
Beköszöntő**Kedves Olvasó!**

Jelen számunk az **Opus et Educatio** bár elsődlegesen a szerzőket és a cikkek tematikáját tekintve magyar, azonban a nemzetközi törekvéseket érzékeltetve az *open access* szemlélet jegyében az új kezdeményezéseket támogatva formálódott. Leegyszerűsítve mi, a szerkesztőség is igyekszik nyitott lenni az innovatív írások és a publikálásra első írásaikkal jelentkező szerzők számára. Az a tény, hogy az *Opus et Educatio* számai megszokott ütemben, negyedévente megjelennek, s a szerzők által beküldött kéziratok hetek alatt a szerkesztés fázisába kerülnek, összhangban van azzal a nemzetközi törekvésekkel, hogy a publikációk megjelenésének tempóját a tudományos ismeretek létrejöttének ütemében kövessük, illetve az információk megosztásának lehetőségeit is bővítsük. A beérkezett írások száma számunkra jelzi, hogy e törekvésünk találkozik a szerzők publikálási igényeivel, mely a minőség jegyében a lektori vélemények figyelembevételével esetenként indokolt korrekciók és szerkesztői egyeztetéseket követően alakítja ki a cikkek végleges formáját. Ezért is köszönet e folyamatban az öröndetesen bővülő szakmai lektori támogatásnak, hiszen ne felejtjük nem csupán a szerzők vállalták, hogy alkotásaikat térítésmentesen ajánlják fel megjelentetésre, hanem a szakmai lektoroknak is köszönet, hogy a tudományos közösség fejlődését támogatva járulnak hozzá a szerzők munkájának véleményezésével egy-egy Opus szám előkészítéséhez.

A *frissesség és gyorsaság* mellett a *generációk közötti párbeszédre* való nyitottságunkra is szeretnék e rövid beköszöntőben utalni. E számunk a hazai neveléstudományi közösség sokszínűségét is szemlélteti. A szerzők életkora (mely különösebben nem szempont, de jelzésként figyelemreméltó) a legfiatalabb és legidősebb szerzők esetében (nevük most maradjon a mi „titkunk”) hat évtizedet is meghalad. A diszciplínák komplexitásáról az élettapasztalat nagyívű horizontján elmélkedő költőként is publikáló, szakemberként vezetélmélettel foglalkozó andragógus és a nyelv metaforikus összefüggéseiben gondolkodó pályázatot nyert tehetséges középiskolás művei egy keretben jelennek meg. Mindez, szándékunk szerint szemlélteti a tudománnyal foglalkozók több egymással is együtt gondolkodó generációját, késztetést és lehetőséget nyújtva a tudományos publikálás innovatív megoldásaira.

A **Tanulmányok** rovat első írása a szerző – *Szeitz János* – filozófikus írása az „alkotó lét” és az andragógia kérdéskörével foglalkozik. Ezt a működő „valóság” szintjén elemzi – *Vörös Péter* két részből álló tanulmányának második írása – a közszolgáltatás teljesítménymérésének gyakorlati összefüggései szintjén. Ehhez kapcsolódik és a korszerű továbbképzések világába segít betekinteni, *Szalai András* „Továbbképzés a közigazgatásban. Az e-learning közszolgálati továbbképzési programok minőségelemzése” című tanulmánya.

Eszmélés rovatunk a már utalt innovatív törekvéseket jól szemlélteti. *Kovács Anett Jolán* cikke a felsőoktatási validációs gyakorlat változását vizsgálja. *Rónai Jázmin* „A nyelv álruhába öltözteti a gondolatot” írása a fiatal generáció tudományos gondolkodásának és publikációs törekvéseinek sajátosságait érzékelteti, melyhez az Opus nyilvánossága készséggel kínál kereteket.

A szakdolgozatok közzétételének lehetőségét és a nyitott nyilvánosság felé tett első lépéseket érzékeltetik *Szigetiné Mészáros Zsuzsanna*, *Bomba Gábor*, *Fejes Erika* közleményei, melyek előzményei a közelmúltban elkészült, kvalitatív és kvantitatív neveléstudományi munkákra alapozott kutatások.

E számunk is tartalmaz két szakmai tájékoztató írást és egy recenziót. Az első *Kraiciné Szokoly Mária és Kovács Gábor* írása „*A felnőttkori tanulás szerepe a fogyatékossgal élő emberek munkaerőpiacra jutásában és megtartásában*” címmel az ELTE kereteiben tartott izgalmas és különösen időszerű konferenciáról tájékoztat. Ezt követően *Schindler Rózsa* írása beszámol a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma „*Beszélgetések a szakképzésről*” programsorozatának 2024. április 4-én a Székesfehérvári Szakképzési Centrumban megtartott rendezvényéről. A program a jelenlegi szakképzési rendszer oktatási stratégiájának kiemelt elemével a projektoktatás megvalósításának kérdéseivel foglalkozott. Végül, formálódó hagyományaink szellemében egy már előzményekkel rendelkező könyvismertetést ajánlunk az olvasóink figyelmébe. *Berzsenyi Emese* „*Kiválasztott vagy megbélyegzett?*” címmel a fogyatékossgátörténet elméleti alapjait átfogóan, a kezdetektől rendszerező monográfiáját (megjelent 2020-ban) követően a szerző újabb monográfiájáról ír *Szalma Éva*. Az újabb mű, „*Bűnös vagy ártatlan*” ismertetése az adott témában és az Opus olvasóit az előzményekről már tájékoztatva, egy újabb kutatási szakaszból tájékoztat. Érzékelteti, hogy a téma – fogyatékossg-történet – előzményei a múlthoz erősen kötődnek, de szemlélteti azt is, hogy a kutatások jóvoltából az idő halad, újabb és újabb eredmények segítik, ösztönzik a jelen szakembereit. Nos, ebben a folyamatban formálódott az idei harmadik számunk is.

Jó olvasást kívánva, üdvözlettel

Benedek András
az **Opus et Educatio** főszerkesztője

Budapest, 2024. szeptember

SZEITZ János

Az alkotó „andragógiai lét”

Tanulmányom előzményeiről

Az utóbbi másfél, két évtizedben egyre több, az andragógiát tárgyaló tanulmány jelent meg Magyarországon és külföldön is. Korunkban a társadalmi létet – beleértve az emberek mindennapjainak megélését – az ipari, szolgáltatási technológiák felgyorsult átalakulása s következményei a társadalmi, gazdasági szervezetekben végzett tevékenységek körében új és újabb, ez ideig nem ismert megoldások megismerését teszi szükségessé. Mindez ma már nem „csupán” a szinte folyamatos tanulást követeli meg. Új tudások birtokában új típusú változások követelményei és következményei közt élés mibenlétének megismerésére is szükség van. Ez utóbbi tudással az egyén a változások élvezésére, de elviselésére is felkészülhet.

Nem várható el még az egyetemet végzettek felnőttektől sem, hogy a tudományok szerteágazó valamennyi összefüggése jelentésének ismeretében, alkalmazásuk mikéntjében felkészült legyen. A társadalomtudományok viszont róla, az emberről szólnak. Ahhoz, hogy életük, mint a tudomány (ugyan nagyon eltérő szintű) élvezőinek a lehető legjobb folyamatában megvalósuljon, fel kell ismerniük a befogadás szükségességét, meg kell tanulniuk a befogadás és az alkalmazás mikéntjét. Századunkban ezt sürgeti a veszélyeztetettség növekedése, ugyanakkor a mérhetetlenül elterjedt – megfontolatlanul és szándékosan hamis, hazug ismeretterjesztések tömege is. Ne feledjük, hogy ezek a torzulások igen gyakran tudományos jelmezben jelennek meg. Az andragógia-tudomány növekvő feladata, hogy feltárja és kimunkálja azokat a módokat és alkalmazásuk mikéntjét, amelyek segítik az ember eligazodását és cselekvését helyes, érvényes megoldások kialakításában.

Vitára szánom néhány új, talán szokatlan terminus bevezetését, melyek megfogalmazásában nemzetközi, egyben interdiszciplináris irodalmi forrásokra is támaszkodtam. Az írásban kísérletet teszek az egyén (személyiség) életútjának az „aktív-alkotó lét” szempontjából való szakaszolásának andragógiai aspektusú értelmezésére éppen a meghosszabbodott gyerekkor – „pedagógiai létnek” nevezem –, egyben a meghosszabodó életkor jelenségeinek – a jelenségegyüttesből fakadó feszültségek, ellentmondások – függvényében.

A világban „benne-való” lét

Jelen írásnak célja vizsgálni az andragógia-tudomány kiterjesztésének lehetőségét a felnőttképzési értelmezésen túl. Az emberek családi, közösségi és munkahelyi tudatos tevékenysége mibenlétének az értelmezése, és ezzel az andragógia-elmélet kiterjesztése az „alkotó lét” egészére. Ebben az írásban a lét egy aspektusára, az „alkotó létre” szorítkozunk. Alábbiakban meg kell határoznunk egy új fogalom, az „andragógiai-lét” mibenlétét, amelynek közegében az „alkotói-lét” kibontakozik, megvalósul. Az „andragógiai lét” fogalmát később alkalmazom írásomban, alapvetően azt a jelenségvilágot kívánom megközelíteni e terminussal, mely a felnőttek (érett személyiségek, aktív létet élők) tanulásának mind tartalmát, mind az elsajátítás motívumait és eszközrendszerét megkülönböztetik az ún. „pedagógiai lét”¹ tanulási, tanulástámogatási alapelemeitől. Megkülönböztetik akkor is, ha az imént említett „pedagógiai lét” jobbára intézményesült keretek közt zajló tanulási folyamatai is gazdagodtak, fejlődtek, gyakran kitörnek az „iskolásított tudás” inkább passzív elsajátításának ketreceiből, s másfelől az intézményes tanulás határai is a „lifelong learning” jegyében jelentősen kitolódnak az életkorban. (Knausz, 2001; Benedek & Nováky, 2007; Loránd, 2009; Trencsényi, 2009; Csoma, 2011)

¹A fogalmat a későbbiekben úgy használom, hogy a szövegösszefüggésekből tartalma kivilágoljon {Szerző}.

Az emberi cselekvések gondolati tervezést követően, majd annak folyamatában értelmi és érzelmi állapotokban történnek a személyiség által meghatározottan. A személyiség gondolkodását, gondolkodása nyomán kialakított és megvalósított cselekvését meghatározza a léte.

Az andragógiai elméletbe foglalható lét sem pszichológiai, sem szociológiai vonatkozásban nem a lét teljessége. A felnőtt-lét teljességének meghatározó elemeit: a felnőtt családi, közösségi, munkahelyi, állampolgári cselekvéseinek megfontolását, erkölcsi, etikai és társadalmi kötelmeit, szellemi, tárgyi kielégítésük lehetőségét és módját, majd értékelését foglalja magában. Megfontolandó, hogy benne foglaltnak tekintsük – s ha igen – milyen módon az érzelmek körébe tartozó lételemeiket, mint a szeretet, vonzalom, kíváncsi, ellenszenv; továbbá a család lételemeit: a házastársak érzelmi és munkamegosztási viszonyait, a gyermekek nevelésének érzelmi és pragmatikus vonatkozásait; a rokoni kapcsolatokat stb. A felsoroltak állapota befolyásolja, illetve befolyásolhatja a munkavégzést, a társadalmi, polgári magatartást, de azok tartalmának bonyolultsága, sokrétűsége arra utal, hogy tárgyalásuk meghaladva az andragógiaelmélet vizsgálati lehetőségeit a pszichológia, szociológia, antropológia, közgazdaságtudományi feldolgozások tárgykörében tartoznak, mint annak andragógiai vonatkozásai.

Az ontológiai alapok

Amikor a léttel foglalkozunk, elkerülhetetlen annak ontológiai meghatározásának irodalmáról szólni. Csupán szólni, mert a kérdés az utóbbi száz évben bonyolultabbá vált, mintsem annak részletes tárgyalása lehető lenne ebben az írásban.

A filozófiai meghatározásban: az **ontológia**, más néven léttan, lételmélet, létfilozófia vagy általános metafizika az a filozófiai tudomány, amely a léttel, mint létezés alapjával foglalkozik, azaz elsősorban nem a létezőről, hanem a létről szóló tudomány. Magyar etimológiai szótár megfogalmazásában ontológia: a „lételmélet, a létezés legáltalánosabb törvényeinek bölcséleti tana”. Az informatika fejlesztői és alkalmazói messze járnak már az ontológia eredeti értelmezésétől. Lehet bírálni, amint sokan teszik is, de ma már – amint esetünkben az alkotó-lét alábbi tárgyalásakor – kifejezett állapotában ajánlatosabb elfogadni.

Alan Gilchrist (2003) az ontológia információs problémáira alkalmazott terminológiában keletkezett zavart igyekezett feltárni és csökkenteni. *„A digitális információs tér hatékonyabbá és eredményesebbé tétele érdekében elvégzendő munka mennyisége tudományágak széles körét vonzotta, ami viszont bizonyos fokú zavart okozott az információs problémákra alkalmazott terminológiában. Ez a jegyzet arra törekszik, hogy megvilágítsa a teauruszok, taxonómiák és ontológiák három kifejezését, ahogyan azokat jelenleg többek között az informatikusok, az AI szakemberek és a szemantikus web alapjain dolgozók használják.”* Ehhez az Oxford English Dictionaryből idézi a terminus technicusok meghatározását: *„Tesauros A tudás „kincsesháza” vagy „raktára”, miként egy szótár vagy enciklopédia. Értelme szerint rendezett szavak vagy fogalmak gyűjteménye, antinómiák és szinonimák szótára. Taxonómia Osztályozás, főként általános törvényeivel és alapelveivel összefüggésben, amely a tudománynak, tudományagnak vagy témának része; lényege az osztályozás, vagy kapcsolatos az osztályozással, az élő szervezetek módszeres osztályozásával. Ontológia A lét tudománya, a metafizika része; a léttel, a dolgok lényegével vagy a léttel absztrakt voltában kapcsolatos.”*

Thomas Grubert (1993) szerint az ontológia *„egy fogalmi rendszer konszenzuson alapuló, explicit, formális specifikációja”*. Szakadát István, Szóts Miklós, Szaszko Sándor (2006) részletesen tárgyalja Grubert meghatározását. Hogy pontosan mit is értünk a definíció egyes elemein² csupán utalásképpen, kiindulásul (ami nem elégíti ki a feldolgozás tartalmának megértését): *„A fogalommal a világ valamilyen létező elemére, összetevőjére, dologára akarunk utalni úgy, hogy jegyek, tulajdonságok felsorolásával kifejezzük a fogalom tartalmát (intenzióját) és rámutatunk a világ azon*

² Mindezek rövidített kiemelések, amelyek önmagukban nem elégségesek a téma átfogó megismeréséhez, a figyelmet kívánom felhívni a téma tanulmányozására.

konkrét létező dolgaira, amelyek a fogalom terjedelmét (extenzióját) alkotják”. (...) „Az ontológiákba azonban nem pusztán az egyes fogalmakat vesszük fel, hanem rögzítenünk kell a fogalmak közötti kapcsolatokat is. Amikor ilyet teszünk, akkor valamiféle struktúrát építünk a fogalmak halmazán, amivel túllépünk a fogalmak egyszerű felsorolásán, s valamilyen fogalmi rendszerről kell beszélnünk”. (...) „A fogalmainkkal és a velük kifejezhető kijelentéseinkkel úgy kell rögzítenünk a világról szóló tudásunkat, hogy ezt a természetes nyelvektől független formában tegyük meg. Kimondhatjuk a következő fontos tételt: az „... ontológia nyelv független tudásrendszer. Ebből a tételből sok minden következik, de itt csak azt az egy elvárást emelnénk ki, amely szerint az ontológia építéskor szigorúan és egyértelműen el kell választanunk egymástól az ontológiai tudást leíró fogalmi rendszert és az ontológiai tudást valamely konkrét – természetes – nyelven kifejező nyelvi rendszert.” A tanulmányban figyelmeztetnek, hogy világosan el kell különítenünk a filozófiai és az ipari vagy formális ontológiákat egymástól. Számunkra ez a figyelmeztetés fontos, mert az alkotó-lét vizsgálatában, mibenlétében – amint alább tárgyaljuk – mind két ontológia meghatározás jelen van. Számunkra mind kettő fontos, mert az alkotói-lét mibenléte, csak a fentebb már megfogalmazott filozófiai értelmezéssel írható le, míg az alkotó lét megvalósulása a mindennapokban a formális ontológiával értelmezhető. Meg kell jegyeztem, hogy a szociológiairodalom az ebből eredő problémákat, csak szűken tárgyalja.

Az Én, és az önmegvalósítás

Mielőtt rátérnénk az aktív és az alkotó-lét tárgyalására, érdemes áttekinteni az Én és az önmegvalósításnak a pszichológia tudományába foglalt feldolgozását. Az „Én” kiterjedt, és több kérdésben vitatott irodalmának részletes tárgyalása meghaladja jelen írás lehetőségét.

Baumeister, Roy. F. (2010) *„... legalább három fontos jelenségtípus biztosítja az Én-lét három alapvető gyökerét”. Ez a fogalmi struktúra még mindig életképesnek tűnik, és ennek a fejezetnek a szervezeti alapja lesz. Az Én-lét első alapja az önmaga felé forduló tudat, amelyet néha „reflexív tudatnak” neveznek. Tudatában lehetsz magadnak, és tudhatsz dolgokat magadról. Az énlét második alapja az interperszonális kapcsolatok. A sajátlényeg harmadik és egyben utolsó alapja a döntések meghozatala és az irányítás gyakorlása.”*

Az „Én, mint több Én-szemponthoz gyűjteménye: struktúra, fejlődés, működés és következmények” című írásban a következőként foglalja össze az Ént: *„Mi az én? Ez az ősrégi kérdés meglepő módon kevés figyelmet kap még az azt tanulmányozó kutatók körében is. Véleményünk szerint ennek a fontos kérdésnek a megválaszolása annak elismerésével kezdődik, hogy az én több, kontextusfüggő én-aspektusból áll, amelyek egy egymással összefüggő memóriahálózatban jelennek meg. Ezek az én-aspektusok a fontos, önreleváns célok (pl. reprodukció, teljesítmény, hovatartozás) követésének szolgáltatásában alakulnak ki, és tükrözik az egyén e területeken megmutatkozó fontos tulajdonságait. Mivel a kontextus aktiválja a célhoz kapcsolódó én-aspektust, az önismeret diszkrét alrégiói bármikor aktiválódnak, ami korlátozza az alapvető személyiségjegyek hatását és alakítja a jelenlegi hatás tapasztalatát. Ennek a megközelítésnek szélesebb körű következményei vannak annak magyarázatára, hogy az én hogyan lehet egyszerre stabil és változó, azokra a feltételekre, amelyek között az énfogalmak fejlődnek és változnak, az én, mint ismert és a tudó megkülönböztetésére, valamint a célok elérésére és az önszabályozó aktusra.”*

Csikszentmihályi Mihály „A fejlődés útjai” című tanulmánykötetében ad egy összefoglaló meghatározást az Én kialakulásának következményéről: *„Az én kialakulásának elkerülhetetlen következménye, hogy pszichikus energiák birtokba vételére törekszik. Miután kialakul az én, elsődleges célja ugyan az lesz, mint minden más organizmusnak: megvédeni és kiterjeszteni önmagát. Ha nem tartjuk kézben, hamarosan minden energiánkat saját céljaira fordítja, s végül a saját képzeletünk szüleménye irányít minket.”* Meghatározza az énünket, hogy mire figyelünk, *„De nem csupán az befolyásolja Énünket, amire figyelünk. Az én meghatározó tényezője az is, hogyan rendeződnek az információk az agyunkban.”* Ez meghatározza extrovertált vagy introvertált állapotunkat.

Szeriné Dr. Ormándi Erzsébet 2018-ban megjelent munkájában Rogers, Carl munkásságát idézi: a pozitív, egészséges növekedés lehetősége természetes módon megnyilvánul az emberi viselkedésben,

ha ezt nem gátolják ellentétes hatások. Rogers ezt a növekedési folyamatot megvalósításnak vagy aktualizációnak nevezte el, amely részben fiziológiai szinten (például a testi erő fokozása vagy az immunrendszer védekező reakciói), részben pedig a személyiség szintjén (az én fenntartása vagy kiteljesítése révén) zajlik. Ez utóbbi jelenség felfogásában az önaktualizáció, illetve az **önmegvalósítás**.

Az embereket nem csak olyan alapvető hajtóerők vagy fiziológiai szükségletek motiválják, mint a nemiség és az agresszió, illetve az éhség és a szomjúság, hanem lehetőségeik és képességeik kifejlesztésére is legalább akkora szükségük van. A pszichológiai egészség kritériuma a növekedés, az önmegvalósítás, nem egyszerűen az ego kontrollja vagy a környezethez való pusztán alkalmazkodás.

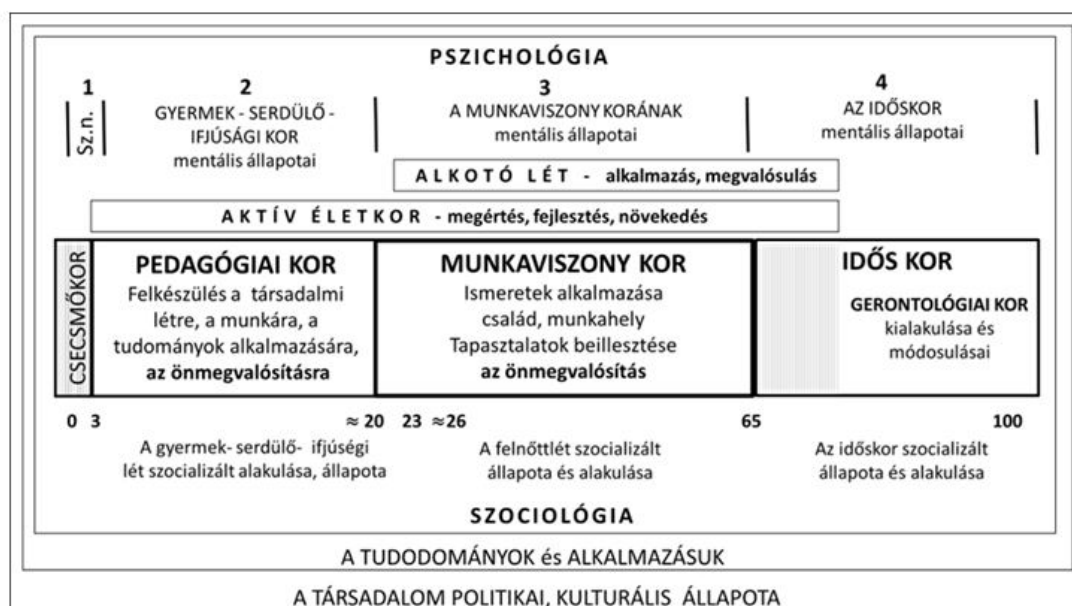
Rogers, Carl (1970) hitte, hogy az emberi szervezet alapvető motiváló ereje az önmegvalósító tendencia – a szervezet arra való törekvése, hogy megvalósítsa és aktualizálja képességeit. Szerinte „... *mindenki rendelkezik a változashoz szükséges motivációval és képességekkel és maga az egyén a legalkalmasabb annak eldöntésére, hogy a változás milyen irányban történjen*” Szerinte minden ember az énfogalma mentén értékeli önmagát, s szeretne az énképével összeegyeztethető módon viselkedni.

A következőkben tárgyalt aktív életkor, majd az abban kiteljesedő alkotó-lét pozitív tartalmaik kialakulásának elengedhetetlen feldolgozási követelménye az önmegvalósítás szándékának, akarátának felismerése, kialakítása, a szervezet arra való törekvése, hogy megvalósítsa és alkalmazza képességeit. „*A személy nem minden esetben észleli világosan, hogy mely cselekedete vezet személyes növekedéséhez, s melyik nem, de ha egyszer az irány világossá válik, akkor a növekedést fogja választani.*” Rogers ezzel nem tagadja egyéb szükségletek létezését, de azok a szervezet önkitaljesítésére irányuló motívumok alá rendeli.

Maslow, Abraham (2003) az önmegvalósítás új meghatározását fogalmazta meg, amelyben: „... *egy epizódról van szó, vagy olyan összeszedett pillanatról, amelyben az ember erői különösen hatékony és intenzíven élvezhető módon találkoznak, és amelyben az ember integráltabb, és kevésbé szétesett, nyitottabb az élményre, ideoszinkratikusabb, tökéletesebben kifejező vagy spontán, vagy teljesebben működik, kreatívabb, humorosabban, jobban megtalálja az egóját, függetlenebb az alsóbb szükségleteitől stb. Ezekben az epizódokban jobban önmaga, tökéletesebben valósítja meg a benne rejlő lehetőségeket, közelebb van léte lényegéhez, teljesebben ember.*” Ha alaposabban megfontoljuk Maslow és mások megfogalmazását, kitűnik, hogy ugyanannak a dolognak egy másik megközelítésének a meghatározásáról van szó.

Az aktív életkor és az alkotó-lét értelmezése

1. ábra: Az aktív életkor és az alkotó-lét



(Saját szerkesztés)

A 1. ábra az ember életében az **alkotó-lét** kiterjedését szemlélteti, mint az **aktív életkor** része a pszichológia által meghatározható mentális, és a szociológia által meghatározható szocializált állapotában. Az alábbi feldolgozásban az ember gondolkodását és cselekvéseit a tudományok által meghatározottan, a társadalom politikai, kulturális állapotában kell – amennyire az lehetséges – vizsgálni.

Az aktív életkor

Az ábrán három életszakaszra osztva jelöltem meg az aktív életkor kiterjedését: ez értelmezésemben a pedagógiai – a munkaviszony – és az idős kor. Az idős kornak azonban, csak egy részét soroltam ide, ami eltérő hosszúságú lehet az idős ember számos tulajdonsága – szellemi és érzelmi állapota, cselekvési szándékai, lehetőségei és egészségi állapota által meghatározottan. A csecsemőkort követően a gyermek-, serdülő-, ifjúkor hasonló tartalmára hivatkozva a pedagógiai kor megnevezést alkalmaztam. A „pedagógiai alapviszonyt” mint a fejlesztés-fejlődéstámogatás jelenségeivel meghatározó karaktert különbségeivel együtt Karácsony Sándor felfogására alapozva alkalmazta Nagy-Trencsényi is (2012). Vagyis a felkészülés a társadalmi létre, a munkaviszony korára, a tudományok alkalmazásának lehetőségére. A felnőtt kor két szakasza: a munkaviszony kor, majd az idős kor.

Az *aktív életkor* egésze vagy egyes szakaszai lehetnek értékmozzanattal tekintve rájuk pozitívok vagy negatívok. Pozitív, amennyiben a haladó társadalmi törekvéseket, azok környezetének progresszív, fejlődést szolgáló törekvéseit, cselekvéseit megvalósító részvétellel szolgálja. Vitatható, hogy annak a személynek, aki munkáját gondosan végzi, családfenntartási kötelességeinek gondosan eleget tesz, de magát semlegesnek tartva, ám a haladó társadalmi-hatalom szolgálatától is elzárkózik, amelyben él, vajon az alkotó léte pozitívnak ítélnél-e. *Általánosabban fogalmazva: a társadalmi, hatalmi semlegesség elfogadható-e pozitív andragógiai létként.* E kérdés különösen vonatkozik a társadalmi szolgáltatást végző munkavállalókra, pedagógusokra, hatalmi szolgáltató intézmények dolgozóira, választott hatalmi résztvevőkre (hangsúlyozottan önkormányzatok tagjaira), jogszolgáltatást ellátókra (bírók, ügyvédek, a hatalom tanácsadói stb.) E kérdés átfogóbb feldolgozása meghaladja ennek a dolgozatnak a határait.

Az alkotó-lét

Ahhoz, hogy az alkotó életkorban a lét vizsgálatával foglalkozni tudjunk szükségesnek tartom egy új fogalom, az alkotó-lét fogalom bevezetését, s ezzel az andragógia fogalmának, alkalmazási területének kiterjesztését (magában foglalva a felnőttképzés elméletét) kísérelem meg érvényesíteni.

A lét mibenléte – a számunkra elfogadható – részben felidézett filozófiai, pszichológiai elméletek értelmezésében: a létezés, hogy vagyok; a lét, ahogyan vagyok a létezésben. A lét a társadalomban valósul meg, annak szerkezetében és aktuális rendszerében. Jelen írásban: az alkotó-lét: a felnőtt lét alkotó éveiben munkabérrel vagy más módon kompenzált munkaviszony,³ az aktív-lét része.

Az „alkotó-lét” megélt állapotai egyszeriek és megismételhetetlenek. Az alkotó létről szólunk abban az értelemben, hogy a felnőtt (érett) személyiség ebben az állapotában alakítja ki gondolati cselekvésével a szükséges cselekvésének szükségesnek ítélt értelmét és mikéntjét, majd szervezi meg és végzi azokat. Időlegesen, olykor minden más gondolatáról, élményéről megfeledkezve vagy azok kíséretében nem jut el az aktuális pozitív cselekvésig, hanem válaszokat keres lelki, testi adott állapotára, megváltozott vagy változottnak vélt környezetére és benne magára. Ez az aktus lehet igaz vagy hamis. Pozitív vagy negatív következményei mind alkotó létét, mind általában véve létét azok egymásra hatásukkal összetetten formálja.

A *felnőtt munkaviszonyában* kiteljesedő alkotó-lét mint az élet elválaszthatatlan, egymásra és egymásba épülő, egymást követő szakaszának léte. A biológiai és szellemi önfenntartás és fejlesztés megvalósítására; a gyermek és ifjúsági korban kialakult, majd a felnőttkorban erre felépülő

³ A számunkra elfogadható meghatározást azért alkalmazom, mert bizonyos vonatkozásokban a filozófiai és a pszichológiai elméletek jelen feldolgozásaikban *önmagukban* nem teszik lehetővé a lét mibenlétének andragógiai alkalmazását.

személyiség gondolati cselekvéseivel megformált lét. Ez alakítja a személy társadalmi, közösségi, személyi kötelezettségeinek lehetséges felismerését, befogadását és azok teljesítését.

Valakinek a maga helyzetében, állapotában megnyilvánuló valamilyen létezése és abban való léte a *pszichológia*, a *szociológia* – felnőttkorra vonatkoztatva az *andragógia* tudományos paradigmáival közelíthető meg. A három tudományból építkezve válik kutató- és „*alkalmazott tudománnyá*” értelmezésre javasolt új diszciplínánk.

A napjainkban értelmezett munkaviszonnyal jellemezhető lét a nyugállományba helyezéssel az emberek nagy többsége életének viszonylag korai időszakában (60-65-ik életév) véget ér.⁴ A családban, a közösségekben, a társadalomban-politikában, a hatalom megítélésében történő részvétel azonban nem. A nyugállományban lévők politikai befolyásolása főként a parlamenti választásokban történő részvételük, társadalompolitikai magatartásuk, megnyilatkozásaik következtében jelentős. Az időskorban kialakuló aktív-lét – az életkor jelentős növekedése következtében – egyre meghatározóbb társadalompolitika- alakítónak válik.

Az aktív életkor által magába foglalt alkotó-lét fejlesztését nagyobb részt a munkakövetelmények és a társadalompolitikai elkötelezettségek szorgalmazzák. Egy társadalom kultúrájának minősége jelentősen függ gazdaságpolitikájától, attól, hogy a hatalom milyen termelési-kultúra kialakulását szorgalmazza és honorálja a gazdasági szerkezet kialakításának támogatásával, finanszírozásával. A polgárok többségének alacsony szintű képzettséggel megvalósítható „alkotó léte” hazánkban – és más, különböző történelmi okokból elmaradtabb országokban – nemkülönben az ezzel járó alacsony jövedelmek elégtelenek az „alkotó-lét” kiterjesztésének arra a szintjére, amelyet a fejlett országokban, mint a társadalom természetes követelményei kialakítottak és ápolnak.

A felnőtt „alkotó létének” *minőségét* legfőképpen az ország kulturális és gazdasági fejlettségének állapotában és változásában élő polgárok ismereteik fejlesztésével lehetővé tett megfontolási és cselekvési képességei formálják. Ebbe beleértjük élethelyzetük kényszereinek felismerését; és – amennyiben felismerik – a hatalom megítélésének képességét és szándékainak kiismerését is.

Az „alkotó-lét” kiterjedése meghaladja – pontosabban meghaladhatja – *a munkaviszonyban eltöltött életkor* kezdetét és befejezését.

Anélkül, hogy elmélyült tárgyalására (jelen írás ezt nem teszi lehetővé) kitérnék Heidegger „Lét és idő” című korszakos (2007) munkájából egy rövid részletet emelnék ki (a 39 §-ból), utalásként arra, hogy a tudomány sokrétűen és visszatérően tárgyalja a lét, a jelenvaló-lét mibenlétét. Ez ily módon a mindennapok tartalmában akár feleslegesnek is tűnhet, amíg a lét megválaszolatlan kérdései nem kényszerítenek az elmélyülésre. „*A világban-benne-lét eredendően és állandóan egész struktúra (...) A jelenvalólét ontológiai struktúrájához hozzátartozik a létmegértés. A jelenvalólét amidőn létezik, létében feltárul önmaga számára. A diszpozíció és a megértés konstituálja e feltárultság létmódját. Van-e a jelenvalólétben olyan megértő diszpozíció, amelyben a jelenvalólét önmaga számára kitüntetett módon feltárul? (...) A feltárulás ama módjának, amelyben a jelenvalólét szembekerül önmagával, olyannak kell lennie, hogy benne a jelenvalólét maga valamiképpen leegyszerűsítve váljék megközelíthetővé. A benne feltárulttal kell napvilágra jutnia a keresett lét struktúra egészének.*”

Ennek gondolata nem új keletű. A pszichológiai, a szociológiai tudományok számos vonatkozásban tárgyalták és tárgyalják a lét; a létező és a lét, a lét és a tudat mibenlétét. Az alkotó-lét meghatározásakor a kérdést le kell egyszerűsítanunk a köznapilétet leíró fogalom használhatóságára, vagyis a hétköznapi megismerés értelmében tárgyalt létezésben a lét mibenlétére. A hétköznapi megismerés a korábban idézett Maslow meghatározása szerint: „*A hétköznapi megismerés (kogníció) nagyon aktív folyamat. Jellegzetesen érvényesül benne a szemlélő alakítása és válogatása. Ő dönti el, mit akar érzékelni és mit nem. Ő kapcsolja össze saját*

⁴ Több országban a nyugállományba vonultak jelentős része valamilyen kereső elfoglaltságot keres, illetve, ha talál végez. Ezzel meghosszabbítják aktív létüket, de csak egy részüket ösztönzi az aktivitás, a többiek nyugdíjuk kiegészítése kényszeríti.

szükségeivel, félelmeivel és érdekeivel, ő szervezi az élményt, újra és újra elrendezve a részeit. Egy szóval dolgozik rajta.”

Heidegger munkáját nem kerülhetjük meg, ha nem is merülhetünk el benne, de jelen helyzetben ő kínál egy megoldási alternatívát: „3. A „lét” (így írja, idézőjelben Sz. J.) magától értetődő fogalom. Használatos minden megismerésben, minden kijelentésben, a létezőhöz való, minden viszonylásban és minden magunkhoz viszonyulásában, és ilyenkor a kifejezés „minden további nélkül” érthető. Mindenki megérti: „az égnek kék színe van”, a „vidám vagyok” és az efféléket.” Majd azzal folytatja: „Csakhogy éppen ez az átlagos érthetőség bizonyítja az érthetetlenséget.” Számunkra fontos a hétköznapi megértés fogalmának alkalmazása, hogy a mindennapok tevékenységben megoldásokat tudjunk kialakítani.

Vagyis az élet a születéstől az elmúlásig tartó, mindvégig változó biológiai és szellemi állapot, amely az észleléssel, majd az észleléssel, tapasztalással, tanulással, megismeréssel kialakuló, formálódó állapot, melynek formálójá a „pedagógiai korra” épülő „alkotó-lét”.

Az alkotó lét kiterjedése

2. ábra: Az alkotó-lét minőségének különbsége egyetemet végzettek és csak általános iskolát végzettek között



(Saját szerkesztés)

A 2. ábrán az egyetemet végzettek, valamint a középiskolát nem végzettek pre-alkotó életkora és a pre-munkaviszony életkori eltéréseinek jelentőségét kívánom szemléltetni. Az egyetemet végzettek – feltehetően – többségében, de legalább is nagy részében kialakul a pre-alkotó kor, a megszerzett ismereteikkel az alkalmazási szándék a környezetük és-vagy a világ dolgaira.

Az utóbbi közel száz évben az emberek élete, életkörülményei a Föld országainak többségében jelentősen átalakultak. A kérdés megválaszolása, hogy ezzel milyen összefüggésben van a különböző társadalmi berendezkedésű országokban az első „szakasz” az ifjúkori lét a pedagógiai korban, valamint a felnőttlétet az úgynevezett időskorral összekötő harmadik szakasz – bár számos részletét a tudományok már tárgyalták – még várat magára. Az országok többségében – ha nem is azonos szinten növekedett a középiskolákban és az egyetemeken végzettek száma. Ugyanakkor jelentősen átalakult, a tudományok átfogóbb alkalmazása a tananyagokban, de az eltérő tudományos megközelítések is.

A tanulás tartalmának tudományos átrendeződés, a 23-24 éves korig történő megnövekedett létszámú tanulók sokaságában alakította át társadalmi létük és a hatalom valósabb megítélését,

vagyis a hatalom törvénybe foglalt követelményeinek, fejlesztést szolgáló céljainak elfogadását vagy bírálatát. Kialakult és növekszik ennek a korcsoportnak a megváltozott társadalmi szerepe, amit már többen felismertek, de még nem dolgozták fel, és amit a *lét bevezető aktív koraként* definiálhatunk.

A pre-alkotó kor

A munkaviszony kezdete előtt a *pre-alkotó kor*, amelyben a fiatal kialakítja a pedagógiai korban elsajátított tartalmaival és a felnőttek megfigyelésével a felnőtt lét iránti érdeklődését. Ennek egyik serkentője lehet a család és azzal együtt (mindig együtt) az iskola – ha tovább: tanul az egyetem – társadalmi létre ösztönző tartalmának megértése, befogadása. Az utóbbi évtizedekben jelentősen növekedett ebbe a „csoportba” tartozók száma. A pre-alkotó kor kialakulásának számos más befolyásolási tényezője (ismeret, élmény) van. Egy adott ország vallásgyakorlási, erkölcs megítélési, de mindenekelőtt a fiatalok által megismert felnőtt lét állapot, illetve annak összehasonlítási lehetősége a más országokban kialakult állapotokkal – és még sok más.

Létszámukat tekintve a felsőfokú képzésben résztvevő pre-alkotó korban élők a kisebbik, de növekvő létszámú csoport (kevés kivétellel) *valamennyi* társadalomban. A nagyobb a főiskolai, egyetemi tanulmányokat nem végzők csoportja, de – az országok többségében – a megelőző évtizedekhez mérten kiterjedtebb felkészítésben részesülnek már. Ennek részletezése elmélyültebb feldolgozást igényel. Itt csupán arra utalok, hogy például a 20. század második felétől a gépi berendezések, gyártástechnológiák fejlődése, az automatika a technikai munkakör elméleti és gyakorlati ismereteinek tudományos tartalmait egyre magasabb szinten, a tudományok alkalmazási ismereteit követelően követeli meg. A 20. század első harmadában (az ország fejlettségétől függően előbb vagy azt meghaladóan) a technikus még nem végzett termelőmunkát „a gépen”, az a szakmunkás feladata volt. A 21. század termelő berendezéseinek jelentős többségének kezelése, már magasabb elméleti, technikai felkészültséget igényelt. *Az ipar köznapjaival foglalkozók körében ez ismert, de a társadalomtudományok feldolgozásaiban még kevésbé jelent meg ennek társadalomtudományi feldolgozása*⁵. Ugyanekkor az ipar több területén a technológiai fejlődés, az automatizálás „eredményeként” növekedett a betanított munkások száma. (E kettő között helyezkedik el létszámát tekintve a csökkenő számú iparos (kézműves) alkalmazottak, és vállalkozók száma, valamint a közlekedési alkalmazottak úgynevezett „hatósági vizsgakötelesek” – pl. autóbusz-, kamionvezetők növekvő szükséglete.)

A *pre-alkotó kor* hossza – vagyis egyre korábbi kezdete az ifjú életében egyre nagyobb társadalomról szóló felkészültséget is felhalmoz, és e kompetenciákkal feltehetően sikeresebben tud beilleszkedni munkaköre követelményeibe, sikeresebben tudja megoldani feladatait. Sajnos, ma még nagyon kevés oktatási intézményben tanítanak ún. andragógiai ismereteket a pre-aktív korban. Elterjedéséhez ki kell munkálni az andragógia pre-aktív felkészítési tartalmát.

Mondhatjuk-e, hogy azok számára, akik a középiskola befejezése után már munkavállalók lesznek, a *lét pre-alkotó szakasza* korábban kezdődik? Nem valószínű! Már azért sem, mert – ugyan a felnőtt létük aktív, előkészítő szakaszában (éveiben) élnek –, a felnőtt létnek csak egyik, majdani szakmai összetevőjét kezdik megismerni (ami meghatározza majd létüket), viszont annak a személyiséget formáló társadalmi vonatkozásait, összetevőit csak nagyon kezdetleges állapotukban. A *lét alkotó szakasza* ugyan számukra mint munkavállalók számára megkezdődött, de kialakulása – számos, a felnőttkor ismereti, tapasztalati hiánya következtében még nem. Nem iskolai – egyetemi – tanulmányokon keresztül alakul ki, épül fel, tehát nem szellemi szférában, hanem önmagára utaltan, a környezete által befolyásoltan, kényszerítetten. A kialakulásának kezdetén, vagyis a „pedagógiai kor” felsőfokú képzési szakasza megkezdése előtt megszakad a „pre-alkotó” lét újjáépítése, amennyiben elmaradt szükségletének felismerésére egyáltalán sor kerül. Hozzáteszem: és

⁵ Egy példa: a 20. század megmunkáló gépcsarnokai (esztergagépek, marógépek, gyalugépek és ezek mechanikus automatái stb.) amelyek kiépítése, felújítása az 40-es, 60-as években történt és a szakmunkások tízezreit foglalkoztatta, nagyjából a 70-es 80-as években még működtek, ám mellettük megjelentek a program-vezérelt automaták. A 90-es évek végére teljesen eltűntek. A fejlett ipari országokban mindez másfél, két évtizeddel előbb történt meg. Azzal a technológiával történt mindez, amely a század első harmadában kezdett kialakulni, és nem sokkal több mint egy fél évszázadot jelentett az aktív emberi kor!

amennyiben ennek lehetősége is adottá válik: tartalmi „újraépítésének” kialakítása erős elhatározást követel meg, amennyiben egyáltalán lehetséges. A fiatal munkába állása következtében elmarad a „pre-alkotó” kor személyiség formáló hatása, ahogyan az megtörténhetett volna. Másként történik a munkahelyi felnőtt környezetben zajló ismerkedés új; egy más világ tapasztalatai formálják alkotó létének kialakulását. Allport, G. W. (1980) szerint kialakul az az egyedül álló alkalmazkodás a környezetéhez, a személyiség pszichofizikai rendszerének egyéni belüli dinamikus organizációja, amely az alkalmazkodást meghatározza.

A csupán elemi szintű iskolát végzettek között nagyon kevés azok száma, akikben kialakul a „pre-alkotó” kor. S ha ki is alakul, az más tartalmú, kevésbé elméleti indíttatású, mint a középiskolát végzettek esetében.

A „pre-munkaviszony” kor

Munkaviszonyuk kezdetén a fiatalok összehasonlításokat végeznek, hogy tanulmányaik és a „pre-alkotó” korban kialakult elképzeléseik együttesének mennyiben felel meg a munkahely és a munkakör. A „pre-munkaviszony” kora annál tovább tart, minél nagyobbak a különbségek. Vannak, akiket a különbségek munkahelyváltoztatásra kényszerít. Bárhogyan is alakul, feltételezem, hogy a vezetők alá rendeltség állapota, minősége (elfogadási kényszere, a vezetők magatartásától is függően) a „pre-munkaviszony” meghatározó eleme. Az andragógiai irodalom foglalkozik ezzel az állapottal, fejlesztése azonban elmélyültebb pszichológiai, szociológiai feltárásokat igényel. Ez azért is fontossá vált, mert a munka és környezete mindinkább átalakul, benne, mind több a személyiséget negatívan befolyásoló elemmel.

A poszt-alkotó kor

Az aktív életkor munkaviszonyban eltöltött szakaszát követő létet a lét poszt-alkotó korának nevezhetjük. A „poszt-aktív kor” sokkal bonyolultabbnak tűnik, mint a bevezető aktív kor, és mindaddig tart, amíg személy olyan szellemi-testi állapotba nem kerül, amikor azt már nem tudja gyakorolni. Meg kell jegyezni, hogy a poszt-aktív korban történő kivonulás indokoltsága vitatható is lehet. Ugyanis szándékosan nem lehet felejtetni. A poszt-aktív kor tárgyalása persze sokoldalúbb, sem mint itt tárgyalni lehet. Mégis szóba hozzuk, hiszen időszakának terjedelme több évnnyi is lehet, miközben az egyén bizonyára még gyakorol bizonyos családi és társadalmi jogokat.

A jogszabályban értelmezett munkaviszony a nyugállományba helyezéssel az élet ma már viszonylag korai időszakában (60-65-ik életév) véget ér. A családban, közösségekben, a társadalompolitikában, a hatalom megítélésében történő részvétel azonban nem. A nyugállományban lévők hatalom általi befolyásolása a plurális demokráciákra jellemző parlamenti választások következtében jelentős. Növekszik azok száma is ugyanekkor, akik valamilyen szakmai munkával folytatják tevékenységüket.

Az alkotó lét fejlesztésének feltételei, követelményei

Az iskolai tanítás és tanulás más funkcióival egyetemben arra irányul, hogy a gyermeket, serdülőt, ifjút felkészítse a felnőtt életére anélkül, hogy a gyermek, az ifjú ismerné a felnőtt *létet*. Nem tehet másként. (Ennek részletes tárgyalására itt nem térhetünk ki, a vonatkozó pszichológiai, pedagógiai irodalom ezt átfogóan tárgyalja.)⁶ Vannak jó és kellemetlen tapasztalataik a felnőttek cselekvéséről, viselkedéséről, de a pedagógiai korban azoknak indítékait többségében személyiségük által megformált tapasztalataik indítékaival az általuk elképzelt okokkal, tulajdonságokkal igyekeznek feltárni, akarva, akaratlanul iskolai tanulmányaik befolyása által. Az ifjúkor „befejező” éveiben – több dologtól függően, amelyek megformálták az ifjúsági létüket, – az egyetemi hallgatók tanulmányi ismereteik igyekezetével, de csak igyekezve, és az igyekezet lehet megtévesztő is, aminek legfőbb oka, hogy nem ismerik az alkotó lét mibenlétét, kialakítani tartalmát. Sajnos a felnőttek – kevés kivétellel – megannyi tapasztalat szól erről: okkal, ok nélkül titkolják előlük alkotó létük problémáit, nincsenek felkészítve azok megvitatási módjára, szükségességére.⁷ Korunkban néhány évtizede a

⁶V.ö. Berentés (2012)

⁷Az „elhallgatások” s az ennek nyomán keletkező neurózisok szociálpszichológiai elemzése jól ismert, akár a holokauszt-túlélők, akár az 50-es évek terrorjának szenvedői élettörténetének jelzéseit követjük. V.ö. Bárdos-Heller-Vörös (2024), Horváth (2009).

televízió, de nagyobb részt a számítógép elterjedése lehetőséget ad az ifjúságnak a felnőtt lét átfogóbb, de bizonyos, hogy nem mindenben valós ismeretére, és ebből adódóan megértésére. Jelentős mértékben szorította ki az internet és a PC az olvasmányokat, a szépirodalmat az ifjak köréből korából, de tapasztalataink arra utalnak, hogy nagymértékben. Az ifjúságkutatási eredmények erről rendre számot adnak (Nagy 2016). Számos tünet arra utal, hogy ezzel kulturális létük történelmi tartalma nagymértékben sérült, ami társadalmi – egyebek közt a hatalom természetéről szóló – ismereteiknek hiányát, társadalom ítéleteinek, ebbe az értelemben vett torzulását növeli. Ezzel a felkészültséggel, tudati állapotban lépnek be az alkotó korba, ütköznek meg problémáival.

Ismert probléma ez, de az alkotó lét megismerhetőségének lehetősége csak az alkotó lét korában alakul ki. Pontosabban: *azzal, hogy a személy „belépett” az alkotó korban még csak a kezdete az alkotó lét megismerésének, amint azt fentebb tárgyaltuk.* Vagyis alkotó létét ifjúsága kora létének tartalmaival ítéli meg. Ez vezet sokakat, ez gerjeszti sokakban az elszánást az általuk elképzelt, kimunkált változtatások szükségességének elszánt kereséséhez. A keresés sokszor – egyre gyakrabban drasztikus megoldásokat generál, a letargiától a lázadásig.

Vannak a jelen bizonytalanságaiban is a múlt hagyományait ápolni igyekvő családok. Számukra ennek feltétele az elzárkózás a „közélettől”. Ez az elzárkózás (ami különböző módon valósul meg) bárhogyan is történjen, kizárja, de legalábbis csökkenti az „aktív” és az „alkotó-lét” megvalósítását. Az utóbbi évtizedben mind több tanulmány tárgyalja ezt a folyamatot, amely országonként kisebb, nagyobb mértékben ugyan eltérő, főként szociológiai valóságukban, de ugyanazon pszichológiai tartalmakkal. A folyamatok pozitív megoldásának kialakítása a hatalmak állapot felismerésének szándékától és kezelési akaratától függ. Ennek a szándéknak a konstruktív kialakítása azonban a társadalomtudományokba ágyazottan, az andragógia tudomány vázolt kiterjesztése nélkül nem bizonyítható megoldhatónak.

Melyek a társadalmi lét általam legfontosabbnak ítélt területei, amelyek az „aktív-lét” és az abban kialakuló „alkotó-lét” fejlesztését megkövetelik?

- A *családi élet*, a házasság, párkapcsolat megítélése; A konstruktív családi érdekek, a családtagok érdekek alá rendelésének kialakítása; az adott házasság, párkapcsolat konstruktív alakítására törekvés, nyíltságának és társadalmi rendeltetése összhangjának felismerése és alakítása; a gyermek/ek konstruktív be- és elfogadásához szükséges szülői kötelezettségek teljesítése; kapcsolat a felnőtt gyermekekkel „alkotó-létük” kialakításában; a családi ünnepek megtartásának jelentősége; a házastársak nemi életének felelős alakítása. Az alábbiakban összefoglalt követelmények akár túlzottnak is tekinthetők, azonban fenntartásuk elengedhetetlen, mint amit a andragógiai praxisnak is ki kell fejeznie, amire az andragógiai praxisnak irányulnia kell, különösen, ha a „pedagógiai kor” deficitekkel zárul – erre is megannyi példánk van (Kardos& Trencsényi 2021).
- A *munkahelyi* közösség megismerési akarata; beilleszkedési szándék a munkahelyi közösségbe; konstruktivitás és demokratikus, kritikus munkavállalói szellemiség; a munkahelyi hierarchia elfogadásának vagy elutasításának a család fenntartása követelményei alá rendelése; a munkavégzés közben keletkezett problémák megoldási készsége; a munkavégzéshez tartozó tanulási-képzési kötelezettségének elfogadása, a tanulási nehézségek leküzdésének, fejlesztése.
- *Közösséghez* tartozás szükséglete; a társadalompolitikai közösségi együttműködés vállalása, kulturális közösséghez tartozás igénye; baráti kapcsolatok igénye, gondozása.
- A *hatalom* szükségességének megítélése; a hatalomnak, mint a társadalom biztonságának értelmezése; a regnáló hatalom megítélése; az igazodás vagy elutasítás a megváltozott hatalomhoz; a változás elfogadásának, elutasításának indítékának megfontolása; a nemzethez, régióhoz tartozás szükségességének felismerése.
- A *világi lét* tudata, a világ megismerésének szándéka, a megismerés kiterjesztési lehetőségeinek felismerése.

- A *kulturális* szolgáltatások iránti igénye; a kulturális szükségletek kielégítése alkalmazott eszközeinek megismerése, a művészeti alkotások iránti igényesség fejlesztése; idegen nyelv megtanulásának igénye; tudatos médiafogyasztás iránti igény.
- A *tudományok* szükségességének megítélése; a tudományok iránti érdeklődésének fejlesztése.

A tudományok alkotó alkalmazása

A társadalomtudományok alkalmazása csak részben a tudósok feladata. Nagyobb részt az arra kiképzett személyek, segítő foglalkozásúak, pszichiáterek, szociológusok, pedagógusok, andragógusok, orvosok, mérnökök feladata. Ugyanakkor – a tudományos kutatásokkal egy időben – az alkalmazók mindennapi tapasztalata is nélkülözhetetlen alapja a tudományok fejlesztésének. Az andragógia tudományát vizsgálva a felnőttképzés és felhasználásának tapasztalatai nem csupán a képzés tartalmára adnak választ, hanem a képzéssel elért változások (eredmények, ha azokat figyelmesen feldolgozzák) a közösségi, társadalmi együttlét, együttműködés tudományosan értékelhető minőségére, mibenlétére is. Az andragógia tudománya és gyakorlata a jelen írásban vázolt, kiterjesztett tartalmával is alkalmasabbá válhat e feladatra, mint a felnőttlét pszichológiai és a szociológiai vizsgálatára szorítkozó módszerek. Ugyanekkor a pszichológia és a szociológia jelentősen kiterjedt irodalma változatlanul nem foglalkozik (nagyon kevés, utalás tartalmú kivételtől eltekintve) az andragógia elméletével, annak speciális alkalmazási lehetőségeivel, szükségletével. Úgy tűnik – kedvező törekvései erősödnek – hogy több országban az egyetemeken, a tudományos társaságokban az andragógia tudomány fejlesztése s képzése növekszik.

Tudományok alkalmazására nem kiképzett – egyetemi tanulmányokat nem végzett – személyek érdeklődése a tudományok iránt az utóbbi évtizedekben jelentősen növekedett. Az érdeklődés kielégítésének lehetősége is növekedett, azonban a lehetőségek tárgyi biztonsága egyre szélsőségesebb, tudományos elfogadhatósága mind kétségesebb. Főként az internet, de a könyvkiadás, a különböző, magukat tudományosnak hirdető társadalmi csoportosulások rendezvényei, szolgáltatásai – és ezek között a Föld számos országában nem kevés a hatalom által is támogatott megjelenítésű – nagymértékben csökkentik a felnőtt tanulási lehetőségek hasznát, érvényességét. Átfogóbb értelmezésben: a kultúra kiterjesztésével egy időben annak leépítését is nagyban „szolgálhatják” E folyamat hatásának csökkentését – sajnos, megállítást nem – az andragógia funkciójának kiszélesítésével tartom lehetségesnek.

A kiszélesítés módja fentiek szerint: a tudományok korszerű és hagyományos tartalmainak andragógiai megoldásokkal (metodikákkal és motivációval) történő közvetítése a felnőtt polgárok számára. Vagyis végezetül azt mondhatom: az andragógia lehetőségeinek alkalmazásával is elősegíthetjük: nem hagyjuk magára, segítjük a polgárt tudományos ismeretei igényének bővítésében, illetve segítsük ezen igény és képesség kialakulását, karbantartását.

Felhasznált szakirodalom

- Angyal, A. (1958). *Foundations for Science of Personality*, Cambridge Messathusette.
- Atkinson, R. C. & Hilgard, E. (2005). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Bárdos, K. & Heller, M. & Vörös, K. (2024). *A holokaust nemzedékei*. Animula.
- Baumeister, R., F. (2010). The Self, In: Baumeister, R., F. & Finkel, E., J. (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science*, Oxford University Press. 139-175.
- Benedek, A. & Csoma, Gy. & Harangi, L. (2002). *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Szaktudás Kiadóház.
- Benedek, A. & Nováky, E. (2007). Tanulás és tudás a digitális korban. *Magyar Tudomány* 9. sz. 1159-1162.
- Berentés, É. (2012). *Az érett személyiség*. Pro Personal.
- Carver, Ch. S. & Scheier, M., F. (2006). *Személyiségpszichológia*, Osiris.

- Csíkszentmihályi, M. (2007). *A fejlődés útjai – a harmadik évezred pszichológiája*, Nyitott könyvműhely.
- Csoma, Gy. (2001). *Az alkotó elmélet kialakulása és alapproblémái*. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-csoma> (Letöltés: 2024. 08.24.)
- Csoma, Gy. (2011). Az egész életen át tartó tanulás céleszméiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 11-12. sz. 35-38.
- Durkó, M. (1998). *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*, PTE FEEFI, Pécs.
- Gilchrist, A. (2003). Thesauri, taxonomies and ontologies - an etymological note", *Journal of Documentation*, Vol. 59 No. 1,. 7-18.
- Heidegger, M. (2007). *Lét és idő*, OSIRIS Kiadó.
- Horváth, S. (2009). *Kádár gyermekei*. Nyitott könyvműhely.
- Juhász, E. & Pető, L. (szerk.) (2020). *Hálózatok a művelődés és a felnőttképzés világában*. Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete és a Nemzeti Művelődési Intézet.
- Kapp, A. (2018). *Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik*. Creative Media Partners, LLC.
- Kardos, F. & Trencsényi, L. (2021). *Festett egek*. Új Helikon.
- Knausz, I. (2001). *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Knowles, M. & Holton, E., F. & Swanson, R., A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington.
- Locke, J. (2003). *Értekezés az emberi értelemről /1690/*, OSIRIS Kiadó.
- LORÁND, F. (2009). Gondolatok a felnőttképzés társadalmi dimenzióiról. In ZRINSZKY (i.m.) *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, (23-33.)
- Maslow, A. (2003). *A lét pszichológiája felé*. Ursus Libri.
- Nagy, Á. @ Trencsényi, L. (2012). *Szocializációs közegek a változó társadalomban*. ISZT Alapítvány.
- Nagy, Ád. (2016). *Margón kívül. Magyar ifjúságkutatás*. Excenter Kutatóközpont.
- Pethő, L. (2002). *A felnőttoktatás fogalmának változásai - Racionalizáció és társadalmasítás*, Felnőttoktatási és Művelődésszociológiai Tanulmányok, Budapest.
- Platón (2006). Az állam. Magyar Elektronikus Könyvtár. URL: PLATÓN: AZ ÁLLAM (oszk.hu) (2024. 08. 24.)
- Szabó, J. (2015). Kultúrandragógia. *Kulturális Szemle*, 3. évf. 1. sz. URL: Document (kulturalisszemle.hu) (Letöltés: 2024.08.25.)
- Rogers, C., R. (1970). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston.
- Szeriné, O., E. (2018). Önmegvalósítás és elfogadás mint a pszichés fejlődésünk szinterei, *Mindset Pszichológia* URL: Önmegvalósítás és elfogadás mint a pszichés fejlődésünk szinterei (mindsetpszichologia.hu) (Letöltés: 2024. 08.24.)
- Thorpe, M. & Edwards, R. & Hanson, A. (1993). *Culture and processes of adult learning*. Routledge.
- Trencsényi, L. (2009). A lifelong learning mint kihívás a nevelélméleti gondolkodás számára. In: Zrinszky, L. (szerk.) *Megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 53-61.

VÖRÖS Péter

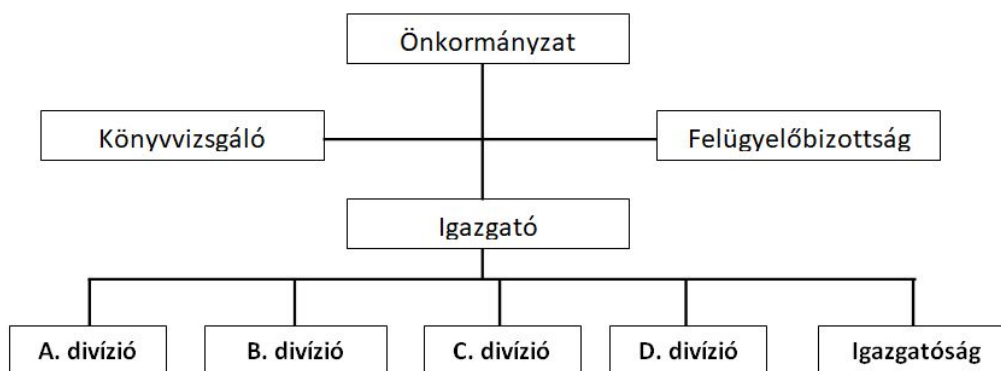
A közszolgáltató és vagyonkezelő szervezetek teljesítménymérésének kérdései – egy önkormányzati társaság esettanulmányának példáján (2. rész)

Minden társaság számára fontos követelmény, hogy az általa működtetett szervezet teljesítménye megismerhető, mérhető és növekvő eredményeket mutasson. A teljesítmény mérésének elismert módszere a gazdasági mutatók általános értékelése, ezekből is kiemelkedő az adott év, időszak eredménye, mint kvantifikált mutató. *De a gazdasági paraméterek, a nyereség valóban leírja a társaság valós, a gazdálkodás, illetve a szervezeten belüli folyamatok tényleges teljesítményeit?* Az minden felkészült menedzsment számára ismert, hogy a társaság nyeresége nem egyenlő annak tényleges teljesítményével, a kvantifikált mutatókból könnyen általánosításokat fogalmazhatnak meg, melyek sokszor csalókák. A szervezet tényleges teljesítménye általában vagy az alatt, vagy a fölött értékelhető, hiszen a kibocsátott termékek, piaci szolgáltatások mögött, mindenkor jelentős fejlesztés, piackutatás, brand építése, közösségi kultúra építése és még számos tényező van. És mi a teljesítménye egy önkormányzati közszolgáltató szervezetnek? Elsősorban azoknak a feladatoknak a magas színvonalú ellátása, amelyeket az önkormányzat számára a törvények előírnak és azokból a feladatok közül az önkormányzat a közszolgáltató gazdasági társaságra átruház. Az önkormányzatok alapvető feladatait a 2011. évi CLXXXIX. törvény 21. pontja szabályozza. A társadalomban meglévő jóléti és szociális klíma alakulásáért mindenkor a kormány a felelős. Az önkormányzatnak a *helyi jóléti és szociális klímabefolyásolásában* van kiemelkedő szerepe. Egy közszolgálati társaság teljesítményvizsgálatánál *hipotézisként lehet megfogalmazni*, hogy ha a társaság a vizsgált időszak alatt a rendelkezésre álló erőforrások felhasználásával teljesítménynövekedést tud elérni, ezzel hozzájárul a helyi jóléti és szociális klíma fejlesztéséhez.

Van miért és van mivel

A *Közszolgáltató és Vagyonkezelő Társaságnál* (KVT) lefolytatott teljesítménymérés alapján kerül bemutatásra az esettanulmány, amely a társaság gazdasági mutatóinak hét éves időszaki alakulásán túl megmérte a közszolgáltatás legfontosabb területeinek *teljesítményalakulását indikátorelemzés segítségével*. Az önkormányzati gazdálkodás fontos alapja, hogy az önkormányzat testülete elfogadja a következő évi feladatokat és allokálja hozzá a forrásokat. A közszolgáltatást ellátó társaság – leegyszerűsítve – a rábízott feladatokat az üzleti tervében szerepelteti az azokhoz rendelt finanszírozási összegekkel együtt. Így a közszolgáltatási és vagyonkezelési ellátásköltségeinek döntő hányadát az önkormányzat biztosítja. A KVT feladatainak ellátásához alapvetően saját munkaerőforrást használ fel, a működtetést szolgáló plusz költségek forrásait az önkormányzat költségvetésének évközi módosításán keresztül biztosítja. A társaság feladata a közvagyonnal való takarékos, eredményes és biztonságos gazdálkodás. Hogy ez a lakosság felé teljesítményváltozással jár-e együtt, azt vizsgálja a KVT-nél (fiktív társaság) készült esettanulmány.

1. ábra – KVT divizionális szervezeti formában



(Saját szerkesztés)

Az 1. ábra érzékelteti, hogy a KVT divízionális szervezeti formában működik, felépítése egy lapos szervezeti formát mutat, amelynek tetején az igazgató áll és alatta horizontálisan helyezkednek el a szervezet egységei.

A KVT teljesítményének mérésére, a korábban már bemutatott gazdasági mutatók mellett, megfelelő a szakmai munkát leíró és annak teljesítményét kimutató indikátorok kerülnek alkalmazásra. *Az indikátorok olyan mutatószámok, amelyek az adott tevékenység fontos jellemzőit írják le, mutatják be, amelyeknek értékelésével annak eredményességét, teljesítményét lehet befolyásolni. Az indikátorokkal történő teljesítménymérés lényege, hogy egységnyi erőforrás-növelés mellett azt vizsgálja, hogy a ténylegesen ellátott közszolgáltatásban mekkora valós teljesítmény-növekedés jön létre.*

A KVT-nél elemzésre került, hogy a vizsgált időszak alatt a forrásnövekedéssel arányos mennyiségi és/vagy minőségi növekedés következett-e be, vagy azt meghaladó, vagy attól elmaradó a teljesítményváltozás történt. A vizsgálat csak azoknak a tevékenységeknek az elemzésére összpontosított, amelyeket az adott egység munkájával, működésével befolyásolni tudott. Az adott társaság indikátorelemzése megtörtént minden divíziónál és az Igazgatóság legfontosabb területeinél is. Az esettanulmányban ismertetésre kerül a legtöbb mért indikátor. Az összesítés valamennyi mért eredmény alapján történik, mind a divízióknál, az igazgatóságnál és a társaság egészének esetében is.

Az indikátorok kialakításának (és elemzésének) voltak korlátai is. A korlátokat elsősorban az jelentette, hogy az elemzés milyen mélységig tudott eljutni, a szervezet finomszerkezeti elemire meddig lehetett kiterjeszteni, illetve a riportok során felmerült észrevételek néhány esetben személyes jellegűek is voltak, így azok fékezhatték az analízis mélységét. Korlátot jelenthetett még az ismeretlen elemzési módszer, munkavállalóknál a belső rendszerek működésének feltárásából adódható bizonytalan következtetések levonása, az elemzésekkel kapcsolatos általános kételyek.

Koncentráljunk a lényegre: nő-e a teljesítmény?

A divízió

Az A. divízió indikátorelemzése azokra a feladatokra koncentrált, amelyeket a KVT középtávú stratégiája meghatároz. Ennek megfelelően a KVT *vagyonkezelési munkája* során ellátja az önkormányzat tulajdonába tartozó lakás- és helyiséggazdálkodást, a bérlemények ellenőrzését és azok díjbehajtását, kezeli és üzemelteti az önkormányzati tulajdonú lakóépületeket, kezeli a társasházakban és lakásszövetkezetekben lévő önkormányzati tulajdonú lakásokat és helyiségeket, szervezi és ellátja az önkormányzat megbízásából a kijelölt ingatlanok árveréseit. A divízió teljesítménymérése igen sokrétű, több területre kiterjedő és azt szintetizáló elemzést igényelt. A teljesítmények feltárása érdekében elemzésre került a divízió létszámának alakulása, a lakásállomány, az üzemeltetett helyiségek és telkek mennyisége, a lakásállomány minőségének alakulása, a lakáspályázatok, a bérleményellenőrzések, valamint a lakosságtól érkezett észrevételek száma és a divízió kintlévősége. Az igen széles terület teljesítményének értékelése érdekében ezek az indikátorok voltak olyan jelentőségűek, hogy egyes elemek elemzése után összegezni lehessen a vagyongazdálkodással foglalkozó szervezet teljesítményét.

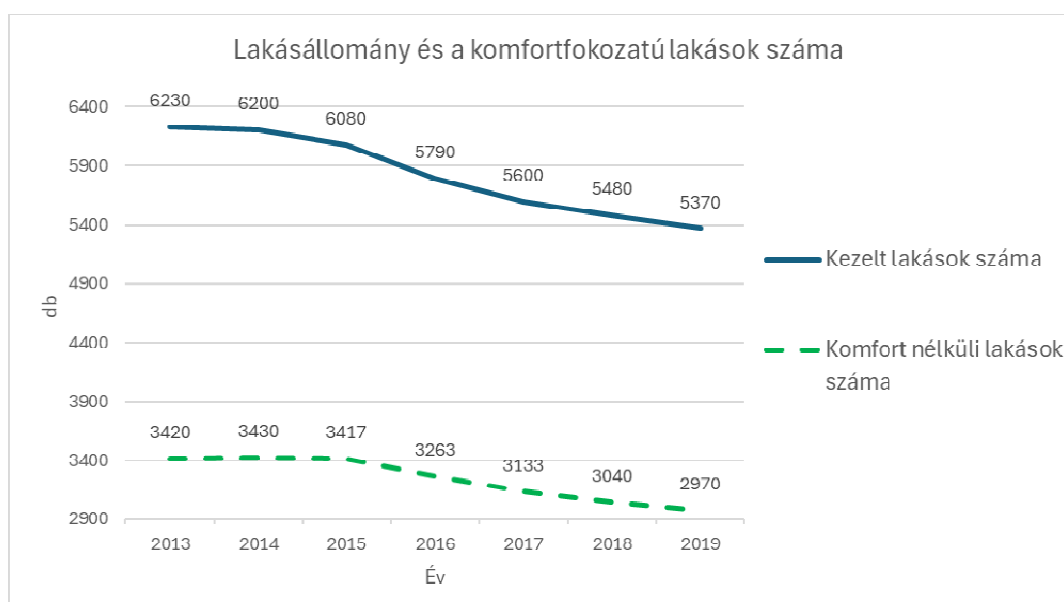
Az A. divízió munkájának egyik kulcsterülete az *önkormányzat tulajdonát képező lakásállomány kezelése, üzemeltetése*. A kezelt lakások vizsgálata azt mutatja (2. ábra), hogy a kezelt lakásállomány 2013-ban 6230 darab volt, amely 2019-re 5370 darabra mérséklődött. Ez az időszak alatt 13,8%-os mérséklődést jelentett. A kezelt lakásállomány csökkenése egyenletes és folyamatos volt, a változás dinamikája pulzált, követve a pályáztatások és a lerobbant épületek bontásának ütemét. A csökkenő adatok könnyen megtévesztőek lehetnek. A kezelt lakásállomány ilyen jellegű alakulása összefüggésben van az önkormányzat stratégiai terveivel, amelyekben a nehezen hasznosítható, rossz minőségű épületek, lakások folyamatosan bontásra vannak ítélve. A vizsgálat kiterjedt a lakások komfort fokozatának elemzésére is. Az önkormányzat tulajdonában 2013-ban 3420 komfort nélküli lakás tartozott, amely a hetedik évben 2970-re (86,8%-ra) mérséklődött. A mérséklődés folyamatos

volt, míg 2013-ban a minőségi különbség a komfortos és komfort nélküli lakások között 2810 darab, addig 2019-re ez 2400-ra csökkent (a csökkenés mértéke csaknem 15%-os).

A divízió feladatai között szerepel az újépítésű és a hasznosításra előkészített *lakások pályázaton keresztül történő bérbeadása* (3. ábra). Az adatok azt mutatják, hogy a divízió 2013 és 2019 között összesen 753 lakásra írt ki bérleti lehetőséget (éves átlagban 107,6 lakás). A pályázatokra beadott és a kiírásnak megfelelő pályázók száma a hét év alatt összesen 5632 darab (család) volt, amely éves átlagban 804,6 érvényes jelentkezést jelentett. Ez az időtartam alatt erősen pulzált, a legnagyobb lakásbérletéhez jutás esélye 2013-ban volt (33,3%), a legnehezebben 2014-ben volt lehetőség a pályázatokon nyerni (az érvényes pályázók csak 7,2%-nak sikerült). Az arányokat mind a kínálati, mind a keresleti oldal folyamatos változása befolyásolta. Ezek a megoszlások nem mutatnak teljesítményváltozást.

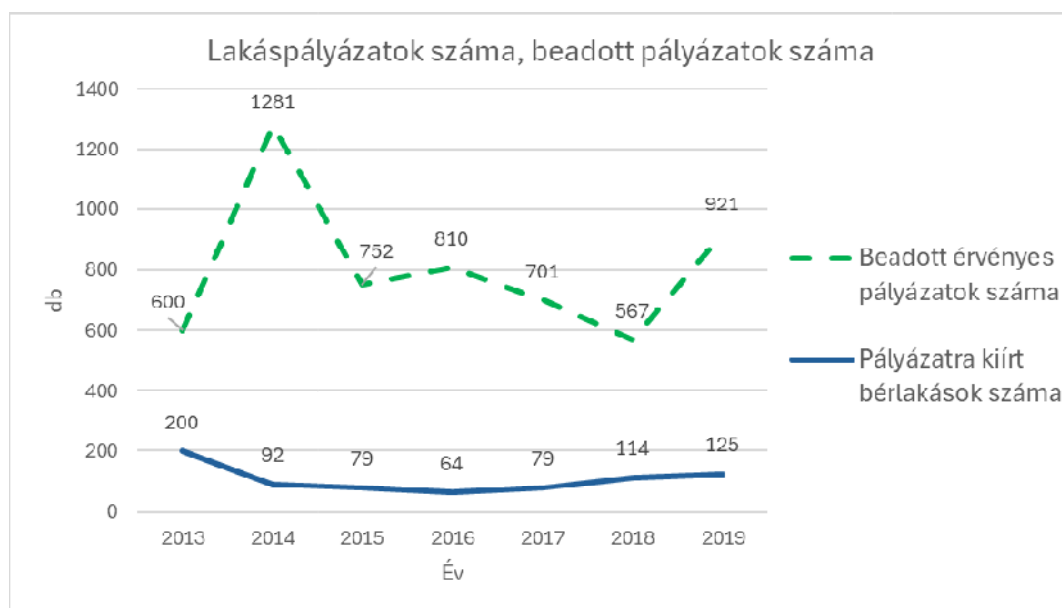
A divízió bonyolítja le az önkormányzat megbízásából a gazdaságilag nehezen hasznosítható ingatlanok és telkek árverésén keresztül történő értékesítését is, melyre évenként a két alkalommal került sor.

2. ábra: A lakásállomány összetételének változása



(saját szerkesztés)

3. ábra: Lakáspályázatok számának változása

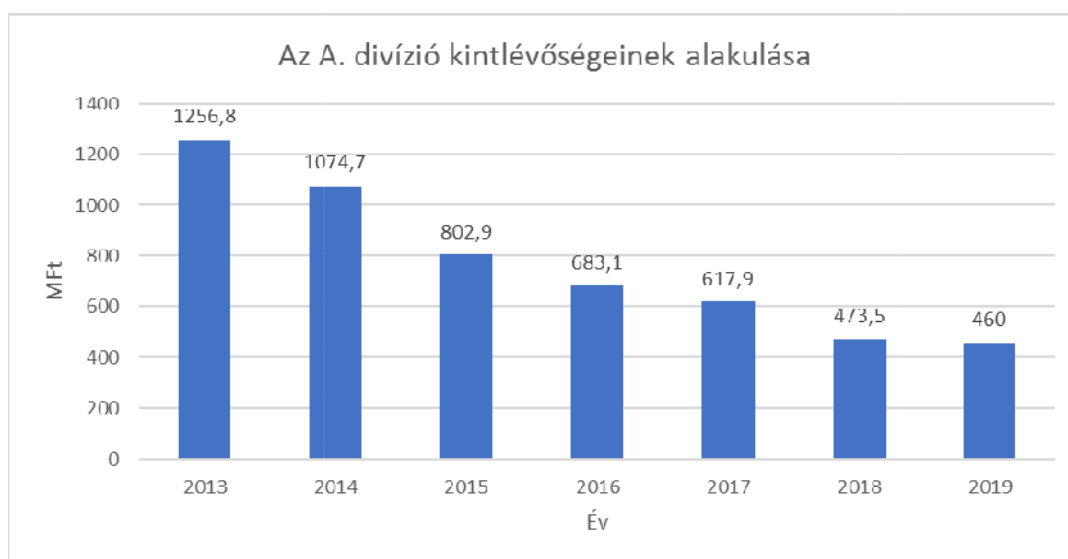


(Saját szerkesztés)

Az elemzések kiterjedtek más, lényeges indikátorokra is. A divízió *létszámalakulása* a 2013 évi 75 főről, 2019-re 82 főre emelkedett, ennek mértéke (9,3%), amely a megnövekedett feladatok okán nem okozott a divízió munkájában teljesítménynövekedést. A lakásgazdálkodás mellett a *helyiségekkel* és az önkormányzat tulajdonában lévő *telkekkel* való gazdálkodás is, valamint a *bérlemények ellenőrzése* is a divízió feladata. Ezen területeken is a teljesítmények az erőforrások bővülésével arányosan változtak.

A divízió gazdálkodás szempontjából egyik legfontosabb indikátorának a *kintlévőségek alakulását* lehet tekinteni. 2013-ban a kintlévőség 1256,8 Mft volt (elmaradt bérleti díjak és egyéb költségek befizetése), amely az időszak végére 460 Mft-ra mérséklődött (a 2013 évének a 36,6%-a). Az összes kintlévőség hét év alatt 5368,9 Mft volt, ami éves átlagban 767,0 Mft-os összeget jelentett. Az eredményes csökkenést, a bérleményellenőrzések számának növekedése, a szerződésekben meghatározott feltételek szigorú betartatása, az elmaradások szankcionálása eredményezte. E változás alakulását szemlélteti a 4. ábra.

4. ábra: Az A. divízió kintlévőségeinek alakulása



(Saját szerkesztés)

Összefoglalva megállapítható, hogy az A. divízió indikátorainak elemzése alapján két területen volt kimutatható teljesítménynövekedés, melyeket mind a mért mutatók, mind a riportok visszaigazoltak. A divízió ingatlanokkal való gazdálkodásának számottevő eredménye a lakásállomány minőségi fejlődése, az üres telkek hatékony hasznosítása mutatta. A legjelentősebb eredményt a kintlévőségek több mint 60%-os mérséklése jelentette az időszak alatt. A divíziónál a munkaerő bővülésével erőforrás bővülés jelentkezett, amely elsősorban a bérleményellenőrzés és a lakossági észrevételek területén jelentett könnyebbiséget, de a növekedés arányánál nagyobb teljesítménynövekedés következett be e két területen az időszak alatt. A mért adatok azt mutatják, hogy az A. divízió hét év alatt a társaság számára fontos *teljesítménynövelést* ért el.

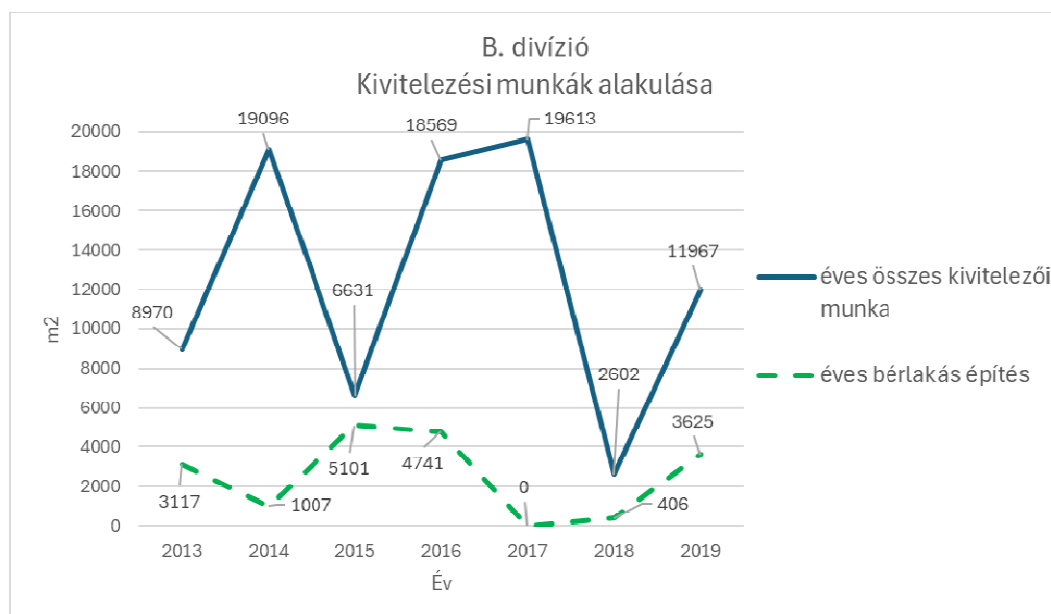
B divízió

A B. divízió munkakörébe tartozik a középtávú stratégia által megjelölt önkormányzati beruházási feladatok végrehajtása, lebonyolítása a biztosított gazdasági erőforrásoknak megfelelően, az előírt minőségi színvonalon. A divízió a beruházásokat minden esetben pályázaton kiválasztott tervezővel és kivitelezővel bonyolítja le, a munkákat folyamatosan végig követi, tervezéstől a kivitelezésen, pótmunkán keresztül az átadás és az azt követő garanciális javítások befejezéséig.

B. divízió teljesítményének alakulásához a legfontosabb indikátorokként megvizsgálásra került a foglalkoztatási helyzet, az önkormányzattól származó bonyolítói díjbevételek, a különböző területeken elvégzett munkák mennyisége és az időszak során elvégzett munkák egy négyzetméterre eső költségei. A divízió munkaköréhez tartozik a karbantartó műhely, amely az önkormányzat tulajdonában lévő ingatlanok karbantartását, ügyeleti és gyorsaszolgálati munkákat látja el. A divízió legfontosabb feladata a kivitelezői munkák időbeli, jó minőségű lebonyolítása, a beruházás átadásig és az azt követő garanciális javítások befejezésig történő menedzselése.

A B. divízió szervezésében és lebonyolításában az időszak alatt összesen 87448 m² épült (ez éves átlagban 12493 m²), amelyből a bérlakásépítési program alapján 17997 m² (éves átlagban 2571 m²) új bérlakás valósult meg (5. ábra). A ábra jelzi, hogy a bérlakásépítési program időszaki hullámmása meghatározza a *divízió összes kivitelezési munkájának* alakulását, abban az intervallumban, amikor a bérlakásépítés alacsonyabb időszakot él át, akkor a kivitelezési munkák más területeken erősebb dinamikával működnek.

5. ábra: Kivitelezési munkák alakulása a B. divíziónál



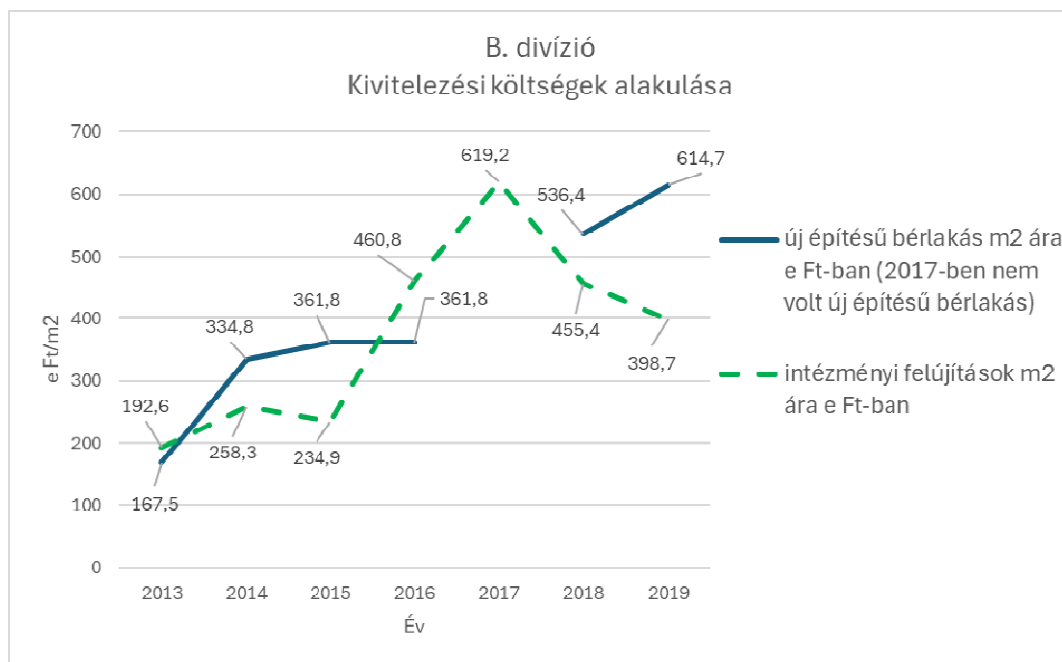
(saját szerkesztés)

Az indikátorelemzés kitért a *kivitelezési költségek vizsgálatára* a 7 éves időszakban (6. ábra). Az időszak kezdetén az újépítésű lakások kivitelezésének négyzetméter ára 167,5 eFt volt, mely a

hetedik évben már 614,7 e Ft-ra emelkedett (ez 367%-a az induló árnak). Az áremelkedés dinamikáját az építőipari infláció, a technológia fejlődése, a minőségi követelmények változása, valamint a keresleti oldal rendkívüli erősödése táplálta. Az önkormányzat elvárásának megfelelően a beruházások pályáztatásánál mindenkor fontos szempont volt az innovatív szemlélet, hogy a bérházakba a tervezésekor már a kor modern technológiai beépítésre kerüljenek. Az elkészült épületek lakásait az A. divízió pályáztatáson keresztül hasznosította.

A teljes építőipari költségek magába foglalják a bérlakásépítésen kívül az intézményi nagy felújításokat, a bontási, valamint az egyéb építőipari kivitelezési költségeket. A divízió teljesítményének alakulását az intézményi nagyberuházások jelentősen meghatározzák. Ezen a területen mind a 7 évben volt kivitelezési munka, nagysága az összes építési munkáknak a 26%-át tették ki. Ez a mennyiségi adat indokoltá tette, hogy az intézményi felújítási munkák költségei is az indikátorok között szerepeljenek. Az intézményi felújítások mindegyike más-más műszaki követelményeket támasztott a felújításokkal szemben, melyeket az épületek kora, az épület műszaki adottságai és a beépítésre került korszerű berendezések indokolták. A jelzett változók befolyásolták a kivitelezési munkák költségeit is. 2013-ban az egy négyzetméterre jutó felújítási költség éves átlagban 192,6 eFt-ba került. A rá következő évek azt mutatják, hogy 2017-ig szinte e területen is folyamatos volt a költségek emelkedése, de ezt követő két évben már – a bérlakásépítéssel ellentétben – az adatok mérsékelten csökkentek. Ez – a riportok alapján – arra vezethető vissza, hogy a felújítások már az újabb intézmények felé tolódtak el, amelyek költségigényessége alacsonyabb volt.

6. ábra: Kivitelezési költségek változása a B. divíziónál



(Saját szerkesztés)

A B. divízió indikátorainak elemzése során megállapítható volt, a divízió úgy ért el teljesítménynövekedést, hogy nem állt rendelkezésére többlet munkaerőerőforrás. A hét év alatt kivitelezett összes építési négyzetméter (ha ciklikusan is) növekedett, a bérlakásépítési program az időszak alatt megvalósult, és eközben szakmailag, minőségileg lényegesen színvonalasabb kivitelezési feladat lett megoldva. Ahhoz, hogy ezt a teljesítményt a divízió elérje, a rendelkezésre álló munkaerőtől innovatív szemléletet, nagyobb szakértelmet, több rétegű szervezési, egyeztetési és ellenőrzési munkát igényelt.

C divízió

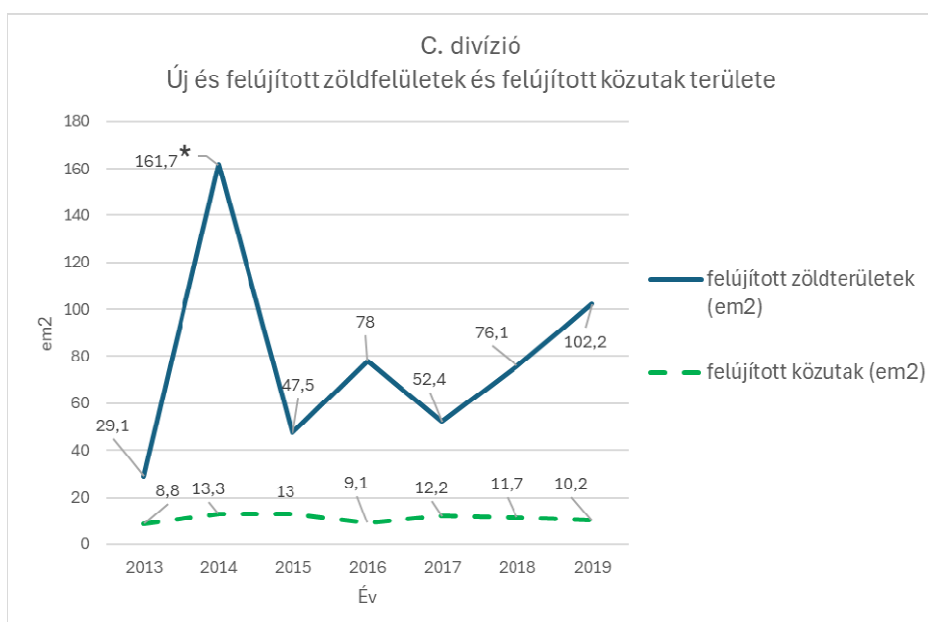
A C. divízió feladata az önkormányzat illetékessége alá tartozó utak, járdák, zöldterületek karbantartása, beruházásainak lebonyolítása, a különböző típusú parkok (közparkok, játszóterek és pihenőparkok, labdapályák, kutyafuttatók és fitneszterek) üzemeltetése. Az önkormányzat területén a zöldfelületek nagysága $2,68 \text{ km}^2$, amelyből az önkormányzat $1,16 \text{ km}^2$ -t kezel. A település közúthálózatának teljes hossza 135 km , amelyből az önkormányzat összesen $82,4 \text{ km}$ karbantartásáért felel (a többi felület központi kezelésben történik). A település területén 23.320 darab fizető-parkolóhely található, melynek üzemeltetése, gazdaságos működtetése a divízió feladata.

A C. divízió teljesítményméréséhez a foglalkoztatás, a közterületi beruházások, a különböző közterületi, közút-kezelési munkák, a közterületi beruházások után járó, az önkormányzat által fizetett bonyolítói díjak, a parkolással összefüggő feladatok és a lakosságtól érkezett észrevételek kerültek az indikátorelemzés körébe. A divízió feladatait három ágazat látja el: a Környezetgazdálkodási, a Közútkezelői és a Parkolási ágazat. A divízió *foglalkoztatottjainak száma* 2013 és 2017 között a társaságon belül a legdinamikusabban változott. Az időszak kezdetekor 67 fővel látták el kötelezettségüket, de ez a létszám 2019-re 120 főre növekedett. A bővülő létszám legfontosabb okaként a megemelkedett zöldfelületek aránya, az ezzel összefüggő szervezeti átalakítás és a bővülő feladatok munkaszervezésével együtt járó nehézségek jelentették.

A divízió által elvégzett *közterületi munka mennyisége* viszonylag statikus volt, mivel az első mért időszakban $2,17 \text{ km}^2$ területen folyt munka és az időszak végén mért adat $2,22 \text{ km}^2$ volt (a növekedés 50 ezer m^2 -nek felel meg), melyet a 6. ábra szemléltet (Új és felújított zöldterületek, valamint közutak). A lokációban az időszak folyamán a *zöldterületi felújítássorán* több közpark, játszótér és egyéb zöldterület újult meg, illetve sorkerült új közpark kialakítására is. Ez a munka a hétéves időszakban erősen pulzált. A legalacsonyabb értéket az induló év mutatott ($29,1 \text{ em}^2$), de a rákövetkező évben, amikor új közpark kialakítására került sor ez a szám több mint ötszörösére emelkedett ($161,7 \text{ em}^2$). Ezt követően csökkenés ($47,5 \text{ em}^2$) és ismét emelkedés ($78,0 \text{ em}^2$) következett és ez az ismétlődő amplitúdó azt jelenti, hogy a teljesítmények egy-egy területen változnak és más, új munkaterületen jelentkeznek. Összességében a közterületek zöldfelületi nagyságából hét év alatt 547 em^2 zöldfelület újult meg, ami az önkormányzat kezelése alatt álló teljes zöldfelületének $46,8\%$ -a.

Az indikátorelemzése kitért a *felújított közutak* mennyiségének vizsgálatára is. Itt a zöldterületi munkával ellentétben statikus kép rajzolódik ki. 2013-ban igen alacsony bázisról indult a mérés ($8,8 \text{ em}^2$ felület) és 2019-re sem sokkal magasabb mennyiségű saját kezelésű útfelület újult meg ($10,2 \text{ em}^2$). Hét éves időszakban összesen $78,3 \text{ em}^2$ közút lett felújítva, ami éves átlagban $11,2 \text{ em}^2$ és ez a teljes önkormányzati úthálózat $13,6\%$ -a. Az adatokból látszik, hogy a közterületi felújítási munkák fókuszában a zöldterületi felújítások álltak (7. ábra).

7. ábra: Felújított zöldterületek és közutak

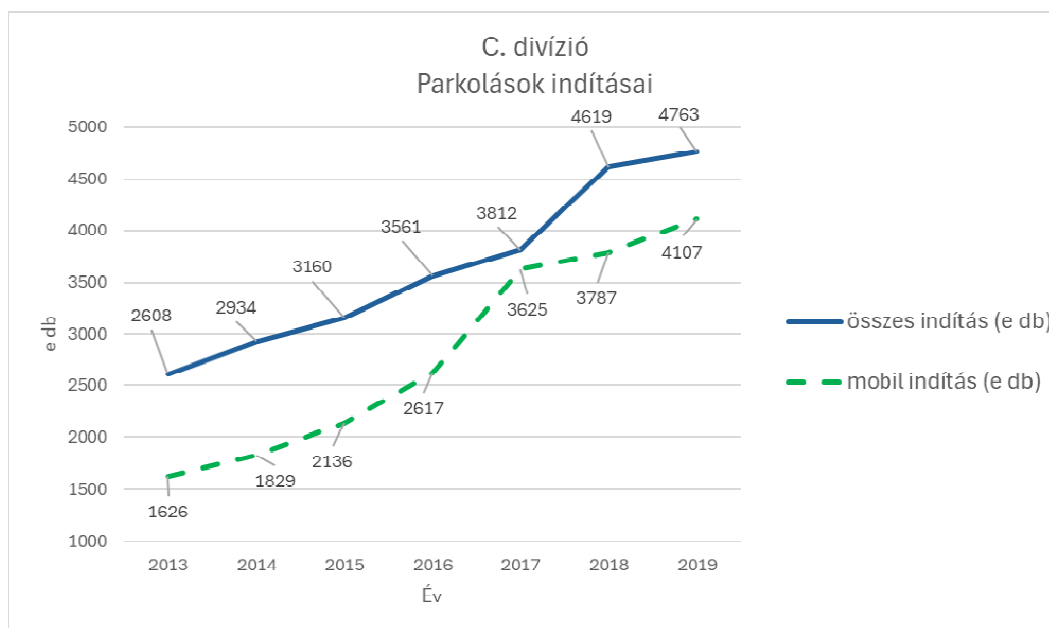


* új zöldpark megépítése
(Saját szerkesztés)

A C. divízió Parkolási ágazat a jelentős adatbázissal rendelkező parkolás üzemeltetését és a forgalomtechnikai szabályozással kapcsolatos feladatokat látja el. Az adatok közül az indikátorelemzéssel elemzésre került a területen lévő parkolóhelyek változásának, a parkolások indításának, az egy parkolóhelyre eső indításoknak, a mobil parkolások indításának a száma, ezek egymáshoz való viszonya és a parkolási bevételek és költségek elemzése.

A területen 2013-ban összesen 18.751 fizető parkolóhely működött, amely 2019-re 26.395-re növekedett (140,8%). Az összes parkolás indítások száma 2.608 edb-ról 2019-re 4.763 edb-ra növekedett (182,6%). Ezen időszak alatt az alkalmazott parkolóőrök száma 37 főről 23 főre csökkent (62%), amely parkoló helyek és az indítások számának növekedésével ellentétes mozgást mutat. Az arányváltás a technológia, a parkolási szokások és a foglalkoztatási nehézségek együttes változásának a következménye. Ezen időszak alatt teljesedett ki a mobil indításoknak a gyakorlata, amely 2013-ban 1.626 edb volt és 2019-re 4.107 edb-ra emelkedett (252,6%). Ez az arányváltozás meghaladta mind a parkoló helyek, mind az indítások számának a növekedését, de nemcsak a parkoló helyek száma növekedett, hanem ezzel párhuzamosan a terület bizonyos részein a parkolási idő is meghosszabodott. A parkolási indítások számának változását mutatja be a 8. ábra.

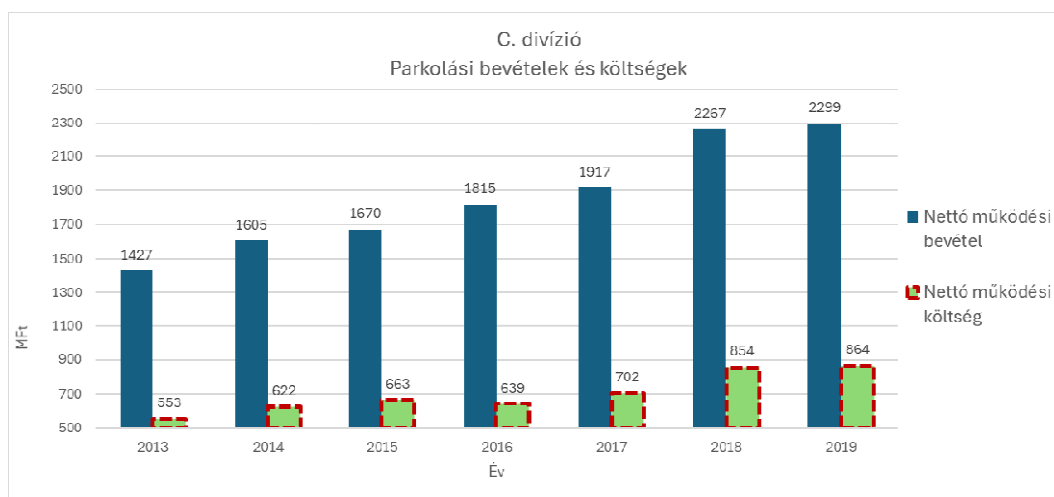
8. ábra: Parkolások számának változása (ezer)



(Saját szerkesztés)

Az elemzésénél mindig fontos kérdés a *parkolás üzemeltetés gazdaságossága*. A parkolási díjak a központilag meghatározott díjtételeknek felelnek meg, melyek időszakosan módosításra kerülnek. A bevételek nagyságát befolyásolja a fizető parkolóhelyek számának (az időszak alatt +40,8%), a parkolások indításának száma (+82,6%), a parkolási zónák és azok díjtételeinek alakulása. Mind a parkolási zónák, mind a parkolási díjtételek azonos zónán belül többször változtak az időszak alatt. Ezek összessége eredményezte a díjbevételek jelentős emelkedését, az induló nettó működési bevétel 1.427 M Ft-ról 2019-re 2.299 M Ft-ra (61,1%-kal) nőtt. A parkolás nettó üzemeltetési költségei ennél szerényebb mértékben emelkedtek, 2013 évi 553 M Ft-ról 2019-re 864 M Ft-ra (+56,2%-kal) növekedtek, amely költségek alakulása összetett volt, egyesek költségek ütemesen növekedtek (pl. karbantartási költségek) mások csökkentek (a foglalkoztatás mérséklődésével csökkentek a bérköltségek, úgy is, hogy a dolgozók átlagkeresete növekedett). A két nettó összeg növekedési dinamikája közel van egymáshoz (9. ábra). A két tétel közötti távolság jelentős, a költségek a bevétel 33,7-38,8% között mozogtak. Ennek értékelése azért lehet jelentős, mert több területen a parkolás üzemeltetésének alacsony hatékonyságára panaszkodnak.

9. ábra: A parkolási bevételek és költségek változása



(Saját szerkesztés)

A C. divízió teljesítményéről összefoglalóan megállapítható, hogy a három ágazat között teljesítménykülönbségek tapasztalhatók. Mind három ágazat munkájára jelentős hatással vannak az önkormányzat stratégiai döntései és a külső körülmények. A legszembetűnőbb eltérés a két közterületi ágazat teljesítményében tapasztalható, amely tükrözi az önkormányzat álláspontját a fejlesztési feladatainak kijelölésénél. A zöldfelületek fejlesztése jelentősen meghaladja a közutak fejlesztésére fordított erőforrásokat, melyek megjelennek az elvégzett munkák mennyiségében, minőségében és arányában. A zöldfelületek kezelése és fejlesztése előre mutatót jelez, a közutaknál a statikusság a jellemző. *Kimagasló teljesítménynövekedést* produkál a parkolási ágazat, amely a KVT egészére nézve különlegesen értékes teljesítménynövekedést eredményezett. Az erőforrások értékelésénél az látható, hogy az önkormányzat valamennyi költségelem forrásait biztosította, ugyanakkor a közterületi ágazatok létszám emelkedési mértéke jelentős forrásbővítéssel járt együtt, mivel a teljes létszámmra vetített növekedés (forrásnövekedés) a divíziónál csaknem 80%-os úgy, hogy a parkolási ágazat létszáma 62%-ra csökkent. Ez felveti a másik két ágazat létszámgazdálkodásának teljesítményarányos értékelését.

Az önkormányzatok feladatai között szerepel a területén kulturális és sport intézmények működtetése, kulturális és sportszolgáltatások szervezése. A KVT szervezeti rendszerében ezt a feladatot a **D. divízió** látja el. A divízió belül külön működik a Kulturális és a Sport ágazat. A Kulturális ágazat üzemelteti a kulturális színtereket, játszóházakat, szervezi a kiállításokat, szabadtéri rendezvényeket, gyermek és családi programokat, ünnepi és művészeti események lebonyolítását. A Sport ágazat sportlétesítményt üzemeltet, továbbá különböző sportolási lehetőségek, szabadtéri sportprogramokat szervez és bonyolít le.

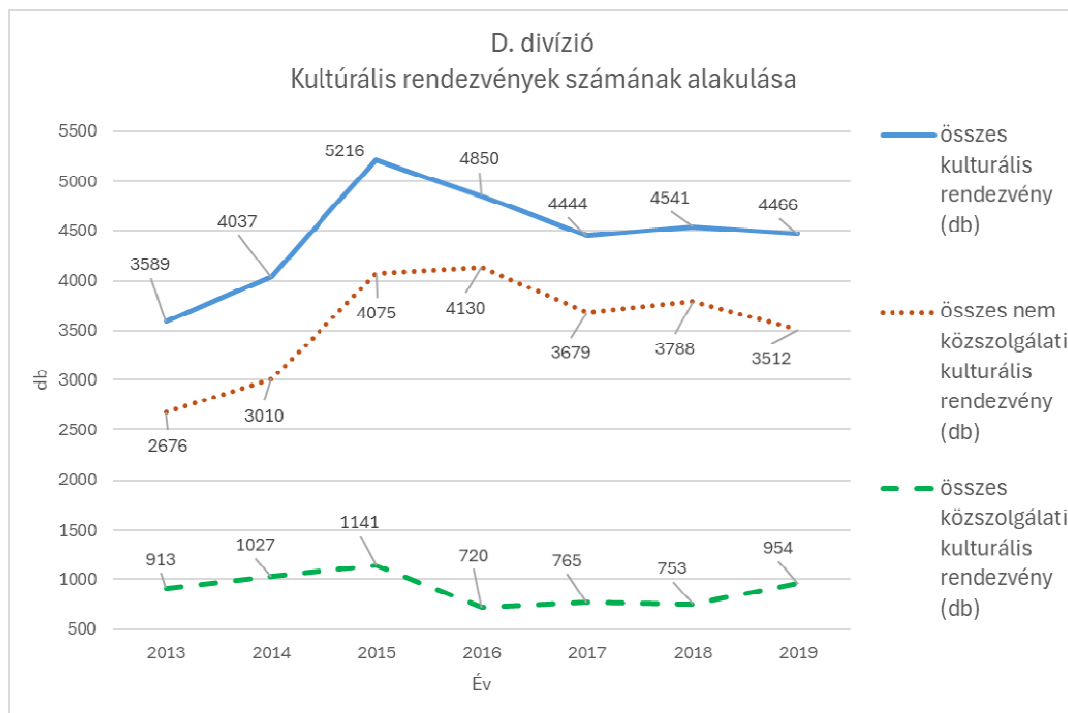
D. divízió

A D. divízió teljesítményének értékelésénél indikátorok segítségével elemzésre került a divízió foglalkoztatási helyzete, a szervezett kulturális rendezvények száma, a kulturális és sport rendezvényeken résztvevők száma, a rendezvényhelyszínek kihasználtsága, a rendezvények legfontosabb adatai, a divízióhoz érkező lakossági észrevételek és a divízió által üzemeltetett weboldalak és Facebook csoportok látogatottságának változása.

A divízió munkavállalóinak létszáma a hét év alatt igen stabil volt, 42 főről 47 főre (11,9%-kal) emelkedett. Ez a növekedés a Kulturális ágazatnál jelentkezett (27 főről 32 főre növekedett), a Sport ágazat létszáma nem változott (15 fő). A teljesítménynövelést szolgáló erőforrás bővülés, amely részben a létszám bővülésben jelentkezett (a szolgáltatások bővülését önkormányzat részéről történő finanszírozás mellett) a Kulturális ágazattól volt várható teljesítménynövekedés.

A kulturális rendezvények vizsgálatakor külön került tanulmányozásra az összes rendezvényen belül azon események, amelyek önálló közszolgálati rendezvények voltak és külön az összes nem közszolgálati rendezvénynek számító esemény (10. ábra).

10. ábra: Kulturális rendezvények száma (2010-2019)

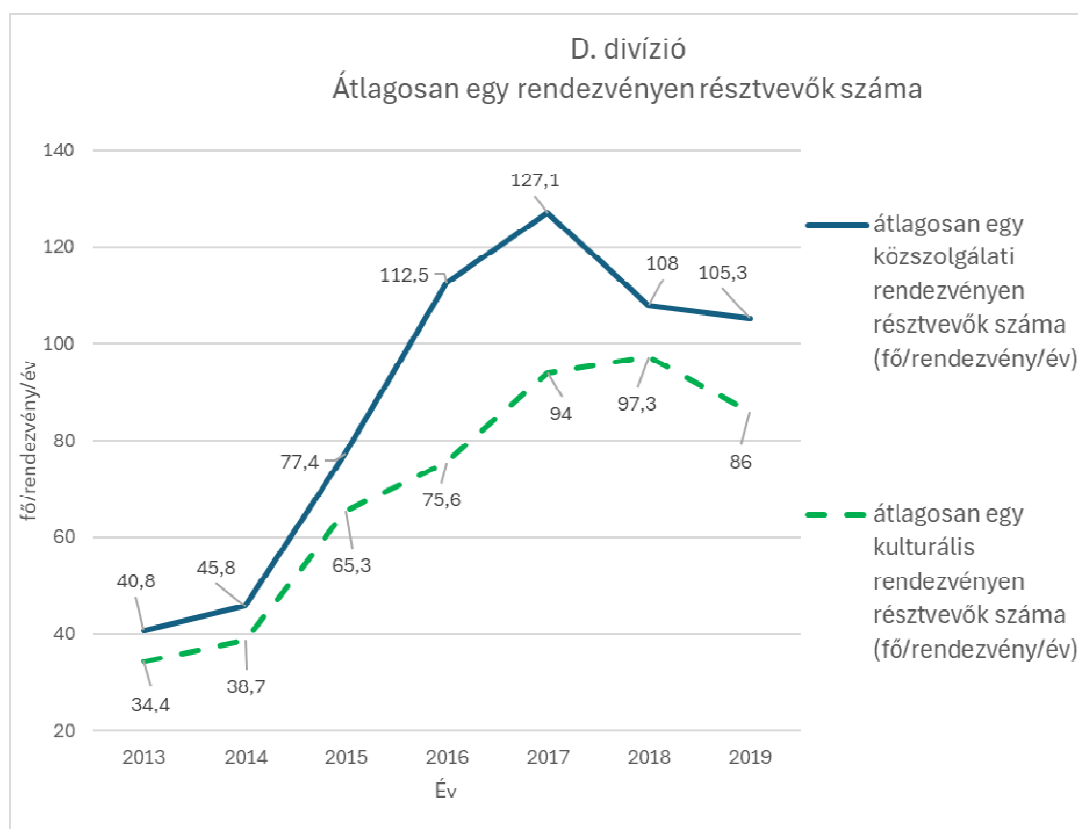


(Saját szerkesztés)

A 10. ábrán látható, hogy az *összes rendezvények száma* 2013-ban 3589 darab volt, ez 2015-re 5216-ra emelkedett, majd némi mérséklődéssel 2019-ben 4466 darabnál állt meg. Ez a mozgás éves átlagban 4449 kulturális eseményt jelentett. Az összes lebonyolított kulturális rendezvények közül közszolgálati rendezvény az időszak első évében 913 darab volt és ez a szám az időszak végére is csak 954 darabra emelkedett. A csúcs itt is a 2015-ös év volt, amikor ezen rendezvény típusból 1141 programot szerveztek. A 2015 évi rendezvényszám növekedése a terület fontos évfordulójára vezethető vissza. Az összes nem közszolgálati típusú program mozgása, követte az összes kulturális esemény dinamikáját. A rendezvények ütemét a különböző közszolgálati programok változásai (évfordulók, nemzetközi kapcsolatok alakulása, új programok felvétele stb.) és a közművelődési területen működő vállalkozások, kulturális civil szervezetek és más akciók befolyásolták. A kulturális ágazat teljesítménynövekedéséhez hozzájárult létszámváltozás, mint erőforrás növekedés. Hét év alatt a létszám 18,5%-kal növekedett, míg a kulturális rendezvények száma ennél dinamikusabban, 24,4%-kal volt magasabb az induló évhez viszonyítva (a legnagyobb teljesítménynövekedés 2015-ben jelentkezett, amikor a létszámnövekedés még csak 5%-ot ért el, de a rendezvények száma már 45,3%-kal volt magasabb az induló évinél, amit a 2015 év évfordulói indukáltak).

A D. divízió munkájának értékelésekor fontos indikátort jelentett, annak mérése, hogy az egyes *rendezvényeken a résztvevők száma* hogyan alakul és időben hogyan változik. Az elemzés kiterjedt mind a két ágazat programjaira, melyek közül nagyobb jelentőséggel bír a Kulturális ágazat, mivel azok mérése jóval biztonságosabb volt. Ennek oka, hogy a Sport ágazat rendezvényeinek jelentős része a szabadidő sportok területére tolódott át, melyek létszáma csak nagyságrendben volt meghatározható (a futó-, asztalitenisz versenyeken és más szabadidős sport programokon nem vezettek szigorú létszámnylvántartást). A sport rendezvények számáról így is elmondható, hogy azok éves szinten 4000-5500 program között változtak. Az indikátor adatok vizsgálata azt jelzi, hogy egy közszolgálati rendezvényen való résztvevők száma éves átlagban 88,1 fő/rendezvény, egy kulturális rendezvényen ugyanez az adat 59,7 fő/rendezvény. Egy rendezvényre jutó látogatottság éves átlagos eloszlását a 10. sz. Ábra mutatja be.

11. ábra: Részvétel a rendezvényeken

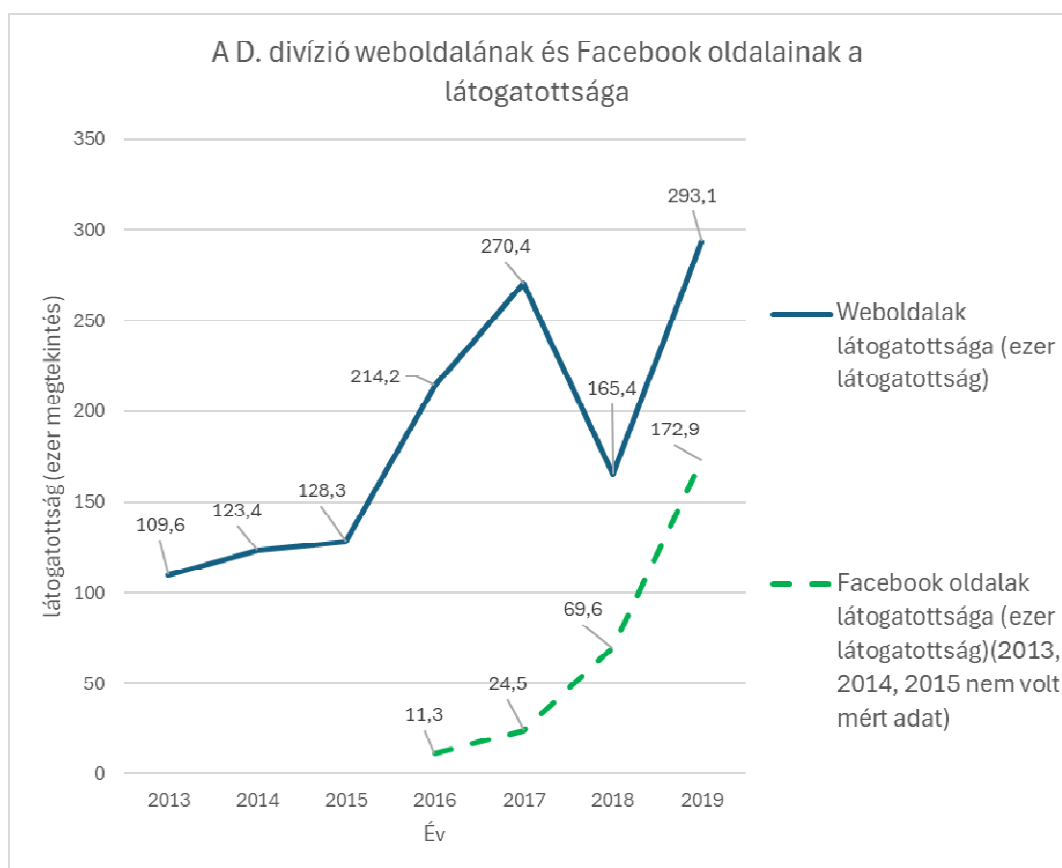


(Saját szerkesztés)

Az ábrán látható, hogy a közszolgálati programok növekedése 2017-ig meredeken emelkedett (2013-tól 2017-ig a növekedési ütem több mint 300%), ezt követő két évben enyhe mérséklődés tapasztalható, így is a bázis évhez viszonyítva a rendezvényeken való részvétel egy főre vetítve 258%-ra emelkedett. A kulturális eseményeken való részvétel dinamikája 2018-ig egyenletesen gyarapodott (a növekedés aránya 283%), majd enyhe mérséklődés tapasztalható, de a bázis évhez viszonyítva itt is a prosperáció 250%-os. A két görbe mozgása kismértékben tér el egymástól. A közszolgáltatási rendezvényeken való részvétel azért magasabb minden évben, mert ezek a programok ingyenesek, míg a kulturális események nagy része fizetős vállalkozás. Az indikátorok változásai azt jelzik, hogy a divízió által lebonyolított kulturális események és az azokon résztvevők száma lendületesen emelkedett az évek során. A változások teljesítménytartalma azt mutatja, hogy az érdeklődés folyamatos növekedése *többet teljesítményt igényelt a divíziótól*. A kulturális események értékét, minőségét alapvetően nem a rendezvények számából lehet megítélni, hanem azok tartalmából, amelyet kifejez(het) az azokon való részvétel változása. Mivel az indikátor résztvevők számának növekedését jelzi nemcsak a közszolgálati rendezvényeken, hanem a további kulturális eseményeken is (amelyek döntő része fizetős), ez kulturális értéknövekedésre vezethető vissza. Erőforrás oldalról nézve az indikátormérést, hogy bár létszámnövekedés volt a kulturális ágazatnál, de ez az erőforrás bővülés elmarad a látogatottság dinamikájának erősödésétől, tehát a kulturális értéknövekedést nem közvetlenül a munkaerő forrás bővülése eredményezte.

A D. divízió munkájának lényeges területe a helyi lakossággal, valamint a programok iránti *érdeklődőkkel való folyamatos kommunikáció, kapcsolat*. A hagyományos konzultációs eszközök változása itt érzékelhető legerősebben. A postai úton érkező lakossági észrevételek száma éves átlagban a hét év alatt 10 és 30 darab levél között mozgott, addig az online térből származó bejegyzések, vélemények, értékelések száma 100 ezres nagyságrendről folyamatosan növekedett 310 ezer fölé (12. ábra).

12. ábra: A D. divízió web- és Facebook oldalának látogatottsága



(Saját szerkesztés)

Az online térből származó információk a divízió web- és facebook oldalainak feldolgozása alapján lettek összeállítva. A két indikátor dinamikája eltérő mozgást mutat. Az időszak alatt a divízió weboldalai folyamatosan jelen voltak, a facebook oldalak mérhetősége csak 2016-tól volt lehetséges. A weboldalakat 2013-ban 109,6 ezerszer indították el és ez az adat 2019-re 283,1 ezer látogatottságra (267,4%-ra) emelkedett. A dinamika 2015-től 2017-ig egyenletesen magas volt, 2018-ban bizonyos oldalak lekapcsolása, átszervezése után a 2017 évi mértéket meghaladva, de alacsonyabb dinamikával folytatódott. A riportok alapján az is megállapítható volt, hogy a 2016-tól mért adatok jelezték, hogy a vélemények folyamatosan áttevődtek a legnépszerűbbé vált facebook területekre. Itt már a következő évben a látogatottság több mint duplájára emelkedett és a mérési időszak végére több mint 15-szörösére növekedett. Ez a mérési lehetőség bő információs forrást biztosított (éves szinten több ezres adatok) az ott dolgozó szakemberek számára, de a bejövő információk feldolgozása és hasznosítása komoly teljesítménykövetelményt igényelt. A forrásoldal bővülése költség oldalról jelentkezett, de ez nem járt együtt munkaerőforrás arányos növekedésével, az itt kezelt kommunikációs területek hasznosulása fontos teljesítménynövekedésként minősíthető.

A D. divízió munkáját értékelve az látható, hogy a kulturális térben a divízió több területen is igen lényeges teljesítménnyel járult hozzá ahhoz, hogy a KVT fontos kultúra-terjesztő feladatot töltsön be a lokációban. Úgy tudta bővíteni kulturális szolgáltatásait és kapcsolatait a lakossággal, hogy közben munkaerőforrásai csak szerény mértékben bővültek. Információs bázisa biztosította számukra, hogy adekvát módon tájékozódjanak a közízlés igényeiről, azokat munkájuk során figyelembe vegyék, illetve éljenek a közízlés formálásának lehetőségével. A Sportágazat teljesítményértékelése nem volt ilyen egyértelmű. Az időszak alatt a közoktatásban az önkormányzat szerepe visszaszorult, így az ott szervezett, lebonyolított és mérhető, pontosan dokumentálható rendezvények száma mérséklődött, ugyanakkor munkaerőforrásai nem változtak. A sport szervezés tevékenysége áttolódott a tömegsport irányába, ahol a rendezvények lebonyolítása esetlegessé vált, a résztvevők száma sok

esetben nem volt pontosan regisztrálható és kiesett olyan fontos sportolással összefüggő képzési terület, mint az úszásoktatás. Teljesítményváltozást ez az ágazat a mérések alapján nem jelentett.

Igazgatóság

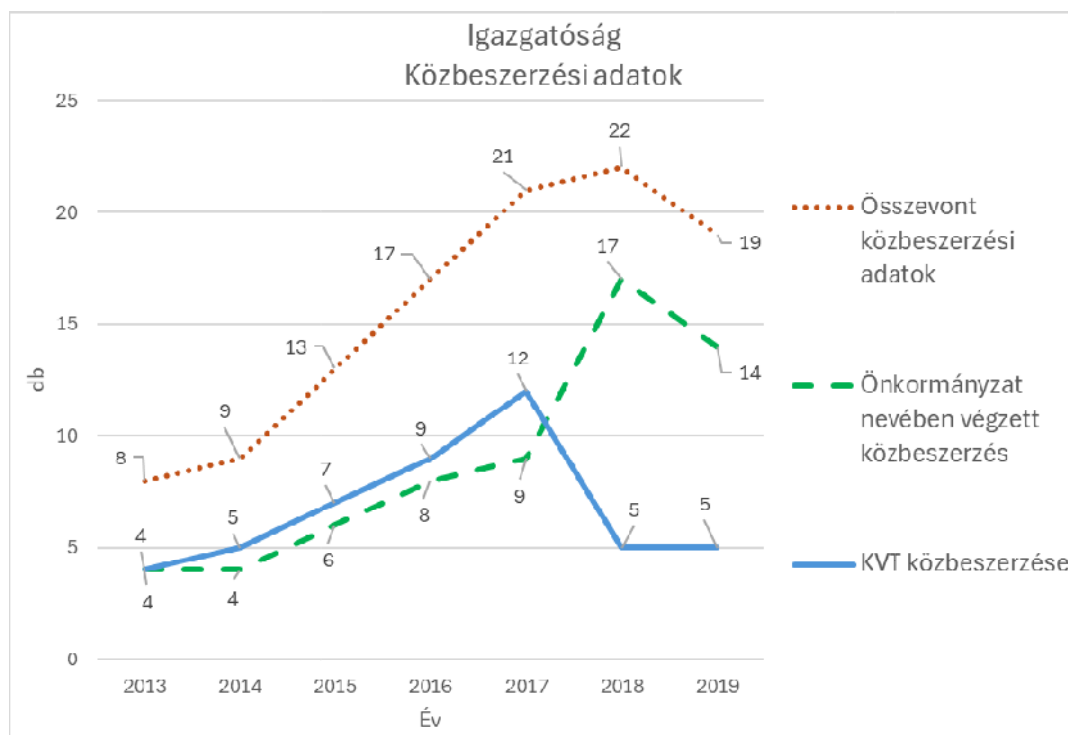
A KVT munkáját az **Igazgatóság irányítja**. Az Igazgatóság ellátja mindazokat az általános feladatokat, melyeket minden gazdálkodó egység számára fontosak. Egy részüket a törvények is előírják (számviteli, pénzügyi, jogi, munkaügyi, humánerőforrás-gazdálkodási, központi ügyfélszolgálati és kommunikációs feladatok), és a divíziók szervezeti önállósága mellett különböző szolgáltatásokat nyújt számukra (közbeszerzési, jogi, humánpolitikai, informatikai, marketing és ügyfélkapcsolatok területeken). Társaságok munkájának fontos eleme a vezetés és irányítás minősége, szervezetsége, az ott végzett szolgáltatásoknak a szervezet teljesítményére gyakorolt hatása. Ennek megfelelően az Igazgatóság munkája lényeges befolyással van a KVT teljesítményére, így az itt használt indikátorok mérései fontos következtetések levonására adnak lehetőséget.

A KVT gazdálkodásának eredményességét, pénzügyi teljesítményét *A közszolgáltató és vagyongazdálkodó szervezetek teljesítménymérésének kérdései – egy önkormányzati társaság esettanulmányának példáján* című dolgozatom első része (ld. Opus et Educatio, 11. évfolyam 1. szám) mutatta be. A további munka során az Igazgatóság teljesítményének mérése volt a feladat, ahol elemzésre került az Igazgatóság létszáma (mint erőforrás), a létszám időbeli változásai, az egyes egységek foglalkoztatásának mozgásai, az iktatott dokumentumok számának alakulása, az évenként lebonyolított közbeszerzések száma, a KVT által indított behajtások mennyisége, illetve azok értéke, továbbá a központi ügyfélszolgálat adat és a honlap látogatóinak száma.

Az *Igazgatóságának foglalkoztatási adatai* 2013-ban 28 fővel indultak és 2019-ben 45 fővel zárultak. Az adatok elemzése és a riportok tartalma jelezte, hogy 2016-2018 között több területen került sor külső vállalkozások kiváltására, valamint olyan államigazgatási feladatok jelentkeztek, amelyek többlet munkaerőt igényeltek, így a létszámbővülés nagy részét ezek a feladatok ellátása szívta fel. A hét év alatt jelentősebb foglalkoztatás-bővülés a pénzügyi, a jogi és a humánpolitikai területen történt.

A KVT saját tevékenysége számára és az önkormányzat számára is bonyolít le pályázati úton közbeszerzéseket (13. ábra).

13. ábra: A KVT közbeszerzési tevékenységének változása (2013-2019)

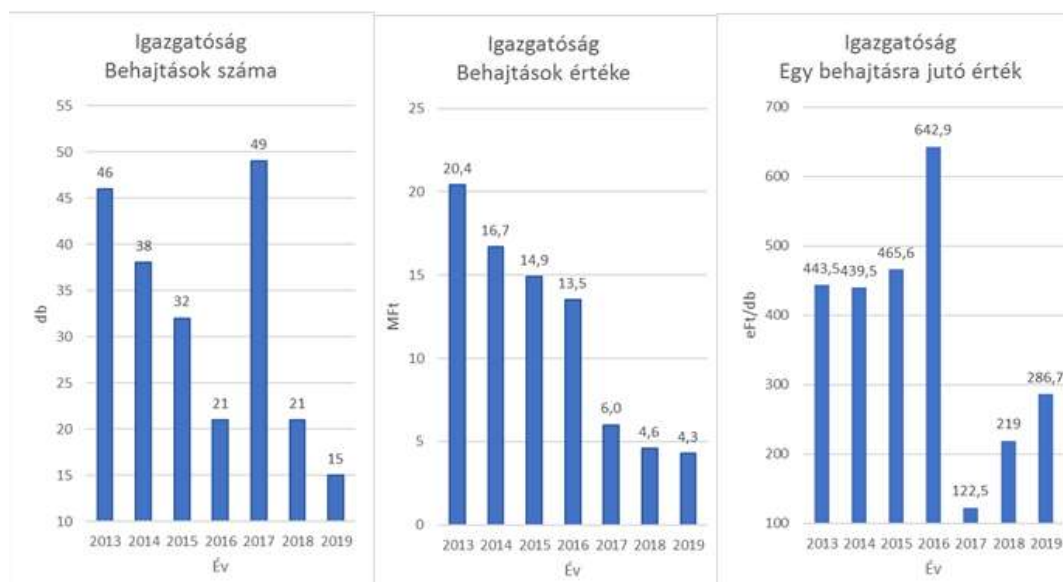


(Saját szerkesztés)

2013 és 2019 között a KVT Jogi és közbeszerzési csoportja összesen 104 darab közbeszerzést bonyolított le. A 13. sz. ábra bemutatja a saját célra, az önkormányzat céljára és az összesen ellátott közbeszerzések alakulását. Saját céljára összesen 47 darab, az önkormányzat számára további 57 darab pályázati úton történő közbeszerzés történt. (Az önkormányzat is végez pályázati úton lebonyolított közbeszerzéseket sajátmunkájának ellátása érdekében.) A közbeszerzések száma a KVT céljára 2017-ig, az önkormányzat számára 2018-ig folyamatosan és egyenletesen növekedett, majd mind a két területen csökkenés következett be. A dokumentumelemzések azt mutatták, hogy 2018-ban a társaság saját nevében végzett közbeszerzéseinek csökkenése egyes feladatok önkormányzati célok megvalósítása érdekében átcsoportosításra kerültek. A tevékenység dinamikája az időszak nagy részében folyamatos növekedést mutat, amely 2013 és 2018 között 175%-os emelkedéssel járt együtt. Ennek a mennyiségnek a teljesítése a Jogi és Közbeszerzési csoportlétszámának bővülésével (2 fő), *egy átlagosan elvárható teljesítménynövekedést eredményezett a közbeszerzések területén.*

A KVT gazdálkodásának értékelését nagyban befolyásolja a különböző bérleti díjak, üzemeltetési és rezszi költségek *kintlévőségének száma, annak értékbeni nagysága és behajtásának sikeressége.* A fizetési elmaradások sok tényező közös eredője. Meghatározója lehet a gazdaság általános állapota (növekedés/stagnálás/recesszió, körbetartozások, inflációs hatás stb.), de alakulása kapcsolatban van a bérlők fizetési moráljával és jelentős mértékben függ az adott szervezet behajtással összefüggő munkájától is. A KVT az időszak alatt kiemelt figyelmet fordított a kintlévőségek sikeres behajtására úgy, hogy közben mérlegelte a gazdasági folyamatok hatását (ennek elsősorban a covid járvány időszakában volt kiemelt jelentősége) és a lakosság szociális körülményeit is. A behajtások sikerességét befolyásolhatja a szerződésekben szereplő szabályozások jogi tartalma, az elmaradások nyomkövetése, az ellenőrzések gyakorisága, a bérlőkkel való együttműködés színvonala. A lefolytatott riportok erre számos példát hoztak. A 14. ábrán bemutatásra kerül a behajtások számának, a behajtások értékének és az egy behajtásra eső értéknek az alakulása.

14. ábra: A behajtások számának és értékének alakulása (2013-2019)



(Saját szerkesztés)

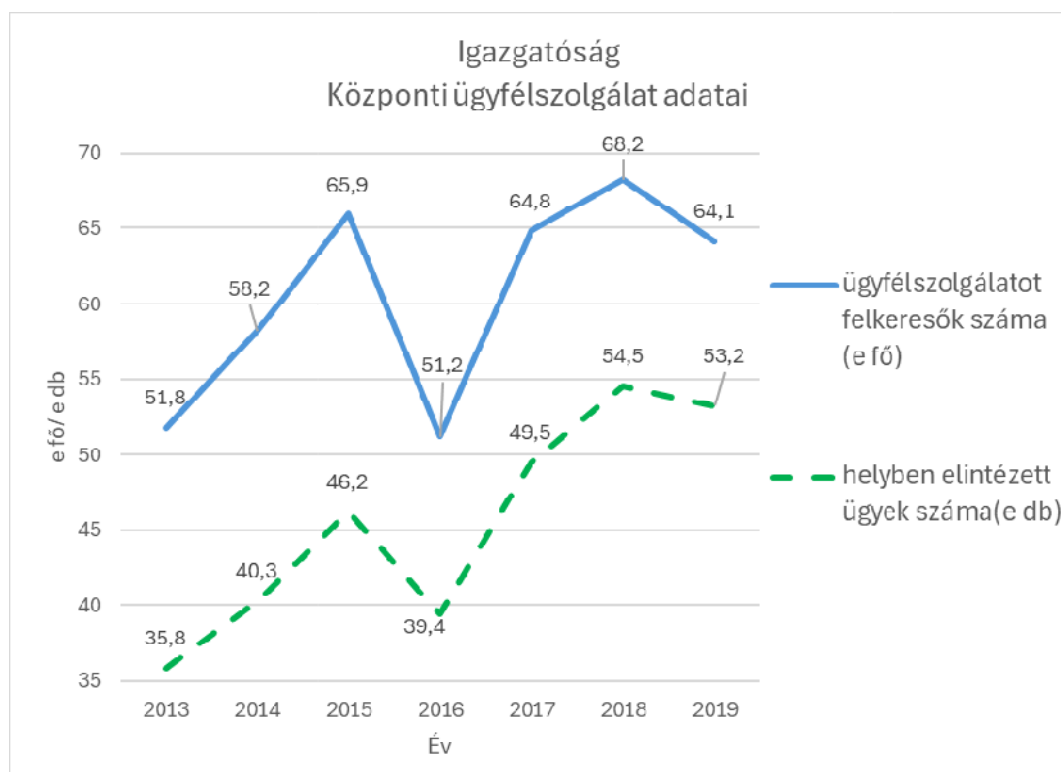
A hét év alatt összesen 222 esetben kellett a társaságnak behajtással foglalkoznia. Az indikátorelemzés során az a folyamat rajzolódott ki, hogy a behajtások darabszáma évről-évre csökken, melyből kiugróan kiemelkedik a 2017-es év, amikor hirtelen a diagram megváltozik és abban az évben eléri az időszak legmagasabb mutatóját, 49 intézkedést. Az ábra érzékelteti ugyanezen időszak alatti behajtások értékének (millió forintban) alakulását is. A vizsgált években a kintlévőségekből összesen 80,4 millió Ft-ot sikerült behajtania a szervezetnek, melynek éves átlaga 11,5 MFt. 2013-ban húsz millió forintot meghaladó értékről indul a behajtás és 2019-re ez az érték 4,3 millió Ft-ra zsugorodott. Fontos volt mérni az egy behajtásra jutó értékek alakulását is. Az

intézkedések számának és értékének változásából megállapítható volt az egy behajtásra jutó érték is (14. sz. ábra). A diagram mozgásából látható, hogy az első három évben az egy behajtásra eső értékek közel azonos szinten mozogtak (443 és 465 eFt között) és az utolsó három év ezen intézkedési értékei az előzőeknél jóval alacsonyabb sávban voltak (122 és 286 eFt). A hátralékban lévők számának és a hátralékban lévő összegek értékének csökkenése azt jelzi, hogy a behajtási területen folyamatos, jelentős teljesítménynövekedést produkáló munka folyt.

Az önkormányzat és a KVT számára is legfontosabb a helyi lakossággal való kapcsolat folyamatos fejlesztése, ápolása. A KVT helyi lakossággal való érintkezésétkét indikátor alkalmazásával került analízisra, a *Központi ügyfélszolgálat adatai* (14.sz. Ábra) és a *KVT honlapjának látogatottsága* (15. ábra).

A KVT a hét minden munkanapján folyamatos ügyfélszolgálatot tart fenn a terület két különböző részén. A Központi ügyfélszolgálatnál közvetlenül (személyes megjelenéssel) számos ügycsoportot lehet helyben bejelenteni, illetve elintézni. Ezek közül a legáltalánosabbak: lakásokkal, helyiségekkel, parkolással, pénzügyi elmaradásokkal kapcsolatos ügyintézés, melynek alakulását a 15. sz. ábra mutatja be.

15. ábra: A KVT ügyfélszolgálati tevékenysége



(Saját szerkesztés)

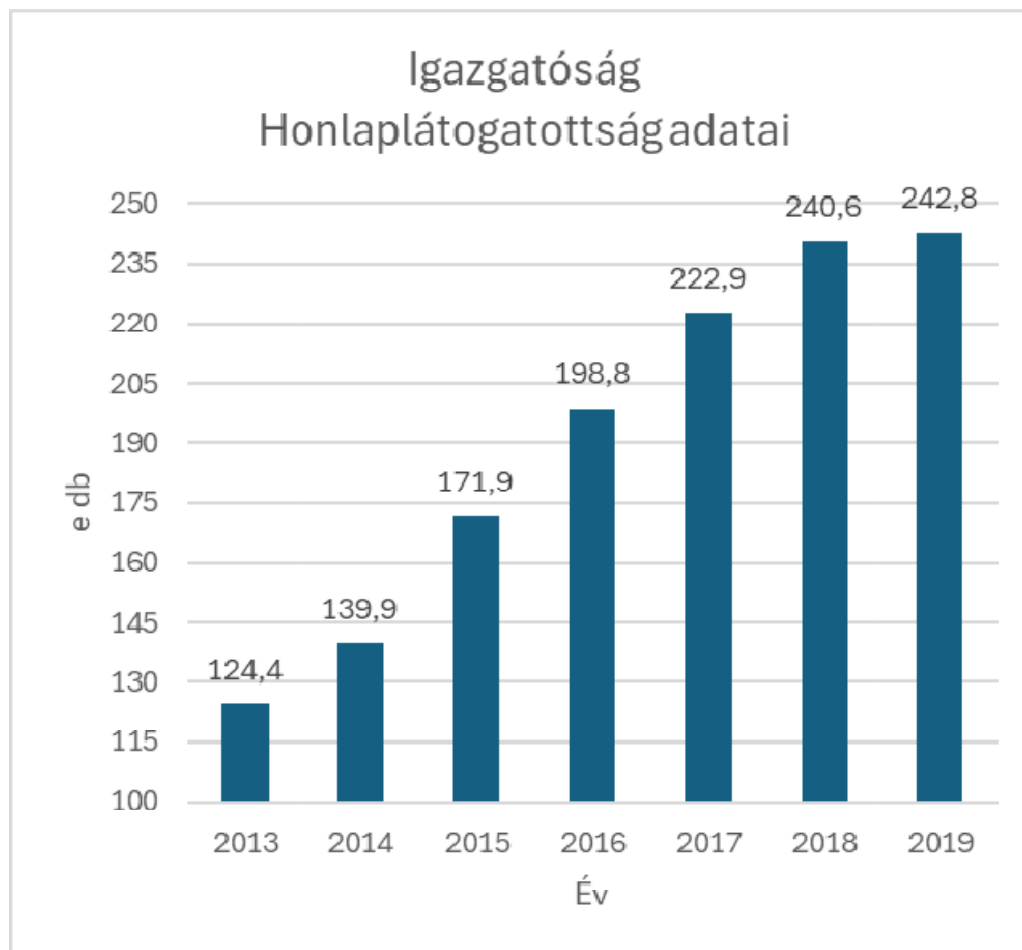
A Központi ügyfélszolgálatnál megvizsgálásra került az ügyfélszolgálatot felkeresők száma és a helyben azonnal elintézett ügyek száma. (A helyben bejelentett és azonnal rendezhető ügyek olyan típusú szolgáltatások, amelyek dokumentumok, ügyiratok átvételét jelentik, illetve azokra a lakossági kérdésekre történő válaszadások). Az ügyfélszolgálatot felkeresők számának adataiból látszik, hogy hét év alatt összesen 424 ezren keresték fel az irodákat, ami éves átlagban 60,6 ezer főt jelent. A ábra azt mutatja, hogy az időszak alatt egyenletes növekedés volt tapasztalható kisebb hullámzásokkal. Az ügyfélforgalom növekedése több tényezőre vetíthető vissza. Annak ellenére, hogy ez alatt az időszak alatt több területen a kormányzás feladatokat vont el az önkormányzatoktól, az önkormányzat olyan többlet feladatokat vállalt fel, amelyekre korábban nem, vagy csak korlátozottan vállalkozott (jellemzően közszolgáltatási, szociális és kulturális területek). Mindezek megjelentek a KVT által üzemeltetett Központi ügyfélszolgálati irodákban. A 15. ábra bemutatja a helyben elintézett ügyek alakulását is. A görbe mozgása követi az ügyfélforgalom adatait, amelyből megállapítható, hogy az

irodákban bejelentkező ügyfelek és az elintézett ügyek aránya 69,1% és 83,0% között mozgott, ami jelentős felkészültséget igényel az ott dolgozóktól.

A Központi ügyfélszolgálat munkájánál jelentősebb erőforrás-bővülésre nem került sor. A folyamatosan bővülő ügyfélforgalmat plusz egy fő létszámbővüléssel kellett megoldaniuk. A forgalom növekedése mellett kezelendő ügyek sokszínűsége is bővült, ahogy bővült az önkormányzat és a KVT munkaterületei is (új szociális, bölcsődei, óvodai ellátások, pályázati formák, közterületi feladatok). Ez szükségessé tette az ott dolgozó kollégák folyamatos képzését, az új területek feladataival együtt járó adminisztratív intézkedések pontos ismeretét. Ezt a növekvő forgalmat úgy tudták zavartalanul biztosítani, hogy az ügyek nagy százalékát a bejelentéskor rendezni tudták, amely a munkaterület fontos minőségi mutatója. A KVT ügyfélforgalmi munkáját mennyiségben és minőségben az időszak alatt *kiemelkedő teljesítménynövekedéssel lehetett ellátni*.

Az ügyfélkapcsolatok az évek alatt folyamatosan áttevődtek az online térbe. A *KVT honlapjainak látogatottsága* már 2013-ban is csaknem két és félszerese volt az ügyfélszolgálati irodákat felkeresők számának, ami 2019-re csaknem négyszeresére növekedett. Ezt a turbulenciát szemlélteti a 16. ábra.

16. ábra: A KVT honlapjának látogatottsága



(Saját szerkesztés)

A 16. ábra éves adatainak változási meredeksége a vizsgált ügyfélszolgálati indikátorok között a legdinamikusabb. Az induló érték (124,4 ezer darab kattintás) 2019-re csaknem megduplázódott (242,8 ezer kattintás, ami 195,2%). Az év/év növekedési ütem a legerőteljesebb 2015-ben volt, amikor az előző évihez képest +22,9% a látogatottság növekedése. A folyamat arra utal, hogy a honlapok folyamatosan vették át a feladatok egy részét az ügyfélszolgálatoktól, de növekedési ütemük a kezdeti lendület után lassan mérséklődni kezdett, teret adva más online felületeknek. A lakossággal való kapcsolattartásnak minden formája fontos eszköze az önkormányzati munka

társadalmasításának, ugyanakkor a bővülés érdemi feldolgozása jelentős kihívást jelent a résztvevőknek. A feldolgozás munkáját csak erőforrás bővítésével lehet megoldani, amely belső munkaerő-állomány bővítésével, megfelelő biztonsággal működtethető műszaki fejlesztéssel, valamint külső erőforrás igénybevételével lehetséges. Az indikátor-elemzések azt jelzik, hogy lakosság szívesen vesz részt a KVT munkájának megítélésében és sokkal gyorsabban, közvetlenebbül fejt ki véleményét a különböző online csatornákon keresztül. Az online munkaterület ellátása is a központi ügyfélszolgálat feladatai közé tartozik. Az egyes kérdések, javaslatok, lehetséges vitapontok megválaszolása, kezelése alapos felkészültséget, az érintett divíziókkal való folyamatos kapcsolattartást, naprakésziséget igényel. Az ügyfélszolgálat részére biztosított plusz egy fős munkaerőforrás bővítés e célok kielégítését is szolgálta. Ennek tükrében a terület teljesítménye igen magas, munkájuk eredménye meghatározóan hozzájárult a KVT és a lakosság közötti kapcsolat sikeres elmélyítéséhez. A közszolgálati munka társadalmasítása fontos része az önkormányzatiság szélesítésének, a lakosság köztevékenységek iránti fogékonyságának erősítésében. A munka eredményességét napjainkban csak számottevő teljesítménynöveléssel lehet elérni.

Az Igazgatóság területén mért indikátorok azt mutatják, hogy az Igazgatóság teljesítményét jelentős mértékben szolgálta a vagyonkezelési körben a kintlévőségek behajtásának jól szervezett munkája, valamint a közszolgálati munka társadalmasítását erősítő ügyfélszolgálati és honlapkezelési tevékenység, melyek a KVT egészének fontos teljesítménynövekedést eredményeztek. A KVT által kialakított szervezet, a beépített monitoring és érdekeltségi rendszerek fontos eszközei a társaság teljesítményének alakításához. A KVT közfeladata az önkormányzati vagyon kezelése, értékének megőrzése, forrásai által történő növelése, a lakosság részére közszolgáltatások szervezése, kielégítése igen összetett, társadalmilag szükséges és hasznos feladat. Ennek ellátása értékes munka, teljesítményének növelése közérdeket szolgál.

... és a lényeg láthatóvá vált

Az indikátorok által elvégzett mérések bemutatták a KVT sokrétű tevékenységét, az analízisek segítségével feltárható volt az egyes területek teljesítménye, a mért időszak alatt bekövetkezett változások, valamint azok az egyes területekre és a szervezet egészére gyakorolt hatása. A teljesítménymérés eredménye lehet növekedés, stagnálás vagy visszaesés. Az indikátorelemzés igazolta, hogy az önkormányzati közszolgáltatás területe érzékeny „műszer”, mivel a szolgáltatás változását a lakosság megérzi, véleményét gyorsan a szolgáltatók tudomására hozza. Így az önkormányzati szolgáltatások teljesítményének változását elsőnek a lakossági jelzések adják. Indikátorelemzéssel a folyamatok belső szerkezetének változását, a belső összefüggéseket lehet kimutatni, értékelve azok teljesítményre gyakorolt hatását. Akkor lehet az analízis eredményes, ha az indikátorelemzés nem csak a teljesítmények mozgását, azok irányát jelzi, hanem felhívja a figyelmet az esetleges változtatások szükségességére, azok legfontosabb területeire.

A társaság teljesítménymérésének megkezdésekor *hipotézisként megfogalmazásra került*, hogy akkor keletkezik valós teljesítménynövekedés, ha az erőforrások növelése mellett, annál nagyobb mértékű mennyiségi, minőségi, vagy értékbeni növekedés következik be, amely egyben erősítheti a lokális környezet jóléti és szociális klímáját. Ennek mérését is szolgálta a kialakított indikátor-rendszer. A mért eredmények azt mutatják, hogy lényeges teljesítménynövekedés mérhető a lakásállomány minőségi javulásában, valamint a bérlakásépítési program megvalósításában. Az időszak alatt teljesítményjavulás volt a kintlévőségek jelentős csökkentésében, a zöldfelületek dinamikus bővítésében, a parkolás *innovatív smart* típusú fejlesztésében és kiemelt eredményt jelentett a lakossággal való kapcsolattartása közvetlen és online téren keresztül való növelése. *Mindezek az eredmények jól szolgálták a terület jóléti és szociális klímájának erősödését.*

A teljesítmények változatlansága jellemezte több divízió és az igazgatóság egyes területeinek munkáját. Ütem béli lemaradás volt tapasztalható a közúthálózat fejlesztése területén, amely az erőforrások allokációja folytán elsősorban a dinamikus zöldfelületi teljesítménynövekedésre

koncentrálódott, annak felületi növelésére vezethető vissza. A KVT teljesítménynövekedésének nagy belső tartalékát mutatta a foglalkoztatás hatékonyságmérésének fejlesztési szükségszerűsége.

Az analízis kitért a teljesítménynövekedést szolgáló erőforrás-bővülés mérésére is. A vizsgálat során egyértelmű volt, hogy a KVT munkáinak, különböző területen megjelenő fejlesztéseinek, a hatóságok által előírt új feladatainak költségeit, mint erőforrást az önkormányzat biztosítja. A foglalkoztatási többlet igényekről mindenkor egy egyeztetési folyamaton keresztül történt megállapodás az önkormányzat és a KVT között. A szükséges munkaerőforrást (mennyiségben és minőségben) a belső rendszernek kellett biztosítania. Amennyiben az adott terület többletteljesítményét a bővülő munkaerőforrás fedezte, ezt az indikátormérés (bár a növekedés mérhető volt) nem tekintette tényleges teljesítménynövekedésnek. Így ahol a mérések többletteljesítményt jeleztek, azok a belső szervezeti erőforrások feltárásából, a szervezet gyenge, instabil pontjainak korrigálásából, innovatív munka eredményéből születtek.

Vizsgálatunk egyértelműen feltárta, hogy a KVT-nél ott értek el az erőforrás bővülésnél nagyobb teljesítménynövekedést, ahol innovációval, műszaki, technológiai fejlesztésekkel tudták bővíteni a munkavégző képességüket, ahol szervezetfejlesztéssel munkaerőtartalékokat tudtak feltárni és ahol a vezetés a szociális klíma javításával erősíteni tudta a bizalmi bázisát. A kutatás rávilágított arra, hogy az önkormányzatok által nyújtott közszolgáltatásokat csak jelentős teljesítménynöveléssel lehet a jövőben tovább bővíteni. Forrásoldalról mindenképpen olyan lehetőségeket kell biztosítani az önkormányzati közszolgáltató vállalkozásoknak, amelyek az önkormányzati erőforrások mellett saját többletbevételek lehetőségét nyújtják. Ezen igények kielégítését szolgálhatja a belső erőforrások feltárásával és indikátorelemzéssel a közszolgáltató társaságok teljesítménynövelése.

Felhasznált szakirodalom

- Bordás, Péter (2020). *Közzolgáltatások*, MTA-DE Közzolgáltatási Kutatócsoport.
- Csányi, Tamás & Dolgos, Olga & Wimmer, Ágnes (1997). *Költséggazdálkodás, teljesítménymérés és hatékonyság a magyar vállalati gyakorlatban*, Budapesti Közgazdaságtudomány Egyetem (Zárótanulmányok27. kötete).
- Cseh-Zelina, Gergely & Czibrik, Eszter (2023). Önkormányzati Közzolgáltatások elméleti és gyakorlati aspektusai, *Közigazgatás Tudomány* 2023/1. 203-214.
- Fülöp, Katalin (2018). *A szervezeti Teljesítmény értékelése*, Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Budapest
- Kaiser, Tamás (2022). A közigazgatási teljesítménymérés fejlesztéspolitikai aspektusai: „Nagyrendszerek” és projektszerű „Részrendszerek” összekapcsolása, *Magyar Közigazgatás* 2022/2. 150-169.
- Kazainé, Ónodi Annamária (2008). *Értékközpontú vállalatvezetést szolgáló teljesítménymérési rendszer*, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest doktori értekezés)
- Nyikos, Györgyi & Soós, Gábor Gergely (2017). *A közzolgáltatás-szervezés, a közfeladat-ellátás stratégiai szervezési ismeretei*, Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Kormányzati tanulmányok, Dialog Campus Kiadó.
- Pavluska, Valéria (2006). Teljesítménymérés és teljesítményértékelés a nonprofit szervezetekben, *Tudománymenedzsment* 7. évfolyam 1. 24-36.
- Révész, Éva Erika (2015). *Teljesítménymenedzsment-eszközök alkalmazásának hajtóerői és tartalmi elemei a magyar közigazgatás ügynökség típusú szervezeteiben*, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest (doktori értekezés),
- Wimmer, Ágnes & Tarcali, Eszter & Pecze, Krisztina (2004). *Teljesítménymérés a stratégia szolgáltatásban – iparági tapasztalatok*, 47. Műhelytanulmány, Budapesti Közgazdaságtudomány Egyetem.

SZALAI András

Továbbképzés a közigazgatásban. Az e-learning alapú közszolgálati továbbképzési programok minőségi elemzése

Bevezetés

A közigazgatási továbbképzés, vagyis a közszolgálati jogviszonyban állók képzésének szükségessége¹ az elmúlt 15 évben sem kérdőjeleződött meg Magyarországon, annak ellenére, hogy az 1989-1990-es rendszerváltás után kialakult zárt rendszerű közszolgálati rendszer ma már egyre inkább a nyitott rendszer jellemzőinek egy részét mutatja. A zárt rendszerű személyzeti politikának a központi eleme, hogy életpályát biztosít a tisztviselők számára, amelyhez olyan kötelezettségeket vár el a jogok mellett, amely garanciája a jól képzett hivatalnok állománynak.

A köztisztviselők² képzése és továbbképzése éppen ezért nélkülözhetetlen kritériuma ennek a modellnek. A zárt rendszerű közigazgatásban, ahol ez a szféra a politikától, illetve a magánigazgatástól is elkülönülő jelleggel bír, a generalisták, vagyis a közigazgatás egészéhez értő szakemberek szerepe dominál (Linder, 2008, 23.). A nyitott közszolgálatban, amely a versenyszférához hasonlít inkább, a specialisták szerepe a meghatározóbb, a tisztviselők képzése pedig nem központi kérdés.

Magyarországon a köztisztviselők továbbképzésében 2016-tól kezdődően jelentős minőségi változások történtek. Két évvel korábban, 2014-ben ugyanis az uniós finanszírozású Közigazgatás- és Közszolgáltatás- Fejlesztési Operatív Program (KÖFOP) pályázati felhívása „*A közszolgáltatás komplex kompetencia, életpálya-program és oktatás technológiai fejlesztése*” címmel megfogalmazta a közigazgatási továbbképzéssel kapcsolatos legfőbb kritikákat és teendőket. Rögzítette azokat a hiányosságokat, amelyeket a projekt keretében a közigazgatási továbbképzés rendszerében pótolni kellett, ehhez teljesen új andragógiai szemléletre és új technológiák bevezetésére volt szükség.

A KÖFOP projekt keretében ennek megfelelően egyfelől új e-learning programok kerültek kifejlesztésre, másfelől számos új oktatásmódszertani megoldás alkalmazására került sor. A továbbképzési rendszer közszolgálati továbbképzési programjai, valamint az egyetemi keretek között zajló szakirányú továbbképzési szakok program- illetve tananyagstruktúrája az elméleti ismeretek átadásán túl, a pályázati felhívásban alapvetően hiányolt gyakorlati jellegű problémamegoldást helyezte a képzések középpontjába.

A projekt megvalósítója a hazai közigazgatási továbbképzés centruma, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE) Közigazgatási Továbbképzési Intézete (KTI), amely a közigazgatásban dolgozók számára kötelező továbbképzési programokat fejleszt és szervezi a képzések lebonyolítását. A projekt első éveiben 2016 és 2019 között csaknem négy éven keresztül a Programfejlesztési és Módszertani Osztályt vezettem, ahol személyesen is tapasztalatokat tudtam gyűjteni a továbbképzési rendszer módszertani megújulásáról.

A kutatásom az e-learning alapú közszolgálati továbbképzések elemzésével foglalkozik. Ebben a tanulmányban a célom feltárni, hogy a KÖFOP, illetve az elmúlt években fejlesztett e-learning alapú közszolgálati továbbképzési programok milyen minőségi jellemzőkkel rendelkeznek, milyen

¹ 2023-ban ez 52.970 fő kormánytisztviselő és 23.799 fő köztisztviselő képzését jelenti (Portfólió, 28).

² A cikkben rendszerint a köztisztviselő megnevezést fogom használni, hiszen 2010-ig csak ez az egyetlen megnevezés írta le a közszolgálati jogviszonyt a közigazgatásban. 2018 után a kormányzati igazgatásban dolgozó tisztviselők esetében kormánytisztviselőkről van szó, a rájuk vonatkozó képzési szabályok eltérnek ugyan, de nem jelentősen a jelenlegi köztisztviselők képzési szabályaitól. A tanulmány andragógiai megközelítése miatt ennek nincs relevanciája. Szükséges megemlíteni a rövid ideig 2016-2018 között hatályban lévő állami tisztviselői jogállást is, akik a megyei kormányhivatalok tisztviselői voltak.

mértékben felelnek meg azoknak a minőségi kritériumoknak, amelyeket a nemzetközi standardok követelményként határoznak meg.

A kutatás során a 2023-as tanulmányi évre szóló programkínálatot vettem alapul, vagyis azokat a kurzusokat, amelyek ebben az évben elérhetők voltak a tisztviselők számára. Az elemzés során az e-learning alapú közszolgálati továbbképzési programokra fókuszáltam, mivel az oktatási módszertani innováció ezeknél a tananyagfejlesztéseknél jelent meg leginkább, és ezek képezik a tisztviselők oktatási kötelezettségének a legnagyobb hányadát. Bízom abban, hogy a tanulmány kutatási eredményei a közigazgatási továbbképzést érintő következő uniós projekt vagy más nagy fejlesztés során a döntéshozók számára is felhasználható lehet majd.

Elméleti háttér – az e-learning programok elemzési kereteinek elméleti megalapozása

Ahhoz, hogy képet kaphassunk a továbbképzési programok minőségi állapotáról szükséges felállítani egy keretrendszert, amihez viszonyítható a minőség. A közszolgálati továbbképzések e-learning kurzusainak vizsgálata során többféle minőségbiztosítási szempontrendszer is alkalmazható. Jelenleg is léteznek és alkalmazásra is kerülnek a közigazgatási továbbképzés szervezetén belül minőségbiztosítási szempontrendszerek, mint az adminisztratív vagy jogi és az elégedettségmérésen alapuló megközelítés. A kutatásom azonban nem ez utóbbi kettőre, hanem a benchmarking szemléletű vizsgálatra fókuszál, ugyanis ez teszi lehetővé, hogy mélyebben fel tudjam tárni a tananyagok minőségi állapotát.

Az NKE a ProBono³ nevű rendszeren keresztül hirdeti meg a közszolgálati továbbképzési programokat és innen tölthetők le a digitális aláírással ellátott tanúsítványok. A tisztviselők ezen a felületen keresztül férnek hozzá a képzési tervükbe felvett e-learning tartalmakhoz, tananyagokhoz (Kisfaludy & Orosz, 2018, 13.).

Az adminisztratív-jogi szempontú megközelítés

Az adminisztratív vagy jogi szempontú minőséget a vonatkozó jogforrásokban szereplő a közigazgatási továbbképzéssel szemben támasztott minőségi követelmények írják le. A közigazgatási továbbképzés minőségirányításának legfőbb szabályait a közszolgálati tisztviselők továbbképzéséről szóló 273/2012. (IX. 28.) Korm. rendeletben találjuk meg. A jogszabály előírja, hogy a minőségi megfelelés biztosítása érdekében minőségirányítási rendszert kell működtetni és a továbbképzési programok minőségirányítási folyamatairól, minőségirányítási szabályzatban kell rendelkezni. Ezt az állami tisztviselői továbbképzés és a közszolgálati továbbképzés egységes minőségirányítási szabályzatáról szóló 26/2017. (XI. 16.) BM–MvM együttes utasítás tartalmazza.

A továbbképzési programminősítés célja a továbbképzési programok megfelelőségének vizsgálata a minőségirányítási szabályzat és a szakmai követelményrendszer feltételei alapján. A programminősítési eljárásban az NKE felkérésére szakértők működnek közre, akik a Közigazgatási Továbbképzési Kollégium⁴ részére javaslatot tesznek a program minősítésére, a testület pedig dönt a program minősítéséről, illetve annak elutasításáról. A minősített program csak a döntéssel válik a továbbképzési programjegyzék részévé.

Itt térnék ki röviden a jelen tanulmányt nem érintő belső továbbképzési programok minőségbiztosítására. A belső továbbképzéseket nem az NKE Közigazgatási Továbbképzési Intézete fejleszti, ezek az adott közigazgatási szerven, felsőoktatási intézményen belül létrejövő programok. Ezeknek a programoknak a felvétele a programjegyzékre egyszerűsített nyilvántartásba vétellel történik. Ez lényegében a programot megvalósító közigazgatási szerv, felsőoktatási intézmény, felnőttképző nyilvántartásba vétele, amelynek eredményeként a továbbképzési program felkerül a

³ A ProBono, egy integrált, moduláris oktatásinformatikai keretrendszer. Moduljai például: éves képzéstervező, programmenedzsment-felület, képzésszervező modul, adminisztrációs modulok, oktatói-tanácsadói menedzsment modul, önfejlesztés, kompetenciamérés stb. (Közigazgatási Továbbképzési Intézet, Elégedettségmérés).

⁴ A Közigazgatási Továbbképzési Kollégium A közszolgálati továbbképzéssel összefüggő feladatokat segítő szakmai tanácsadó és véleményező testülete, elnöke az NKE rektora.

továbbképzési programjegyzékre,⁵ ennél fogva az NKE a minőségirányításban nem működik közre, mert nem az általa fejlesztett továbbképzési tananyagról van szó.⁶ A belső továbbképzési program szakmai tartalmáért és minőségéért a nyilvántartásba vételt kérelmező szervezet felel.⁷ A képzést igénylő közigazgatási szerv ugyanakkor kezdeményezheti a belső továbbképzési programnak a kormányrendelet szerinti minősítését, vagyis ilyenkor az előzőekben már bemutatott programminősítési eljárást kell lefolytatni.

A résztvevői elégedettségmérésen alapuló megközelítés

A képzési programok minősége vizsgálható a köztisztviselők, kormánytisztviselők visszajelzése, elégedettségmérése alapján is, mert a résztvevőknek lehetőségük van arra, hogy értékeljék a közszolgálati továbbképzési programokat azok elvégzése után. A ProBono-n a képzések szűrésénél a résztvevők elégedettségmérése alapján „csillagozással” kifejezett értékük is van a programoknak.

Az NKE gondozásában évente megjelenő Közzolgálati továbbképzési portfólió című kiadvány (Portfólió, 29.) három szempontból tartalmaz a programok minőségével kapcsolatos információt. Az egyik ilyen adat a népszerűségről szól, vagyis, hogy melyek voltak a 2023-as évben a Probono képzési felületén a legjobb értékeléssel bíró továbbképzési programok. A második adat a legjobbra értékelt jelenléti képzéseket tartalmazza. Végül a harmadik, amit a KTI ajánl a tisztviselők számára.

A minőségnek kizárólag a tanulók igényei alapján történő megközelítése nem lényegtelen, hiszen a tisztviselők képesek eldönteni, hogy tetszik-e nekik egy tananyag. Ugyanakkor, ha a munkájukhoz szerzett tudás semmilyen formában sem kamatoztatható a továbbképzési program teljesítésével, a megelégedettség önmagában nem lehet elegendő kritériuma a minőségi e-learningnek. Összességében elmondható, hogy a KTI által alkalmazott elégedettségmérésen alapuló szemlélet, nem ad támpontokat a képzési rendszer fejlesztéséhez.

A benchmarking kritériumok alapján történő megközelítés

A külföldi egyetemek különböző megoldásokat követnek az online kurzusok minőségének megtervezésére és minőségének biztosítására. Néhány intézménynek saját minőségi szabványai vannak és kari szinten dolgozzák ki őket az online kurzusok tervezéséhez, valamint saját belső folyamatokat alakítanak ki az online kurzusok felülvizsgálatára. Azonban sok intézmény úgy dönt, hogy meglévő online tervezési minőségi szabványra támaszkodik, amelyeket különböző szervezetek dolgoztak ki. Ilyen többek között például az Association of Educational Communications and Technology (AECT) Instructional Design Standards for Distance Learning, az Online Learning Consortium (OLC) Scorecard, az Open SUNY Center Course Quality Review Rubric (OLC OSCQR), vagy a Quality Matters (QM) Rubrics TM (Zimmerman és tsai, 2020, 148.).

Az online tananyagok értékelésére szolgáló ellenőrző listák olyan szűrőeszközök, amelyek előre meghatározott kérdéseket vagy állításokat nyújtanak az értékeléshez. Ezek az indikátorok jelzik, hogy a tervezés és a kivitelezés megfelelő-e, és azonosítani képesek a hiányos szempontokat (Hosie és tsai, 2005, 546.). Itt szeretném megjegyezni, hogy az ellenőrző listák összeállításának szakmai szempontjai döntő fontosságúak, hiszen a képzési programok minőségének analizálásához gondosan meghatározott szempontrendszerre van szükség. Az ellenőrző listák ugyanis önmagukban is valamilyen szemléletet tükröznek és bizonyos kritériumokat priorizálnak.

Jelen kutatásban a benchmark felfogást alkalmaztam, amelyet a washingtoni Institut for Higher Education Policy nevű szervezet Quality On The Line című: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education kiadványában jelent meg Phipps, R. & Merisotis, J munkája alapján. Ezt a szempontrendszert alkalmazta többek között Kovács Miklós 2010-es disszertációjában, aki helyesen hívja fel a figyelmet, hogy a minőséget nem a már elkészült termék utólagos ellenőrzésével kell biztosítani, hanem arra kell ügyelni, hogy eleve ne kerüljenek hibák az alkotási folyamatba. (2010, 27.)

⁵ 273/2012. (IX. 28.) Korm. rendelet 2.§ (1) bek. d) pont.

⁶ A hivatkozott kormányrendelet értelmében ezek speciális intézményi vagy munkaköri ismereteket, illetve képességeket közvetítenek és többnyire nem e-learningekről van szó.

⁷ 273/2012. (IX. 28.) Korm. rendelet 15. § (7) bek.

Kutatásomat viszont nem a programok tervezési szakaszában, hanem elkészültük után, vagyis utólagosan végeztem el annak reményében, hogy a későbbi programfejlesztésekhez segítségül szolgálhat. Ez a referenciakeret 2000-ben született, míg a nemzetközi kutatásokban jóval frissebbeket is találunk, mégis az előbbire esett a választásom. Ennek oka, hogy a közszolgálati továbbképzések a 2023-as tanulmányi évben döntő részben nem szinkronos online kurzusok, hanem instruktorként (tutor) nélküli programkínálatot jelentenek. Ez a benchmarking felfogás az ezredfordulón született, így elsősorban nem kifejezetten a szinkronos online kurzusokra vonatkozó minőségi követelményeket határozott meg. Ez a referencia keret alkalmasabb tehát a közszolgálati továbbképzés e-learningjeinek elemzéséhez.

A végeredmény egy 24 kritériumot tartalmazó lista, amelyet a szerzők az internetalapú távoktatás minőségének biztosításához elengedhetetlennek és alapvető fontosságúnak tartanak az internetalapú távoktatás minőségének biztosításához (Phipps, R. & Merisotis, J, 2000, 2.).

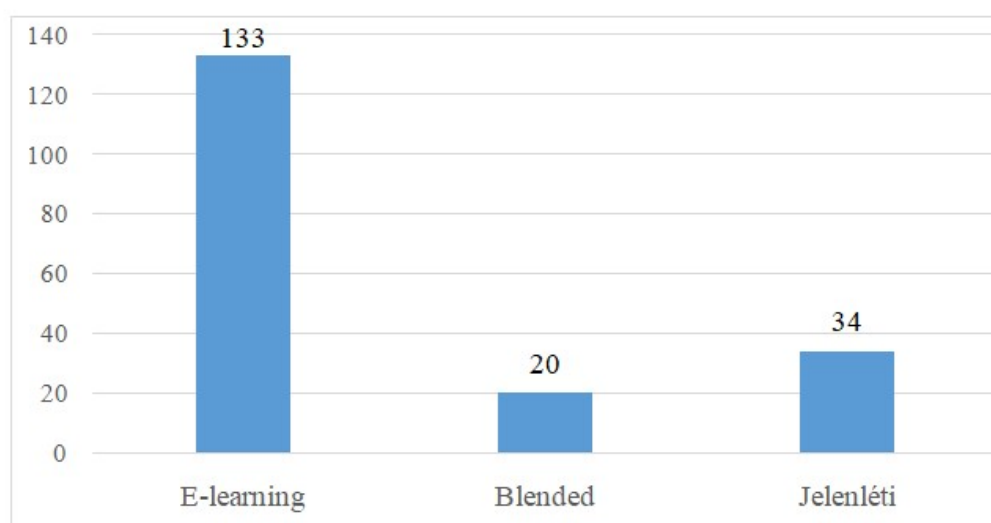
A referenciaértékek az alábbi hét kategóriára oszlanak:

- •intézményi támogatás,
- •kurzusfejlesztés,
- •tanítás/tanulás,
- •kurzusszerkezet,
- •hallgatói támogatás,
- •oktatói támogatás,
- •értékelés.

A kurzusok kiválasztásának szempontjai, a mintavétel

Az e-learning programok minőségének vizsgálatához szükséges referenciakeret bemutatása után szükséges kitérni a mintavételre. A 2024-es tanulmányi évre szóló programkínálat, tehát a Probono-n megtalálható és a tisztviselők által ténylegesen elvégezhető e-learning tananyagok száma összesen 153 program (1. ábra első két oszlopa). A programjegyzéken ugyan szereplő, de a 2023-es évre szóló képzési kínálaton nem szereplő, inaktív vagy még fejlesztés alatt álló képzések nem képezték a tanulmány alapját képező kutatás vizsgálatát, ugyanakkor a kutatásom során vizsgáltam azokat a programokat, amelyek szintén nem voltak elérhetők a tisztviselők számára, de módszertanilag hasznos mintavételt jelentettek (2. ábra).

1. ábra: A programkínálatban lévő közszolgálati továbbképzési programok típusa darabszámban



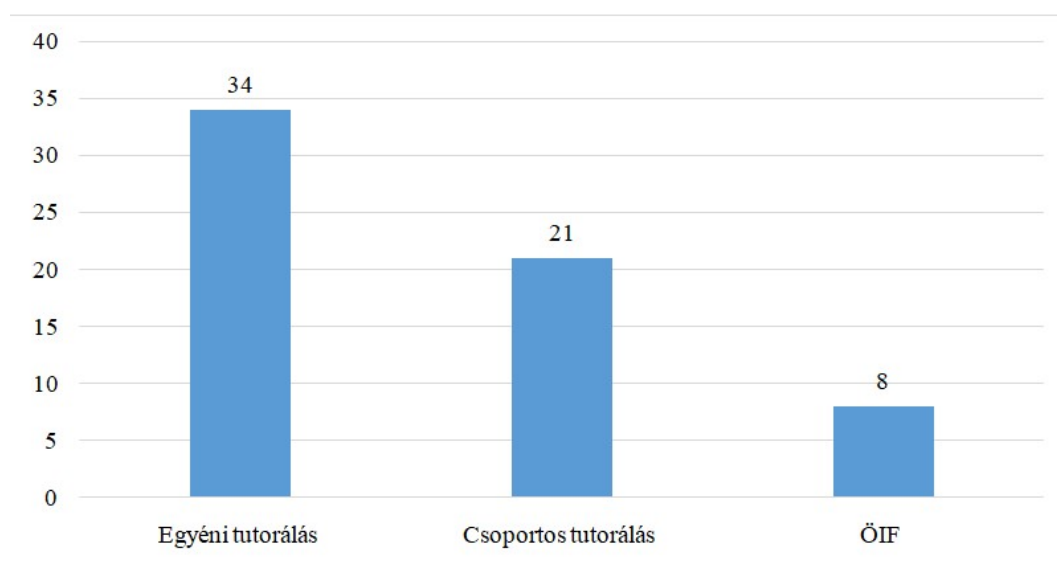
Forrás: Probono, saját szerkesztés

A KÖFOP projekt éveiben kidolgozott új fejlesztésű képzési programok nagy része gyakorlati programelemmel egészült ki. Az új módszertan célja volt, hogy ne csak ismeretátadásra koncentráljanak a képzések, hanem fejlesszék a tisztviselők mind szakmai kompetenciáit, mind problémafelismerő- és problémamegoldó-képességét is. A gyakorlati e-learning programelem lehet *esettanulmány*, illetve *esszékérdés*⁸ feldolgozása e-szemináriumon tutorálással, vagy lehet *önálló interaktív feladatmegoldás* (ÖIF) tutori közreműködés nélkül, vagyis ez utóbbi esetben a hallgató egyedül oldja meg a feladatokat.

Ezeknek az új módszertani megoldást tartalmazó e-learningeknek a nagy része 2024-es évben elsősorban költségtakarékossági okból⁹ kimaradtak a programkínálatból, tehát nem voltak ténylegesen elérhetőek a tisztviselők számára. Ez alól kivétel az önálló interaktív feladatmegoldással ellátott e-learningek.

A kutatás szempontjából azonban a 2. ábrán szemléltetem a tisztviselők számára 2024-ben ugyan nem felvehető programjegyzéken lévő új módszertani elemmel rendelkező továbbképzési programok megoszlását:

2. ábra: A programjegyzéken lévő e-learning alapú közszolgálati továbbképzési programok módszertani megoszlása darabszámban



Forrás: Programjegyzék, saját szerkesztés

A (szakmailag) tutorált közszolgálati továbbképzési programoknak két típusát lehet megkülönböztetni az egyik az egyéni, a másik pedig a csoportos tutorálás. Egyéni tutorálás esetén a tutor és a tanuló közötti kommunikáció elektronikus csatornán keresztül valósul meg és a tanulócsoporthoz tagjai nem látják egymás megoldásait, a tanuló csak a tutorral van interakcióban. A csoportos tutorálás esetén a csoport munkafelülete egy üzenő fal, amelyet mind a tutor, mind a csoporttagok elérnek és hozzászólásokat írhatnak, ezzel biztosítva a közösségi tanulás lehetőségét (Pallai, 2017, 4.).

A kutatás konkrét eredményei

A kutatás során az e-learning programokat elemeztem a 24 kritériumot tartalmazó keretrendszer segítségével. A hét csoportba sorolt szempont mentén haladva kívánom bemutatni az e-learningek minőségi jellemzőit, majd a végén táblázatos formában is összefoglalom a referenciaértékek megvalósulását.

⁸ Az esszékérdést „átfogó kérdésnek” nevezik a képzések. Én ezt a kifejezést jelen tanulmányban azért hívom esszékérdésnek, mert egyértelműbb, hogy egy hosszabb szöveg kidolgozását jelenti ez a feladattípus.

⁹ Most már technikai akadályai is vannak, vagyis fejlesztést igényelne, hogy kompatibilisek legyenek a megváltozott Probono paraméterekkel.

Az intézményi támogatás

Az intézményi jellemzők referenciaértékeinél elvárás, szükséges feltétel egy olyan jól működő technológia, amely képes biztosítani az e-learningben résztvevő tisztviselők, tutorok és adminisztrátorok gördülékeny munkáját. Ez a jellemző lényegében az e-learning keretrendszerrel szemben fogalmaz meg elvárásokat. Ahogyan arról már említést tettem a tisztviselők és a többi résztvevő a ProBono felületen érhetnek el minden közszolgálati továbbképzési programot és egyéb szolgáltatást. A felület ellát minden olyan követelményt, amely szükséges a képzések menedzseléséhez. Az ügyintézés tehát távolról történik, akár a felületen, akár telefonon, amelyet a KTI-n belül a továbbképzés szervezéséért felelős szervezeti egység bonyolít.¹⁰

Kurzusfejlesztés

A kurzusfejlesztés szempontját további két nagyobb csoportra osztottam, az egyik a tananyagfejlesztés a másik a program felülvizsgálat, analízis szempontjai.

Tananyagfejlesztés

A kurzusfejlesztésre a referenciakeret, a 4-6. közötti referenciaértéket határoz meg, amelyek közül az elsőt, vagyis a 4. számú referenciaértéket kívánom itt részletesen ismertetni. Ez a kurzusok tervezésének, fejlesztésének minimális követelményire vonatkozó útmutató meglelte.

Magától értetődik, hogy a minőségi tananyagokhoz olyan rögzített irányelvek szükségesek, amelyek a tananyagok létrehozásának a kívánalmait fogalmazzák meg. Ilyen dokumentációt kialakított az NKE Közigazgatási Továbbképző Intézete. Ezek alapján az e-learning alapú közszolgálati továbbképzési programok fejlesztésének négy fázisát tudjuk megkülönböztetni¹¹, amelyek a minőségi tananyag elkészítésének a garanciái.

Ezek a szakaszok:

- az előkészítés,
- a minősítés,
- a szakmai háttéranyagok készítése,
- és az e-learning gyártás.

Az előkészítés fázisában kerül sor a továbbképzési program elkészítéséhez szükséges alapinformációk tisztázására, a fejlesztés menetére, az e-learning sajátosságainak és a képzésre jellemző egyéb specifikumoknak a tükrében. Munkacsoport kialakítása és a közreműködő szakemberek kijelölése, felkérése történik meg, majd projektindító megbeszélésen kerül sor a feladatok, a határidők és a szerződési feltételek tisztázására. Szinopszis/koncepció-adatlap készül, amely a fejlesztési folyamat alapjául szolgáló dokumentum. Ez tartalmazza a továbbképzési program főbb paramétereit (óraszám, programelemek száma stb.), felépítését, tematikáját, valamint rögzíti a képzés céljait. Röviden ismerteti a képzési modulok tartalmát, bemutatja a készülő szakanyag fejezeti tagolását. Kompetencia-adatlap készül, amely meghatározza a képzés kimeneti követelményeit és a fejlesztendő kompetenciák körét.

Ahogyan a jogi-adminisztratív szempontú megközelítésnél már kitértem rá, a következő fázis a minősítés, amelynek során külső szakértők szakmai és módszertani szempontból vizsgálják és értékelik a továbbképzési programok tervét, a Közigazgatási Továbbképzési Kollégium pozitív döntése esetén a program felkerül a programjegyzékre.

A következő szakasz a szakmai háttéranyagok készítése, a szakmai tartalom alapját képező dokumentum és egyfelől az e-tananyag gyártásának tartalmához ad muníciót, ha kifejezetten szakanyagként (pdf formában) készül, akkor az publikálásra is kerül, a Közigazgatási tudásportálon elérhető és letölthető. Vannak olyan programok is, ahol nem egy publikált szakanyag, hanem csak egy jegyzet készül, amely

¹⁰ Jelenleg a Továbbképzés-szervezési Iroda.

¹¹ Saját vezetői tapasztalatom alapján foglalom össze a négy fázist, illetve a KTI-ben az általam vezetett osztály által összeállított akkor elkészült belső dokumentum módszertani összefoglalója alapján.

szöveges formába foglalja össze az e-learninget, ez magában a programban elérhető. A segédanyagok közé tartozik a fogalomtár, a kérdésbank, esetlegesen az esettanulmányok, egyéb feladatok.

Az e-learning gyártása a negyedik fázis, amelynek során az e-learning szerző szorosan együttműködik egy többnyire pedagógus végzettségű tanulótervező munkatárssal, így a szakmai tartalom és annak pedagógiai taníthatóságának-tanulhatóságának szempontjai egyaránt érvényesülhetnek. A KTI fejlesztési menedzserének feladata pedig a fejlesztési folyamat nyomon követése, koordinálása. Az e-learning koncepcióban kerül meghatározásra az e-learning alapvető célja, típusa, az oktatás-módszertani megoldás és a grafikai megjelenítés vázlata, illetve a tananyagegységek megjelenítésére vonatkozó példák. Ezt követően történik meg az e-tananyag koncepciójának, forgatókönyvének felülvizsgálata (lektorálása). Ezt legtöbbször a már a programkonceptiót ismerő minősítési szakértő végzi. Végül ezt követően kerülhet sor a forgatókönyv elkészítésére.

A program felülvizsgálata és analízisa

A kurzusfejlesztés további két referenciaértéke közül (5-6) az első a továbbképzési programok felülvizsgálatára vonatkozik. Erre minden év elején sor kerül, mivel március közepétől nyílnak meg a tisztviselők számára a programok teljesítésének lehetősége. Az éves gyakoriságnál sűrűbben akkor fordul elő felülvizsgálat, ha olyan rendkívüli esemény történik, ami ezt különösen indokolja, mint például egy országgyűlési választás utáni jogalkotási dömping, szervezeti átalakítások vagy az adott ágazatban bekövetkező jelentős változások. Felülvizsgálaton a közigazgatási továbbképzésben alapvetően a tananyag hatályosítását kell érteni. Módszertani szempontú felülvizsgálat ugyanis inkább csak ad hoc módon esetlegesen, de nem rendszerszinten ciklikusan van jelen.

A hatályosítás során a tisztviselők számára csak a tartalom változik meg, így számukra mindez nem jelent további nehézséget. A felülvizsgáló szakértő a felülvizsgálat tényleges megkezdése előtt hatályosítási nyilatkozatot tölt ki, amely tartalmazza, hogy milyen okból, mely jogforrások megváltozása miatt kerül sor a hatályosításra és a tananyag mely részeit milyen mélységben érinti ez a változás. A hatályosításra vonatkozó oktatói adatlap is reprezentálja, hogy mit kell felülvizsgálaton érteni, erről még az értékelésről szóló referencia csoport kapcsán részletesebben kitérek.

A kurzusfejlesztés utolsó referencia értéke (6) előírja, hogy a kurzusokat úgy tervezzék meg, hogy a hallgatóknak a kurzus és a program követelményeinek részeként elemzést, szintézist és értékelést kelljen végezniük. Ez a referencia érték lényegében megvalósul, legfeljebb azoknál a programoknál kevésbé érvényesül ez a követelmény, amelyek teljesen egyszerű e-learningek, sem tutorálást, sem pedig önálló interaktív feladatmegoldást nem tartalmaznak.

A nem tutorált képzések esetében is elmondható, hogy a tananyagok strukturáltan épülnek fel, és nyomon követhető, hogy a tanuló éppen hol jár a tananyagban, milyen modulok, leckék várnak még rá. Az egyes lecke(ket), modulokat záró önellenőrző kérdések és a vizsgateszt is fontos szerepet tölt be az elmélyülésben, de ez nem a referencia értékben szereplő analízist jelenti. Kivétel ezen programok közül „Az Alaptörvény értékei”¹² című képzés, amely tutoráció és önálló interaktív feladatmegoldás nélküli ugyan, de a tisztviselő a tananyag keretében leírhatja véleményét az Alaptörvény értékeiről, és megoszthatja azt a többi akár több ezer tanuló társával. Ez a gondolkodást és a véleménycserét teszi lehetővé, amely a közös, vagyis az egymástól tanulás alapja.

Tanítás/tanulás

Ehhez a referenciához három értékelési szempont tartozik (7-9). Ami a hallgatók interakcióját jelenti a tanárokkal és a többi hallgatóval, arról azt szükséges rögzíteni, hogy a tutorált közszolgálati továbbképzéseknél az írásbeli üzenetváltás a felületen biztosítva van. A tutorálás nélküli programok esetében, ha szakmai segítségre van szükség, akkor az ügyfélszolgálaton keresztül történik az oktató megkeresése, vagyis nem közvetlen a kommunikáció tanuló és tanár között.

A következő érték, hogy a hallgatói feladatokra és kérdésekre adott visszajelzés konstruktív és időben megtörténik (8). A tutorált programok szigorú követelményeket határoznak meg az oktatók számára is, hogy egy feladat értékelésénél mikor kell visszajelzést adni és milyen karakterszámban.

¹² Sajnos a 2024-es évben ezzel a módszertannal rendelkező program inaktív volt.

Ami a harmadik, vagyis a 9. referencia értéket jelenti, ami azt követeli meg, hogy a tanulók elsajátítsák a hatékony kutatás megfelelő módszereit, beleértve a források megbízhatóságának értékelését is, részben „nem releváns” választ lehet adni. Ez abból fakad, hogy a Quality On The Line kritérium rendszere egyetemi képzésekre készült, a közigazgatási továbbképzés esetében a kutatási szempont viszont nem követelmény, így nem lehet előírás a továbbképzési programok minőségi kritériumainak meghatározásánál sem. Ugyanakkor a források megbízhatóságának kritériuma elengedhetetlen bárhol, bármikor, bármiféle tanulási folyamatban. Az autentikus információhoz jutás az önszabályozott tanuláshoz egy fontos feltétele. Mindezekből következően a 9. referencia értéket kettébontottam a) illetve b) értékre, az előbbi a nem releváns, az utóbbi pedig az egyáltalán nem teljesül értéket vette fel az elkészített táblázatomban.

Szükséges mindezekhez hozzátennem, hogy tananyagok nem adnak lehetőséget arra, hogy a tanuló azokat testre szabhassa, jegyzeteket, könyvjelzőket tudjon benne elhelyezni. Eleve a tutorálatlan e-learning programok esetében különösen fontos lenne, hogy nagyobb mozgásteret kapjon a tisztviselő abban, hogy jegyzeteket készíthessen és „ragasztthasson” fel a számára kevésbé érthető tananyagrészekhez. Véleményem szerint a „hiperlinkezésnek” is akkor van értelme, ha abból emlékeztetőt készíthet, abból, amit olvasott, hallott vagy nézett meg és fontosnak tart. A programok fejlesztése során érdemes lenne megfontolni, hogy minden program tartalmazzon olyan útmutatót, amelyek a tanuláshoz, illetve a tananyag feldolgozásához segítséget ad. Ezek a stratégiák segíthetik ugyanis a tanulókat az önszabályozott tanulás mindhárom fázisában – mint az előre gondolkodás, teljesítmény és önreflexió (Brad és William, 2017,7.).

Kurzusszerkezet

A kurzusszerkezet a 10-13. referenciaértékeket tartalmazza. Az ebbe a kategóriába tartozó referenciaértékek azokat a szempontokat és eljárásokat érintik, amelyek a tanítási/oktatási folyamatot támogatják és ahhoz kapcsolódnak. Ide tartoznak a résztvevők tájékoztatása a kurzus technológiai feltételeiről, és hogy rákérdeznek-e a motivációjukra (10), tájékoztatják őket a program célkitűzéseinek koncepciójáról és a tanulási eredményekről (11). A könyvtári források elérhetőségéről, a biztosított anyagok típusairól (12), végül a tanulók által elvégzett feladatok benyújtásának és azokra adott oktatói válaszok határidejéről (13).

A közszolgálati továbbképzési programok arról nem adnak a tanulóknak tájékoztatást, amely a távoktatáshoz szükséges motivációra és elkötelezettségre vonatkozna (10). A programok leírják a tananyag célját, koncepcióját (11), de a tanulást segítő módszerre, jegyzetelésre vagy bármilyen ezzel kapcsolatos kérdéskörre nem terjedt ki az online kurzus ismertetője, ezt teljesen rábízták a tanulókra, holott itt olyan felnőtt célcsoportról beszélünk, akik adott esetben már igen régen voltak iskolapadban.

Vizont részben ezt a célt szolgálja a tananyagok elejére beszúrt „*Hogyan használjam a tananyagot*” lecke. Ez a leírás segítséget nyújt a tananyag technikai feldolgozásához. Megtudhatjuk például, hogy a tananyag kötött bejárású-e, vagyis ahhoz, hogy a rendszer teljesítettnek ítélje a tananyagot, minden leckét végig kell-e vennie a tanulónak. Mire valók a navigáló gombok, milyen rejtett tartalmak vannak a lenyíló gombok segítségével, mely ikonok mit jelentenek stb.

A tanulók ugyanakkor igen gazdag könyvtári forráshoz férnek hozzá (12), és ez magában foglal egy „virtuális könyvtárat” is, mert interneten az NKE honlapján elérhető számukra a Közzolgálati tudásportál¹³, amely szakmai anyagokat, tankönyveket, tanulmányokat tartalmaz.

A tisztviselők pontos tájékoztatást kapnak arról, hogy meddig kell teljesíteniük a kurzust és milyen feladatokat kell elvégezniük (13). A tutori közreműködéssel járó kurzusok esetében pedig részletes szabályrendszer köti mind a tanulókat, mind az oktatókat, hogy milyen válaszadási, feladat beadási határidővel kell a feleknek együttműködniük a tanulási folyamatban. Ennek részletes leírására is útmutató van (lásd: Pallai, 2017).

¹³ <https://tudasportal.uni-nke.hu/tudasportal/>

Tanulók támogatása

Ez a kategória „eredeti értelmezésében” magában foglalja az egyetemeken általában megtalálható hallgatói szolgáltatások körét, beleértve a felvételi, pénzügyi támogatást, valamint a hallgatók képzését és segítségét az internet használatában. Mivel itt közszolgálati továbbképzési programokról és nem egyetemi stúdiumokról van szó, ezek a szempontok csak korlátozottan, némi fogalmi átalakítással alkalmazhatók, ugyanakkor mindenképpen fontosak, ezért nem maradhattak ki a saját kutatásomból sem.

A 14-es referenciaértékben szereplő elvárások egy része nem releváns, mert ezek a követelmények szintén egyetem specifikusak, mint a felvételi követelményekről, a díjakról szóló tájékoztatás. Ugyanakkor a tankönyvről (tananyag) technikai és vizsgáztatási követelményekről, valamint a támogató szolgáltatásokról tájékoztatást kapnak a képzéseken résztvevő tisztviselők. Így ennél a referencia értékénél is a) és b) kettéosztást végeztem. Az előbbi nem releváns, az utóbbi „+” előjelet kapott a táblázatban.

A 15. referenciaérték viszont némileg a továbbképzésre értelmezve egyértelműen figyelembe vehető, amely előírja, hogy a tanulók gyakorlati képzésben részesüljenek és információkkal segítsék őket abban, hogy az elektronikus adatbázisok, könyvtárközi kölcsönök, kormányzati archívumok, hírszolgálatok és egyéb források segítségével anyagokat szerezzenek. Ilyen típusú képzésben viszont nem részesülnek a tisztviselők, holott szintén fontos lenne az önszabályozott tanulás támogatásában. Az értéke a táblázatban ennél fogva „-” előjelet kapott. A 15 és 16-os referenciaértékek maradéktalanul figyelembe vehetők, mint hogy a program teljes időtartama alatt, a tanulók technikai segítséget kapnak, illetve, hogy a „diákszolgálati” személyzethez intézett kérdésekre pontosan és gyorsan válaszolnak, a tanulói panaszok kezelésére strukturált rendszer áll rendelkezésre.

A tisztviselőket el kell látni minden olyan információval, amely a képzés megkezdésének időpontjáról, a teljesítés követelményéről szól. Ezeket az információkat a tisztviselők elvileg megkapják, hiszen külön tájékoztató anyag érhető el, a már többször hivatkozott Közszolgálati továbbképzési portfólióban. Itt azonban szükséges megjegyezni, hogy a KTI a továbbképzés centruma, ugyanakkor az adott munkáltató felelőssége, hogy az ott dolgozó tisztviselőket tájékoztassa a továbbképzési kötelezettségükről, ennek módjáról és lehetőségeiről. Ennek a decentralizált megoldásnak viszont nem kívánt következménye lehet, ha az adott közigazgatási szervnél nem megfelelő a képzésszervezés.

A közszolgálati továbbképzési programok az adott évben február 1-től érhetőek el a ProBono rendszerben, azaz innentől kezdődik a tervezés. Március 15-től folyamatosan indul a kurzusok meghirdetése konkrét időpontokkal szintén a ProBonon, amelyekről – ha a program szerepel a tisztviselő továbbképzési tervében – értesítést kap. A ProBono biztosítja a képzések meghirdetését, a jelentkezések kezelését, a tanulmányi előmenetel és a továbbképzési kötelezettség naprakész nyilvántartását. Az e-learning programok közvetlenül a ProBono felületről érhetőek el, és innen tölthető le a tanúsítvány is, amely a képzés sikeres elvégzését igazolja (Portfólió, 30.).

A tisztviselők folyamatos technikai segítséget kapnak az ügyfélszolgálatról telefonon és e-mailen egyaránt. Ha tartalmi-szakmai kérdés merül fel, amely zavart okoz a kurzus teljesítésénél, és nem tutorált a továbbképzési program, akkor erre is válaszol az ügyfélszolgálat, beszerezve a tananyagok fejlesztéséért felelős Programfejlesztési és Módszertani Osztály szakmai állásfoglalását is.

Oktatók támogatása

Ez a referencia csoport azért szükséges, mert nem minden oktató rendelkezik az internet-alapú távoktatáshoz szükséges készségekkel. Ezek a referenciaértékek tehát olyan tevékenységeket határoznak meg, amelyek segítik az oktatókat az online tanításban, beleértve az átállást segítő irányelveket, valamint a folyamatos segítségnyújtást a tanítási időszak alatt.

Magának az e-learning programnak a fejlesztése során folyamatos segítséget kapnak az oktatók, ahogyan azt korábban már bemutattam az egyes fejlesztési fázisoknál. Az oktatók számára ugyanúgy belépési jelszóval elérhető a ProBono felület és a szolgáltatások rendszere. Az oktatói szerep attól

függ, hogy tutorált vagy anélküli a képzés. Ahogyan a mintavételről szóló pontban már kitértem az e-learning alapú közszolgálati továbbképzési programok a 2023-as évben nagyobb hányadban tutorálás nélküli kurzusok, tehát csak maga az e-learning áll a tisztviselő rendelkezésére, mint taneszköz (2. ábra).

Az NKE által szervezett továbbképzésen kizárólag olyan természetes személy lehet továbbképzési oktató bármilyen szerepben, aki az egyetem által kiírt pályázat alapján az oktatói névjegyzékbe felvételt nyert, és továbbképzésen részt vett.¹⁴ Amennyiben az oktatóknak szükségük van technikai segítségére, arra ugyanúgy lehetőségük van az ügyfélszolgálat támogatását kérni, mint ahogyan a tisztviselőknek is. Szakmai segítséget is kapnak abban, hogy a tantermi oktatásról az online oktatásra át tudjanak állni, mert a tutorált programok esetében eleve módszertani felkészítőn kell részt venniük az oktatóknak, ahol elsajátítják a kurzushoz szükséges módszertani és informatikai ismereteket egyaránt. Itt értékeli őket és tanúsítványt kapnak a felkészítő kurzus elvégzéséről és csak ennek birtokában működhetnek közre az online oktatásban.

Ahogyan már szintén említettem a tutorált programok esetében pedig útmutató alapján pontos előírás van arra, hogy miként kell vezetni a kurzust, milyen határidők vannak, hogyan kell értékelni a tisztviselőt.

Értékelés

A 22-24-es referencia értékek azokra az eljárásokra vonatkoznak, amelyek megmutatják, hogy az intézmény hogyan értékeli az internetalapú távoktatást, illetve értékeli-e egyáltalán azt. Ezek közé tartozik az eredmények értékelése és az adatgyűjtés.

A közszolgálati programok oktatási hatékonyságát és a tanítási/tanulási folyamatot nem értékeli, hanem a tanulók részéről egy elégedettségmérés van, hogy mennyire tetszett a tananyag a számukra. A beiratkozásra vonatkozó referencia érték itt nem alkalmazható, vagyis pontosabban szólva a programra jelentkezettek számát több tényező befolyásolhatja. Ezek például a program óraszám, pontértéke. A kurzusokra jelentkező tisztviselők ugyanis a kötelező képzés terhe miatt olyan szempontokat is figyelembe vesznek, amelyek a képzési kötelezettség könnyebb teljesíthetősége felé terelhetik őket. Ugyanakkor a jogszabály lehetővé teszi azt is, hogy a Munkáltató határozza meg a tisztviselő számára, az elvégzendő továbbképzési programot.

A 24-es referencia érték, amely szerint a tervezett tanulási eredményeket rendszeresen felülvizsgálják az egyértelműség, a hasznosság és a megfelelőség biztosítása érdekében, két szempontból közelíthető meg. Egyfelől a tananyagok rendszeres felülvizsgálata egyszerű hatályosítás keretében, másfelől a kimeneti követelmények felülvizsgálata.

Ami az egyszerű ciklikusan visszatérő szokásos hatályosítást jelenti, itt az adatlap tartalma és a hatályosító szakértő feladata alapvetően csak a megváltozott jogszabályi és szakpolitikai környezetnek az implementálása. Mindezt jól szemlélteti a hatályosítási nyilatkozat szempontrendszer, amit a szakértőnek kell kitöltenie, itt egyetlen helyen ugyan szerepel a „módszertani” szempont, mint kifejezés, de ezek az alább felsorolt kérdések inkább csak a megváltozott jogszabályi környezetre fókuszálnak, mintsem módszertani, koncepcióális elemzésre:

- A továbbképzési program tartalmaz jogforrás hivatkozásokat?
- Jogforrás-változás szükségessé teszi a továbbképzési program hatályosítását?
- Kérem, sorolja fel azokat a jogforrásokat, amelyek az anyag hatályosítását indokolják!
- Becsülje meg a hatályosítás munkaigényét!
- Húzza alá, mely tartalmakat, tananyag-, illetve programrészeket érint a hatályosítás! (szakmai tartalmi, jogszabályi, *módszertani*, szakpolitikai stb.)
- Indokolt a tananyag kiegészítése, továbbfejlesztése új fejezettel, anyagrésszel, kizárólag jogszabályi/szakpolitikai változások miatt?
- Ha igennel válaszolt az előző kérdésekre, a témakör megjelölésével nevezze meg a tananyaghoz hozzáadni kívánt fejezet(ek) címét!
- Van-e tudomása arról, hogy a képzési programot érintő jelentős jogszabályi/szakpolitikai változás várható, ha igen körülbelül mikor?

¹⁴ A közszolgálati tisztviselők továbbképzéséről 273/2012. (IX. 28.) Korm. rendelet 6/A. §.

A felülvizsgálat mélyebb megközelítését jelenti a kimeneti követelmények felülvizsgálata. Ez azonban nem rendszeres visszatérő metódus, hanem inkább ad hoc jelleggel, időszakosan a programok meghatározott csoportját érinti. A szakértő feladata ebben az esetben, hogy a rendelkezésére bocsátott sablonban összeállítsa azon elméleti ismeretek és készségek, képességek, katalógusát, melyek elsajátítására az adott program lehetőséget ad. A képzési célok ismeret típusú kimeneti követelményt, valamint ismeretalkalmazás típusú kimeneti követelményt egyaránt tartalmaznak, amely utóbbi arra vonatkozik, hogy milyen típusú problémahelyzetek kezelésére, milyen feladatok megoldására válik alkalmassá a tisztviselő.

Összegzés és konklúzió: az e-learning programok minőségi vizsgálatának eredménye

A tanulmány bevezetőjében rögzített kutatási célkitűzésem az volt, hogy megvizsgáljam, az elmúlt években fejlesztett e-learning alapú közszolgálati továbbképzési programok minőségi kritériumait.

A kutatás ezen céljának eredményeit az 1. táblázatban foglaltam össze. A bal oldali oszlopban a referencia csoportok megnevezését a középsőben a referencia értékeket és azok meghatározását láthatjuk. A referencia értékek megvalósulását, vagyis a kutatás eredményét pedig a jobb oldali oszlopban tüntettem fel. A „+” jel egyértelműen a referencia érték megvalósulását jelenti, a „+/-” jel a csak részben valósul meg, míg a „-” jel határozottan nem valósul meg reprezentálására szolgál a táblázatban. Előfordul továbbá a „nem releváns” eredmény is, ugyanis voltak kifejezetten egyetem specifikus kritériumok is a Quality On The Line szempontrendszerében, így azokat mellőztem a közszolgálati továbbképzési programok elemzése során. Mivel a tutorál te-learningek inaktívak voltak a vizsgált évben, így azok minőségi kritériumait sem tudtam elemezni. Ezek a programok magasabb minőségi nívót jelentenek.

1. táblázat: Az e-learning programok minőségi vizsgálatának eredménye

Referencia csoport megnevezése	Referencia értékek	Megvalósulás
Intézményi támogatás	1. Dokumentált technológiai terv áll rendelkezésre, amely tartalmazza az elektronikus biztonsági intézkedéseket (pl. jelszóvédelem, titkosítás, biztonsági mentési rendszerek), amelyek garantálják mind a minőségi szabványokat, mind az információk integritását és érvényességét.	+
	2. A technológiai átviteli rendszer a lehető legbiztonságosabb.	+
	3. A távoktatási infrastruktúra kiépítéséhez és karbantartásához központi rendszer nyújt támogatást.	+
Kurzusfejlesztés	4. A kurzusok tervezésének, fejlesztésének minimális követelményire útmutató áll rendelkezésre.	+
	5. Az oktatási anyagokat rendszeresen felülvizsgálják annak biztosítása érdekében, hogy megfeleljenek a program szabványainak.	+
	6. A kurzusokat úgy tervezték, hogy a tanulóknak a kurzus és a program követelményeinek részeként elemzést, szintézist és értékelést kelljen végezniük.	+
Tanítás/tanulás	7. A tanulók interakciója a tanárokkal és a többi tanulóval biztosítva van többféle módon, többek között hangposta és/vagy e-mail segítségével.	+

	8. A tanulói feladatokra és kérdésekre adott visszajelzés konstruktív és időben megtörténik.	+
	9. a) A tanulók elsajátítják a hatékony kutatás megfelelő módszereit, b) beleértve a források megbízhatóságának értékelését is.	nem releváns -
Kurzus szerkezet	10. Az online program megkezdése előtt a tanulóknak tájékoztatást kell adni a programról, hogy meghatározzák, rendelkeznek-e a távoktatáshoz szükséges motivációval és elkötelezettséggel, és (2) hozzáférnek-e a kurzus tervezése által megkövetelt minimális technológiához.	-
	11. A tanulók számára kiegészítő tájékoztatást adnak a kurzushoz, amelyek felvázolják a kurzus célkitűzéseit, koncepcióját és a tanulási eredményeket.	+
	12. A tanulók elegendő könyvtári forráshoz férnek hozzá, amely magában foglalhat egy "virtuális könyvtárat", amely a világhálón keresztül elérhető.	+
	13. A tantestület és a tanulók megállapodnak az elvárásokról a hallgatói feladatok elvégzésének és az oktatók válaszádnak az idejével kapcsolatban.	+
Tanulók támogatása	14. a) A tanulók tájékoztatást kapnak a programokról, beleértve a felvételi követelményekről, a díjakról, b) a tankönyvekről és más eszközökről, a technikai és vizsgáztatási követelményekről, valamint a hallgatói támogató szolgáltatásokról.	nem releváns +
	15. A tanulók gyakorlati képzésben részesülnek és információkkal segítik őket abban, hogy az elektronikus adatbázisok, könyvtárközi kölcsönök, kormányzati archívumok, hírszolgálatok és egyéb források segítségével anyagokat szerezzenek.	-
	16. A program teljes időtartama alatt, a tanulók technikai segítséget kapnak, beleértve a használt elektronikus adathordozókkal kapcsolatos részletes útmutatásokat, a tanfolyam kezdete előtti gyakorló foglalkozásokat és a technikai támogató személyzethez való kényelmes hozzáférést.	+
	17. A diákszolgálati személyzethez intézett kérdések pontosan és gyorsan válaszolnak, és a hallgatói panaszok kezelésére strukturált rendszer áll rendelkezésre	+
Az oktatók támogatása	18. A kurzusok fejlesztéséhez technikai segítség áll a tanárok rendelkezésére, akiket arra ösztönözik, hogy használják azt.	+
	19. A kar oktatói segítséget kapnak a tantermi oktatásról az online oktatásra való áttérésben, és a folyamat során értékeli őket.	+

	20. Az oktatók képzése és segítése, beleértve a szakértői támogatást is, az online kurzus teljes időtartama alatt folytatódik.	+
	21. Az oktatókat írásos útmutatóval látják el az elektronikusan hozzáférhető adatok hallgatói használatából adódó problémák kezeléséhez.	-
Értékelés	22. A program oktatási hatékonyságát és a tanítási/tanulási folyamatot egy többféle módszert alkalmazó és meghatározott szabványokat alkalmazó értékelési folyamat segítségével értékelik.	-
	23. A program hatékonyságának értékeléséhez a beiratkozásra, a költségekre és a technológia sikeres/innovatív használatára vonatkozó adatokat használják.	-
	24. A tervezett tanulási eredményeket rendszeresen felülvizsgálják az egyértelműség, a hasznosság és a megfelelés biztosítása érdekében.	+/-

(Saját szerkesztés)

A táblázatban egyértelműen láthatóvá válnak azok a területek, amelyek további fejlesztést igényelnek. Ezek közül fontos kiemelni a 9 b) és a 15. pontban foglaltakat. Ezek ugyanis meglátásom szerint az önirányított tanuláshoz alapvető feltételei. A 9. referencia azt követeli meg, hogy a tanulók sajátítsák el a hatékony kutatás megfelelő módszereit, beleértve a források megbízhatóságának értékelését is. Bár ez az egyetemi BA vagy MA vagy kifejezetten PhD képzés specifikuma lehet, a b) pont, amely a források megbízhatóságának értékelését követeli meg, nem jelenik meg a közszolgálati továbbképzési programokban.

A 15. referencia követelmény szintén összefüggésben van az önirányított tanulással. Ez a referencia joggal követeli meg a kurzusoktól, hogy a képzésben részesüljenek és információkkal támogassák őket abban, hogy az elektronikus adatbázisok, könyvtárközi kölcsönök, kormányzati archívumok, hírszolgálatok és egyéb források segítségével anyagokat szerezzenek. Az adott szakterület megismerésének kezdetén járó tanuló felnőtt még nem rendelkezik kellő tájékozottsággal, az autentikus források kiválasztása nehézséget okoz. A lényeges információk tömegének elkülönítése, a lényeg kiemelésében, szintetizálása és értékelése lenne alapvető a tanulás során. (Maróti, 2015, 15.).

Érdemes lenne tehát koncepcionális szinten átgondolni, hogy az önirányított tanulás kerüljön a továbbképzés fókuszába. A továbbképzés rendszere, a továbbképzési program, és maga a tananyag szintjén is. A tananyagok nem adnak lehetőséget arra, hogy a tanuló azokat interaktív módon testre szabhassa, amely az egyéni tanulási út akadályai.

Összességében önmagában ezen táblázatból kiindulva inkább jó eredményt adhatunk a KTI portfóliójában szereplő programokra. Ugyanakkor ismételtén érdemes megjegyezni, hogy ez a referencia keret évtizedekkel ezelőtti, éppen azért, mert tutori támogatás nélküli kurzusokról van szó. Ebből a szempontból viszont jelentős előrelépésre lenne szükség a valódi online képzések irányába.

Felhasznált szakirodalom

- Hosie, P. & Schibeci, R. & Backhaus, A (2005). A framework and checklists for evaluating online learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 30, No. 5, 539–553.
- Wandler, B., J. & Imbriale, W., J. (2017) Promoting Undergraduate Student Self-Regulation in Online Learning Environments. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149360.pdf> (2024.01.10.)
- Kisfaludy, László. & Orosz, L. (2018). *Alapvető tudnivalók az állami és a közszolgálati tisztviselői továbbképzésben közreműködő oktatók, vizsgáztatók és szakértők részére*. Budapest: NKE.

- Kovács, M. (2010). *Az e-learning alapú felsőoktatás minőségbiztosításának pedagógiai kérdései*. Budapest: Doktori Értekezés, ELTE-PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Közzolgálati továbbképzési portfólió 2024. NKE, Budapest.
- Linder, V. (2008). *A magyar közzolgálati humánerőforrás-gazdálkodás nemzetközi összehasonlításban*. Budapest, Ecostat.
- Maróti, A. (2015). A felnőttek önirányító tanulásáról, *Felnőttképzési Szemle* 2015/2. 12-16.
- Pallai, É. (2017). *Tanulói kézikönyv tutorálte-learning közzolgálati továbbképzésekhez*. NKE, Budapest. <https://docplayer.hu/107601713Nemzeti-kozzolgalmati-egyetem.html> (2023.01.05.)
- Phipps, R. & Merisotis, J. (2000). Quality On The Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education. https://www.ihep.org/wp-content/uploads/2014/05/uploads_docs_pubs_qualityontheline.pdf (letöltés ideje 2023.12.15.)
- Zimmerman, W. & Altman, B. & Simunich, B. & Shattuck, K. & Barbra, B. (2020). Evaluating Online Course Quality: A Study on Implementation of Course Quality Standards. *Online Learning Journal*, Volume 24, Issue 4, 147-163.

Internetes források

- Közigazgatási Továbbképzési Intézet, Elégedettségmérés URL1: https://kti.uni-nke.hu/document/vtkk-uni-nke-hu/Honlapra_el%C3%A9gedetts%C3%A9gm%C3%A9r%C3%A9s_monitoring_v4.pdf (2024.03.22.)
- KÖFOP-2.1.1-VEKOP-15 A közzolgálatás komplex kompetencia, életpálya-program és oktatás technológiai fejlesztése pályázati felhívás. Közzolgálati Tudásportál, <https://www.palyazat.gov.hu/kfop-211-vekop-15-a-kzzsolglats-komplex-kompetencia-letplya-program-s-oktats-technolgiai-fejlesztse> (2023.12.10.)

RÓNAI Jázmin

„A nyelv álruhába öltözteti a gondolatot”

Bevezetés

Választott téma jelentősége

Álhírekről már Krisztus előtt 13. században is írásos feljegyzés készült. „II. Ramszesz fáraót, az egyiptomi hadak vezetőjét egy álhír segítségével csalták törbe a hettiták, ... a fáraónak alig sikerült testőrsége segítségével kitörnie az ostromgyűrűből...” (Fragó, 2023, 1.)

Súlyos problémának tartom a hamis hírek gyors terjedését és hatását. A világhálón a téves információk, álhírek mindennapos jelenségekké váltak, és számos negatív következménnyel járnak. Az álhír olyan valótlan információ, „...amely megjelenésében hasonlít a valódi hírekre, és amelyet szándékosan hoztak létre az emberek megtévesztése érdekében.” (Fragó, 2023, 1.) A szakirodalom „misinformation”-nak nevezi azokat a hamis tartalmakat, melyek közzétéve nem járt utána a tartalom valóságalapjának. Tanulmányomban nem teszek különbséget a hamis tartalmak között szándékosságuk szerint. Álhírként említem őket. Hamis információk nemcsak a közösségi médián keresztül, hanem felelős portálokon keresztül is megjelennek. A média hatása a COVID-19 pandémia kialakulásának megítélésében jelentős volt. Az oltásellenesség, az összeesküvés-elméletek, a vírustagadás nézeteit vallók korlátozás nélkül befolyásoltak másokat a súlyosbodó helyzetben.

1. ábra: Sokan elemezték az összefüggést



Forrás: https://politicalcapital.hu/rendezvenyek.php?article_read=1&article_id=2561

Egy jól megszerkesztett álhír komoly hatást tud gyakorolni az emberek viselkedésére, gondolkodására és mentális állapotára.

Egyes szerzők megítélése szerint a koronavírussal kapcsolatos álhírek terjedése az oltások egyre nagyobb arányú elutasításához vezethet, ami újabb és újabb járványhullámok kialakulását eredményezheti. Bánász (2022)

Megyéenként más a lakosok oltáshoz való hozzáállása. „Pest és Fejér megyében 70 százalék felett van az oltottak aránya, a legtöbb kelet-magyarországi megyében viszont alig haladja meg a 60 százalékot.” (Szurovecz, 2021) Szociológiai jellemzők is befolyásolják az attitűdöt.

Az áltudományos és összeesküvéses nézeteket a társadalom-lélektani tényezőkre hangsúlyt helyezve vizsgálja Krekó (2022). „A vírus és az információs »járvány«, a pandémia és az infodémia ördögi körben erősítették egymást.” Veszélyt jelez, hogy az oltásokkal kapcsolatos összeesküvés-elméletek hatására a kísérleti személyek jóval kisebb hajlandóságot mutattak arra, hogy gyermeküknek védőoltást adassanak be.

A tudományba vetett bizalom megrendült, ezt Kampis (2020) elemzi. Ennek egyik oka, hogy a tudomány (számos része) a laikus számára egyre kevésbé érthető terminusokat használ. Növeli a bajt a jólét és a vele járó unalom – hogy érdekesebb lehet egy vitatott állítás, mint egy steril igazság.

Ennek következménye, hogy a tudomány korrekt unalmával szemben népszerű mindennemű áltudomány, a lapos Föld-teória, és az oltásellenesség is.

Kutatásom célja

Szeretném feltárni, hogy az emberek *miért hajlamosak* hamis információkban hinni, és *hogyan kerülhetjük el*, hogy megtévesztő hír áldozatai legyünk. Vizsgálom, hogy a *természettudományos kompetencia fejlesztése* segíti-e majd a diákokat, hogy kritikusan gondolkodjanak, *felelős társadalmi döntéseket hozzanak*. Megosztok módszereket, melyek segíthetnek felismerni és elkerülni a téves információt, így csökkenteni annak veszélyét.

Alkalmazott módszerek

Szakirodalmi tanulmányokat elemeztem. Kérdőívvel adatokat gyűjtöttem és értelmeztem. Primer kutatást véletlenszerű mintavétellel, kisszámú mintán végeztem. A 96 fő válaszadót közösségi média segítségével értem el. Az elemzést Excel-táblázatban elemi statisztikai módszerekkel végeztem (gyakoriság, átlag, korreláció).

Miért hiszünk az álhíreknek?

Egy felmérés szerint az amerikaiak fele hisz a szellemek és az angyalok létezésében. (Wall, 2018) A laposföld hívők száma olyan magas, hogy nemzetközi konferenciákat szerveznek. Sokan nem hisznek a Holdra szállásban és Darwinra is legyintenek – szkeptikusak. Azt hiszik, hogy okosabbak és felvilágosultabbak a tömegeknél. 95 országban 140 ezer embert kérdeztek meg, s mintegy 40 százalékuk hisz a boszorkányságban. (Gershman, 2022)

Figyelmetlenül olvassuk a híreket, és nem gondolkodunk el azok hitelességén. (Fragó, 2023, 3.) „...mert egyszerű magyarázatokat adnak összetett dolgokra is, vagy éppen izgalmasak, *kiszolgálják egyes pszichológiai szükségleteinket*. Emellett *energia- és időtakarékosak vagyunk*, így nem nézünk utána a valóságnak.” (Kedves B.)

Sokan osztatnak meg olyan tartalmat, amelyet előtte nem olvastak át. Az álhírek fenn tudják tartani az emberek biztonságérzetét azzal, hogy egy olyan érzetet adnak, mintha mindent tudnának a témáról.

Saját adatfelvétel eredményei

a) Adatfelvétel bemutatása

Google-kérdőívvel, *három kérdéscsoportban* 20 kérdésére gyűjtöttem válaszokat. Tíz természettudományos kérdést tettem fel, elterjedt tévképzetekkel kapcsolatos *tájékozottságukat* mértem fel. Forrásom egy kutatás kérdéssora volt. (Nagy-Czirok, 2018) A további három kérdés a válaszadó által *alkalmazott ismeretszerzési módokra* irányult, kettő pedig a COVID-19 járványra. A *kérdőív betekintést nyújtott az emberi gondolkodás és a hírforrásokhoz való viszony, valamint a COVID-19 megítélésének kapcsolatába*.

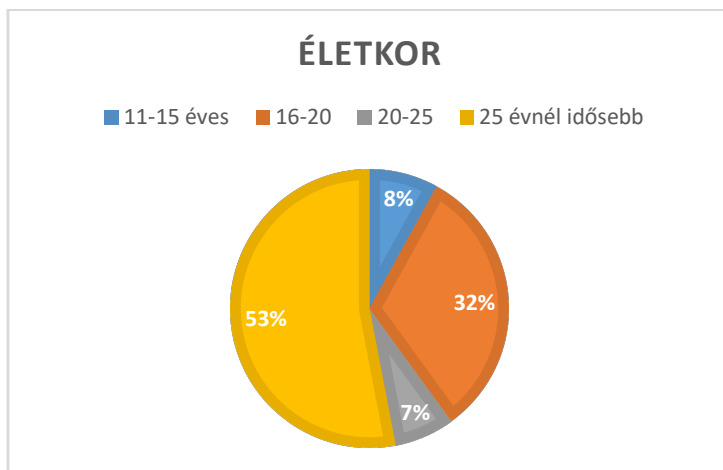
Gyakoriságok összehasonlításával vizsgáltam a munkaerőpiaci helyzet szerint:

- a természettudományos tájékozottságot,
- a COVID-19 pandémia kialakulásáról és
- az ellene fejlesztett vakcina megítéléséről való vélekedést.
- *Korrelációt vizsgáltam a természettudományos kompetencia és a következő adatok között:*
- a COVID-19pandémia kialakulásáról való vélekedés;
- a COVID-19 védőoltás megítélése;
- a természettudományos kompetencia, valamint a vélemény kialakításában mutatott igényesség (utánanézett-e annak, amiben bizonytalan volt) között.

Meglepőek az eredmények. *A természettudományos tájékozottság vagy független volt, vagy gyenge, majdnem hanyagolható kapcsolatot mutatott a vizsgált szempontokkal.*

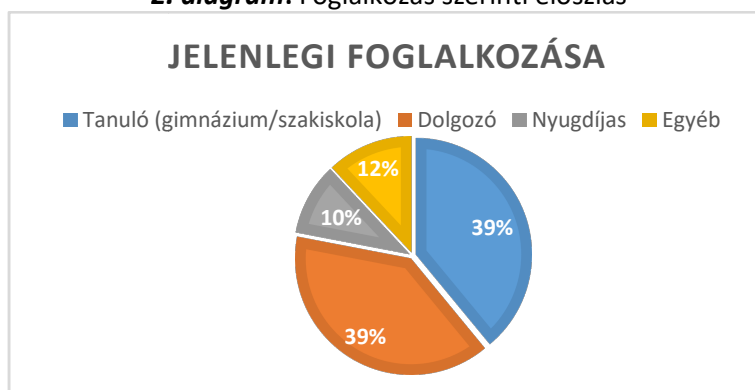
b) Válaszok részletes elemzése

A kérdőívet zömében 25 éven felüliek töltötték ki: 53,1%. A nők aránya 63,5%, a férfiaké 36,5%. Kis elemszámú minta, és nem reprezentatív, de 11 évestől a nyugdíjasig minden korosztályt elértem.

1. diagram: Életkor szerinti eloszlás

Forrás: Saját forrás

Képesítésüket tekintve a tanulók és a dolgozók aránya is 38,5%.

2. diagram: Foglalkozás szerinti eloszlás

Forrás: Saját forrás

A fenti 4 kategóriába 90 fő tartozik. A fennmaradó 6 főt nem vizsgáltam.

Egyik meglepő eredmény az volt, hogy a pandémia kialakulásában a szándékosságot vagy mulasztást sejtők az egyetemi/főiskolai hallgatók körében volt a legmagasabb.

Gyakoriságok vizsgálata (Az adatokat tartalmazó táblázatokat az 1. mellékletben helyeztem el.)

Munkaerőpiaci helyzet szerint vizsgáltam:

- Meglepő módon a gimnázium/szakiskolai tanulók nem tudják jól alkalmazni az elsajátított tudást, természettudományos gyakorlati értelmezésekben. A nyugdíjasokat követően ők hibáztak legtöbbször. 1. táblázat helye
- A COVID-19 járvánnyal kapcsolatban a kitöltő szándékosságot vagy legalább mulasztást feltételez-e? Meglepőnek tartom, hogy a felsőoktatásban résztvevők körében volt legmagasabb ezek aránya. 2. táblázat helye
- A vakcinával kapcsolatban úgy vélekednek a válaszadók, hogy több haszna van, mint károsító hatása. Ebben a kérdésben kicsi volt a szórás, nem ért meglepetés. 3. táblázat

Természettudományos képzettség és pandémia kialakulásáról vélekedés, illetve oltások megítélése közti korreláció

Nem találtam semelyik esetben jelentős kapcsolatot. A 0 és ± 0.2 közti értékek gyenge, majdnem hanyagolható kapcsolatot jeleznek.

- FÜGGETLEN egymástól a pandémiakialakulás szándékosságáról való vélekedés és a természettudományos tájékozottság. Korreláció: $-0,018$

Akik szándékosságot hisznek a világjárvány kialakulása mögött, a természettudományos kérdésekben átlagosan 5,80 hibás választ adtak. Akik nem gondolnak erre, átlagosan 5,73 hibát vétettek.

- Gyenge, majdnem elhanyagolható kapcsolat van az oltások hatásának megítélése és a természettudományos tájékozottság között. Korreláció: $0,18$.

Meglepő, hogy a természettudományos tájékozottság vagy független volt, vagy gyenge, majdnem hanyagolható kapcsolatot mutatott a vizsgált szempontokkal.

Feltételezésem, hogy az iskolában a természettudományos kompetencia-fejlesztés abban is segíti majd a diákokat, hogy véleményüket tényekre alapozzák, állításaikat igazolni igyekezzenek, kritikusan gondolkodjanak, igényesek legyenek a források kiválasztásában. Ez itt nem nyert igazolást.

Aki a természettudományos kérdések megválaszolásában átlagon felül teljesített, attól összeesküvés-elméletek megítélésében kritikusabb véleményalkotást vártam. Ez a várakozásom sem teljesült.

- Kérdéseimre, hogy: *Ön milyen tényezők alapján tudna beazonosítani egy álhírt?, és: Ön mi alapján bíz meg egy cikk valóságtartalmában?*, a válaszolók fele említette a forrást és a szerzőt. A megformázás és a helyesírás másodlagos volt. Wittgenstein osztrák filozófus megállapítását érzük itt tetten: A nyelv áruhába öltözteti a gondolatot. Mégpedig úgy, hogy az ember nem következtethet az öltözet külső formájából a felöltöztetett gondolat formájára. Minimális arányban néznek utána, hogy álhírral áll-e szemben. Heten beismerik, hogy megbíznak egy cikk valóságtartalmában, ha a nézeteikkel megegyezik.

Mennyire segítene, ha több alapvető (természet)tudományos ismeretet nyújtanánk a diákok számára? Eredményeim szerint más módon kellene a természettudományokat tanítani. Nagyobb hangsúlyt kellene helyezni a kritikus gondolkodás fejlesztésére. A diákokat meg kellene tanítani érvelni, saját nézőpontjukat képviselni, véleményüket megfogalmazni, a vitakultúrájukat fejleszteni.

2. ábra: Kritikus gondolkodás



Forrás: https://www.freepik.com/free-vector/hand-drawn-people-asking-questions_13403304.htm

„Az információhoz való hozzáférés egyre többek számára válik lehetségessé, ez információsokasodással jár. Ezzel együtt csökken az információ szelektálásának, a kapuőrzésnek az ébersége, ami veszélyeket rejt magában (Wallace, 2006).” (Horváth, 2020)

Összefoglalva: *a természettudományos ismeretek alapjai elengedhetetlenek saját nézőpont kialakulásához, viszont ez önmagában kevés.*

c) Miért erősödött fel a pandémia idején az ellenőrizetlen hírek, vélemények elterjedése?

A felhasználók és a kormányzati szereplők számára kihívást jelentett a pandémiával kapcsolatos hírek ellenőrzése, az ellenük való fellépés is.

A kórokozók válsághelyzetet eredményeznek, mert „a kiváltó okait még nem látjuk tisztán”, miközben a járvány „erősen ellenáll mindenfajta kezelésnek”. (Gyuris, 2022) Míg a már jól ismert betegségek esetében léteznek orvosi protokollok, az emberiséget felkészületlenül érintő új vírusmutációk ellen nincsenek még modellek, melyekkel a krízis kezelhető lenne. Ezek *hatása előre nem volt látható a COVID-19 idején*. Annnyira nem, hogy a kutató tudós így nyilatkozott: „De hiába mondanám, hogy mondjuk öt évig védettek vagyunk, *honnan a fenéből tudnám? Még nem telt el elég idő.*” (Karikó, 2021)

Karikó Katalin Nobel-díjas tudósunk szerepe a mRNS alapú vakcinák kifejlesztésében kiemelkedő volt. Így nyilatkozott: „Most hirtelen mindenki járványszakértő lett, de én nem vagyok az.” (Koloszi, 2021) Arra utalt ezzel, hogy *az álhírek szárnyra kaphattak hazánkban is a „járványszakértők” által*. Hozzáfűzte: „11 tudományos publikáció jelenik meg a járványról, óránként” (Koloszi, 2021) Ez sok, még ő sem győzi elolvasni őket. Úgy gondolom, a válsághelyzet során hasznos lett volna egy *tudományos csoportot megbízni* azzal, hogy a kutatások eredményeit *közérthető módon hozzák nyilvánosságra*. Ha az egyes médiacsatornák a megbízótól, politikai kapcsolatoktól függetlenül ugyanazt tették volna közzé, az mérsékelte volna az összeesküvés-elméletek és a szkepticizmus elterjedését. Néhány *természettudományos ismeret a társadalmi gondolkodás minőségét emelhetné volna*.

A Karikó-interjú két *szélsőséges véleményre utal*. Egyik „a tömeges oltások hatására nagyon jól állunk”, a másik, hogy „ennek köszönhető, hogy Magyarország világelső a halandóságban”. Miután a bizonytalanság mérséklődött, javult a helyzet. ELTE, (2022) kutatásból megtudhatjuk, hogy a COVID-19 elején a lakosság 35%-ban volt elutasító a vakcinákkal szemben, a negyedik hullámban ez az arány 12%-ra csökkent. „az elutasítás összességében minden hullámban a fiatalabb korcsoportokra volt jellemzőbb.” Ez azért lehet, mert a járvány inkább az idősebb, rizikófaktorban lévő korosztályt érinti.

A *kultúrára utal* a megállapítás: „Látható az is, hogy az oltásokat elutasítók jellemzően középfokú végzettségűek és a közép-magyarországi régió kívül élnek.” (ELTE, 2022)

Karikó szerint *a vita a tudományos fejlődés alapja*. Akik *csőlátással gondolkodnak, képtelenek odafigyelni*, a másik véleményére. A tudományos kérdésekhez kapcsolódó állásfoglalásokban is szerepet játszik a politikai hovatartozás. A „csőlátók” nem látják, hogy talán a kormánynak és az ellenzéknek is igaza van. A COVID-19 kialakulásának és a vakcinák hatásának megítélésében sem.

Járványkórházban dolgozó ápolónővel *interjút készítettem*. Az egészségügyi intézkedéseket könnyebben elfogadták a veszélyeztetettebbek (idősek, magas vérnyomásúak). Az oltásellenesség mellett a vírustagadást tartja nagy hatásúnak. Voltak, akik nem ismerték be, hogy COVID-osak.

Következtetések és javaslatok

A vizsgált mintán az volt megállapítható, hogy a járvány kialakulásában a szándékosságot vagy mulasztást sejtők az egyetemi/főiskolai hallgatók körében volt a legmagasabb. A természettudományos tájékozottság pedig hanyagolható kapcsolatot mutatott a vizsgált szempontokkal. Arra a következtetésre jutottam, hogy *nem elég a tudásgyarapítás. Módszereket kell keresni*, hogy az embereknek *sikerüljön felismerniük az álhíreket*; hogy *szűkíteni lehessen a megjelenésüket*, s hogy megtanuljuk, *hogyan váljunk védetté ellenük*.

a) Hogyan lehetne a hírek megbízhatóságán javítani, és az álhírek megjelenését korlátozni?

Az *újságíróknak megbízható forrásokat* kellene használniuk.

A digitális *források alkalmazásához szükséges ismereteket* el kellene mélyítenie minden korosztálynak.

A *tudományos kommunikáció elhanyagolásában* is látja a kevésbé tudományos hírek felé fordulás okát. Kampis (2020). A kommunikációban nem a tudomány a bajnok, a többi résztvevő ügyesebb. A kutatók egy részének törekednie kellene a „közönségnek játszani”. Az átlagember bizonyosságot szeretne. Ebben az *áltudományok verhetetlenek, ott soha nincs kétely*.

Számolni kell azzal is, hogy az emberek félelmei, attitűdjei és hiedelmei hatnak arra, hogy milyen döntéseket hoznak, hogyan viszonyulnak a tudományos ajánlásokhoz, a kormányzati döntésekhez és az egészségügyi előírásokhoz, s hogy mely információforrásokban bíznak. (Falyuna, 2022)

Említések érzelmi töltetét vizsgálta COVID-oltással kapcsolatos attitűd, COVID-dal kapcsolatos álhírek és az oltóanyagok témákban Bányász (2022). A leggyakrabban posztoló top harminc szerző közül huszonheten a Facebookon a legaktívabbak. A like-ok és a bejegyzés továbbosztásainak a száma alapján megállapította, hogy „körülbelül két és félszeres a negatív megosztások száma a pozitívokéhoz képest.” Ez kultúra kérdése. Az adatok további vizsgálata, például hálózatelemzéssel hasznos lehet az álhírek terjedésének elemzéséhez és az „influenzserek” azonosításában.

A közösségi platformoknak az álhíreket jobban ki kellene szűrni: „Az, hogy valami félinformáció vagy kitaláció, akár egy álhír, nem kerül büntetésre, ... nehéz eldönteni, hogy egy tartalom ennek minősül vagy sem. Ahhoz, hogy a tartalom valamilyen jellegű szűrésen fennakadjon, más irányelvet is sértenie kell.”

Hogy a COVID-19 járvánnyal kapcsolatban honnan tudakozódnak az emberek, Ináncsi, Farkas (2022) is vizsgálták. A válaszadók 48%-a valamilyen közösségi médiaplatformról tájékozódik elsődlegesen. 40% állította, hogy hivatalos kormányzati oldalról szerez információt. 182 megkérdezett válasza alapján elemzik, hogy elsődlegesen *hol ellenőrzik* a pandémiával kapcsolatban felmerülő híreket. Közülük 122 kitöltő egyszerű Google kereséssel. Ebből az következik, hogy *nem kormányzati oldalon ellenőrzi a tartalom valóságát mindenki, aki* előzetesen azt jelölte meg a kérdőívben.

Az összeesküvés-elméletekkel szemben az állami szereplőknek fel kell tudnia venni a harcot. Ezt elsősorban *az információellenőrzés lehetőségének bővítésével és a kereshetőség elősegítésével* kellene megvalósítani.

b) Milyen módszerek segíthetnek védettséget kialakítani az álhírek ellen?

A cím sokat elárul, gyakran szenzációt sejtet. A *cikk formázása és szövegezése* kitűnik a többi hír közül. Leegyszerűsített szöveget tartalmaz. Árulkodó jel, ha magyartalan a szöveg, helyesírási hibákkal. Mint a kérdőív válaszaiból kiderült, az emberek leginkább a *szerzőt, a forrást, és a hivatkozást* fogják megnézni, ha kételyeik támadnának. Utánajárást igényelnek, de hatékonyan le tudják leplezni a csaló oldalakat. (Faragó, 2023, 3.)

Az interneten számos tanácsot találunk, ám az alap az odafigyelés. Az álhírek felismerésére az alaplátnéltség mellett fontos készség a *kritikai attitűd*.

A felismerésben az is gátat szabhat, hogy maga az *egyén nem akarja észrevenni és elfogadni*, hogy a hír nem hiteles. Szeret olyan tartalmakat olvasni, amelyek megegyeznek a nézeteivel. Az internet ezt ki is használja, megnövelve az ember önbizalmát, véleménybuborékok alakulnak ki.

3. ábra Buborék



Forrás: <https://merce.hu/tag/buborek/>

„... rajtuk ne kísérletezzenek. Hiába mondtam, hogy emberek milliárdjait oltották be, hitekkel nehéz vitatkozni. Az internet tele van mindenfélével, és azt fogadják be, ami leginkább alátámasztja az előítéleteiket” (Szurovecz, 2021)

Az EU hírportálján számos segédanyagot is találhatunk. Nemzetközi Erasmus projektben vettem részt novemberben Milanóban, ott is ezzel foglalkoztunk. Három videóval és egy infografikával hívja fel a tudatos médiafogyasztásra a hazai internetezők figyelmét a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. (Nemzeti Média, 2020)

„A *nudge* működését úgy képzeljük el, hogy megpiszkáljuk, megbökdössük az embereket, ami gyakran nem is tudatosan bennük, azonban a bökes hatására tudattalanul megváltoztatják a viselkedésüket.” (Farág, 2023, 3.)

4. ábra: Nudge



Forrás: <https://bloombergcities.medium.com/explainer-what-is-a-behavioral-nudge-f32150149deb>

Az embereket megkéri az online felületen, hogy értékelje, mennyire hiteles egy hír. Olcsó, pár másodpercig tart a kitöltése, és a közösségi média által sok emberhez eljuthat. Hasznosnak bizonyult a gyakorlatban, kevesebben osztottak meg ezután álhírt.

Hatásos meggyőzési módszer a *konformizmus kiaknázása*. (Krekó, 2022). Ha a személy számára meghatározó emberek támogatták az oltás felvételét, akkor az összeesküvés-elméletekben való hit már nem tartotta magát.

Tudatos prevenciós módszer, a „beoltás”. Ez az immunológiai analógiára építő beavatkozás azt a célt szolgálja, hogy a káros információkkal való találkozás során az egyén „antitesteket termeljen”, és „ellenállóbbá váljon”. Sikeresen alkalmazták a koronavírus elleni dezinformációk kapcsán olyan játékokat, ahol az egyének megismerik a *dezinformáció logikáját*, és védekezést szereznek ellene. A résztvevő kitölt egy álhír-kvízt, majd részt vesz az oktatáson, majd újra kitölt egy kvízt, valószínűleg sikeresebben. (Oktatás: „... felhívjuk a figyelmet a manipuláció szándékára, felvértezzük a személyeket a felismeréshez szükséges tudással, majd várjuk, hogyan reagálnak a dezinformáció megjelenésekor.” (Farág, 2023, 3.)

A kommunikációval befolyásolni lehet, hogy válsághelyzetben az emberek hogyan viselkednek, és milyen döntéseket hoznak. A *hatékony kommunikációs stratégiák* ezért kulcsfontosságúak válság idején.

Az egyén nem csak azért hisz magára nézve is káros összeesküvés-elméletekben, mert túl kevés vagy téves információkkal rendelkezik, vagy felszínesen dolgozza fel az információkat. A pszichológiában egyre inkább uralkodóvá válik az a felfogás, hogy a *gondolkodásunk és információfeldolgozásunk nem választható el élesen érzéseinktől és szándékainktól*. Sokszor, amikor azt gondoljuk magunkról, hogy „racionálisan” gondolkodunk, valójában az érzelmeink és a vágyaink vezérelnek minket.” (Krekó, 2022) Egy új motívum is kirajzolódik: „A motiváció sokféle lehet: lázadás a rendszerrel szemben, azonosulás a saját csoport normáival vagy éppen bizalmatlanság a kormánnyal szemben.”

Az oltáskerülők nem csak Magyarországon okoznak problémát. Az Egyesült Államokban például a titkosszolgálatok működését veszélyezteti a kötelező oltásoknak való ellenállás. (Meixner, 2021) A több ezer hírszerzőtisztre olyan sors várt, mint a magyar pedagógusainkra: elbocsátás. Ebből arra

következtettem, hogy a magas végzettségűeket is sikerült befolyásolni. S arra, hogy *ha valamire köteleznek, az ellenállást vált ki*.

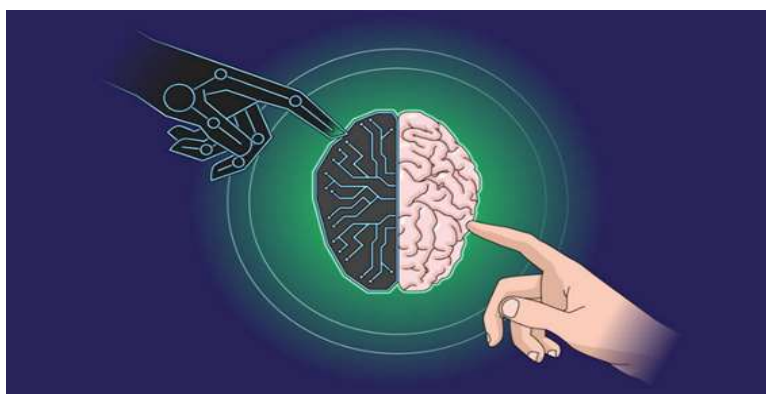
Bár Ignobel-díjjal értékelték a Dunning–Kruger-hatást bemutató dolgozatot, de érdemes „felpróbálni”. Az a jelenség, amikor minél kevesebbet tud valaki egy adott dologról, annál inkább túlbecsüli a saját tudását; nem képes felismerni, hogy ő maga mennyire nem ért hozzá. (Kruger, 1999) Növeli a bajt, ha késztetést érez véleménye megosztására.

Bányász tanulmánya az *együttműködés fontosságára* hívja fel a figyelmet a különböző tudományterületek között. „A koronavírus nem lehet csupán az oltásokkal legyőzni. Holisztikus megközelítés szükséges, hiszen hiába zajlanak létfontosságú kutatások a vakcina fejlesztést illetően, ha az álhírek terjedése-terjesztése utóbb gátat vet ezek közhasznú felhasználásának, és csökkenti a járvánnyal szembeni védekezés eredményességét.”

Összefoglalás

Gyakran nem tudjuk azonosítani, hogy valós információkkal állunk-e szemben. Találtam *módszereket*, melyek *segítenek felismerni* a hamis állításokat, *megbízhatóbbá tenni* a híreket, *korlátozni az álhírek megjelenését*, és olyanokat is, melyek segítenek *védekezést kialakítani ellenük*.

5. ábra: Kultúra és tudomány



Forrás: <https://mindthegraph.com/blog/hu/how-does-culture-influence-science/>

Mind saját kutatásom, mind a szakirodalom áttekintése során arra jutottam, hogy a természet- és a társadalomtudományok területén is *együttműködésre, rendszerben gondolkodásra* van szükség. A *kultúra szintjének emelésére*.

A kérdőívvel gyűjtött adatok elemzése szerint *nem függ össze a természettudományos tájékozottság a COVID-19 járvánnyal kialakult félrevezető állítások elfogadásával*. Ezért *nagyobb együttműködést javasoltam a tantárgyak között is*. A digitális kultúra, a médiaismeret, az anyanyelv, a kommunikáció és az idegen nyelv együttesen segíthet.

Az egyes tudományterületek művelőinek, a kommunikációs szakembereknek, a média felelős szerkesztőinek, sőt, a hatóságoknak is csak együtt sikerülhet korlátozni az álhírek megjelenését és következményeit. *Ha nagyobb mintán felvett adatok szerint hasonló következtetésre lehet jutni, akkor egészségünk (testi és mentális értelemben is), életünk védelmében szigorúbb korlátozások is szükségesek lehetnek. Szigorúbb tartalomszűrést érdemes lenne alkalmazni*.

Hiába eredményes a tudományos nevelés, a kulturális hatások és sztereotípiák is befolyásolhatják a tudományos adatok értelmezését.

Nem válhatunk mindannyian kutató tudóssá még ezen az egy területen sem. *Nem tudunk a tényekre alapozott személyes tudást kialakítani. Tehát marad a hit*. Hogy miben hiszünk, milyen állításokat fogadunk el igaznak, abban kell körültekintőbbnek lennünk. Adataim alátámasztották, hogy jogos a figyelmeztetés, mert gyakran *nem vesszük a fáradságot, hogy hiteles forrásokban utánanézzünk a valóságnak*. Ennek és a felelős kommunikációnak a kultúráját kialakítani a saját felelősségünk.

Felhasznált szakirodalom

- Balázs Katalin. *Statisztika I.*, 3. Korreláció, https://psycho.unideb.hu/munkatarsak/balazs_katalin/stat1/stat1ora3.pdf
- Bányász Péter (2022). A Covid-oltásokkal kapcsolatos érzelmek vizsgálata Magyarországon. *Magyar Tudomány* 183 (2022) 5, 601–609
- Boris Gershman (2022). *Witchcraft Beliefs Around the World: An Exploratory Analysis* https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=hu&user=mmwficoAAAAJ&citation_for_view=mmwficoAAAAJ:nb7KW1ujOQ8C
- Faragó Laura (2023). Az igazság nem odaát van – az álhírek pszichológiája 1. rész *Interpress magazin*, XLIII. évfolyam 4. szám
- Faragó Laura (2023). Az igazság nem odaát van – az álhírek pszichológiája 3. rész *Interpress Magazin*, XLIII. évfolyam 7. szám
- Ligeti Anna Sára & Karsai Márton & Koltai Júlia & Röst Gergely (2022). *Fehér könyv a covid-19-járvány társadalmi-gazdasági hatásairól*. Eötvös Loránd Kutatási Hálózat Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/05/FeherKonyv.pdf>
- Falyuna Nóra (2022). A pandémia nyelve, retorikája és kommunikációja. *Magyar Tudomány* 183 (2022) 5
- Gyuris Norbert (2022). A szimuláció vége: a vírusválság allegóriája *Performa* 13 http://real.mtak.hu/155340/1/6.Gyuris_V%C3%ADrusv%C3%A1ls%C3%A1g.pdf
- Horváth Gábor Barnabás (2020). *Torzuló valóság a virtuális térben: Az álhírek és veszélyei* <https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/article/view/3690/3427>
- Ináncsi Mátyás & Farkas Tibor (2022). Álhírek ellenőrzése a közösségi médiafelületeken a COVID-19 járvány alatt. *Hadtudomány*, <http://real.mtak.hu/144783/1/8804-Cikk%20sz%C3%B6veg-38960-1-10-20220621.pdf>
- Kampis György (2020). Az új fodrász. <http://real.mtak.hu/152458/1/Kampis-Gy%C3%B6rgy-Az-%C3%BAj-fodr%C3%A1sz.pdf>
- Kedves Balázs (2022). Ezért hisszük el az álhíreket és ezért károsak lelki állapotunkra <https://hszi.bme.hu/page/940/>
- Kolozsi Ádám (2021). *Karikó Katalin: Most hirtelen mindenki járványszakértő lett, de én nem vagyok az*, <https://telex.hu/koronavirus/2021/05/03/kariko-katalin-interju>
- Krekó Péter (2022). Dezinformáció, áltudomány és koronavírus-világjárvány szociálpszichológiai megközelítésben. *Magyar Tudomány* 183 (2022) 5
- Justin Kruger & David Dunning (1999). „Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments”. *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6), 1121–34. o <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10626367/>
- Michael Wall (2018). *Kívül a Földön*. 2018, Atheneum Kiadó
- Nagy-Czirok Lászlóné (2018). Tévképzetek és fogalmi váltások – Hogyan változik a tanulók természettudományos világképe? *Új Pedagógiai Szemle*, V. 3-4 p 47-72
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2020). Az álhírek ellen indított kampányt a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság https://hvg.hu/tudomany/20200903_nemzeti_media_es_hirkozlesi_hatosag_nmhh_alhir_video_infografika (Letöltés: 2020. 09.03. 14:03)
- Meixner Zoltán (2021). *Mivel járhat, ha kötelezővé teszik a koronavírus elleni oltást?* https://www.hazipatika.com/napi_egeszseg/egeszsegugy/cikkek/mivel_jarhat_ha_kotelezove_teszik_a_koronavirus_elleni_oltast
- Portfolio (2022). A valaha volt legrészletesebb kutatás látott napvilágot a koronavírus elleni oltás hatásairól <https://www.portfolio.hu/uzlet/20220601/a-valaha-volt-legreszletesebb-kutatas-latott-napvilagot-a-koronavirus-elleni-oltas-hatasairol-548341> (Letöltés: 2022. június 01. 18:43)

- Portfolio (2023). *Berobbant a Covid-járvány, mégis nehéz oltáshoz jutni még* <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20231208/berobbant-a-covid-jarvany-megis-nehez-oltashoz-jutni-meg-656591>
- Szurovecz Illés (2021). *25 éve tanít, most álláshirdetéseket néz, mert fél az oltás mellékhatásaitól* <https://444.hu/2021/12/10/25-eve-tanit-most-allashirdeteseket-nez-mert-fel-az-oltas-mellekhatasaitol>
- Wittgenstein (1995). *Mind and Language*, Kluwer Academic Publishers

Ábrák forrása:

- https://politicalcapital.hu/rendezvenyek.php?article_read=1&article_id=2561(Sokan kutatták az összefüggést)
- https://www.freepik.com/free-vector/hand-drawn-people-asking-questions_13403304.htm
- (Kritikus gondolkodás)
- <https://merce.hu/tag/buborek/> (Buborék)
- <https://bloombergcities.medium.com/explainer-what-is-a-behavioral-nudge-f32150149deb> (Nudge)
- <https://mindthegraph.com/blog/hu/how-does-culture-influence-science/>(Kultúra és tudomány)

Melléklet: Táblázatok

a) természettudományos tájékozottság (4 kategória)		<i>Legalább helytelen válasz</i>	5 arányuk a helytelen választ adók között:
Dolgozik	37	18	48,6%
Tanuló (gimnázium/szakiskola)	37	21	56,7%
Tanuló (egyetem/főiskola)	9	3	33,3%
Nyugdíjas	7	5	71,4%
Összesen (fő, %)	90	47 fő	51,6%

1. táblázat (saját szerkesztés)

a) pandémia kialakulásának megítélése	fő	4-es vagy 5-ös	<i>Szándékosságot vagy mulasztást sejtők aránya:</i>
Dolgozik	37	23 fő 5-ös, 2 fő 4-es	67,5%
Tanuló (gimnázium/szakiskola)	37	12 fő 5-ös, 1 fő 4-es	35,1%
Tanuló (egyetem/főiskola)	9	6 fő 5-ös, 1 fő 4-es	77,7%
Nyugdíjas	7	4 fő 5-ös	57,1%
Összesen (fő)	90	49	54,4%

2. táblázat (saját szerkesztés)

b) vakcina hatásáról vélekedés	fő	4-es vagy 5-ös	<i>Azok aránya, akik úgy vélik, hogy a vakcinának több a károsító hatása:</i>
Dolgozik	37	3 fő 4-es 7 fő 5-ös	27%
Tanuló (gimnázium/szakiskola)	37	6 fő 5-ös	16,2%
Tanuló (egyetem/főiskola)	9	2 fő 5-ös	22,2%
Nyugdíjas	7	1 fő 4-es 1 fő 5-ös	29%
Összesen (fő)	90	20	22,2%

BOMBA Gábor

A 2016-ban kidolgozott PBL központú finn nemzeti alaptanterv bemutatása

Bevezetés

Tanulmányomban a nemzetközi szinten is elismert és kiemelkedően eredményes finn oktatási rendszer alapját adó nemzeti alaptantervet fogom bemutatni. A 2016-ban kidolgozott finn alaptanterv különlegessége, hogy a *probléma alapú és kompetencia alapú tanulást* (PBL) és tanítást helyezte középpontba – mellyel jelentősen megváltoztatta a tanulók és a tanárok szerepét is –, emellett pedig az oktatási minisztérium és az oktatásirányításban dolgozó szakemberek az országban dolgozó általános és középiskolai pedagógusokkal, illetve intézményvezetőkkel karöltve dolgozták ki. Jenna Lähdemäki (2019) egy esettanulmány keretében mutatta be ennek a folyamatát, illetve mutatta be a tanterv fókuszpontjait.

Ez a merőben új tanterv Finnországban is hatalmas újjátásnak számított. Lähdemäki (2019) tanulmányában leírja, hogy számos iskolaigazgató „*hatalmas változás*”-nak tekintette ezt a 2016-ban bevezetett új tantervet. Előre megjósolható volt, hogy az addig megszokott iskolai hétköznapiak a tanárok és a tanulók számára is gyökeresen meg fognak változni. A legnagyobb változtatás az volt, hogy a probléma és/vagy projekt alapú tanulást helyezték az alaptanterv középpontjába abból az okból, hogy ez a fajta tanulási módszer tudományosan igazoltan fejleszti a kompetenciákat, ezáltal Sheeba Sardar Ali kutatásai szerint elősegíti a gyermekek későbbi felsőoktatásban, majd a munkaerőpiacon való elhelyezkedését (Ali, 2019).

Finnországban az alaptanterv határozza meg és írja le a teljes oktatási keretrendszert. Rendelkezik az iskolában elsajátítandó értékek és normák köréről, illetve jól körülhatárolható célokat állít a közoktatási intézmények számára. Finnországban nincsenek rendszeres ellenőrzések vagy egyes korcsoportokra kiterjedő teljesítményvizsgálatok, mindössze 2-3 általános iskolai évfolyamon íratnak ilyen jellegű teszteket, azonban az alaptantervben is látható, hogy a teljes oktatási rendszert egy világos és egyértelmű keretrendszerben képzelték el az alaptanterv megalkotásakor (Lähdemäki, 2019). A tanterv fő célkitűzése a projekt alapú és együttműködésen alapuló tanulás középpontba helyezése és mindennapossá tétele az összes finn közoktatási intézményben. A minden intézmény esetében kötelező érvényű alaptanterv ellenére a dokumentum jelentős szabadságot biztosít az egyes iskolák számára, hogy saját maguk dönthessék el, hogyan, milyen eszközök, tankönyvek, felszerelés és pedagógiai program keretében valósítják meg az alaptantervben szereplő célokat – ez Finnországban minden korábbi nemzeti alaptanterv esetében is így volt (Hunya, 2005).

A probléma alapú tanulás (PBL) bemutatása, alapjai

A *probléma alapú tanulás* (Problem-Based Learning) egy tanulóközpontú oktatási módszer melynek során a tanulók önszabályozott módon, csapatban oldanak meg komplex, problémán alapuló feladatokat és ezáltal komplex módon fejlesztik kompetenciáikat (Ali, 2019). A probléma alapú tanulás által a nyelvi és szociális készségek fognak a leglátványosabban fejlődni (Larson, 2001), ugyanakkor ezt a fajta oktatási módszert alkalmazni nem egyszerű, hiszen egy hagyományos osztálytermi környezetben nehezen megvalósítható, eszközigényes és a pedagógusoktól is speciális tudást és komplex osztályozási-értékelési módszereket kíván (Ali, 2019).

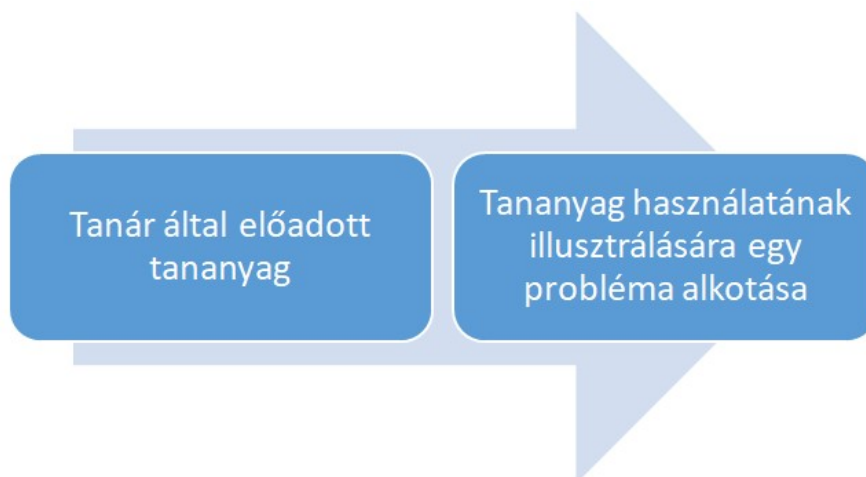
Számos tudományos eredmény és munka alapján (Ali, 2019; Barber & King, 2016; Nagy et al., 2021) az alábbiak tekinthetők a PBL legfőbb elemeinek:

- önálló, önszabályozó tanulás,
- csoportban, együttműködésen alapuló tanulási folyamat, tanársegítő szerepben,
- csoport minden tagjának egyenlő mértékben kell részt vennie a tanulási folyamatban,

- a tanulókat a módszer az alábbi területeken fejleszti: csoportban való gondolkodás és együttműködés, motiváció, feladat iránti elkötelezettség és problémamegoldás,
- a probléma alapú feladatok megoldásához minden szükséges forrás és segédeszköz használható: cikkek, fényképek, digitális eszközök, adatbázisok stb.

Természetesen a PBL nem csak a cél- és eszközrendszerében különbözik jelentősen a hagyományos (frontális, lexikális tudást építő) oktatási módszerektől. Egyedi megközelítésének és radikálisan más kereteinek köszönhetően a PBL oktatási folyamata is jelentősen különbözik a hagyományos oktatási folyamattól, mely az 1. és 2. ábrán (Ali, 2019) látható.

1. ábra: Hagományos oktatás folyamata



Forrás: (Ali, 2019, 74)

Az 1. ábra jól mutatja, hogy a probléma a hagyományos oktatási folyamatban nem kap meghatározó szerepet, csupán szemléltetőeszköz, ráadásul ezt is csak utólag az adott tananyaghoz alkotják és nem azzal a céllal – mint a PBL esetében – hogy a tanulók aktívan részt vegyenek a probléma megoldásában (Nagy et al., 2021).

2. ábra: Probléma alapú tanulás (PBL) folyamata



Forrás: (Ali, 2019, 74)

A 2. ábra szemlélteti, hogy a probléma alapú tanulás abban tér el leginkább a hagyományos oktatási módszertől, hogy a probléma nem szemléltetőeszközként, hanem az oktatási folyamat kiindulópontjaként szerepel, mely köré az egész tanulási folyamat csoportosul, hiszen a tanulók a problémákhoz gyűjtenek információt, adatokat és ismereteket, melyeket elsajátítanak és

alkalmaznak is a probléma megoldása során. Így az újonnan megszerzett ismereteket és a tananyagot annak használata közben sajátítják el.

A PBL során meg kell említenünk a napjainkban is zajló és egyre gyorsuló digitalizációt is. A technológiai fejlődésnek meghatározó a szerepe a mostani általános- és középiskolás generáció életében, hiszen ők gyakorlatilag egy teljesen digitalizált környezetben élnek az életüket, beleértve az iskolát és az oktatási intézményeket is. A digitalizáció a probléma alapú tanulásban teljesen új dimenziókat nyitott meg, gondoljunk csak az online kapcsolattartásra és ennek hatásaira a diákok szociális kompetenciáinak alakulására, de említhetnénk az online tananyagokat, az interneten szinte korlátlan számban elérhető oktatási célú videós tananyagokat, illetve természetesen a hazánkban még csak a felsőoktatásban – de az írás témájául szolgáló Finnországban már a középfokú oktatási intézményekben is – rendszeresen alkalmazott online számonkéréseket (Barber & King, 2016). Ez a digitális környezet és annak oktatásba való beszívargása elősegítheti a probléma alapú tanulás egyik fő célkitűzését, hogy a tanulók és a tanárok viszonya közel egyenrangú és ne hatalmi alá-fölé rendeltség-szerű legyen (Barber & King, 2016). A pedagógusok szerepe, hogy önállóan tanulni és gondolkodni képes embereket képezzenek a tanulókból, akik képesek megállni a helyüket a 21. századi társadalmakban (Berzsenyi, 2020). Az oktatók a PBL folyamatában szinte háttérbe vonulnak és a segítő, mediátor szerepet vállalják magukra. Az online környezet ezt még inkább erősítheti, hiszen ebben a környezetben a tanár kontrolláló szerepe kevésbé tud kibontakozni, mint a hagyományos osztálytermi környezetben (Barber & King, 2016).

A tanári kontroll csökkentése a finn alaptantervben egyértelműen megjelenik, mint célkitűzés, amely szintén bizonyítja, hogy a finn oktatási rendszer mennyire elkötelezett híve a PBL-nek.

Az új PBL alapú finn nemzeti alaptanterv bemutatása

Előzmények

Finnországban az első nemzeti szintű alaptanterv 1970-ben készült, amikor az országban az oktatásszervezési rendszerben megalakultak a tantervi bizottságok. Az országos szintű alaptanterv készítését jelenleg az EDUFI (Finnish National Agency for Education/Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, azaz a Finn Nemzeti Oktatási Ügynökség) végzi. Az első EDUFI által készített egységes alaptanterv 1994-ben készült, melyet 2004-ben felülvizsgáltak és átdolgoztak. Ezt követően 2012-ben újult meg Finnország alaptanterve, míg a legnagyobb változásokat a 2016-ban érvénybe lépő alaptanterv elkészítése során eszközölték. Ennek az alaptantervnek az átalakítása és megreformálása már 2014-ben elkezdődött (Lähdemäki, 2019). Az EDUFI a lehető legszélesebb társadalmi és szakmai egyeztetést szerette volna elérni az alaptanterv kidolgozása során, mely sikerült is, hiszen a projekt csaknem két évet vett igénybe. A legfontosabb résztvevők az önkormányzati oktatásirányításért felelős vezetők voltak, akik a helyi tantervek kialakításáért feleltek a helyi intézményvezetőkkel és tanárokkal együtt.

A finn alaptanterv és a PBL kapcsolata

Lähdemäki (2019) esettanulmányában leírja, hogy a kutatási eredményei alapján a finn nemzeti alaptanterv középpontjában sokkal inkább a tanulás és az alkotás folyamata áll az elérendő tanulási célokkal és eredményekkel szemben, emellett kiemeli, hogy a finn nemzeti alaptanterv az évek során egyre befogadóbbá és rugalmasabbá vált. Finnországban az alaptanterv célja, hogy meghatározza az oktatás napirendjét, célkitűzéseit és legfontosabb alapelveit, azonban az iskoláknak, vezetőiknek és a tanároknak a lehető legnagyobb szabadságot biztosítja ennek megvalósításához. Bár az alaptanterv és az abban foglaltak kötelező érvényűek a finn oktatási törvények szerint, nem jár büntetéssel vagy szankcionálással, ha egy iskola vagy annak tanárai eltérnek az alaptantervben foglaltaktól.

A finn alaptantervben alapvetésként és alapvető célkitűzésként van megfogalmazva, hogy a tanulóknak a folyamatosan változó világunkban hatalmas szüksége van tantárgyakon átívelő ismeretekre, interdiszciplináris (tantárgyközi) kompetenciafejlesztésre, ezáltal felkészítve a tanulókat a jelen és a jövő egyre nagyobb változásaival szembeni kihívásokra, mely csak átfogó tudás és

képességek birtokában lehetséges (Halinen és mtsai, 2015). Emellett nagyon világos alapértékeket is megfogalmaz az alaptanterv, melyek a következők (Lähdemäki, 2019 alapján):

- minden tanuló egyedi és különleges és alapvető joga, hogy színvonalas oktatásban részesüljön,
- fenntartható életmód,
- humanitárius viselkedés, kultúra és civilizáció megőrzése, egyenlőség és demokrácia, mint értékek,
- kulturális sokszínűség, mint érték.

Látható, hogy a fent felsorolt alapértékek nem a lexikális tudáson és ismeretanyagon, hanem a 21. század mindennapi problémáin és kérdésein alapulnak. Ennek következménye, a PBL-fókusz, hiszen írásom korábbi szakaszában bemutatott hagyományos oktatási folyamat nem teszi lehetővé ezen értékek eredményes elsajátítását.

A finn alaptanterv a transzverzális – tehát több területen alkalmazható – kompetenciák fejlesztését célozza, amely a probléma alapú tanulás egyik fő célkitűzése is. Az alábbi 3. ábra ábrán szemléltettem (Lähdemäki, 2019 alapján), hogy mit ért pontosan az alaptanterv transzverzális kompetenciákon és azok fejlesztésén.

3. ábra: Transzverzális kompetenciák a finn nemzeti alaptantervben



Forrás: (Lähdemäki, 2019)

Az ábra jól szemlélteti, hogy a finn alaptanterv abban is követi a PBL módszert, hogy az egyént helyezi a középpontba és köré építi a főbb kompetenciaköröket, amelyeket a tanulási folyamat során el kell sajátítani. Természetesen a fent részletezett alapértékeket és kompetencia alapú fejlesztést csak

nagyon világosan meghatározott oktatás célkitűzések mentén lehet megvalósítani. Ilyen célkitűzések is szerepelnek a finn alaptantervben, amelyek a következők (Finnish National Board of Education, 2016):

- bátorító légkör, amely támogatja a tanulókat abban, hogy próbálkozzanak
- sokoldalú értékelési módszerek
- értékelés-osztályozás olyan létrehozása, amely támogatja a tanulókat és bátorítja őket a tanárokkal való párbeszédre
- tanulók támogatása abban, hogy saját fejlődésüket nyomon követhessék és megértsék a tanulásuk teljes folyamatát
- etikus és méltányos osztályozás-értékelés
- az értékelés és annak eredményei által nyújtott információk alapján fejleszteni a tanítási folyamatot

A 2016-ban érvénybe lépett új finn tantervben talán ez a legnagyobb újítás a tanárok számára is, hiszen nekik is át kellett ezzel gondolniuk az addig alkalmazott tanítási gyakorlatokat és bővíteni tudásukat, hiszen a transzverzális kompetenciák tantárgyakon átívelő tudást igényelnek, melyeket a pedagógusoknak is el kell először sajátítaniuk, ha azt a tudást új szerepben – segítő, mediátor – át szeretnék adni a diákoknak (Lähdemäki, 2019). Azonban ebben segíti a pedagógusokat a projekt alapú tanulás módszere, mely során a diákok valóságban is előforduló problémákat oldanak meg csoportban és ezáltal számos tantárgyi ismeretet sajátítanak el először az adatgyűjtés, majd az ezen adatok és ismeretek probléma megoldásában való alkalmazása során.

A digitalizáció szerepe az alaptantervben

A digitalizáció és a digitális eszközök tanulásba, oktatásba való bevonása kormányzati szinten fogalmazódott meg 2015-ben Finnországban és ennek köszönhetően került be az új nemzeti alaptantervbe is egy évvel később (Lähdemäki, 2019). A kormányzati célkitűzés az volt, hogy a digitális eszközök használatát a mindennapi iskolai környezetbe bevonják és az iskolák számára biztosítsák az úgynevezett „digitális ugrás” megtételét azzal, hogy digitális eszközöket adnak az intézményeknek és online platformok létrehozásában támogatják az ország minden közoktatási intézményét. 2015-ben az Európai Bizottság jelentése¹ szerint minden ötödik finn gyerek használta átlagosan a digitális eszközöket tanulási céllal az iskolákban és ezen jelentés eredményei alapján indult el ezen terület fejlesztésének megalapozása.

JennaLähdemäki (2019) finn iskolaigazgatókkal készített interjúi során kiderült, hogy a finn oktatásirányítás hatékonyan vitte át ezt az elképzelését és meg is valósította, hiszen vannak iskolaigazgatók, akik arról számoltak be, hogy több olyan tanár is dolgozik az iskolájában, akik már csak és kizárólag digitális eszközöket és tananyagokat használnak az óráikon. Ennek azonban úgy látják van egy másik oldala is, hiszen a többi tanár is beépíti ezeket az eszközöket és tananyagokat az óráiba, de aggódnak amiatt, hogy a diákok ezeket az eszközöket jobban tudják használni, mint ők és ezáltal elvesztik tanári tekintélyüket (Lähdemäki, 2016).

Kijelenthető, hogy a tanulás-tanítás folyamatát sikerült digitalizálni a finn közoktatási intézményekben, amely jelentős mértékben köszönhető a 2016-ban kidolgozott merőben új alaptantervnek.

Összegzés

A 2016-os megreformált finn alaptantervvel kapcsolatban összességében kijelenthető, hogy rendkívül progresszív és ambiciózus célokat fogalmaz meg. Az elmúlt évek gyakorlata és kutatásai azt mutatták, hogy ezen célkitűzések túlnyomó része megvalósult. Kulcsfontosságú a mai napig a finn közoktatási rendszerben, hogy az intézményvezetők olyan szakemberek legyenek, akik támogatják az

¹<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/survey-schools-icteducation>

iskola teljes közösségének formálását, melyben a tanárok, a szülők és a diákok is egyenrangú szereplők és támogatják az ő együttműködésüket a napi gyakorlatban is.

A tanterv a tanulók személyes fejlődését, tanulását és tudásfejlesztését célozza, mégpedig azért, hogy a társadalom számára hasznos és értékes állampolgárt neveljen. Ehhez azonban tantárgyakon átívelő, komplex, kompetencia alapú ismeretekre és tudásra van szükség. Ennek elsődleges okai pedig azok a folyamatos világtársadalmi változások, melyekre fel kell készíteni a fiatalokat és gyermekeket, hogy alkalmazkodni tudjanak a jövő társadalmának kihívásaihoz és dinamikusan változó folyamataihoz. A finn alaptanterv lehetőséget és keretrendszert biztosít egy bátorító és megértő légkör megteremtéséhez az iskolákban.

A 2016-os megreformált finn tanterv lehetővé tette a változás elindítását. Ennek egyik jele, hogy a korábbi oktatási konvenciók és a tanár vezető szerepe megkérdőjeleződött és már inkább segítőként, mediátorként vesznek részt a tanárok a tanítás-tanulás folyamatában, nem „*minden tudás birtokosa*”-ként. Ez pedig a probléma alapú tanulás egyik alapvetése, amely látható, hogy megvalósul a finn iskolák mindennapi gyakorlatában.

Felhasznált szakirodalom

- Ali, S. S. (2019). Problembasedlearning: A student-centered approach. *English language teaching*, 12(5), 73-78.
- Barber, W. & King, S. (2016). Teacher-student perspectives of invisible pedagogy: New directions in online problem-based learning environments. *Electronic Journal of e-Learning*, 14 (4), 235-243.
- Berzsenyi, E. (2020). Kultureller Riss und Gesellschaftlicher Wendepunkt. Wasgebenunsere Kinder weiter? In: Claudia, Stöckl; Agnes, *Trattner Erziehen in einer unübersichtlich gewordenen Welt: Positionen, Widersprüche, Utopien*. Berlin, Németország, Peter Lang, 201-210.
- European Commission report. URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/survey-schools-icteducation/> (07/11/2023)
- Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki, Finland: Finnish National Board of Education.
- Halinen, I. & Harmanen, M. & Mattila, P. (2015). *Making sense of complexity of the world today: Why Finland is introducing multiliteracy in teaching and learning*. Improving literacy skills a crosslearning. CIDREE yearbook, 136-153.
- Hunya, M. (2005). Virtuális tanulási környezetek. *Iskolakultúra*, 15 (10), 53-69.
- Lähdemäki, J. (2019). Case study: The Finnish national curriculum 2016 – A co-created national education policy. *Sustainability, human well-being, and the future of education*, 397-422.
- Lajos, L. C. & Balogh, M. & Bredács, A. (2016). A probléma-alapú tanulás és tanítás iránti igények és lehetőségek a középfokú építőipari szakképzésben. *Iskolakultúra*, 26 (7-8), 100-119.
- Nagy, L. & Antal, E. & Fazekas, E. A. & Korom, E. (2021). A kutatási készségek fejlesztése problémaalapú tanulással. URL: https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/21210/1/MS-9402_MTA_biologia_06.pdf (02/05/2024).

KOVÁCS Anett Jolán

Hogyan változott a magyar felsőoktatási validációs gyakorlat 2017 óta? Vizsgálat a tanulmányi és vizsgaszabályzatok tükrében

Bevezető

A validáció, azaz a nem formális és informális úton megszerzett tanulási eredmények elismerésének igénye 2004 óta jelen van az Európai Unióban. Azóta számos fejlesztési javaslat és eszköz (Európai Unió Tanácsa, 2012; European guidelines for validation of non-formal and informal learning, 2009, 2015, 2018, 2023) European inventory on validation 2004, 2005, 2008, 2010, 2014, 2016, 2020) segíti a tagállamokat annak érdekében, hogy megvalósuljon a validáció. 2012 után felerősödött a validációról való gondolkodás. Ennek oka abban rejlik, hogy 2012 decemberében az Európai Unió Tanácsa a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről Ajánlást fogadott el (Európai Unió Tanácsa, 2012). Az ajánlásban olvasható, hogy a nem formális és az informális úton szerzett tanulási eredmények elismerése pozitívan hathat a foglalkoztathatóság, a mobilitás és a tanulási motiváció növekedésére. Kiemeli, hogy az oktatásnak lehetővé kell tenni az egyének számára a formális keretek között történő tanulásban való részvételt, melynek eszköze lehet a nem formális és az informális úton megszerzett tanulási eredményeik felmérése, értékelése és beszámítása, elismerése. Az ajánlás hangsúlyozza, hogy azon tagországok, amelyek elfogadták az ajánlásban foglaltakat, legkésőbb 2018-ra biztosítják állampolgáraik számára, hogy egy nemzeti szintű validációs rendszer kialakítása által a nem formális és informális tanulás eredményeinek elismerése megtörténhessen. Az ajánlásban foglaltakat hazánk is elfogadta. Így adódik a kérdés, hogy az elmúlt években hogyan változott az oktatás, s azon belül is a felsőoktatás szektorában a nem formális és az informális úton megszerzett tanulási eredmények elismerésének szabályozása.

A felsőoktatási validáció

Mind a validációra, mind a felsőoktatási validációra több fogalmat is jegyez a szakirodalom, én a következő definíciót értem a felsőoktatási validáció alatt. A felsőoktatási validáció során „...a hallgató bármilyen formában, időben, módon, szintéren megszerzett tanulási eredményeit a felsőoktatási intézmény felméri, értékeli, összeveti egy előzetesen meghatározott képzési követelményrendszerrel, azaz a választott képzés egy részének (pl. moduljának, tantárgyának, gyakorlati képzési részének) kimeneti követelményrendszerével, egyezőség esetén a megfelelő mértékben elismeri a formális keretek között, azaz kreditek formájában. A validáció során tehát a birtokolt, de a formális képzésen kívül szerzett, hivatalos dokumentumokkal nem igazolható tanulási eredmények kreditekben történő elismerése, beszámítása történik meg a formális képzési rendszerbe” (Kovács, 2018, 14).

A felsőoktatásban a validáció alkalmazhatósága már a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról jogszabályban is megjelent. Majd a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról is lehetővé tette a validációt, azaz hogy a hallgatók a nem formális úton megszerzett tanulási eredményeiket elismertethessék a formális keretekben működő felsőoktatási tanulmányaikba vagy képzéseikbe. Bár a lehetőség régóta adott, mégsem vált általánossá a validáció működése a felsőoktatásban.

A kutatás célja

Jelenlegi kutatásomnak két korábban lefolytatott kutatási előzménye is volt. A kutatás alapját a jelenleg is hatályban lévő nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 49. § (6) pontja képezte, mely leszögezi, hogy „...a kreditátviteli bizottság az előzetesen nem formális, informális tanulás során

megszerzett tudást, munkatapasztalatot – az e törvényben, valamint kormányrendeletben meghatározottak szerint – tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti.” Tehát a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot tanulmányi követelmény teljesítéseként elismertethessék. A törvény 49. § (7) pontja azt is meghatározza, hogy a tanulmányi- és vizsgaszabályzatban (továbbiakban: TVSZ) kell szabályozni a validáció végrehajtásával kapcsolatos kérdéseket. TVSZ-nek minden felsőoktatási intézménynek lennie kell, amit nyilvánosan elérhetővé is kell tenni. Ezért a másodelemzés módszerét alkalmazva, az elérhető TVSZ-eken dokumentumelemzést végeztem először 2017 augusztusában, majd 2019 januárjában is. A 2017-es kutatást azzal a céllal folytattam le, hogy képet kapjak arról, hogy a 2018-as határidő előtt a felsőoktatási intézmények szabályozó dokumentumaikban (TVSZ) hogyan készülnek a validációs rendszer kiépítésére. A 2019-ben végzett kutatást pedig már azzal a szándékkal tettem, hogy arról kapjak képet, hogy a határidőt követően mennyi intézmény és hogyan építette be a validációs eljárás lehetőségét működésükbe. Kíváncsi voltam arra is, hogy a 2018-as céldátum milyen hatást gyakorolt, okozott-e bármilyen változást a felsőoktatási intézmények validációs működésében.

A TVSZ-ek dokumentumelemzés kutatását öt év elteltével, 2024-ben ismét lefolytattam. Jelen kutatásomban is az elérhető TVSZ-eken dokumentumelemzés módszerével dolgoztam. (A TVSZ-ek elérésének, letöltésének ideje 2023. december vége. A dokumentumok elemzésére 2024 elején került sor.) A kutatás elvégzésére azért vállalkoztam, hogy megvizsgáljam, az elmúlt 5 évben történt-e, és ha történt, milyen irányú változás alakult ki a felsőoktatási intézményekben a nem formális úton megszerzett tanulási eredmények elismerése, validációja kapcsán. A kutatás további célja, hogy a három különböző időben történt kutatás eredményeit összehasonlítsam, ezzel adva az elmúlt 7 év tapasztalatairól és változásairól egy átfogó képet.

A kutatási módszer és a minta

Mindhárom vizsgálat esetében másodelemzést, dokumentumelemzést végeztem. A három különböző időben végzett kutatások mintáját a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 1. mellékletében szereplő összes felsőoktatási intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzata képezte. 2017-ben (N=65) és 2019-ben (N=65) összesen 28 állami és 37 nem állami felsőoktatási intézmény volt Magyarországon, míg 2024-ben (N=64) ez az arány megváltozott, 6 állami és 57 nem állami felsőoktatási intézmény működik ma az országban, további egy intézmény (Szent Bernát Hittudományi Főiskola) szerepel még a törvény mellékletében, mint felsőoktatási intézmény, de az intézmény nem fogad hallgatókat, nem működik.

Az állami és nem állami felsőoktatási intézmények arányának megváltozásának oka, hogy a felsőoktatásban modellváltás történt. A modellváltás irányait a kormány 2014. december 22-én elfogadott „Fokozatváltás a felsőoktatásban” című szakpolitikai stratégia rögzítette. A modellváltás bevezetésével a kormánynak kiemelt célja volt, „...hogy az egyetemek központi szerepet töltsenek be a kutatás-fejlesztésben és innovációban, vállalati és nemzetközi kapcsolataik tovább erősödjenek. A magyar egyetemek nemzetközi versenyképességének, oktatási színvonalának növelésével, minőségi képzési infrastruktúrájának felépítésével Magyarország regionális tudásközponttá válhat” (Felsőoktatási Modellváltás, 2024).

„A modellváltás azt jelenti, hogy az egyetem kikerül a közvetlen állami fenntartású intézmények köréből, az alapítói, fenntartói jogok egy kifejezetten erre a célra alapított vagyongazdálkodó alapítványhoz kerülnek át. Fontos azonban, hogy az egyetem továbbra is számíthat állami forrásokra, mivel az állam a jövőben is hozzájárul működéséhez. Mindezt egy, az állam és az Egyetem között 15-20 évre kötött, hosszú távú garanciákat magába foglaló keretszerződés biztosítja, melynek keretei között 3-5 éves egyedi finanszírozási megállapodások jönnek majd létre. A feladat ellátásához szükséges infrastruktúra saját tulajdonába kerül” (Felsőoktatási Modellváltás, 2024). A leírás szerint a felsőoktatási intézmények maguk dönthettek a modellváltásról. A finanszírozás tekintetében az osztrák példát követték, ami alapján középtávú finanszírozás valósul meg. Az állam a fenntartó

szerepéből partneri, megrendelői szerepbe kerül (lásd részletesebben: Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016-2020.) A felsőoktatási modellváltás első intézménye a Budapesti Corvinus Egyetem volt 2019 júliusában (Országgyűlés Hivatala, 2023).

A kutatás legfontosabb eredményei

A TVSZ-ek elemzése alapján elmondható, hogy – a korábbi kutatástól eltérően – nem volt olyan felsőoktatási intézmény, ahol ne lett volna nyilvánosan elérhető a TVSZ magyar, német vagy angol nyelven. A felsőoktatási intézmények TVSZ-ét megvizsgálva 2024-ben 62 felsőoktatási intézmény (kettő intézmény kikerült a felsőoktatási intézmények sorából, amelyek nem fogadnak hallgatókat, nem működnek) közül 14 TVSZ-e nem tartalmaz információt a validáció lehetőségéről, még utalás szintjén sem találkozunk kapcsolódó fogalmakkal sem. 48 felsőoktatási intézmény idézi a szabályozó dokumentumukban a nem formális úton megszerzett tanulási eredmények beszámításának vagy említi a munkatapasztalat elismerésének lehetőségét. A 48 intézmény közül 20 intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzatában a jogszabályi hivatkozások mellett megad egy minimális részletet vagy konkrétumot (mint például a kérelem beadási határideje vagy az eljárás költsége vagy a meglévő tanulási eredmények meglétének igazolására alkalmazott mérési forma, formák vagy a csatolandó dokumentumok) az elismerés eljárásra vonatkozóan. 4 intézmény dokumentumában pedig részletesebb leírást találunk a beszámításról és annak menetéről.

Amennyiben a felsőoktatási intézmények TVSZ-ét intézmény típus szerinti bontásban vizsgáljuk meg, azt tapasztaljuk, hogy a 14 intézmény, amely TVSZ-ében nincs információ a validáció lehetőségéről nem állami felsőoktatási intézmény. Ugyanakkor nagyobb számban olvashatunk nem állami (42 db) felsőoktatási intézmények TVSZ-ében a validációra vonatkozó információt, mint az állami (5 db) felsőoktatási intézmények szabályozójában. Ennek megnyilvánulási formája a dokumentumokban a vonatkozó jogszabályok (Nftv., illetve annak végrehajtási rendelete) beidézésével vagy kifejezetten a munkatapasztalat, gyakorlati tapasztalat elismerésének lehetőségével történt. További egy állami felsőoktatási intézmény esetében tapasztaltam a TVSZ-ben a jogszabályi hely(ek) beidézésén túli további szabályozást is. A validáció külön szabályzat részét képezi, a szabályzatban pedig leírásra került a folyamat főbb lépései, a felmérésben résztvevők, a felmérés módjának megválasztása, a lehetséges csatolandó igazolások, továbbá a formális, a nem formális, az informális tanulás útján, valamint a munkavégzés útján megszerzett kompetenciák elismerésére alkalmazandó külön formanyomtatványok is becsatolásra kerültek.

Fontos kiemelni, hogy az intézményi modellváltás miatt az állami és nem állami felsőoktatási intézmények aránya jelentős mértékben megváltozott akár a 2017-es vagy a 2019-es állapothoz képest is.

1. táblázat: A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben, intézmény típus szerint
2024. február (N), N=62

A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben	Nem állami felsőoktatási intézmények	Állami felsőoktatási intézmények	Összesen
Nem érhető el a TVSZ	0	0	0
A TVSZ nem tartalmaz információt, szabályozást a validációra vonatkozóan	14	0	14
Csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézik be a jelenleg érvényben lévő vagy előző felsőoktatási törvényből (munkatapasztalat legfeljebb 30 kreditértékben számítható be + az abszolutórium megszerzéséhez a képzés kreditértékének 1/3-t az egyetemen köteles teljesíteni)	21	3	24

A jogszabályi hely beidézésén túl van további szabályozás (legalább 1 vagy 2 konkrét információra vonatkozóan)	18	2	20
Részletes szabályozás van a TVSZ-ben, vagy annak mellékletében.	3	1	4

(Saját szerkesztés)

Amennyiben a felsőoktatási intézmények TVSZ-ét intézmény székhelye szerinti bontásban vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy megegyezik a budapesti székhelyű és a nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmények száma (7-7), ahol nem találtunk információt a validáció szabályozására a TVSZ-ben. A többi kategóriák tekintetében azt látjuk, hogy a 24 felsőoktatási intézmény – ahol csak a vonatkozó jogszabályi hely került idézésre – közül 17 budapesti székhelyű és 7 nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény. Továbbá azt olvashatjuk még le a táblázat adataiból, hogy valamivel több példa van a jogszabályi hely beidézésén túli, további szabályozásra a nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmények között (11 és 3), mint a budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben (9 és 1).

2. táblázat: A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben, intézmény székhelye szerint
2024. február (N), N=62

A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben	Budapesti székhelyű felsőoktatási intézmények	Nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmények	Összesen
Nem érhető el a TVSZ	0	0	0
A TVSZ nem tartalmaz információt, szabályozást a validációra vonatkozóan	7	7	14
Csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézik be a jelenleg érvényben lévő vagy előző felsőoktatási törvényből (munkatapasztalat legfeljebb 30 kreditértékben számítható be + az abszolutórium megszerzéséhez a képzés kreditértékének 1/3-t az egyetemen köteles teljesíteni)	17	7	24
A jogszabályi hely beidézésén túl van további szabályozás (legalább 1 vagy 2 konkrét információra vonatkozóan)	9	11	20
Részletes szabályozás van a TVSZ-ben, vagy annak mellékletében.	1	3	4

(Saját szerkesztés)

Részletesen megvizsgáltuk azt a 24 felsőoktatási intézményt, ahol a jogszabályi hely beidézésén túl legalább 1 vagy 2 konkrét információval kiegészül a törvényi hivatkozás. Azt tapasztaltuk, hogy többségében a felsőoktatási intézmények a számonkérés formáját határozzák meg, mely során megbizonyosodnak az ismeretek meglétéről (9 esetben fordult elő). A második leggyakrabban megjelenő tényező, az elismerés kérelméhez csatolt dokumentumok megjelölése vagy lehetséges dokumentumok felsorolása (8 esetben jelent meg). A harmadik leginkább megjelenő információ az eljárás költsége, illetve a kérelem benyújtásának határideje volt.

3. táblázat: A validációra vonatkozó, a jogszabályi helyen túl megjelenő kiegészítő információk intézmény típus szerint (db) N=24

A validációra vonatkozó, a jogszabályi helyen túl megjelenő kiegészítő információk típusai	Nem állami felsőoktatási intézmények	Állami felsőoktatási intézmények	Összesen
Számonkérés formája (szóbeli, írásbeli vagy gyakorlati), mely során megbizonyosodnak az ismeretek meglétéről	9	0	9
Kérelemre való minta, sablon	1	0	1
Eljárás költsége	2	1	3
Kérelemhez csatolandó dokumentumok	6	2	8
Kérelem benyújtásának határideje	3	0	3

(Saját szerkesztés)

A három eltérő időpontban történő kutatás eredményeinek összehasonlítása

Hasznos lenne, ha a 2017-es, a 2019-es és a 2024-es eredményeket intézmény típus (állami és nem állami) és intézmény székhelye szerinti bontásban is összevethetnénk. Ugyanakkor ezt az összehasonlítást csak az intézmények székhelye szerinti felosztásban tudjuk megtenni, mivel az intézményi modellváltást követően az állami és nem állami intézmények aránya nagy mértékben megváltozott, így az összehasonlítás ez esetben nem lenne igaz. Ezzel szemben az intézmények székhelye szerinti összehasonlítás érdekes lehet, hiszen a felsőoktatási intézmények székhelye nem jellemző, hogy változik.

Az összehasonlító táblázat adatain végigtekintve, azt olvashatjuk le, hogy a vizsgálati idő hét éve alatt történtek változások. Csökkent azon intézmények száma, amelyeknek TVSZ-ében nem találtunk információt a validáció szabályozására vonatkozóan, illetve azon intézmények száma is pozitívan változott, ahol a TVSZ-ben csak a jogszabályi hely került beidézésre. Ezzel párhuzamosan azt látjuk, hogy egyre több intézmény – a 2019-es adatokhoz képest 2024-ben hatszor több – szabályozó dokumentumában jelent meg – még ha minimális kiegészítő információval is – a validáció szabályozásával kapcsolatos rendelkezések.

Érdemes a felsőoktatási validáció megjelenési kategóriái alapján is összevetni a budapesti és a nem budapesti székhelyű intézmények TVSZ-ben a különbségeket. Mint látható, a budapesti és nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmények száma megegyezett az adott vizsgálati évben (2017-ben: 10-10, 2019-ben:6-6 és 2024-ben:7-7) a tekintetben, hogy nem találtunk információt a nem formális és informális úton megszerzett tanulási eredmények elismeréséről a TVSZ-ekben. Kategórián belül nagyobb eltéréseket tapasztalhatunk különösen – 2019-ben és 2024-ben – a csak a vonatkozó jogszabályi helyek beidézésével kapcsolatban a budapesti és nem budapesti székhellyel rendelkező intézményekben. A kategóriában azt látjuk, hogy mindegyik kutatási évben a budapesti székhelyű intézmények voltak többségben, akik a csak a jogszabályi helyet idézték dokumentumaikban. Viszont elgondolkodtató, hogy a jogszabályi hely beidézésén túli szabályozások tekintetében azt látjuk, még ha minimális is olykor az eltérés, de inkább a nem budapesti székhellyel rendelkező intézmények vannak többségben.

4. táblázat: A felsőoktatási validáció változásának nyomon követése az intézmények TVSZ-e alapján, intézmény székhelye szerint 2017 (N=65), 2019 (N=65), 2024 (N=62)

Kutatások ideje (év)	2017			2019			2024		
A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben	Budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Összesen	Budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Összesen	Budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Összesen
Nem érhető el a TVSZ	2	1	3	1	3	4	2 ¹	0	2
A TVSZ nem tartalmaz információt, szabályozást a validációra vonatkozóan	10	10	20	6	6	12	7	7	14
Csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézik be a jelenleg érvényben lévő vagy előző felsőoktatási törvényből (munkatapasztalat legfeljebb 30 kreditértékben számítható be + az abszolutórium megszerzéséhez a képzés kreditértékének 1/3-t az egyetemen köteles teljesíteni)	21	18	39	25	16	41	17	7	24
A jogszabályi hely beidézésén túl van további szabályozás (legalább 1 vagy 2 konkrét információra vonatkozóan)	1	2	3	1	2	3	9	11	20
Részletes szabályozás van a TVSZ-ben, vagy annak mellékletében.	0	0	0	1	4	5	1	3	4

(Saját szerkesztés)

Intézményi szinten történt változások hét év során

Izgalmas kérdés lehet összevetni, hogyan változott az elmúlt hét évben az egyes felsőoktatási intézmények validációs eljárásának kiépítettsége. A felsőoktatási intézmények 2017-es, a 2019-es és a 2024-es validációs eljárás kiépítettségére tett kategóriákat összehasonlítva, azt tapasztaljuk, hogy 35 felsőoktatási intézményben az évek során folytonosság volt tapasztalható, azaz nem történt változás, sem pozitív, sem negatív irányba. 31 felsőoktatási intézmény esetében viszont történt változás, 11 esetben negatív irányú (beleértve az intézmény megszűnését is) és 20 esetben pozitív irányú változás történt. Viszont ha külön-külön hasonlítjuk össze a korábbi kutatási eredményeket árnyaltabb képet kaphatunk. 2017-hez képest 2024-ben 38 felsőoktatási intézmény esetében nem történt változás. 2 esetben szűnt meg vagy nem működik (nem fogad hallgatókat) az intézmény. További egy felsőoktatási intézmény olvadt be egy másik felsőoktatási intézménybe. 24 felsőoktatási intézményben történt változás a validációs kiépítettség kapcsán, 7 esetben negatív irányú és 17 esetben pozitív irányú volt a változás. 2019-hez viszonyítva 2024-ben 42 esetben nem történt

¹ A kettő intézmény megszűnt, nem fogad hallgatókat.

változás. 21 felsőoktatási intézményben történt változás a validációs kiépítettség kapcsán, 11 esetben negatív irányú és 10 esetben pozitív irányú volt a változás. 2 esetben szűnt meg vagy nem működik (nem fogad hallgatókat) az intézmény. Egy felsőoktatási intézmény pedig kivált egy másik felsőoktatási intézményből. A változást az összes kutatás során alkalmazott kategóriákon (a TVSZ nem tartalmaz információt a validációra vonatkozóan; csak a jogszabályi hely van idézve; jogszabályi hely idézésén túl van további 1-2 konkrét információ; részletes szabályozás van) belül mozgás jelentette, attól függően volt stagnáló, pozitív vagy negatív, hogy a mozgás mely irányba (kategóriába) történt.

5. táblázat: A felsőoktatási validáció változásának nyomon követése az intézmények TVSZ-e alapján, intézmények szerint 2017 (N=65), 2019 (N=65), 2024 (N=62)

Intézmény neve	2024	2019	2017	Intézmény neve	2024	2019	2017
TKBF	2	2	2	MTE	2	1	1
ATF	1	1	1	MILTON	2	2	2
ATE	2	2	2	ME	2	2	1
ANNYE	2	1	1	MOME	2	1	1
AVKF	2	2	1	NKE	4	4	4
BTA	2	2	2	NJE	3	3	2
BHF	1	3	0	NYE	4	4	1
BCKF	2	1	1	OE	2	2	2
CORVINUS	2	2	2	OR-ZSE	2	2	2
BGE	2	2	2	PE	2	2	2
METU	2	2	2	PRTA	1	1	1
BME	2	2	2	PPKE	2	2	2
DE	4	4	4	PPHF	1	2	2
DRHE	2	2	2	PTE	2	2	2
DUE	2	4	4	PTF	1	2	2
EDUTUS	2	2	2	SSZHF	2	2	1
EGHF	1	1	1	SRTA	2	2	2
EJF	2	2	2	SE	2	2	2
ELTE	2	2	1	SSTF	1	2	1
ESZHF	2	0	1	SOE	2	2	2
EKKE	2	2	2	SZE	1	1	1
EHE	2	0	0	SZTE	2	2	2
GDE	2	2	2	SZAGKHF	2	1	2
GFE	1	1	1	SZBF	-	0	2
GTF	-	0	0	MATE	2	2	2
BJHF	2	2	2	SZPA	2	1	1
IBS	1	2	1	SZFE	1	2	2
KE	-	3	2	MTSE	2	2	2
KRE	2	2	2	TPF	1	2	2
KJE	4	4	2	VÉF	2	2	2
CEU	2	1	1	WSUF	1	2	2
LFZE	2	2	1	WJLF	1	2	2
MKE	2	2	2	THE	2	NA	NA

(Saját szerkesztés)

Az 5. táblázatban szereplő számsorok magyarázata a következőkben olvasható: 0: Nem érhető el a TVSZ; 1: A TVSZ nem tartalmaz információt, szabályozást a validációra vonatkozóan; 2: Csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézik be a jelenleg érvényben lévő vagy előző felsőoktatási törvényből (munkatapasztalat legfeljebb 30 kreditértékben számítható be + az abszolutórium megszerzéséhez a képzés kreditértékének 1/3-t az egyetemen köteles teljesíteni); 3: A jogszabályi hely beidézésén túl van további szabályozás (legalább 1 vagy 2 konkrét információra vonatkozóan); 4: Részletes szabályozás van a TVSZ-ben, vagy annak mellékletében; NA: nincs adat; - : az intézmény megszűnt vagy beolvadt egy másik intézménybe.

Összegzés

A dokumentumelemzés befejezése után elmondható, hogy 2024-ben a vizsgálat részét képező 62 felsőoktatási intézmény közül 14 intézmény TVSZ-e nem tartalmazott információt a validáció lehetőségéről, 48 felsőoktatási intézmény idézte a szabályozó dokumentumukban a nem formális úton megszerzett tanulási eredmények beszámításának vagy említette a munkatapasztalat elismerésének lehetőségét. Ezen a kategórián belül pedig 20 intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzatában a jogszabályi hivatkozások mellett megadtak a felsőoktatási intézmények egy minimális részletet vagy konkrétumot a validáció eljárásra vonatkozóan. Részletesebb szabályozásra 4 intézmény dokumentumában találtunk példát. A három kutatás állami és nem állami intézmények szintjén érdemes lenne összehasonlítani, de a 2019 után fokozatosan végbement intézményi modellváltás következtében az arányok nagyon megváltoztak, így erre az összehasonlításra nem tértünk ki. Ugyanakkor az intézmények székhelye szerinti felosztásban az állapítható meg, hogy történtek változások. Csökkent azon intézmények száma, amelyek TVSZ-ében nem találtunk információt a validáció szabályozására vonatkozóan, illetve azon intézmények száma is pozitív irányú változáson ment keresztül, ahol a TVSZ-ben a validációra vonatkozóan csak a jogszabályi helyet idézték be a felsőoktatási intézmények. Az is megállapítható, hogy hatszor több intézmény – a 2019-es adatokhoz képest – TVSZ dokumentumában került bele – még ha csak egy vagy kettő kiegészítő információval is – a validáció szabályozásával kapcsolatos minimális, de konkrétabb rendelkezés.

Felhasznált szakirodalom

- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2016): *Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia* URL: https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF (2024.12.03.)
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2016): *Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016-2020.* URL: <https://2015-2019.kormany.hu/download/b/fa/11000/EMMI%20fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20fels%C5%91oktat%C3%A1s%20cselekv%C3%A9si%20terv%20Sajt%C3%B3%20%C3%A9s%20Kommunik%C3%A1ci%C3%B3s%20F%C5%91oszt%C3%A1ly%2020170627.pdf> (2024.12.03.)
- Európai Tanács (2012): *A Tanács ajánlása a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről.* URL: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222%2801%29&from=HU> (2024.03.14.)
- Felsőoktatási Modellváltás (2024): *Modellváltás.* URL: <https://modellvaltas.kormany.hu/modellvaltas> (2024.03.12.)
- Kovács, A. J. (2018). *A nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények validációja terén történt változások Európában 2014-2016 között.* Képzés és Gyakorlat. 16(1), 37-46.
- Országgyűlés Hivatala (2023): *Felsőoktatás Modellváltás.* Infojegyzet 2023/19 URL: https://www.parlament.hu/documents/10181/64399821/Infojegyzet_2023_19_felsooktatasi+modellvaltas.pdf/a7463277-0547-95f9-88a4-043f787fa352?t=1687766513197 (2024.03.12.)

-
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> (2024.03.12.)
 - 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozat a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” elfogadásáról URL: <https://njt.hu/jogszabaly/2016-1785-30-22> (2024.03.12.)
 - 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról URL: [https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500087.KOR&targetdate=20180101&printTitle=87/2015.+\(IV.+9.\)+Korm.+rendelet](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500087.KOR&targetdate=20180101&printTitle=87/2015.+(IV.+9.)+Korm.+rendelet) (2024.03.12.)

SZIGETINÉ MÉSZÁROS Zsuzsanna

Felnőttképzés lehetőségei és nehézségei egy kutatás tükrében

Bevezetés

A felnőttképzés napjainkban a szakmai oktatás egyik legmeghatározóbb eleme. Számos gazdasági és társadalmi tényező is motiválja a felnőtt lakosságot arra, hogy a tanulás ne csak fiatal korban, akár a tankötelezettség végéig legyen része az önmegvalósításnak, hanem a folyamatos tudásbővítés hosszú évtizedekig megmaradjon. Az életen át tartó tanulás fontos része az életnek. Rendkívül lényegesnek tartom azt, hogy mindenki újabb és újabb ismeretekkel gazdagodjon nemcsak azért, mert a rohanó világunk ezt megköveteli tőlünk, hanem azért is, mert a folyamatos tanulás frissen tart, egy-egy újabb ismeretanyag megszerzése tágítja látókörünket. Oktatóként folyamatosan veszünk részt kisebb, nagyobb képzéseken sajnos sokszor nem általunk kiválasztottakon, nem is mindig a leghatékonyabbakon. De elmondhatom, hogy az életen át tartó tanulás az életünk része.

Munkámból kifolyólag nem csak én ülök be az iskolapadba, hanem felnőttképzésben is oktatok, felnőtt csoportok osztályfőnökeként is beleláthatok a képzésben résztvevők motivációjába, nehézségeibe. Nap, mint nap látom, hogy mennyi akadály gördül a hatékony tanulásuk elé, éppen ezért támaszként segítem őket: közösen alakítjuk ki a legjobb tanulási módszereket, hárítjuk el az akadályokat a nehézségek elől, keressük a megoldást a megoldhatatlannak tűnő dolgokra. Szerteágazó tudásanyaggal, motivációkkal érkeznek résztvevők a felnőttképzésekre, sokszor nem átgondolva az ezzel járó feladatokat, kötelességeket, vagy a sikeres képzés érdekében erőforrást nem beáldozva vágnak neki az ismeretszerzésnek. A másik oldalon viszont olyan felnőttek állnak, akik teljesen tudatosan, család, munka mellett már-már elképzelhetetlenül kimagasló szorgalommal veszik az akadályokat.

Minden esetben a közösségépítés, családias légkör kialakításán dolgozom elsőként, mert azt tapasztaltam, hogy egymást segítve a gyengébb tanulási képességgel rendelkezők is sikert érhetnek el. A felnőttképzés és így a teljes szakmai képzési rendszer 2021-ben nagy átalakításon esett át, létrejött a Szakképzés 4.0, mely más alapokra, más súlypontokra helyezte az elsajátítható szakmákat, részsakmákat, valamint a tudás átadás módszereit és tartalmát. Maga a vizsgáztatás rendszere is átalakult, folyamatosan formálódik. A munkaerőpiac elvárásaihoz igazított Szakképzés 4.0 nagy fordulatot hozott az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzőknél megszerezhető szakmák esetében.

Szakképzés és a felnőttképzés

Történeti kitekintés

A magyar munkaerőpiac elvárása és változása szorosan összefügg, és hatással van a szakképzés rendszerére. A 2000-es évek elején jellemzően átlagosnak mondható munkanélküliségi ráta, valamint foglalkoztatási mutatók viszonylagos állandóságot jelentettek. A 2008-as gazdasági válság azonban erősen kimozdította a nyugvó foglalkoztatási adatokat. A növekvő munkanélküliséget 2010-ben közmunkaprogrammal próbálták enyhíteni, ami hosszú távú megoldásra nem volt alkalmas. A frissen végzett fiatalok nem tudtak elhelyezkedni, az iskolában töltött hosszabb idő, a társadalom iskolázottsága sem oldotta meg a problémát. Ennek az volt az oka, hogy a tudástöbblet nem mutatkozott meg, a csak alapvégzettséggel rendelkezőknek szinte esélye sem volt a munkaerőpiacon. (Farkas, 2013)

A felnőttképzés jelentősebb megjelenése 1990-1995 közötti időszakra tehető, de ekkor még a munkanélküliek képzésében, átképzésében kapott fontos szerepet. 1995 és 2000 között indultak meg azok a szakképzési fejlesztési törekvések, mely a mostani rendszer alapját jelentik. Megindult a

struktúraváltás, megerősödött a felnőttképzés intézményrendszere, funkció kínálata bővült. (Benedek, 2018). 2001 végére fogadták el az első felnőttképzési törvényt, mely egy szerkezetileg jól átgondolt, az akkori elvárásoknak megfelelő, az európai trendekhez jól illeszkedő szabályozás volt. Alkalmas volt arra, hogy keretek közé helyezze a felnőttképzés irányítását, intézményrendszerét és tartalmi követelményeit. Ez a törvény már nem csak a munkanélküliek képzését, átképzését helyezte középpontba, hanem figyelmet fordított arra is, hogy a képzésekre jelentkezők kulturális és szociális szempontból is eredményt hozó tudásbővítő tanulási lehetőséget is választhassanak. A jogszabályban intézményi szempontból azonban nagy hangsúlyt kaptak az iskolarendszeren kívüli felnőttképzések, és a már addig kialakult intézményi struktúrát csupán stabilizálta. Így kialakult a felnőttképzési intézmények, hosszú időn keresztül, egészen a Szakképzés 4.0 bevezetéséig működő kétszintű rendszere. (Rettegi, 2021)

A felnőttképzési aktivitás a 2000-es évektől folyamatosan nőtt, 2010-ben már jelentős számú felnőtt (650 ezer) vett részt valamilyen, szakmai, általános vagy nyelvi kompetenciák fejlesztésére irányuló képzésben. Az elmúlt 25 évben egyre nagyobb hangsúlyt kapott a felnőttképzés, hiszen az ez irányú igény egyre növekedett, és növekszik napjainkban is. Egyrészt a fiatal korosztályok iskolarendszerben töltött képzési ideje is meghosszabbodott, másrészt megjelent az élethosszig tartó tanulás gazdasági és társadalmi jelentősége. (Benedek, 2018)

2012-ig ez az időszak a felnőttképzés sikertörténeteként értékelhető. Ezekben az években kialakult a felnőttképzés jogi, irányítási, intézményi, finanszírozási feltételrendszere. A módszerek között olyan nyugat-európai országoktól átvett eszközöket is alkalmaztak, amelyeket máshol egy magasabb foglalkoztatási szintnél, növekvő gazdaságban, magas foglalkoztatási ráta mellett működtettek hatékonyan. A felnőttképzés rendkívül diverzifikált volt a 2000-es évektől. Sokan azt gondolják, hogy ugyanazzal a tudással, kompetenciával el lehet látni a felnőttek oktatását, mint a fiatalokét. A felnőtt oktatásban résztvevő szakemberek száma, köre, előképzettsége emiatt rendkívül heterogén. A szakmai oktatók hiánya és az oktatás színvonala sajnos napjainkban is nagy maga mögött hiányérzetet.

A gyorsan változó gazdasági környezet a munkáltatók elvárásait, így a teljes munkaerőpiacot átalakította. A magasabb szintű és egyre összetettebb kompetenciák iránti igény megjelenése a szakképzés felé is nyomást gyakorolt. A Szakképzés 4.0 stratégia végrehajtását szolgáló új szakképzési törvény és végrehajtási rendelete megalkotásához elsősorban az a motiváció szolgált, hogy a gazdasági változásokhoz a korábbiaknál jobban igazodni képes, az eddigieknél sokkal rugalmasabb szabályozás vált szükségessé.

A szakképzés átalakítása a felnőttképzés esetén is indokolt volt, hiszen a megszerezhető képesítések és azok kimeneti követelményei sem igazodtak maradéktalanul a felgyorsult világ változásaihoz, nem minden területen adott használható tudásanyagot. Maga az intézményi struktúra, vizsgáztatás is megújulást sürgetett. Hiszen sok esetben ahány felnőttképző, annyiféle színvonalú oktatás és vizsgáztatás valósult meg. Az iskolarendszer nem volt elég rugalmas, a felnőttképzők pedig nagyon sokszor saját útjukat járták. (Henczi, 2021)

A felnőtt munkavállalók korábban megszerezett tudásanyaga, ismeretei és kompetenciái szintén nem tudják követni a modern világ okozta gazdasági, társadalmi elvárásait. A felgyorsult modernizáció, újabb munkakörök létrejötte mind-mind arra sarkalják a felnőtt generációt is, hogy újabb, friss, naprakész ismeretekkel gazdagodjanak. Az ipari forradalom negyedik hulláma jelentős és konkrét változásokat sürgetett a felnőttképzés területén, hiszen az automatizáció, a digitalizáció és az adatok használata új lehetőségeket és kihívásokat teremtett a munkaerőpiacon és a képzési rendszerekben egyaránt. (Karl, Molnár, 2021) A Szakképzés 4.0 ösztönzi a felnőtteket arra, hogy frissítsék és bővítsék készségeiket és ismereteiket az új technológiáknak és ipari trendeknek megfelelően. Ebből kifolyólag viszont a felnőttképzésnek rugalmasabbá és reagáló-képesebbé kell válnia az aktuális piaci igényekhez. A digitális világ térhódítása miatt egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a digitális készségek is. A felnőtteknek meg kell tanulniuk használni az új technológiákat, az adatelemzést és akár a robottechnológia alkalmazását is a munkavégzés során. Az ipari változások miatt sok munkakörben megváltoztak vagy eltűntek a hagyományos feladatok, miközben új szakértelmet igényelnek az új

technológiák és munkamódszerek. Ezért a felnőttek számára fontosak az átképzési és továbbképzési lehetőségek ahhoz, hogy lépést tudjanak tartani ezekkel a változásokkal. A digitális technológiák fejlődése ugyanakkor lehetővé teszi az e-learning és távoktatás szélesebb körű alkalmazását a felnőttek képzésében, mely által rugalmasabbá válnak a tanulási lehetőségek, és a felnőttek könnyebben hozzáférhetnek a képzéshez, akár otthonról vagy munkahelyükről egyaránt. (Derényi, 2018)

A változásokra történő alkalmazkodáshoz és az új készségek elsajátításához szükség van a közösségi tanulásra és csoportos tapasztalatcserére, melyet csupán a felnőttképzés tud biztosítani a résztvevők számára, mivel ahhoz, hogy együtt dolgozzanak másokkal és tanuljanak egymástól csakis a formális oktatás nyújt keretet. A Szakképzés 4.0 stratégiaújításai azonban a képzési rendszerekre és intézményekre is nagy terhet ró, hiszen arra, hogy felkészüljenek ezekre a változásokra, és rugalmas, innovatív megoldásokat kínáljanak a szakmai fejlődés és a versenyképesség érdekében alig volt idejük. Az európai trendek is az életen át tartó tanulást szorgalmazzák: sok európai országban fontolóra vették azt is, hogy az életen át tartó tanulás minden állampolgár részére alkotmányos jog legyen, lehetővé téve ezzel, hogy az életkor bármely szakaszában hozzáférhessenek az oktatáshoz, képzéshez. (Henczi, 2021) A Szakképzés 4.0 stratégia kidolgozói felismerték azt, hogy a magyar gazdaság versenyképességének egyik fontos mozgatórugója a minőségi szakemberképzés.

Szakképzés 4.0

A szakképzés új intézményrendszere egy a köznevelés rendszerétől teljesen elkülönült, önállóan működő rendszer. Feladata nem csak az, hogy a szakképzést szabályozza, hanem az is, hogy mindezt olyan formában tegye, mely alapján a szakmai oktatás rugalmassá válhasson, a duális képzés beépülhessen. Egyik fontos célja, hogy minden fiatal úgy kerüljön ki az iskolából, hogy az alaptudásán túl megszerezze azokat a szakmai és személyes kompetenciákat is, melyek elősegítik, megalapozzák az igényelt képzettség elsajátítását és az életen át tartó tanulást. (Henczi, 2021)

A változást a 2020/2021-es tanév hozta, azonban az új szakképzési struktúra csupán felmenő rendszerben került bevezetésre. A középfokú oktatási intézmények (korábban szaggimnáziumok és szakközépiskolák) technikumi vagy szakképző iskola elnevezést kaptak, a beiratkozó tanulók ötéves és a szakképző iskolák hároméves képzésére jelentkezhetnek. Azok, akik már korábbi tanulói jogviszonnyal rendelkeztek még az előző rendszer alapján fejezték/fejezik be tanulmányaikat.

A technikumokban tanuló diákok tanulmányaik lezárásaként érettségi vizsgát és szakmai vizsgát tesznek. Azonban a szakmai érettségi és a szakmai vizsga nem különül el, hanem érettségi vizsgatárgyként jelenik meg, mely egyszerre emelt érettségi és szakmai tudást igazoló vizsga is. A közismereti tantárgyak oktatása gimnáziumi szinten történik, így ez az intézménytípus egyesíti a gimnázium és a szakmatanulás előnyeit. (ITM, 2020)

A szakmai tudást megalapozó tantárgyakból ágazati alapoktatásban vesznek részt a tanulók. Ez az oktatás a technikumban az első két évben, szakképző iskolában az első évben valósul meg, az így megszerzett tudásról ágazati vizsga keretében tesznek tanúbizonyságot a diákok. A szakmai tantárgyak oktatása így két szakaszba oszlik, ez lehetővé teszi az átjárhatóságot és a duális képzésben való részvételt. A sikeres ágazati vizsga után nyílik lehetőség a duális képzésre, ahol a tanulóval munkaszerződést kötnek, így már a képzés alatt jövedelemhez juthat és gyakorlatra tehet szert.

Változott a vizsgáztatás rendszere is, ugyanis szakmai vizsgát csak független akkreditált vizsgaközpontokban lehet letenni. Ennek a rendszernek a kiépülése folyamatos, de szinte minden Szakképzési Centrum akkreditáltatta a maga vizsgaközpontját. Átmeneti időszakot is meghatározott a jogszabály annak érdekében, hogy a vizsgaközpontok megfelelően felállhassanak intézményileg, illetve szaktudásilag is, ezért 2025. december 31-ig még minden szakképző intézmény akkreditált vizsgaközpontként szervezhet szakmai vizsgát. (Henczi, 2021)

A szakképzési törvény nem csak intézményi struktúrában hozott változást, hanem a diákok erőfeszítését jutalmazva, motivációként szolgálva az ösztöndíj lehetőségét is bevezette. Az első szakma megszerzésére irányuló ágazati alapoktatásban egységesen kap minden tanuló alapösztöndíjat, majd ezt követően a tanulmányi átlag alapján részesülhetnek a diákok havi szinten

nem is kis összegben. Az ösztöndíj nagyon jó mozgatórugó nemcsak a szorgalmas tanulásra, de szabályozza az indokolatlan hiányzást is, mivel 6 igazolatlan óra után automatikusan elveszítik az ösztöndíj lehetőségét. A képzés sikeres befejezésekor egy egyszeri pályakezdési juttatás is jár, melynek az összege a szakmai vizsga eredményétől függ.

Az előző szabályozás az iskolarendszerű felnőttképzések esetén nem engedett mozgásteret, az új szakképzési törvénynek köszönhetően viszont az eddigieknél sokkal rugalmasabban valósulhat meg mind a képzés időtartamát, mind szervezését illetően. Minden felnőttképzésben résztvevő felnőttképzési szerződés alapján folytatja tanulmányait. A fiatalabbak – 25 év alatt – akár nappali rendszerben, tanulói jogviszony keretében is képezhetik magukat. A jelenlegi struktúra arra is lehetőséget nyújt, hogy a korábbi tanulmányokat, előzetesen megszerzett tudást, illetve akár a szakmai tapasztalatot is beszámítva a képzés ideje lerövidüljön. A szervezés és tudásátadás is sokkal rugalmasabb lett. Az elméleti anyagrészek akár e-learninges formában is oktathatók, a szakirányú oktatás pedig a képzésben résztvevő munkahelyén is megvalósítható. (ITM, 2020)

OKJ-ból Szakmajegyzék

A korábbi Országos Képzési Jegyzéket hátunk mögött hagyva a Szakmajegyzékben szereplő jelenleg 177 szakma közül választhat (IKK, 2024), aki szakmai oktatásban kíván részt venni. Az ebben fellelhető szakmai képzések elsajátítására kizárólag olyan szakmai oktatás keretében van lehetőség, melyet szakképző intézmény (technikum vagy szakképző iskola) szervez. Ami a végzettséget illeti, sikeres szakmai vizsga esetén államilag elismert középfokú végzettséget és szakképzettséget kap a képzésben résztvevő. A Szakmajegyzékben nem szereplő szakképesítések, szakképesítés-ráépülések egy része úgy nevezett programkövetelményes képzés. Főként olyan szakmai továbbtanulási lehetőségeket foglalja magában, melyek a munkaerőpiaci igények körében elengedhetetlenek. A szakmai képzések a szakképzésért felelős miniszter által nyilvántartásba vett programkövetelmény alapján szervezhetők. A képzés sikeres abszolválása után a résztvevő tanúsítványt kap, mellyel lehetősége nyílik valamelyik akkreditált vizsgaközpontban képesítő vizsgát tenni. Amennyiben a vizsgázó teljesíti a vizsga követelményeit, államilag elismert szakképesítést tanúsító képesítő bizonyítványt szerez. (ITM, 2020)

Részsakma fogalma is megjelent az új struktúrában. A szakmának olyan önállóan elkülöníthető részét jelenti, mely kompetencia, tudásanyag elsajátítását teszi lehetővé, és képessé teszi a képzésben résztvevőt az adott munkakör betöltésére. Ez minden esetben az adott szakmának egy a képzési és kimeneti követelményében meghatározható, önállóan elkülöníthető részét jelenti. (Schindler, 2021)

Míg az szakmajegyzékben szereplő szakmákat csak iskolarendszerben lehet oktatni, szakmai képzést, valamint részsakmára felkészítő képzést felnőttképző intézmények is szervezhetnek.

KKK, PTT és PK – avagy a Szakmajegyzék alapidokumentumai

A képzési és kimeneti követelmény (KKK) a Szakmajegyzéken szereplő mind a 179 szakma esetében meghatározza az adott szakma szakembereivel szemben támasztott elvárásokat és mindazokat a szakmai ismereteket, készségeket és képességeket, melyek a szakmában való elhelyezkedéshez, munkavégzéshez szükségesek. A tanulási területek részletes szakmai tartalmának leírását, a tanulási területekhez rendelt tantárgyak és témakörök óraszámait a képzési és kimeneti követelmények alapján elkészült programtantervek (PTT) tartalmazzák. A szakképző intézmények ezekhez igazították szakmai programjukat. A szakmák száma nem változik, viszont a képzési és kimeneti követelmények annál inkább módosulnak, a legújabb KKK csomag 2023. november 21-ével vált hatályossá. Minden szakma esetében több szempontban is változást hozott, nagy akadályt gördítve az adott szakmában oktatók elé, ugyanis az előző KKK hatályát veszítette, így a folyamatban lévő képzésekre (még a pár hónappal a vizsga előtt lévőkre is) ezt kell alkalmazni. Tanév közepén a változásokat nagyon nehéz lereagálni egy végzős évfolyam, vagy felnőttképzés esetén a képzés vége előtt pár hónappal. A szakmai képzés alapját a programkövetelmények (PK) biztosítják. A szakmajegyzékkel ellentétben a szakmai képzések és a hozzájuk tartozó programkövetelmények benyújtása és nyilvántartásba vétele

folyamatos. 2021-ben még 160 körül volt a megszerezhető képzések száma, ma eléri a 300-at, számuk folyamatosan változik, bővül. (Henczi, 2021)

Duális szakmai oktatás

A munkaerőpiac elvárásainak megfelelően a Szakképzés 4.0 stratégia elsődleges célként tűzte ki olyan megfelelően képzett munkaerő biztosítását, akik már alkalmasak az azonnali, színvonalas munkavégzésre. Ezt a célt elsősorban a tanulók szakirányú oktatása során a duális képzési forma segítheti elő. A szakképző intézmények képzési programjaik kialakítása során figyelmet kell fordítani arra, hogy az a duális partnerekkel egyeztetésre kerüljön. A tananyagelemek kialakításában és felosztásában is azt a célt kell szem előtt tartani, hogy az mind a Képzési és kimeneti követelményeknek, mind a munkaerőpiaci elvárásoknak megfeleljen. Képzési programmal a duális partnernek is rendelkeznie kell.

A duális képzőhely és a szakképző intézmény együttműködésének több formája lehetséges a helyi igényeknek megfelelően. Az új szakképzési törvény arra is lehetőséget biztosít, hogyha a duális partner önállóan a szakmának csak egy részét képes oktatni, vagy akár több vállalkozás együttesen tud a duális képzőhelyi követelményeknek megfelelni, ágazati képzőközponton keresztül vehet részt a szakmai oktatásban. A duális képzés sok előnnyel járhat a diákok, az oktatási intézmények és a munkáltatók számára, ugyanakkor számos kritika is megfogalmazódott vele kapcsolatosan, mivel a mai napig sok esetben nehézséget okoz a képzőhelyek részére. A diákok duális képzésben való részvételének megszervezése nem egyszerű feladat. Egyrészt az órarendben történő beépítés, másrészt a megfelelő duális partner megtalálása komoly problémákkal szembesíti a technikumokat. Az oktatók rapszodikus leterheltsége belső feszültséghez vezet, és az információtranszfer a szereplők között sem problémamentes. A duális képzés esetében nehéz biztosítani az egyenletes oktatási színvonalat. A különböző munkahelyeken vagy tanulóhelyeken eltérő a felkészítés és a mentorálás minősége. Másrészt a diákoknak gyakran meg kell felelniük a munkahelyi elvárásoknak, ami korlátozhatja a tanulmányi tartalmat és a rugalmasságot. Nehéz az egyensúlyt fenntartani a munka és a tanulás között, különösen akkor, ha a diákoknak egyszerre kell teljesíteniük a munkahelyi követelményeket és az iskolai tanulmányokat.

A duális képzés ugyanakkor nem minden szakma esetében alkalmas a képzés kiegészítésére, a gyakorlati tapasztalatok megszerzésére. Erre egyik legjobb példa a gazdálkodás és menedzsment ágazat, ahol a szakmai vizsgához és a megfelelő gyakorlati tapasztalat megszerzéséhez olyan feladatot kellene ellátniuk a diákoknak a duális képzőhelyeken, mely során üzleti titokhoz jutnak. Amennyiben csak egyszerű irodai munkát (fénymásolás, általános ügyintézés) bíznak a képzésben résztvevőre, nem készül fel a szakmai vizsgára, így sikertelenül zárja a képzést. A felnőttek esetében még több anomália merült fel, ugyanis legtöbbször munka mellett választják a szakmai képzésben való részvételt. A duális partner munkaidőben kínál gyakorlati lehetőséget, mely abszolút mértékben összeegyeztethetetlen a munkahellyel.

Ezek a kritikák kiemelik ugyan a duális képzés potenciális korlátait és kockázatait, azonban fontos hangsúlyozni, hogy megfelelő intézkedések és szabályozások segítségével ezeket a problémákat kezelni vagy áthidalni lehet és a duális képzést hatékony és gyakorlatorientált alternatívává válhat a hagyományos tanulási módszerekkel szemben.

Okleveles technikusképzés

A technikumokban tanulók ebben az új képzési formában magasabb szintű szakmai ismereteket adó képzést is választhatnak. Az okleveles technikusképzés a technikum és egy felsőoktatási intézmény együttműködésén alapul. Az adott szakmára közös szakmai program készül, az oktatás során egyetemi oktatók is részt vesznek a tanításban. Ez a képzés szoros átmenet az egyetem és a technikum között, ugyanis ha ezen a területen folytatja tovább tanulmányait a tanuló kreditbeszámításra és a képzési idő rövidítésére van lehetősége. Jelenleg még kevés technikusképzés valósul meg az országban, több intézmény is folyamatosan keresi az együttműködési lehetőségeket, ezért várhatóan bővülni fog az ilyen jellegű szakmai képzés elérhetősége.

Felnőttképzők az új képzési szerkezetben

A Szakképzés 4.0 stratégia jelentősen átalakította a felnőttképzők jelentőségét és lehetőségét is. A nagy felnőttképzők sok-sok millió forintot fektettek be az elmúlt években arra, hogy mind tárgyi mind személyi feltételekben színvonalas oktatást nyújthassanak, legtöbbjük országos hálózatot is kiépített. A szakmák iskolarendszerbe történő átkerülésével szinte megszűnt részükre az ebben való részvétel. Az eddig kialakult felnőttképzési gyakorlat és kultúra teljesen átalakult. Azokban a képesítéseknél, melyekben továbbra is megmaradt a lehetőségük az oktatásra sem lehet teljes az örömük, hiszen a vizsgáztatás jogát itt is elvesztették, nagy bevételt húzva ki ezzel zsebükből. Összefoglalva elmondható, hogy az új struktúra sok megközelítésben is negatívan hatott eddigi tevékenységükre. (Henczi, 2021)

Szakképzés 4.0 kritikái

A Szakképzés 4.0 bevezetésével kapcsolatosan számos kritikai észrevétel és félelem is megfogalmazódott. A felnőttképzés sokak számára kiemelkedő lehetőséget kínál a továbbképzésre és a szakmai fejlődésre, azonban számos bírálat is felmerül vele kapcsolatban, kiemelve közülük annak a munkaerőpiacra való hatását. Néhány kérdéses területet szeretnék ezek közül bemutatni.

Elsőként a területi egyenlőtlenségek problémáját emelném ki, ugyanis az új technológiák és digitális fejlesztések nem egyenlő mértékben érhetők el az ország minden területén, így az erre az alapra épített szakképzés tovább mélyítheti a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségeket.

A nagymértékben megjelenő technológiai készségek más nagyon fontos készségeket és képességeket szorítanak háttérbe, például kreativitást, kritikai gondolkodást és problémamegoldó képességet. Ezeknek a kulcskompetenciáknak a megléte viszont elengedhetetlen a munkaadók elvárásaihoz történő megfeleléshez. (Derényi, 2018) Mindemellett fontos megőrizni az emberi kapcsolatokat és a humán értékeket a munkahelyi és képzési környezetben, a Szakképzés 4.0 időnként az emberi dimenzió elé helyezi a technológiai fejlődést. Noha a felnőttképzés széles körben elérhető, sokan még mindig küzdenek a hozzáférés nehézségeivel. Ez különösen igaz azokra, akiknek nem vagy részlegesen megoldott az internetelérése vagy azokra, akik korlátozottak az időbeosztásuk miatt. Nem minden felnőttképzési program egyforma minőségű vagy színvonalú, nem megfelelően felkészült oktatókkal, elavult tananyagokkal vagy nem megfelelő tanulási környezettel rendelkezhet, ami csökkentheti a tanulás hatékonyságát és értékét.

A szakképzés kimenetével kapcsolatos aggályok között nem elhanyagolható a felnőttképzésben résztvevők motivációja, hiszen ahhoz, hogy sikeresen befejezzék a tanulmányaikat, rendelkezniük kell a megfelelő késztetéssel és kitartással. Sok felnőttnek nehézséget okozhat a tanulásra való összpontosítás különösen, ha más kötelezettségeik is vannak, mint például a munka vagy a családi kööttségek. A szakmajegyzék rendszeres felülvizsgálata és frissítése, valamint a munkaerőpiaci tendenciák folyamatos figyelemmel kísérése elengedhetetlen annak érdekében, hogy releváns és hasznos maradjon a munkavállalók, az oktatási intézmények és a munkaadók számára egyaránt.

A 2023-ban végzett felülvizsgálatok az eddigi eredmények értékelésére és a jövőbeli fejlesztési irányok meghatározására irányultak, melyet a 1499/2023. (XI. 16.) kormányhatározattal fogadtak el. A stratégia tapasztalatokra, kritikákra épített finomítása, indikátorainak felülvizsgálata, a szakképzési törvényhez és végrehajtási rendelethez való igazítása szükséges volt a fent említett okok miatt is. A Kulturális és Innovációs Minisztérium a 2020/2021-es tanévtől bevezetett szakképzési rendszer tapasztalatainak, illetve az Európai Unió szak- és felnőttképzésre vonatkozó elvárásainak figyelembevételével dolgozta át a képzési koncepciót. Nagyobb hangsúlyt kaptak az alapkompentenciák, közülük kiemelten a szövegértési és matematikai fejlesztése, a tanulók és képzésben részt vevő felnőttek hátránykompenzációja, valamint az alacsony iskolai végzettségű felnőttek szakmaszerzését, képzési szintjük növelését szolgáló intézkedések.

Kutatásomról

A kutatás módszertana és céljai

Számos szakirodalmat áttanulmányoztam az elmúlt időszakban azzal kapcsolatban, hogy a felnőttkorú lakosság milyen motivációk alapján ül vissza az iskolapadba, választja ki a képzési formákat. Tekintettel arra, hogy sok éve részese vagyok ennek a rendszernek, mint oktató és osztályfőnök saját kutatás során törekedtem megismerni a képzésekre jelentkezők célját, valamint a képzések során részükre felmerülő problémákat.

A kutatás szükségessége két irányból is megközelíthető. Egyik oldalról a KSH és egyéb adatgyűjtéssel és feldolgozással foglalkozó szervezet sem végzett korábban hasonló kutatást és elemzést. A másik oldalról a szakképzés és felnőttképzési rendszer 2020-ban történő teljes átalakítása óta kialakult gyakorlat és a vele szemben támasztott, a képzésekben résztvevők elvárásainak és véleményeinek visszacsatolása elengedhetetlen a további fejlődéshez. A kutatásom célterülete Szentes és 50 km-es vonzáskörzete, ahol többféle szakmajegyzékes és programkövetelményes képzés is megvalósul.

Kutatásom céljai, kérdései:

- Megismerni azt, hogy melyik korosztály milyen céllal dönt a tanulás mellett, milyen szempont szerint választ képzési területet és formát.
- Felnőttképzés keretében általánosan elmondható, hogy a képzési időtartam két évnél kevesebb, de ez is nagyon hosszú idő munkahely és család mellett. A kutatásom arra is irányult, hogy milyen nehézségekkel kell szembenézniük a képzés során, milyen áthidaló segítséget nyújthat ehhez a képzőhely, konkrét esetben megkapták-e ehhez a segítséget.

Kutatási céljaim jelentőségét az adja, hogy az első esetben a környéken megtalálható jelenlegi képzési kínálatot tudom összevetni a valós igényekkel, míg a másodikban a képzőhelyeknek fogalmazhatok meg következtetéseket és javaslatokat a képzések lebonyolításával kapcsolatban. Ez utóbbi azért is nagyon fontos, mert akkor sikeres egy képzés és egy képzőhely, ha a képzésben résztvevők nagy része sikerrel zárja azt, többletudásra tesz szert, valamint a tanulási idő alatt minden esetben eléri azt a célt, amely motiválta arra, hogy belekezdjen a képzésbe. A kérdőíveket az elmúlt két évben vagy jelenleg is felnőttképzésben résztvevők online módon töltötték ki. Túlnyomó részben nők. Területi megosztásban a kitöltők Szentes és 50 km-es körzetében élnek.

A kutatás hipotézisei

- H1. A felnőttképzésben valós részvétel egyik legfontosabb szempontja a munkaerőpiac iránti igénynek való megfelelés. Egyik motiváció a jelenlegi munkáltató elvárása friss tudásanyag vagy más munkakörbe történő áthelyezés miatt, míg a másik munkahely, esetleg szakmaváltás iránti igény.
- H2. A felnőttképzésbe történő jelentkezés során sokkal inkább a szakma választása a fontosabb, mint a képzőhely, az iskola maga. Ugyanakkor szívesebben választják az ingyenes és a lakóhelyhez mindinkább közeli képzéseket.
- H3. A megkérdezett felnőttek számára rendkívül fontos a képzés hosszúsága és a képzőhelyen (iskolában) eltöltendő idő.
- H4. A képzés során a legnagyobb nehézséget az okozza a résztvevők számára, hogy a munka és család mellett megmaradó szabadidejük rovására megy a képzésben való részvétel és a tananyag elsajátítása. Sok esetben a munkahelyi elfoglaltságok is nehezítik a képzésben való részvételt.
- H5. Az esetlegesen felmerülő nehézségeket legtöbb esetben a képzőhely tudja orvosolni, kiadott szakmai anyagokkal, könnyített jelenléti oktatási kötelezettséggel.
- H6. A legtöbb felnőtt az általa végzett képzést eredményesnek tartja.

A kutatási folyamat jellemzői

Tekintettel arra, hogy szekunder kutatási adat sajnos nem áll rendelkezésre, a témát pedig mások még ilyen megközelítésben nem dolgozták fel, a szakirodalmi kutatás során megtalált tények és adatok nem elegendőek, ezért az általam elkészített kérdőív segítségével primer kutatást végeztem. Az adatgyűjtés során nagyon fontosnak tartottam, hogy tényszerű adatokon keresztül meghatározhassam a problémákat, feltárjam a felnőttképzés motivációit és természetesen azokat olyan módon elemezzem majd, mely eredményeként konkrét megoldási alternatívákat is azonosíthassak. A primer kutatás nagy előnye, hogy az elsődlegesen gyűjtött információk az eredeti kontextusban jönnek létre, eredményeképpen új megállapítások születhetnek.

Az online kérdőív (Google Űrlap) 2024-ben márciusban került kiküldésre felnőttképzésben jelenleg vagy korábban képzésben résztvevő felnőttek részére. A mintavétel egyértelműen reprezentatív volt, hiszen a fókuszcsoport konkrétan a témában érintettek közül került ki. A kérdőívet elsősorban oktatókon keresztül juttattam el olyan képzőcsoportok számára, akik jelenleg is részt vesznek vagy két éven belül végeztek felnőttképzésben, vagyis két célcsoport volt. A kitöltés anonim módon történt.

A Google Űrlap nagy segítséget ad a kérdőíves kutatást alkalmazóknak, ugyanis időközben én is folyamatosan nyomon tudtam követni a kitöltéseket. Törekedtem arra, hogy a kitöltők száma minél magasabb legyen, ezért figyelemmel kísértem a kitöltők számát és már időközben volt lehetőségem arra, hogy belelássak az egyes kérdésre adott válaszokba, értékes információkhoz jutva. A kérdőív lezárását követően az összes választ Excel-fájlba importáltam. A kérdőív összetételére vonatkozóan az előzetesen felállított hipotéziseket kutató kérdéseket három csoportra osztottam. Az első blokk a képzési motivációra vonatkozó kérdésből, illetve a háttérváltozókkal kapcsolatos kérdésekből állt. Ezt követően a képzési nehézségek feltárására, megoldására vonatkozóan feleletválasztós kérdéseket fogalmaztam meg. Zárásként a képzések eredményességét vizsgáló kérdések kaptak helyet. A kérdőív szerkesztése során a tartalom összeállítása mellett igyekeztem arra is hangsúlyt fektetni, hogy a kérdések lényegre törőek, egyértelműek és egyszerű nyelvezettel megfogalmazottak legyenek. A téma feltárásának megfelelően kvalitatív és kvantitatív kutatási stratégiát is alkalmaztam. Ügyeltem arra, hogy ne legyen túl hosszú, hiszen ez a korosztály az, akinek az időtényező talán a legérzékenyebb szempont.

A kérdőív elemzése: az eredmények

Online kérdőívemet 93 személy töltötte ki, mely a kijelölt célterület nagyságához képest viszonylag relevánsnak tekinthető, így a kutatásom céljának eléréséhez megfelelő eredményeket hozott. A kitöltés 2024. március hónapjában történt, fókuszcsoportokon keresztül, oktatók segítségével juttattam el a témában érdekeltek részre.

Elsőként a háttérváltozókkal kapcsolatos adatokat elemeztem, melyek nagyon fontosak a kutatás végső tényszerű megállapításaihoz. A kitöltők 91,4%-a (85 fő) nő volt, a koreloszlás viszont ennél már jóval nagyobb szórást mutatott. A 18-25 év közötti korosztály volt a legalacsonyabb 19,4% (18 fő), őket követték a ténylegesen már életen át tartó tanulásban részt vevő 41-60 közöttiek 37,6%-kal (35 fő). Nem sokkal ugyan, de megelőzte őket a 26-40 éves korosztály, akik a megkérdezettek 43%-át (40 fő) tették ki. Ebből a demográfiai adatból jól látszik, hogy a felnőttképzés nagyon széles korosztályt ölel fel. A fiatalok 25 éves korig sok esetben még egyetemi képzésben vesznek részt, az itt megjelenő 25 év alatti korcsoport jellemzően érettségi után, munka mellett vesz részt szakmai képzésben.

A képzéseken történő részvétel sok szabadidő befektetéssel jár, éppen ezért a megkérdezettek családi állapotára és a gyermekek számára is kitértem a kérdőívben. A kitöltők több mint fele, 51,8%-a házas (54 fő), 32,3%-a (30 fő) még hajadon, a fennmaradó 9,7% pedig elvált. A gyermekkel rendelkezők aránya is nagyon magas, 63,4%-uk legalább egy gyermeket nevel saját háztartásában. Ez az adat szintén alátámasztja a felnőttképzés fontosságát, hiszen a munka és család melletti tanulás nem kis áldozattal jár, mégis sokan élnek ezzel a lehetőséggel.

Nagyon fontos háttér információt jelentenek a résztvevők végzettségi adatait, hiszen ezek a felnőttképzési tanulási motiváció egyik fontos pillérét képezik. Tekintettel arra, hogy a legtöbb szakmajegyzékes és programkövetelményes képzés is előírja az érettségit, ezért azoknak a száma,

akik még nem rendelkeznek vele, viszonylag elenyésző: összesen 5 fő nem rendelkezik érettségivel. A kitöltők legnagyobb része, 74,4%-a (69 fő) középfokú végzettséggel rendelkezik, de 20,4%-ban (19 fő) megjelennek a már felsőfokú végzettséget korábban megszerzettek is.

A képzési motivációk alátámasztásaként a végzettség mellett jelentős következtetést vonhatunk le abból is, hogy a felnőttképzésben résztvevő jelenleg rendelkezik-e munkahellyel. Meglepő módon a megkérdezettek 88,2%-a (82 fő) jelenleg is dolgozik, vagyis a felnőttképzésbe jelentkezés célja nem az álláskeresés volt. 4,3% (4 fő) jelenleg máshol is folytat tanulmányokat, 5 személy háztartásbeli és csupán 2 fő munkanélküli.

A képzéseken történő részvétel esetén a kitöltők 75,3%-a (70 fő) jelenleg is részt vesz valamilyen képzésen, de a teljes mintavételből egyetlen személy sem jelölte meg azt a válasz lehetőséget, hogy a képzés vége előtt megszakította volna szakmai továbbtanulását, melyből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a megkérdezettek közül mindenki befejezte vagy jelenleg is képzésre jár.

Felnőttképzés, továbbképzés, szakmai képzés motivációi

Az általános információk feldolgozása után a képzés motivációit elemeztem, melyhez fontosnak tartottam megismerni, hogy a megkérdezettek milyen típusú képzésen vettek részt ez idáig. A kitöltők több választ is megjelölhettek, azonban 67,7%-uk (63 fő) biztosan részt vett vagy részt vesz államilag elismert szakmai képzetséget adó képzésen, mely szakmai vizsgával záródik és a képzés időtartamát tekintve is hosszabb, mint egy szakmai képesítést adó képzés vagy egy egyéb nem akkreditált tanfolyam, illetve továbbképzés. A szakmai képesítést is viszonylag sokan jelölték, 33,3%-uk (31 fő) érintett benne.

A kérdőív összeállításakor nagyon fontosnak éreztem kutatni azokat a szempontokat, mely alapján megtudhatjuk azt, hogy mi motiválja a felnőtt korúakat szakmai képzés elvégzésére, a life long learningben való részvételre. Igyekeztem sokféle és széles spektrumú szempontokat biztosítani a kitöltők részére, ezzel elősegítve a kutatás pontosságát is. A válaszadók több motivációs indokot is bejelölhettek, azonban az 1. ábrán is jól láthatóan volt ezek közül néhány, melyet a mintavételi csoport nagy része kiválasztott.

A legtöbben indokként jelölték meg „a munkáját magasabb színvonalon végezhesse” képzési igényt. A megkérdezettek 46,2% (43 fő) tartotta fontosnak. Ez azt bizonyítja, hogy a munkaerőpiaci igényeknek való megfelelés döntően meghatározza a felnőttek motivációt és döntéseit. Nem feltétlen átképzésről, új szakma elsajátításáról, megtanulásáról van szó minden esetben, csupán elavult vagy elfeledett ismeretek felfrissítése is lehet mozgató rugó.

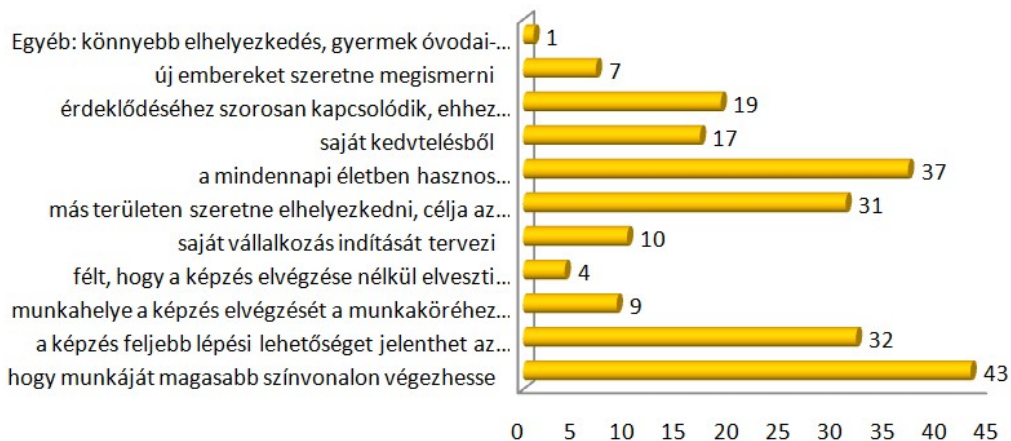
A második legmeghatározóbb szempont viszont az életen át tartó tanulás szükségességét támasztja alá. „A mindennapi életben hasznos ismereteket, tudást szerez, készségeit fejleszti” képzési célt a kitöltők 39,8%-a (37 fő) választotta. Ez alátámasztja azt a megállapítást, hogy szinte minden ember az alapvető szükségletek és a megélt biztonság mellett vágyat érez a folyamatos fejlődésre, növekedésre. Nem feltétlen a munkánkhoz kapcsolódóan szeretnénk új ismeretanyagot szerezni, hanem mindennapi életünk során is szükségünk lehet olyan tudásra, melyet szervezett képzéseken tudunk elsajátítani. Egy pék például nagyon jó szakember, viszont a hétköznapi életben nem tudja elintézni az ügyeit, nem érti, hogy miért kell annyi adót fizetni, vagy éppen hogyan számolják el a költségeket, ezért beiratkozik egy pénzügyi-számviteli ügyintézői képzésre. Nem szeretne munkahelyet, szakmát váltani, csupán a saját életét igazgatni. A másik oldalról a folyamatos tanulás az elme épen tartása is lehet cél, amikor a mindennapi életben hasznos ismeretek megszerzése, készségek fejlesztése motivál bennünket. Az ember személyisége, a saját magának kitűzött céljai is generálhatják a tanulási vágyat. „A képzés feljebb lépési lehetőséget jelenthet az Ön számára” és a „más területen szeretne elhelyezkedni, célja az átképzés” motivációs szempontokat közel azonos mértékben választották ki a primer kutatásban résztvevők. A feljebb lépési lehetőséget a válaszadók 34,4%-a (32 fő), míg a más területen való elhelyezkedést 33,3%-a (31 fő) választotta, mely szintén magasnak mondható.

Mindenképpen említést érdemel a „saját kedvtelésből” és az „érdeklődéséhez szorosan kapcsolódik, ehhez mélyebb tudást szerez” képzési cél, mely szintén a felnőttkori tudásvágyat, tanulási motivációt támasztja alá. A két szempontot közel azonos kitöltő választotta; saját kedvtelésből 18,3% (17 fő), míg érdeklődésből 20,4% (19 fő) vett részt vagy jelenleg is tanul valamilyen képzésen.

Legkevesebben, a megkérdezettek 4,3%-a (4 fő) a „félt, hogy a képzés elvégzése nélkül elveszti munkahelyét” okot választotta, melynek alacsony száma megnyugtató adat napjaink munkaerőpiaci helyzetét vizsgálva.

Az egyik kitöltő az egyebekben egy nagyon fontos motivációs okot fogalmazott meg: „könnyebb elhelyezkedés, gyermek óvodai- és iskolai jelenlétével azonos munkaidő beosztás”. Tekintettel arra, hogy általam ez a szempont nem volt ilyen módon meghatározva, így számszerűen nem vizsgálható, reprezentatívnak nem tekinthető, viszont megfogalmaz egy olyan problémát, mely sok gyermekes szülő életében valóban komoly gondot jelent a mindennapi életben. Hiszen a gyerekek óvodai vagy általános iskolai nevelésben eltöltött ideje kötött, melyhez nem alkalmazkodnak sok esetben a munkahelyek. Amennyiben nincs segítő nagyszülő vagy idősebb testvér a szülő nem tudja reggel elkísérni a gyermekét, vagy az iskola végeztével érte menni, végső esetben még munkahelyet is kényszerül váltani.

1. ábra: A képzésben történő részvétel motivációi



(Forrás: saját szerkesztés)

A motivációk vizsgálata után a kiválasztott képzések típusait is vizsgáltam, hiszen a nehézségek feltárása és következtetések levonása csak pontos információkon alapulhat. A kérdőívet kitöltők közül 67 fő a képzés teljes időtartama alatt jelenléti oktatásban részesült, míg 30 fő vegyesen jelenléti és online órákon sajátította/sajátítja el a tananyagot. Csupán 5 fő vett részt kizárólag online képzésben. A Covid időszak alatt számos online térben szervezett képzés valósult meg, melynek sajnos nagyon sok hátránya van és volt, mivel gyakorlati oktatásra legtöbb területen nem alkalmas. A számonkérések sem feltétlenül a valós tudást adják vissza, így a jelenléti képzéssel és a szakmai vizsgával nem összevethető. Az online óráknak – elsősorban elméleti oldalon – azonban van pozitív oldala is, például: nem kell utazni, a gyermekfelügyelet megoldott, az óra visszanézhető. A vegyes képzések egyre népszerűbbek, hiszen mind a jelenléti, mind a digitális képzés előnye jól kombinálható. Online órákon megtanítható az új elméleti anyag, a képzés végén esetleges ismétlések, összefoglalások is megvalósíthatóak egy-egy „Teams”, „Zoom” vagy „Meets” óra keretében. A gyakorlati tudásanyag átadása viszont jelenléti oktatásban sajátítható el, az elméletben tanultak iskolai, képzőhelyi körülmények között vagy gyakorlati helyeken mélyülhetnek el. A komolyabb számonkérések is jelenléti módszerrel adnak valós visszacsatolást mind a képzésben résztvevők, mint a képzőhely részére.

A képzés megválasztásakor nagyon fontos szempont, hogy anyagi terhet ró-e a képzésben résztvevőre. A Szakképzés 4.0 bevezetése óta számos ingyenes szakmai képzés áll a tanulni vágyók rendelkezésére. 179 szakma közül kettő tanulható ingyen és mellé egy programkövetelményes

képesítés választható teljesen díjmentesen. Természetesen, aki ennél több területen is szeretne tudáshoz jutni, vagy jelenlegi ismereteit elmélyíteni megteheti iskolarendszerben vagy azon kívül is, de a képzési költségek ebben az esetben már a képzésben résztvevőt terhelik.

A kérdőívet kitöltők körében olyan nagy arányban az ingyenes képzésben való részvétel dominál, hogy konkrétan meghatározhatjuk, hogy ennek ténye fontos befolyásoló szempont a felnőttképzési részvételben.

A megkérdezettek közül 90 fő ingyenes képzésen vett részt vagy jelenleg is azon tanul. 9 fő választott költségtérítéses képzést, melynek oka valószínűleg abban rejlik, hogy az ingyenes elvégezhető szakma számon felül folytatott/folytat tanulmányokat. Minden esetben költségtérítéses képzés az iskolarendszeren kívül történő oktatás, melyeket felnőttképzőknél érhetnek el tanulni vágyók. Az itt tanulható szakmák száma viszonylag szűk, programkövetelményes képesítő vizsgára történő felkészítő mellett, leginkább államilag nem akkreditált tanfolyamokat lehet külső képzőhelyeken igénybe venni. A szakmai képesítések ismeretanyaga megszerezhető ugyan a felnőttképzőknél, azonban államilag elismert képesítő vizsga csak meghatározott vizsgaközpontokban tehető. Ez a tény jelentősen megdrágítja az ilyen jellegű szakmai képzéseken való részvételt. Ritkán fordul elő, hogy az ingyenes képzési részvételt költségtérítéses szakmai vizsga követ. Jellemzően akkor jelentkezik ez a kombináció, amikor a vizsgázó a két ingyenes vizsgalehetőség alatt sikertelenül vizsgázik. Ebben az esetben a harmadik javító vizsga már önköltséges. A kérdőív eredménye is csupán egyetlen esetet mutat, ami a fenti állítást alátámasztja.

A kutatási tervem elkészítésekor a képzési motivációk mellett fontosnak tartottam azokat a tényezőket is vizsgálni, amely alapján a felnőttképzésben részt vevők kiválasztják a képzést, illetve képzőhelyet. Kilenc szempontot soroltam fel a kérdőívben, melyből a legmegfelelőbbet kértem kiválasztani a kitöltőtől.

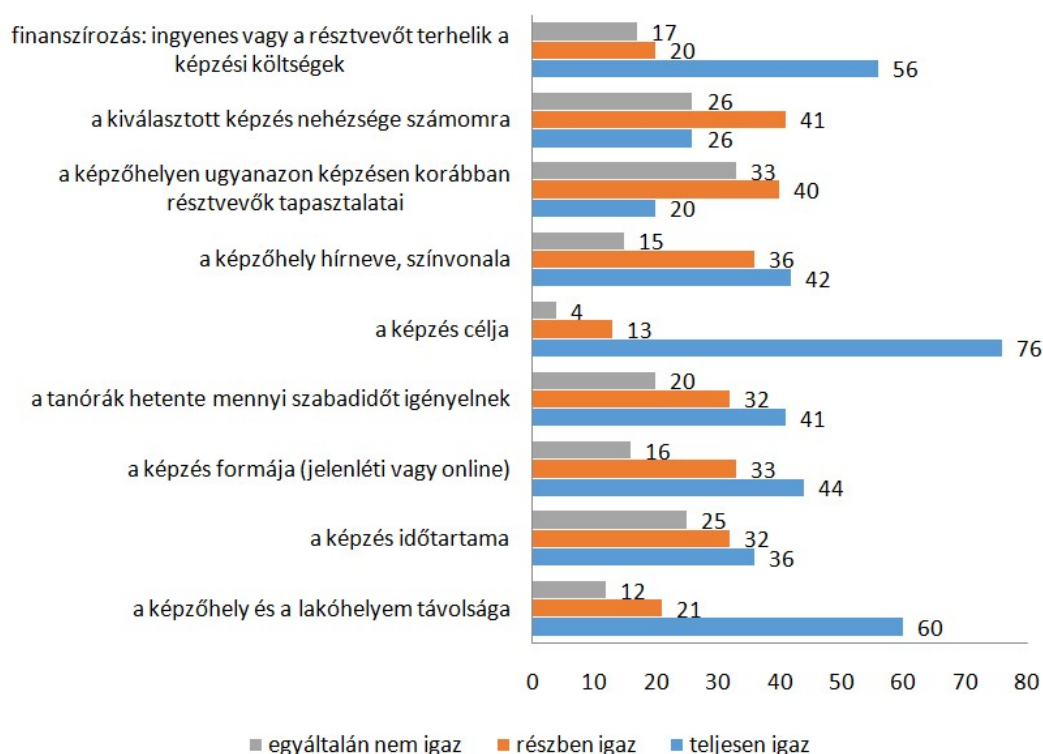
A legtöbben a képzés célját jelölték meg teljesen igaz állításnak, a megkérdezettek 81,7%-a (76 fő) célirányosan, tudatosan választja ki azt a területet, ahol fejlődni szeretne. Ez alátámasztja, hogy a felnőttek már konkrét pályaaorientációs elképzeléssel rendelkeznek, valamint számukra egyértelmű a munkaerőpiac pontos elvárása. A következő két szempontként „a képzőhely és a lakóhelyem távolsága”, valamint „a finanszírozás: ingyenes vagy a résztvevőt terhelik a képzési költségek” jelölték meg a legtöbben. Nagyon fontos, hogy a kiválasztott képzés minél közelebb legyen, hiszen legtöbb felnőttképzési munkarend több hétköznapi estét is igénybe vesz. A család mellett nagyon sok törődést igényel, és jelentős lemondással jár. Ha a kiválasztott képzés a lakóhelyhez közel elérhető magátólérthető, hogy azt választják a tanulni vágyók, még akkor is, ha a hón áhított képzésre esetleg pár hónapot várni is kell. A teljesen igaz válaszokat a kitöltők 64,5%-a (60 fő) adta, mely egyértelműen alátámasztja a feltételezéseket.

A másik kiemelkedő változó a képzés finanszírozása, melyet egy korábbi kérdés alapján már megvizsgáltam. 56 fő vagyis a vizsgált célcsoport 60,2%-a tartja nagyon fontosnak a képzés kiválasztásakor, ezzel összhangban van az is, hogy a megkérdezettek 96,8%-a jelenleg is ingyenes képzésen vesz részt. Közel a kitöltők fele azonos arányban jelölte meg „teljesen igaz” állításként a képzés időtartamát, a képzés formáját (jelenléti vagy online), azt, hogy a tanórák hetente mennyi szabadidőt igényelnek, valamint a képzőhely hírnevét, színvonalát, mint képzés kiválasztási szempontokat. Emellett részben befolyásoló tényezőként ezen túlmenően a megkérdezettek 30%-a is kitért ezekre változókra. Nagyon fontos tényező, hogy mennyi időt kell fordítani a tudásanyag elsajátítására, hiszen szinte minden esetben munka és család mellett teszik meg a felnőttek. A háttérinformációk is megmutatták, hogy a kitöltők több mint fele házasságban és 64%-a gyermeket is nevel. Akár a munkahely megtartása, vagy megszerzése a cél, akár legyen a részvétel az önmegvalósítás eszköze az időtényező senkinek sem elhanyagolandó szempont. Munka és család mellett nagyon nehéz időt szakítani arra, hogy a képzőhelyen megtartott tanórákon is részt vegyen az ember, a számonkérésekre, szakmai vizsgákra pedig tisztességesen kell vagy illik felkészülni, mely szintén a szabadidő terhére megy. Legtöbb munkahely egyáltalán nem támogatja munkaidő-kedvezményrel a képzésen történő részvételeket. Így egyáltalán nem mellékes, hogy minél rövidebb idő alatt és minél

kevesebb szabadidő beáldozásával sikerüljön a kiválasztott képzés abszolválása. Sőt a legjobb, ha ez idő alatt minél nagyobb ismeretanyagot szerezhetnek meg, a lehető legtöbb készséget elsajátítva.

Mindenképpen említést érdemel az a változó is, amit szintén a megkérdezettek közel fele megjelölt: nem mindegy, hogy a képzést hol végezzük el. A távolságon és idő tényezőn túl jutva, a képzőhely színvonala hasonlóan fontos tényező. Hiszen ha feleslegesen fordítjuk a képzésre kapacitásainkat és erőforrásainkat, mert semmi hozzáadott értéket nem kapunk, esetleg a szakmai vizsgát tálcán kínálják elenyésző ismeretanyag mellett, akkor nem érünk célt. Hiszen sem a munkáját nem fogja magasabb színvonalon ellátni, sem pedig a mindennapi életéhez szükséges tudásanyagot nem szerzi meg a résztvevő, pedig a képzés céljának ezt jelölték meg a legtöbben. Érdekes viszont, hogy a képzőhely hírnevét nem feltétlen a képzőhelyen ugyanazon képzésen korábban résztvevők tapasztalataiból szerzik az érintettek, mivel ez a szempont kapta a legnagyobb arányban a számomra „egyáltalán nem igaz” válasz lehetőséget. A képzőhelyeket ma már a duális partnerek és a végzettséget szerzők foglalkoztatói is minősítik, ezért számos forrásból is szerezhetünk információt arról érdemes-e beiratkozunk az adott képző meghirdetett képzésére.

2. ábra: A képzés kiválasztásának tényezői



(Forrás: saját szerkesztés)

A képzés folyamata, nehézségei

A képzési motivációk feltárása utána a képzés menetét, az elérhető tananyagokat és a tanárokkal történő együttműködést kutattam egyfajta átvezetésként az esetlegesen felmerülő problémákra. A felnőttképzés nehézsége nem csak abban rejlik, hogy a szabadidő terhére, esetlegesen a család rovására próbálunk széles és naprakész ismeretekhez jutni, önmegvalósításként tudásunkat frissíteni, hanem abban is, hogy a tananyag tartalom nem feltétlenül kerül olyan széleskörűen átadásra, mint egy nappali tagozatos oktatáson. Míg ott a diákok „munkahelyükként” egész nap az ismeretanyag megszerzésével, rögzítésével vannak elfoglalva, a felnőttképzéseken a megértés és néhány gyakorlati példa megoldása vagy projekt feladat elvégzése fér bele a képzési időbe. A problémát fokozza, hogy bár évről évre egyre több szakma esetében jelennek meg nyomtatott tankönyvek, az elérhető tananyagbank viszonylag szűk vagy nem naprakész, így az oktatókra hárul a tudásanyag átadásának felelőssége. Az elméleti tananyaghoz való hozzájutás viszont nem minden képzőhely esetén olyan egyszerű. Vannak olyan oktatók, akik minden tananyagot kinyomtatva vagy digitálisan átadnak, ezzel

is hozzájárulva a közös sikerhez. Teszik ezt azért is, mert nem csak a képzésben résztvevő érdeke az ismeretanyag megfelelő átadása és a sikeres vizsga, hanem egy szakmailag jól képzett és elhivatott oktatónak egyaránt. De nem minden oktató vagy képzőhely érzi ezt a feladatot sajátjának, vannak olyanok, akik csak egy javasolt irodalomjegyzéket adnak a képzésben résztvevők számára.

A kérdőívben a digitálisan elérhető tananyagokról kérdeztem meg a célcsoportot. Arra a kérdésre, hogy a képzés során a tanárok milyen gyakran használnak, vagy tesznek elérhetővé tananyagokat a résztvevők által elérhető online felületeken 92,5% (86 fő) válaszolta, hogy gyakran és a kitöltők fennmaradó 7,5%-a (7 fő) pedig az időnként kifejezést választotta, egyetlen egy válaszadó sem jelölte az egyszer sem gyakoriságot. A megkérdezettek ezek alapján megkapták a szükséges tananyagokat, az őket oktatók a képzésen kívül is segítették a kiválasztott szakmai képzési anyag elsajátítását.

A felnőttképzés során az oktatókkal történő személyes kommunikáció és kontaktus szintén nehezebb, mint a nappali oktatásban, hiszen lehet, hogy az adott oktatóval kéthetente vagy még annál ritkábban találkozik a résztvevő. Egy felelős oktató ennek kiküszöbölésére kijelöl egy olyan csatornát, ahol elérhető a konzultációs órán kívül is, lehet ez akár e-mail, messenger, telefon vagy Teams felület. Sajnos ez sem minden képzőhely esetében működik ilyen gördülékenyen, ezért a kérdőíves kutatásomban megkérdeztem a célcsoportot arról, hogy az oktatók - esetleges kérdés, segítségkérés esetén - a tanórákon kívül is elérhetőek-e valamilyen csatornán. Az eredmények megnyugtatóak, mivel a válaszadók 86%-a (80 fő) szerint igen mindegyik oktató, a 14%-a (13 fő) pedig a csak néhány választ adta a kérdésre. Az „Egyik sem” alternatívát senki sem választotta, mely azt a konkrét következtetést engedi levonni, hogy minden képzés során az oktatók valamilyen formában rendelkezésre állnak felnőtt diákjai számára.

A kutatás egyik fő pillére azon nehézségek beazonosítása, mely a képzés során akadályt gördítenek a felnőttképzésben résztvevők elé. A kérdőív készítés során igyekeztem minden lehetséges alternatívát felsorolni, mely a képzések elvégzése és a szakmai tudásanyag megszerzése alatt felmerülhetnek. Tizenkét lehetőség közül választhatott a kutatásban résztvevő, ahol minden változót teljesen igaz, részben befolyásolt, vagy egyáltalán nem igaz állítások valamelyikével lehetett megjelölnie. A szakirodalom feldolgozása során is foglalkoztam már a felnőttek képzése során felmerülő nehézségekkel. A felhasznált irodalomban megtalálható és megfogalmazott képzési „akadályokat” primer kutatásom is alátámasztotta. Az elemzés első következtetéseként azt a választ/válaszokat kerestem, ahol legtöbbször jelezték a problémát a képzésük elvégzése során. Pozitívan tapasztaltam a válaszok olvasásakor, hogy egyetlen alternatíva sem kapott kiugróan magas értéket. Összességében elmondható, hogy nehézségek bár vannak, és a célcsoport által is megfogalmazásra kerültek, de a vártnál kisebb arányban, hiszen a legtöbbször megjelölt gátló tényező is csak a megkérdezettek negyedénél jelentkezett. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy elenyésző és nem kell számba venni, mert mindaddig, amíg probléma jelentkezik, van lehetőség ennek javítására, fejlesztésére, kiküszöbölésére.

Elsőként azokat emelem ki, melyet a megkérdezettek a legtöbbször megjelöltek, majd elemezem azokat a gátló tényezőket, melyeket a kitöltők szinte egyáltalán, vagy elhanyagolható mértékben neveztek meg nehézségként. 25,8%-uk (24 fő) a munkahelyi elfoglaltság miatt nehézkes részvételt jelölt meg problémaként, de további 40 főt részben szintén akadályozta ez a tényező a képzés elvégzésében. Tekintettel arra, hogy az aktív korosztály életének legalább egyharmadát a munkahelyén tölti, az azzal kapcsolatos leterheltség, munkahelyi problémák mindennaposak. A megkérdezettek 88,2%-a dolgozik jelenleg is, így ez az akadályozó tényező szinte magától érthetődik. Ennek ellensúlyozására csakis akkor van lehetőség, ha a munkahely támogatja a képzésben való részvételt, például időkedvezményel.

A következő két leggyakrabban megjelölt állítás is szorosan összekapcsolódik a munkahellyel. A képzés időtartama és a tanórai részvétel nehezen egyeztethető a munkahellyel állítást 17-en jelölték teljesen igaznak, de részben befolyásolta további 30 résztvevő képzését, mely összesen a célcsoport 50,5%-át jelenti, vagyis a kitöltők felénél jelentkezik ez a probléma valamilyen szinten. Szintén munkahelyhez kapcsolható és a fenti állításokat megerősítik azok a válaszok is, melyek jelezték, hogy

a munkáltató nem támogatta a képzésben való részvételt. A kutatásban megkérdezettek 16%-a (15 fő) teljesen igaznak, 14%-a (13 fő) részben igaznak vélte az állítást.

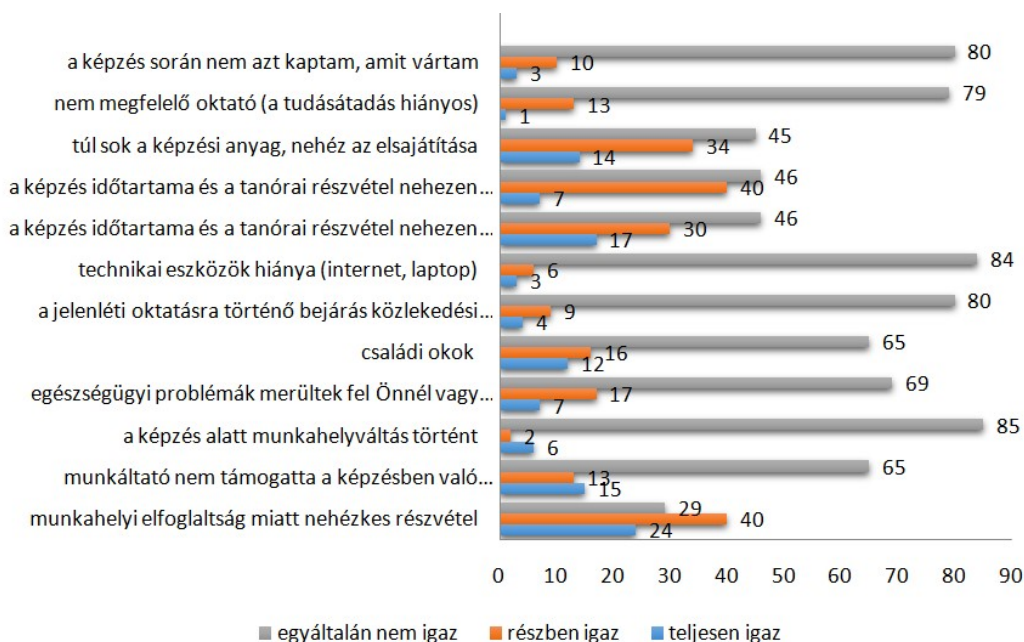
A család is megjelenik a képzési nehézségek között. A munkahelyi kötöttségek után második leggyakrabban jelölt problémaként fogalmazták meg a megkérdezettek, azonban kisebb mértékben. Heten teljesen igaznak, 40 fő pedig részben igaznak vélte azt az állítást miszerint a képzés időtartama és a tanórai részvétel nehezen összeegyeztethető a családdal. Családi okokat is megjelöltek, 12 fő teljesen, 16 fő részben küzd családi problémákkal, akadályokkal a képzés időtartama alatt. Az a megállapítás ugyanakkor, hogy a család arányaiban kisebb gátat szab a tanulmányok során arra is visszavezethető, hogy bár a megkérdezettek közel 90%-a dolgozik, munkahelye van, de csupán 58%-a házas és 64%-a rendelkezik legalább egy gyermekkel. Ha ezeket a szempontokat is figyelembe vesszük, akkor a munkahely okozta nehézségek mellett a családi okok is legalább ugyanannyira relevánsak.

Ez a két legmarkánsabb nehézség a képzőhely részéről nehezebben orvosolható. Figyelembe kell venni mindenképp a jelenléti oktatás és számonkérések esetén, hogy a képzésben résztvevők nagy részének alkalmas és elérhető időpontokban kelljen megjelenni a képzőhelyen. De segíthető, áthidalható néhány nehézség digitális ismeretanyag átadással, vagy dolgozat pótlási lehetőségekkel, azonban ez nagy terhet is róhat az oktatókra. A leterheltség, a munkahelyi és családi programok által gördített akadályokat sok esetben a digitális órákon való részvétel sem hárítja el, hiszen azok épp úgy kötöttséget jelentenek. Nem elhanyagolandó problémaként merült fel a „túl sok a képzési anyag, nehéz az elsajátítása” változó is. A kitöltők 15%-a (14 fő) teljesen és 36,6% (34 fő) részben problémaként jelölte meg. Ez a nehézség azonban összefügg az előző két nagy problémakörrel. Ugyanis a szakmajegyzés és programkövetelményes képzések során törvényben előírt elvárások, programtervek vannak. Mindenesetben meg kell felelni a képzési és kimeneti követelményeknek, vagyis az ismeretanyagot át kell adni, a szakmai vizsgára a résztvevőt fel kell készíteni. A tananyag mennyisége, mélysége és nehézsége szakmánként változó, de a képzőhelyek ettől nem tekinthetnek el. Ennek következményeként a tananyag mennyisége a képzőhelyektől független. Kivételt jelentenek ez alól természetesen a nem akkreditált tanfolyami képzések, melyek felett a képzőhely szabadon rendelkezik, azonban a végén se képesítést, se szakmai végzettséget nem szerezhet majd a felnőttképzésben résztvevő.

A túl sok ismeretanyag megszerzésével és ennek a tudásnak az elsajátításával jelentkező nehézség legtöbb esetben inkább az időhiányra, a felnőttek leterheltségére vezethető vissza. Munkahely és család mellett sokkal kevesebb az az erőforrás, melyet saját magunk fejlesztésére tudunk fordítani. Szinte minden tanulással eltöltött óra lemondással jár életünk másik területén. Azonban fontos megjegyezni, hogy a felnőttek tanulási iránti vágya, céljai és motivációi sok esetben felülírják ezt a problémát. Elenyésző százalékban ugyan, de megjelentek nehézségüként az egészségügyi problémák. Ennél a változónál nem csupán a résztvevőre, hanem közeli hozzátartozóra is rákérdeztem, hiszen egy beteg gyermek vagy szülő is akadályozhatja a tanulást. Viszonylag megnyugtató az az eredmény, mely alapján a kitöltők 74%-ára ez egyáltalán nem igaz, 7 főt teljesen, 17 főt pedig részben befolyásolta egészségügyi probléma a képzés során.

A nehézségek elemzése során legutoljára azokat a tényezőket hagytam, melyeket nem vagy szinte alig jelölték meg a kutatásban résztvevők. A kitöltők legalább 85%-a egyáltalán nem érezte problémának közlekedési szempontból a jelenléti oktatásra történő bejárást és a technikai eszközök hiányát sem. Ugyanilyen arányban nem volt igaz a „nem megfelelő oktató (a tudásátadás hiányos)” és „a képzés során nem azt kaptam, amit vártam” változó sem, amely nagyon pozitívan értékelhető a képzőhelyek színvonalának tekintetében. A célcsoport 91%-a a képzés alatt nem váltott munkahelyet, így az ezzel kapcsolatos esetleges problémák sem hárultak a képzés sikeres elvégzése elé.

3. ábra: A képzés során felmerülő nehézségek



(Forrás: saját szerkesztés)

Nehézségek az élet minden területén vannak, így természetesen az élethosszig tartó tanulás területén is. Ugyanakkor nem mindegy, hogy az elének gördülő akadályokat meg tudjuk-e oldani, felül tudunk-e ezeken kerekedni, hogy elérjük az általunk kitűzött célt, akár önmegvalósításról, akár munkahelyi elvárásokról legyen is szó. Miután feltártam a megkérdezettek képzési nehézségeit, megvizsgáltam, hogy a felsorolt problémák áthidalásában a résztvevők segítséget kaptak-e az oktatóktól vagy magától a képzőhelytől. A kitöltők 96,8%-a (90 fő) válaszolt igennel arra kérdésre, hogy amennyiben bármilyen problémája merült fel fordulhatott-e az oktatókhoz segítségért, illetve hasonlóan nagyon jó, 95,7%-os arányban tartották igaznak azt az állítást, melyben a képzőhely segítségnyújtási szándékára kérdeztem rá. Természetesen nem minden problémát tud áthidalni sem az oktató, sem pedig a képzőhely, azonban az együttműködés, és közös megoldások felkutatása a munkahelyi és családi akadályokat is enyhíteni tudja közvetve a közös cél, vagyis a sikeres képzés érdekében.

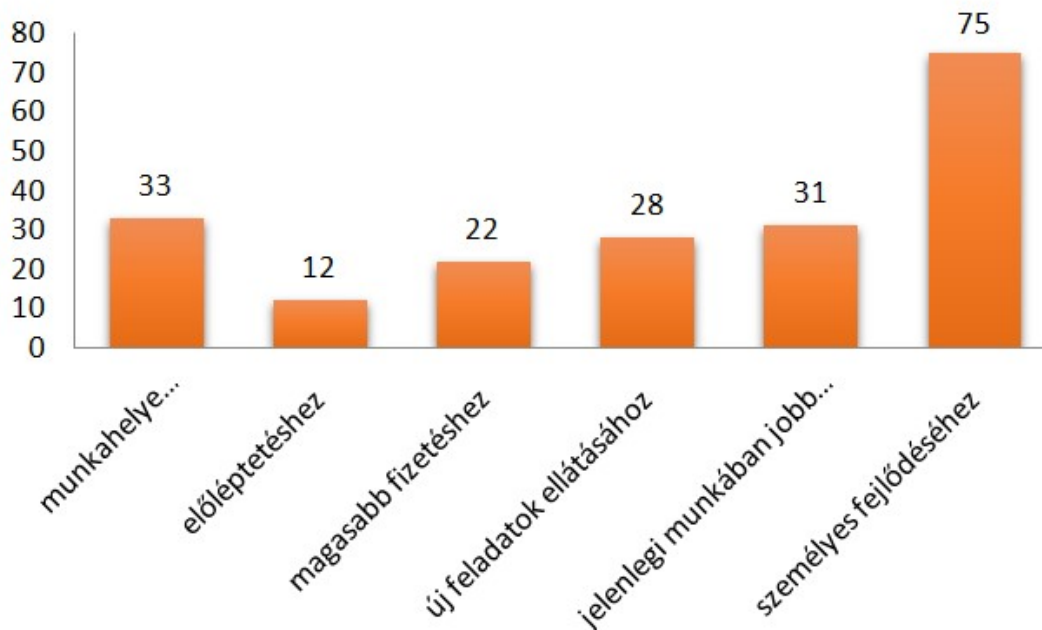
A képzés sikeressége

Kutatásom harmadik, egyben záró részében a képzések eredményességét vizsgáló kérdések kaptak helyet. A kérdőív során konkrét tények alapján megfigyelhettük, hogy a felnőtt korú lakosság milyen motivációk alapján dönt a szervezett tanulás mellett és milyen nehézségekkel kell megküzdeniük a sikeres képzés esetében. Az utolsó három kérdés arra irányul, hogy sikeresnek ítélték-e meg a képzést, mely területeken járultak hozzá életükhöz a képzésen tanultak. Hat szempont szerint vizsgáltam a képzés hozzáadott tartalmát. A legkiemelkedőbb tényező a személyes fejlődés volt, a megkérdezettek 80,6%-a (75 fő) választotta a képzés eredményeként.

A munkahely megtartásához vagy új munkahely megszerzéséhez, valamint a jelenlegi munkában jobb teljesítményhez változót közel azonos arányban jelölték meg a megkérdezettek: 35,5%, illetve 33,3%-ban érezték ezeket a tényezőket a képzés sikerének. Szorosan idekapcsolódik az a szempont is, amely szerint e képzés elvégzése hozzájárult új feladatok ellátásához, hiszen ugyanúgy a munkahelyhez köthető, mint az imént elemzett két kérdés. A válaszadók aránya is hasonló volt 30,1% (28 fő) tudta be ezt a változást a képzés pozitív következményének.

A képzés legkevésbé járult hozzá a célcsoport előreléptetéséhez, hiszen csupán 12 fő jelölte, míg a képzés elvégzéséhez, szélesebb ismeretanyag megszerzéséhez köthető fizetésemelést 22-en választották.

31 fő csupán egyetlen területet jelölt meg, viszont a többség legalább két területen is pozitív hatást érzékelt a képzés elvégzése során.

4. ábra: A képzés sikeressége

(Forrás: saját szerkesztés)

A képzés eredményességét megvizsgálva nagyon előre mutatónak tekinthető, hiszen senki sem jelölte meg a „nem” választ, mely alapján megállapíthatjuk, hogy minden kitöltő valamilyen szinten eredményesnek ítélte meg az általa kiválasztott képzést. A megkérdezettek 89,2%-a (83 fő) eredményesnek, míg 10,8% (10 fő) részben eredményesnek találta a képzőhelyen tanultakat. Ez az arány alátámasztja az előző megállapításokat is, hiszen mindenkit legalább egy, de legtöbbször több olyan tényezőt is megjelöltek, mely a későbbiekben pozitív irányban befolyásolja életük valamely területét.

A tanulásba fordított befektetés akkor térül meg igazán, ha a felnőttképzésben részt vevő az elsajátított tudást, fejlesztett készségeket eredményesen tudja majd alkalmazni élete, munkája során. Ekkor beszélünk valódi, kézzel fogható eredményességről és határozhatjuk meg, hogy milyen területen járult hozzá a képzés további életünkhöz. Ha a képzés elvégzése után a résztvevő felnőtt lehetőséget kap a munkahelyén alkalmazni a tanultakat, és ehhez egy bizalomra épülő visszacsatolás is társul, akkor érzi igazán, hogy a belefektetett energia kamatostól megtérül. De ha a mindennapi élete során könnyebben tudja ügyeit intézni is megtapasztalhatja, hogy nem volt hiába az új ismeretek megszerzésére fordított erőfeszítése. A pozitív megerősítések és az új tudás révén kiszélesedett látókör eredményeként a legtöbb esetben kialakul a reális önkép. Minden képzésnek van hozadéka, mely a tapasztalatok által megerősíti a felnőtt korosztályt abban, hogy az újabb ismeretek megszerzésébe fordított idő és energia eredményes és fontos. Ez a visszacsatolás további motivációkat vált ki, megvalósul az életen át tartó tanulás mozgatórugója.

Kutatásom utolsó kérdéseként éppen erre a mozgatórugóra voltam kíváncsi. Az élethosszig tartó tanulás során az ember kisebb nagyobb kihagyásokkal ugyan, de folyamatosan nyitott újabb ismeretanyag elsajátítására, képzéseken való részvételre. Az én kérdésem is erre irányult a kutatásban résztvevők felé, hiszen a további képzéseken való részvételi szándékot szerettem volna feltárni. Kissé fenntartással kezelem ugyan a válaszokat, hiszen a kérdőívet kitöltők nagy része jelenleg is még valamilyen képzésben vesz részt, így reális döntést a továbbiakra nem biztos, hogy tud hozni. De mindezt figyelembe véve megnyugtató eredmény született, ugyanis 69,9% (65 fő) „igen, a későbbiekben” választ adta, a kitöltők 6,5%-a (6 fő) már jelentkezett is az újabb képzésre, és a válaszadás időpontjában 23,7% (22 fő) elzárkózott a további képzési lehetőségektől.

A kapott eredmény alapján elmondható, hogy a résztvevők körében nagyrészt meg van a motiváció az életen át tartó tanulásra, kellő indíttatást éreznek arra, hogy újabbnál újabb tudás birtokában valósítsák meg önmagukat, valamint azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a képzőhelyek esetlegesen nem megfelelő oktatási és szervezési munkája nem szegte kedvét a megkérdezetteknek a további felnőttképzési részvételtől.

A kutatás összefoglalása

A kutatásban 93 fő vett részt, jellemzően nők, akik jelenleg is részt vesznek vagy a közel múltban vettek részt felnőttképzésen. Korosztály szerint a kitöltők 80%-a 26 és 60 év közötti, így megállapítható, hogy zömében az aktív, középkorú korosztály választja az ilyen jellegű képzéseket. A megkérdezett célcsoport 75%-a középfokú végzettséggel rendelkezik és 88%-a dolgozik is. A kitöltők 75%-a jelenleg is részt vesz valamilyen felnőttképzésben. Legtöbben (68%) államilag elismert szakmai végzettséget adó képzésen vesznek részt, de szakmai képesítésen folytatott tanulmányokat is sokan (33%) folytatnak. Első hipotézisként azt az állítást fogalmaztam meg, hogy a felnőttképzésben való részvétel egyik legfontosabb szempontja a munkaerőpiac iránti igénynek való megfelelés, vagyis a jelenlegi munkáltató elvárása friss tudásanyag, vagy más munkakörbe történő áthelyezés miatt, míg a másik munkahely, esetleg szakmaváltás iránti igény. A kutatásom ezt a feltételezést teljes mértékben alátámasztotta, mivel a képzési motivációk között a megkérdezettek közül legtöbben azt a célt jelölték meg, hogy munkájuk magas színvonalon történő elvégzését remélik a kiválasztott képzéstől. Szintén kimagasló szempont az előre lépési lehetőség és a másik szakterületen történő elhelyezkedés volt. A kitöltők ezen kívül 46%-ban választották a mindennapi életben hasznos ismeretek szerzése, képesség fejlesztése lehetőséget is, mellyel bizonyítva, hogy a tanulás iránti vágy alapvető emberi szükséglet.

Következő feltételezésem a képzés kiválasztására irányult, mely szerint a felnőttképzésbe történő jelentkezés során sokkal inkább a szakma választása a fontosabb, mint a képzőhely, iskola maga. Ugyanakkor szívesebben választják az ingyenes és a lakóhelyhez mindinkább közeli képzéseket. A primer kutatásom során sikerült bebizonyítanom hipotézisem valódiságát. A legtöbben a képzés célját jelölték meg teljesen igaz állításnak, a megkérdezettek 81,7%-a (76 fő) célirányosan, tudatosan választja ki azt a területet, ahol fejlődni szeretne. A következő két szempontként „képzőhely és a lakóhelyem távolsága”, valamint „a finanszírozás: ingyenes vagy a résztvevőt terhelik a képzési költségek” válasz lehetőségeket jelölték meg a legtöbben. A teljesen igaz válaszokat a kitöltők 64,5%-a (60 fő) adta, mely egyértelműen alátámasztja a feltételezéseket.

A másik kiemelkedő változó a képzés finanszírozása, melyet a vizsgált célcsoport 60%-a tartja nagyon fontosnak a képzés kiválasztásakor, ezzel összhangban van az is, hogy a megkérdezettek 96,8%-a jelenleg is ingyenes képzésen vesz részt. Hipotézisként fogalmaztam meg azt is, hogy a megkérdezett felnőttek számára rendkívül fontos a képzés hosszúsága és a képzőhelyen (iskolában) eltöltendő idő. A primer kutatásban résztvevők 39%-a jelölte kiválasztási szempontnak „teljesen igaz”-ként és 34%-ukat „részben befolyásolt” a képzés időtartama. Összesen tehát 73% számba vette ezt a változót mielőtt a képzés elvégzése mellett döntött. A képzőhelyen eltöltendő idő fontosságát leginkább a nehézségek között vizsgáltam. A képzés időtartama és a tanórai részvétel nehezen egyeztethető a munkahellyel állítást a célcsoport 50%-a fogalmazta meg. Ugyanakkor a megkérdezettek szintén fele értékelte a képzés időtartamát és a tanórai részvételt a családdal nehezen összeegyeztethetőnek. Ezek alapján egyértelműen megállapítható, hogy ezen feltételezésem a kutatás során bizonyítást nyert.

Negyedik feltételezésem az volt, hogy a képzés során a legnagyobb nehézséget az okozza a résztvevők számára, hogy a munka és család mellett megmaradó szabadidejük rovására megy a képzésben való részvétel és a tananyag elsajátítása. Hipotézisem szerint sok esetben a munkahelyi elfoglaltságok is nehezítik a képzésben való részvételt. A kérdőíves kutatás során az az eredmény született, miszerint „a munkahelyi elfoglaltság miatt nehézkes részvétel” a megkérdezettek 69%-ánál jelentkezik problémaként, akadályozza ez a képzés elvégzésében. A képzés időtartama és a tanórai részvétel nehezen egyeztethető a munkahellyel változót a kitöltők több, mint fele fogalmazta meg

nehézségként. Szintén munkahelyhez kapcsolható és a fenti állításokat megerősítik azok a válaszok is, melyben a célcsoport 30%-a jelezte, hogy a munkáltató nem támogatta a képzésben való részvételt. Így a feltételezés utolsó megállapítása teljes mértékben alátámasztható a kutatás eredményeivel. Az idő kapacitás és szabadidő feláldozása is valós tényként jelenik meg több kérdésben is, hiszen a részvétel összeegyeztethetősége mind a munkahellyel, mind a családdal, mint nehézség egyértelműen kirajzolódik. A képzés időtartama és a szabadidő összefüggését a képzés kiválasztási szempontjai között vizsgáltam. A kitöltők 78%-a jelölte meg teljesen vagy részben befolyásoló kritériumként azt, hogy a tanórák hetente mennyi szabadidőt igényelnek. Különösen figyelemre méltó tényező, hogy mennyi időt kell fordítani a tudásanyag elsajátítására, hiszen munka és család mellett nagyon nehéz időt szakítani arra, hogy a képzőhelyen, a tanórákon részt vegyen az ember, a számonkérésekre, szakmai vizsgákra pedig tisztességesen kell vagy illik felkészülni, mely szintén a szabadidő terhére megy. A hipotézis erre irányuló feltételezését a kutatásban résztvevők igazolták válaszaikkal.

A nehézségek enyhítésével, megoldásával kapcsolatos hipotézisem szerint az esetlegesen felmerülő nehézségeket legtöbb esetben a képzőhely tudja orvosolni, kiadott szakmai anyagokkal, könnyített jelenléti oktatási kötelezettséggel. Kérdőívem során a digitálisan elérhető tananyagokról is megkérdeztem a célcsoportot. Arra a kérdésre, hogy a képzés során a tanárok milyen gyakran használnak vagy tesznek elérhetővé tananyagokat a résztvevők által elérhető online felületeken 92,5% válaszolta, hogy gyakran és a kitöltők fenn maradó 7,5%-a pedig az időnként kifejezést választotta, egyetlen egy válaszadó sem jelölte az egyszer sem gyakoriságot. A megkérdezettek ezek alapján megkapták a szükséges tananyagokat, az őket oktatók a képzésen kívül is segítették a kiválasztott szakmai képzési anyag elsajátítását. Ezt a bizonyosságot kiegészítve, illetve alátámasztva fontosnak tartom megemlíteni, hogy kutatásomban megkérdeztem a kitöltőket arról, hogy az oktatók – esetleges kérdés, segítségkérés esetén – a tanórákon kívül is elérhetőek-e valamilyen csatornán. A válaszadók 86%-a szerint igen mindegyik oktató, a 14%-a pedig a csak néhány választ adta a kérdésre. De segítség nélkül egyetlen megkérdezett sem maradt. Összességében elmondható, hogy mind a digitális tananyagok elérhetősége, mind pedig oktató egyéb segítségnyújtás tekintetében a fenti állítás tényekkel alátámasztott.

A kutatást megelőzően hat hipotézist állítottam fel, utolsóként a képzés sikeressége tekintetében fogalmaztam meg azt az állítást, hogy a legtöbb felnőtt az általa részt vett képzést eredményesnek tartja. A primer kutatásom során a felnőttképzés széles spektrumát vizsgáltam, bizonyítva azokat a feltételezéseket, melyeket a szakirodalmi feldolgozás és a saját oktatói tapasztalatom során érzékelttem. A képzés eredményessége nagyon előre mutatónak tekinthető, ugyanis minden kitöltő valamilyen szinten eredményesnek ítélte meg az általa kiválasztott képzést. A megkérdezettek 89%-a eredményesnek, míg 11% részben eredményesnek találta a képzőhelyen tanultakat. A képzés sikerességét az alapján is mértem, hogy milyen képzés elvégzése a későbbiekben az élet mely területét befolyásolja pozitív irányban. A legkiemelkedőbb hozzáadott tartalom a személyes fejlődés volt, de épp úgy megjelent a munkahely megtartásához, vagy új munkahely megszerzéséhez, valamint a jelenlegi munkában jobb teljesítményhez kapcsolható képzési siker is. Ami külön említést érdemel, hogy a kutatásban résztvevők többsége legalább két területen is pozitív hatást érzékelt a képzés elvégzése során. A célcsoport a képzések kimenetéről megfogalmazott visszajelzése és tapasztalata abszolút eredményességet mutat, melyről alkotott hipotézisemet primer kutatásom során elkészített online kérdőívem konkrét kvantitatív és kvalitatív adatokkal is alátámasztotta.

Következőként elmondható, hogy a felnőttképzésben való részvétel nagyon fontos a mai munkaerőpiaci igényekhez való alkalmazkodáshoz. Az ingyenes képzésekre van leginkább igény, melyet a munkahelyi feladatok és a mindennapi élethez szükséges hasznos tudás miatt választanak a résztvevők. A képzés során a legtöbb nehézséget a szabadidő feláldozása és a szűkös időkorlát jelent, a munkahelyhez és a családhoz való alkalmazkodás tekintetében. Az oktatók és a képzőhelyek segítséget nyújtanak a problémák áthidalásában, digitális tananyagokat is rendelkezésre bocsátanak. A legtöbb képzés eredményesen zárul, mely több szempontból is pozitívan befolyásolja a szakmai tudásátadáson résztvevő további életét.

Kutatásomat az alábbi idézettel zárom, ezzel is utalva a felnőttképzés fontosságára:

„Tanulj mindaddig, míg kedved lesz;
kedved pedig mindaddig legyen,
míg előmeneteleddel meg nem lehetsz elégedve.”
(Marcus Tullius Cicero)

Felhasznált szakirodalom

- Benedek, A. (2018). Szakképzési szabályozási környezetünk változásai – 25 év lehetőségei és korlátai - *Opus et Educatio* 5. évf.3. 262-270. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/277/477> (2024.08.16.)
- Borbély, P., T., B. (2022). Az Európai Oktatási Térség és Magyarország, *Opus et Educatio* 9. évf. 1.. 3-16. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/491/877> (2024.08.16)
- Borbély, P., T., B. & Juhász, Á. (2018). Szakképzés és életpálya, *Opus et Educatio* 5. évf. 3. 322-329. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/270/465> (2024.08.16)
- Csehné, P., I. & Kraiciné, Sz., M. (2021). Felnőttkori tanulás: fókuszban a szakképzés és a munkaerőpiac, *Új Pedagógia Szemle* 71. 5–6. 123-129. URL: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00234/pdf/EPA00035_upsz_2021_05-06_123-129.pdf (2024.08.16)
- Czifrusz, D. & Lénárd, S. (2023). A szakképzésben tanulók képzés utáni jövőképe, *Opus et Educatio* 10. 1. szám, 40-47. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/539/995> (2024.08.16)
- Derényi, A. (2018). Hat állítás a szakképzés jövőjéről és fejlesztésnek lehetőségeiről, *Opus et Educatio* 5. 3. szám, 299-304 URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/268> (2024.08.16)
- European Association for Education of Adults (2019). A 21. századi felnőtt tanulás kiáltványa URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/06/EAEA_kialtvany-magyar-2019.pdf (2024.08.16)
- European Commission (2020). *Eurydice – Lifelong learning strategy*, URL: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/hungary/lifelong-learning-strategy_hu (2024.08.10)
- EUR-LEX (2016). *Lifelong learning – key competences*, SUMMARY OF: Recommendation 2006/962/EC on key competences for lifelong learning URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090> (2024.08.10)
- Farkas, É. (2013). A láthatatlan szakma - Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről URL: <https://mek.oszk.hu/15300/15399/15399.pdf> (2024.08.10)
- Feketéni, Sz., É. (2022). Az élményorientált, innovatív felnőttkori tanulás támogatása, *Opus et Educatio* 9. 1. 40-47. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/487/880> (2024.08.05.)
- Györgyi, Z. (2022). A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés, *Educatio* 31 (1),. 56–69, URL: <http://real.mtak.hu/152185/1/1419-8827-article-p56.pdf> (2024.08.05.)
- Henczi, L. (2021). *Felnőttképzési útmutató*, URL: https://ginop617monitoring.nive.hu/images/Felnttkpzsi_tmutat.pdf (2024.08.03)
- Henczi, L. (2021). A szakképzés és felnőttképzés átalakulásának főbb jellemzői – alulnézetből is. Avagy: ne bonyolítsd, ami egyszerű, s egyszerűítsd, ami bonyolult, *Új Pedagógia Szemle* 71. 05–06. 82-104. URL: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00234/pdf/EPA00035_upsz_2021_05-06_082-104.pdf (2024.08.03)
- Innovációs és Technológiai Minisztérium (2020). A felnőttképzés megújítása, URL: <https://kormany.hu/dokumentumtar/a-felnottkepzes-megujitasa-2020> (2024.08.05.)

- Kálmán, A. & Nyéki, E. (2017). Érzés vagy racionális tény? Az önbizalom, mint a LLL egyik kulcstényezője, *Opus et Educatio* 4. 4. 486-495. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/223/361> (2024.08.05.)
- Karl, É. & Molnár Gy. (2021). A digitális kompetencia fejlesztésének igénye és lehetőségei a szakképzésben, napjaink reformterhelt világában, *Új Pedagógia Szemle* 71. évfolyam 2021/05–06. 55-68. URL: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00234/pdf/EPA00035_upsz_2021_05-06_055-068.pdf (2024.08.05.)
- Kispálné, H. M. & Mátrai, Zs. (2015). Felnőttkori tanulás és komfortérzés - *Neveléstudomány* pp. 58-70, URL: https://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_58-70.pdf (2024.08.05.)
- Koller, K. (2016). A felnőttképzésről három generáció szempontjából, *Opus et Educatio* 3. 5. 645-648. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/141/164> (2024.08.05.)
- Kraiciné, Sz., M. (2021). Nemzetközi prognózisok a tanulás jövőjéről, *Opus et Educatio* 8. 4. 338-345. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/478/845> (2024.08.05.)
- OECD (1996). Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996. Paris: OECD, 338. URL: <https://vital.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:25305/SOURCE2> (2024.08.05.)
- Newton, D. (2018). *The Myth Of Jobs That Don't Exist Yet*, Forbes. URL: <https://www.forbes.com/sites/dereknewton/2018/12/28/the-myth-of-jobs-that-dont-exist-yet/> (2024.08.10)
- Piacsek L. Z. (2022). A magyar és az osztrák szakképzési rendszerek DigiUp 4.0 - BFI Burgenland December, URL: <https://digiup-athu.eu/wp-content/uploads/2023/02/T4.3-A-magyar-es-az-osztrak-szakkepzesi-rendszerek.pdf> (2024.08.10)
- Pierog, A. (2017). Felnőttkori tanulási motivációk feltárása különböző képzési szinteken, *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)* 2. No. 4. URL: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/pierog_-_felnottkori_tanulasi_motivaciok_feltarasa_kulonbozo_kepzesi_szinteken.pdf (2024.08.10)
- Pusztai, Zs. (2020). Szakképzés 4.0 – új lehetőségek a szakképzésben, *Közgazdaság*, 15 (4). 49-58., URL: <https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/6270/1/document4.pdf> (2024.08.10)
- Rettegi, Zs. (2021). A tanulás alapkérdesei felnőttkorban, URL: https://rettegi.com/wp-content/uploads/2021/12/A_tanulas_alapkerdesei_felnottkorban_RZs_2008.pdf (2024.08.10)
- Schindler, R. (2021). Beszélgetések a szakképzésről, *Opus et Educatio* 8. 2. 219-229. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/442/796> (2024.08.05.)
- UNESCO (2016). *Harmadik globális jelentés a felnőttkori tanulásról és oktatásról*. Hamburg: UNESCO Egész életen át tartó tanulás intézete. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245913e.pdf> (2024.08.10).

FEJES Erika

A hit, a meggyőződés és a flow a tanulási folyamatokban

Pedagógusként legfontosabb célunk, hogy tanításaink elérjék tanítványainkat. Fogalmazhatunk oly módon is, hogy ennek kell lennie az elsődleges feladatunknak, hiszen ez teremti meg az egyik legfontosabb tanulási környezetet a tanulók számára, akár gyermekről, akár felnőttéről említünk szót. Mi magunk is a tanulási-tanítási környezet szerves részeivé válunk, noha ezen folyamatok, hatásmechanizmusok nem közvetlenül a szemünk előtt játszódnak le. Úgy a tanulási, mind pedig a tanítási oldalon belső folyamatok, melyeket a legnagyobb jóindulattal is csak utólagosan tudunk vizsgálni. Aki kutatja vagy megfigyeli, kizárólag a külső megnyilvánulásokról képes közvetlen adatokat gyűjteni. (Falus, 2011, 4)

A mai kor gyermekei kétségkívül különlegeseek, ezért más, atipikus módszerek alkalmazása válik szükségszerűvé. Ezen módszereken keresztül találhatjuk meg az utat, hogy képesek legyünk kapcsolódni hozzájuk és könnyebbé, feldolgozhatóbbá tegyük számukra a tanulási folyamatokat. Amit most tanulási nehézségnek, netán tanulási zavarnak gondolunk, korántsem bizonyos, hogy a jövőben is így vélekedünk majd róla. Gyarmathy Éva szakpszichológusként úgy fogalmaz, hogy a gyermekeknél felmerült tanulási zavarok sokkal inkább tanítási zavarok, hiszen képesek megtanulni, amit tanítani szeretnénk nekik, csak máshogyan dolgozzák fel az információt. Agyuk más idegpályákat használ, azaz megváltoztak az elérési utak. (Gyarmathy, 2021)

Vizsgálódásaink során nem szabad kizárni azokat a jelenségeket sem, amelyek nem azonnal és közvetlenül járulnak hozzá a hatásfok növeléséhez. *„Egyes történeti, vagy összehasonlító pedagógiai kutatások az itt és most folyó tevékenységnek az előzményeire, illetve nemzetközi kontextusára vonatkozóan nyújtanak információt, s nem közvetlenül hatnak az eredményesség növelésére.”* (Falus, 2011,4.) A tudomány és a tudományos gondolkodás fontos része a fejlődésnek. Ugyanakkor megállapítható, hogy egy tudományos kutatás eredménye önmagában még nem vezet megoldáshoz egy problémával kapcsolatban, ám segíthet a vizsgált jelenséget megérteni, megismerni, ezzel együtt elfogadni vagy elutasítani a megismert tényeket. (Boncz, 2015, 11.)

„Napjainkban a „pedagógiai hermeneutika” egyik legfontosabb feladata lehetne, hogy a történetileg meghatározott keretekbe foglalt megfogalmazásokat az úgynevezett bölcsészeti-, azaz szellemtudományi pedagógia számára felszínre hozza és megmutassa.” (Berzsenyi, 2020, 27) Jelen kutatásommal a tudomány olyan területein keresem az utakat, lehetőségeket, amelyek a 19. századig nyúlnak vissza, az Európában létrejött életreform mozgalomig. Az életreform mozgalom az iparosodás és az urbanizáció hatásait „enyhítendő” jött létre. Mivel a hatalmas ipari fejlődés és a városiasodás miatt az emberek úgy érezték, hogy elszakadnak a természettől, hagyományaiktól. (Berzsenyi, 2014, 101-102) Németh András így fogalmazott a mozgalom kapcsán: *„Az életreform lényegében az az 1890 és 1914 között jelentkező nagy hatású, sokszínű kulturális és társadalmi elkötelezettség, amely a korabeli irodalomban és képzőművészetben is központi helyet foglal el, [...] és leginkább a ‘minden Egész eltörött’ élményéből fakadó gyökértelenség, otthontalanság érzésére vezethető vissza”* (Németh, 2013, 12). A mozgalom alapvető célja az volt, hogy a természettől elfordult és ennek révén eltorzult életvezetést minden területen megreformálja – beleértve a higiénit, az életmódot, az emberek életterének megváltozását, az emberi kapcsolatok alakulását, a vallást, a gyógyászatot és a táplálkozást is – az általa megfogalmazott kritika tükrében. (Németh, 2013, 82)

„A ‘harmadik út evangéliumának’ rendszere alapján az életreform útja a felkelő Nap felé mutat, tehát a Naphoz, az ennek fényétől áthatott élet felé vezet. Ennek az útnak az egyik forrása a Rudolf Steiner nevéhez is köthető teozófia, majd az ebből kialakuló önálló antropozófia filozófiája, mely magyarázni igyekszik az ember és a természet, illetve a kozmosz összetartozásának viszonyát és fejlődésének történetét.” (Berzsenyi, 2014. 102). A Rudolf Steiner által megfogalmazott, részletesen kidolgozott princípiumok jelentős része jól illeszkedik tehát a mozgalom eszmerendszeréhez (Steiner, 1998.).

A filozófia évszázadokon át valójában a teológiát szolgálta ki (Berzsenyi, 2024, 41), ezért is volt a szellemtudományok jelentős lépése a 19. századi pozitívista filozófia létrejötte, amely már nem más, mint tulajdonképpen a kor nagy gondolkodóinak specifikus válaszreakciója. Felismerték, mennyire fontos az ember jólléte, életminőségének javítása – a szellemiekre azonban nem helyeztek hangsúlyt, mivel ők racionalizmus talaján álltak. Ez a racionalizmus logikus válasz az új világra, a gépek megjelenésére és a technológiai fejlődésre. Azonban az életreform mozgalom egyik fontos hozadéka a lélekkel való foglalkozás volt, ami egy nem racionális, ám szükséges további válaszreakcióként jelent meg. Így a „lélek gondjaival” történő foglalkozás már nem pusztán a vallás és az egyházak feladatai közé sorolódott. Félretéve a teológiai elemeket újra előtérbe került a filozófiában és az újonnan megjelenő lélektudomány, a pszichológia már kifejezetten ezzel foglalkozott. E tudományok *Hamvas Béla* szerint – a *Scientia Sacra* című köteteiben, a *Tibeti misztériumok*, vagy akár az *Anthologia humana* című művében is taglalja –, valamelyest leváltak az intézményesített vallásról és visszanyúltak az őstudáshoz, ennek révén a vallás ezen a téren is új megvilágításba került. Egy ilyen, más irányú szemléletmódra tett kísérletet *Steiner* is, amikor az antropológiát kidolgozta. E filozófiai irányzat, mely több világvallás elemeit is magába olvasztotta (Berzsenyi, 2014), dolgozatomban további fejezeteiben kerül majd részletesebb kifejtésre. Az ebben a korban elinduló filozófia új iránya, illetve a pszichológia tudományának fejlődése vezetett végül a napjainkban oly népszerű Flow-élmény és a Mindfulness elméleteinek kidolgozásához.

A pozitívizmus racionalitása, valamint a steineri antropológia foglalkozata megadja a pszichológia alapjait, amelyben az ember testi és szellemi jólléte kerül a középpontba. A technológiai forradalom által generált robbanásszerű fejlődés következtében az ember átkerült egy új dimenzióba, a kibertérbe, amely még erősebb hatást gyakorol ránk a társadalmi elszigetelődés, elmagányosodás fényében. Ez növeli a stressz jelenlétét mindennapjainkban, és egy bő évszázad elteltével ismét ráébred az ember, hogy új válaszokra van szüksége. Ilyen válasz lett a *mindfulness*¹, valamint a flow-élmény.

A pozitív pszichológiában a flow megjelenése – a pontos dátumot illetően erősen megoszlanak a tudományos vélemények – paradigmaváltást hozott. Megjelenésének éve azért nem állapítható meg egyértelműen, mert eredetileg tudományos mozgalomként volt számon tartva. (Csíkszentmihályi, 2003) Ezen irányzat égisze alatt helyeztek először hangsúlyt a mentális betegségekkel kapcsolatosan a megelőzésre is (Kállai, 2016,10). A *flow* – áramlatélmény – azt a folyamatot vizsgálja, ahogy elérjük a boldogságot a saját belső életünk feletti uralom segítségével, ám csak akkor tudunk uralkodni a lelkiállapotunkon, ha már ismerjük annak jellemző szubjektív tulajdonságait. Minden tapasztalásunk – öröm vagy fájdalom, érdeklődés vagy unalom – információként jelenik meg az agyban. Ha megtanuljuk irányítani és kontrollálni ezt az információt, azzal eldönthetjük, milyen legyen az életünk. Ebből következik, hogy a belső tapasztalás optimális állapota az, amikor a tudatban rend uralkodik. „Sajnos idővel a fejlődés és az öröm közötti természetes kapcsolat erősen meggyengült.”² (Csíkszentmihályi, 2022, 25)

Az élvezet az elégedettség azon érzése, amit akkor érzünk, ha a biológiai programunk, vagy a társadalmi elvárások által belénk nevelt kívánságok valamelyike kielégül. Az alvás, pihenés, szex képesek a pszichikai entrópiát előidéző állapot időleges visszaállítására. Ám a hangsúly az időleges szón van. Ezek az élmények nem képesek a pszichikai fejlődést, az én komplexebbé válását elősegíteni. Az élvezetek segíthetnek fenntartani a meglévő rendet, de önmagukban nem képesek új rend teremtésére. (Csíkszentmihályi, 2022,74) A teljessé váláshoz szükségünk van arra, hogy a pszichikai energiánkat viszonylag bonyolult célok elérésébe fektessük: kisgyerekek esetében ez könnyen megfigyelhető. Az első néhány évben minden gyerek egy kis „tanulógép” módjára naponta új szavakat tanul, új mozdulatokat próbál ki. A tanulás közben megfigyelhető elmélyült figyelem, amely a gyerek arcán megjelenik, jól jelzi, hogy mit jelent az igazi örömteliség. Amikor ilyen örömteli tanulási folyamatok mennek végbe, azok mind hozzájárulnak a gyermek énjének egyre összetettebb

¹ Tudatos jelenlét (másképpen: éber figyelem, tudatosság, tiszta tudatosság, éberség, páli: szati, szanszkrit: szmrta, angol: mindfulness) A tudatos jelenlét a buddhizmus egyik alapvető gyakorlata, legelső teljes leírása a Szatipatthána szuttában található. Ma már széles körben használják világi környezetben is.

² <https://bookline.hu/szerzo/csikszentmihalyi-mihaly/45288?page=1>

kifejlődéséhez. (Csíkszentmihályi, 2022.75) Az idő előre haladtával a fejlődés és az öröm közötti természetes kapcsolat erősen meggyengül: amikor a gyermek tanulási folyamatai az otthonból áthelyeződnek az intézményes tanulás keretei közé, hirtelen külső elvárásoknak kényszerül megfelelni, ami jelentősen rontja a belső motivációt. Kamaszkorban ezt hatványozottan tapasztalhatjuk, hiszen ebben az életszakaszban gondolhatjuk úgy – és ragadhatunk bele ebbe az érzésbe –, hogy a kívülről jövő, jutalmazás nélküli új dolgok megismerése csak a pszichikai energia elpocsékolása, úgy érezhetjük, hogy nem örülünk többé az életnek, csak a külső örömforrások válnak majd pozitív élményforrássá. (Csíkszentmihályi, 2022, 75)

Csíkszentmihályi szerint belső örömteli élmény keletkezésének nyolc alapvető eleme van:

- Olyan feladatot kell vállalnunk, amelynek elvégzésére esélyünk van.
- Képesnek kell lennünk rá, hogy arra összpontosítsunk, amit csinálunk.
- Adott feladat céljai világosak legyenek.
- Legyen azonnali visszacsatolás.
- Erőlködés nélkül, elkötelezettséggel kell cselekednünk, figyelmen kívül hagyva a mindennapi élet frusztrációit és aggodalmait.
- Az örömteli élménynek elő kell segítenie a saját cselekedetek feletti kontroll elérését.
- Megszűnik a léttel való foglalkozás, paradox módon azonban az áramlatélmény után az énézés erősebben tér vissza.
- Megváltozik az időérzékelésünk, órák telnek el, mint a percek, és a percek addig nyúlhatnak, hogy már óráknak tűnnek.

Fenti elemek kombinációja olyan mély örömet hoz létre, hogy úgy érzi az ember, minden fáradságot megért az, hogy átélheti. (Csíkszentmihályi, 1997, 79)

A kontroll paradoxona: az emberek nem azokat a szituációkat szeretik, ahol kontrollhelyzetben vannak, hanem azokat, amikor ezt az uralmat nehéz helyzetekben gyakorolhatják. Ennek átéléséhez ugyanis fel kell adniuk a rutincselekedet biztonságát. A kontrollhelyzet csak akkor tud megvalósulni, ha egy helyzet kimenetele többesélyes, és a kimenetelét tudják befolyásolni valamilyen módon. A kutatásokból kitűnik, hogy amit a megkérdezettek leírnak, az valójában inkább a tevékenység feletti kontroll lehetősége, mintsem a konkrét megvalósítása. A balett-táncos eleshet, eltörheti a lábát, és talán sohasem csinálja meg a tökéletes forgást. Az áramlat világában a tökéletesség legalább elméletben elérhető. (Csíkszentmihályi, 1997, 95)

Krisztus előtt a hatodik században Püthagorasz és tanítványai olyan számtani törvényeket kerestek, amelyek képesek összekötni a csillagászatot, a geometriát, a zenét és a számtant. Ezt a munkát természetesen nehéz volt elválasztani a vallástól, hiszen nem másra vállalkoztak, mint a világegyetem szerkezetének kifejezésére, ami a vallásoknak is alapvető célja. Kétezer év elteltével Newton és Kepler is hasonló ösvényen haladtak. Az emberi gondolkodás alapjaiban hordozza a régi idők találós kérdéseinek kirakós játékra hasonlító jellegét; Arkhitéz³ és Einstein is hasonló találós kérdéseket tett fel tudományos felfedezései során. A filozófia és a tudomány azért indult virágzásnak, mert gondolkodni jó. Mi sem bizonyítja jobban ezt a megállapítást, mint nagy tudósaink elvitathatatlan felfedezései, melyek nem jöttek volna létre, ha ők nem favorizálják a gondolkodás által a tudatukban kialakult rend érzését. (Csíkszentmihályi, 1997. 168-170.) A tudósokat, filozófusokat gyakran „szórakozottnak” tartották, amikor belemerültek az elme áramlatába. Ez természetesen nem azt jelentette, hogy igazuk is volt. E tudósok csupán minden pszichikai energiájukat a gondolataikba fektették, és ennek következtében nem maradt szabad kapacitás a világ egyéb dolgaira. Kant állítólag az óráját tette be egy edénybe főni, és a tojást fogta a kezébe, hogy mérje az időt. (Csíkszentmihályi, 1997. 171.)

Paradox módon az eredmények eléréséhez az szükséges, hogy ne magunkra figyeljünk, vagy magunk miatt aggódjunk, hanem a másokkal kommunikáljunk. Előfordul, hogy megszűnik az elkülönült egyén létének érzése, mégis fejlődik az én. Az ember attól lesz autotelikus, hogy pszichikai energiáját abba a

³ Kr.e. negyedik században élt, filozófus.

rendszerbe fekteti, amelynek önmaga is a része. A személy és a rendszer harmonikus egységének köszönhetően az „én” képes a komplexitás magasabb fokára eljutni. Az a személy, aki egocentrikus életet él, elképzelhető, hogy nagyobb biztonságot él meg, de ennek egyenes következménye, hogy az élmények tekintetében sokkal szegényesebb lesz. További paradoxon az is, hogy nem számít, honnan indulunk. Nem számít, hogy előbb célokat állítunk fel, jártasságot szerzünk, a koncentrációnkat fejlesztjük, vagy megszabadulunk a túlzott éntudattól. Bárhonnan elkezdhetjük, mert az áramlat működésbe fog lépni és a többi feltétel elérése már sokkal könnyebb lesz. (Csíkszentmihályi, 1997, 272)

Rudolf Steiner az ember kognitív megismerését a „világ gondolat” egységével hozza összefüggésbe, filozófiájából létrehozott „pedagógiai vallása” olyan szinkretikus⁴ okkultizmusban bontakozik ki, ami páratlan. Erről tanúskodnak az *„Egyiptom mítoszai és misztériuma”* (2001), *„A Kelet a Nyugat fényében”* (2001), című művei, valamint Georg Hartmann *„Goetheanum-Glasfenster”* (1971) című tanulmánya. Steiner gondolatrendszere a „természettudományos módszerek szerint végzett megfigyelésekből” hoz létre a világ egészére vonatkozó általános megállapításokat. Ismeretelmélete az észlelés és a gondolkodás mellett az intuíció fontosságát hangsúlyozza, a fizikai észlelés mellett pedig „szellemi észlelésről” beszél és a valóságot ezzel azonosítja. Steiner szerint csak abban az igazságban hihetünk, amely a belső valóságunkban jelenik meg. Ez a kulcsa az ember sajátos és egyéni fejlődésének. (Pálvölgyi, 2005, 44)

Az elemzések rámutatnak arra, hogy a Waldorf-pedagógia mögött kirajzolódik egy ember- és világjobbító törekvés, valamint az ehhez kapcsolódó vallásos-transzcendens elemek jelenléte. Steiner filozófiája mögött egy, a saját erejére támaszkodó, a világ titkait intuitív módon kutató Ember áll, aki önmegváltó hitén keresztül cselekedhet a világ humanisztikusabbá tétele érdekében (Pálvölgyi, n.a. 6). Fentiek tükrében a Steiner által meghatározott 12 diszciplínát a nevelés vonatkozásában felsorolásszerűen összefoglalva ismertetem:

- *Antropozófia* – a spirituális filozófia mély megértése elengedhetetlen.
- *Gyermekfejlesztés* – az életkornak megfelelő, a gyermek fejlődési szakaszaihoz igazodó oktatás szükséges.
- *Holisztikus nevelés* – Teljes értékű egyéniség nevelése a cél, a gyermek testi, érzelmi, értelmi és szellemi fejlődése egyaránt fontos.
- *Művészi kifejezés* – a művészet, a zene, a kreatív tevékenységek beépülnek az oktatásba, segíti a gyermek kreatív képességeinek fejlődését és kiegyensúlyozottan lefoglalja őket.
- *Tudományos kiválóság* – az örömteliség mellett a tudományos kiválóság is fontos, az oktatásnak következetesnek, szigorúnak és intellektuálisan ösztönzőnek kell lennie.
- *Ritmikus és rutin* – a napi és heti rutin stabilitást és biztonságot nyújt. A következetes időbeosztás segíti az egyensúlyi állapot megteremtését.
- *Tanárfejlesztés* – fontos a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, az antropozófia megértése mellett pedagógiai módszereik állandó finomítása.
- *Játékalapú tanulás* – kisgyermekkorban nagy jelentősége van a játékos tanulásnak, a fantáziadús tevékenységeken keresztül tett felfedezéseknek és tanulásnak.
- *Természet és szabadtéri oktatás* – a természettel való kapcsolat alapvető fontosságú.
- *Közösségi és szülői részvétel* – a tanuló-tanár-szülő közötti erős, közvetlen kapcsolat kialakítása alapvető szempont, közösségformáló hatású.
- *Szabványosított tesztek kerülése* – kerülni kell a szabványosítást, fontosabb a holisztikus szemlélet és a differenciálás.
- *Rudolf Steiner előadásai, művei* – a világ- és az önismeret, valamint az önfejlődés üteme szerinti reflexiók időről időre történő összehangolása az antropozófiával elősegíti a tanulók jobb, hatékonyabb fejlesztését is.

Az antropozófia egyedfejlődés-elmélete szerint, ha csak intellektuálisan neveljük a gyermekeket, elcsökevényesednek, elszáradnak képességeik, satnyulnak emberi erőik. *„És arra vágyunk, hogy épp a nevelés és a tanításművészetében valami mást ültessünk az intellektualizmus helyébe.”* (Steiner,

⁴különböző vallási, filozófiai, műveltségi irányok, elemek elegyítése, összehangolása

1921,18). A gyermeki kedélyre, ösztönre, a gyermek erkölcsi és vallásos impulzusaira apellálunk, olyasvalamit kell keresnünk, ami távol áll az intellektustól. (Steiner, 1921) Mit jelent ez pedagógiai szempontból? Steiner pedagógiai alapelvei arra világítanak rá, hogy az oktatást és nevelést sokkal átfogóbban, a hétköznapiakat átszövő módon, a gyermek lelki fejlődését figyelembe véve kell megvalósítani. A didaktikai folyamatban a tudásanyag mennyisége nem az első helyen szerepel, sokkal fontosabb a fejlődési periódusok figyelembevétele, valamint az ezeknek megfelelő motorikus képességek fejlesztése. (Steiner, 2013.)

Az antropológia és a flow-elmélet céljait tekintve mindenképpen megállapítható, hogy elsődleges szempont az egész emberiségre kiterjesztve egy teljesebb, harmonikusabb, örömtelibb élet elérése. Mindkét irányzat fontosnak tartja az empirikus tapasztalatszerzés, a tudatosság és a személyes fejlődés fontosságát. Bármelyik úton indulnánk, számolnunk kell azzal, hogy a vallás, a hit és a spiritualitás jelentős szerepet fog betölteni előrehaladásunk során. Végeredményben nem az lesz a lényeg, hogy a vallás intézményesített formája, vagy esetleg a saját magunkba vetett hitünk lesz számunkra a legmegfelelőbb: jelen lesz és fontos része lesz utunknak. Tudományos szempontból szétválasztható a hit és a vallás kérdésköre, de a hétköznapi élet során kevésbé van jelentősége annak, hogy mi is pontosan hitünk alapja; Az esszenciája az, hogy a hit képes olyan belső energiákat megmozgatni és felszabadítani, melyek kellő erővel tudják felruházni az egyént, mozgásba lendítve belső, még ki nem aknázott tartalékait, lehetőségeit.

Az antropológiai nevelés princípiumai és a flow-elmélet teljesülésének feltételei között további kapcsolódási pontok lehetősége merül fel, természetesen az adott kornak megfelelő nyelvezet és megfogalmazás jelen kori elvárásaihoz igazítva. Amikor Steiner a gyermekfejlesztés kapcsán arról ír, hogy a gyermekek számára az életkori sajátosságoknak és fejlődési szakaszaiknak megfelelő nevelés szükséges, akkor gyakorlatilag a gyermekben létrejövő áramlatélményt igyekszik támogatni és elősegíteni. A steineri alapelvek szerinti nevelés során: a gyermek számára munkát igénylő, mégis elérhető célok kerülnek kitűzésre, a követelmények világosak lesznek, a csoportos tevékenységek és az aktív tanítói-szülői jelenlét azonnali és egyértelmű visszacsatolást fog biztosítani. Emellett a környezet biztonságos lesz, olyan, ahol lehetséges az összpontosítás, így a személyiség fejlődésének szinte már lehetetlen nem végbe mennie. Tehát megállapíthatjuk, hogy ez a fajta nevelés tudatosan igyekszik létrehozni azt a közeget, ahol a gyermek a lehető legtöbb ideig lehet az áramlatélmény mezsgyéjén. Minél több időt képes valaki ilyen körülmények között tanulni, fejlődése annál hatékonyabb lesz, személyisége összetettebb, eredményei kimagaslóak, tehát megvalósul az egyre komplexebbé válás kritériuma is.

Egyértelmű, hogy az antropológia és a flow-élmény megjelenése között több emberöltőnyi idő eltelt, és alapvetően különböző tudományterületet ölelnek körül (az antropológia elsősorban filozófiai, a flow pedig pszichológiai), mégis kimutatható, hogy – a pedagógia vonatkozásában – létrejöttükben összefüggések vannak. Létjogosultságukról elmondhatjuk, hogy ugyanazon töről fakadnak: a rohamos technikai fejlődésből adódó gyökértelenség érzésének enyhítése, újra kapcsolódás a belsőnkhez, a természethez, a valahová való tartozás érzésének erősítése a cél.

Ha tudományos meghatározásokat nélkülözve is, de az áramlat és a vallás már az ősi időktől szorosan összefonódott az egyéni és a társadalmi tudat szintjén egyaránt. Az emberiség tökéletes élményei közül számtalan a vallási szertartások során keletkezett. Nemcsak a képzőművészet, hanem a színjátszás, a zene és a tánc művészete is a manapság „vallásinak” nevezett környezetből ered, vagyis olyan tevékenységekből, melyeket az emberek természetfölötti erőkkel és lényekkel hoztak kapcsolatba. Ugyanez igaz a csapatjátékokra is. A legkorábbi labdajátékok egyike a még nem a mai formájában megvalósuló kosárlabda volt. A maják vallási ünnepségeinek részét képezte, de eredetileg az olimpiai játékok is ilyen célt szolgáltak. A kapcsolat cseppet sem meglepő, hiszen mivel a vallás egyik legalapvetőbb célja, hogy rendet teremtsen a tudatban, ezért érthető úgy is, hogy a vallási szertartások az örömeztet kimeríthetetlen forrásai lehetnek. Napjainkban a művészet, a játék és általában véve az élet elvesztette természetfeletti gyökereit. *„Az a kozmikus rend, mely a múltban segített értelmezni és jelentéssel megtölteni az emberi történelmet, összefüggéstelen darabokká töredezett.”* (Csíkszentmihályi, 1997,111)

Ahhoz, hogy újra egységet képezzenek a töredezett darabok, gyermekeinkre kell helyeznünk figyelmünket, hiszen ők a kulcsai a világ jövőjének. Éppen ezért napjainkban sokkal nagyobb jelentőséggel bír a társadalom előszobájának tekintett iskolában töltött évek minősége és hatékonysága. A differenciálásnak ki kell terjednie a lassabban haladókra és a kiemelkedő, tehetséggel bíró gyermekekre egyaránt. Mint írásom elején említettem, az atipikus gyermekek száma folyamatosan növekszik, számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy ez „atipikusság” is bizony kimagasló tehetségeket hordoz magában.

Mit jelent, ha valakinek kiemelkedő képességei vannak? Olyan egyéni látásmód, gondolkodás, olyan belső hajtóerő, akár öntörvényűség is, amely a tehetségest teljesítményre sarkallja. Ez a tudás egyben felelősség is, hogy jóra használja-e. Ennek fényében a tehetség a legnagyobb kihívást talán saját magának jelenti, hiszen a belső hajtóerő tüzeit eloltani nem lehet, legfeljebb különböző irányokba terelgetni (Gyarmathy, 2007). Tehetségesnek, vagy atipikusnak lenni napjainkban még különleges jelenség, de terjedése egyben jelezheti is az intézmények számára erősségeiket és gyengeségeiket. A tehetségeseknek szánt tanítás sok esetben megfelelő lehet az „átlagos képességű” gyermekek, de még a lemaradók számára is, ám ennek fontos eleme, hogy társnak tekintjük őket a tanulási folyamatokban, nem pedig egy előre meghatározott formára csiszolandó egyénnek a sok közül. Gyarmathy Éva *„Tehetségfejlesztés – Lehetőségek kezdőknek és haladóknak”* című könyvében (2021) részletesen ismerteti és elemzi az atipikus generációk ismertetőjegyeit, továbbá azt is, hogy milyen területen jelenhetnek meg a tehetségek.

Az nem kérdés, hogy az intézményes nevelés szerves része-e életünknek, hiszen már az ókor óta az emberiség történetéhez tartozik. Az sem lehet kérdés, hogy történtek szükségszerű változások az „idilli őspedagógiai állapotban”, hiszen a társadalmak az évezredek alatt jelentősen differenciálódtak, és az ismeretanyag mennyisége és minősége is jelentős változásokon ment keresztül. A pedagógia módszertani elemei ezen változásokat ugyan lekövezték, és az aktuális kor követelményeihez igazodtak, ám ez jelentős terheket rótt mind az oktatókra, mind a tanulókra. A pedagógusok felé is erősödött a kényszer, hogy „szép” eredményeket érjenek el tanulóik, ám ha ez nem tud párosulni az örömteli tanulás élményével, sok esetben a gyermekekben (és akár a felnőtt tanulóknak is) egy zsigeri ellenérzés alapját vetheti meg. Ezen gondolatok már az ókorban, de középkorban is jelen voltak. (Berzsenyi, 2020. 99-104. és 183-185.) Tehát, e probléma nem újkeletű, mégis engedünk sajnos annak az elvnek, hogy a felnőttkori célok és az eredményesség fontosabb, mint a szép gyermekkor megélése. (Pálvölgyi, n.a. 1.)

Felhasznált szakirodalom

- Berzsenyi, E. (2014). Rudolf Steiner antropozófiájának néhány ókori filozófiai gyökere. In: Németh, A. & Pukánszky, B. & Pirka, V. (szerk.). *Továbbélő utópiák II.: reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 100-111.
- Berzsenyi E. (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Berzsenyi E. (2024). *Bűnös vagy ártatlan? – Az európai középkor fogyatékoságtörténete*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Boncz, I. (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs ISBN 9789636428266
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó ISBN 9630573636
- Csikszentmihályi, M. (2022). *Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó ISBN 9789630588331
- Csikszentmihályi, M. (2003). *Legs or Wings? A Reply to R. S. Lazarus*. *Psychologica Inquiry*, 14(2), 113–115.
- Falus, I. (2011). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó Kft

-
- Gyarmathy É. (2021). *Tehetségfejlesztés - Lehetőségek kezdőknek és haladóknak*. Tea Kiadó Kft.
 - Gyarmathy É.(2007). *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. Elte Eötvös Kiadó Eötvös Lóránd Tudományegyetem ISBN: 9789634639084
 - Hamvas, B. (2006). *Scientificasacra II*. Medio Kiadó
 - Hartmann G. (1971). *Goetheanum-Glasfenster*. Philosophisch-Antroposophischer Verlag, Dornach, Svájc
 - Kállai, Gy. (2016). *A munkahelyi Flow nyomában. Az áramlatélmény munkahelyi környezetben történő vizsgálata, valamint a Flow-gyakoriságot potenciálisan befolyásoló tényezők feltárása a verseny- és a közsférőben*. DOI: [10.15476/ELTE](https://doi.org/10.15476/ELTE).
 - Németh, R. (2013). Az életreform-mozgalmak eszmei háttere és civilizációkritikai szerepe. *Jog Állam Politika: Jog- és politikatudományi folyóirat*, 2060-4580.5.3. 81-109.
 - Pálvölgyi, F. (2005). A reformpedagógia vallásos dimenziói. *Iskolakultúra*, Pedagógiai Intézet, BTK, PPKE 38-49.
 - Pálvölgyi, F. (n.a.). *A Waldorf-pedagógia személyiségképe és nevelési hatásrendszere*. [ELTE \(ppke.hu\)](http://elte.ppk.hu)
 - Steiner, R. (1921): *A gyermek egészséges fejlődése*. 16 részes előadássorozat Honlap: [GA303 – Magyar Antropozófiai Társaság \(antropozofia.hu\)](http://GA303-MagyarAntropozofiaiTarsasag.antropozofia.hu) (18)
 - Steiner, R. (1998). *Bevezetés az antropozófiába*. Genius, Budapest,
 - Steiner, R. (2001). *A Kelet a Nyugat fényében*. Új Mani-Fest Kiadó, Budapest,
 - Steiner, R. (2001). *Egyiptom mítoszai és misztériumai*. Új Mani-Fest Kiadó, Budapest,
 - Steiner, R. (2013). *Emberismereten alapuló nevelés és oktatás*. Genius, Budapest.

KRAICINÉ SZOKOLY Mária & KOVÁCS Gábor

A felnőttkori tanulás szerepe a fogyatékossgal élő emberek munkaerőpiacra jutásában és megtartásában

Az új évezredben a gazdaság és a munkaerőpiac gyors, sokszor hektikus változása és a munkaerőpiac szereplőivel szemben támasztott új követelmények, új munkaerőpiaci kompetenciák megjelenése miatt mindenki számára megkerülhetetlen az életút során többszöri pályamódosítás, akár szakmaváltás, következésképp az élethosszig tartó tanulásban való folyamatos részvétel. Vonatkozik ez azokra a munkaerőpiacról gyakran kiszoruló munkavállalókra is, akiknek korábbi tanulási életútját számos ok – így egészségi vagy egyéb, kedvezőtlen szocio-kulturális háttér tényező – miatt tanulási nehézségek, kudarcok jellemezték. Ezért felnőttkori tanúlással kapcsolatos motivációjuk alacsony, s egyébként sincs információjuk felnőttkori tanulás lehetőségeiről.

A tanulási nehézségek, a lemorzsolódás veszélye – legyenek azok bármilyen eredetűek – pedig rendszerint felnőttkorban is jelen vannak és támogató családi-társadalmi háttér hiányában elvész a munka világába történő bejutás és tartós bennmaradás esélye. E hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felnőttkorú tagjainak tanulási és munkaerőpiaci sikere tehát nagyban függ a befogadó társadalmi környezettől, a rendszerszerűen működő és elérhető komplex támogató héttértől, amelyben az érintettek könnyen eligazodnak, információt, támogatást, bátorítást kapnak, és ha belépnek a felnőttkori tanulás világába, ott az oktatás és képzés szakemberei felkészültek sajátos tanulási igényeik, szükségleteik kielégítésére, az újabb lemorzsolódás elkerülésének támogatására (Kraiciné Szokoly, 2013).

A jól képzett, a változásokhoz rugalmasan alkalmazkodni képes munkaerő iránti növekvő kereslet ráirányította a figyelmet a munkaerő-tartalékot jelentő, rendszerint alulképzett, fogyatékossgal élő felnőttek foglalkoztatásának fontosságára, tanulás útján történő felzárkóztatásuk és támogatott foglalkoztatásuk lehetőségeinek kihasználására. A fogyatékossgal élő személyeknek rendszerint nemcsak a tanulási életútja akadályokkal, kudarcokkal teli, hanem munkaerőpiaci lehetőségeik is korlátozottak, s a foglalkoztatásukat támogató jogszabályi lehetőségek ellenére arányuk a munkaerőpiacon még mindig alacsony. (Tardos, 2015, Dunás-Varga, 2021).

E problémakör megbeszélésére, **„A felnőttkori tanulás szerepe a fogyatékossgal élő emberek munkaerőpiacra jutásában és megtartásában”** címmel egynapos jelenléti konferenciát rendezett 2024. április 29-én, az ELTE Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézete, társrendezésben az EPALE Nemzeti Támogató Szolgálattal és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karral. A konferencia célja volt a felnőttkori tanulási nézőpontjából felvetni a fogyatékossgal élő emberek foglalkoztatása kapcsán felmerülő néhány aktuális problémát és többoldalú diskurzus lehetőségét biztosítani a téma szempontjából az érintett fogyatékossgal élő személyekkel, az őket képviselő civil szervezetek képviselőivel, valamint azokat az állami, szak- és felsőoktatási szakemberekkel, akik szívügyüknek tekintik a tanulási nehézségekkel, fogyatékossgal élő személyek befogadóbb társadalomban való boldogulását.

A konferencia négy, rövid problémafelvető és fogalomtisztázó előadással nyitott, majd a 100 fős hallgatóság két interaktív workshop keretében vitatta meg a helyzetet jellemző tapasztalatait, és összegezte jobbtó javaslatait.

Dr. habil. Perlusz Andrea (ELTE BGGYK dékánhelyettes): *„Az inkluzív, befogadó társadalmi környezet szerepe a fogyatékossgal élő emberek aktív társadalmi részvételének, munkaerőpiaci, felnőttkori tanulási lehetőségeinek nézőpontjából”* című előadásában az inkluzív társadalmi környezet és a társadalmi integráció fogalmát, különbségét és főbb jelenségeit, az érintettséggel járó nehézségeit mutatta be. Hangsúlyozta a társadalmi felelősségvállalás és ezt segítő programok és az élethosszig tartó

tanulás fontosságát. Kiemelte, hogy a társadalmi, benne a munkahelyi inkluzivitás megteremtése az egész társadalom felelőssége, ami csak széleskörű társadalmi összefogással jöhet létre.

Fehér Miklós, a Kézenfogva Alapítvány munkaerőpiaci szolgáltatásának vezetője: „*Nehézségek és jó gyakorlatok - a fogyatékossgal élő személyek munkaerőpiacra jutási és bennmaradási esélyei*” című előadásában a megváltozott munkaképesség és a fogyatékossgal foglalkoztatás fogalmának különbségét hangsúlyozta, majd a munkavállalók és a munkáltatók nézőpontjából elemezte az érintettek foglalkoztatásának előnyeit. Hangsúlyozta, hogy a foglalkoztatás magába foglalja a társadalmi felelősségvállalást, a munkahelyi kultúra pozitív változását, az uniós direktíváknak való megfelelést, s nem utolsósorban az érintettek munkához, a munkáltatók munkaerőhöz jutását. Bemutatta a Kézenfogva Alapítvány felkészítő programját, amelynek keretében a megváltozott munkaképességű személyeknek mentor segítségével lehetőséget biztosítanak munkahelyi tapasztalatot szerezni.

Dr. Hangya Dóra, a SINOSZ munkaerő-piaci szolgáltatásának vezetője: „*Halló HR*” – „*Kézenfekvő gondolatok a siket és nagyothalló személyek (nyílt) munkaerőpiaci lehetőségeiről, érdekvédelmi szemmel*” című előadásában az Akadályugrás programra fókuszált, amelynek célja, hogy segítsenek felkészülni a hallássérült munkavállalók fogadására azoknak a cégeknek, amelyek nyitottak erre a lehetőségre. A 2013-ban létrejött program az elmúlt 10 évben több, mint 3000 dolgozni vágyó emberen segített, 200 munkaadóval dolgoztak együtt és 500 toborzási projektet valósítottak meg. Az alacsonyan kvalifikált munkavállalók segítése mellett a SINOSZ célja, hogy a fogyatékossgal élő emberek ne csak betanított munkakört tölthessenek be, hanem az esélyegyenlőség jegyében végzettségüknek megfelelő munkát végezzenek.

Podmaniczky Éva, a Magyar Posta foglalkoztatási rehabilitációs mentora, beszámolt a „*Tegyünk együtt!*” néven, 2013-ban indított projektről, amelyben felmérték, hogy a Magyar Posta pozíciói közül melyek lehetnek kompatibilisek a fogyatékossgal élő dolgozók számára. Ennek eredményeként pénzügyi, kézbesítői, logisztikai küldemény-feldolgozói és posta ügyfélszolgálati ügyintézői munkakörben alkalmaznak fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű személyeket, például jogászokat, HR és IT szakembereket.

A konferencia második felében workshopok keretében megvalósuló diskurzus során a 100 főnyi hallgatóság szabad és nyílt eszmecseréjére került sor, online Padlet felületen, 5-8 fős vegyes összetételű, randomizált csoportokban. Az interaktív munkát a PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógiai Program és a BGGYK Gyógypedagógiai Program doktorjelöltjei tervezték és vezették. A résztvevők aktív munkáját jól szolgálta a Padlet felület, amelyen gyorsan mindenki számára elérhetően megjelent a csoportok véleménye, tapasztalata, és a hallgatóság munkájának eredményét jelentő megállapítások.

A *Workshop 1* munkáját, „*Szakképzési és munkaerőpiaci sikeresség a fogyatékossgal élő felnőttek világában*” címmel *Dunás-Varga Ildikó* doktorjelölt és *Berényi Diana* doktorandusz vezették. A résztvevők foglalkoztak a pályaaorientáció és a továbbtanulás, a munkahelyi karriertervezés, valamint a támogató/nem támogató háttér hatásával, benne érintve az iskolarendszer kiemelkedően fontos szerepét. A workshop vezetői a jó gyakorlatokon túl törekedtek a megoldandó problémák összegyűjtésére is, érintve az érintettek körében a karriertervezés, valamint a támogató szociális, családi háttér kérdését. A résztvevői megállapítások kiemelték az iskolarendszert, a szak- és felnőttképzést egyaránt jellemző információhiány problémáját, nevezetesen azt, hogy nincs kifejezetten a fogyatékossgal élők számára létrehozott, elérhető tanulási, szakképzési információs rendszer. Többen hangsúlyozták továbbá a szakemberek képzésének és az akadálymentes, támogató környezet fontosságát.

A „*Fogyatékossgal élő személyek munkaerőpiaci karrierkérdései*” című ugyancsak Padlet felületen megvalósított *Workshop 2* munkáját *Kovács Gábor* szociológus, doktorjelölt moderálta. A workshop munkájába a PPK emberi erőforrás tanácsadó mesterképzés nappali tagozatos hallgatói is bekapcsolódtak. A csoportmunkák témakörei a pályaaorientáció, a továbbtanulás és a munkahely, a képző intézmény, mint támogató háttér és a munka-magánélet egyensúly fenntartási lehetőségeinek

feltérképezésére irányultak. A workshopok vezetői a résztvevőktől záró kérdésként az iskolák és a duális képzésben lévő partner cégek közötti „jó együttműködésre” kértek példákat.

A jó hangulatú, sikeres konferencia szervezői minden regisztrált résztvevőhöz akadálymentes formában eljuttatják a közös Padlet munkafelületet, ezáltal kívánják biztosítani a lehetőséget a diskurzus folytatásához. A konferencia híre és az elhangzott előadások anyagai, a workshopok rövid összefoglalói felkerülnek az EPALÉ Magyarország platformjának honlapjára, ami teret adhat további hazai és külföldi partnerek kapcsolódására.

Felhasznált szakirodalom

- Dunás-Varga Ildikó (2021). Az oktatásban való részvétel, a végzettség és a foglalkoztatás összefüggései, különös tekintettel a fogyatékossgal élő személyek helyzetére In: Perlusz Andrea, Cserti-Szauer Csilla és Sándor Anikó (Szerk.) *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban; Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére*. Budapest, ELTE BGGYK, 21-31.
- Kraiciné Sz. M. (2013). Sajátos Tanulási-Tanítási Igényű Felnőttek. *Kultúra és Közösség*, 4(1), 51–62. URL: http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2013/1/KEK_2013_1_07.pdf (2024.04.15.)
- Tardos K. (2015). *Halmazódó diszkrimináció – Kirekesztés és integráció a munkaerőpiacon*. Belvedere Meridionale. URL: http://www.belvedere.meridionale.hu/letolt/TardosK_Halmazodo_Belvedere2015_online.pdf (2024.04.10.).

SCHINDLER Rózsa¹

Beszélgetések a szakképzésről

Beszámoló a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma „Beszélgetések a szakképzésről” programsorozat 2024. április 4-én a Székesfehérvári Szakképzési Centrumban megtartott rendezvényéről.

A Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának immár negyedik éve, kéthavonta rendszeresen futó „Beszélgetések a szakképzésről” című programsorozatának idei első rendezvényéről készült beszámolót adjuk most közre. Ezek a programok azt a célt szolgálják, hogy a 2020 óta folyó, a kormányzat szakképzésben bevezetett radikális változásainak/változtatásainak megismeréséhez a szakmai közösségek által birtokolt, a szakképzési rendszer működését befolyásoló szakmai területre kiterjedő tapasztalati tudásának megosztásával hozzájáruljon. Ezért a szakképzés jelenlegi rendszerét meghatározó legfontosabb elemekről témablokkokba rendezve az elméletet és az azt megvalósító gyakorlatot mutatjuk be, annak érdekében, hogy hozzá járuljunk a szélesebb szakmai közvélemény tájékoztatásához és aktivizálásához, információt közvetítsünk aktuális szakmapedagógiai kérdésekről a szakképzés/felnőttképzés valamint ezek felsőoktatást is érintő helyzetéről.

A „Beszélgetéseink” módszerére jellemzőek a szélesebb szakmai közvélemény tájékoztatását és aktivizálását eredményező rövid expozék, szakmai tájékoztatók, majd élénk interaktív beszélgetés, véleménycsere.

A 2024. áprilisi programunk központi témája a következő volt:

„Innovatív fordulat a szakképzésben →projektalapú oktatás a szakképzésben

A témánk aktualitását az a rendszerstruktúrát is megváltoztató, az új szakképzési törvényben megfogalmazott elvárás adja, melyről a törvényi indoklás így fogalmaz: „A törvény kreatív és rugalmas, versenyképes szaktudással bíró fiatalokat nevelő, vonzó szakképzési rendszer kialakítását célozza, amely illeszkedni tud a társadalmi folyamatokhoz, a nemzetgazdaság és a munkaerőpiac változó követelményeihez, valamint **rugalmas és differenciált képzésszervezést tesz lehetővé**. A törvény az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközöként kívánja szolgálni a piacgazdaság fejlődését.” Ebben a megfogalmazásban látens módon bennfoglaltatik a duális szakképzési rendszer fogalom-metamorfózisa is és a módszertani megújítást kezdeményező megváltozott tartalmi szabályozás, illetve ennek eredményeként a megváltozott módszertan is. A dualitás új értelmezéséhez és jellemzőinek megjelenítésére csak címszavakra utalva: megváltozott az irányítás, a feladatrendszer, a finanszírozás, a képzésben résztvevők státusza, jogviszonya, felelőssége a kimeneti eredményért.

Napjainkban a tartalmi szabályzás dokumentumainak tanulási eredményalapú módszertani magvalósítása a szakképzésben dolgozóktól is újszerű hozzáállást kíván, nem csak a fogalmi struktúrák változtak, hanem azok tartalma is. Az eddigi horizontális kompetenciaterkép helyett a kimeneti eredményeket négy szinten (ismeret-készség/képesség-attitűd-felelősség) descriptorokkal leíró horizontális kompetenciamátrix alkalmazására van szükség. Szent-Györgyi Albert ezt így fogalmazta meg: „... ahhoz hogy az ember valami egészen újat lásson, ahhoz egészen másként kell gondolkodnia”. Ehhez az új gondolkodáshoz szolgáltat adalékot a projektalapú oktatás módszertanának megismerése, és a jó gyakorlatok ismertetése. Választ kerestünk az új képzési és képzésszervezési módszer lényegére és a Székesfehérvári Szakképzési Centrum intézményeiben bevezetett gyakorlatra, az ott kikísérletezett képzés-szervezési lehetőségekre, a duális képzésbe bekapcsolódók tanulástámogató mentori rendszerének működésére és a szakképzésben együttműködő duális partnerek projektalapú oktatásban szerzett tapasztalataira, gyakorlatára.

¹ A szerző a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának titkára

A rendezvényhez több mint 50 fő az online térben kapcsolódott 22 fő személyes részvétele mellett.

A beszélgetés moderátora **Benedek András**, a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának elnöke volt.

A program keretében a következő előadások hangzottak el:

- Kulcsár Szilvia (Székesfehérvári SZC kancellár): **Projektalapú oktatás megvalósításának tapasztalatai**
- Andrásy László (Székesfehérvári SZC Váci Mihály Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium igazgatóhelyettes): **Oktatás- és képzésszervezés a gyakorlatban témában,**
- Pinczésiné Sándorfi Veronika (Székesfehérvári SZC osztályvezető Alkotó Jövő Ágazati Képzőközpont mentortanár): **Mentoritámogatás az AKK tanulói számára**
- Dömötör Csaba (Tolna Vármegyei SZC kancellár): **Együttműködési lehetőségek intézmények, duális partnerek és centrumok között témában.**

Benedek András bevezetőjében az „innovatív módszertan” történelmi gyökereit kereste a „nyitott tanítás” terminológia tartalmát felidézve. Elmondta, hogy a projekt szó először a 16. századból származó dokumentumokban olvasható építészeti tervekkel kapcsolatban, majd később a műhelyoktatási keretei között folyó szakképzést jellemezve az önálló tanulói munka megtervezése és megvalósítása kapcsán fordult elő. A ma használatos fogalomértelmezést egy progresszív irányzat – a reformpedagógia – újította meg, mint sajátos tanítási módszert. Ennek a tanítási módszernek az első képviselője volt az amerikai John Dewey (1859-1952); aki egyik alapítója volt a *New School Social Research*-nek, ami az oktatást volt hivatott megreformálni. Dewey és Thorndike tanítványaként Kilpatrick (1871-1965); amerikai pedagógus, iskolareformere volt azon a kezdeményezéseknek, ahol szakmai hitvallásává vált a „*learning by doing*”, azaz a tapasztalati tanulást előtérbe helyező „*tanulás tevékenységen keresztül*”. Kilpatrick nevéhez fűződik az 1918-ban megjelenő „*The Projekt Method*” című tanulmány, amelyben az öntevékenységen alapuló projektmódszer részletes leírását adja.

Kulcsár Szilvia a **projektmódszer** általános ismertetése előtt rámutatott, hogy minden centrum, minden szakképző intézmény más, különböző szakmai tartalmat művelnek, térségi meghatározottságúak, a tanuló és tanulási környezet, az alkalmazott tanítási módszerek is különbözőek lehetnek, így a bemutatásra kerülő gyakorlat is egy sajátos megoldás a körülményeket, lehetőségeket figyelembe véve. A fejlett gazdasági térségéről ismert környezetünkben lévő gazdálkodó szervezetek, melyek duális partnerei az intézményeknek megfogalmazták elvárásaikat a szakképzésből kikerülő leendő munkavállalókkal kapcsolatban. Legfontosabbnak a problémamegoldást, az együttműködési és alkalmazkodó-készséget tartják, ezért a kreativitással és innovációs potenciállal rendelkező szakembereket várják. Ez a tartalmi- és kompetencia-elvárás a most iskolapadban ülő Z generációt tanítók számára is kihívást jelent, mert mást és más hogyan kell tanítani.

Az oktatók új módszertani kihívásokkal szembesülnek. Gyakorlat-centrikus, kompetencia-elvű oktatásra építve olyan tanulói együttműködést támogató módszereket kell alkalmazniuk, amelyek az elmélet–gyakorlat összekapcsolása révén alkalmazói tudáshoz vezet. Ennek az új módszertani megközelítésnek az alapja a tanulási eredményalapú tartalmi szabályzó dokumentumrendszer, melyet az új szakképzési törvény deklarált. Ennek kialakításához az egyik lehetséges út a projektmódszer alkalmazása. A projektmódszer jellemzőinek összefoglalását adja az előadás prezentációjából kiemelt alábbi ábra:

1. ábra: A projekt módszer jellemzői



(Forrás: Kulcsár Szilvia előadása)

Kancellárasszony az előadása során kitért arra, hogy a szakmai vizsgáztatás megváltozott szabályai milyen hatással vannak a képzési folyamatra. A szakképzés tartalmi dokumentumai között a törvény az Országos Képzési Jegyzék helyébe azt a szakmák hivatalos állami regiszterét tartalmazó Szakmajegyzéket állítja, aminek alapja az új szerkezetű képzési és kimeneti követelményeket leíró tartalmi szabályzó dokumentum.

A projekt módszert alkalmazó értékelési rendszer a szakmai vizsga során csak akkor tud eredményesen működni, ha felkészítés is hasonló módszert alkalmaz. Mindez azt is jelenti, hogy megváltoznak az oktatói szerepek, a tudásátadó, oktatásszervező hagyományos oktatási formákat felváltja a tanítást támogató, koordináló, tanácsadói szerepet felvállaló oktatói attitűd, a tantárgystruktúra kiegészül projekt módszerre alapozott felkészítéssel. A módszer akkor lesz sikeres, ha az oktatók megfelelő támogatást, felkészítést kapnak az új módszertani kultúra bevezetéséhez. Ehhez készítettek a Székesfehérvári Szakképzési Centrumban ún. „projektsablont” és „Oktatási projekt vezetői checklistát”. Az előadás záró részében a közel négy éve zajló innováció tapasztalatait elemezte oktatói és vezetői szinten. Legfontosabb tanulságként kiemelte a centrum és iskolák, intézmények közötti, oktatók közötti tudásmegosztás fontosságát és rendező elvként a nagyfokú rugalmasságot említette.

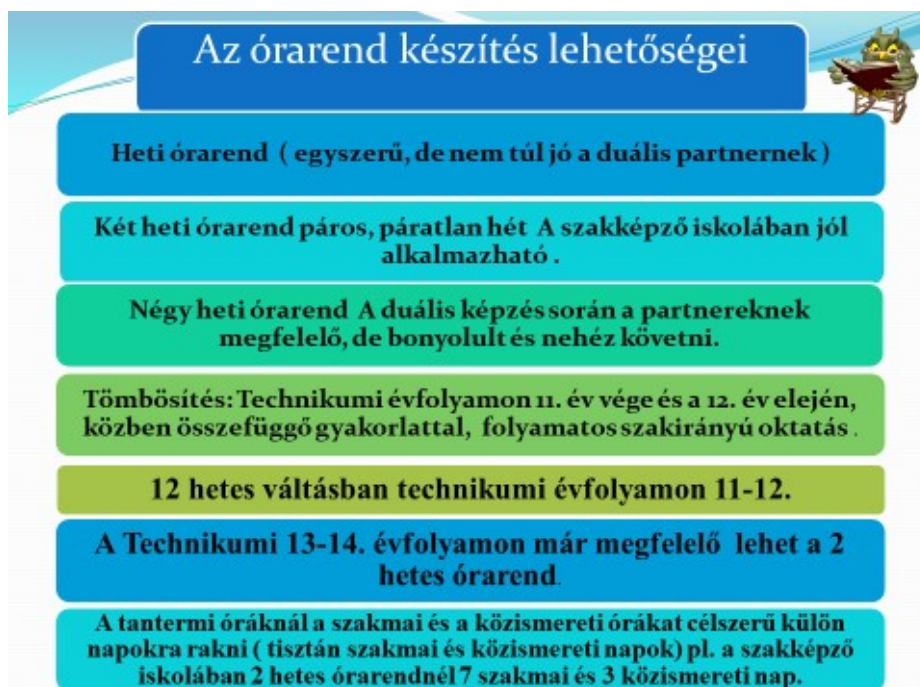
Andrács László a Székesfehérvári Szakképzési Centrum Váci Mihály Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium igazgatóhelyettese a duális szakképzés iskolai színteréről beszélt. A képviselt intézmény a gépészeti és közlekedési szakmákban képezi a munkaerőpiac elvárásaihoz igazodó szakembereket. Az 1700 m² alapterületű tanműhely 14 oktatóterme a legkorszerűbb technikai eszközökkel rendelkezik. A CNC kabinetben több eszterga- és marógép, valamint a programozást segítő számítógépes szoftver található. Anyagvizsgáló labor, mérőterem, fényező, hegesztő műhely is helyet kapott a tanműhelyi épületszárnyban. Az autószerelő műhelyekben korszerű oktató- és diagnosztikai berendezések, eszközök biztosítják a tanulók gyakorlati képzését. E széles spektrumú szakmai képzést folytató intézmény szakmai vezetőjeként mutatta be az iskolák szemszögéből azokat az oktatási- és képzésszervezési lehetőségeket, melyek a duális partner, az ÁKK-k és az iskola együttműködésében kell, hogy megvalósuljon.

A duális szakképzés egyik fontos ismérve, hogy szakmai önállósággal rendelkező szakképző intézmény és a duális képzőhely között az állam és a magánszféra konstruktív együttműködésével és érdekeik kölcsönös elismerésével **megosztva** folyik, és az eredmény megvalósításában felelősségük is közös. Ebből következik, hogy a tartalmi szabályzó dokumentumok kialakítása esetében is a kölcsönösség a domináns elem. Az intézmény által létrehozott szakmai (nevelési-képzési-oktatási-egészségfejlesztési) program szerves része a duális partner képzési programja. Ezt a programot az iskolával közösen kell kialakítani. A képzési és kimeneti követelmények alapján az iskolával közösen

megalkotott képzési program az oktatandó tananyagelemek szintjéig lebontva kell, hogy tartalmazza a megtanítandó tevékenységeket, mit vállal az iskola és mit a duális partner. A képzési program határozza meg, hogy az adott **tananyagelem** oktatása iskolai vagy a duális képzőhelyen folytatott szakirányú oktatással érintett napnak felel-e meg, ami a finanszírozás miatt (is) fontos. Mindezek összehangolása az iskola és a duális partner érdekevezélt feladata.

Ebben az együttműködésben egyik alapvető kitétel, hogy az iskolának meg kell találni az összhangot a kis- és középvállalkozásokkal is és a multinacionális cégekkel is (lehet, hogy egyosztálynyi tanuló 20 duális képzőhelyen vesz részt szakirányú oktatásban!). A koordináció mellett az egyik legfontosabb a duális partnerhez való rugalmas alkalmazkodás. Lényeges a képzési és kimeneti követelmények mellett az egyéb iskolára vonatkozó szabályok betartása (éves és heti óraszámkorlátok) mellett az iskola személyi (főállású dolgozók, óraadók) és tárgyi (tanterem, tanműhely) felszereltsége a szakmák lehetőségei a duálisképzésben az iskola vonzáskörzetében, valamint a közismeret és szakmai órák összehangolása az iskola működését meghatározó szabályzó dokumentum kialakításakor. Az órarend kialakításakor a fenti paraméterek együttes számbavétele mellett az alábbi ábrán látható lehetőségek jöhetnek szóba:

2. ábra: Paraméterek az órarend kialakításakor



(Forrás: Andrásy László előadása)

A tanítási év megtervezésekor figyelembe kell venni a nyári egybefüggő gyakorlat letöltésének a duális partner szempontjából ideális időpontját, a tanuló munkavállalói státuszából adódó kötelezettséget és a tanügyi dokumentumok által előírt feladatrendszert.

Pinczésiné Sándorfi Veronika, az Alkotó Jövő Nonprofit Kft. mint Ágazati Képzőközpont mentortanára, a Székesfehérvári Szakképzési Centrum osztályvezetője bemutatta azt a **mentorprogramot**, ami a tanulók szakmai és mentális fejlesztése mellett arra szolgál, hogy segítse a tanulók munkavállalói kompetenciáinak fejlesztését. Az ÁKK a Székesfehérvári Szakképzési Centrum, a Duplex Kft, a Kántor Mechanika Kft. és a Precise-Tech Kft összefogásával 2022-ben jött létre azzal a céllal, hogy az innovatív, hosszútávú együttműködésre építő működési kereteket biztosítsa a leendő munkavállalók és a munkáltatók között, és „klaszter szervezatként” a duális képzéssel kapcsolatos adminisztrációs feladatok átvállalásával segítse a duális képzési partnereket.

A mentorprogramba a tanulók kiválasztás útján kerülnek be és egyéni fejlesztési terv alapján folytatódik a munka heti illetve kétheti kétórás mentálhigiénés jellegű vagy más kompetencia-

fejlesztésre irányú mentorórán. Ennek törzsét a projektfoglalkozások képezik. Szakmai, úrkutatás, egészséges életmód projektek vannak, de működik vállalkozás indítására irányuló projekt is. A projektek átlagosan egy-másfél hónapos időtartamúak, melyek a klasszikus előkészítés/ötletelés-anyaggyűjtés/rendszerezés-prezentációkészítés és ellenőrzés majd értékelési projektfázisokból állnak a köztes időben konkrét kompetenciafejlesztéssel. Az értékelés önértékelésből-társak értékeléséből - mentortanári értékelésből állnak. Fontos záróeleme a foglalkozássorozatnak a levonható hasznos konzekvenciák tudatosítása.

Dömötör Csaba, a Tolna Vármegyei Szakképzési Centrum kancellárja, bevezetőjében elmondta, céljuk az, hogy a tanulók rendelkezzenek azokkal az elemi ismeretekkel, készségekkel és képességekkel, melyek segítségével alkalmassá válnak az egész életen át tartó tanulásra, és mindezek birtokában a munkaerőpiacon hasznosítható és megbízható tudással helyezkedhessenek el. Kiemelte, hogy Tolna Vármegye jelentős hagyományokkal bír a specializált gép- és járműgyártás ágazatban: a megyeszékhely vállalkozásainak jelentős része autóipari beszállítói tevékenységet folytat, széleskörű a jármű kereskedelmi tevékenység, valamint jelentős számban képviselik az autójavító szakmát a vállalkozások.

Előadásában a **duális partner** és **duális partnerség** viszonyának elemzését boncolgatta azzal a céllal, hogy bemutassa a jelenlegi szakképzési rendszer működésének lényegét. Elmondta, hogy rendszer átfogó átalakítása már megkezdődött, jelenleg a hatásvizsgálatok alapján feltárt anomáliák kiküszöbölése folyik. A 2020 szeptembere óta induló új szisztéma lényege a gyakorlatra épülő oktatási/képzési rendszer kiépítése. A megváltozott szakképzési rendszer új pedagógiai módszereket követel meg. A módszertani megújulás mellett pedig korszerű környezet és infrastruktúra is szükséges. A legfontosabb azonban a gondolkodás megváltoztatása, a szakképzési rendszer működtetéséhez való másfajta hozzáállás és a képzési tartalom folyamatos modernizálása. Minden szereplő, így a duális partnerekkel részéről is elvárt a kölcsönös együttműködési igény hangsúlyozása, a gazdasági igényekhez való igazodás fontossága. Tudomásul kell venni, hogy ebben a kétszintű kapcsolattartásban, duális partnerségben az iskola a rugalmatlan rendszer, míg a szakirányú képzést folytató duális partner a rugalmas elem. A két szint kölcsönös információcseréje, ami az iskolai és duális oktatók kompetenciáinak feltérképezéséig is terjedhet, juttat el ahhoz eredményhez, hogy a partneri működésben egyre kevesebb a megoldhatatlan/megoldatlan probléma.

Speciális partnerséget jelent az ágazati és vállalati képzőközpontokkal való kapcsolat: a GRADUM NKft., és a Barta Képzőközpont. Az előbbi duális képzőhely a teljes körű szakmai oktatás megvalósíthatóságának, míg a másik alapvetően a közgazdasági szakközépiskolákkal való szoros együttműködés okán a pénzügyi, számviteli területen szerzett tapasztalat alapján a végzetek gazdasági vállalkozásokba integrálását könnyíti meg. Befejezésül a különböző szakmai rendezvényeket sorolta fel, amelyek a szakképzés mai lényegét adó duális szakirányú oktatás „duális partnerségét” jeleníti meg (szakmai börzék, nyitott, ágazati alapú rendezvények).

Az előadások után kérdések felvetésére és aktív tartalmi diskurzusra került sor. A felmerült kérdések:

- A mentorprogramban résztvevő tanulók és mentorok kiválasztása, és a duális partnernek igényeinek érvényesítése hogyan történik? *A szakképzési munkaszerződés megkötése után egy kompetencia felmérőt, egy önéletrajzot és egy motivációs levelet kell írni a jelentkezőnek, amit egy szóbeli interjú követ a leendő mentor közreműködésével. A végső szelekciót a szakirányú oktatási hely követelményeinek teljesítése adja.*
- Duális partnerek, cégek helye szerepe a szakképzésben? Ki lehet duális partner, illetve milyen feltételek teljesülése kell a duális partnerré váláshoz? Megéri-e a cégeknek részt venni duális oktatásban?
- A felsőoktatás, a tanárképzés felkészíti-e a hallgatóit az új kihívásokra, az új módszertani kultúra elsajátítására és művelésére? A közoktatási rendszer megalapozza-e a szakképzésben elvárt kompetenciák kialakulását/kialakítását?

Tanulási eredmény alapú tartalmi szabályzó dokumentumok készítésének, fejlesztésének metodikája. *(Pedagógusok felkészítése, képzése.)*

A program végére kialakult kerekasztal-beszélgetés és a felmerült kérdések, vélemények már túlmutattak a megtárgyalni kívánt téma keretein, érintették az oktatás-nevelés általános kérdéseit, a duális szakképzésben részt vevő gazdálkodók szervezetek (Fejér megyében 471 gazdálkodó szervezet van, míg országosan 10.284) érdekeltségét, a jogszabály által determinált szakmai tartalmi dokumentumok új megközelítésű tartalmát. Mindezek a felvetések arra ösztönzik az MPT Szakképzési Kollégiumát, hogy az őszi programjainak sorában foglalkozzon az oktatói továbbképzési rendszerrel, a tanárképzési rendszer tervezett átalakításával, a szakmai oktatás/szakirányú oktatás tanulói létet érintő differenciaspecifikumaival.

Befejezésül néhány gondolat: a jelenlegi szakképzési rendszer oktatási stratégiája a projektoktatás megvalósítása, ami egy tevékenység- és célorientált iskolai környezetet feltételez. Egyre többször előkerül a „hogyan” oktassunk. A bevezetőben is hivatkozott tartalmi szabályzó dokumentumok tartalma a tanulási eredményalapú módszert preferálva a kimenet-szabályozás eszközeként az objektív értékelés lehetőségét biztosítják. A tevékenységre alapozott ismeretszerzés, a különböző tudományterületekhez tartozó, különböző tantárgyak keretén belül tanított ismeretek integráltan jelennek meg a projektalapú oktatásban. A tárgyi tudáson kívül különböző kompetenciák, képességek fejlesztésére is van lehetőség. A projektmódszer alkalmazásának eredményeit számba véve mit állapíthatunk meg (csak néhányat megemlítve):

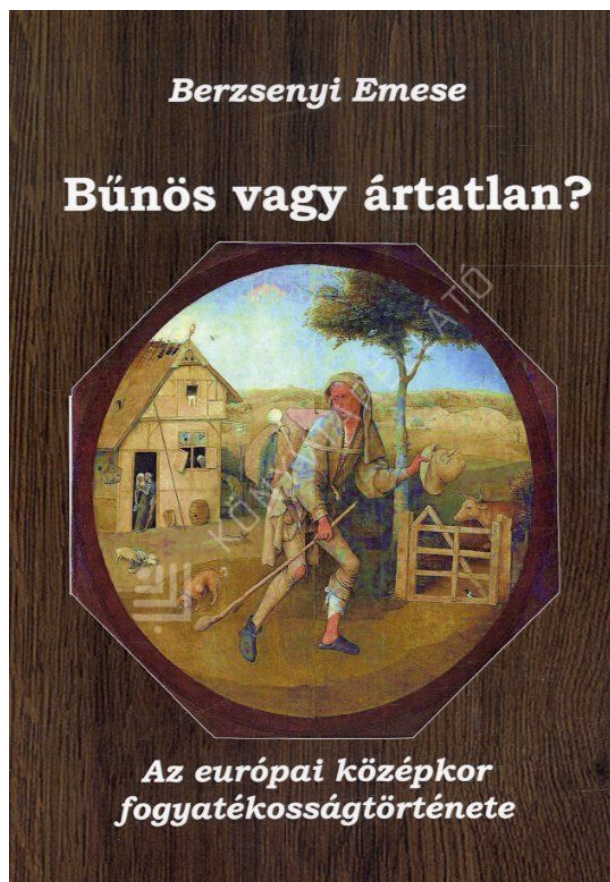
- a tanulási folyamat probléma alapú tanulássá fejlődik,
- a tanításban módszertani kultúraváltás következik be,
- az oktatói szabadság növekedésével megváltoznak az oktatói szerepek, de növekszik a felelősség is,
- nagy szerepet kap a tanulás támogatása.

Szembe kell nézni ugyanakkor azzal a ténnyel, hogy a módszertan nehezen illeszthető az iskolai merev szervezeti keretek közé, azaz tantárgyi struktúra, tanórai keretek közé. Interdiszciplináris jellegéből adódóan megbontja a tantárgyi kereteket is. További fontos kérdés, amire a program kapcsán még nem sikerült választ kapni, hogy a tantárgyi- és idő-kereteket megbontó rendszer a tanulmányok értékelésében hol kap helyet, érdemben miként befolyásolja az iskolai érdemjegyeket, ha igen hogyan, ha nem, akkor eredményessége hol, hogyan mérhető?

Az **„Innovatív fordulat a szakképzésben→projektalapú oktatás”** témáját feldolgozó „beszélgetés” videofelvétele a Magyar Pedagógiai Társaság (<https://pedagogiai-tarsasag.hu>) YouTube csatornáján megtekinthető.

SZALMA Éva

Recenzió Berzsényi Emese „Bűnös vagy ártatlan – Az európai középkor fogyatékoságtörténete című könyvéről



A fogyatékoság mindig is kiszolgáltatott élethelyzetet eredményezett és a fogyatékos személyek számára a társadalomban elfogadás és segítségnyújtás kulcsfontosságú. A szerző számára a fogyatékos személy, mint társadalmi szereplő a fontos és a társadalom, amely e személyt elfogadja vagy elutasítja. Berzsényi Emese jelen könyve egy több tíz éve tartó kutató- és publikációs munka legújabb állomása. Erre a témára fókuszáló írása 2015-ben jelent meg, „A társadalmi gondoskodás és tanítás történelmi előképei” címmel. Ezt követték a „Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint” (2020) és az ez év áprilisában megjelent „Bűnös vagy ártatlan? – Az európai középkor fogyatékoságtörténete” című könyvei.

A szerző „A hivatás és a megváltásra való isteni meghívás filozófiája a nyugat eszmetörténetében, avagy a munka szentsége és a világ rendje” című írása angolul is megjelent (2022, 2024b), lehetőséget adva a nemzetközi diskurzusra is. A szakmai közönség idén április 25-én Sopronban a 17. „Képzés és

Gyakorlat” nemzetközi neveléstudományi konferencián, és május 24-én Egerben a HUCER (HERA) konferencián nyerhetett bepillantást a szerző legújabb fogyatékoságtörténeti kutatásába.

A fogyatékos személyek helyzete és szerepe változó volt a különböző társadalmi kontextusokban, és a középkori társadalom reakciói és attitűdjei is sokszínűek voltak az elfogadástól az elutasításig. Az európai középkor fogyatékoságtörténete olyan kérdésekre fókuszál, mint hogy hogyan tudtak ezek az emberek beilleszkedni és hasznos tagjai lenni a közösségnek, milyen lehetőségeik voltak a különböző társadalmi rétegekben született személyeknek, hogyan segíthetett a közösség a rászoruló fogyatékos személyeken, és milyen eszmetörténeti irányvonalak mentén valósult meg a sérültég elfogadása vagy elutasítása. A középkor európai fogyatékoságtörténetének kutatásában egyedülálló megközelítést alkalmazva, a kutató célul tűzte ki egy átfogó kép megalkotását, amely nem csupán a történelemkönyvek általános szemléletét tükrözi, hanem a fogyatékos emberek életét, körülményeit és lehetőségeit vizsgálja. A neveléstörténet határterületén mozgó, vallástörténeti, teológiai alapokon álló értekezés, mivel a szerző szerint a vallás, az egyház tanításai és ellenőrzése az emberek életének minden mozzanatát meghatározta. „Betekintéssel bírt lelkük legrejtettebb zugaiba, és a megfélemlítés pszichológiájának alkalmazott pedagógiai módszereivel meghatározta gondolkodásukat, egyéniségüket, egymáshoz és a világhoz való viszonyukat.” (Berzsényi, 2024. 18.)

A középkori keresztény filozófia és teológia kutatói gyakran elhanyagolják a fogyatékoság témáját. Ennek részben az az oka, hogy a korabeli művekben nem szerepel a „fogyatékoság” kifejezés, és a rá utaló tulajdonságok is kevés számban találhatók meg. Emellett a fogyatékoságot sokáig inkább

bűnként kezelték, *Augustinus Aurelius* tanításaira hagyatkozva. Az egyén fogyatékoságát gyakran a bűn örökségének tekintették, ami erkölcstelenséget sugallt. *Aquinói Szent Tamás* a 13. században már az istenképesség felől közelítette meg ezt a kérdést, de bár enyhítette a *Szent Ágoston* féle szigort, a fogyatékoság stigmája továbbra is megmaradt.

A kötetben második kiemelt témaként a kolduskultúra kerül bemutatásra. A szegénység a középkorban, nem csupán egzisztenciális probléma volt, hanem egy összetett, ideológiai, politikai, vallási, gazdasági, társadalmi, közbiztonsági és közegészségügyi kölcsönhatás, amely főleg a városokban a lakosság közel egyharmadát érintette. További érdekessége a műnek az életvilágról szóló rész, mely olyan részleteket mutat be a középkor történetében, melyeknek fontosságát a tudomány is sokáig alábecsülte. Ilyenek például a klíma és az emberiség történeti változásainak összefüggései, az öltözködés, az étkezés, a lakhatás lehetőségei, az időhöz való viszony és a munka értékének megítélése. Olyan részletek ezek, amelyek részei mindennapi életünknek, de fejlődéstörténeti vonalon ritka a bennük rejlő lehetőségek vizsgálata, főleg a fogyatékos személyek szemszögéből.

Ez egy narratív pedagógiai kutatás, közérthető, könnyen befogadható, és tudományosan igényes mű, megvalósítva a szerző azon bevallott célját, hogy lebontsa a tudományos világban jelen lévő vastag egyetemi falakat és kutatási eredményeit széles körben tegye elérhetővé.

Felhasznált szakirodalom:

- Berzsenyi, Emese (2024a). *Bűnös vagy ártatlan? - Az európai középkor fogyatékoságtörténete*. Budapest, Magyarország: Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
- Berzsenyi, Emese (2024b). Reflections on Faith, Work, Profession and the Call to Salvation in Western Intellectual History – Early Modern Periods. In: Tovar Caro, Edmundo; Vendrell Vidal, Eduardo; Cukierman, Uriel R.; Auer, Michael E. (szerk.). *Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education: Proceedings of the 26th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2023)*, Volume 4. Cham, Svájc: Springer NatureSwitzerland AG, 474-484.
- Berzsenyi, Emese (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.) *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények 3. 2022/1*. Budapest, Magyarország: BME GTK MPT, 15-23.
- Berzsenyi, Emese (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Budapest, Magyarország: Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
- Berzsenyi, Emese (2015). A társadalmi gondoskodás és tanítás történelmi előképei. *Iskolakultúra*, 2., 100-112.