

E számunk elé

Tisztelt Olvasó!

Idei második, magyar nyelven megjelenő számunk változatlan rovat szerkezetben, gazdag tartalommal jelenik meg. Ennek öröndetes oka, hogy a szerkesztőségbe beérkező írások száma nő, egyre több jó minőségű tanulmány áll a tematikus tervezés, majd a tényleges szerkesztés során rendelkezésünkre. Mint azt már a múlt évben jeleztük, 2021-től évente két angol nyelvű szám publikálására vállalkozunk, ezért az angol nyelvű kéziratok befogadására is készséget mutatunk, mind a nemzetközi szerzők, mind a hazai, idegen nyelven publikálni szándékozó szerzőink esetében.

E számunk első tanulmánya *Sturcz Zoltán „Másfél évszázad távlatából: A reáliskolai tanárképző műegyetemi működése (18710-1874)”* írása a pedagógusképzés hagyományai előtti tisztelgés, s egyben – a magyar oktatásügy modernizációját következetesen képviselő politikus, miniszter a jelenkor számára is példát mutat elkötelezettségben, demokratikus szemléletben, s a reformok elindítója – Eötvös József halálának 150. évfordulójára történő megemlékezés. Lapunk tematikája miatt is tekintünk vissza a szakmai tanárképzés másfél évszázados történetére. *Sturcz Zoltán* tanulmánya a műegyetemi tanárképző első éveinek (az 1870 májusában hivatalosan megnyitásra kerülő Műegyetemi Reáliskolai tanár képezde) első lépéseinek történetét, jelenünkre is hatással lévő szakmai vállalkozását ismerteti a kor meghatározó dokumentumai alapján.

A **Tanulmányok** rovatunk tovább írásai az éppen egy évvel ezelőtti *Pandémiával* az elsők között foglalkozó, az oktatás és munka világát mélyen érintő hatásait, az első kihívásokat és a sikeres válaszokat bemutató tematikus számunkhoz (*Opus et Educatio* 7. évfolyam 3. szám) kötődik. E tematikus blokk írásai a digitális átállás immár kristályosodó, negatív és pozitív tapasztalatainak elemzésével foglalkoznak. A tematikai spektrum széles, jelen vannak a távoktatás felső oktatási tapasztalatait, a szakképzési sajátosságokat, a tanulási környezet módszertani hatásait elemző közlemények.

Mivel a gazdaság és foglalkoztatás világára szintén jelentősen hatással volt a legutóbbi egy év, ezért a folyamatok megértésének szándékát képviselik **A munka világból** rovatunk közleményei. Szimbolikus címmel rendelkezik *Bagó József és Ignits Györgyi* írása „*Démonok az Aranykorban - A foglalkoztatási környezet és a gazdasági aktivitás alakulása a világjárvány előtt*”. Ahhoz, hogy a tényleges foglalkoztatásban végbement fordulatokat megértsük szükség van azokra az elemzésekre, melyek a megváltozott helyzet megértéséhez szükségesek. Ehhez a komplex témához kapcsolódik *Zachár László* írása „*A népesség munkaerőpiaci aktivitásának jellemzői*”, érzékeltetve az oktatás-képzés meghatározó szerepét, ugyanakkor a képzetlenséggel együtt járó fokozódó kockázatokat is a statisztikai összefüggések szintjén. További komoly elemző munka és annak terjedelme miatt egy kétrészes tanulmány első rész kerül közlésre *Módosné Szalai Szilvia-Jenei Szonja* „*Cégek kultúra vezetői személyiség HR szervezet és vállalati CSR tevékenység*” címmel. A rovat záró írása, *Berde Éva – Tőkés László*: „*Az idők foglalkoztatottsága és az étellel való elégedettsége. Az Európai Életminőség-felmérések adatainak elemzése*” címmel a hosszabb távú perspektivikus gondolkodás jegyében foglalkozik a népesség egyre nagyobb hányadát érintő kérdéskörrel szintén figyelemreméltó statisztikai háttérre alapozva.

Horizont című rovatunkban *Schindler Rózsa* egy új, az online kapcsolattartásra, közösségi fórum keretei között folyó szakmai konzultáció-sorozatra nyújt kitekintést, amikor a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának *Beszélgetések a szakképzésről* sorozat első két rendezvényéről számol be. Tekinthejtük akár a tanulmányok hatásának sajátos minőségellenőrzési formájának is a „*Tartalom és módszerek*”, valamint a „*Szakmarendszer – új utak és törekvések*” témákról folytatott szakmai konzultációk rövid ismertetését. Végül a *Recenzió* rovatunkban olvasási horizontunkat tágítja *Schmitsek Szilvia* igényes áttekintése a karriertámogató pályaeorientációs rendszerekről és szolgáltatásokról.

A szerkesztői szándék a gazdag színes tartalommal valójában az, hogy érzékeltesük a visszatérés és normalizáció lehetőségét, ehhez kívánnak a publikált tanulmányok olvasási élményt és a pozitív változások irányában szakmai impulzusokat adni.

Budapest, 2021. május

Benedek András
felelős szerkesztő

As an Introduction

Dear Reader,

Our second Hungarian issue of the year is published in the regular column structure and with rich content. The welcomed reason for this is that the number of articles sent to our editorial board is growing. An increasing number of high-quality studies are available when planning the thematics of and editing the volumes. As indicated last year, from 2021 on, we undertake to publish two copies in English each year. Therefore, we are happy to receive English manuscripts, as well, both from international authors and domestic experts wishing to publish in English.

The first article of this issue is *Zoltán Sturcz's* study titled '*At the distance of 150 years: teachers' training institution of exact sciences operating at the University of Technology (1870 -1873)*' is a salutation for the traditions of teacher training and a memorial for the 150th anniversary of the death of József Eötvös – a politician and minister consistently acting for the modernization of Hungarian education who initiated the reforms and is an example in terms of engagement and democratic world view for us today, as well. The thematics of our review is also a reason why we take a look back at the one and a half decade's history of vocational teacher training. Relying on the most important documents of that era, *Zoltán Sturcz's* study presents the first years of the teacher training institution at the BME (the Training Institute for teachers of exact sciences officially opened at the university of technology in May 1870), the professional undertakings of which are having impacts until these days.

The articles of the **Studies** column connect to our thematic copy (*Opus et Educatio* Vol. 7 Issue 3) that was one of the first ones to deal with the pandemic, its impacts profoundly influencing the world of education and labour, the first challenges and some successful solutions. The papers of this thematic block analyze the negative and positive experiences of the digital shift getting now crystallized. The topical spectrum is broad: it includes writings examining the higher education experiences of distance education, the specialities of VET and the methodological impacts of the learning environment.

Since the latest year has had a considerable effect on the world of economy and employment, as well, the papers in the **World of Labour** column strive to understand these processes. The article by *József Bagó and Györgyi Ignits* has a symbolic title: '*Demons in the Golden Era – Evolution in the employment environment and economic activity before the world pandemic*'. To understand the changes that took place in actual employment, we need the analyses helping us to get a picture of the initial situation. *László Zachár's* paper titled '*Features of the people's labour market activity*' is related to this complex topic; it presents the decisive role of education and training as well as the increasing risks of unqualifiedness at the level of statistical correlations. The study by *Szilvia Módosné Szalai and Szonja Jenei* titled '*Company culture, leader personality, HR organization and company CSR activity*' is also a prominent analysis. For reasons of length, the first part of the whole study is published here. The last article in this column is by *Éva Berde and László Tőkés*: '*Employment of the elderly and their content with life. Analyzation of the data of the European Quality of Life Surveys*'; deals, with a long-term perspective, with the issue affecting a growing proportion of the population, building on a remarkable statistical background.

In the column named **Horizon** *Rózsa Schindler* offers insight into a professional consultation series taking place in a new form, online, within the frames of a community platform when reporting on the first two events of the series organized by the VET Council of the Hungarian Association of Pedagogy, titled '*Discourses on VET*'. The short introduction to the professional discourses conducted about the topics titled '*Content and methods*' or '*Vocation system – new ways and efforts*' can also be considered a specific form of quality control of the effects exerted by the studies. Finally, in the **Recension** column, the high-standard overview by *Szilvia Schmitsek* about the career supporting orientation systems and services will widen our horizon of reading.

By providing this rich content, the editors' intention was to refer to the possibility of coming back and normalization; the published articles intend to offer reading experiences and professional impulses for the sake of positive changes.

Budapest, May 2021

András Benedek
editor-in-chief

STURCZ Zoltán

Másfél évszázad távlatából: A reáliskolai tanárképző műegyetemi működése (1870 -1874)

*Emlékekből él az ember, s múltból él az emlékezet,
kinek nincs múltja, nem lehet jelene s jövője sem.
Eötvös József*

Eötvös felkérése a reáltanodai tanárképezde indítására és a Műegyetem reagálása

Eötvös József már első minisztersége idején foglalkozott a tanárképzés kérdéseivel. 1848 nyarán 'A magyar egyetem szabályai' című tervezetében megfogalmazza az önálló magyar tanárképzés kereteit. Már ebben a műben megjelenik az a gondolat, hogy a tanárképzést két szálon kell vezetni: egy humán és egy reál szakirányon. Tervei megvalósítását a történelmi események meggátolták. Az abszolútizmus évei alatt pedig a tanárvizsgálati bizottságok működése – ezzel a tanárképzés, illetve a tanítás jogosultsága – ismét birodalmi kézbe került. Majd csak 1862-ben, illetve 1863-ban állhat fel két magyar tanárvizsgáló bizottság: először a gimnáziumi, másodsor a reáliskolai (Szabóné, 1996, 1997). Eötvös 1865-1866 között lapot szerkesztett Politikai Hetilap címen. A lap célja a kiegyezés előkészítése, az 1848-as független magyar minisztérium felállítása, benne az önálló vallás- és közoktatásügyi minisztériummal. A lap a fő politikai iránya mellett oktatáspolitikai kérdésekkel is bőségesen foglalkozott, többször érintette a tanárképzés kérdéseit. 1867-ben, a kiegyezés létrejöttével megnyílt a lehetőség a korábbi oktatásügyi tervek megvalósítására, annál is inkább, mivel Eötvös másodsor is betölthette a vallás- és közoktatásügyi miniszteri posztot (Cieger, 2013). A miniszter és jól összeválogatott szakértői csapata nagy lendülettel állt neki a munkának, a korábbi elgondolások megvalósításának: most már az új keretek és a megváltozott viszonyok között. Ismét előkerült a tanárképzés megreformálásának, de inkább modernizálásának kérdése, de immár hazai viszonyok között és intézményes formában. A régi gondolat – a humán és a reál szakirány – alapján két tanárképezde terve bontakozott ki: a pesti egyetemen a gimnáziumi-, a műegyetemen a reáliskolai tanárképezde alapításával. Ennek megfelelően a miniszter 1869 márciusában levéllel fordul a műegyetem igazgatóságához, amelyben határozott szándékát jelzi egy helyi képezde felállítására. A levél a műegyetem általános fejlesztési kérdései mellett egy ilyen egység felállításával külön fejezetben foglalkozik, utalva a reáliskolák (reáltanodák) szükségleteire:

*„...miután a reáltanodák az ország szükségletéhez képesti szaporítása előnnyel csak akkor eszközölhetik, ha **kellő képességgel bíró, elegendő számú tanárok** fognak rendelkezésre állni, s ennél fogva szándékom **a műegyetem, mint erre leginkább hivatott tanintézet kebelében** az egyébként megkívántató szaktanulmányi osztályok mellé **a reáltanárjelöltek kiképzésére is tanfolyamot, illetőleg képezdét (paedagógiumot) felállítani** – erre vonatkozólag is a tanulmányok, s a képezde egyébkénti **belberendezésére** s a szükségelt **költségekre** nézve a tanári karral egyetemben javallatot készíteni, s azt az összes építési program tervezésénél figyelembe vévén, – az összes munkálatot mielőbb nékem bemutatni sziveskedjék.”*

(Eötvös József kultuszminiszter 1869. március 1-én a műegyetemhez intézett rendelete: Műegyetemi Irattár 1868/69. 413. szám)

Ugyanennek a dokumentumnak a keretében a miniszter felkéri a tanári kart, hogy nyilvánítson véleményt a reáliskolák szervezetével, azok számának bővítésével és tantervi anyagának megújításával kapcsolatban. A tanári kar erre a feladatra bizottságot állít össze. A bizottság 1869. október 9-én számol be a műegyetemi igazgatóságnak a végzett munkáról. Az igazgatóság az összefoglaló választ, illetve levelet csak a következő év februárjában küldi meg a miniszternek, a következő és a lényegyet kifejező bevezetéssel:

„A tanártestület a fennforgó javaslat készítésében követett irányelveket meghallgatván és némi módosítással helyeslén, magát a javaslatot pontról pontra tüzetes tárgyalás alá veszi, és miután az egész munkálatokat **a reáliskolák czéljaihoz képest helyesnek találja, ugyanannak a magas Minisztériumhoz leendő felterjesztését elhatározza.**”

(Műegyetemi Irattár 1870. 2. 15. 992/1869/70.)

Tanártestület ugyanezen levél keretében felhívja a minisztérium figyelmét, hogy a reáliskolák sikeres működéséhez néhány feltétel alapvetően szükséges. Ezek között sorolja fel az ott tanító tanárok alapos képzettségét, anyagi megbecsülését, a túlterhelésük mellőzését.

Egy igazgatósági határozat, illetve a miniszterhez megküldött dokumentum már arról tanúskodik, hogy a Műegyetem maga is kéri a reáltanári képezde felállítását:

„3.) Állítatnék fel a k. József műegyetem kebelében **a jövő 1870/71-iki tanévtől kezdve a reáltanári képezde (pedagogium) Exelenciád fölszólítása folytán múlt 1869-iki július 19-ikén 830. szám alatt. Általános panasz, hogy jelenleg fennálló csekélyszámú reáltanodák sem rendelkeznek különösen matematikai és természettudományi szakmákba kellő készülségű tanerőkkel. A reáltanári képezde felhasználhatván a műegyetem mindinkább gyarapodó gyűjteményeit, hivatva lenne e hiányon, mely a reáltanodák szaporodásával, s tervbe vett ipariskolák felállításával még érezhetőbbé válhatik telhetőleg segíteni.**”

(Műegyetemi Irattár 372/1869/70; A tanártestület kérelme 1870. február 15.)

A fenti sorokból az is kiderül, hogy a műegyetemnek érdekében állt a reáliskolai hálózat mennyiségi fejlesztése és az ott folyó oktató munka minőségének javítása: a szaktanári rendszer bővítésével és a jól felkészített tanárok alkalmazásával. Az érdek abban állt, hogy a reáliskolákban végzetek számának emelkedésétől és a minőség javításától, javulásától a Műegyetemre felvehető körének bővülését várták.

A miniszter törvényi betérjesztése és a megnyitás körülményei

Eötvös 1870. április 7-én három törvényjavaslatot terjeszt be az egyetemek működéséről. A betérjesztések sajátossága, hogy a betérjesztés idejében ebből a három egyetemi törvényjavaslatból jogi értelemben csak egy az élő és működő egyetem: a több karból álló Pesti Királyi Magyar Egyetem. Bár hazai berkekben a műegyetemet mind a szakma, mind a politika, mind a nagyközönség, mind pedig a sajtó már régóta 'Műegyetem' vagy 'József Műegyetem' névvel illette, de valójában ekkor még a hivatalos neve 'Joseph Polytechnicum' volt. Meg kell jegyezni, hogy ez a megnevezés – mármint a műegyetem – már a reformkortól, Széchenyi fogalmaként bevezetve benne élt a nemzeti köztudatban, így az abszolutizmus éve alatt a nemzeti ellenállás egyik nyelvi-fogalmi szimbólumává vált. A kolozsvári egyetemről, mint intézményről – főleg ilyen néven és minőségben – még szó sem lehet, hiszen csak később születik meg a döntés, és még később a megnyitás és más néven, Ferenc József Tudományegyetem megnevezéssel.

A három egymást követő törvényjavaslat a következő címekkel került az országgyűlés elé:

1.) **428. szám.** *Törvényjavaslat a pesti királyi magyar egyetem újból szervezése tárgyában.* Ennek az előterjesztésnek meglepő – és egyben Eötvös elvi szilárdságára jellemző – annak a bevezető mondata vagy preambuluma, amivel a 48-as áprilisi törvények közül az egyetemi törvény alapvető pontjára utal, illetve azt idézi be a szövegezésbe: „Az 1848. évi 19. t. cz. értelmében a pesti kir. Magyar egyetem, mint országos főtanoda a tanszabadság elvének alapján következőleg szerveztetik.”

2.) **429. szám.** *Törvényjavaslat Kolozsváron országos egyetem felállítása tárgyában.*

3.) **430. szám.** *Törvényjavaslat a József-műegyetem újból szervezése tárgyában.*

A három előterjesztést egyértelműen összeköti egy közös dolog: mindhárom javaslatban benne van, hogy ezen intézmények mellé egy-egy tanárképezde is szervezendő. A pesti egyetemet érintő

előterjesztés esetében az első paragrafusban, a kolozsvári egyetemet illetőleg az előterjesztés második paragrafusában – szó szerint azonos fogalmazással – a következő mondat olvasható: „A bölcsészet-, nyelvészet- és természettudományi karhoz kapcsolva annak kiegészítéséül egy gyakorlati tanárképezde állíttatik.” A Műegyetemre vonatkozó előterjesztés esetében az első paragrafus tartalmazza az akkori karok, korabeli nevén a szakosztályok melletti tanárképezde felállítását:

„ A József-műegyetem, mint az országban levő **állami egyetemekkel egyenlő tudományos tanintézet és országos technikai főtanoda a következőleg szerveztetik.**

1.§ A József-műegyetem a következő öt szakosztályt foglalja magában, u. m. 1-ör: mérnöki, 2-szor: építész, 3-or: gépészmérnöki, 4-er: vegyész, és 5-ör: bölcsészeti és általános műtani szakosztályt. A bölcsészeti s általános technikai osztályban a bölcsészeti a közgazdasági tudományok mellett különösen azon tudományok adatnak elő, melyek a **reál-, ipar- és kereskedelmi iskolákba készülő szaktanárok**, továbbá az iparos s kereskedői pályára magasabb tudományos szakképzettséget szerezni óhajtok kiképzésére szükségesek. **Ezen szakosztályokhoz kapcsolva, annak kiegészítő részéül egy a fentebb említett szaktanári pályákra előkészítő gyakorlati tanárképezde állíttatik.** A szakosztályok önmaguk választotta dékánjaik vezetése alatt egymással teljesen egyenjogu részeit képezik a műegyetemnek.”

Továbbá kiemelhető még a törvényjavaslatból a 6. §, mivel ez szintén érinti a tanárképezde munkáját is, egyben jelzi a tervezett tanári képzés fontosságát és a végzés értékét: „A mérnöki, építészeti s gépészmérnöki és a **tanári szakpályákhoz**, ugy szintén a vegyész oklevél elnyeréséhez szükséges előképzettségnek és vizsgáknak megállapítása iránt a közoktatásügyi miniszter külön intézkedik.”

A törvényjavaslat viszonylag rövid, egy oldalas és 12 paragrafust foglal magában. Eötvös viszont számítva a vitákra igen hosszú, több mint 3 oldalas, nagyon kidolgozott és meggyőző erejű indoklást készített a törvényjavaslathoz. Ebből a törvényi előterjesztést magyarázó, hozzá formailag is közvetlenül csatlakozó anyagból kiemelendők a következő határozott, de ugyanakkor diplomatikus megállapítások:

„Mindezen tudományok tanítása foglaltatik össze az 5-ik s általam ugynevezett „bölcsészeti és általános műtani szakosztályban”, mely körülbelül hasonló állást foglaland el a műegyetemen, mint a bölcsészeti kar az egyetemen. [...] **A pesti és a kolozsvári egyetemek bölcsészeti karaihoz állíttatni javaslott tanárképezdek nem pótolhatják a műegyetemi tanárképezdét.** [...] Mert igaz ugyan, hogy a bölcsészeti karban is előadatnak matematikai és természeti tudományok, de ott nem adatik elő azoknak minden egyes ága oly terjedelemben, mint a műegyetemen és másodsor nem taníttatik közel sem oly mérvben azoknak alkalmazása az ipari-, kereskedelmi- s egyéb gyakorlati tárgyakra. Holott az **ipar- és reáliskolák tanárainak a tudomány gyakorlati alkalmazását kell ismerniök.** Ide járul azon körülmény, hogy **a reáliskolák a műegyetemre lévén előkészítő intézetek**, azoknak tanárai is legcélszerűbben a műegyetemen képezhetik magukat.”

Már a törvényjavaslat 1. §-ban, a tanárképezdére vonatkozó mondatokban kiemeli az előterjesztő, hogy „szaktanári pályákban” gondolkodik és három szakiskolai területet jelöl ki a „reál-, az ipari- és a kereskedelmi” szakiskolák világát, azaz széles szakmai portfóliót jelöl ki a leendő műegyetemi tanárképezdében végzett szaktanárok számára. Ezt a gondolatsort az indoklásban alapos magyarázattal kiegészíti, és mint a fenti szövegezésben olvashatjuk, megemlíti, hogy a pesti egyetemen is előadatnak matematikai és természettudományok, de korántsem olyan mélységben és még kevésbé olyan gyakorlatiasan, amint az a műegyetemen történik. Ezekkel a gondolatokkal a műegyetemi reáltanodai tanárképezde – mint új intézmény – szükségességét kívánta alátámasztani legfőképp a politikusok, a képviselők előtt, annál is inkább, mivel úgy tűnt az előjelekből, hogy a pesti egyetem nem igen vágyott, de inkább elzárkózott egy ilyen típusú és irányú tanárképzési feladattól. Tehát új és önálló intézményt kell létrehozni. Ezzel egyben az 5. szakosztály – a bölcsészeti és általános műtani szakosztály – létét is meg akarta erősíteni, azzal a további fejtegetéssel, hogy ez az osztály mind az összes műegyetemi hallgató, mind pedig a tanárképezde hallgatói számára nyitott és fontos a széleskörű „műveltségfejlesztő” jellege és a sokszínű reál- és humán tantárgy kínálata miatt.

A képezde szabályzata, felvételi rendje, programja, működése

Maga a törvényjavaslat, de legfőképp annak indoklása sejteti, hogy ezzel a tanárképezdek ügye nem lezárt ügy, mivel sem a működési, sem az egyéb keretek nincsenek szabályozva. Eötvös és feltehetően hivatalának munkatársai két tanárképezdei szabálytervezetet készítettek: egyet a pesti egyetem, egyet a műegyetem részére. A műegyetem irattári anyagából egyértelműen kiderül, hogy Eötvös a tervezetet megküldte a műegyetem igazgatóságának véleményezésre, sőt nemcsak a saját, azaz a műegyetemi szabályzatot, hanem informálásra a pesti egyetem képezdei szabályzatát is. Szintén a műegyetemi irattár anyagában található az a hosszú véleményezés, kiegészítés és módosítási javaslat, amit a műegyetem igazgatósága, mint saját szabályzatára vonatkozó véleményt összegzett. A műegyetemi észrevételek és a később megjelent szabályzat szövegének összevető elemzéséből kiderül, hogy ezek az észrevételek bekerültek a végleges szövegbe. A két szabályzat a Budapesti Közlöny 1870. május–júniusi számaiban jelent meg, előbb a pesti egyetemé, majd ezt követte a műegyetemé. A két szabályzat elveiben és szövegezésében is sok tekintetben hasonlít egymásra. Az eltérések a humán és a reál szakirány tartalmi szétválásánál, a kötelező tantárgyak és a hallgatói feladatok meghatározásánál jelennek meg. A műegyetemi szabályzat az említett közlöny 1870. évi június 5-i és 8-i számában a következő címmel jelent meg: *„Szabályzat a műegyetem kebelében reáltanodai tanárjelöltek számára felállítandó tanárképezde iránt”* (Budapesti Közlöny, 1870. 128-129. szám). A szabályzat meghatározta a célokat, a képezde fő szakágait, a vezetést, tanári kar összetételét, a felvételi előírásokat, a tanulmányi időt, a főbb tanulmányi feladatokat, az egyes szakágak fő tantárgyait, az ösztöndíjakat, a rendes és a rendkívüli hallgatók kötelességeit és jogait, továbbá egyéb részleteket. Idézzünk meg néhány fontosabb és meghatározó kiemelést a Szabályzatból:

*„1.§ A m. kir. József-műegyetem bölcsészeti és általános műtani szakosztálya mellett **reálszaki tanárképezde** állittatik fel, melynek célja a reálszaki tanárjelölteket a matematikai és természettudományi irányokban alaposan kiképezni, s őket önálló tudományos munkálkodásra ösztönözve arra képesíteni, hogy **tanári hivatásuknak mind tudományos készségük, mind a tudományok módszertanilag helyes kezelése** által minél tökéletesebben megfelelhessenek.*

*2.§ Ezen tanárképezde **négy** szakos osztályból áll, u. m. **a.)** mennyiségtani s leirati mértani, **b.)** természettani, **c.)** vegytani, és **d.)** természetrajzi szakosztályok. [...]*

*10.§ Rendes növendékek csak azon tanárjelöltek lehetnek, kik a középtanodai tanfolyam sikeres bevégezése után a tudomány- vagy műegyetem szaktanulmányuk hallgatásával legalább is **már egy évet** kellő eredménnyel töltöttek. [...]*

*13.§ A rendes tagok **felvétele vizsgálat** alapján eszközöltetik, mely zárthelyi írásbeli dolgozatokból, s a felveendő növendékekkel, előkészültségének kitudása végett tartandó szóbeli értekezésből áll.”*

A felvételi vizsga tantárgyai, témái a négy szakosztály szerint változóak, kivéve a rajzot, ami minden szakosztályban kötelező felvételi elem. Speciális felvételi elvárás volt a nyelvtudással kapcsolatban, miszerint a felvételiző: *„a magyar nyelven kívül a német és a francia nyelvet is bírja”*. Ha a jelöltnek nem volt megfelelő a nyelvtudása, akkor rendes tantárgyai mellé pótlólag ezeket a tantárgyakat is fel kellett vennie az 5., azaz a bölcsészeti- és általános műtani – a tanárképezdét is magába foglaló – szakosztály kebelében, ahol az egyetem bármely hallgatója számára nyelveket és egyéb humán tantárgyakat is meghirdettek. Mind a rendes, mind pedig a rendkívüli tagok esetében fennállt annak a lehetősége, hogy rugalmas módon, tudásbeismeréssel, hazai vagy külföldi tanulmányok elfogadásával felvételt nyerjen valaki. A felvételi rugalmasságát tanúsítja az is, hogy – a fentiekben bemutatott 10.§ tanúsága szerint – a tudományegyetemről (értsd: a pesti egyetemről) is átvettek, befogadtak hallgatókat.

A rendes hallgatói státuszba felvett hallgatók számára a szakosztály tantárgyainak és gyakorlatainak látogatása kötelező volt, továbbá engedély mellett más szakosztálybeli tantárgyakat is felvehettek a jó előmenetelt tanúsítók. (Ez a „képezdei tantárgyi kötelezőség” a műegyetemen amúgy is megszokott „tantervi fegyelem” miatt természetes dolognak számított, míg a pesti egyetemen a bölcsészkar részéről vita tárgyát képezte, mivel a tanszabadság megsértésének tekintették ezt a szabályzati pontot.) A hallgatók számára jelentős állami ösztöndíj lehetőséget biztosítottak, amit pályázat útján lehetett megszerezni, de rossz tanulás esetén el is lehetett veszíteni. A hallgatók számára ún.

„jutalomdíjak” is ki voltak írva, amire a legjobb tanulók – versenyszerűen – szakmai munkáikkal, dolgozataikkal pályázhattak. Minden hallgató köteles volt félévenként, tanári kijelöléssel megadott témából, egy jelentős terjedelmű írásbeli dolgozatot beadni, amit megbírált a tanári kar, és a munkát a hallgatók előtt is egy szeminárium keretében megvitatták.

Az előtanulmányok egy évnyi kötelezősége, a felvételi rendszer, a kiválasztás, a tanulmányi szabályok, az ösztöndíjak összege, azok odaítélése egyaránt azt mutatják, hogy a képzés erős minőségbiztosítási szempontokkal rendelkezett. A képezde a működésre jelentős és elkülönített állami támogatást kapott a következő tételek szerint: igazgatói és tanári fizetések, iroda működtetése, kézikönyvtár fenntartása, hallgatói külső gyakorlatok finanszírozása; hallgatói ösztöndíjak és versenydíjak. A tanárképezde, ha nem is karként, de jól körülírt és önálló, mondhatni autonóm oktatási egységként működhetett az egyetem szervezetében. Ennek legfőbb jogi és adminisztratív kereteit maga, a miniszter által kiadott, a már többször említett Szabályzat biztosította. A hallgatókkal kapcsolatban két sajátos szabályzati pontot is meg kell még említeni. Az egyik rendkívüli presztízsértékkel bírt, miszerint a „rendes tagokat” a felvételi sikere után a 14.§ szerint a közoktatásügyi „miniszter nevezi ki”, a másik pedig a szabályzat 55.§-a, egyben zárópontja, ami szerint az állam szabályos szerződést köt a rendes hallgatókkal:

„55.§ A képezdében államköltségen kiképzendő tanárjelöltek rendes tagokká felvételük alkalmával írásbeli nyilatkozatot tartoznak kiállítani, melyben a nyert ösztöndíj visszafizetésének terhe alatt kötelezik magukat, hogy tíz éven át a hazai tanügynek, jelesen tanpályának szentelik szolgálataikat.”

A pesti egyetemi tanárképezde és a műegyetemi tanárképezde felállításával kapcsolatban meg kell említeni, hogy Eötvös jó diplomáciai érzékkel és pedagógiai elgondolással választotta szét a humán-reál irányt, nemcsak szakmai okokból, hanem úgy tűnik, hogy a pesti egyetem részéről némi ellenállás is volt az esetleges egységes tanárképezde gondolatával kapcsolatban. A törvényjavaslatok benyújtása után a pesti egyetem rövidesen kiadott egy „Emlékiratot” – tartalma szerint emlékeztetőt vagy inkább egy hosszú jegyzőkönyvet. Ez a dokumentum – súlyt adva a dolognak – szabályos könyvformátumú, 16 oldalas kiadvány, és az „Emlékirat a P. K. M. Egyetem újjászervezésére vonatkozó és a képviselőház elé benyújtott ügyéri törvényjavaslat tárgyában” címet viselte. Ennek bevezetője határozottan leszögezik: „Ezen emlékirat az orvosi kar kiküldött bizottsága és bölcsészkar tanártestület által már el van fogadva.” Témánk szempontjából a 7. oldal érdekes megállapításokat tartalmaz a pesti egyetemi képezdeire vonatkozóan, többek közt leszögezi: „...e képezde határozottan mint gymnasiumi tanárképezde legyen megjelölve.” (Emlékirat 1870:7) Tehát elhatárolódás történt az egyéb irányú tanárképezdei feladatoktól. Ennek az elhatárolódásnak az okát a két intézmény – tudományegyetem, műegyetem – ekkor még eltérő jogállásában és presztízsének a különbségében is kereshetjük.

A törvényjavaslat elfogadása parlamenti jogkör volt, a tanárképezdei szabályzat műegyetemi véleményeztetése, véleményezése és annak miniszteri elfogadása, jóváhagyása már viszont a miniszter közvetlen jogkörébe tartozott. Így a gyors eljárás után a műegyetemi reáliskolai tanárképezde hivatalos megnyitására 1870 májusában kerülhetett sor. Ennek alapján kellő idő maradt a felvételi meghirdetésére, a leendő hallgatók kiválasztására és az első, az 1870/71. évi, történelmi jelentőségű tanév személyi és tartalmi előkészítésére.

Eötvös elgondolásának helyességét, mintegy későbbi megerősítését vagy tovább gondolását szolgálta az képviselői beadvány, illetve határozati javaslat, amit 1871. február 21-én Szentpály Jenő – Ugocsa vármegye és a Szabadelvű Párt képviselője, a Mérnök és Építész Egylet tagja – 28 képviselőtársának támogató aláírásával nyújtott be az országgyűlésnek. A javaslat több pontból állt, többek között: a műegyetemnek minél gyorsabb és jogilag is egyetemi rangra emelését, és ehhez méltó épületben való elhelyezését sürgette, a tanárok anyagi helyzetének rendezését is megcélozta, de volt egy pontja, amely összekapcsolódva a műegyetem problémáival a reáltanodák kérdését is érintette. Ez a pont így szól: „3. Hogy a **reáltanodák és a műegyetem ügyei** kellő szakértelemmel és gyorsan elintéztessenek s a külföldi technikai tanügy kellő figyelemmel kísértessék: a közoktatási minisztérium kebelében egy **technikai osztály** alakíttassék.” A betervező határozati javaslata bírálja a „József-műegyetemnek az 50-es években létesített s maig fönntartott absolutisticus szervezetét”, ami véleménye szerint az intézmény „jótékony működését megsibbasztja”. Ezért is szorgalmazza az Eötvös-féle, 1870./430. számú újjászervezési törvényjavaslat mielőbbi végrehajtását, ami Eötvös halála miatt némileg

megakadni látszott (Szentpály határozati javaslat 1871; Zelovich, 1922: 143). Ez a képviselői javaslat, de mondhatjuk kiállítás is, bizonyítja, hogy a reáliskolák fejlesztése, a reáliskolai tanárképezde megalapítása a magyar oktatásügyben és a gazdaságfejlesztésben egyaránt elvárt és jelentős lépés volt. Egyébként a „műgyetem egyetemé válásának jogi szentesítést” Ferenc József 1871. július 10.-i aláírásával jóváhagyta. Így az 1871/72-es tanév minden hallgatója, a tanárképezde hallgatói is „valós” egyetemi hallgatóként kezdhették meg, illetve folytathatták tanulmányaikat.

A tanulmány címében kicsit retrospektív módon az intézmény lényegét leginkább kifejező **'reáliskolai tanárképző'** kifejezést használtuk, igazodva Németh József műgyetemi tudománytörténész fogalomhasználatához (Németh, 2015). De meg kell említeni, hogy a 'tanárképző' körül és annak működése évei alatt némi terminológiai bizonytalanság és sokszínűség alakult ki. A műgyetemi reáliskolai tanárképezdére vonatkozó **Szabályzat** a hivatalos megjelölés szerint az intézményre, egyébként többirányú funkciójából fakadóan és nagyon találóan, a **„reálszaki tanárképezde”** kifejezést használja. A különböző hivatalos és félhivatalos dokumentumokban, a sajtómegjelenésekben és a korabeli úgymond mindennapi használatban többnyire ettől eltérő megnevezésekkel találkozhatunk. Előfordult és elfogadott volt: a talán legáltalánosabban használt műgyetemi tanárképezde, továbbá a gyakorlati tanárképezde, a reáliskolai tanárképezde, a reáltanodai tanárképezde, a reáltanári képezde, ritkábban (inkább csak zárójelben és kiegészítésként) használva a pedagógium megnevezés is. A „házon belüli” legáltalánosabb használat a 'tanárképezde', vagy a még egyszerűbb és jelzők nélküli csak 'képezde' volt. Az ily módon használt terminológiai kavalkádban az alakosság eltérő, a jelentés pedig azonos volt. Ebben a megnevezési sokszínűségben semmi meglepő nincs, hiszen a kiegyezés utáni években a korabeli pedagógia világában a terminológia kialakulása, magyarosítása és letisztulása általában, de az intézmények megjelölése szempontjából is egy hosszabb és variánsokat termelő folyamat része volt.

A tanárképezde vezetője, a tanári kar összetétele, a szakosztályok tantárgyi kínálata

Mindkét tanárképezde megszervezésének menete, finanszírozásának biztosítása, a jól és aprólékosan kidolgozott törvényi- és szabályzati háttér, ezzel a jogi és a szakmai védettség megteremtése azt mutatja, hogy a miniszter szándéka szerint – mai fogalmaink szerint – „elit” és „minőségbiztosított” intézményeket kívánt létrehozni a pedagógusképzés érdekében. Ezt megerősítette az is, hogy a szabályzat a felvételi létszámokat tizenöt főben határozta meg, és a továbbiakban is csak lassú emelkedésben tervezték a felvehető hallgatók létszámát. Szintén a Szabályzat rendelkezett a képezdei tanárok jelentős, külön fizetéséről, ezzel függetlenségük lehetőségéről. A Műgyetem tekintetében egyértelmű, hogy a vezető és a tanári kar összeállításában is a fentebb említett – elit- és minőségelvű – szellemiség volt a meghatározó.

A reáliskolai tanárképezde megszervezésében Sztoczek József (1819-1890) mérnöknek és fizikusnak – az intézmény akkori vezetőjének, hivatalosan igazgatójának, majd 1871-től első rektorának – volt meghatározó szerepe, aki az új egységbe a műgyetemi tanári kar legjobb és legsokoldalúbb erőit vonta be, maga pedig a tanárképezdei igazgatóságot is felvállalta. Az oktatói névsor jól jelzi a képezde „fajsúlyát” az intézményen belül. Az oktatók között találjuk a következő tanárokat: Conlegner Károly (1812-1892) számtan-, számvitel-, könyvvitel- és ügyirálytanár, közgazdász, / Kruspér István (1818-1895) fizikus, geodéta, méréstudomány-tanár, meteorológus, / Nendtvich Károly (1811-1895) vegyész, kémikus, / Ney Ferenc (1814-1889) bölcsész, pedagógiai szakember, / Schnédár János (1826-1896) mérnök, építész, / Than Károly (1834-1908) vegyész, kémikus, gyógyszerész / Vész János (1826-1882) mérnök, matematikus. Ezeket a tanár-kollégáit Sztoczek részben polihisztori mivoltuk, részben a műszaki és humán műveltség iránti mély elkötelezettségük, több nyelvre kiterjedő nyelvtudásuk, továbbá közéleti szerepük miatt választotta be a tanári karba. Legtöbbjük a kor ismert személyisége, és némelyek közülük nemcsak a műgyetem tanári karában vettek részt, hanem vagy korábban, vagy párhuzamosan a műgyetemi munkával „középtanodai tapasztalatokkal”, reáliskolai tanári gyakorlattal is rendelkeztek. A tanári karban volt néhány óraadóként meghívott híresség, illetve oktató is, mint például Than Mór (1828-1899) festőművész, aki egyben a pesti egyetem tanáráként is

dolgozott. Legtöbbjük a magyar tudományos, szakmai vagy közéleti szervezetekben, egyesületekben is tagként, de inkább vezetőként részt vett. Közös összekötő pont az életükben az is, hogy a pesti, a bécsi egyetemen és más európai intézményekben különböző és sokszínű tanulmányokat végeztek, és érdeklődő, figyelő európai utazóként tudatosan gyűjtött és gazdag szakmai, közéleti, sőt oktatásügyi tapasztalattal rendelkeztek.

A sokoldalú és gazdag életpályák – mintegy mintájaként – két életpályát emeljük ki. Elsőként mutassuk be a tanári karból a képezde igazgatóját, egyben a testület tanárát, magát Sztoczek Józsefet (1819-1890). A szabadkai születésű ifjú a gimnázium, illetve a papi szeminárium befejezése után a pesti egyetemen belül működő mérnökképzőben folytatta tanulmányait. Így 1844-ben az Institutum Geometricumban szerezte meg mérnöki oklevelét, de rövid időn belül, 1847-ben már a József Ipartanoda fizika tanára. 1857-től a Joseph Polytecnicum tanára, 1862-től 1871-ig folyamatosan igazgatója. 1871/72-ben pedig a már valóban egyetemi rangú intézmény első rektora, és 1875/76-1878/79-es tanévek között folyamatosan, négy alkalommal rektorként újraválasztják. Valójában ő lett a reáliskolai tanárképezde alapítója, 1870-től első igazgatója. Majd 1874 őszétől a már összevont tanárképző intézet igazgatója. Mindeközben az Országos Közoktatási Tanács elnöki és a tanárvizsgáló bizottság szintén elnöki posztját is betöltötte hosszabb-rövidebb ideig. 1865-1872 között a Természettudományi Társaság elnöke. 1858-tól az MTA levelező-, majd később rendes tagja, néhány évig annak alelnöke. Pályafutása során az oktatás minden szintjének a fejlesztését kiemelt feladatának tartotta. Második rektorságának beiktatása során, egyben a már összevont tanárképezde igazgatójaként, a magyar oktatásügyről – a népiskolától az egyetemig bezárólag – hosszú eszmefuttatást tartott. Ebből a beszédéből idézzük fel a közoktatásról szóló gondolatai zárómondatát: „...a közoktatás ügyét legbuzgóbb törekvéssel előmozdítani:a legnemesebb feladat, a legszigorúbb kötelesség.” (Sztoczek, 2020) Szakmai, emberi nagyságát, továbbá pedagógiai és oktatásszervezői érdemeit két évvel halála után Szily Kálmán rektor méltatta egy akadémiai ülésen. Ebben a megemlékezésben hangzott el a következő: „A Műegyetem kormányzatában tanúsított szervező talentuma, előterjesztéseinek tapintata megszerezték számára a közoktatási ügyek élén álló férfiak teljes bizalmát. Befolyása és munkaköre a közoktatás terén a magyar minisztérium helyreállításával évről-évre növekedett.” (Szily, 2020:102)

Másik példaként mutassuk be a tanári karból Ney Ferencet (1814-1889), aki a testületben a pedagógia tudományos vonalát képviselte. Pesti, pozsonyi, bécsi – orvosi, jogi, bölcséleti – tanulmányai után végül a pesti egyetem bölcsészkarán „felsőbb neveléstanból” tett vizsgát. Szépírói, hírlapírói, szakírói tevékenységet is végzett, gyermekkönyvek, tankönyvek, szakkönyvek, pedagógiai tanulmányok kerültek ki tollából pályája hosszú évtizedei alatt. Pályafutása során a kiseddóvás, az elemi iskola, a reáliskola kérdéseivel is foglalkozott. Ez utóbbi iskolatípusban töltötte el a legtöbb gyakorlati időt tanárként, majd igazgatóként. Meg kell említeni azt a tényt is, hogy 1848 nyarán az „első magyar egyetemes tanári gyűlésnek” ő volt az elnöke. Szakmai elismertségét jól jelzi, hogy 1858-tól az akadémia levelező tagjává választják, 1866-tól hosszú időn át a budapesti, majd az országos tanáregylet elnökeként működött.

A tanári testület után tekintsük át a tanárképezde négy szakosztályának tantárgyi kínálatát, amit a Szabályzat – a műegyetemi javaslat alapján – egyértelműen előírt. Ezek a tantárgyak tartalmukkal követték a „tanárképezdei célokat” figyelembe véve a reáliskolai, a kereskedelmi és az ipari iskolák tanítási anyagát. A Szabályzat a 22.§-ban szakosztályonkénti bontásban az alábbiakban felsorolt tantárgyakat írta elő. Megjegyezhetjük, hogy első olvasásra az elnevezések mind nyelvi, mind pedig tartalmilag ma már nehezen értelmezhetőek, hiszen a magyar szaknyelvi terminológia újabb nyelvújítási, pontosabban fogalomkeresési szakaszát éljük meg ezekben az évtizedekben. (A részletező leírásokból viszont a tantárgyak világos és pontos tematikai, tartalmi körülhatárolása olvasható ki.) A tanrendi, tantárgyi kínálatot mutatja a következő kiemelés:

22.§ Az egyes szakosztályok kötelezett tantárgyai

a.) Mennyiségtani szakosztály

1.) mennyiségtani ágában: *Felsőbb mennyiségtan (részletezve) / Válogatott fejezetek a mennyiségtan köréből / Analytikai erőműtan, és mennyiségtani természettan, vagy sphaerikai astronomia.*

2.) leirati mértani ágában: *Felsőbb mennyiségtan (részletezve) / Válogatott fejezetek a tiszta mértan és a leirati mértan köréből / Szárazépítéset rajzzal / Gépszerkezettan rajzzal / Mintázás*

b.) Természettani szakosztályban: *Felsőbb mennyiségtan (részletezve) / Mennyiségtani természettan / Technikai természettan / Erőmű- és géptan / Válogatott fejezetek a természettan köréből / Természettani gyakorlatok / Előadáshoz való kísérletek a vegytan köréből.*

c.) Vegytani szakosztályban: *Technikai természettan / Elemző vegytan / Válogatott fejezetek a vegytan köréből / Gyakorlatok a vegytan világában*

d.) Természettudományi szakosztályban: *Állat- és növénytani mikroszkópia / Meghatározó természettudományi gyakorlatokkal / Paleontológia*

A tanrendek tantárgyi kínálatából kiderül, hogy vannak a szakosztályt vagy egymást átfedő tantárgyak, másrészt amint azt már fentebb jeleztük, a jobb hallgatók – igény és érdeklődés esetén – engedéllyel felvehették más szakosztályok tárgyait vagy a műegyetem egyéb tárgyait, de ezek teljesítéséért külön-, illetve további ösztöndíjat nem igényelhetek. A Szabályzat 3.§-a kimondja, hogy a „tanárjelöltek csak két évig lehetnek” a képezde rendes hallgatói. Tanulmányaik bevégezése után a 4.§ szerint kedvező feltételekkel részt vehetnek még a pesti egyetem „pedagógiai szakosztályában” folyó tanulmányokban, illetve a reáliskolai tanárvizsgáló bizottság előtt már tanári képesítő-záróvizsgát tehetnek. Ha mindezek után összeadjuk a tanári pályára kerülés korabeli hazai feltételeit: az előtanulmányok elvárása, az írásbeli és szóbeli felvételi procedúra, két év képezdei tanulmányok, a tanulmányok szakvizsgás lezárása, a tanárvizsgáló bizottság előtti képesítő-záróvizsga, akkor azért leszögezhető, hogy a „tanárrá válás” rendszere egy meglehetősen bonyolult, de ugyanakkor minőséget garantáló folyamat volt. E mellett ott áll az a lényeges pozitív tény is, hogy a magyar tanárképzés kiszabadult a birodalmi kényszerekből, és Eötvös elgondolásai és kitartó munkája alapján jogi, szervezeti és szakmai szempontból egyaránt önálló entitássá vált, ezzel a szabad fejlődés útjára lépett.

Eötvös halála és Trefort intézkedése a tanárképezdek összevonásáról

Eötvös három előterjesztése mellett más a közoktatás ügyeire vonatkozó előterjesztéseket is bevitt az országgyűlés elé. A képviselőházban folyamatosan vitában állt és támadások keresztüztüében élt: részben liberális és demokratikus magatartása, részben nagyszabású és jelentős pénzügyi forrásokat igénylő tervei miatt. Mindez rengeteg energiáját emésztett fel, és egészségét is megviselte, állapota folyamatosan romlott, 1871. február 2-án elhunyt. Miniszteri munkáját – Deák javaslatára és Andrassy felkérésére – 1871. február 10-én Pauler Tivadar, a nagyhírű jogászprofesszor, dékán, rektor vette át, és vezette a minisztériumot több mint egy évig, 1872. szeptember 4-éig. Méltatlanul elfeledték rövid kultuszminiszteri munkáját, inkább csak a későbbi tízéves igazságügy-miniszteri tevékenységét szokták sikerként elkönnyvelni, pedig határozott módon és energikusan folytatta az eötvösi hagyományt és munkastílust. Másfél éves minisztersége alatt létrehozta az Országos Közoktatási Tanácsot; megalapítja a fővárosi gyakorló gimnáziumot; megindítja az Országos Magyar Királyi Mintarajztanoda működését; személyes megkeresésére és előterjesztésére Ferenc József aláírta és elrendelte a kolozsvári egyetem alapítását. Pauler sajátos és bátor módon tette meg ez utóbbit, mivel a magyar törvényhozás még nem hagyta jóvá a felállítás és az építkezés tervét. Kérésére furcsa és fordított módon a parlament utólag bólintott rá erre a „megelőző királyi szentesítésre.” Pauler rendkívül sokat tett általában a magyar nyelvű oktatásért, továbbá – főleg a felsőoktatásban – tudományos nyelvünk fejlesztéséért és használatáért is.

Őt Trefort Ágoston, Eötvös barátja és sógora – de ennél fontosabb, hogy 1848 óta eszmetársa – követte a kultuszminiszteri székben, méghozzá hosszú időn keresztül 1872. szeptember 4-e és 1888. augusztus 22-e között. Trefort sajátos emberi magatartását és felfogását mutatja, hogy nem vállalta az azonnali

felkérést, több hónap felkészülési időt kért. Témánk szempontjából döntő, hogy a tanárképzést kiemelt feladatoként kezelte. 1873 őszén tervezetet készített a két tanárképezde – a gimnáziumi, azaz a pesti egyetemi és a reáliskolai, azaz a műegyetemi – szervezeti összevonására (Magyar Tanügy, 1873), majd 1875-ben egy rendeletével az eddig külön-külön működő tanárvizsgáló bizottságokat is összevonta. Egyik tanulmányában Mann Miklós idézi fel Trefort távolba mutató indoklását az összevonással kapcsolatban: „...üdvös haladásnak fogom tekinteni, ha a Pesten működő két külön tanárképezdét a gymnasiumi és a reáltanodai képezdét összeolvasztjuk, mert a gymnasium és a reáltanoda feladata ugyanaz, csak hogy más meg más eszközökkel működnek a közös cél érdekében.” (Mann, 2004:167) Szándéka mögött minden bizonnyal azon elgondolása is ott volt, hogy a reáliskolák számának bővítésével és azok osztályszintű fejlesztésével, azaz az évfolyamok számának felemelésével, továbbá a reáliskolai tanulmányok zárásának érettségi szintre emelésével – szintjében és jogállásában – közel egységes középiskolai rendszert hozzon létre, és ennek megfelelően egységes és jól kontrolálható tanárképzést biztosítson. A korábbi fejezet utolsó bekezdésében emlegetett „bonyolult” tanárképzési folyamatot is egyenesebb vonalak közé kívánta vezetni. Ennek az összetett elképzelésének a teljes végig vitele és megvalósítása közel egy évtizedet tett ki: az 1883. évi XXX. törvénycikk előterjesztésével, ami közel negyven évre rendezte a középiskolák és a tanárképzés ügyeit. A Trefort által összevont tanárképezde – új nevén, a Középiskolai Tanárképző Intézet – a korábbi öt szakosztály számát csökkentve, azokat összevonva három szakosztállyal rendelkezett, a megnevezések szerint: **1.)** nyelvészeti-történelmi (a humán szakok kezelésére), **2.)** mennyiségtani-természettudományi (ez volt a tovább vitt reálképezdei örökség és tartalom), **3.)** nevelés-oktatástani (a gyakorlati pedagógiai, a felsőbb pedagógiai szakmai ismeretek bővítésére). Ez utóbbi még korábban, 1872-ben Kármán Mór javaslatára jött létre.

Mielőtt a téma lezárása felé közelednénk, kicsit utólagosan, de fel kell tenni azt a nem elhanyagolható kérdést, hogy Eötvös és később Trefort is miért ragaszkodott a tanárképezdek független felállításához, azok közel önálló szakmai, szervezeti, jogi felállításához. Sőt Trefort a már összevont tanárképezdét kivonta az egyetemi tanács hatásköréből, úgy mond a „bölcészkar mellett működő”, de attól független intézményként, közvetlen a minisztérium hatáskörébe utalta. Ennek indokát, illetve magyarázatát a kor tanárképzési problémáival foglalkozó oktatáskutató így fogalmazza meg: „Az egyetemi oktatásban eluralkodó – és számos elemében a dualizmus egész időszakát átható – közfelfogás sem kedvezett a tanárképzés ügyének. E felfogás hívei a tanszabadságra hivatkozva nem tekintették egyetemi feladatnak a tanári pályára való felkészítést és azt vallották, hogy az egyetem egyetlen feladata a tudományok önzetlen művelése, a tudományos bűvárokodás, a tudományok fejlesztése.” (Kékes Szabó, 1989: 64.) Mielőtt ezt az „egyetemi hozzáállást” és a „tanárképzői különállást” – a fellépő és érzékelhető súrlódásokkal együtt is – túl kritikus pontnak ítélnénk meg, azért vélelmezhető a következőkben megfogalmazott állítás igazsága. Ebből a valójában „minőségi kettős felállásból” a század utolsó harmadában és a századfordulón kialakult egy tanártípus, többek megfogalmazása szerint „a tudós középiskolai tanár” típusa, amint azt a korszak számtalan nagy tanáregyénisége oktatói teljesítményével, szakmai-kutatói munkásságával, műveivel bizonyította is.

A műegyetemi reáliskolai tanárképezde 1873/74-ben utolsó tanévét töltötte ki. A változás igazából szervezeti változás volt – mivel Trefort a megszüntetve megőrzés elvét követve, továbbá figyelmének és körültekintésének köszönhetően – a reálképezde tanárai, szaktárgyai megjelentek az új, összevont tanárképző programjában, hiszen az alapkérdés, az alapfeladat: a „reálszakmai irány” tartalmi kitöltése változatlanul megmaradt, sőt létszámában egyre inkább erősödött, magukat az órákat is többnyire a műegyetemi berkekben tartották. (Ez a helyzet csak jóval később, majd az önálló természettudományi kar kialakulásával változik meg.) A műegyetemi reáliskolai tanárképezde oktatói közül, annak majd mindegyike: tagja vagy funkcionáriusa volt a tanárvizsgáló bizottságnak vagy más pedagógiai szervezetnek. Ilyen szempontból ismét Sztoczek Józsefet kell kiemelni, aki szakmai tekintélyénél, diplomáciai érzékénél és a bizottsági felterjesztés kiemelt indoklása és kulcsszavai szerint: „határozottságánál” és „ügyességénél”, azaz szervezőképességénél fogva az összevont tanárképző igazgatója és a hamarosan szintén összevont, immár egységes tanárvizsgáló bizottság elnöke lett.

Értékelés, zárszó

Jelen feltáró cikk 2020-ban íródott, emlékeztetve arra az ünnepi évfordulóra, hogy a magyar szakmai tanárképzés első intézménye, a műegyetemi reáliskolai tanárképezde 150 évvel ezelőtt kezdte meg munkáját, az 1870/71-es tanévével. A bevezető mottóban Eötvös gondolatát idéztük, miszerint: „*kinek nincs múltja, nem lehet jelene és jövője sem*”. A hazai szakmai tanárképzés bölcsőjének tekinthetjük a műegyetemi reáliskolai tanárképezdét, ami további sorsától függetlenül a múlt meghatározó eleme, sok tekintetben a jövő és a további fejlődés alapja lehetett. Mindig visszakereshető mintaként is szolgált: azzal a példamutató szervezettségével, szabályrendszerével, szakmai átgondoltságával és minőségével, amit működése alatt felmutatott.

Ezzel a százötven évvel és az arra való emlékezéssel nemcsak a műegyetemet, azon belül a műegyetemi tanárképezdét ünnepelhetjük, hanem egyben a hazai, ma már igen sokirányú és sokintézményű szakmai tanárképzés 150 éves évfordulóját is felvállalhatjuk, megtisztelhetjük. A közoktatásban folyó szakmai képzés értékét és jelentőségét – és ezzel együtt a szakmai tanárképzés súlyát is – jól mutatják a tanulói létszámok. A KSH Statisztikai Tükör 2020. augusztus 6-ai adatai szerint a középszintű oktatásban, a 2019/2020. tanévben 489.477 tanuló vett részt. Ebből a szakmai képzést érintő intézmények (szakiskola, szakközépiskola, szakgimnázium, technikum) 272.322 fővel, mintegy 55,64%-kal részesedtek. (KSH Statisztikai Tükör, 2020. 08. 06.) Ezekhez a számokhoz még hozzáadhatjuk a szakmai képzés másik területét: a felnőttképzésben, az átképzésben, a továbbképzésben résztvevők létszámát, ami évente ingadozó létszámú, de a becslést adatok szerint minimum 50.000 fő körül mozog.

A műegyetemi utódok is méltóan kezelték az örökséget, hiszen a „szakképzés pedagógia” az alapítás óta különböző formákban és folyamatosan jelen van a Műegyetem életében mind az oktatás, mind pedig a kutatás szintjén. Napjainkban a Műegyetem, illetve annak Műszaki Pedagógia Tanszéke a műszaki szakoktató szakkal a pedagógiai alapképzést, a mérnök-tanár és a közgazdász-tanár szakokkal a mesterképzést, továbbá a különböző tartalmú pedagógiai szakirányú továbbképzést egyaránt és jelentős hallgatói létszámmal képviseli.

Felhasznált szakirodalom

- Batacka Krisztina (2007): A Királyi József Műegyetem vezetőtestületi ülései napirendi pontjainak jegyzéke. I. (1871-1907). Budapest, BME, p. 131.
- Bényei Miklós (1966): Eötvös József könyvei és eszméi. Debrecen, Csokonai Kiadó, História Könyvek, p. 131.
- Cieger András (2013): Eötvös József második minisztersége. pp. 329-358. In: Tanulmánykötet báró Eötvös József születésének 200. évfordulójára. ELTE Eötvös József Collegium, 2013., szerk.: Gángó Gábor, p. 399.
- Eötvös József (1978): Reform és hazafiság. (Publicisztikai írások: I., II., III. kötet) Budapest, Szépirodalmi Kiadó. p. 593. [PDF-formátumban is elérhető]
- Felkai László (1957): Eötvös József válogatott pedagógiai művei. Budapest, Tankönyvkiadó, p. 342.
- Felkai László (1983): Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából. Tankönyvkiadó, Budapest, p. 305.
- Hermann Róbert (2013): Eötvös József a Batthyány-kormányban. pp. 289-328. In: Tanulmánykötet báró Eötvös József születésének 200. évfordulójára. ELTE Eötvös József Collegium, 2013., szerk.: Gángó Gábor, p. 399.
- Keczer Gabriella (2009): A magyar felsőoktatás és egyetemirányítás változásai az Osztrák – Magyar – Monarchiában. Közép-Európai Közlemények, 2009., 2. évf., 2. szám, pp. 16-21.
- Kékes Szabó Mihály (1989): A hazai tanárképzés kialakulásának főbb jellemzői a dualizmus korában. In: Acta Universitatis Szegediensis, pp. 51-81. [PDF-formátumban is elérhető]
- Ladányi Andor (2008): A középiskolai tanárképzés története. Budapest, Új Mandátum, p. 184.
- Liskay Cecília (2011): A Királyi József Műegyetem igazgatói és tanártestületi napirendi pontjainak jegyzéke (1870-71). Budapest, BME, p. 32.

- Mann Miklós (1982): Trefort Ágoston élete és munkássága. Budapest, Akadémia Kiadó, p.195.
- Mann Miklós (2004): Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében. Iskolakultúra, 6-7. szám, pp. 166-170.
- Németh József (2015): A mérnöktanárképzés magyarországi története. BME Tanárképző Központ, [PDF-formátumban a világhálón elérhető]
- Osváth Zsolt (2011): A felvételi rendszer változásai a források tükrében 1871-1949. Budapest, BME, p. 97.
- Patyi Gábor (2015): Tanárképzés, szakmai tanárképzés a 19. század második felében. Képzés és Gyakorlat, 13. évf., 1-2. szám, pp. 411-418.
- Pukánszky Béla (2014): A tanárképzés történeti hagyományai Magyarországon. In: A tanárképzés jövőjéről. pp. 103-128. OFI, Szerk.: Deák et al. p. 174.
- Szabóné Berki Éva (1996): A tanképesítés és tanárképzés formálódása – a szakmai tanárképzés kezdete I. In: Szakképzési Szemle, XII. évfolyam, 4. szám pp. 58-71.
- Szabóné Berki Éva (1997): A tanképesítés és tanárképzés formálódása – a szakmai tanárképzés kezdetei II. In: Szakképzési Szemle, XIII. évfolyam, 1. szám pp. 90-109.
- Szily Kálmán (2020): Sztoczek emlékezete. In: Szily Kálmán tudománytörténeti írásai. Magyar Tudománytörténeti Szemle Könyvtára 135. Összeállította: Gazda István. Budapest, p. 238. pp.: 96-104.
- Szögi László (2013): „Aki kétszer is kultuszminiszter lett.” Eötvös József felsőoktatási politikája 1848-ban és 1867 után. pp. In: Tanulmánykötet báró Eötvös József születésének 200. évfordulójára. ELTE Eötvös József Collegium, 2013., szerk.: Gángó Gábor, p. 399.
- Sztoczek József (2020): Sztoczek József (1819-1890). (www.bme.hu>stoczek_jozsef)
- Zelovich Kornél (1922): A Magyar Királyi József Műegyetem és a hazai technikai felsőoktatás története. Budapest, Patria Irodalmi Vállalat és Nyomda, p. 372.

Dokumentumforrások, jogforrások:

- Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Levéltára (Műegyetemi Irattár). 1868/69. tanév, 19. iratcsomó; 1869/70. tanév, 20. iratcsomó
- ELTE Egyetemi Könyvtár. Ordo Praelectium 1823/24 – 1847/48. P2 – 1001. 26. tétel a kötetben: A' magyar egyetem alapszabályai. (Br. Eötvös József) Kézirat, illetve első nyomtatvány. p. 31.
- Emlékirat (1870): Emlékirat a P. K. M. Egyetem újjászervezésére vonatkozó és a képviselőház elé benyújtott ügyéri törvényjavaslat tárgyában. Pest, p. 16. (A cím beírásával az anyag PDF-formátumban is elérhető)
- Képviselőházi irományok. 1869. IV. kötet. OGYK_KI-1869. (PDF-formátumban elérhető: library.hungaricana.hu) // 428. számú Törvényjavaslat a pesti királyi magyar egyetem újból szervezése tárgyában; // 429. számú Törvényjavaslat a Kolozsváron országos egyetem felállítása tárgyában. // 430. számú Törvényjavaslat a József-műegyetem újból szervezése tárgyában; és Indoklás. pp. 272-274.
- KSH Statisztikai Tükör Összefoglaló táblák (STADAT) – Oktatás – www.ksh.hu/adatok_eves_26
- Magyar Tanügy: A tanárképezde újjáalakítása. 1873. pp. 675-677.
- Szabályzat a műegyetem kebelében reáltanodai tanárjelöltek számára felállítandó tanárképezde iránt. In: Budapesti Közlöny, 1870. évi 128. és 129. szám. pp.: 2390-2391 és 2411-2413.
- Szentpály Jenő határozati javaslata 1871. (upload.wikimewdia.org>commons>OGYK_KN-1869_13...)

GRAJCIJÁR István – SCHOTTNER Krisztina – SZÚTS Zoltán

A digitális távoktatás felsőoktatási tapasztalatai 2020-ban – Érvek a blended learning mellett

Bevezetés

A magyarországi egyetemeken 2020. március 20-át követően az intézmények vezetése új, a minisztériumi ajánlásnak megfelelő távoktatási munkarend bevezetéséről rendelkezett a COVID-19 betegség járványszerű terjedésének hatására.

A bevezetett kényszerű intézkedés nem tette lehetővé a szisztematikus, az oktatási folyamat minden részletére kiterő tervezést, így a tantermen kívüli digitális oktatásra való azonnali átállás váratlanul érte az oktatási folyamat szereplőit. Nem álltak rendelkezésre azok a kommunikációs rutinok és rítusok, amelyek az oktatók és hallgatók közötti interakció során biztosították volna, hogy a tanári instruálás, a feladatok pontos egyeztetése, vagy éppen a közösség formálása megtörténjen. A távoktatás jellegéből következik, hogy a személyes kapcsolatok szerepe háttérbe szorul. Ebben a munkaformában az oktató feladata nem az ismeretek közvetlen átadása – a modern pedagógia eleve a tanulót és az ismeretek konstruálását helyezi középpontba –, hanem tutorként a tananyag önálló elsajátítását támogatja. Az oktató feladata az önirányított tanulás beindítása, a hallgatók érdeklődésének fenntartása, haladásának nyomonkövetése. A jelenléti oktatásban való részvételtől nem csupán a szerepeiben, de hozzáállásában is különbözik a tanár entitása. Az azonnali átállás következménye, hogy a tanári közösségek ezt az új módszertani megközelítést nem tudták megvitatni, normatív, egységes tanári szerepköröket és a hozzájuk kapcsolódó feladatokat definiálni.

Ugyanakkor a szakirodalom szerint a jelenléti oktatás távoktatással kombinálva kifejezetten hatékonyá teheti a képzést. Ez a megoldás nem ismeretlen az oktatáskutatók számára, gyűjtőnéven blended learningként hivatkoznak rá. A blended képzési forma „egyesíti a hagyományos oktatás és a távoktatás elemeit: az oktatás egy része személyes jelenléttel, kontakt órák keretben zajlik szinkron módon, másik része e-tananyagokkal támogatott aszinkron tudásátadás” (Bánkeszi – Szepesi, 2018: 378).

A neveléstudományban minden új módszertan bevezetése vagy egy adott transzformáció akkor lehet sikeres, ha pilot programokra és mérésekre épül. A Milton Friedman Egyetemen a fent említett (szükség)helyzetet kiaknázva a digitális távoktatás tapasztalatairól felmérést készítettünk 2020. második félévében, amelynek eredményeit részletesen a kutatási zárójelentésben olvashatják¹.

Jelen tanulmányunkban is a fent említett felmérés eredményeit használjuk fel a fókusszal, hogy oktatóink és hallgatóink körében mennyire támogatott egy jövőbeni hibrid (blended) oktatási formára való áttérés, illetve mely tényezők magyarázzák a hibrid (blended) rendszerű oktatási formák támogatottságát szemben a hagyományos oktatási formákkal körükben? Ehhez kapcsolódóan javaslatot teszünk egy blended learning program bevezetésére egyelőre kísérleti jelleggel a pénzügyi képzési területen. Oktatóinkat és hallgatóinkat elektronikus kapcsolatfelvétel útján (online kérdőív segítségével) kerestük meg. A kutatásnak nem volt előzménye egyetemünkön, megközelítésünk módszertani szempontból exploratív jellegű.

¹<https://uni-milton.hu/wp-content/uploads/2021/02/Kutat%C3%A1si-z%C3%A1r%C3%B3jelent%C3%A9s-2020.pdf>

Elméleti háttér

Az információs társadalomban élő egyén mindennapi gyakorlatában egyszerre több tevékenységet végez párhuzamosan és egyszerre több kommunikációs folyamatban vesz részt. Hasonlóképpen, megváltozott rutinjai közé tartozik, hogy kerüli a linearitást, és kedveli az asszociációkon alapuló struktúrákat, a címkézést és linkeken történő navigációt. A hálózat előtti korhoz képest sokkal több gyenge típusú kapcsolatot létesít. A problémakör gyökerét a kommunikáció és hálózat elméletben kell keresnünk. A gyenge kapcsolatok „kisvilágok” kialakulásának kedveznek, a hálózat tagjainak kommunikációja ilyen esetekben hatékony, a zaj gyorsan széteszik, felszívódik a hálózatban. A hálózat szétesztja a zavarokat, a hibák izoláltak maradnak, a hálózat pedig stabil lesz. A kisvilágok segítenek megőrizni a bizalmat és ezáltal a biztonságérzetet az online térben. Ezzel szemben az erős kölcsönhatásban lévő egyének önmagukba forduló, zárt csoportokat, szigeteket képeznek. „A szigeteket ugyanis egymással gyenge kapcsolatban lévő emberek tartják össze [...], ha gyenge kapcsolatok nincsenek, a szigetek szétkapcsolódnak.” (Csermely, 2005:15)

Az online távoktatás keretein belül számos kihívással kell szembenéznünk a tanítás tervezése során. Felmérések szerint 2014-ben már csak 8 másodpercig tartott az egyének teljes figyelme, szemben a 2000-ben mért 12 másodperccel (Bershidsky, 2014). A képernyő előtt eltöltött idő során a tanulót számos inger éri, számos tartalom pályázik a figyelmére. A digitális pedagógia elmélete szerint az oktatás tervezése során törekedni kell arra, hogy az iskolai munka során megjelenjen a tanulóknál a felfedező kíváncsiság, amely további motivációt jelent a tanuláshoz és az ismeretszerzéshez általában. Az infokommunikációs technológia használata akkor eredményes, ha a tanulókat interaktivitásra készíti és kiemeli a passzív befogadó szerepéből. A járványhelyzet hatására bevezetett távoktatási időszak egyik tapasztalata azonban az, hogy a tanulók jelentős része nem kapcsolja be a kameráját és/vagy mikrofonját, így komoly kihívással néz szembe az oktató, amikor a passzív befogadóból az oktatási folyamat aktív résztvevőjévé szeretné transzformálni a hallgatókat.

A távoktatás során alkalmazott technológiának tartósnak kell bizonyulnia és a mindennapi online aktivitások során megszokott élményszerűségnek kell hozzákapcsolódnia. Ahogy egy elavult, hiányos ismeretekkel bíró tanár sem oktathat eredményesen, úgy az akadozó videók, zajos videokonferencia hívások és nem ergonomikus oktatási alkalmazások ugyancsak nehezíthetik a pedagógiai célok elérését. A gyakorlat során lényeges, hogy a tanárok olyan digitális megoldásokat alkalmazzanak, amelyek egyúttal digitális kompetenciákat is fejlesztenek, nem tantárgy specifikusak és a munkaerőpiacon is hasznukat veszik majd ezeknek a készségeknek a tanulók, miközben megtalálják a valós és késleltetett idejű oktatás megfelelő keverékét (Szűts, 2020).

Mivel az online oktatási keretrendszerek távol esnek a tanulók médiafogyasztási rutinjaitól, a környezetükben a tanároknak olyan formátumban szükséges megjeleníteniük a tananyagot, amelyet a tanulók által gyakran használt platformokról már ismernek. Nem elegendő csupán áthelyezni a digitális eszközök világába az egyetemeken alkalmazott frontális vagy akár projekt alapú oktatást, hanem figyelembe kell venni a csoportmunka lehetőségét, illetve az élményszerűséget (Szűts, 2020; Kis-Tóth – Lengyel, 2014).

A technológiai innováció az elmúlt évtizedekben a lehetőségek új tárházát biztosította a távoktatás számára. A tér és az idő dimenziójában a technológia lehetővé teszi számunkra, hogy szinkron módon, valós időben tanuljunk és tanítsunk, míg az emberi dimenziót figyelembe véve elmondhatjuk, hogy az emberi interakció kiterjeszhető az online térbe is, az online platformok kollaborációt biztosítanak, virtuális közösségek jönnek létre és könnyebbé válik a kommunikáció. Figyelembe kell vennünk azonban azt is, hogy mind a felsőoktatás, mind a hozzá közel álló felnőttoktatás a transzmissziós és nem az interakciós stratégiát alkalmazza. Az Egyesült Államokban például az oktatók 83%-ban az előadást mint oktatási formát részesítik előnyben. Közismert, hogy a távoktatás lehetővé teszi a tanulók számára, hogy nagymennyiségű információt fogadjanak be és dolgozzanak fel önállóan. De a pedagógiai diskurzus kitér arra is, hogy a társaktól való tanulás (peer-to-peer learning) a blended learningnek nevezett módszer egyik fontos sajátossága (Graham, 2006).

A blended learningnek számos definíciója létezik. Az általános definíció szerint a hagyományos oktatás kiegészítése online elemekkel, vagyis a jelenléti és digitális távoktatás összekapcsolása. Más olvasatban új pedagógiai megközelítések kombinálása az e-learning elemeivel (Martin – Trigwell, 2005).

Forgó Sándor és munkatársai szerint a blended learning „olyan oktatási technológia, amely a képzéshez változatos, tanulási környezeti elemek (módszerek és eszközök); hagyományos és virtuális tantermi tanulási formák, személyes és távolsági konzultációval, nyomtatott- és elektronikus tananyagok segítségével, magas színvonalú (high-tech) infokommunikációs eszközök révén a tananyagot kooperatívan, változatos módszerekkel, egyénre szabott formában teszi hozzáférhetővé.” (Forgó et al., 2004: 125).

E ponton kell kitérnünk a bizalom kérdésére is. Egy új technológia hatékony pedagógiai integrációját nehezíti a digitális szakadék (a számítógépekhez és hálózathoz való hozzáférés hiánya), a csekély számú pedagógiai továbbképzés és munkamegbeszélés, vagy éppen a digitális technológiával szemben tanúsított elutasító magatartás. Külön okcsoportba helyezhetjük el „a belső tényezőket, mint az oktatásba és a pedagógiába vetett hit, bizalom a számítógépek vagy a technológia iránt, a bevált osztálytermi gyakorlatok, valamint a változásokkal, az újjal szemben érzett vonakodás” (Czeglédi, 2012). De fontos bizalmi faktor általában a hibrid oktatással és a blended learninggel kapcsolatban az oktatókkal/hallgatókkal kialakított kommunikáció minősége és rugalmassága, a távoktatással és annak módszereivel való általános elégedettség, a pozitív tapasztalatok a távolsági oktatás/számonkérés során (pl. a figyelem fenntarthatósága, az információ és a tananyag elérhetősége a valós idejű videokonferenciák, szöveges vitafórumok, vagy valós idejű szöveges csevegések alkalmával) (Farkas et al, 2021). Már a járványhelyzet előtt is a blended learning számos jó gyakorlatát ismertük. Az egyik az idegennyelv oktatáshoz kapcsolódik, ahol az oktatási folyamat két részre választható. Azok az elemek, amelyeknél nem szükséges a differenciálás online rendszerbe helyezhető ki. Így például a tesztelés, a nyelvtani gyakorlatok elvégzése távoktatás formájában, nem valós idejű keretek között is megvalósítható. Az órai munka során a beszédképesség fejleszhető, illetve a hallgatók segítséget kérhetnek az oktatótól bizonyos kérdések megválaszolásában. Az online rendszerben a tananyag abszolválása nincs időhöz és térhez kötve, ezzel pedig már a digitális munka világának rutinjaihoz igazodik.

A kutatás oktatási előzményei

A magyarországi iskolákban 2020. március 16-tól a nevelés-oktatás tantermen kívüli, digitális munkarendben került megszervezésre, ami a gyakorlatban az online, digitális távoktatás helyi megoldásokkal kiegészített bevezetését jelentette. A kényszerű lépés során az online kommunikációs technológiák és digitális média felületek nem terjeszthették ki a digitális pedagógia módszertanának megfelelően az oktatás terét, hanem egy egyszerű transzformáció hatására az interaktív platformok felváltották a hagyományos osztálytermet. Az eddigi, egyelőre töredezett tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy a digitális pedagógia módszertanának használata a fizikai jelenléte nélkülöző távoktatás során csak akkor hatékony, ha folyamatosan adottak a szükséges technológiai feltételek. Ugyanakkor egy videokonferencia keretébe nem lehet bekapcsolni egy teljes kollokvium hallgatóit, kisebb csoportokra kell osztani a tanulókat, de a pontos létszámmra vonatkozó kutatási eredmények még váratnak magukra. Amíg ugyanis a tanteremben a nonverbális kommunikáció lehetővé teszi a hatékony tanítást, addig ezek a kommunikációs összetevők a másodlagos szóbeliség és írásbeliség környezetében nincsenek jelen, így például a nonverbális kommunikáció, amely a pedagógiai feedback hasznos eleme, is hiányzik. Figyelembe kell venni azt is, hogyha egy technológia nem működik megfelelően, magas lesz a stresszfaktor. Abban az esetben, ha nincs személyes interakció a tanárral, aki facilitátorként képes kezelni ezt a helyzetet, fennáll a veszély, hogy a technológia használata közben fellépő hibák olyan mértékű zajt képeznek, hogy a tanuló nem tud részt venni a tanulási folyamatban. Hasonló probléma lép fel, ha nem egy egységes platformon zajlik az oktatás és nem világosak az instrukciók. A kiválasztott platformnak pedagógiai célokat kell szolgálnia, és olyan logika alapján működő platformot kell választani, amely ismerős a tanár és a tanuló számára is (Kis-Tóth – Lengyel, 2014).

Egyetemünkön a hallgatókkal folytatott beszélgetés során világossá vált, hogy a többféle videokonferencia rendszer használata, a nem egy egységes tanulástámogató rendszerbe (LMS) feltöltött, hanem e-mailben küldött, vagy éppen ad hoc módon létrehozott Facebook csoportokban megosztott tananyagok a bizonytalanságot növelik és az oktatást nehezítik. Ezért az intézmény egy javaslatcsomagot dolgozott ki az Ilias rendszerben és azt megosztotta az oktatókkal. E csomag része volt az az ajánlás is, hogy az oktatók az órákat az órarendben rögzített időben, a Google Workspace (korábban G Suite) keretein belül a Google Meet rendszeren valós időben tartásuk, és a tananyag megosztására az Ilias rendszert használják. A csomag egyrészt tartalmazott egy tutorialt, amely a hangalámondásos prezentációk készítésében nyújtott segítséget az oktatóknak, másrészt egy részletes leírást a Google Meet használatáról az oktatók és a hallgatók részére egyaránt.

A kutatás eredményei

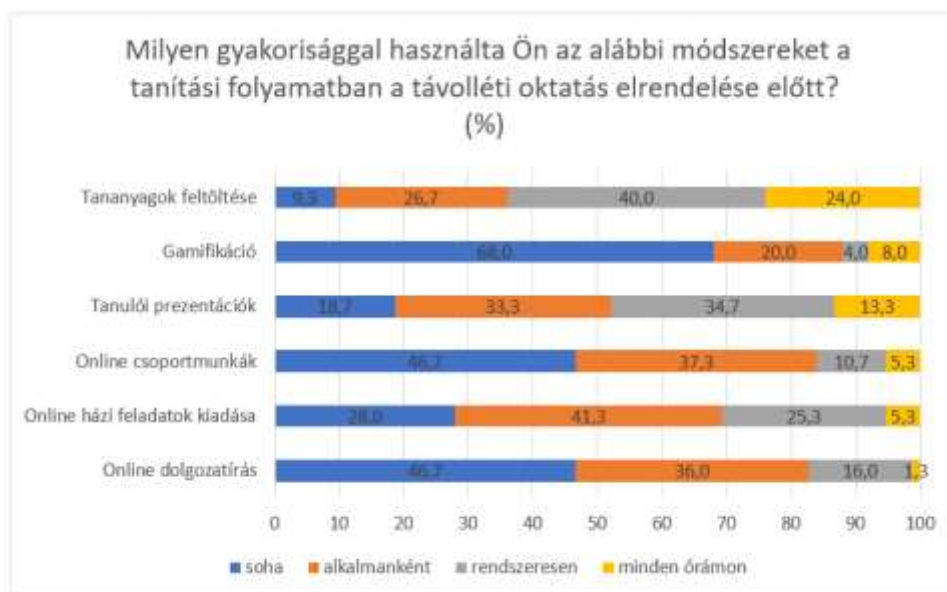
Jelen fejezetben a Milton Friedman Egyetemen végzett kutatásunk eredményeit ismertetjük, első körben az oktatói, majd a hallgatói specifikumokat, a mintát és a háttérváltozók eloszlását. Ezután az oktatók és hallgatók összehasonlítható válaszait komparatív ábrákon mutatjuk be.

Oktatói specifikumok

Felmérésünkben a megkérdezett 102 oktató közül 79 fő válaszolt a kérdéseinkre. A válaszadó tanárok háromnegyede férfi, mindössze negyedük nő. A megkérdezett oktatók átlagos felsőoktatási oktatási tapasztalata 16,4 év. Fontos rámutatni, hogy ennyi idő alatt kialakulnak a jó gyakorlatok és a pedagógiai önreflexió, amelyek abban segítenek, hogy az oktató reálisan fel tudja mérni egy oktatási munkaforma hatékonyságát. A válaszadó tanáraink fele oktat társadalom- és gazdaságtudományi területen, jelentősen kisebb azok aránya, akik informatikai és bölcsészettudományi területen tanítanak. Ezek az arányok megfelelnek az adott képzési területen oktatók intézményi megoszlásának.

Az oktatói specifikumok közé tartozik annak vizsgálata, hogy tanáraink mekkora tapasztalatot szereztek a távoktatás elrendelése előtt az online oktatási módszerek világában. A legnagyobb gyakorisággal használt online módszer a távolléti oktatás elrendelése előtt a tananyagok feltöltése online elérhető platformokra, a tanulói prezentációk elvárása és a házi feladatok online kiadása volt. Az olyan innovatív módszerek, mint a gamifikáció, az online csoportmunkák, vagy az online dolgozatírás, nem voltak a rendszeres gyakorlatok között (1. ábra).

1. ábra

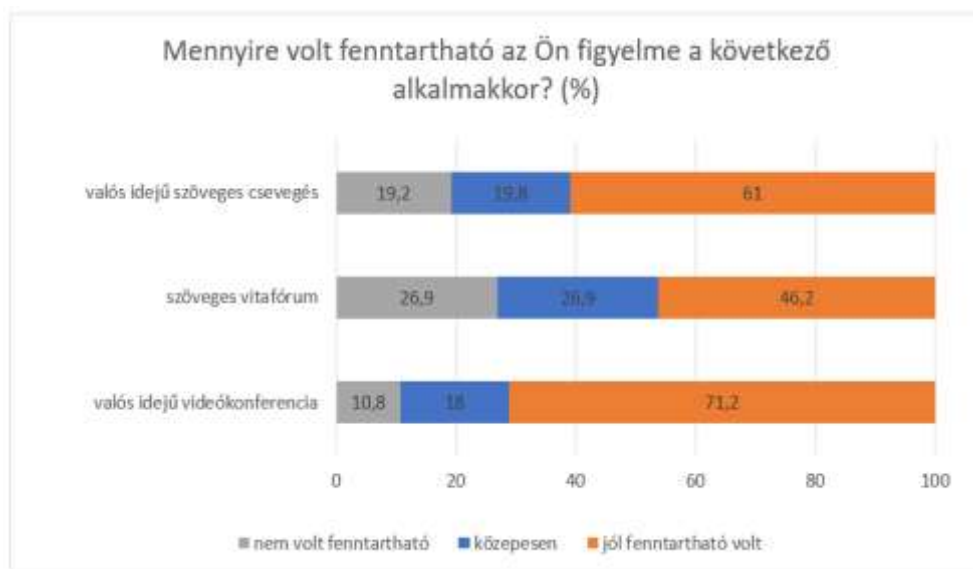


Hallgatói specifikumok

A hallgatók esetében 853 megkérdezettből 197 fő töltötte ki a kérdőívet. A kérdőívet kitöltő hallgatók közel kétharmada nő, egyharmada férfi. Amennyiben a diákok életkorát vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a válaszadó hallgatóink átlagéletkora 34 év. Ennek magyarázata részben a képzési munkarend sajátosságának köszönhető. A képzési munkarendet illetően a megkérdezett hallgatók közel háromnegyede levelező képzési formában folytat tanulmányokat, és mindössze 25% körüli a nappali képzési munkarendben tanulók aránya. Ez az arány megfelel a hallgatói létszámunkban megjelenő képzési rend szerinti megoszlásnak.

Az egyik legfontosabb visszajelzés, amit csak a hallgatóktól kérdeztünk meg, a távoktatás során a figyelem fenntarthatóságára vonatkozott. A valós idejű videókonferencia esetében ez gyakorlatilag semmilyen gondot nem okozott a hallgatók többségének, a válaszadók csupán 11%-a jelezte, hogy elkalandozott a figyelmé. Egyszerű megfigyeléssel hasonló, vagy még rosszabb arány azonosítható a hagyományos tantermi oktatás során is. A valós idejű szöveges csevegés ugyancsak képes fenntartani a hallgatók többségének figyelmét, de itt a sikertelenségi arány már nagyobb, 19%-os, míg a szöveges vitafórum esetében azok aránya, akik szerint a kommunikációs forma egyértelműen hatékony a figyelem fenntartásában 50% alatt marad (2. ábra).

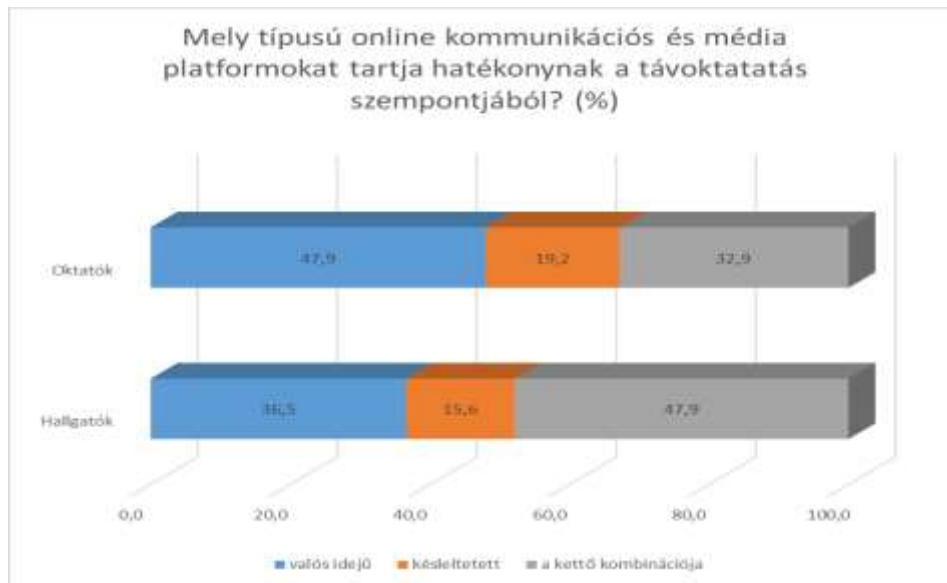
2. ábra



Összehasonlító vizsgálatok

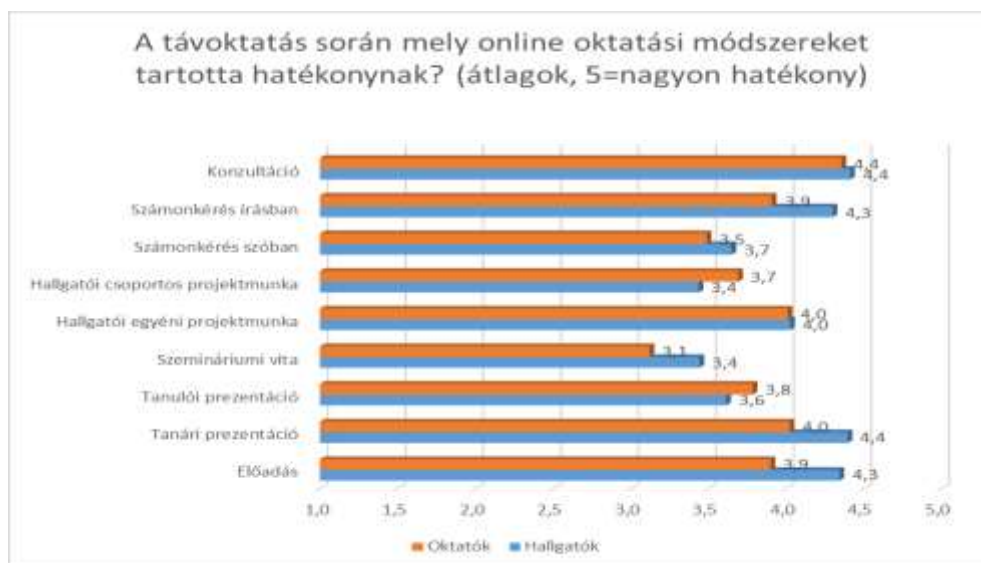
A következőkben olyan, a tanulmányunk céljaihoz illeszkedő itemeket mutatunk be, amelyeket mind az oktatóktól, mind a hallgatóktól megkérdeztünk. A távolléti oktatás során a megkérdezett tanárok mindössze egyötöde használta kizárólag a késleltetett online kommunikációs és média platformokat (például tananyagok feltöltése felhő alapú tárhelyre vagy küldése e-mailben), a többség a valós idejű platformokat, és/vagy a kettő kombinációját alkalmazta. Az online kommunikációs és médiaplatformok hatékonyságának megítélése esetében az oktatók közel fele a valós idejű, egyharmada a hibrid (blended learning) módszert tartja hatékonynak. A diákok között a valós idejű és a késleltetett kommunikáció kombinációja (blended learning) a legnépszerűbb (48%), és több, mint egyharmados a valós idejű képzés hatékonyságának elsődlegessége is. Az oktatók és a hallgatók között egyetértés volt abban, hogy a legkevésbé hatékony módszer a késleltetett platform használata (3. ábra).

3. ábra



Amennyiben a távolléti oktatás során a tanárok által alkalmazott oktatási módszereket vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a válaszadó oktatók szerint a leghatékonyabb módszer a konzultáció volt. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a szakdolgozati témavezetés során már korábban kialakult az online konzultáció gyakorlata az oktatók és a hallgatók között. Érdeemes továbbá kiemelni, hogy a szemináriumi vitát és a szóbeli számonkérést nem tartották túlzottan hatékonynak a kollégák, ezek közelítően közepes értékelést kaptak. Amennyiben azt vizsgáljuk, hogy a hallgatók mely oktatási módszereket tartottak hatékonynak, hasonló eredményeket kapunk, mint a tanárok esetében. A megkérdezett diákok szerint a konzultáció, a tanári prezentáció, az előadás és az írásbeli számonkérés volt a leginkább, a szóbeli számonkérés, a hallgatói csoportos projekt munka és a szemináriumi vita pedig a legkevésbé hatékony módszer a távoktatás során (4. ábra).

4. ábra



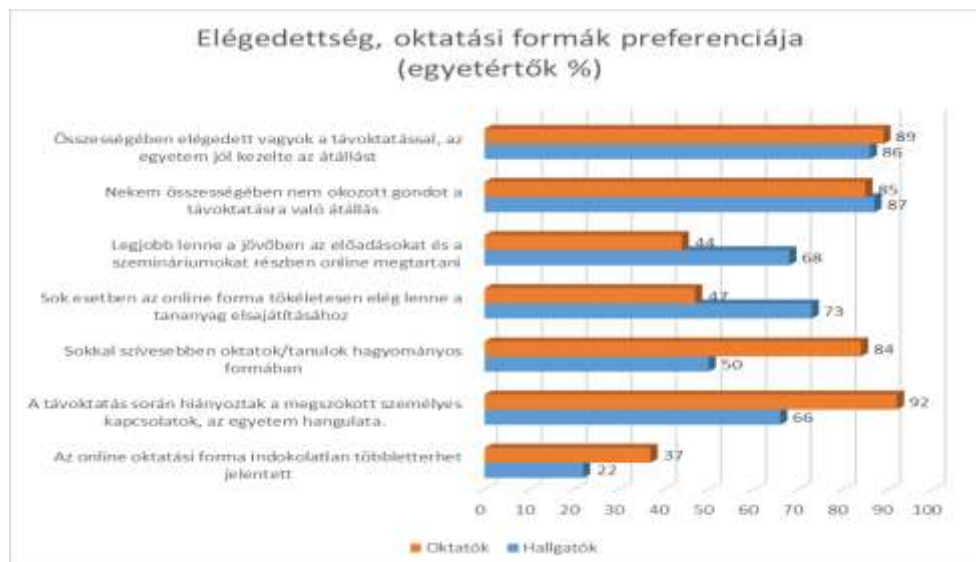
A távolléti oktatás során a tanárok számára a legnagyobb problémát a megszokott személyes kapcsolatok és az egyetem hangulatának hiánya jelentette. A megkérdezett oktatók inkább hagyományos formában oktatnának tovább, de elégedettek azzal, ahogyan az egyetem kezelte az átállást, és számukra összességében nem okozott gondot a távolléti oktatásra való átállás. A kollégák

közel negyedének ugyanakkor komoly többlet terhet jelentett az online oktatási forma és csupán 12 százalék érezte úgy, hogy egyáltalán nem volt plusz munkája.

Fontos visszajelzés számunkra, hogy a hallgatók többsége az oktatókhoz hasonlóan inkább egyetért azzal, hogy a távoktatás során hiányoztak a csoporttársak, a személyes kapcsolatok, az egyetem hangulata, valamint a hallgatók esetében is elmondható, hogy összességében nem okozott komoly gondot a távolléti oktatásra való átállás, az egyetem jól oldotta meg a feladatot. A távoktatást támogató attitűdök ellenére a megkérdezett hallgatók fele szívesebben tanul hagyományos formában.

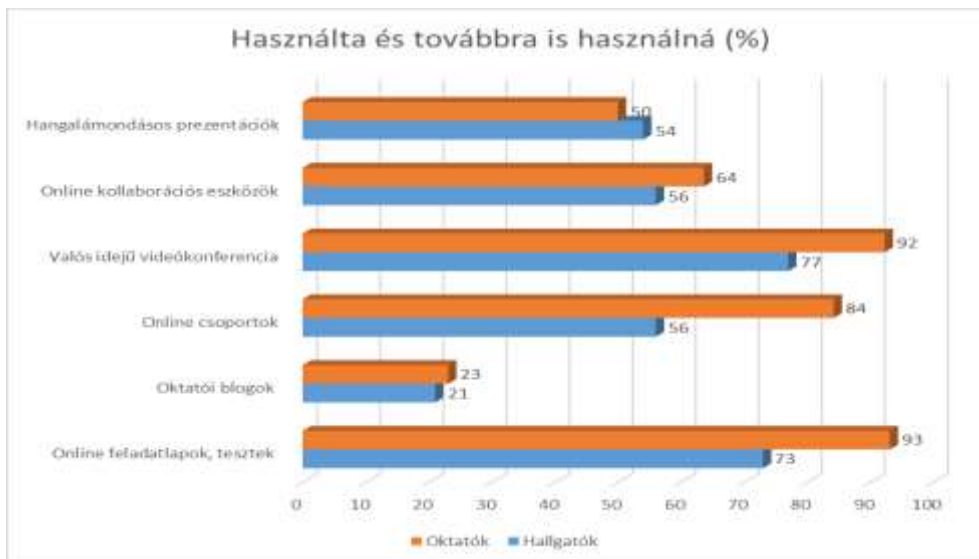
Legfőbb kutatási kérdésünkhöz kapcsolódóan fontos rávilágítanunk arra, hogy az online forma részbeni alkalmazásának, azaz egyfajta hibrid forma bevezetésének lehetősége látványosan megosztotta a megkérdezett oktatókat. Míg a tanárok esetében 50%-ot sem ért el, a diákok esetében azonban 70% fölé kúszott azon válaszadók aránya, akik szerint az online oktatási forma elég lenne az ismeretek átadásához, befogadásához. Az oktatók 44%-a, a hallgatók 68%-a szerint az előadásokat és a szemináriumokat a jövőben részben online formában kellene tartani, eszerint a megkérdezettek között igen erős a blended learning támogatottsága (5. ábra).

5. ábra



A kutatás során megkérdeztük hallgatóinktól és oktatóinktól azt is, hogy mely, a távoktatás során használt eszközöket alkalmazzák a későbbiekben is. A távolléti oktatás befejezése után a kollégák többsége az online feladatlapokat és tesztek, a videokonferencia eszközöket, az online csoportokat, illetve az online kollaborációs eszközöket használnák a továbbra is. A diákok a távolléti oktatás (első) időszaka után pozitívan nyilatkoztak azokról az eszközökről, amelyeket kipróbáltak. Egyértelmű, hogy a hallgatók többsége a távoktatás befejezése után is fontosnak tartaná az online feladatlapok és tesztek, az online csoportokban való részvétel, illetve kollaboráció, a valós idejű videokonferencia, valamint a hangalámondásos prezentációk használatát (6. ábra). Ez utóbbinál azonban az eddigiekhez képest fordított helyzet alakult ki (a diákok valamivel erősebben támogatják a hangalámondásos prezentációk további használatát, mint az oktatók), azonban tanáraink mindössze 50%-a, a hallgatók 54%-a gondolja a jövőbeni használatot fontosnak. E mögött az állhat, hogy a hangalámondásos prezentációk elkészítése időigényes, hatékonyságát az oktatók nehezen tudják mérni. A hallgatóknak viszont nagy segítséget jelenthet, hogy bármikor megnézhetik akár többször is ezeket a prezentációkat.

6. ábra



Magyarázó modellek

Amennyiben magyarázatot kívánunk adni arra, hogy hallgatónk és oktatóink között mely tényezők befolyásolják a hibrid rendszerek – blended learning – jövőbeni támogatását szemben a hagyományos oktatási formák preferenciájával (fügő változó), lineáris regressziós modelleket építhetünk, ahol a legfontosabb háttér- és releváns, a távolsági oktatás tapasztalataira vonatkozó magyarázó-változók hatását kontroll alatt tartjuk.

A fügő változót az alábbi négyfokú Likert-skálák segítségével hoztuk létre, főkomponens-analízis segítségével mind az oktatói, mind a hallgatói mintán (a megmagyarázott varianciákat lásd az 1. és 2. táblázatban), ahol a negatív tartományba kerültek az inkább hibrid jellegű, míg a pozitív tartományba az inkább hagyományos oktatást preferáló kérdezettek:

- Legjobb lenne a jövőben az előadásokat és szemináriumokat részben online megtartani.
- Sok esetben az online forma tökéletesen elég a tananyag elsajátításához.
- A távoktatás során hiányoztak a megszokott személyes kapcsolatok, az egyetem hangulata.
- Sokkal szívesebben tanulok/oktatok hagyományos formában.

A 1. táblázat szemlélteti az oktatói mintán készített regressziós modellt. Az oktatói mintán a független változók között a szocio-demográfiai változók mellett az oktatási tapasztalatot, a szakterületi besorolást, a digitális technológia-képzésen való részvételt, valamint a korábbi és a távolsági oktatás során alkalmazott online oktatási eszközhasználatot is szerepeltettük a háttérváltozók között. Továbbá a magyarázó térben helyet kaptak olyan, a bizalmat erősítő/gyengítő független változók, mint a már korábban és a távolsági oktatás során a hallgatókkal kialakított kommunikáció minősége, a távolsági oktatásra való áttállással kapcsolatos elégedettség és a pozitív és negatív irányú tapasztalatok az oktatás és számonkérés során.

1. táblázat

A hibrid vagy a hagyományos oktatást preferálja-e a jövőre vonatkozóan? (főkomponens: megmagyarázott variancia 65,5%, oktatói minta)

OKTATÓK (Korr. $R^2=0,30$)	Béta	Sig.
nem	ns.	ns.
kor	0,24	0,04
oktatási tapasztalat években	ns.	ns.
szakterület/tanszék	ns.	ns.
online oktatási eszközök használata korábban	ns.	ns.
online oktatási eszközök használata a távoktatás során	ns.	ns.
digitális technológia képzésen való részvétel (igen/nem)	0,20	0,00
hatékony kommunikáció a hallgatókkal a távoktatás alatt	-0,24	0,04
hatékony kommunikáció a hallgatókkal a távoktatás előtt	0,22	0,04
a prezentáció, a számonkérés és a konzultáció helyettesíthető-e online módszerrel? (főkomponens ²)	-0,30	0,04
elégedettség a távolsági oktatásra való átállással	-0,18	0,04

Az oktatók között azok preferálnák elsősorban a hibrid oktatást a jövőben, akik hatékonyan le tudták vezényelni online formában nem csak az előadásait, szemináriumait, vagy tréningjeiket, de a szóbeli és írásbeli vizsgákat és a konzultációkat is. A fiatalabb kollégák, valamint azok, akik részt vettek digitális technológia képzésen, és akik szerint az egyetem jól kezelte az átállást, szintén a hibrid oktatás mellett teszik le a garast. Egy érdekességre érdemes felhívni a figyelmet: a távoktatás alatti hatékony kommunikáció a hallgatókkal a hibrid formák preferenciáit erősítik az oktatók körében, míg a távoktatás előtti hatékony kommunikáció percepciója a hagyományos oktatási formák preferenciáját. Ez a jelenség többek között azt sugallja, hogy oktatóink egy része nosztalgiával tekint a korábbi kommunikációs viszonyokra, míg azok, akik az online térben is megtalálták a hangot a hallgatókkal, inkább hajlanak a hibrid rendszerek elfogadásának irányába. Vagyis a pozitív oktatási és számonkérési tapasztalatok, a technika magabiztos kezelése, az egyetemi átállás zökkenőmentességének percepciója, illetve a továbbra is jól működő kommunikáció mind a hibrid formák iránti bizalmat erősíti.

A hallgatói mintán a független változók között a szocio-demográfiai változók mellett a képzési munkarendet és a szakterületi besorolást is szerepeltettük a háttérváltozók között. Továbbá a magyarázó térben helyet kaptak olyan, a kutatásunk vezérfonalának megfelelő, a bizalmat erősítő/gyengítő független változók, mint a már korábban az oktatókkal kialakított kommunikáció minősége, a távolsági oktatásra való átállással kapcsolatos elégedettség, a pozitív és negatív irányú tapasztalatok a távolsági oktatás során, vagy a figyelem fenntarthatósága, az információ és a tananyag elérhetősége a valós idejű videokonferenciák, szöveges vitafórumok, vagy valós idejű szöveges csevegések alkalmával.

² Operacionalizáció (4 fokú skálák): Véleménye szerint a távoktatás során mely oktatási módszert mennyire lehet hatékonyan helyettesíteni: - előadás, tanári prezentáció, szemináriumi vita, számonkérés szóban; számonkérés írásban; konzultáció (megmagyarázott variancia 45%).

2. táblázat

A hibrid vagy a hagyományos oktatást preferálja-e a jövőre vonatkozóan? (főkomponens: megmagyarázott variancia 75,1%, hallgatói minta)

HALLGATÓK (korr. $r^2=0,28$)	Béta	Sig.
nem	0,28	0,04
kor	0,17	0,04
képzési munkarend (nappali/levelező)	-0,29	0,00
informatikai terület *ref társadalomtudományi /bölcész terület	-0,29	0,00
pénzügyi és gazdasági terület *ref társadalomtudományi /bölcész terület	-0,19	0,01
figyelem fenntarthatósága (főkomponens ³)	-0,30	0,04
negatív tapasztalatok (főkomponens ⁴)	0,24	0,04
hatékony kommunikáció a távoktatás előtt az oktatókkal	-0,33	0,04
elégedettség a távolsági oktatásra való átállással	-0,35	0,00

*referencia csoport

A hallgatók között a távolsági oktatásra való átállással való elégedettség bír a legerősebb magyarázóerővel: minél elégedettebb valaki az átállással, annál inkább preferálja a jövőben a hibrid oktatási formát. Ennek hátterében az állhat, hogy amennyiben a bizalmat sikerül az új oktatási forma felé a gyors és rugalmas átállással megteremteni, akkor a jövőre vonatkozó szkepszis és idegenkedés a hibrid oktatási formától egyértelműen csökkenthető. A második legerősebb hatású magyarázó változó a „hatékony kommunikáció a távoktatás előtt az oktatókkal”. Akik úgy érzik, hogy oktatóikkal érdemben tudtak eddig is kommunikálni, azok nagyobb valószínűséggel preferálnák a hibrid oktatást, hiszen a bizalom folyamatos a felek között. A következő fontos magyarázó változónk a figyelem fenntartásának szintje volt a távolsági oktatás során: akik nem veszítették el a fonalat a videokonferenciák, a szöveges vitafórumok, vagy a valós idejű szöveges csevegések alkalmával, szívesebben tanulnának egy hibrid kereteket kínáló rendszerben, amely szintén a megteremtett bizalomnak köszönhető. Talán nem meglepetés az sem, hogy azok, akik negatív tapasztalatokat szereztek a távolsági oktatás szervezése körül, inkább térnének vissza a hagyományos formákhoz: esetükben a hibrid rendszerek hatékonyságába vetett bizalom nyilvánvalóan alacsony. A társadalomtudományi és bölcész hallgatókhoz képest az informatikai és a pénzügy/gazdasági szakokon tanulók jóval szívesebben választanák a hibrid oktatási formát, csakúgy, mint a férfiak, a fiatalabbak és a nappali tagozatos hallgatók.

Összefoglalás és konklúzió

Kutatásunk során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy mi magyarázza egy a jövőben megszervezendő blended learninghez hasonló oktatási mód iránti szimpátiát/elfogadottságot az oktatók és a hallgatók körében. Eredményeink szerint egyetemünkön a hibrid rendszerek támogatottsága jelentősnek mondható: a teljes oktatói gárda közel fele, míg a hallgatók kétharmada

³ Operacionalizáció (4 fokú skálák): mennyire volt fenntartható az Ön figyelme a távoktatásban való részvétel során a következő alkalmakkor: valós idejű videokonferencia, szöveges vitafórum, valós idejű szöveges csevegés (megmagyarázott variancia 71,7%).

⁴ Operacionalizáció (4 fokú skálák): az online órák túlságosan rövidnek voltak ahhoz, hogy megértsem a tananyagot; a tanáraink önkényesen változtattak az órarendi alkalmakon, ami miatt sokan lemaradtak az órákról; gyakran maradtak el órák, amelyek nem lettek pótolva (megmagyarázott variancia 67,3%).

támogatná ezt. Egyértelművé vált azonban az is, hogy a tanárok szűk többsége a jövőben inkább hagyományos módon venne részt az oktatási folyamatban, ahogyan a hallgatók nagyjából felére is igaz ez az állítás.

Megnyugtató eredmény, hogy a távoktatás időszaka alatt a hallgatók többsége szerint a figyelem fenntartása a videokonferenciák és a szöveges csevegések során semmilyen problémába nem ütközött. A felmérés rámutatott arra is, hogy az online feladatlapokat és tesztek, a videokonferencia rendszereket, az online csoportokat és az online kollaborációs eszközöket a továbbiakban is szívesen használnák az oktatók és a hallgatók is. Az oktatók között a kedvező oktatási és számonkérési tapasztalatok, a technika magabiztos kezelése, az egyetemi átállás pozitív megítélése, illetve a jól működő kommunikáció a hallgatókkal a hibrid formák iránti elkötelezettséget erősíti (amellett, hogy a fiatalabb kollégák egyértelműen szívesebben oktatnának hibrid formában). Hasonló a helyzet a hallgatókkal: a távoktatásra való átállás pozitív percepciója, a zökkenőmentes kommunikáció az oktatókkal, a tartós bizalom, a figyelem fenntarthatósága és általában az online oktatás pozitív tapasztalatai a hibrid oktatás elfogadottságának kedveznek körükben. Az informatikai és a pénzügy/gazdasági szakokon tanulók, a férfiak, a fiatalabbak és a nappali tagozatos hallgatók egyértelműen elkötelezettebbnek mutatkoznak a hibrid oktatási formák iránt. A nappali tagozaton tapasztalható gyakoribb interakciók, a levelezős hallgatók esetében a korábbi online konzultációk során az oktatókkal kialakított bizalom és kommunikációs gördülékenység megerősíti azt a feltevést, hogy elsősorban a gyenge kapcsolatok tartják össze a szigetszerűen integrált (oktatói és hallgatói) csoportokat az egyetemi (digitális) térben, vagyis a kisvilágok gyenge kapcsolatai segítenek megőrizni a bizalmat és ezáltal a biztonságérzetet a távolsági oktatás időszakában is. A fiatalabbak, vagy éppen az informatikus hallgatók technikai felkészültsége, illetve a pénzügyi/gazdasági szakok tantárgyi tartalmainak egyszerűbb „digitalizálhatósága” mind a hibrid rendszerek elfogadása felé hatnak a hallgatói csoportok körében.

Ugyanakkor a szóbeli számonkérés, a hallgatói csoportos projekt munka és a szemináriumi vita kevésbé hatékony módszerek bizonyult a távoktatás során, amely területeket mindenképpen érdemes és fontos fejleszteni. Emellett fontos visszajelzést kaptunk arra vonatkozóan is, hogy a hallgatók többsége a kombinált oktatást tartja/tartotta (volna) a leginkább hatékony módszernek, míg oktatóink többsége inkább valós idejű platformokat alkalmazott a távolléti oktatás időszaka alatt. A felfedező kíváncsiság kialakítása és fenntartása a hallgatók körében, az interaktivitás, az aktív szerepvállalás, az egymástól való tanulás lehetősége, az élményszerűvé alakított online munka elengedhetetlen feltételei annak, hogy a csoportos projekt munka és a szemináriumi vita hatékonyabbá váljon az online térben és ergonomikus megoldások segítségével hozzájáruljon a hallgatók digitális kompetenciáinak fejlődéséhez. Emellett további kutatási területet biztosít annak vizsgálata, hogy a hallgatók milyen formában (e-könyvek, SCORM alapú Moodle leckék, oktató videók vagy egyszerű szöveges jegyzetek segítségével) tanulnának szívesen. Ugyancsak egy jövőbeli vizsgálat mutathatná ki, hogy az oktatók a tanteremben milyen pedagógiai módszereket (gamifikáció, storytelling, kooperatív feladatok) alkalmaznának a valóban hatékony blended learning bevezetésének érdekében.

Kitekintés: pedagógiai szempontok az oktatás tervezéséhez a pandémia után

A pandémia utáni oktatást tervezve⁵ fontos a távoktatás során használt technológia megbízhatóságának ellenőrzése, a lehetőségek, képességek és korlátok megismerése a gyakorlatban.

A távoktatás előnye, hogy a hálózati környezet épít az interaktivitásra és multimedialitásra, fontos azonban, hogy a tanulókkal megosztott videók hossza alkalmazkodjon a kontextushoz (Molnár, 2012). Az online kontextus a csoportos munkát és a kollaborációt támogatja, így lehetőség van nagyobb számú csoportos projekt munkát szervezni a tanulóknak a felhő alapú platformokon. Figyelni kell azonban a hallgatók média-tudatosságára, ugyanis számos álhír és hamis információ érhető el online.

⁵ A tanulmányt a szerzők 2021. április végén zárták le, amikor a magyar felsőoktatásban még tantermen kívüli, digitális munkarend szerint zajlott az oktatás.

A hibrid oktatás – blended learning – egyik gyakorlati megvalósulása az oktatási keretrendszerek környezetében (LMS rendszerek, pl. Moodle) szervezett kurzusok kombinálása az osztálytermi oktatással. A tanári szerepek esetében ez azt jelenti, hogy az oktató motiváló szerepe újra megnő, és nem csupán az adatbázisban keletkezett napló fájlokból kíséri figyelemmel a tanulók tevékenységét, hanem a konzultáción való személyes jelenlétével is támogatja a munkát (Benedek, 2014; Szűts 2020).

Az infokommunikációs eszközök tömeges használata az oktatásban háttérbe szorítja a tanárok és a hallgatók közti személyes interakciót, mivel a tanterem kiterjesztéseként megjelenő kijelzők felé irányul a résztvevők tekintete. Szükség lesz tehát humanizációra a digitális pedagógiában, fenn kell tartani a párbeszédet, és amennyire csak lehetséges, a digitális környezetben a tanítás és tanulási folyamatok során a kommunikációban hangsúlyt fektetni az empátiára, ennek eszköze a blended learning személyes konzultációs eleme, illetve az e-learning videokonferencia rendszere bekapcsolt webkamerák mellett.

Úgy gondoljuk, hogy a hatékonyság növelését biztosítja a szinkron és aszinkron oktatási módszerek megfelelő arányban történő együttes alkalmazása. Lényeges, hogy az aszinkron kommunikációs csatornák domináljanak a tanulás menetében és a tananyag elérése során, míg fontos, hogy a szinkron platformokon történjen a tanári instrukciók közvetítése. Szükséges, hogy a keretrendszer a csevegést, a videokonferenciát vagy videófolyamot archiválja, tértől és időtől függetlenül elérhetővé tegye a hallgatói közösség számára. Az oktatás során fontos, hogy világos, rövid és egyértelmű utasításokat kapjanak a hallgatók, és a tanárok fenntartsák a kommunikációs folyamatot, miközben időbeli kereteket is szabnak annak. Külön mérlegelés kell ahhoz, hogy a tananyag mennyisége megfelelő módon legyen meghatározva, hiszen az online környezetben nem lehet azonos mértékű ismeretanyagot átadni, mint a tanteremben. Egy előadáson az oktató érzékeli a résztvevők érdeklődését vagy fáradtsági szintjét, de mivel az online térben a nonverbális kommunikáció nem/vagy csak alig érvényesül, az ilyen típusú visszajelzések elmaradnak. Számos esetben a hallgatók nem kapcsolják be a kamerát, így a feedback lehetősége sem lehetséges. Ezért például az elméleti előadásokat oktató videókkal lehet kiegészíteni. A tanár kurátori szerepén múlik, hogy megtalálja-e a megfelelő, szabadon elérhető és felhasználható videót a témában online, vagy sajátot rögzít.

A Milton Friedman Egyetem korábbi és jelenlegi Intézményfejlesztési Tervében is célként fogalmazta meg a digitális egyetem irányába történő elmozdulást. A pandémia a valós térben történő oktatás korlátozásával, a digitális platformok használatának kikényszerítésével jelentős mértékben felgyorsította e folyamatokat.

Intézményünkben jelenleg is használjuk a Moodle-keretrendszert több tantárgy esetében. Ennek fejlesztése középtávon elengedhetetlen. Ezt támasztja alá felmérésünk eredménye, amely szerint az oktatók és a hallgatók körében is elfogadott és hatékonynak tekinthető a blended learning gyakorlata. Az oktatók esetében alacsonyabb a támogatottság, ezért lépésről lépésre kell a blended learning rendszerek bevezetését megterveznünk. Pilot jelleggel a pénzügy és számvitel szakos hallgatóknál megkezdjük a Moodle-rendszerben a tantárgyak egy részének oktatását. (A szak kiválasztását jelentős mértékben indokolta, hogy felmérésünk szerint e hallgatóink esetében az intézményi átlagnál jóval magasabb volt a hibrid rendszerek elfogadottsága.) A pilot program sikerében bízva, a kialakuló best practice tapasztalatainak felhasználásával, valamint az oktatók keretrendszerrel való megismerkedésének hatására remélhetőleg növelhető az oktatói támogatottság aránya is. Az elfogadottsági/támogatottsági arány emelkedéséhez feltétlenül szükséges az oktatói állomány képzése is. Intézményünk az elmúlt időszakban évi rendszerességgel tartott e-learning képzéseket. Ezt a következő években is folytatni kell, hiszen meg kell adni a szakmai és a technológiai támogatást is a digitális tananyagok elkészítéséhez. Mindez elengedhetetlen feltétele a blended learning alkalmazásának, mely intézményünkben a kontaktórák megtartása mellett a hallgatóink számára ingyenesen elérhető digitális tartalmak felhasználásával valósulhat meg.

Felhasznált szakirodalom

- Bánkeszi Katalin, Szepesi Judit (2018). Módszertan és eszköztár elektronikus oktatási környezetben. *Könyvtári Figyelő* 64(3) 377-390.
- [Benedek András](#) (2014). [Szerves tanulási környezetek](#). In: Benedek, András; Golnhofer, Erzsébet (szerk.) [Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013 : Tanulás és környezete](#)
- Budapest, Magyarország : MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, pp. 107-126.
- Bershidsky, Leonid (2014). Here Comes Generation Z. *Bloomberg View*, Juny 18. <https://www.bloomberg.com/view/articles/2014-06-18/nailing-generation-z> [Letöltve: 2020.06.01]
- Czeglédi László (2012). *E-learning könyvtári rendszerek a felsőoktatásban*. Phd disszertáció, ELTE BTK.
- Csermely Péter (2005). *A rejtett hálózatok ereje. Mi segíti a világ stabilitását?* Budapest: Vince Kiadó.
- Farkas Andrea et al (2021). *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/Modszertani_gyujtemeny_01_08_compressed.pdf
- Forgó Sándor – Hauser Zoltán – Kis-Tóth Lajos (2004). Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*: (12): 123–139.
- Glazer, Francine S. (2011). *Blended Learning: Across the Disciplines, across the Academy. New Pedagogies and Practices for Teaching in Higher Education*. Herndon: Stylus Publishing.
- Graham, Charles R. (2006). *Blended learning systems. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. 3-21.
- Kis-Tóth Lajos, Lengyelné Molnár Tünde (2014). *IKT innováció*. Eger: Líceum Kiadó.
- Molnár György (2012). A technológia és hálózat alapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára. *Információs Társadalom* 12(3). 61–67.
- Oliver, Martin, Keith Trigwell (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-Learning and Digital Media* 2(1): 17–26. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>.
- Szűts Zoltán (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó: Budapest.

LOVÁSZ-Fűtő Mariann

Az iskolai digitális átállás gyakorlati megvalósítása: esettanulmány egy új típusú tanulási környezet kialakítására

A tanulmány célja

12 éve a közoktatásban tanító pedagógus vagyok. Az elmúlt két tanév rendkívüli fordulatot hozott az oktatás minden egyes szintjén. Gyakorló tanárként sorstársaimhoz hasonlóan szembe kellett néznem és megoldást kellett olyan didaktikai kérdésekre és problémákra találnom a mindennapi tanítási gyakorlatomban, ami az azt megelőző években nem volt. Ezen időszakban olyan megoldásokat, módszertani utakat jártam be, melyek alapján összeállt egy olyan lehetséges irány, amit ebben az írásomban bemutatok. Ezért is a célom, hogy ebben a tanulmányban összegezzem az immáron egy éve tartó digitális átállás magyar közoktatásra és a pedagógusok munkájára mért pozitív és negatív hozadékait.

Az írásom pilléreit azon kérdések alkotják, melyek a kezdetek kezdetétől foglalkoztatnak nem csak engem, hanem számtalan, hasonló helyzetbe kerülő kollégámat. Kísérletet teszek arra, hogy ezeket a gyakorlatból hozott példákkal megválaszoljam, s elméleti háttéranyaggal is alátámasszam. Írásom végén a teljesség igénye nélkül olyan gyűjteményt állítottam össze, melyeket a gyakorló pedagógus digitális világban való eligazodását megkönnyíthetik. A mellékletben pedig 2 óraterv olvasható, melyek jó gyakorlatként szolgálhatnak a már digitális felületen oktatóknak magyarázatokkal kiegészítve.

Szükséges változás

Március 15-e nemcsak a már sokak által ünnepeelt forradalmi eseményből íródik be a magyar történelembe, amiről mindeddig pedagógusként iskolai keretek között megemlékeztünk diákjainkkal, hanem annak a kormányrendeletnek (A Kormány 1102/2020. (III. 14.) számú határozata) köszönhetően is, ami 2020-ban ezen a napon megtörtént. Központilag hivatalosan elrendelték az online oktatásra való átállást a világszerte egyre inkább terjedő SARS-CoV-2 koronavírus terjedése miatt. Ezt a folyamatot Racsko Réka digitális transzformációnak nevezi. „Az oktatás kontextusában... 2016-ban jelent meg ez a fogalom; korábban nem használták, pedig számos szakirodalmi forrás foglalkozik az oktatás és a digitális technológia fúziójával. Többek között a Microsoft Innovatív Iskola programjában is megjelenik, az iskolaigazgatók stratégiai menedzsment képzése kapcsán, amelynek célja az iskolák digitális transzformációjának elősegítése.” (Racsko, 2017)

Gyakorló pedagógusként kijelenthetem, hogy ez a hír váratlanul érte a magyar pedagógustársadalmat annak ellenére, hogy a médiában már voltak a bejelentésnek előzményei. Számtalan kollégám fejében elindult a gondolkodás, ami elsődlegesen arra fókuszál, hogy a helyzetből a lehető legtöbbet, a lehető leghatékonyabban ki tudja hozni. Ennek ékes bizonyítéka az a hihetetlen összefogás, ami 24 óra alatt a tanulás-tanítás folyamatának kivétel nélkül minden egyes résztvevőjét megmozgatta: tanárt, diákot és szülőt egyaránt. Online fórumokon csoportok jöttek létre különféle célcsoportoknak, tartalmaknak és igényeknek megfelelően (Digitális Pedagógiai Tanári Fórum, Online Otthonoktatás, Microsoft365 a közoktatásban, stb.) a minél zökkenőmentesebb átállás érdekében, ahol a már hátunk mögött hagyott év tapasztalatainak lenyomatát olvashatjuk minden egyes pozitívumával és negatívumával együtt.

Az előző sorokban felvetett sok(k)hatást bizonyára sokan megkérdőjelezzik, hiszen a mindennapi ember fejében az a képzet él, hogy a tanár mindig mindent tud, a diplomával felvértezve nemcsak szakmailag, hanem módszertanilag is kivételes képességgel rendelkezik, s ugyanakkor a folyamatos képzéseknek köszönhetően az aktuális gyakorlatok és tudás birtokában van. Ez így is van. Viszont sokan nem veszik számításba azt a fontos tényezőt, hogy a világunk rohamléptékben változik, mely változással próbálunk lépést tartani, viszont egyáltalán nem ilyen egyszerű, hiszen ez az esemény egy olyan rendkívüli

helyzetet hozott létre, melyre a folyamat résztvevői viszonylag rugalmasan tudtak reagálni és alkalmazkodni, viszont az oktatás keretei (minden egyes előírásával, szabályozottságából adódóan) nagyon lassan változnak. Tehát ebből is jól látható, hogy mi okozta a sok(k)ot és okozza mai napig a legnagyobb feszültséget.

Már évek óta érezhető, hogy változás van és változtatásra van szükség a pedagógiai gyakorlatban, de mindeddig minden egyes tanárnak saját lelkiismerete, igénye és környezete befolyásolta azt, hogy milyen irányban fejleszti és képi magát, illetve milyen léptékben képes a körülöttünk folyamatosan változó világ igényeivel lépést tartani.

2008-ban kezdetem a pedagógusi pályát. Lehetőségem volt az azóta eltelt időben több típusú oktatási intézményben, különféle korosztályokat fejleszteni, tanítani, oktatni. Rendkívül széles paletta tárult elém a diákok képességét tekintve. Viszont mindegyik képzési formában érezhető volt annak az igénye, hogy az oktatási módszereinken változtatni kell, mivel a tanulók figyelmét egyre nehezebb fenntartani, folyamatos motivációs problémák lépnek fel a tanítás-tanulás folyamatában, arról nem is beszélve, hogy egyre nagyobb igény mutatkozott/mutatkozik az egyéni fejlesztésre, legyen szó tehetséges, vagy felzárkózást igénylőről. Egy olyan időszakban kezdtem el tanítani, amikor a minket körülvevő digitális világot beemeltük a tanításba, ezzel is rálépve a változás és változtatás útjára. Az idő előrehaladtával egyre inkább beemelődött a mindennapi tanítási gyakorlatomba a digitális szemléltetés (pl. ppt, videók, interaktív tábla, stb.), majd a különböző egyéni tanulást és fejlesztést biztosító felületek (pl. Learningapps, Wordwall, stb.) használata. Sajnos, sokan kételkedtek ezeknek a létjogosultságában, de a fent említett pandémiás helyzet egy olyan rendkívüli szükségállapotot hozott létre, amely azonnali változásra kényszerítette a magyar oktatást és a benne résztvevőket. Tehát beigazolódott a már régóta emlegetett tény, miszerint a digitális eszközök, felületek és módszerek használata szükségszerű és elkerülhetetlen az oktatásban. Ez a rendkívüli helyzet rávilágított a rendszer minden eddigi hibájára, s megerősítette azt, hogy elengedhetetlen a változtatás.

Van-e tanár ebben az osztályteremben?

A kezdetek kezdetén sok olyan szülői hang hallatta magát, akik arról panaszkodtak, hogy nem úgy zajlik a tanulás-tanítási folyamat, mint ahogyan azt ők elképzelték. Sok fórumon nyilatkoztak úgy, hogy a tananyag és a hozzá tartozó szintfelmérő feladatsor csak fel lett töltve a digitális osztályterembe, majd vissza kellett küldeni osztályzásra. Más intézményekben már elérhető volt a diák számára az oldalszámokon és a tananyagcímeken kívül a heti egy-két online tanóra, bizonyos helyeken pedig már napi rendszerességgel digitális órarend alapján kontaktórák is voltak és vannak mai napig. Ezekből a gyakorlatokból is igen jól körvonalazódik, hogy ahány intézmény, annyiféle értelmezést kap az online oktatás. Erre Komenczi Bertalan is utal: „A tanulási környezet kialakítása és működtetése többféleképpen lehetséges. Az, hogy egy tanulási környezet mi módon szerveződik, függ az adott rendszer kialakítóinak tudás- és tanulás-koncepciójától, az adott korszak domináns nevelésfilozófiai nézeteitől, a nevelés céljaira és lehetőségeire vonatkozó mindenkor elképzelésektől. Mindez társadalmi beágyazottságú, és kultúrafüggő.” (Komenczi, 2016) Hogy pontosan melyik irányvonal a követendő minta, az a jövőben fog kiderülni. Viszont minhárom lehetőségben egy tényező kiemelt szerepet kap: a pedagógus.

Sok olyan tévhit és elképzelés él még ma is, hogy nem szükségszerű a digitális tanulás folyamatában. Ezt a tavaly óta fennálló helyzet megcáfolta. Hiszen bármelyik gyakorlatot is követjük, mindegyik fő motorja a tanár. Aki feladja, megtanítja, kijavítja, szerkeszti, átgondolja, stb... Tehát nélküle nem létezik az elsajátítás folyamata. Úgy vélem, a szerepe mindennél jobban felértékelődött a digitális világban. Az, hogy hogyan tudja ezt a szerepet betölteni, s hogyan tud azonosulni ezzel a kihívással, az egyénfüggő.

A digitális pedagógia alapjai

A fogalom meghatározása elsősre nagyon egyszerűnek tűnhet, valójában nehezen lehet egyértelműen megnevezni. Ez annak is köszönhető, hogy a jelenlegi pedagógiai gyakorlatban most kezd gyökeret

verni és körvonalazódní mindaz, amit ez a speciális fogalom magában hordoz. Szűts Zoltán a következőképpen foglalja össze a digitális pedagógia fogalmát: „mindazon jelenségek, amelyek a digitális eszközök és tartalmak, más olvasatban infokommunikációs technológiák és munkaformák tanítási és tanulási folyamatban történő használatát feltételezik” (Szűts 2020a, 2020b). Kis-Tóth Lajos és Lengyelne Molnár Tünde a következőt írja: „digitális pedagógia mindazon eszközök, technológiák vagy szervezési tevékenységek összessége, amelyek elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik az információ- és a kommunikációközlést, -feldolgozást, -áramlást, -tárolást, -kódolást” (Kis-Tóth – Lengyelne, 2014). Jól kivehető ezekből a meghatározásokból, hogy a fogalmat a különböző digitális eszközök tanórai alkalmazásához és használatához kötik. Benedek András szerint a digitális pedagógia olya tradicionális vagy konstruktív pedagógia, vagyis tanítási és tanulási módszer, amely során a tanár és a tanuló is számítógépet, informatikai eszközt is használ: „A napjainkban formálódó digitális pedagógia célja, hogy a lehető legteljesebb körben számot vessen mindazokkal a kihívásokkal és a lehetőségekkel, amelyek érintik a tanulókat és a pedagógusokat az információs társadalomban.” (Benedek, 2008)

Hogyan tudja betölteni a pedagógus a digitális pozícióját

Az előző pontban bebizonyosodott, hogy kiemelt helyet kap ebben a világban, hiszen a folyamat mozgatórúgója. Tapasztalatból mondhatom, hogy sokkal több feladat hárul rá, hiszen egy új környezetben kell eligazodnia, melynek megvan a saját etikettje, működési mechanizmusa. Egy olyan külön világ, melynek ugyanúgy létezik szabályrendszere, mint egy tanterminek, amit Bárdos Jenő 'osztálytermi KRESZ'-nek nevez (Bárdos, 2021:60). Viszont a kettő az oktatás közegének különbözőségéből adódóan mégis más. Tehát még mielőtt a pedagógus beleveti magát a munkafolyamatba, meg kell tanulnia ebben a térben biztonságosan mozognia.

A magabiztos mozgás és eligazodás mellett számos olyan elvárás (írott és íratlan egyaránt) van, mely a tanulás-tanítási folyamatban betöltött pozícióját meghatározza. Bárdos Jenő tanulmányában tizenegy kategóriába sűrítve fejti ki, hogy a tanár milyen személyes, szakmai és speciális kompetenciákkal kell rendelkezzen (Bárdos, 2012: 56):

1. táblázat: A közvetítő (és alkotó) tanárok személyes és szakmai kompetenciáinak fókuszpontjai

1. Hang, mimika, gesztus, mozgás, kommunikáció	(„A tanári színpad”)
2. Releváns szaktudás + IQ és memória	
3. Didaktikai konstruktivitás	
4. A szakmódszertani fegyvertár gazdagsága	
5. A mérés és értékelés sokrétűsége	(A „kertész”)
6. Általános műveltség	(A „sámán”)
7. Mentális egészség, kiegyensúlyozott lelki képességek	(A „gyógyító”)
8. Türoképeség (fizikai és szellemi állóképesség)	
9. Magyar nyelvtudás és performancia + idegen nyelv(ek) tudása	
10. Előadói és művészi képességek, sportok	
11. Fejlődőképesség és megújulás	

Az összefoglaló táblázatból is kivehető, hogy rendkívül sokrétű a feladat. A digitális világban ezek a kompetenciák „átformálódnak” a környezetnek megfelelően.

A legfontosabb elvárásokat mindig a tanulók fogalmazzák meg, hiszen ők a befogadók minden folyamatban. Amennyiben figyelmen kívül hagyjuk az elvárásaikat, csődöt mondhat a folyamat. Ezen elvárásokra utal Szabó Éva tanulmányában, melyek a korábbi hazai kutatási eredmények alapján fogalmazódtak meg. Ezek mentén körvonalazódní, hogy milyen a jó tanár attitűdje a 21. században, mely két dimenzió mentén alakul. Ez a két dimenzió a következő: 1. a szakmai tudás, hozzáértés, 2. az emberi hozzáállás. Az első pontban megfogalmazott elvárás egyértelmű. Viszont digitális környezetben plusz értelmezést kap. „A digitális fejlődés következtében jelentősen megnőtt a könnyen és gyorsan

elérhető információ mennyisége. Egy sikeres keresőprogram néhány kattintással könyvtárnyi anyag birtokába juttathatja a keresőt. Ebből a szempontból azt is gondolhatnánk, hogy a tanári tudás leértékelődik. Ez azonban téves következtetés. A tanárok tudásának jelentősége nem csökken, csupán a szerepe változik meg. A jó tanár nemcsak magát a tudást birtokolja, de azt is tudja, hol lehet egy információt megtalálni, és ami a legfontosabb képes megtanítani, azt is, hogy miként kell súlyozni, rendszerezni, értelmezni vagy használni az adott információt” (Szabó, 2015: 23-24). Az emberi hozzáállás is bővebb értelmet nyer, ami egyfajta „segítő, vezető, irányító, de nem előíró tanári magatartást nevezí Premsky partneri jellegű pedagógiának. Azonban a partnerség, ahogy a fogalom jelentése ezt már implikálja a két fél együttműködését, hasonló hozzáállását és attitűdjét feltételezi. Ezért is van szükség arra, hogy a diákok szociális készségeit és a társas kapcsolatokhoz való viszonyát is aktívan fejlesszük.

Tehát jól látható, hogy ahhoz, hogy a tanár a szerepét megfelelően be tudja tölteni, s eredményesen tudjon működni, a helyét az elvárásoknak megfelelően érdemes megkeresnie és kialakítania. Amikor ezeket sikerül elérnie, egy újabb lépést kell tennie ahhoz, hogy könnyebb legyen az oktatási folyamat. Minél jobban megküzd az újtába kerülő akadályokkal, annál könnyebben tud majd megfelelő tanulási-tanítási környezetet létrehozni, melynek kialakítására a következő pontban térek ki.

A megfelelő tanulás-tanítási környezet kialakítása

A digitális átállás, ahogyan már korábban is írtam, egyáltalán nem ment zökkenőmentesen. Hiszen kiderült a gyakorlati megvalósítás során, hogy a hagyományos, offline tanulás-tanítás folyamata egyáltalán nem leképezhető az online térben. Rengeteg olyan kérdés merült fel bennem, mely arra világított rá, hogy szaktanárként tudatosan át kell gondolnom, hogy hogyan tudom kialakítani a legoptimálisabb környezetet a folyamat minden résztvevőjének.

Fontosnak tartottam azt, hogy mint minden tanulás-tanítási folyamatnak a tervezésekor, átgondoljam és egyúttal összevesszem a két oktatási környezetet. Ennek eredményeképpen született meg egy táblázat, melyben több szempont alapján összevetettem őket.

Offline	Szempont	Online
tanterem	Helye	Teams csoportokban
tábla, pad, székek, frontális	Környezet	otthon (pl. saját szoba, közös szoba, stb.)
frontális jelenlét	Tanár	„frontális”, digitális jelenlét
frontális jelenlét	Diák	„frontális”, digitális jelenlét
órarend, csengőszó (45 perc)	Óra kezdete és vége	digitális órarend, „behívás” (45 perc)
tábla, IKT, füzet, könyv	Eszközök	laptop, IKT, füzet, könyv (digitálisan)
metakommunikáció	Figyelem	kamera (?) (megosztott)
közvetlen	Motiváció	közvetett
lexikális	Tudásanyag	Internet (lexikon)

Az összehasonlításnak köszönhetően igen jól kirajzolódtak azok a különbségek, amelyek miatt egyáltalán nem másolható a már megszokott rutin sem a tanár, sem pedig a tanuló részéről. Tehát ahhoz, hogy sikeres és eredményes legyen a digitális közegben történő folyamat, tudatosítanunk kell az új környezet másságát nemcsak magunkban, hanem a diákokban is.

„Az utóbbi évtizedek során számos ismeret gyűlt össze az eredményes tanulásra, a teljesítőképes tudás kialakítására vonatkozóan. Ezek megerősítettek néhány, korábban sem ismeretlen feltevést arról, hogy mit kell elsősorban szem előtt tartanunk a tanulási környezetek kialakítása során. 1. A tanulási környezet legyen tanuló középpontú., 2. A tanulási környezet legyen tudásközéppontú, 3. A tanulási

környezet legyen értékelés középpontú., 4. A tanulási környezet legyen közösség középpontú. Az elektronikus, virtuális tanulási környezetekben rendelkezésre álló infokommunikációs technológia képes sokoldalúan és hatékonyan támogatni a fenti kritériumok érvényesülését. Ez azonban csupán lehetőség, amely nem teljesül automatikusan. Az új elektronikus eszközrendszerben rejlő tanulástámogató potenciál optimális kihasználásához magas szintű módszertani tudás szükséges.” (Komenczi, 2016)

A gyakorlati megvalósítás

Már korábban utaltam arra, hogy ahhoz, hogy jól és gördülékenyen működjön a folyamat, tudatos tervezésre van szükségünk.

Legelső lépésként a diákokkal közösen létrehoztunk egy digitális térre vonatkozó etikettet, mely minden órai megnyilvánulást, munkafolyamatot szabályoz. (pl. mikrofon be- és kikapcsolása, kamera bekapcsolása, óra kezdete, stb.) Ki kellett alakítani ezt a szokást, hiszen csak így biztosítható mind a tanulók, mind pedig a tanár számára a magabiztos digitális oktatási jelenlét.

Egy-egy digitális tanóra megtervezésekor is érdemes ugyanazokat a lépéseket végrehajtani, melyeket a hagyományos folyamat során is megteszünk. Ugyanazt a szempontrendszert használom, amit a pedagógussá válásom során tanultam, csak annyiban aktualizálódott, hogy a tanítás közege, az elérhető anyagok, illetve a tanítás során használt felületek digitalizálódtak. A tervezés legsarkalatosabb pontjának azt tartom, amikor a célt és a cél eléréséhez szükséges digitális felületeket kiválasztom. Hiszen abban az esetben, ha olyan felületeket teszek bele az órába, melyeket a diákok, vagy én tanárként nem tudok alkalmazni/kevésbé vagyok benne jártas, akkor az óra hatékonysága és a cél elérése megkérdőjeleződik. Nem lehet és nem szabad figyelmen kívül hagyni az időkeretet sem. Amennyiben a megszokott 45 percre kell terveznünk, számítanunk kell arra, hogy rajtunk kívül álló tényezők, mint pl. az internet gyorsasága, a diákok egyéni infokommunikációs eszközeinek minősége is jelentős mértékben befolyásolja a folyamatot.

A mellékletben 2 óravázlat olvasható, melyek egy irodalom és egy nyelvtan óra digitális vázlatát tartalmazzák. Minden egyes órára kapnak egyet a diákok a Teams felületen. Fontos, hogy egy jól átlátható, logikus, rendezett „vezetőt” kapjanak kézhez, ezzel is megkönnyítve nemcsak a tanórai haladást, hanem azok felzárkózását is, akik éppen az adott foglalkozáson nem tudtak részt venni. Az áttekinthetőséget és a követhetőséget a vázlat tudatos megszerkesztésével biztosítom (kiemelések, felsorolások, különböző színek használata stb.). Jól kivehető az is, hogy olyan felületeket, alkalmazásokat, megjegyzéseket írok bele, melyeket már mindenki ismer és használ. Igen nagy előnye ennek a típusú vázlatnak, hogy könnyen elő lehet segíteni és biztosítható az egyéni fejlődés és fejlesztés lehetősége, legyen szó akár gyengébb képességű vagy tehetséges diákról. Több olyan feladatbank található (pl. Wordwall, Learningapps, Redmenta, stb.), melyek linkjének beszúrásával a diákot odairányíthatjuk egy kattintással, s a feladat megoldásával fejleszthető, hiszen azonnali visszajelzést kap.

Konklúzió

Hogyan kell oktatni digitális környezetben? – fogalmazódhat meg a pedagógustársak fejében a kérdés. Az biztos, hogy tudatosan mindenképpen érdemes, hiszen csak így válhatunk eredményes, felkészült részévé a digitális oktatásnak, melynek köszönhetően kialakulhat a tanuló digitális oktatáshoz illeszkedő személyes tanulási tere, illetve a pedagógus digitális tanítási közege.

Milyen az odáig vezető út? Központi továbbképzés, tantestületen belüli, netán a közösségi médiában szerveződő csoportokon belüli tudásmegosztás erre a válasz? Melyik irányt érdemes követni? Egyáltalán kell-e választani? Nagyobb hangsúlyt fog kapni az önképzés? Milyen a digitális oktatás keretrendszere? Kell-e ezt központilag szabályozni? Számtalan kérdés, dilemma, amire csak az idő adhat megfelelő választ.

Felhasznált szakirodalom

- Bárdos Jenő (2012). A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai. *Magyar Pedagógia* (112) 2. 61–75.
- Benedek András (szerk) (2008): *Digitális pedagógia: Tanulás IKT környezetben*, Typotex, Budapest.
- Kis-Tóth Lajos – Lengyelne Molnár Tünde (2014): *IKT innováció*. Líceum Kiadó, Eger.
- Komenczi Bertalan (2016): *Tanulási környezet a 21. század elején*, GlobeEdit, Saarbrücken.
- Lengyelne Molnár Tünde – Kis-Tóth Lajos – Antal Péter – Racsko Réka (2014): *IKT innováció*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/5-ikt-innovacio-lengyelne-kis-toth-antal-racsko-isbn_565d5553721a1.pdf
- Racsko Réka (2017): *Digitális átállás az oktatásban. Iskolakultúra*, Veszprém.
- Szabó Éva (2015): A digitális szakadékon innen és túl: A tanárszerep változása a XXI. században. *Oktatás-Informatika* VII. 16-31.
- Szűts Zoltán (2020a): A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle* 5-6, 15-38.
- Szűts Zoltán (2020b) *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2020.

Gyűjtemények

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/Modszertani_gyujtemeny_01_08_compressed.pdf

https://tka.hu/tudastar_kereso

<https://tudasbazis.dpmk.hu/>

Hasznos oldalak önműveléshez

- https://www.youtube.com/playlist?list=PLSk02cdOEn6ipWzy3EiO1tQRipQOAJhQc&fbclid=IwAR2_SoLiF-c4vQ_c_01_cbIt3LB5pGFMpub4nkhnyJ4FsBz5MfOHBUGHjPQ
- https://moderniskola.hu/2020/03/online-tanulas-tanitas-tervezese-2-resz/?fbclid=IwAR26oKRHAPFylKIMDen5tnEYYjoKXh7KloHX0ixDfQRB79r4K_sFjCEUVjU
- <https://education.microsoft.com/hu-hu/library>
- <http://tanarblog.hu/>
- Prievara Tibor: A 21. századi tanár
- Nádori Gergely-Prievara Tibor: *IKT kézikömmódszertan* (<https://mek.oszk.hu/15900/15959/>)

Melléklet - Óravázlatok**A: Irodalom****Témakör: Szophoklész Antigoné c. drámájának értelmezése****Segédanyagok:**

- Mohácsy Károly – Színes irodalom 9. (73-85.)
- https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_9_nat2020/lecke_03_011
- <https://zanza.tv/irodalom/okor/szophoklesz-antigone>

Házi feladat: Következő órán számonkérés.

1. Bevezetés<https://wordwall.net/hu/resource/37990/kv%C3%ADz-antigon%C3%A9>**2. A dráma**

Nézz utána, mit jelentenek az alábbi fogalmak!

<http://enciklopedia.fazekas.hu/index2.htm>

- Mi a dráma?
- Mi a ...:
 - tragédia
 - komédia
 - tragikomédia
- Mit jelent a hármas egység elve?
- Mi a katarzisz?

3. Szophoklész: Antigoné

- A thébai mondakör (ld. előző óra anyaga)
- A dráma története (ld. előző óra anyaga)
- A klasszikus dráma szerkezete

Fejtsd ki, mit jelentenek az alábbi fogalmak!

- I. Bevezetés/Expozíció:
- II. Bonyodalom:
- III. Konfliktus:
- IV. Tetőpont:
- V. Megoldás:

A történet összekeveredett. Írd a betűjelet a dráma megfelelő részéhez, így kialakul a történet hibátlan sorrendje.

A:

- Antigoné és Kreón párbeszéde – a tett igazolása
- Haimón és Kreón párbeszéde – meggyőzési kísérlet
- Teiresziasz és a király párbeszéde – a szörnyű jóslat
- A király meggondolja magát, Antigonéért küld.

B: Kreón beismeri vétkét és mindenkinek tisztességes temetést rendel.

C: Antigoné el akarja temetni testvérét a király tiltása ellenére. Iszméné nem akar ebben részt venni. Kreón trónra lép és rendet ígér.

D: Hírnök újságolja, hogy Antigoné a sziklabarlangban felakasztotta magát, Haimón pedig leszúrta magát. A királyné öngyilkos lesz. Kreón összeroppan.

E: Antigoné eltemeti e testvérét, a király hírt kap erről és keresi a tettést, kiderül, hogy Antigoné volt. A tettért halálbüntetés jár.

4. Mely szereplőket (illetve jeleneteket) ismered fel a PPT mappába feltöltött antigone_szereplők képein? Sorold fel!

Témakör: A szó szerkezet (Szintagma)**Segédanyagok:**

- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 9. tankönyv (69-75.o.)
- https://www.nkp.hu/tankonyv/magyar_nyelv_7/fejezet_02_fejezetnyito

Házi feladat: Az elmélet megtanulása.

1. Számonkérés

Keresd meg a feladat kiosztások fülben a feladatlapot!

2. A nyelvi szintek

Töltsük ki közösen a megosztott A nyelvi szintek nevű whiteboardot!

3. A szintagma

<https://zanza.tv/magyar-nyelv/nyelvi-szintek/mondatok-felepítése-es-szószerkezetek>

Válaszolj a videó alapján a kérdésekre!

- Mi a szintagma?
- Mi az alany, állítmány, határozó, jelző?
- Írd le a szintagma tagjainak nevét! (2)
- Töltsd ki a táblázatot! (2)

A szintagma fajtái	Alárendelő szintagma	
Tagjainak száma		
Tagok közötti viszony		
Tagok nevei		
Fajtái	alanyos, tárgyas, határozós, jelzős	kapcsolatos, ellentétes, választó, magyarázó, következtető

4. Az alárendelő szintagma fajtái (Whiteboard)

Nyisd meg Az alárendelő szintagma elnevezésű whiteboard-ot, majd az ott található példákat oldjuk meg!

- alanyos
- tárgyas
- határozós
- jelzős.

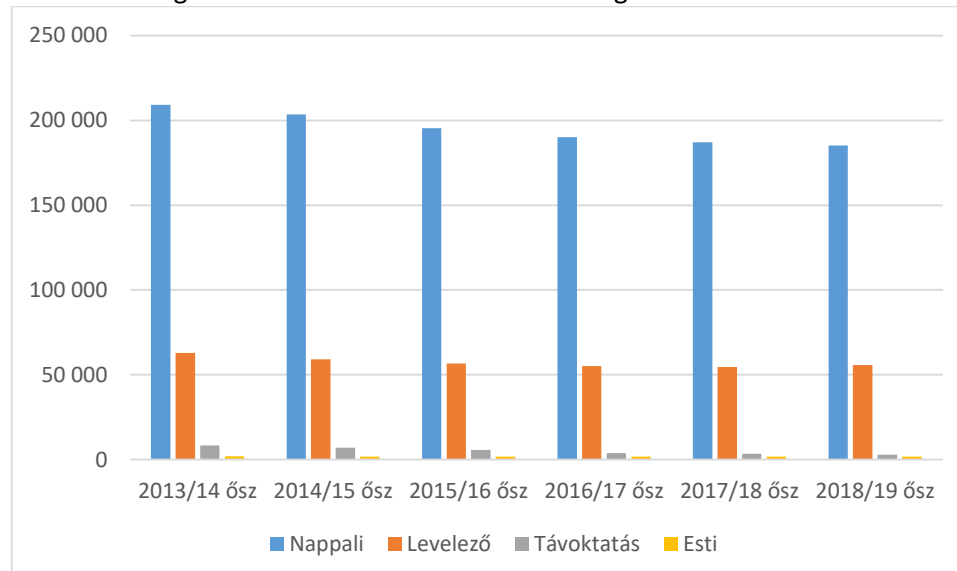
VERECKEI Judit

Személyes jelenlét nélküli felsőoktatás a vizsgaszervezés aspektusából a közoktatási vezetőképzésben

Előzmények

Magyarországon a felsőoktatás a koronavírus járvány megjelenése előtt meghatározóan hagyományos, jelenléti formában, nappali munkarendben folyt. Az Oktatási Hivatal statisztikai adatbázisa alapján 2013. és 2019. ősze között a hallgatók háromnegyede vett részt nappali és mindössze negyede a megszokott kontakt formán túl egyéb módszereket is igénylő, elsősorban levelező, jóval kisebb mértékben esti vagy távoktatásos munkarendű képzésben. Összhangban vannak egyébként az adatok a nemzetközi trenddel, a világ 2,2 billiárd dolláros felsőoktatási piacának ugyanis mindössze 2%-át tette ki a vírus előtt a táv- és az online oktatás (Gonda, 2020).

1. ábra: A hallgatói létszám munkarend szerinti megoszlása 2013. és 2019. között

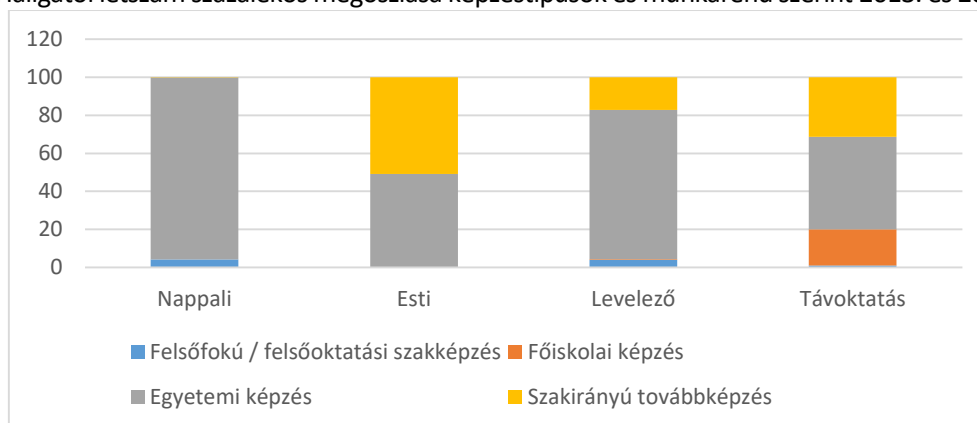


Forrás: az Oktatási Hivatal statisztikája alapján saját szerkesztés

A járvány miatt azonban az oktatás minden szintjén jelenlét nélküli, online formára kellett áttérni 2020 márciusában, gyakorlatilag egyik napról a másikra. Az átállás a felsőoktatásban kisebb problémát jelentett, mint a köznevelésben vagy a szakképzésben, hiszen az oktatásnak ez a szintje már sokkal jelentősebb mértékben épít a hallgatók önállóságra, a tanulási folyamatuk önirányítására. A felsőoktatásban nincs folyamatos számonkérés, a tanár-diák közötti kapcsolat is kevésbé személyes jellegű, valamint a felsőoktatás világától kevésbé távoli a digitális tananyag- és taneszközhasználat, mint a tankötelezettség teljesítéséhez kötött oktatási szinteken (Rajcsányi-Bacsa, 2020; Zakota, 2020). A fentiek ellenére a folyamat a felsőoktatásban sem volt egyszerű, a nem jelenléti oktatásra a magyar felsőoktatás leginkább módszertanilag nem volt felkészülve. Az oktatóknak a tananyagok nagy részét át kellett alakítani oly módon, hogy a tartalom online formában is közvetíthető legyen, ami természetesen több előkészítést és felkészülést igényelt. Eltérő tapasztalatokkal rendelkeztek a tanárok az eszközhasználat vonatkozásában is, de a tapasztaltaknak is olyan helyzetben kellett helyt állniuk, amelyben a digitális bennszületett generációt egy feltételezhetően csekélyebb mértékű IKT kompetenciával rendelkező generáció kezdte el online oktatni. A tartalomközvetítés mellett ki kellett dolgozni a számonkérés, a vizsgáztatás nem jelenléti módszereit is.

Mind hazai, mind nemzetközi szinten számos kutatás készült a Covid-19 világjárvány felsőoktatásra gyakorolt hatásának elsősorban a 2020-as év első felében történő vizsgálatáról (Daad.de, 2020; Deés, 2020; Global Student Survey, 2020; Ősz, 2020; Rajcsányi-Bacsa, 2020; Sipos–Jarjabka–Kuráth–Venczel-Szakó, 2020). A vizsgálatok elsősorban a tanulási szokások változására, a hallgatók elégedettségére, a hallgatói teljesítményekre, valamint a Covid alatti eszközhasználatra és módszertanra irányultak. Az eredményekből többek között megállapítható, hogy a felsőoktatásban virtuális tanteremként a Moodle keretrendszer használata volt meghatározó, míg a személyes interakciók, előadások tekintetében leginkább az intézmények informatikai részlegei alapján támogatott, különböző „meeting” rendszereket alkalmazták (pl. Zoom, Google Meet, Skype, Discord, vagy Teams platformot) (Ősz, 2020). A kutatásokból az is kiderül, hogy az átállás során könnyebb volt azoknak a helyzetük, akik nem nappali tagozaton tanultak és tanítottak, hiszen a nappalisok esetében az e-learning rendszerek otthoni alkalmazása a Covid előtti időszakban 20% alatti értéket mutatott, mely alól csak a vizsgaidőszak volt kivétel (Ősz, 2018). Az egyéb (levelező, esti és távoktatásos) munkarendben tanulók, akik jellemzően már munka mellett képzik magukat, jobban kihasználják a „bárhonnan elérhető tananyag” adta lehetőséget, és meghatározóan otthonról, a délutáni/esti órákban vagy szabadidejükben használják az e-learning biztosította módszereket. Tehát számukra a jelenléti oktatás „vírusmentes időszakban” sem értelmezhető a hagyományos módon, mert az elsősorban a konzultációs időpontokra koncentrálódik és a kommunikációt az oktatóval is legtöbbször írásban valósítják meg (Ősz, 2020). A magyar felsőoktatásban – ahogy az Oktatási Hivatal statisztikai adatbázisában szereplő adatokból kiderül – az esti, levelező és távoktatásos munkarend meghatározóan a szakirányú továbbképzésekre jellemző. Ebben a képzési formában a nappali munkarendet minimális hallgatói arányszám (0,16%) képviseli.

2. ábra: Hallgatói létszám százalékos megoszlása képzéstípusok és munkarend szerint 2013. és 2019. között



Forrás: az Oktatási Hivatal statisztikája alapján saját szerkesztés

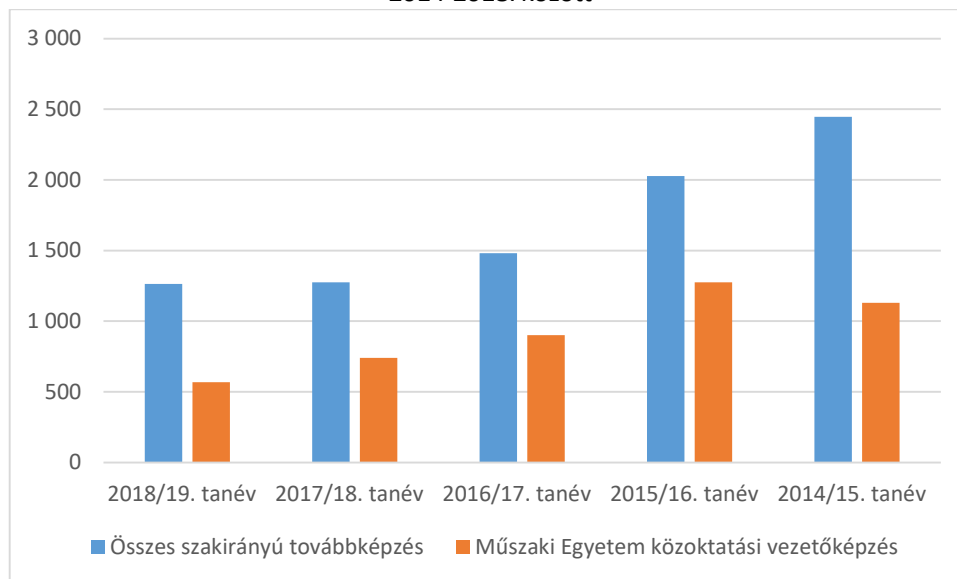
Munkám további részében azt vizsgálom meg, hogyan valósult meg az átállás egy szakirányú továbbképzés, a Budapesti Műszaki Egyetem (a továbbiakban: BME) Műszaki Pedagógiai Tanszékén folyó, pedagógus szakvizsgát adó, közoktatási vezetőképzésén. Mivel a számonkérésre, vizsgáztatásra az eddig megjelent tanulmányok kevésbé koncentrálnak, az átállást ebből az aspektusból mutatom be.

Személyes jelenlét nélküli vizsgaszervezés a BME közoktatási vezetőképzésén

A BME-n folyó közoktatási vezetőképzésnek a szak indítása óta egyedülálló, a többi hasonló képzéstől megkülönböztető eleme, hogy a felnőttkori tanulási igényekhez maximálisan alkalmazkodó távoktatási formában és Budapest mellett az ország számos pontján – jelenleg 15 vidéki városban – kialakított konzultációs helyszínnel működik (Benedek, 2018). Nagy hangsúlyt helyeznek továbbá a modern, digitális eszközök használatára – kezdetben úgy, hogy a nyomtatott tankönyvek mellett a tananyag feldolgozását videokazetták és írásvetítőn alkalmazható fóliák segítették, a későbbiekben pedig a Moodle elektronikus oktatási keretrendszer használatával. Jelenleg a Moodle-n keresztül érhetőek el a hagyományos tankönyveket teljes mértékben felváltó elektronikus tananyagok, az oktatási segédanyagok, ide tölthetnek fel az oktatók prezentációkat, tesztek, feladatlapokat, gyakorló

anyagokat a hallgatók számára, illetve ezen a felületen történik a tanulás eredményeinek közvetítése is, a hallgatói házi- és évfolyamdolgozatok, sőt a szakdolgozatok leadása, valamint ezen a felületen keresztül kommunikál egymással az egyetem és a hallgató, illetve itt követhetőek nyomon a tanévszervezési feladatok és a hallgatónak szóló tájékoztatások, információk (Benedek, 2018, 2020). Érdekesképpen megjegyzendő, hogy a szakirányú továbbképzések esetében a legnagyobb távoktatási hallgatói létszám az indítás óta folyamatosan ehhez a képzéséhez kötődik, melynek tartalom központú, aszinkron, elektronikus tanulástámogatásra épülő rendszerével több tanulmány is foglalkozik (Benedek, 2018, 2020; Molnár 2018; Kovács, 2014).

3. ábra: Távoktatásos munkarendben résztvevő hallgatók száma a szakirányú továbbképzésekben 2014-2018. között



Forrás: az Oktatási Hivatal statisztikája alapján saját szerkesztés

A fentiek alapján azt feltételezhetjük, hogy a BME közoktatási vezetőképzésén oktatók és tanulók számára 2020 március elején az oktatási rendszereknek a távolléti oktatásra történő gyors átállása nem jelenthetett különösebb kihívást. A tanszék, mely 2020 tavaszán közel 1.000 főnek szervezte a szakirányú továbbképzést, rugalmasan állt át a teljesen online távoktatási formára (Benedek, 2020). Az elektronikus keretrendszer, az aszinkron tanulási és az egyéb távoktatási formák ismerete és alkalmazása mellett is azonban teljesen új helyzetet teremtett az adott szemeszter, illetve a képzés zárásának, a szigorlatok és a záróvizsgák lebonyolításának online megszervezése, mivel ebben sem a tanszék oktatóinak, sem hallgatóinak nem volt tapasztalata.

Első lépésként a tanszékvezető a BME Koordinációs Bizottsága által, a fővárosi védelmi intézkedésekről szóló 211/2020 (V.16.) Korm. rendelettel összhangban kidolgozott szabályozása alapján kiadta a tanévzárásra, a vizsgákra, a szigorlatokra és a záróvizsgákra vonatkozó útmutatását, amelyben az szerepel, hogy a szakvizsgás képzésben a szigorlatot és a záróvizsgát távolléti formában, információs rendszerek útján kell megszervezni és lebonyolítani. A kiválasztott információs platform a Microsoft Teams rendszer lett, melynek az online szóbeli vizsgáztatás során a videokonferencia funkciója került leginkább kihasználásra. A BME Műszaki Pedagógia Tanszékén a közoktatási vezetőképzés szóbeli vizsgáit a következők szerint készítették elő és bonyolították le:

A vizsgák tervezése és előkészítése

A tanszék dolgozói létrehozták a Teams-ben a tanköröknek megfelelő Teams Csoportokat (ugyanis a képzésben az egy tankörhöz tartozó hallgatók ugyanabban az időpontban, tehát egy vizsgacsoportként teszik le a szigorlatot és a záróvizsgát). Ezt követően értesítették a vizsgáztatókat és a hallgatókat a Teams-hez és a Teams Csoportozás való csatlakozás menetéről. Figyelemmel voltak a tanszék munkatársai arra is, hogy egy skype-os elérhetőség biztosításával és a skype képernyőmegosztás funkciójával segítséget nyújtsanak a regisztrációban, csatlakozásban elakadt vizsgáztatók és hallgatók

számára, valamint kérték a Neptunban a telefonszám és az e-mail cím frissítését, hogy a vizsga során fellépő technikai hiba esetén elérhetőek legyenek a hallgatók.

A tanszék dolgozói a Teams Csoportoknak beütemezték értekezletként a szigorlati vizsgát, illetve a záróvizsgát, valamint kialakítottak egy tételhúzó felületet, melyet a vizsgáztató/jegyző Google fiókjába küldtek meg. A tanszékvezetői iránymutatás szerint a záróvizsga előtti napon a bizottság elnöke (és tagjai) e-mail címükre megkapták a vizsgázók névjegyzékét és az értékelés rendjét tartalmazó jegyzőlapot, a tétel sorokat, valamint záróvizsga esetén a vizsgázó csoport szakdolgozatait és azok értékelését tartalmazó elektronikus felület elérésének módját. A tankörvezető/vizsgáztató ellenőrizte a vizsgázók elérhetőségét és a vizsga megtartásához szükséges technikai feltételek meglétét, valamint a szakdolgozat védéséhez használandó prezentációk feltöltését, illetve meggyőződött arról, hogy a vizsgabizottság tagjai a vizsgához szükséges okmányokat megkapták-e.

A vizsgázóknak a vizsga kezdete előtt fél órával kellett csatlakozni az értekezlethez (a beállított időpontban ezen a csatornán megjelent a „Csatlakozás” lehetősége), hogy kipróbálásra kerülhessen a mikrofon és a kamara, adott esetben a védés lebonyolítására szolgáló prezentáció bemutatásához a képernyőmegosztás funkció, valamint a tankörvezető (vizsgáztató) szóban is tájékoztatta a hallgatókat a vizsga rendjéről.

A vizsgák lebonyolítása

Az elnök üdvözlő szavait követően kezdődtek meg a vizsgák, természetesen online formában is a tételhúzással. A tételhúzó felületnek kialakított táblázatos formát a vizsgáztató/jegyző képernyőmegosztás funkcióval a bizottság és a vizsgázó számára láthatóvá tette, majd beírta a vizsgázó nevét. Ezt követően a vizsgázó választott egy boríték sorszámot, melyet a vizsgáztató/jegyző rögzített a táblázat „VÁLASZTOTT BORÍTÉK SORSZÁMA” oszlopába. A rögzítés után a mellette lévő oszlopokban megjelent a táblázatban, hogy a boríték melyik tétel sorszámát tartalmazza és mi a tétel pontos címe. Amennyiben valamelyik hallgató ugyanazt a boríték sorszámot választotta, tehát ismétlődés történt a tétel száma és szövege helyett a „KIADOTT TÉTEL!” felirat jelent meg – ilyenkor módosítani kellett a boríték számot. Ha a vizsgázó csoport létszáma magasabb volt, mint a tételek száma, volt lehetőség arra is, hogy a csoporton belül a boríték sorszámok újra választhatóak legyenek - az ismételt boríték számok természetesen már más tételszámokat tartalmaztak. Póttétel húzása esetén a hallgatót a csoport utolsó vizsgázóját követő sorba, az ún. „PÓT” helyre lehetett felvezetni. A tételhúzás táblázat változásait a rendszer folyamatosan mentette, így minden módosítás utólagosan visszakereshető volt.

4. ábra: Tételhúzó felület

11									
12	1	1	Kozma Anikó	15	12	A vezetői szerepek. A vezető hatalmának forrásai.	3	12	Milyen személyzetfejlesztési feladatok vannak a vezetőnek? Melyek a munkahelyi személyzetfejlesztés módszerei, eszközei?
13	2	1	Frankóné	15	12	KIADOTT TÉTEL!	3	12	KIADOTT TÉTEL!
14	3	1							
15	4	1							
16	5	1							
17	6	2	Hornyik Boglárka	15	28	A vezetői kompetenciák és szerepek. Az igazgatóval szemben támasztott követelmények alapján melyek az azonosságok és különbségek az elmélet és a gyakorlat között?	3	2	Ismertesse a szervezeti tanulás fogalmát, folyamatát. Mutassa be a tanuló szervezet jellemzőit és kritériumait.
18	7	2							

Forrás: BME Műszaki Pedagógiai Tanszék

Online formában a tételhúzást követően a felkészülésre biztosított külön időt nem lehetett fenntartani, hanem a vizsgázó, kamerájának és mikrofonjának bekapcsolt állapota mellett megkezdte a feleletet, a kamerának a valós háttérrel (és nem fiktív háttérképet) kellett mutatnia. A vizsga időtartama alatt az éppen nem felelő hallgató a némitás funkcióval kikapcsolta a mikrofonját és webkameráját. Amennyiben záróvizsgára került sor, a szakdolgozat védésére szolgáló prezentáció képernyőmegosztással történő bemutatásával kezdett a hallgató, amire legfeljebb 10 perc állt a rendelkezésére, a bírálói kérdésekre adott válaszokat is beleértve, majd ezt követően kezdte meg a

tételhúzást. A sikeres feleletet követően a vizsgáztató a kamera és mikrofon kikapcsolására kérte a hallgatót és szólította a vizsgarendben soron következőt. A folyamat a vizsga befejezéséig folytatódott.

A vizsgák értékelése

A vizsga befejezését követően a Teams „Chat” felületének alkalmazásával az elnök vezetésével a bizottság egy külön értekezletet kezdett a vizsgák értékelésére, az érdemjegyek meghatározására. Záróvizsga esetén a jegyző megosztotta az értékelést tartalmazó jegyzőlapot és az elfogadott osztályzatot a bizottság előtt rögzítette. Az értékelést követően a „Chat” felületből kilépve a vizsgáztatók visszatértek a „Csoport” felületre, a várakozó hallgatókhoz és az elnök értékelte a vizsgát, ismertette az elért eredményeket, adott esetben szót adott a bizottság tagjainak vagy valamelyik hallgatónak és lezárta a vizsgát, majd a bizottság elköszönt a hallgatóktól.

A koronavírus járvány első hullámakor a fenti módszerrel a közoktatási vezetőképzsben 2020 májusában sikeresen szigorlatozott 44 tankörben 596 hallgató, júniusban pedig eredményesen záróvizsgázott 35 vizsgabizottság előtt 375 hallgató (Benedek, 2020).

Nemzetközi kitekintés a személyes jelenlét nélküli vizsgaszervezés vonatkozásában

Az Egyetemek Nemzetközi Szövetségének 109 országban végzett felmérése szerint (IAU, 2020a, 2020b) a járvány Kínán kívüli kitörésekor a felsőoktatási intézmények 59%-a azonnal leállt és áttért a táv- és az online oktatásra. Európában a felmérésben résztvevő egyetemek 80%-a megtartotta a szemeszter végén szokásos vizsgákat, leginkább online formában, néhány gyakorlati vizsgától eltekintve (Gonda, 2020).

Benedek Enikő és társai tanulmánya részletesen kitér arra, hogy néhány európai egyetem milyen megoldásokat alkalmazott a megváltozott körülményekhez igazodó vizsgáztatásban: az Antwerpeni Egyetemen távvizsgáztatást nem tartottak, hanem szigorú járványügyi szabályok betartása mellett minden vizsgát az egyetemen kellett letenni, a Brüsszeli Szabadegyetem (Université Libre de Bruxelles) hibrid rendben folytatta a vizsgákat, a dél-spanyolországi I. Jakab Egyetem (Universitat Jaume I), a hollandiai Leiden Egyetem, a milánói IULM Egyetem és a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem a távvizsgáztatás valamelyik formája mellett döntött, volt amelyik online platform, míg mások telefon és videóhívás alkalmazásával (Benedek–Eszenyi-F. Csizmazia–Robin–Seresi, 2020). A távvizsgáztatást választók csoportjába tartoznak a német nyelvterület (Ausztria, Németország, Svájc) felsőoktatási intézményei is. Érdekes módon a német nyelvterület vonatkozásában is olvasható tanulmány arról, hogy az oktatásügy nem volt felkészülve a digitalizációnak erre a szintjére, sőt rövid időre a túlterheltség miatt Németországban a Teams alkalmazása is akadozott, leállt (Steinberg és Schmid, 2020).

Mivel a fenti országok közül Ausztria a járvány elleni védekezésben több alkalommal is mintaként szolgált Magyarország számára, ezért munkám további részében azt vizsgálom meg, hogy egy osztrák felsőoktatási intézményben, a Fachhochschule St. Pölten intézményben, hogyan szabályozták a vírushelyzetben a szóbeli vizsgáztatást és milyen tapasztalatokról számoltak be a Teams használatával kapcsolatban. A St. Pölten Fachhochschule 2020 április 28-án adott ki arra vonatkozó tájékoztatást, hogy nemcsak a foglalkozásokat, hanem a vizsgákat is online szükséges megtartani (Online prüfen, 2020.) Az intézmény online szóbeli vizsgákra vonatkozó szabályozása 2020. szeptember 30-án frissítésre került (Empfehlung zur Durchführung von mündlichen Online-Prüfungen, 2020.). A szabályozás, bár nem annyira részletes, de sok mindenben hasonlóságot, sőt egyezést mutat a BME Műszaki Pedagógiai Tanszék vezetője által kiadott szabályozással - elsősorban a hallgatók adatainak elérhetőség céljából történő ellenőrzése, a vizsga-alkalomra a korábbi belépés szükségessége, a technikai feltételek ellenőrzése, valamint a vizsga lebonyolítása és értékelése vonatkozásában.

Ezt támasztja alá Daniela Wewerka-Kreimelnek, a St. Pölten Fachhochschule docensének beszámolója az online vizsga tapasztalatairól (Wewerka-Kreimel, 2020):

A vizsga tervezése és előkészítése

Ebben a fázisban itt is alapvetően a hallgatók tájékoztatása történt meg a Teams használatáról, valamint a vizsga szóbeli formájáról és időpontjáról, majd a vizsga kivitelezésének megtervezése következett: a vizsgabeosztás elkészítése, hármas csoportok kialakításával a hallgatók vizsgaidejének, a vizsgacsoportok közötti váltás idejének és a vizsgáztató teherbírásának felmérését követően.

5. ábra: A vizsgázók beosztása

Einteilung Modulprüfung Gastroenterologie am 2.4.2020						
Nachname	Vorname	UID	Gruppe	Dauer	Uhrzeit	
NN	nn	di1810xx	1	10	08:00	
NN	nn	di1810xx	1	10	08:10	
NN	nn	di1810xx	1	10	08:20	
Wechsel						
NN	nn	di1810xx	2	10	08:40	
NN	nn	di1810xx	2	10	08:50	
NN	nn	di1810xx	2	10	09:00	
Wechsel						
NN	nn	di1810xx	3	10	09:20	
NN	nn	di1810xx	3	10	09:30	
NN	nn	di1810xx	3	10	09:40	
Wechsel + Pause						
NN	nn	di1810xx	4	10	10:10	
NN	nn	di1810xx	4	10	10:20	
NN	nn	di1810xx	4	10	10:30	
Wechsel						
NN	nn	di1810xx	5	10	10:50	
NN	nn	di1810xx	5	10	11:00	
NN	nn	di1810xx	5	10	11:10	

Forrás: Wewerka-Kreimel, 2020.

A vizsga lebonyolítása

A hallgatói hármas csoportok meghívót kaptak a Teams-be, ahová a meghatározott időben, egymást követően léphettek be. A hármas csoportban és nem egyesével történő vizsgáztatás előnyei közé sorolja a docens asszony, hogy a feleletekből tanulnak a hallgatók egymástól, van „tanú”, és ha valaki nem tud választ adni a kérdésre, a másik hallgató válaszolhat helyette, ami saját felelete értékelésénél beszámításra kerül. A hallgatók feleléskor a mikrofont és a kamerát bekapcsolták, szemkontaktust kellett tartaniuk és meg kellett osztani a képernyőjüket. A kérdésekre a hallgatók felkészülési idő nélkül feleltek, a különböző hármas csoportok között a kérdések számozását a vizsgáztató felcserélte.

A vizsga értékelése

A hármas csoportoknak a vizsgát követően el kellett hagyniuk az online teret, ahová az értékelésre visszahívásra kerültek. A docens asszony megállapította, hogy a vizsga átlageredménye az előző évekhez hasonló lett, a hallgatói visszajelzések is alapvetően pozitívak voltak, leginkább a felkészülési időt hiányolták, illetve a Teams platformot alkalmasnak tartja az online szóbeli vizsgák lebonyolítására.

A fenti beszámoló alapján a magyar és az ausztriai gyakorlat között a következő eltérések állapíthatók meg:

- Az ausztriai gyakorlat szerint vizsgázónak igazolnia kell magát diákigazolvánnyal vagy személyi igazolvánnyal, oly módon, hogy azt a vizsga kezdete előtt a kamerába tartja.
- A St. Pölten Fachhochschule vezetésének döntése alapján a vizsgázónak a videokamerát úgy kell beállítani, hogy egyértelmű legyen, a teremben egyedül van és semmilyen segédeszköz nincsen a környezetében. A mobiltelefont szintén a kamera látómezejében kell tartani, illetve felelet alatt a hallgatónak a képernyőjét meg kell osztania.
- Szabályozza továbbá a St. Pölten Fachhochschule azt is, amennyiben a vizsga technikai problémák miatt megszakad, egy új időpontot kell kitűzni, melyet 14 nappal korábban meg kell hirdetni, de a vizsgázókkal való megállapodás alapján hamarabb is meghirdethető.

Összegzés és előremutató

A magyar és az ausztriai mintát és tapasztalatot összehasonlítva, érdemes megfontolni a BME közoktatásvezetői képzésében az online szóbeli vizsgákra vonatkozó szabályozás kiegészítését, elsősorban abból a szempontból, hogy a segédeszközök nélküli vizsga lebonyolítása még inkább biztosított legyen, például olyan kamerabeállítás előírásával, mely a terem egész spektrumát mutatja,

a képernyőmegosztás bevezetésével felelés alatt, a mobiltelefonokra vonatkozó szabályozással, valamint a tételek gyakoribb újra keverésével. Ebben az esetben akár a felkészülési idő biztosítása is lehetséges lenne a hallgatók számára. Ugyanakkor vizsgáztatóként saját tapasztalatomra és a hallgatóim visszajelzéseire alapozva én sikertörténetként könyvelem el a szakirányú továbbképzésen az online vizsgáztatás korrekt és alapos előkészítését, lebonyolítását. A feedback azonban akkor lenne teljes, ha az előző évekhez hasonlítanánk az online vizsgáztatás átlageredményét, valamint felmérnénk a vizsgáztatásban résztvevő minden oktató és hallgató véleményét. Munkámat azzal zárom - bár mindannyiunk kívánsága bizonyosan az, hogy a következő vizsgaidőszakot már ne online bonyolítsuk le -, mégis bízom benne, hogy a javasolt vizsgát a minőség javítása érdekében kivitelezésre kerülhet, hiszen a kidolgozott online megoldások nemcsak krízishelyzetben alkalmazhatóak, hanem arra is szolgálhatnak, hogy tovább gazdagítsák a közoktatási vezetőképzés sajátos távoktatási formájának repertoárját.

A közoktatási vezetőképzésnél és a vizsgáztatásnál tágabb spektrumot érintve is néhány összegző és előremutató megállapítással zárom a felsőoktatás digitális átállására vonatkozó gondolataimat. A vírusnak természetes módon számos negatív hatása volt a felsőoktatásra (is): többek között sérültek a kommunikációs folyamatok, megakadályozta a nemzetközi mobilitást, a tudományos konferenciák lebonyolítását, tudományos projektek, kutatások maradtak el miatta (Sipos–Jarjabka–Kuráth–Venczel-Szakó, 2020). Ugyanakkor maximálisan egyet lehet érteni Zakota Zolán megállapításaival is: „Az online oktatásra való kényszerű áttérés nem csak gondokkal jár. Akarva akaratlan egy olyan kiterjedt kísérletnek váltunk alanyaivá, melyet már csak mérete miatt sem mert volna elvégezni egyetlen döntéshozó sem. Most alkalom van előben megvizsgálni az online oktatás előnyeit és hátrányait, olyan tapasztalatokat szerezve, amelyek tetemes mennyiségű nyersanyaggal szolgálnak a következő évtizedek oktatáspolitikusainak és döntéshozóinak. Az egészből azok kerülnek ki nyertesként, akik – nem azt keresve, hogyan lehet a száz évvel ezelőtti intézményi formákat működtetni – a megszerzett tapasztalatokra alapozva a technológiát arra használják fel, hogy egy hatékonyabb és rugalmasabb, modern, a válságokat kezelni képes oktatási rendszert alakítsanak ki.” (Zakota, 2020, 70. o)

Az új megoldások, tapasztalatok a felsőoktatásban remélhetően megindítják a változások sorát és az egyetemek, főiskolák az eddig jellemzően hagyományos, személyes jelenlétű oktatás mellett több online lehetőséget, valamint úgynevezett hibrid, kevert megoldásokat is kínálnak majd, mely által rugalmasabb lehet az oktatásszervezés, új vizsgáztatási módszerek terjedhetnek el és növekedhet az online formában elvégezhető képzések számossága (Benedek, 2020, Ősz, 2020). Természetesen mindahhoz, hogy a mostani online, vagy ahogy Ősz Rita nevezi vészhelyzeti, „emergency learning” tényleges átalakuláson menjen keresztül sokkal több idő és sokkal több előkészület szükséges, hiszen a jelenlegi rendszer működőképessége jelentős mértékben azon múlt, hogy a pedagógus társadalom maximálisan pozitív hozzáállással és maximális nyitottsággal oldotta meg a kialakult helyzetet (Ősz, 2020).

Felhasznált szakirodalom

- Benedek, A. (2020): Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio*, 7(3), 185-192.
- Benedek, A. (2018): Negyed század, melyben a pedagógus továbbképzés korszakos átalakulása végbement. In Benedek A. (szerk.), *Közoktatási vezetőképzés a BME-n, 25 év a pedagógus továbbképzés fejlesztésében*. Miskolc: Gergely László Alapítvány. 11-22
- Benedek, E., Eszenyi, R., F. Csizmazia, E., Robin, E., Seresi, M. (2020): Záróvizsgák távolléti üzemmódban. In Seresi M., Eszenyi R., Robin E. (szerk.), *Távolléti oktatás a fordító- és Tolmácsképzésben*. (pp. 136-155.) Budapest: TINTA Könyvkiadó.
- Daad.de. (2020): *COVID-19 Impact on International Higher Education: Studies & Forecasts*. Letöltés dátuma: 2021. 04. 30., forrás: <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-educationinstitutions/centre-ofcompetence/covid-19-impact-on-international-higher-educationstudies-and-forecasts> 2020.07.25
- Deés, Sz. (2020): *Hallgatói vélemények a Covid-19 világiárvány hatásaként bevezetett online oktatásról*. Letöltés dátuma: 2021. 04. 30., forrás: [Hallgatói vélemények a COVID-19 világiárvány hatásaként bevezetett online oktatásról | Edutus Egyetem](#)

- Empfehlung zur Durchführung von mündlichen *Online-Prüfungen* 30 September. (2020). Letöltés dátuma: 2020. 05. 22., forrás: <https://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2020/09/Empfehlung-f%C3%BCr-m%C3%BCndliche-Online-Pr%C3%BCfungen-b.pdf>
- Gonda, Gy. (2020): *COVID és felsőoktatás*. Letöltés dátuma: 2021. 04. 30., forrás: <https://azuzlet.hu/covid-es-felsooktat-as-forradalom-a-virtualis-tantermekben/>
- International Association of Universities (IAU) (2020a). *Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education*. Letöltés dátuma: 2021. 04. 30., forrás: https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf
- International Association of Universities (IAU) (2020b). *The impact of COVID-19 on higher education around the world IAU Global Survey Report*. Letöltés dátuma: 2021.04.30., forrás: https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf [2020.12.07.] 2020b
- Kovács, I. (2014): Távoktatás a BME Műszaki Pedagógia Tanszékén. *Opus et Educatio*, 1(1), 21-31. p.
- Molnár, Gy. (2018): Feladataink és lehetőségeink a 21. század közoktatási vezetőinek képzésében – válaszlehetőségek a homoinformaticus kérdéseire. In Benedek A. (szerk.), *Közoktatási vezetőképzés a BME-n, 25 év a pedagógus továbbképzés fejlesztésében*. (pp. 58-69.). Miskolc: Gergely László Alapítvány.
- Online Prüfen – Varianten und Empfehlungen, 28. April. (2020). Letöltés dátuma: 2020. 05. 22., forrás: <https://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2020/04/online-Pr%C3%BCfen-FHStP-M%C3%BCglichkeiten-v2-1.pdf>
- Ósz, R. (2018): Felmérés az Óbudai Egyetemen a mintatanterv szerinti másodéves hallgatói körében. Tanulmány Oktatási Főigazgatóság megbízásából, Budapest.
- Ósz, R. (2020): Hogyan alakíthatjuk át az online oktatást a járványhelyzet értékelése után. *Civil Szemle, Különszám* (2020), 145-155. p.
- Rajcsányi, M., Bacsa, B. (2020): Úton a digitalizáció felé - egy felsőoktatási intézmény digitális oktatásának hallgatói tapasztalatai. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 11(1), 88-110. p.
- Sipos, N., Jarjabka, Á., Kuráth, G., Venczel-Szakó, T. (2020): Felsőoktatás a COVID-19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? Gyorsjelentés a digitális átállás hatásairól a munkavégzésben a pécsi tudományegyetemen. *Civil Szemle, Különszám* (2020), 73-93. p.
- Steinberg, Sch. (2020): *Digitalisierung in der Krise: COVID-19 und das Bildungswesen*. Letöltés dátuma: 2020. 05. 22., forrás: <https://soziologieblog.hypotheses.org/13571>
- *Student Survey*. (2020). Letöltés dátuma: 2021. 04. 30., forrás: <http://www.covidsoclab.org>
- Wewerka, K. (2020): *Mündliche Online-Prüfung – ein Erfahrungsbericht*. Letöltés dátuma: 2020. 05. 22., forrás: <https://skill.fhstp.ac.at/2020/04/muendliche-online-pruefung-ein-erfahrungsbericht/>
- Zakota, Z. (2020): Oktatás járvány idején. *Civil Szemle, Különszám* (2020), 145-155. p.

OROSZ Beáta

A digitális oktatási rend tanulói tapasztalatai a szakképzésben

Bevezetés

A koronavírus járvány a teljes oktatási rendszerre nagy hatással volt. Egy olyan oktatásszervezés valósult meg, melyről korábban javarészt csak prognózisokat olvashattunk, hiszen ugyan régóta ismeretes a távoktatás fogalma, és ennek eredményeit is több kutató vizsgálta már, a teljes, kötelező jellegű és megfelelő előkészületek nélküli online oktatásra való átállásra korábban nem volt példa. A jelenlegi helyzetben már nem lehetőség, hanem elvárás az IKT-eszközök használata tanulói, és oktatói oldalról egyaránt. Az MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport tagjaként és tagjaival már a jelenlegi helyzet előtt intenzíven vizsgáltuk az elektronikus tanulási lehetőségeket és az tanulást támogató platformokat, foglalkoztunk a digitális tanulással és tanítással kapcsolatos attitűdökkel, eredményességgel és lehetőségekkel. E kutatások, valamint korábbi tapasztalataink most talán még fontosabbá váltak, hiszen a módszertani javaslatokat megfogalmazva könnyebben tudtunk alkalmazkodni a digitális tanításhoz, és publikációinkkal a szakmai közönséggel is meg tudtuk ismertetni eredményeinket.

A vizsgálatom fókuszában álló szakképzés helyzete a digitális munkarend során még nehezebb és különlegesebb, hiszen életbe léptek az új törvényi változások (2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről), és kialakult az új oktatási rendszer, melyben a pedagógusok szakmai elméleti oktatókká váltak, megjelentek a technikumok, megváltoztak a képzési tartalmak úgy, hogy az aktuális munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelően gyakorlatiasabbá váltak. Tapasztalataim szerint, és abból kiindulva, hogy a szakképzésben ez általános helyzet, nehézkessé vált a tanulók évközi és nyári szakmai gyakorlatainak lebonyolítása, ami megnehezíti a képzést, hiszen gyakorlati tevékenységek egy részét is az oktatóknak kell átadniuk a tanulóknak. Éppen ezért a korábbiaknál talán sokkal inkább felértékelődtek a multimédiás elemek és a képi tanulás. A megfelelő tankönyvek és segédanyagok hiánya még érezhetőbbé vált, az oktatóknak már nemcsak a tanórai anyagokat és jegyzeteket kell sok tantárgyból összeállítani, hanem meg kell próbálniuk pótolni az elmaradt gyakorlati képzést is.

A digitális munkarendű oktatás eredményei a szakmai vizsgák után lesznek ismertek és részben összevethetők a korábbi évfolyamok eredményeivel, így valamelyest következtetni lehet a képzések hatékonyságára azzal a megjegyzéssel, hogy a tavalyi évhez hasonlóan elmaradt szóbeli vizsgák árnyalják a képet, és nem feltétlenül a tanulók teljes tudását tükrözik. Az is kérdés egyelőre, a képzés alacsonyabb évfolyamaiban járó diákok tanulmányaira milyen hatással lesz a jelenlegi oktatási forma, meg tudják-e szerezni – és az oktatók át tudják-e adni nekik – azokat az alapokat, elméleti és gyakorlati ismereteket, melyekre szükségük lesz tovább haladásuk, majd később munkavállalásuk során. Azt azonban tudhatjuk, hogy a szakképzési tanulók hogyan vélekednek a digitális oktatásról, hogyan ítélik meg a jelenlegi helyzetet, saját IKT-kompetenciáikat, milyen preferenciákkal rendelkeznek.

Írásomban röviden, a teljesség igénye nélkül bemutatom, a digitális oktatással kapcsolatban korábban milyen, a kutatáshoz közvetlenül kapcsolódó prognózisok és eredmények voltak, ismertetem, a mai tanulók elméleti kutatások alapján milyen jellemzőkkel rendelkeznek, majd egy szakképzési tanulók körében végzett, nem reprezentatív felmérés alapján vizsgálom, az elméletek mennyire igazak a jelenlegi szakképzésre és a vizsgált csoportra vonatkozóan.

Az online oktatás szervezés elméleti háttere

A koronavírus járvány hatalmas változást okozott az élet minden területén, mindennapjainkban. A változás az oktatási rendszert sem kímélte, mely 2020 márciusában szinte egyik napról a másikra, komolyabb előkészületek nélkül alakult át jelenléti tanításból távolléti oktatássá. Ma már, több mint egy évvel az első digitális oktatási nap után egészen hihetetlennek tűnik, hogy nem is olyan régen, az ezredfordulón az IKT-val kapcsolatos kutatások legfőbb témái az oktatási portálok létrehozása, az internethez és információkhoz való hozzáférés, az IKT alkalmazási lehetőségei voltak, 2010 körül pedig a mobil eszközök (táblagép, notebook, okostelefon stb.) elterjedése és tanulást befolyásoló szerepe, oktatási lehetőségei álltak a középpontban (Balanskat – Garoia, 2010, Fehér, 2020). Több projekt azt célozta meg, hogy állami támogatásból az iskolákat táblagépekkel, vagy okostáblákkal szereljük fel, ezek azonban nem hozták a várt eredményességet, hiszen a tervezés és előkészítés nem volt megfelelő, illetve negatív tényező volt a pedagógusok nem megfelelő felkészültsége, attitűdje, vagy az alkalmazott helytelen módszertan éppúgy, mint a digitális tartalmak gyenge minősége, hiánya is (Czékmán 2019, Fehér 2020). A technológiai fejlődés és az internethez való hozzáférés kiszélesedése új kihívásokat állított a társadalom elé, a fake-news jelenség miatt a kritikai gondolkodás és médiaműveltség egyre fontosabbá vált (Koltay 2011, Fehér 2020). Mindezen környezetben érte az országot 2020-ban a koronavírus-járvány, amikor úgy kellett egyik hétről másikra váltani, hogy a tanárok, oktatók jelentős hányada nem volt erre felkészülve, nem voltak megfelelő technológiai és módszertani ismereteik, digitális anyagaik. 2020 márciusától igen változatos képet mutattak az iskolák, néhol az oktatók csupán gyakorló feladatokat küldtek a tanulóknak, akik ezt adott határidőre megcsinálták és visszaküldték, megint más helyeken a pedagógusok az általuk ismert és preferált platformokat használva tartottak órákat, míg olyan intézmény is volt, ahol hamar kiválasztottak egy felületet, és egységesen itt tartották az órákat, küldtek feladatokat, visszajelzéseket a tanulóknak. Mindezeket a tevékenységeket nem nevezhetjük minden esetben digitális oktatásnak (Davis, 2020), hiszen nem jelent meg minden esetben a digitális módszertani kultúra, a digitális írástudás, a tanterv és tananyag újragondolása, megfelelő tananyagok létrehozása, csupán az elektronikai eszközök kényeszerű beemelése történt a folyamatba, a megfelelő digitális kompetenciák megléte nélkül. Mindezek fényében érthető, hogy 2020-ban a központi kutatási kérdéssé az vált, hogyan lehet maximalizálni és a hatékony tanulás érdekében használni a rendelkezésre álló IKT-eszközöket, hogyan lehet a tanulók motivációját, figyelmét és aktivitását fenntartani (Molnár – Turcsányi – Szabó – Kárpáti 2020).

A szakképzésben 2021 novemberében elrendelt, ismételt digitális munkarendű oktatás már felkészültebben érte az intézményeket, tanárokat, tanulókat. A tanulási célok és elsajátítható képességek meghatározása oktatásmódszertani szempontból Benjamin Bloom (Bloom et al 1956) nevéhez köthető, melyet Anderson és Krathwohl (2001) után 2007-ben Churches továbbdolgozott úgy, hogy beillesztette a XXI. század digitális képességeit és eszközeit, valamint elektronikus környezetben folytatható tevékenységeit a modellbe. Ezek alapján a digitális tudás hat meghatározható dimenziója: felidézés, megértés, alkalmazás, elemzés, feldolgozás, létrehozás (Majó-Petri és tsai 2020). A továbbiakban azzal a feltételezéssel élek, és kutatásom alapjaként azt az értelmezést fogalmazom meg, hogy a digitális oktatás eredményessége az említett faktorokkal szoros összefüggést mutat, a sikeres tanuláshoz tehát az szükséges, hogy a diákok rendelkezzenek a szükséges digitális kompetenciákkal ahhoz, hogy az egyes dimenziók mentén jól tudjanak teljesíteni.

A szakképzési tanulók, mint a net-generáció tagjai

A mai kutatások jelentős része már messze túlmutat a generációs elméleteken (Prensky 2001), és annak számtalan kritikája, cáfolata látott napvilágot. Mindezek ellenére azt gondolom és munkám

során tapasztalom, hogy vannak olyan motívumok, melyek a mai fiatalokra, diákokra, így a szakképzési tanulóira is jellemzőek. Ahogyan a digitális oktatás dimenzióinál és IKT-kompetenciák megléténél, úgy itt is csak feltételezéssel élhetek, azonban fontosnak tartom megvizsgálni, valóban rendelkeznek-e a vizsgált tanulók az elméletben megfogalmazott tulajdonságokkal, megváltozott igényekkel, hiszen a digitális oktatás tapasztalatai és eredményei jelentős mértékben a diákok jellemzőin és attitűdjén alapulnak.

Tapscott (2003, idézi: Assmann 2012, 256) szerint a mai fiatalok a net-generációba sorolhatók, „ők az első olyan generáció, amely a digitális korban nőtt és nő föl, [...] nincs bennük félsz az új technológiától, [...] mert nekik ez nem technológia. Nemzedéki szakadék helyett nemzedéki körelőnyről beszélhetünk. A gyerekek lekörözik szüleiket az »infopályán«”. Fehér (2020) kiemeli, hogy a hagyományos oktatási forma esetükben már nem kellően hatékony, hiszen nehezen tudnak huzamosabb ideig az élőbeszédre koncentrálni, problémás a lineáris információfeldolgozás, a hosszabb szövegből a lényeg kiemelése. Előtérbe kerül a tanulásuk során a horizontális információfeldolgozás, előszeretettel használják a hypertextes kiemeléseket, ezzel együtt a nyers szövegeket nem szívesen olvassák, nehézkes számukra a kritikai elemzés, összehasonlítás, ezért a mások által elkészített anyagokat, prezentációkat preferálják. A verbalitásnál sokkal hatékonyabban tanulnak képek és multimédiás anyagok segítségével, továbbá igénylik a folyamatos aktivitást, nehezen tűrik a monotonitást.

Az oktatási rendszer egyik legnagyobb kihívása, hogy alkalmazkodjon egyrészt a megváltozott tanulói igényekhez és jellemzőkhöz, másrészt a munkaerőpiaci elvárásokhoz, és azoknak megfelelően készítse fel a diákokat a munka világára, és az élethosszig tartó tanulás képességére és igényére (Majó-Petri és tsai 2020). Fel kell készítenünk őket arra, hogy a későbbiekben alkalmazkodni tudjanak a változásokhoz, ehhez azonban elengedhetetlen a szokásaiknak, jellemzőiknek, valamint a digitális oktatás kapcsán tapasztalt nehézségeiknek alaposabb megismerése.

A kutatás leírása

A digitális oktatási rend szakképzési tanulói tapasztalatainak megismerése céljából egy online kérdőíves megkérdezést végeztem 2021 márciusában. Az online űrlapot hólabda mintavételi eljárás segítségével juttattam el a kitöltőkhöz, a felmérés kezdetén a kérdőív elérhetőségét elküldtem kollégáknak, az MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport néhány tagjának, valamint saját tanítványaimnak, és arra kértem őket, továbbítsák a mérőeszközt a szakképzésben tanuló ismerőseik körében. Az elméleti keretek gyakorlati vizsgálatához kutatásom során olyan állításokat fogalmaztam meg, és a tanulók ezekkel való azonosulását mértem, melyek közvetlenül kapcsolódnak a Bloom-féle „átdolgozott digitális rendszertan” (Majó-Petri és tsai 2020) modell, illetve a netgeneráció elméletéhez. 2021 március végéig 318 válasz érkezett, így a továbbiakban ezeket mutatom be. Fontos megjegyezni, hogy a felmérés nem reprezentatív, azonban az eredmények alkalmasak lehetnek arra, hogy néhány tendenciára rávilágítsanak.

A vizsgált minta bemutatása

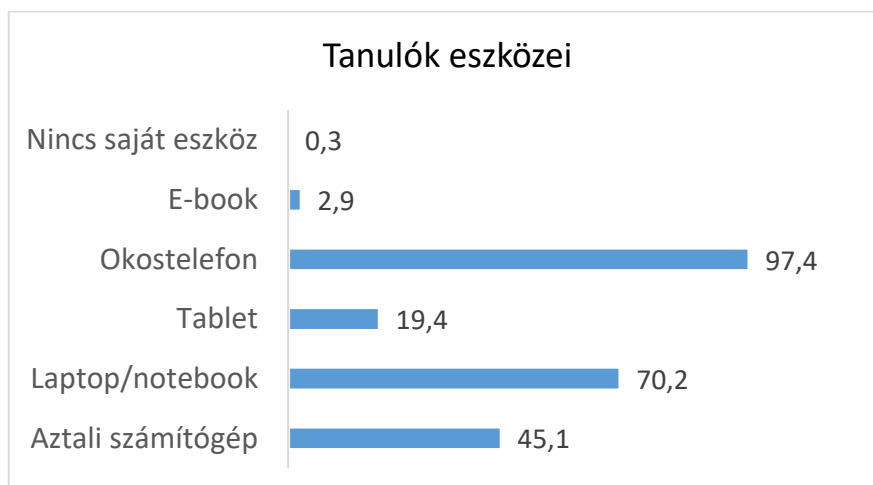
A 318 kitöltő 47,2%-a (150 fő) fiú, míg 52,8%-a (168 fő) lány, akik mindannyian szakképzésben vesznek részt. Életkor tekintetében 14 és 24 év közöttiek, életkoruk átlaga 18,02 év. A tanulók életkora nem követ normál eloszlást ($p < 0,000$), így a későbbi elemzések során csak nemparaméteres próbák végezhetőek e változó tekintetében. A tanulók szakképzési évfolyam szerinti megoszlása a következő: 9. évfolyam: 47 fő (14,8%); 10. évfolyam: 91 fő (28,6%); 11. évfolyam: 13 fő (4,1%); 12. évfolyam: 31 fő (9,7%); 13. évfolyam: 99 fő (31%); 14. évfolyam: 37 fő (11,6%).

Felmértem a kitöltők lakóhelyét is, legtöbben (113 fő, 35,5%) Bács-Kiskun megyében élnek, Pest megyében 110-en (34,6%) laknak, a harmadik legtöbb jelölést Budapest kapta, ahol 61 fő, azaz 19,2% lakik. Fontosnak tartottam a fővárost külön vizsgálni, abból a feltételezésből kiindulva, hogy az eltérő infrastruktúra és lehetőségek miatt eltérés lehet a budapesti, illetve a többi Pest megyei lakos attitűdje és tapasztalatai között. A három kiugróan magas lakóhely adat azért lehetséges, mert a kutatócsoport tagjai e megyékben dolgoznak, vagy kötődnek valamilyen szállal, így evidens, hogy több tanulót tudtunk megszólítani. Ezt erősítik a tanulók tanulási helyszíneinek adatai is, 119 fő (37,4%) tanul Bács-Kiskun megyében, 118 diák (37,1%) Budapesten, 79 fő (24,8%) egyéb Pest megyei településen, s csupán 2 fő (0,6%) végzi tanulmányait Heves megyében, a többi megyére nem érkezett válasz. A kutatócsoport kötődéseinek következtében a továbbiakban azzal a feltételezéssel élek, hogy a válaszadó tanulók az IKT-eszközöket, valamint a vizsgált módszereket ismerik és próbálták már, így ezek tudatában válaszoltak a feltett kérdésekre. E feltételezések, valamint az adatok pontosabb vizsgálata miatt a tesztstatisztikákban, a tanulási helyszín, valamint az IKT-attitűdök és tapasztalatok miatt a 2 Heves megyei tanuló válaszait nem veszem figyelembe, mert a rendkívül kis számú kitöltés miatt átlag, medián nem számolható, s a kapott eredmények nagyon torzíthatják az eredményeket.

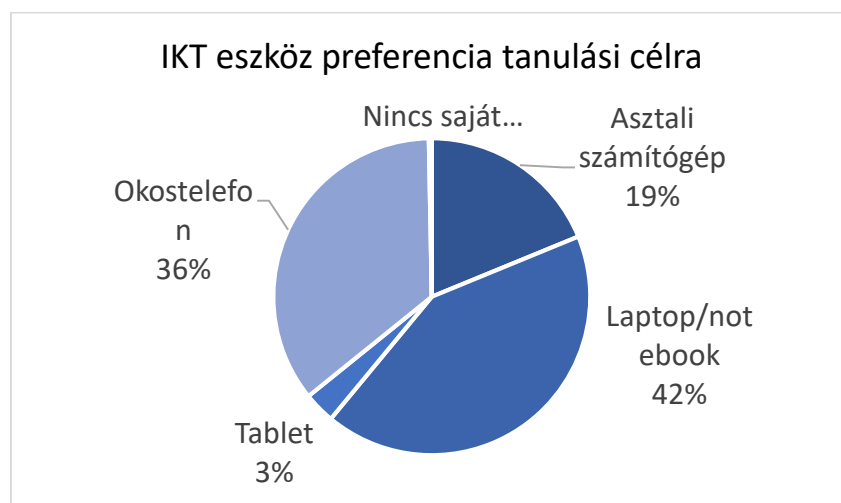
Eredmények

A részletesebb válaszok és digitális tanulókkal kapcsolatos tanulói tapasztalatok mélyebb megismeréséhez és megértéséhez néhány háttérinformációt vizsgáltam meg. Megkérdeztem, milyen eszközökkel rendelkeznek a vizsgált minta tagja (1. ábra), majd azt, hogy ezek közül melyet használják leggyakrabban tanulási célra (2. ábra). Korábbi tapasztalataim és megkérdezéseim alapján azt feltételeztem, az okostelefonok lesznek a leggyakoribb és legszívesebben használt eszközök. Látható, hogy a felmért IKT-eszközök közül valóban az okostelefon az, amellyel szinte minden tanuló rendelkezik (97,4%), tanulási célra azonban a laptopokat, notebookokat használják legszívesebben a diákok (42,2%). Ennek oka egyértelműen az lehet, hogy hosszú távon, digitális tanulás alkalmával kényelmesebb és egyszerűbb a laptopok használata, az okostelefonok inkább a tanórai interaktivitást segítik elő. A felmérésből azonban az is kiderül, olyan tanulók is vannak, akik a két eszközt együttesen tudják használni, hiszen a régebbi laptopok, asztali gépek közül nem mindegyiken van kamera és mikrofon, azonban képi megjelenítésre alkalmasak, ilyenkor a tanulók telefonról is bejelentkeznek az órára, ha aktívan részt kívánnak venni és hozzászólni a tanultakhoz. Szerencsésnek mondható az a tény is, hogy a vizsgált mintában nem volt olyan diák, akinek ne lenne valamilyen saját (vagy családi), tanulásra használható eszköze.

1. ábra: Tanulók eszközei; saját szerkesztés



2. ábra: Tanulók tanulási célra használt eszközei; saját szerkesztés



A továbbiakban a tanulók tapasztalatait, preferenciáit, és attitűdjét mértem fel a vizsgált elméleti modellekhez kapcsolódó kérdésekkel, 5 fokú Likert skála segítségével, ahol az 1-es az elutasítást, az 5-ös érték a teljes egyetértést jelentette. 14 állítást kellett magukra vonatkozóan értékelniük a kitöltőknek, ezek az állítások, és az eredmények átlagai a következők voltak:

- Rendelkezem alapvető IKT-készségekkel – átlag: 4,13;
- Magabiztosan alkalmazom az IKT-eszközöket – átlag: 4,08;
- Szeretem használni az IKT-eszközöket tanuláshoz – átlag: 3,71;
- Tanuláshoz rendszeresen használom az IKT-eszközöimet – átlag: 4,07;
- Céljaimnak megfelelően (szöveg-, képszerkesztés stb.) tudom használni az IKT-eszközöimet – átlag: 4,20;
- Képekkel kiegészített tananyagból szeretek jobban tanulni – átlag: 3,99;
- Az IKT-eszközök közül az okoslelefont részesítem előnyben – átlag: 3,28;
- Okoslelefonnal szívesen veszek részt digitális tanórákon – átlag: 3,03;
- Szeretem a prezentációval támogatott digitális órákat – átlag: 4,05;
- Szívesen állítok elő saját digitális anyagokat, jegyzeteket – átlag: 3,01;
- A rövid, tömör anyagokból tudok jól tanulni – átlag: 4,00;
- A szöveges, hosszabb tananyagokat preferálom – átlag: 2,36;
- Szeretem az oktatóvideókat tanórákon – átlag: 3,83;
- Amennyiben a tanár nem mutat ilyet, magamnak keresek tanulást segítő képeket, videókat – átlag: 2,76.

Az eredményekből kiolvasható, hogy a tanulók saját IKT-kompetenciáikat jónak ítélik – így elméletileg rendelkeznek azokkal a készségekkel és képességekkel, melyek a digitális tanulás eredményességéhez szükségesek -, azonban a digitális eszközökkel támogatott tanulási motivációjuk, s az ehhez kapcsolódó tevékenységek esetében nem születtek magas átlagpontok. A továbbiakban azt vizsgáltam, e változók mutatnak-e szignifikáns eltérést a tanulók neme, szakképzési évfolyama, és tanulmányi helyszíne tekintetében.

Először a tanulók neme és IKT-kompetenciáinak, attitűdjének az összefüggéseit vizsgáltam. Az elemzéshez a matematikai statisztika különbözőségvizsgálati eljárásai közül a Mann-Whitney-próbát alkalmaztam, mert ez a teszt teszi lehetővé két független minta – fiúk és lányok – válaszainak összehasonlítását a mediánok segítségével. A statisztikai próba segítségével először azt vizsgáltam, a két részminta rangpontszámai között (Mean Rank, a továbbiakban MR) van-e jelentős eltérés, és ha

igen, ez az eltérés szignifikáns-e, vagy az eredmények csupán véletlenszerűen alakultak. 2 változó tekintetében állapítottam meg a nemek szerint szignifikáns eltérést. Az IKT-eszközök közül az okostelefont eszerint a lányok preferálják jobban, az ő rangpontszámuk 176,55, míg a fiúké 140,40 volt, ez 5%-os standard szignifikancia szinten $p < 0,000$ és $U = 9735,000$ szignifikáns eltérésnek tekinthető. Lányok esetében a medián 4,00 volt, csoportos medián 3,61, átlag 3,54, 1,213 standard szórás mellett, a fiú esetében az értékek: medián 3,00, csoportmedián 2,87, átlag 2,99, standard szórás 1,393. Másik szignifikáns különbség – szintén a lányok javára – a saját tartalom előállításának kapcsán állapítható meg, itt $MR_{lány} = 174,25$, és $MR_{fiú} = 142,98$ mellett $p = 0,002$ és $U = 10121,500$ eredményt kaptunk. További fontos értékek lányoknál: medián 3,00, csoportmedián 3,27, átlag 3,20, standard szórás 1,165, a fiúk esetében pedig: medián 3,00, csoportmedián 2,76, átlag 2,79, standard szórás 1,178.

A továbbiakban az IKT-kompetenciák és -attitűdök, valamint a tanulmányi helyszín összefüggéseit vizsgáltam. 4 helyre járnak iskolába a válaszadók, Bács-Kiskun és Pest megyébe, Budapestre, valamint Heves megyébe. Mivel utóbbira csupán 2 válasz érkezett, a mediánok és átlagok vizsgálatának ebben az esetben nem sok értelme van, hiszen nincs elegendően nagyszámú minta ahhoz, hogy releváns következtetéseket lehessen levonni, így a többi 3 helyszínt vizsgáltam, ami azért is indokolt, mert itt vannak a kutatócsoportnak kötődései, így a válaszadók vélhetően rendelkeznek tapasztalattal azokról a változókról, amelyeket vizsgáltam. Az elemzéshez Kruskal-Wallis-tesztet végeztem, mely 4 változó tekintetében mutatott a vizsgált minták között szignifikáns eredményt. Az okostelefont tanórákon a Budapesten tanuló diákok szeretik legjobban használni, ahogyan az a rangpontszámokból kiolvasható. E változó esetében $p = 0,010$, és $\chi^2 = 9,140$ érték adódik. Második szignifikáns különbség a prezentációval támogatott tanórák tekintetében figyelhető meg, itt $p < 0,000$ és $\chi^2 = 15,895$, a legmagasabb rangpontszámot ismét a budapesti diákok kapták. Szignifikáns különbség állapítható meg a saját tartalom előállítása, valamint az oktatóvideók preferenciájának kapcsán is, előbbinél $p = 0,003$ és $\chi^2 = 11,532$, míg utóbbinál $p < 0,000$ és $\chi^2 = 20,723$. Az oktatóvideókat újfent a budapesti tanulók tartják a leghasznosabbnak, saját tartalmakat viszont a Bács-Kiskun megyei diákok állítanak elő leggyakrabban. A változók rangpontszámait, a mediánokat és csoportmediánokat, átlagokat és szórásokat az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: Tanulmányi helyszín és IKT-attitűdök összefüggéseinek vizsgálata; saját szerkesztés

Helyszín	Okostelefon tanórai preferencia			Prezentációval támogatott tanórák preferenciája			Saját tartalom előállítása			Oktatóvideók tanórai preferenciája		
	B-K m.	Bp.	P m.	B-K m.	Bp.	P m.	B-K m.	Bp.	P m.	B-K m.	Bp.	P m.
p	0,010			<0,000			0,003			<0,000		
Khí-négyzet	9,140			15,895			11,532			20,723		
MR	141,55	176,61	156,98	160,83	176,94	127,45	173,58	162,07	130,46	147,77	186,56	132,76
átlag	2,73	3,31	2,99	4,14	4,25	3,58	3,20	3,06	2,63	3,71	4,19	3,47
medián	3,00	3,00	3,00	4,00	5,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00
csoportmedián	2,67	3,39	2,96	4,26	4,45	3,74	3,27	3,08	2,60	3,79	4,34	3,59
szórás	1,338	1,453	1,565	0,914	1,039	1,326	1,109	1,222	1,146	1,106	0,969	1,249

Az elemzés további részében azt szerettem volna megtudni, milyen összefüggés van a tanulók szakképzési évfolyama vagy életkora, illetve a már vizsgált változók között. Azzal a feltételezéssel élek,

hogy az életkornál sokkal fontosabb az évfolyam, hiszen ez határozza meg azt, milyen módszerekkel találkozhatnak a diákok tanulmányi előrehaladásuk során, így ennek eredményeit mutatom be részletesen. A statisztikai vizsgálatot életkorra elvégezve hasonló eredményeket kaptam. A statisztikai elemzést ismét Kruskal-Wallis-próbával végeztem. 5 változó tekintetében van szignifikáns különbség az egyes évfolyamok között, ezek: IKT-eszközök preferenciája tanulási célra ($p=0,029$, Khí-négyzet=12,427), képekből tanulás preferenciája ($p=0,007$ és Khí-négyzet=15,869), okostelefonok preferenciája az IKT-eszközök közül ($p=0,011$, Khí-négyzet=14,924), okostelefon tanórai használatának preferenciája ($p=0,017$ és Khí-négyzet=13,844) és prezentációval támogatott tanórák preferenciája ($p<0,000$ és Khí-négyzet=28,326). A rangpontszámok alapján meghatározható, hogy az IKT-eszközöket tanulási célra leginkább a 11. évfolyamos diákok szeretik használni, és képek segítségével is ők tanulnak legszívesebben, az okostelefonok szeretete általános és tanulási célra egyaránt a 9. évfolyamos diákokra jellemző, míg a prezentációval támogatott órákat a 13. osztályos tanulók értékelik legjobban. A pontos értékeket, és egyes változókhoz tartozó rangpontszám, átlag, medián, csoportmedián és szórás értékeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: Tanulók szakképzési évfolyama és IKT-attitűdök közötti összefüggés; saját szerkesztés

		9.	10.	11.	12.	13.	14.
IKT-eszközök preferenciája tanulási célra	p	0,029					
	Khí-négyzet	12,427					
	MR	153,83	162,46	169,42	128,52	166,98	161,88
	átlag	3,81	3,68	4,08	3,03	3,80	3,89
	medián	4,00	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00
	csoportmedián	4,00	3,78	4,44	3,26	3,93	4,12
	szórás	1,209	1,144	1,382	1,329	1,069	1,173
képekből tanulás preferenciája	p	0,007					
	Khí-négyzet	15,869					
	MR	164,01	154,77	189,62	132,00	179,24	125,05
	átlag	3,98	3,96	4,31	3,77	4,22	3,51
	medián	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00
	csoportmedián	4,22	4,05	4,45	3,71	4,33	3,64
	szórás	1,170	0,965	0,947	0,875	0,875	1,239
okostelefonok preferenciája az IKT-eszközök közül	p	0,011					
	Khí-négyzet	14,924					
	MR	189,90	162,48	108,15	144,65	164,74	130,01
	átlag	3,72	3,33	2,54	3,06	3,35	2,84
	medián	4,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00
	csoportmedián	4,00	3,38	2,38	3,06	3,45	2,74
	szórás	1,330	1,248	1,198	1,263	1,358	1,344

okostelefon tanórai használatának preferenciája	p	0,017					
	Khí-négyzet	13,844					
	MR	188,16	140,53	149,15	166,74	171,73	134,61,
	átlag	3,49	2,71	2,85	3,13	3,22	2,62
	medián	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00
	csoportmedián	3,75	2,57	2,63	3,15	3,31	2,33
	szórás	1,458	1,455	1,405	1,176	1,454	1,552
prezentációval támogatott tanórák preferenciája	p	<0,000					
	Khí-négyzet	28,326					
	MR	159,90	150,25	94,00	120,06	190,91	153,76
	átlag	3,96	3,88	3,38	3,71	4,48	3,95
	medián	5,00	4,00	3,00	4,00	5,00	4,00
	csoportmedián	4,28	4,160	3,40	3,71	4,54	4,19
	szórás	1,318	1,263	0,870	0,902	0,676	1,224

Az egyes változók tekintetében korrelációt is vizsgáltam, azt kerestem, mely kompetenciák, referenciák és attitűdök között figyelhető meg összefüggés. A statisztikai elemzésnél Pearson-féle korrelációkat vizsgáltam. Az eredmények alapján az IKT-készség szignifikáns összefüggést mutat az IKT-eszközök magabiztos alkalmazásával ($p < 0,000$), tanulási alkalmazási preferenciájával ($p < 0,000$) és rendszeres tanulási célú alkalmazásával ($p < 0,000$), az IKT-eszközök célnak megfelelő használatának képességével ($p < 0,000$), a képi tanulással ($p < 0,000$), a prezentációval támogatott órák szeretetével ($p < 0,000$) és saját tartalmak előállításával ($p = 0,001$), valamint az oktatóvideók szíves alkalmazásával ($p < 0,000$). Bár az okostelefonok térhódítása napjaink jellemző tendenciája, ezen eszközök általános és tanórai használata nem mutat összefüggést az IKT-készségek értékelésével ($p = 0,256$ és $p = 0,079$), továbbá nincs kapcsolat az IKT-kompetenciák és hosszú anyagok preferenciája ($p = 0,536$), valamint az önálló tartalomkeresés ($p = 0,685$) között sem. Utóbbi két tényezővel nem mutat összefüggést az IKT-eszközök magabiztos alkalmazása sem ($p = 0,173$ és $p = 0,205$), minden mással szignifikáns összefüggés mutatható ki $p = 0,000$ és $0,004$ közötti értékkel. Minden más változóval szignifikáns összefüggést mutat az IKT-eszközök tanulási célú preferenciája, valamint ilyen céllal történő rendszeres alkalmazása, ami azért lehetséges, mert a rendszeres használat következtében az információkhoz való hozzáférés lehetővé teszi a különféle tanulási módszerek alkalmazását. Megosztóbb és érdekesebb képet mutat az IKT-eszközök tanulási célnak megfelelő alkalmazásának képessége. Szignifikáns összefüggés mutatható ki a következő tényezőkkel: képi tanulás, prezentációk szeretete, saját tartalmak előállítása, oktatóvideók preferálása ($p < 0,000$ értékek), rövid anyagok szeretete ($p = 0,001$), azonban a cél szerinti felhasználás nem függ össze az okostelefonok preferenciájával és tanórai alkalmazásával ($p = 0,710$ és $p = 0,542$), a hosszabb anyagok szeretetével ($p = 0,051$) és az önálló segédanyagok keresésével ($p = 0,465$), ami azt jelenti, hogy ha egy tanuló céljainak megfelelően tudja használni az IKT-eszközöket, akkor jellemzően nem okostelefont használ a digitális oktatás során, ne hosszú anyagokból tanul és nem keres plusz segédanyagokat, hanem arra használja az eszközöket, hogy mások által már elkészített, kész, képi tanulást segítő, rövid anyagokat keressen, vagy ezeket megkapva céljai érdekében felhasználjon. Azok a diákok, akik képek segítségével szeretnek és tudnak jobban tanulni, nem szeretnek saját tartalmakat előállítani ($p = 0,122$), és a hosszabb szöveges tanulmányokat sem kedvelik ($p = 0,551$). Az okostelefonokat általánosan leginkább kedvelő diákok nem annyira szeretik a

prezentációval támogatott tanórákat ($p=0,213$) és a hosszú tananyagokat ($p=0,971$), az okostelefonokat tanulási célra favorizáló diákoknál csupán a hosszú tananyag tekintetében nincs szignifikáns összefüggés ($p=0,107$), míg a rövid tananyagokat, mikrotartalmakat azok nem részesítik előnyben, akik szeretnek saját tartalmakat előállítani ($p=0,458$), kutatómunkát végezni. A rövid, kész anyagokat preferáló diákok önállóan nem keresnek semmilyen multimédiás, vagy egyéb segédanyagot, ha nem kapják meg ezeket tanáraiktól ($p=0,299$). A nem bemutatott összefüggések a vizsgált csoport tekintetében szignifikánsnak tekinthetők.

A vizsgált változók elméleti modellekkel való összefüggései során, az összefüggések erősségét és szignifikanciáját megvizsgálva a következő megállapítások tehetők:

- A tanulók IKT-kompetenciái, magabiztos eszközkezelése nem feltétlenül az okostelefonok elterjedésének, tanórai és egyéb célú használatának következtében fejlődnek, tehát az általános életkép, miszerint a telefont „nyomkodják” folyamatosan, nem jelenti azt, hogy az IKT-eszközöket megfelelően tudják használni.
- Az IKT-eszközök tanulási célnak megfelelő alkalmazásának képessége szintén nem a mobiltelefonok rendszeres használatának köszönhető. Az, hogy a tanulók megfelelően tudják használni eszközeiket, nem jelenti azt, hogy fogják is, hiszen az önálló keresés nem jellemző rájuk, és a hosszabb, szöveges anyagokat sem szeretik, használják.
- A képi tanulás preferenciája ellentétes a hosszabb, szövegdominanciájú tartalmak szeretetével, és a saját tartalmak elkészítésének szokásával, ebben az esetben a „minél kisebb erőbedobással minél gyorsabb és eredményesebb tanulás” elve érvényesül.
- Az okostelefont pártoló diákok a szöveges, hosszabb anyagokat nem kedvelik, esetükben a rövid, készen kapott, multimédia-alapú tanulás vezet eredményre.
- Akik a rövid, készen kapott tananyagokból szeretnek tanulni, azok jellemzően nem fordítanak időt és energiát arra, hogy kiegészítésként önállóan további segédanyagokat keressenek.
- Azon tanulók számára, akik szeretnek saját tartalmakat előállítani, továbbra is a hosszabb tartalmak bizonyulnak hasznosabbnak, a képi tanulás és rövid, kész anyagok alkalmazása számukra nem jelent előnyt és eredményességet.

Összegzés

A digitális munkarendű oktatás igen jelentős változásokat hozott a szakképzésben. A diákoknak egy olyan közegben kell mozogniuk és tanulniuk, amelyet az előzetes, digitális munkarendű oktatás előtti prognózisokkal ellentétben nem feltétlenül éreznek teljes mértékben magukénak. Sokak digitális kompetenciái egyelőre nem érik el azt a szintet, mellyel magabiztosan tudnának navigálni és információkat keresni a világhálón, hiányzik a források kritikus kezelésének képessége, valamint a korábban alkalmazott tanulási stratégiák sem mindig célravezetők a jelenlegi rendszerben. Különös nehézséget jelent az is, hogy az oktatók sem mindenben tudnak nekik segíteni, hiszen korábban nem voltak felkészítve ezekre a kihívásokra, s nem ismerték azokat a platformokat, forrásoldalakat, módszereket, melyeket mára naponta használniuk kell.

A tanulók önbevallás alapján jónak ítélik meg saját IKT-kompetenciáikat, amely a kulcsot jelentheti az eredményes tanuláshoz, a kutatás eredményei azonban rávilágítanak arra, hogy hiába vannak a megfelelő képességek birtokában, ezeket mégsem állítják az eredményes tanulás szolgálatába. A készen kapott anyagok használatával kritikai gondolkodásuk nem fog fejlődni, s ha önállóan nem keresnek olyan segédanyagokat, vagy állítanak elő saját tartalmakat, melyek segítségével a tanultak rögzülése hatékonyabb lenne, nem fogják megismerni a megfelelő forrásoldalakat, s nem tudnak élni azzal a lehetőséggel, hogy már nem csak a tanár az információk forrása, hanem számukra is minden elérhető az interneten. Az eredmények rávilágítottak, hogy habár a generációs elméleteket sokan elavultnak tekintik, vannak olyan vonások melyek igazak a vizsgált csoportra, és feltételezhetően sok más, hasonló tanulóra. Megjelenik a képi tanulás preferenciája, a multimédia oktatási alkalmazása, a

rövidebb tananyagok alkalmazása, melyek már készen, szabadon hozzáférhetők, ezekből körvonalazható a lineáris gondolkodás és a hosszabb koncentráció hiánya, vagy legalábbis alacsonyabb szintje. A probléma ezzel az, hogy lehet, hogy az így kapott információk jobban rögzülnek, azonban továbbra is a tanár az információ forrása, melyet a diákok ráadásul lerövidítve, képekkel, videókkal helyettesítve igényelnek, így felmerül a kérdés, hosszú távon mennyire jó, ha teljes mértékben engedünk a megváltozott igényeknek.

Úgy gondolom, a cél általánosan, és a jelenlegi helyzetben különösen egy olyan arany középút megtalálása, hol ugyan figyelembe vesszük a diákok változásait és az új társadalmi elvárásokat, de közben határozottan és tudatosan arra ösztönözzük a tanulókat, hogy használják azokat a kompetenciákat, amelyek birtokában vannak, éljenek az internet adta lehetőségekkel, az információkhoz való hozzáférhetőséggel. A megoldás kulcsát az oktatóban látom. Annak ellenére, hogy sokan közülünk nem voltak megfelelően felkészítve az új kihívásokra, segítenünk kell egymásnak a már rendelkezésre álló platformokon. Csak akkor tudunk a diákoknak valóban hasznos segítséget nyújtani, ha mi is élünk az internet adta lehetőségekkel, és ha rendszeresen alkalmazzuk azokat a módszereket, és használjuk a felületeket, melyeket tőlük is elvárunk.

Felhasznált szakirodalom

- Anderson, L.W., D. Krathwohl (szerk.): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman, 2001.
- András, Benedek ; Gyöngyi, Dobozy; Beáta, Orosz: Open Learning Resource Structures in the Activation of VET Learners pp. 70-79., 10 p. In: Christof, Nägele; Barbara, E Stalder (szerk.) *Trends in Vocational Education and Training Research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET): VETNET ECER PROCEEDINGS 2018 Bolzano, Olaszország, (2018) p. 387*
- András, Benedek; György, Molnár: Hungarian dual vocational education after the era of transition – identities and differences in the development of Hungarian and German VET. In: Thomas, Deissinger; Ursel, Hauschildt; Philipp, Gonon; Silke, Fischer – *Contemporary Apprenticeship Reforms and Reconfigurations*, Zurich, Svájc: LIT VERLAG GmbH & Co., (2019) pp. 17-19., 3 p.
- Assmann, A.: A digitális írás perspektívája és a net-generáció. Nemzedéki narratívák a kultúratudományokban, 249. in: Garami András – Mekis D. János – Németh Ákos (szerk.) (2012): *Nemzedéki narratívák a kultúratudományokban*.
- Balanskat, A., & Garoia, V. (2010): *Netbooks on the rise: European overview of national laptop and netbook initiatives in schools*. European Schoolnet, Brussels.
- Benedek András (2016): Új tartalomfejlesztési paradigma a szakmai tanárképzésben. In: Tóth Péter, Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2016. pp. 87-94.
- Benedek, András (szerk.); Nyíri, Kristóf (szerk.): *Vision Fulfilled: The Victory of the Pictorial Turn*. Budapest, Magyarország: Hungarian Academy of Sciences, Budapest University of Technology and Economics (2019), 289 p. ISBN: 9789633133040
- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, D. R. Krathwohl: *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company, 1956.
- Churches, A.: Educational Origami Blooms taxonomy and digital approaches, 2007. <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools>
- Czekman, B. (2019): Tablettel támogatott oktatás: Nagyvolumenű nemzetközi és hazai kezdeményezések. In Juhász, E. & Endrődy, O. (Eds.): *Oktatás – Gazdaság – Társadalom* (pp. 477–489). Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).

- Davis, L. (2020): *Digital Learning: What to Know in 2020*. Evolving Ed. <https://www.schoolology.com/blog/digital-learning>
- Fehér, P. (2020): „Húsz év múlva”–A digitális oktatás helyzete, eszközei, trendjei világszerte. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 350-372.
- Horváth Cz. János (2016): Micro-content Generation Framework as a Learning Innovation. In: Benedek András, Veszelszki Ágnes (szerk.) *In the Beginning was the Image: The Omnipresence of Pictures: Time, Truth, Tradition*. 190 p. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2016. pp. 171-181. (Series Visual Learning; 6.) (ISBN:978-3-631-67860-2) http://static.acer.com/up/Resource/Acer/Education/docs/20110301/netbooks_on_the_rise.pdf,
- Koltay, T. (2016): Médiaműveltség, digitális bennszülöttek: a mítoszok vége? *Iskolakultúra*, 26(1), 102–109.
- Majó-Petri, Z., Prónay, S., Huszár, S., & Dinya, L. (2020): Digitális transzformáció az egyetemeken: Egy tömeges, nyílt, online oktatási működési modell, és az egyetemisták digitális oktatáshoz fűződő attitűdjének vizsgálata [Investigating a MOOC educational model and the attitude of university students towards digital education]. *Információs Társadalom*, 20(1), 72-94. <https://doi.org/10.22503/infars.XX.2020.1.4>
- Molnár Gy. – Turcsányi – Szabó, M. – Kárpáti, A. (2020): Digitális forradalom az oktatásban – Perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, 181(1), 59–67.
- Molnár György (2017): How digital and virtual life trapped in visuality and new media systems affect teaching and the learning process. In: Benedek András, Veszelszki Ágnes (szerk.) *Virtual Reality – Real Visuality: Virtual, Visual, Veridical*. 198 p. Frankfurt am Main; New York; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2017. pp. 101-120. (ISBN:978-3-631-73104-8)
- Molnár György (2017): *Korszerű felhő- és hálózatalapú gyakorlati megoldások a nyitott tananyagfejlesztésben*. MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények II.:(2. sz. (2017/1)) pp. 18-32. (2017)
- Molnár György (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények IV. pp. 1-70.
- Molnár György – Sík Dávid – Szűts Zoltán (2017): IKT alapú mobilkommunikációs eszközök és alkalmazások módszertani lehetőségei a tanítás-tanulás folyamatában. In: Mrázik Julianna (szerk.): *A tanulás új útjai*. 639 p., Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 2017. pp. 285-297. HERA évkönyvek; 2016. ISBN:978-615-5657-01-6
- Molnár György – Szűts Zoltán: Modern IKT és hálózatalapú tanulástámogatási lehetőségek a nonformális és informális tanulási folyamatban. *LÉTÜNK (ÚJVIDÉK)* 2019: 1. 189-198. (2019) Közlemény:30719345
- Molnár György: A szakmai tanárképzés kihívásai az átalakuló, megújuló oktatási rendszerben. In: Buda, András; Kiss, Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása: A IX. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*, Debrecen, Magyarország: Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete (2016) 415 p. pp. 328-340., 13 p.
- Molnár György: Challenges and Opportunities in Virtual and Electronic Learning Environments. In: Szakál, Anikó (szerk.): *Intelligent Systems and Informatics (SISY)*, 2013 IEEE 11th International Symposium on: IEEE 11th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics: proceedings. Budapest, Magyarország: IEEE Hungary Section (2013) pp. 397-401. Paper: 6662610, 5 p.
- Molnár György: Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon, In: Torgyik, Judit (szerk.) *Százarcú Pedagógia*, Komárno, Szlovákia: International Research Institute (2015) 513 p. pp. 403-409., 7 p.
- Molnár György – Orosz Beáta: Digitális eszközök használatával támogatott korszerű módszertani, tartalmi, technológiai megoldási lehetőségek a szakképzésben. In: Juhász, Erika; Endrődy, Orsolya (szerk.) *Oktatás-Gazdaság-Társadalom*, Budapest, Magyarország, Debrecen,

Magyarország: Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), (2019) pp. 592-607., 13 p.

- Prensky, M. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1, On the Horizon*, NCB University Press, 9(5), 1–6.
- Szűts Zoltán (2009): Az új internetes kommunikációs formák mint a szöveg teste. *Szépirodalmi Figyelő*, 2, 39-51.
- Szűts Zoltán (2014): *Szellem a gépben: Hálózati irodalomtudomány*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Tapscott, Don (2003): *Az egyetem újrafelfedezése*. In Kovács–Nyíri szerk., 91–99.
- Žsolt, Namestovski; Lenke, Major; György, Molnár; Zoltán, Szűts; Péter, Esztelecki; Gábor, Kőrösi: External Motivation, the Key to Success in the MOOCs Framework, *Acta Polytechnica Hungarica* 15: 6 pp. 125-142., 18 p. (2018)

JASKÓNÉ dr. Gácsi Mária

A digitális kor kihívásai és a vizuális média jelenléte a köznevelésben

Bevezetés

Jelen munkámban azt vizsgálom meg, hogy mit jelent a digitális oktatás és az elektronikus eszközök használata a tanulás szempontjából. Köztudott, hogy ma már a háztartásokban is elterjedtek a különféle digitális eszközök, egy okostelefon általában a legrosszabb anyagi helyzetű családokban is megtalálható. Gyakran elhangzik az a vélemény, hogy a mai gyermekek már beleszületnek ebbe a környezetbe, számukra ez természetes. Ennek ellenére nem terjedt el a köznevelésben az e-learning, a digitális oktatás vagy a multimédián alapuló tanítás: a járványhelyzet miatt kényszerűen bevezetett digitális munkarend vegyes tapasztalatai is azt jelzik, hogy az oktatás egyelőre nem alkalmazza ezeket kellő hatékonysággal. Igyekszem feltárni ennek okait. Elsőként a tanítási-tanulási folyamatról szóló néhány fontos elméletet tekintek át: ezek elvezetnek a tanulási környezet fontosságához. Ezt követően az elektronikus tanulási környezet jellemzőit veszem sorra, és hasonlítom össze a hagyományos tanulási környezettel. Végül a pedagógusok és a diákok szükséges kompetenciáival, felkészültségével foglalkozó szakirodalmat mutatom be röviden. Úgy gondolom, ezek azok az elemek, amelyek rámutathatnak a hiányosságok forrásaira, és várakozásom szerint a szükséges fejlesztésekre is.

Tanulásméletek

A tanulásméletek azt igyekeznek leírni, hogy milyen viselkedésbeli vagy kognitív folyamatok játszódnak le a tanulóknál egy adott szituációban tapasztalt hatására. A tanulás folyamatával általában foglalkoznak, azaz nem korlátozódnak az iskolai helyzetekre. Közös jellemzőjük, hogy mikroszintűek, azaz az egyénben lejátszódó folyamatokat vizsgálják. A legkorábbi tanulásmélet, a behaviorizmus az ingerek és az ezekre adott válaszok kapcsolatára koncentrál. A klasszikus kondicionálás két ingert kapcsolt össze, melyek közül az egyik feltétlen választ vált ki. Az ingerek összekapcsolódása az elmélet szerint generalizálódik. Az elmélet értelmében külső ingerek hatására tanulunk, és a tanulást a büntetés és a jutalmazás hatása ösztönzi. A szintén behaviorista operáns kondicionálás már bonyolultabb folyamatnak látja a tanulást, eszerint különböző megerősítések kellene az ösztönzéshez. Az elméletet megalkotó Skinner az iskolai oktatással kapcsolatban is kifejtette a véleményét: úgy látta, hogy túlságosan sok idő telik el a tanulók válaszai és a tanár visszajelzése között. Emellett a tanórák és a tankönyvek rosszul felépítettek, mivel a gyerekek nem látják a célt, ami felé tartanak. Az operáns kondicionálás elméletét a gyakorlatba átültetve szerinte a tudásszerzés folyamatát apró lépésekre kell bontani, és a megerősítéseknek az egyes lépések teljesítésétől kell függenie. Érdekes, hogy Skinner tanítógépek alkalmazását javasolta, mivel ezzel érhető el, hogy a helyes felelet megerősítése azonnal bekövetkezik, így a tanuló annyi feladatot old meg, amennyit tud, a gép pedig összetett feladatvégzést biztosít. Ennek jegyében Skinner munkatársa, Fred Simmons Keller személyre szabott oktatási rendszert dolgozott ki. Ez a Skinner által leírtak alapján egységekre bontott oktatócsomag, a hibák számától függ, hogy következhet-e az újabb egység. A módszer sikeresebbnek bizonyult az érettebb – 12. évfolyam utáni életkorú – tanulóknál, valamint a szorongóbb, kudarcgerülő, hátrányos helyzetű tanulók esetében. A módszeren alapulnak a mai, számítógéppel segített egyéni oktatási folyamatok, valamint a kikerdező programok is. Utóbbiakat leggyakrabban a nyelvtanításban alkalmazzák; olyan tesztekre kell itt gondolni, amelyek azonnali kiértékelést tesznek lehetővé a tanulóknak. Bár a szakirodalom külön nem említi, de minden bizonnyal ide sorolhatók a jelenlegi önjavító feladatok is, amelyek lényegében bármilyen tantárgy anyagához előállíthatók (Tóth, 2004; Virág, 2014).

A tanuláselméletek fejlődése során a következő lépcsőt a kognitív pszichológia felismerése jelentette: az agyban is zajlanak különféle folyamatok a tanulás során, azaz a két inger összekapcsolódása akkor történik meg, ha bejósolható a köztük levő kapcsolat. Az inger-válasz sémát ugyan nem veti el az elmélet, azonban azt mondja, a kognitív struktúráknak igen fontos szerepük van az inger és a válasz összekapcsolódásában. A tanulás és a tanultak interpretálása a környezetünkben levő dolgok mentális leképezése folytán történik. A mentális modellek egyre pontosabb megismerése azt is lehetővé tette, hogy a kutatók rájöjjenek: a mentális modellek egyes reprezentációi képesek összekapcsolódni, ezekkel műveleteket tudunk végrehajtani, így nem minden esetben szükséges egy külső inger megjelenése sem. Emellett a kívülről kapott ingerek és ismeretek, valamint a belső mentális reprezentációk között dinamikus kapcsolat áll fenn: e felismerés nyomán a tanulók előzetes tudása, annak jelentősége felértékelődött (Radó, 2017).

Az 1990-es évek során a konstruktivista megközelítés jelentette a tanuláselméletek következő állomását. A konstruktivizmus a kognitív pszichológiából nőtt ki, azonban a hangsúlyt a külső ingerekről áthelyezte a belső reprezentációkra. Azt mondja, hogy a belső reprezentációk és kognitív struktúrák olyan megismerő rendszerré és tudásrendszerré állnak össze, amelyek segítségével az ismereteket nem egyszerűen megtanuljuk, hanem a tudást mi magunk hozzuk létre. A tudás konstruálása során az új ismeret beépül a már meglévő struktúrákba, amennyiben összhangban áll velük, át is alakíthatja azokat, vagy elindíthatja egy új tudásrendszer képződését. Az elmélet azt is kimondja, hogy az ismeretek elsajátítása komplex folyamat, azaz a tanuló nem egyes információkat tanul meg, hanem azok alkalmazását, továbbá az alkalmazási készség átvitelét egy adott összefüggésrendszerből egy másikba (i.m.).

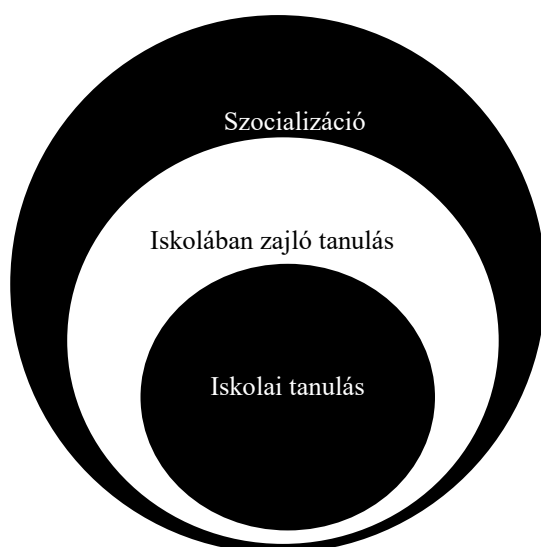
A konstruktivista megközelítésen belül az egyéni, illetve a szociális tanulás nézőpontja is megszületett. A szociális tudáskonstrukció elmélete azt hangsúlyozza, hogy a tanulás társas környezetben történik, és ez kiemelten fontos a folyamat szempontjából. Miller és Dollard például azt figyelte meg, hogy egy új viselkedésminta elsajátításának nem feltétele a spontán viselkedés megerősítése, mivel a gyerek akkor is képes tanulni, ha a viselkedést olyankor erősítik meg, amikor ő egy másik személy viselkedéséhez igazodik. Bandura pedig az obszervációs tanulás elméletét fektette le. Eszerint egy másik személy viselkedésének pusztán megfigyelése is elegendő lehet a választanuláshoz, tehát nincs mindig szükség a megerősítésre. Az obszervációs tanulást négy folyamat irányítja, az átvett viselkedés egyaránt függ a modelltől és a megfigyelőtől. Az első folyamat a figyelem: a megfigyelőnek észlelnie kell a modellált viselkedés lényegi vonásait, észlelnie kell az eltanulandó viselkedést. Bandura megállapította, hogy az alacsony önértékeléssel rendelkezők jobban figyelnek a modellre, valamint azt is, hogy azokra a modellekre nagyobb figyelem irányul, akik eltérnek mások viselkedésétől. A második folyamat a megőrzés: a megfigyelt viselkedést kódolni kell az emlékezetben, a viselkedés kódolása vizuális vagy verbális úton, a viselkedési szabályok kódolása verbális úton történik, ha kódolta a viselkedést a megfigyelő, akkor rejtett vagy nyílt módon ismételnie kell ahhoz, hogy a tanulási folyamat végbe menjen. A harmadik folyamat a reprodukálás: ha a szükséges válaszelemeket az egyén korábban már elsajátította, akkor kiválasztja és egybeszervezi ezeket, majd a visszajelzések alapján finomítja a választ. Végül a negyedik folyamat a megerősítés: ez lehet közvetlen, lehet vikariálói, amikor a megfigyelő feltételezi, hogy az utánczó viselkedést jutalmazni fogják, valamint lehet önmege erősítés: ekkor az egyén azért utánozza mások viselkedését, mert beleillik az értékrendszerébe (Tóth, 2004). Radó (2017) szerint a szociális konstruktivizmus elmélete azért is lényeges, mert átvezet a társas környezet miatt a tanulási környezet jelentőségéhez, azaz a társas kontextusban zajló tudáskonstrukció körülményeihez, helyszíneihez.

Tanulási környezet

A tanulási környezet legegyszerűbb meghatározása: a tanulás külső feltételrendszere (Kovács, 2011). Hasonlóképp egyszerű definíció, hogy a tanulási környezet az a hely, amelyben a tanulás megtörténik (Komenczi, 2010). A fogalom kapcsán vitára inkább az adhat okot, hogy mit tekintünk tanulásnak. Az iskolai tanulás és a tananyag elsajátítása mindenképp ide tartozik, azonban a szocializációs folyamat más elemeit is tekinthetjük tanulásnak. A fizikai színtér eszerint bárhol lehet: természetesen az

iskolában, de otthon, a játszótéren és a könyvtárban is, továbbá az elektronikus eszközök is a tanulási környezethez tartoznak. Az ideális tanulási környezetet ingergazdagság, biztonság és ösztönzés jellemzi, olyan kreatív tér, amely lehetőséget ad a tanuláshoz szükséges mindhárom tevékenységre: az ötletelésre, a létrehozásra és a gondolkodásra, reflexióra is (Komenczi, 2010; Radó, 2017). A tanulások viszonyát, a köztük fennálló rendszert az 1. ábra összegzi. Látható, hogy az iskolai tanulás nagyobb keretbe ágyazódik be, és nem értelmezhető a szocializációtól függetlenül.

1. ábra: A tanulások közötti kapcsolat Forrás: Radó, 2017



A hagyományos és a konstruktivista tanulás környezet között számos eltérést tapasztalunk. Ez az informatikai eszközök alkalmazása és a multimédiás tanulás szempontjából különösen lényeges. Az informatikai eszközök használata ugyanis kevésbé hatékony a hagyományos tanulási környezetben – az igazán korszerű használat nem statikus ismeretek átadására és eszközök alkalmazására szorítkozik, hanem a dinamikus folyamatok megértésére készíti fel a diákokat. A multimédia jelenléte megreformálja az oktatást, hiszen interaktív és nagy mennyiségű információt tesz elérhetővé. A valódi reformhoz azonban a pedagógusnak el kell fogadnia többek között, hogy már nem a tudás egyedüli birtokosa, sokkal inkább iránymutató egy információs dzsungelben. A

tanulási környezetek eltéréseit az 1. táblázat foglalja össze (Kőfalvi, 2006).

1. táblázat: A tradicionális és a konstruktivista tanulási környezet jellemzői

Tradicionális (hagyományos) tanulási környezet	Konstruktivista tanulási (újszerű) környezet
a tanár aktív ismeretátadó	a tanár az ismeretszerzés folyamatának szervezője
a diák passzív befogadó	a tudástartalmakat a diák állítja össze és rendszerezi
a teljesítmények egyénekhez kötődnek	a teljesítmények sokszor csak csoportszinten jelentkeznek
az egyéni munkavégzést preferálja	a csoportmunkát helyezi előtérbe
tananyaga tantárgyi struktúrák köré épül	tananyaga projektmunkák során áll össze, illetve a tananyag, maga a projekt megvalósítása
a frontális tanítást preferálja	fő munkaformája a csoportmunka
a formális tanulásra helyezi a hangsúlyt	a tanulás informális módon valósul meg
előre tervezett, prekoordinált tanterv szerint működik	rejtett tanterve van
egyszerűen, adminisztratív úton szabályozható	átfogó szabályozása nehezen valósítható meg
az értékelés elszakad a tanulás folyamatától	az értékelés jobban kötődik a tanulási folyamathoz
kvantitatív értékmérők	kvalitatív értékmérők
egzaktabb teljesítménymérés lehetősége	a teljesítménymérés szubjektivebb
a tanulás elsősorban primer ismeretek befogadását, a tudás pedig azok felidézését jelenti	a tanulás lényege az ismeretszerzés képességének elsajátítása, a tudás pedig e képesség készségszintű alkalmazása

Forrás: Kőfalvi, 2006

Hasonló változások szükségességét fogalmazza meg Kovács (2011) is az oktatásban szükséges paradigmaváltásról beszélve. Eszerint is a központi szereplővé a tanuló, a hangsúlyos tevékenységgé pedig a tanulás válik, szemben a tanítással. Ezzel párhuzamosan a tanítási funkciók egy részét elektronikus eszközök veszik át. Az elektronikus eszközök a tartalmakat új formában jelenítik meg, de nem csupán ennyi a szerepük: oktatástechnológiákat is tartalmazhatnak, és így más tanítási módszerek alkalmazását teszik lehetővé és szükségessé a korábbihoz képest. Az elektronikus eszközök egyrészt szabályozhatják, akár személyre szabottan, az egyes tanulók munkáját, például azzal, hogy ellenőrzést és önellenőrzést biztosítanak, másrészt támogatják a tanulót abban, hogy bizonyos készségekre tegyen szert, amelyek segítségével alkalmazni tudja a tanultakat. Ez viszont azzal jár, hogy a diáknak meg kell tanulnia ilyen módon elsajátítani ismereteket és készségeket, és a pedagógusoknak is meg kell tanulniuk ilyen módon tanítani, amihez átképzésre van szükségük.

Mielőtt a pedagógusok és a tanulók szerepével részletesebben foglalkozunk, még érdemes a tanulási környezetek közül kiemelni az iskolát, és megvizsgálni, hogy a hagyományos jelenléti képzés keretében milyen változást jelent az elektronikus tanulás és a multimédiás eszközök alkalmazása. A képzés során a tanulási folyamat két nagyobb szakasza különíthető el. Az úgynevezett közvetlen irányítású szakasz lényegében a tanóra, vagy az adott foglalkozás, amelyen a tanár jelen van és valamilyen tananyagtartalmat ismertet, feladatokat ad, ezeket ellenőrzi stb. A másik pedig a közvetett irányítású szakasz, amely során a tanuló önállóan végez feladatokat, ismét áttekint valamilyen tartalmat, azaz például otthon házi feladatot készít, és eközben a tanulására hatással vannak a közvetlen irányítású szakaszban lezajlott folyamatok, például eszébe jut a tanár magyarázata, egy mintapélda megoldása stb. Az elektronikus eszközökkel történő tanulás során e két szakasz rendszere felborul: nem egyszerűen megváltozik, hanem belép egy harmadik jelenség, az úgynevezett távirányítás. A távirányított szakaszban önálló tanulás zajlik, ehhez azonban nem kapcsolódik feltétlenül közvetlen irányítású szakasz, hiszen a tanuló egyedül is elkezdhet ismerkedni egy adott tananyaggal, és például, ha ez CD-n vagy egyéb módon összekapcsolt leckék és feladatok útján történik, akkor az adott tartalomhoz azonnal tanulási módszerek is kapcsolódnak, amikkel szintén önállóan kezd dolgozni. A tanulási környezet megváltozása szempontjából fontos még a képernyő megjelenése, ami mindenképp változást jelent a papíralapú információhordozókhoz képest. Nagyobb jelentőséget kapnak a képek, a képi és a szöveges elemek integrációja történik meg, de még az olvasás is másképp (például más irányban) zajlik a képernyőről, mint a papírról (Kovács, 2011). A tanulási környezet, a tanulás-tanítás folyamatának változása és az ehhez való alkalmazkodás a digitális oktatás egyik alapvető feltétele (Kadocsa, 2006).

A pedagógusok felkészültsége a digitális oktatásra

Az elektronikus tanulási környezet kialakítása elsősorban a tanárokon múlik. Ahhoz, hogy meg tudjuk ítélni a pedagógusok felkészültségét, érdemes megvizsgálni a jelenleg Magyarországon elvárt – a képzésben és az életpálya során történő minősítési folyamatban is megjelenő – tanári kompetenciák rendszerét, és a pedagógusok attitűdjének alakulását. A kompetencia általánosságban valamilyen alkalmasságot, hozzáértést jelent, és gyakran a készség szinonimájaként használják. Az OECD definíciója szerint a kompetencia az a képességünk, amely birtokában egy adott komplex feladatot az adott kontextusban eredményesen oldunk meg (Lévai, 2014). De például Nagy (2004) értelmezésében az észlelés, a döntés, a tevékenység szervezése és végrehajtása is beletartozik abba a komplex rendszerbe, amit a kompetenciák alkotnak. A pedagóguskompetenciák első leírása az Amerikai Egyesült Államokban már 1989-ben megjelent: az USA National Board for Professional Teaching Standards nevű hivatala öt ilyen fogalmazott meg. Ezek a következők:

- A pedagógus elkötelezett a tanulók és a tanulók tanulási folyamata iránt.
- A pedagógus ismeri saját tantárgya tartalmát, és tudja, hogyan tanítsa meg a tanulóknak.
- A pedagógus felelős a tanulók tanulásának szervezéséért és ellenőrzéséért.
- A pedagógus képes reflektálni a saját gyakorlatára.
- A pedagógus egy tanulóközösség tagja, amelyben ő maga is tanulhat.

Ezt követően, az 1990-es években kezdték összeállítani a tanári sztenderdek rendszerét, az úgynevezett InTASC-rendszert, ami a szükséges kompetenciákat tartalmazza, és amit időről időre felülvizsgálják és modernizálnak. A magyar modell, amit Falus és munkacsoportja kezdett kidolgozni 2006-ban, az InTASC akkori kompetenciáin alapul, és ez jelenik meg mind a pedagógusképzésre vonatkozó 8/2013. EMMI rendeletben, mind a minősítési rendszerről szóló 326/2013. Kormányrendeletben.

A nyolc kompetencia a következő:

- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- A szak módszertani és a szaktárgyi tudás
- A pedagógiai folyamat tervezése
- A tanulás támogatása, szervezése és irányítása
- A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
- Kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás
- Autómia és felelősségvállalás

Ahogy látható, ezek között sehol sem jelennek meg az IKT eszközökkel vagy a digitális oktatással kapcsolatos kompetenciák (Lévai, 2014).

A pedagógusok IKT-hoz kapcsolódó kompetenciáiról többet árul el az OECD első átfogó tanárkutatása, a TALIS vizsgálat. Ez 2009-ben zajlott, és a megkérdezett tanárok negyede jelezte, hogy IKT terén lenne továbbképzési igénye, amelyre nem talál megoldást. Ez az OECD átlagában és Magyarországon is a három legfontosabb hiányterület egyike volt (Hermann et al, 2009).

Időben közelebbi állapotot tükröz az OECD (2019) 2018-as TALIS kutatása, amelyben Magyarország már nem vett részt. Ez azt mutatja, hogy a vizsgált országok átlagát tekintve a tanárok 53 százaléka ad rendszeresen IKT eszközökkel megoldható feladatokat a diákjainak, míg 29 százalékuk alkalmanként. Azaz a tanárok közel fele biztosan nem használja ki a digitális eszközök lehetőségeit. A tudás hiánya okozza Dicheva és munkatársai (2015) szerint például azt is, hogy az általuk vizsgált gamifikált oktatás általában az informatikai kurzusokhoz kötődik.

A tanári kompetenciák mellett fontos még, a digitális oktatás szempontjából is, a tanári attitűd. Az attitűdök mögött inkább érzelmi, mintsem kognitív viszonyulás húzódik meg. Ennek az érzelmi skálának a fokozatai: elfogadom, törekszem rá, fontosnak tartom, elkötelezett vagyok iránta, vallom. Azaz a skála első szintje inkább egy passzív, szemlélődő, befogadó attitűd, míg az ötödik egy aktív, cselekvő szint (Lévai, 2014). Ha ennek tudatában nézzük meg Buda (2017) kutatásának eredményeit, akkor az attitűdök alacsonyabb szintjének is tulajdoníthatjuk, hogy a pedagógusok körében jelentős az elmélet és a gyakorlat eltérése. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok válaszai négyfokú Likert-skálán 3,1 és 3,2 körüli átlagokat adtak a felkészültséggel, felszereltséggel kapcsolatos attitűdre vonatkozó kérdésekre. A tanórai alkalmazást illetően ugyanakkor a tankönyv és a tábla-kréta után harmadik helyen áll a számítógép a tanórai alkalmazásban. Az interaktív tábla és a feleltető rendszer pedig az eszközlista végére került. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok nagy része nincs felkészítve a digitális eszközök használatára, tudásukban bizonytalanok.

Napjaink újabb kérdése, és egyelőre problémája a tanárok szempontjából, hogy az IKT használat a mobil technológiák felé tolódik, egyre nő a csoportos használat (például megosztás, kommentálás), és növekszik a multimediális tartalomfogyasztás, azaz már nem is a Buda kutatásában említett interaktív tábla lenne a legfontosabb oktatáshoz használt eszköz. Szükséges lenne a pedagógusok szakmai fejlesztése a mobil eszközök oktatási célú használatában, mivel egyelőre még azok a pedagógusok sem élnek ezzel a lehetőséggel, akik visszajelzésre és feladatok kiadására igénybe veszik az IKT eszközöket. A képzésben, továbbképzésben azt is meg kellene tanítani a pedagógusoknak, hogy hogyan szabják személyre a már létező oktatási alkalmazásokat, mivel ez hatékonyabb, mintha saját maguk próbálnak létrehozni ilyen platformokat (Kárpáti, 2013; Sung, 2016).

A tanulók felkészültsége a digitális oktatásra

A diákokkal kapcsolatban gyakran megfogalmazódik a szakirodalomban, hogy a Z generáció diákjai már beleszülettek az információs korba, számukra természetes a hálózati lét (Buda, 2017). Azonban napjainkban azt látjuk, hogy a diákok nem kellően felkészültek a digitális oktatásra. Ennek kapcsán Kadocsa (2006) arra hívja fel a figyelmet, hogy a digitális oktatás személyi feltétele tanulók részéről a digitális habitus megléte. Ezt támasztja alá Ollé (2011) tanulmánya is: a digitális bevándorlók, illetve a digitális bennszülöttek tematikája meglátása szerint egyre ritkábban kerül elő a szakmai párbeszédben. A digitálisnemzedék-elmélet szerint ugyanis a korszerű technikai eszközökkel felszerelt környezetbe születő kisgyermek felnőve előnyben lesz azokkal az idősebb generációkkal szemben, akik számára ezek az eszközök nem álltak rendelkezésre a korai élet éveikben. Csakhogy mára kiderült: az eszközhasználatban megmutatkozó felkészültség önmagában nem jelent előnyt. Mára látható, hogy a felnövekvő digitális nemzedékek eszközhasználatuk nem felel meg a korábbi nagy elvárásoknak: nem alakult ki náluk automatikusan a tudatos, célorientált eszközhasználat, hiszen ez digitális műveltséget igényel. A digitális műveltség (*digital literacy*) fogalma jóval többet jelent, mint csupán az infokommunikációs eszközök ismerete, használatukra való képesség. Kárpáti (2013, p. 15) az UNESCO definícióját idézi: eszerint bármilyen írástudás (*literacy*), így a digitális műveltség is „képesség arra, hogy megértsünk, interpretáljunk, megalkossunk, közöljünk és feldolgozzunk nyomtatott és egyéb módon közölt szövegeket, különböző közlési helyzetekben. Az írástudás folyamatos tanulást igényel, s így teszi lehetővé, hogy elérjük életcéljainkat, bővítsük ismereteinket és képességeinket, és hatékonyan vehessünk részt szűkebb és tágabb közösségünk életében.” Azaz a 21. századi tanuláshoz része a műveltség szintjén a vizuális és információs műveltség és a multikulturális műveltség, a rugalmas gondolkodás, az interaktív kommunikáció és a hatékony eszközhasználat is. Underwood (2009) pedig azt fejti ki, hogy a digitális oktatás problémája egyben bármilyen tanítási módszer problémája is: az alulteljesítő többsége ugyanis magára a tanulásra nincs felkészülve, nincsenek ehhez kellően fejlett gondolkodási készségei.

A 2012-es Nemzeti Alaptanterv a diákok számára elsajátítandó, fejlesztendő kompetenciaként nevesíti a digitális kompetenciát. Ez az IKT technológiák által elérhető tartalmak magabiztos és kritikus használatát jelenti, ami a következő készségeken, tevékenységeken alapul: „az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az Interneten keresztül.” (Lévai, 2014). A cél tehát egyértelműen megfogalmazódik, azonban kérdés, hogy ez a kompetenciafejlesztés mennyiben tud megvalósulni a köznevelésben, ha a pedagógusok felkészültsége nem megfelelő ehhez. A pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztése szorosan összefügg a tanárképzésben oktatók eszközhasználatával, megfelelő digitális kompetenciáival, hiszen mind közvetlenül (ilyen irányú kurzusok megjelenítése), mind pedig közvetve (minta-szerepük révén) a tanárképzők hatást gyakorolnak a képzésekben részt vevők digitális kompetenciáira. Ezért a közoktatásra irányuló kompetenciaméréseken túl a felsőoktatók, tanárképzők körében végzett ilyen irányú kutatások is egyre nagyobb jelentőséggel bírnak. Fontos, aktuális eredményekről számol be ezen a téren Dringó-Horváth (2018), illetve Dringó-Horváth – Hülber – M. Pintér – Papp-Danka (2020).

Összegzés

Írásomban arra kerestem a választ, hogy a tanítási-tanulási folyamat mely elemei okozhatják, hogy a digitális tanulás nem tudott elterjedni a köznevelésben, és a szükséges fejlesztések lehetőségét is feltárjam. A szakirodalom áttekintése alapján megállapítható, hogy már a tanulásról alkotott felfogás is akadályozhatja a digitális oktatás alkalmazását. Hiszen, ha a tanár nem a szociális konstruktivizmusra alapozza a saját tanítási filozófiáját, akkor eleve nem lesz képes a konstruktivista tanulási környezet kialakítására. Sok pedagógus inkább az aktív ismeretátadó szerepét érzi sajátjának, és nem a tanulást támogató, szervező, a különféle tartalmakat elsősorban összekapcsoló, nem pedig átadó szerepkört. Emellett szükséges lenne a pedagógusképzésben és továbbképzésben a digitális és multimédiás eszközök alkalmazásának folyamatos jelenléte. Minden bizonnyal van ilyen tantárgy a legtöbb

tanárképző felsőoktatási intézmény tantervi hálójában, de a készségszintű alkalmazáshoz az egyes tartalmakhoz (saját tantárgyak, tudományterületek tartalmaihoz) kötődően is el kellene ezt a tudást sajátítani. És fel kellene készíteni a pedagógusokat arra is, hogy a diákok eszközhasználati tudása nem jár együtt automatikusan a digitális műveltség meglétével, azaz ugyanúgy meg kell tanítani tanulni a diákokat egy elektronikus tanulási környezetben, mint a hagyományos tanulási környezetekben.

Felhasznált szakirodalom

- Buda András (2017). *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Szeged: Belvedere Meridionale
- Dicheva, Darina, Dichev, Christo, Agre, Gennady and Angelova, Galia (2015). *Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. Educational Technology & Society*, 18(3), 1-14.
- Dringó-Horváth Ida – Hülber László – M. Pintér Tibor – Papp-Danka Adrienn (2020). *A tanárképzés oktatási kultúrájának több szempontú jellemzése*, Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, 129–142.
- Dringó-Horváth Ida (2018). *IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése*. Új Pedagógiai Szemle. 2018/9-10. 13-41. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/ikt-a-tanarkepzesben-a-magyarorszag-i-kepzhelyek-tanarkepzesi-moduljaban> Utolsó letöltés: 2020. 11. 12.
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009). *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Kárpáti Andrea (2013). *Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében*. In: Dringó-Horváth Ida és N. Császi Ildikó (szerk.). *Digitális tananyagok: Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 15-32.
- Komenczi Bertalan (2010). *Kognitív habitus és tanulási környezet a 21. század elején*. *Oktatás-Informatika*, 2(1-2), 24-33.
- Kovács Ilma (2011). *Az elektronikus tanulási környezetről a 21. század első éveiben*. Budapest: Magánkiadás
- Kőfalvi Tamás (2006). *E-tanítás. Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Lévai Dóra (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulás-tanítási folyamat során*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 21.
- Nagy Mária (2004). *Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa*. *Educatio*, 2004(3), 375-390.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.
- Ollé János (2011). *A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei*. *Oktatás-Informatika*, 3(3-4), 14-25.
- Radó Péter (2017). *Az iskola jövője*. Budapest: Kossuth Kiadó
- Sung, Yao-Ting, Chang Kuo-En and Liu Tzu-Chien (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Tóth László (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Budapest: Pedellus Tankönyvkiadó
- Underwood, Jean (2009). The impact of digital technology: A review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education. Coventry: Becta, URL: <http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/5040>
- Virág Irén (2014). *Tanításméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

BAGÓ József – IGNITS Györgyi

Démonok az aranykorban

A foglalkoztatási környezet és a gazdasági aktivitás alakulása a világjárvány előtt

Bevezetés

Magyarországon az elmúlt évtized második fele bizonyos értelemben „aranykornak” tekinthető. Ekkorra a gazdaság már kilábalta a kétezres évek végén ránk tört világgazdasági válságból, ugyanakkor konjunkturális haladás indult el. Ezzel szoros összefüggésben a munkaerőpiacon folytatódottak a kedvező fejlemények. A mostani évtized nyitásakor ránk támadt koronavírus okozta egészségügyi világjárvány mélyen érinti a gazdasági-társadalmi viszonyainkat. Elemzésünkben arra vállalkozunk, hogy az említett aranykor demográfiai, gazdasági, továbbá munkaerő-piaci főbb tényezőit számba vegyük, annak érdekében, hogy ezen tényezők válság utáni helyzetének, alakulásának látásához egyfajta lehetséges támasztékot, bázist adjunk. Emellett éppen az egészségügyi járvány, illetve annak hatásai majdani elemzése érdekében, mintegy természetes módon kiemelten foglalkozunk a válság előtti időszak lakossági egészségességi állapotának egyes főbb jellemzőivel.

A rendszerváltás óta Magyarországon eltelt időszak többfajta módon szakaszolható. A tendenciák pontosabb érzékeléséhez viszonylag nagyobb időtávokat érdemes vizsgálni.

Az egyik kézenfekvő megközelítés a tízéves szakaszolás. Ismeretes, hogy az egyik meghatározó jelenkori gazdaságpolitikai műhely véleménye szerint az utóbbi tíz esztendő az elmúlt száz év legsikeresebb évtizede, egyedülálló felzárkózási periódusa volt (*MNB, 2020*). Nyilvánvaló, hogy körültekintő, kidolgozott gazdaságtörténeti elemzések szükségesek a korszak, illetve az évtized értékeléséhez. Ugyanakkor mintha máris szakmai konszenzus látszana kialakulni abban, hogy az elmúlt évtized második fele bizonyos értelemben „aranykornak” tekinthető. Ekkorra a gazdaság már kilábalta a kétezres évek végén ránk tört világgazdasági válságból, ugyanakkor konjunkturális haladás indult el.

A közelebbről vizsgált munkaerőpiacon a 2010-es években a népesség gazdasági aktivitásának növekedése töretlen volt. 2015 és 2019 között ez a növekedés folytatódott, bár az évtized első feléhez képest üteme némileg lassult: 2015 és 2019 között a 15-64 évesek aktivitási aránya 4%-pontos emelkedést követően 72,6%¹-ra nőtt, mely a rendszerváltás óta a legmagasabb értéket jelentette. Az aktivitás jelentős bővülése mellett a foglalkoztatás szintje is kiemelkedően nőtt – európai összevetésben is –, s az ország a sereghajtóból felzárkózott az uniós országok erős középmezőnyébe, valamint 2019-re elérte az Európa 2020 stratégiában vállalt, 20-64 évesekre vonatkozó 75%-os foglalkoztatási célértéket.

Az évtized végére a munkaerőpiac számos szegmensben és területen feszítetté, munkaerő-hiányossá vált, alacsony munkanélküliség és jelentős bérnövekedés jellemezte. 2019-ben a 15-74 évesekre számolt munkanélküliségi ráta 3,4%-os értéket mutatott, miközben a nettó reálkeresetek évente átlagosan 7-10%-kal nőttek a 2010-es évtized második felében.

Az elmúlt évtized második felében tapasztalt (konjunkturális) fejlődés ismertebb okai:

- a világgazdasági klíma viszonylag kedvező alakulása,
- az EU-támogatások beérkezése, továbbá
- a külföldön dolgozó magyarok pénzügyi hazautalásai.

¹ Az adatok forrása a KSH Munkaerő-felmérése, annak ún. régi módszertana szerinti adatai. 2021 januárjában a munkaerő-felmérés módszertanában ugyanis változás következett be, melyek érdemlegesen érintették a foglalkoztatási, aktivitási arányokat is (a módszertani változás a gyes-en, gyed-en lévők aktivitási besorolását érinti, amennyiben foglalkoztatottnak minősülnek, ha az anyasági ellátást megelőzően dolgoztak). A KSH az új módszertan szerinti idősorokat visszamenőleg is érvényesíti, azonban továbbra is elérhetőek honlapján a régi módszertan szerinti idősorok. Mivel a tanulmányban elemzett időszak még a régi módszertan időszakára esik, s a hivatkozott szakirodalmi elemzések is még ezen adatsorokat használják, ezért a tanulmányunkban mi is a régi módszertan szerinti adatokat elemezzük.

Ismeretes, – bár különböző becslések vannak – az EU-támogatások az éves GDP mintegy 6-7%-át elérő bevételt jelentettek², amelyet nagyobb részben nem itthon kellett megtermelni. A külföldön dolgozó magyarok nem itthon megtermelt jövedelméből származó pénzügyi hazautalások pedig – habár az erre vonatkozó hazai és európai kutatások nem elég módszeresek és rendszeresek – az éves GDP mintegy 2-3%-át érték el³. Ezen tényezők nyilvánvalóan közvetlenül hozzájárultak az időszakban a hazai GDP tartós, lényegében évi 3-4 %-os növekedéséhez. A világgazdasági klíma alakulásának elemzése szétfeszítené a jelen írás kereteit.

A jelen rátekintés a koronavírus okozta egészségügyi világválság (a továbbiakban KVEV) hazai ún. harmadik hullámában születik. A KVEV részben elfedi a már korábban megjelent, a klímaváltozástól adódó válságot, egyidejűleg nem lehet lebecsülni a technológiai paradigmaváltásból eredő kihívásokat. A KVEV okozta jelenkori gazdasági válság – eltérően a 2008-2009. évi gazdasági világválságtól – egyszerre jelenti a termelési szektor teljesítményének csökkenését, valamint a fogyasztás zuhanását. A KVEV demográfiai, lakossági egészségügyi, egészségességi, továbbá a hazai gazdaságra, illetőleg a gazdasági aktivitásra történő hatásának szélességét és mélységét jelen pillanatban még csak részben látjuk.

A (közgazdasági) szakmai közbeszédben máris diskurzus indult az összetett válság hatásáról. Párbeszéd indult a KVEV demográfiai, kiemelten a (kényszerű vagy önkéntes) karantén, a kényszerű, elnyúló bezártság, valamint az outdoor programok radikális csökkenése, illetve időszakos megszűnése okozta termékenységi hatásáról, továbbá a sajnálatosan és drámaian megnövekedett halandóságról. Ugyancsak diskurzus kezdődött a KVEV gazdasági, azon belül elsősorban a teljesítőképességet, illetve az államháztartási eladósodást befolyásoló hatásáról.

Elemzésünkben arra vállalkozunk, hogy az említett aranykor demográfiai, továbbá gazdasági és munkaerő-piaci főbb tényezőit számba vételezzük, annak érdekében, hogy ezen tényezők válság utáni helyzetének, alakulásának látásához egyfajta lehetséges támasztékot, bázist adjunk. Emellett éppen az egészségügyi járvány, illetve annak hatásai majdani elemzése érdekében, mintegy természetesen foglalkozunk a válság előtti időszak lakossági egészségességi állapotának egyes főbb jellemzőivel.

Dolgozatunk fókuszában a világválság előtti utolsó félévtized, a 2015-2019 közötti időszak áll. Ahol adatsor, vagy megfelelően tartott részelemzés rendelkezésre áll, ott ezt a teljes időszakot elemezzük. Amennyiben ilyen jelenleg nem áll rendelkezésünkre, ott a legutóbbi elérhető év adatainak bemutatását célozzuk. Az egyes metszetekben, ahol érdemesnek találjuk, utalunk a nemzetközi mezőnyben elfoglalt helyünkre. Írásunk statisztikai bázisú folyamatvizsgálásnak tekinthető. Ettől csak két esetben térünk el. A befektetés-ösztönzés területén kitérünk az állami beavatkozás ellenőrzési szempontú vizsgálatára, mivel kétségtelen, hogy a befektetés-ösztönzés közvetlenül hat a munkahelyek számának növelésére, a munkanélküliség szintjének csökkentésére. Az aktivitás területén pedig vázlatoljuk annak növelése érdekében megtett intézkedéseket.

Népmozgalom (NÁ1) demográfiai folyamatok

Magyarország népessége 2015 és 2019 között mintegy 82,2 ezer fővel csökkent, 2019-ben 9.772,8 ezer főt tett ki. 2015-és 2018 között évente 19,2 – 32,9 ezer fő között volt az éves csökkenés üteme, 2019-ben a csökkenés némileg enyhült (-5,6 ezer fő). A tényleges fogyás mögött egy jóval jelentősebb természetes fogyás húzódik meg (ez a születések és halálozások eredőjét jelenti), melyet némileg enyhített az ebben az időszakban jelentkező bevándorlási többlet.

Az 1000 lakosra jutó természetes népmozgalom egyenlege az időszak egészét tekintve – némi hullámzással – lényegében stagnált: évente 34,0-41,3 ezer fővel haltak meg többen, mint születtek. A gyermekvállalások volumenét jól jelző ún. teljes termékenységi arányszám végig azonos szinten maradt ebben az időszakban: 2015-ben 1,44 értékű volt, 2016 és 2019 között pedig egyaránt 1,49-et

² A hazánkat érintő EU-támogatásokról ad részletes információkat a *European Commission 2021*

³ A hazánkat érintő hazautalásokról ad áttekintést például *Kajdi 2018*

jelentett⁴. Ez a stagnálás a szülőképes korú hölgyek számának csökkenése miatt csökkenő születésszámot eredményezett.

A születéskor várható élettartam 2015-ben 75,4 év volt, amely 76,2-re emelkedett 2019-ig bezáróan. A nők és a férfiak körében egyaránt 0,7 évnyi javulás történt, ezért a köztük lévő különbségek stabilak maradtak: 2019-ben a nők 6,5 évvel magasabb életkorra számíthatnak, mint a férfiak.

A népesség korösszetételét tekintve folytatódott a népesség öregedése: 2015-ben a 65 éven felüliek tették ki a népesség 17,9%-át, 2019-ben arányuk 19,3%-osra emelkedett. Munkaerő-piaci szempontból talán még ennél is fontosabb azonban annak rögzítése, hogy a munkavállalási korúak számának csökkenése jelentősebb volt a teljes népességénél: 2015 és 2019 között az ország népessége összesen 0,84%-kal csökkent a 15-64 éveseké viszont ennél több mint háromszor gyorsabban, 3,05%-kal. Ennek legfontosabb oka, hogy az 50-es évek első felében született nagylétszámú ún. Ratkó generáció⁵ éppen ebben az időszakban érkezett el munkavállalási korának végéhez. Emiatt a munkaerőpiacról kilépő nagylétszámú generációkat csak részben tudta pótolni az oda belépők sokasága. Ez azt jelenti például, hogy 2015-2019 között a munkavállalási korszála egyik szélén a 63-64 éves generációk létszáma 36-106 ezer fővel volt nagyobb, mint a korszála másik szélén a 18-19 éveseké (ráadásul ez a különbség fokozatosan növekedett a vizsgált időszakban). A népesség-előrejelzések szerint további gyorsuló csökkenésre számíthatunk, miközben maga a munkavállalási korú népesség is egyre öregszi.

A munkavállalási korúak arányának csökkenésével és az idősek számának növekedésével az eltartott népesség rátája az évtized első feléhez képest a vizsgált időszakban gyorsulva nőtt: 2015-ben 47,9%-ot 2019-ben 51,3%-ot tett ki ez a ráta, vagyis a munkavállalási korúakra egyre nagyobb eltartási teher rakódik.

A Ratkó generáció munkavállalási korból való fokozatos kiöregedésével munkaerő-piaci kínálati szempontból kulcskérdés lett a vizsgált időszakban az érintettek minél későbbi életkorig való benntartása a munkaerőpiacon. Ennek korlátja lehet, hogy az egészségben eltöltött évek száma a férfiak esetén jócskán, a nők esetén kisebb mértékben, de a nyugdíjkorhatár alatt van. 2019-ben a születésekor egy férfi átlagosan 60,9 évnyi egészséges életét remélhetett, a nők esetén 63,1 év volt ez az életkor. Az adatok tendenciái enyhe javulást mutattak 2015 és 2019 között. Ám az átlagok mögött ebben az esetben is nagyfokú területi-társadalmi különbségek fedezhetők fel. Például egy Észak-Magyarországi férfi születésekor 8,8 évvel kevesebb egészségben eltöltött évre számíthatott 2019-ben, mint egy budapesti társa.

A népességfogyást befolyásolták a vizsgált időszakban az influenzajárványok. A sorrendben első influenzajárvány 2015 harmadik hetétől a tizenegyedik hetéig tartott, és a hetedik héten tetőzött. Csaknem 5400 fővel többen haltak meg itthon, mint az azt megelőző év hasonló periódusában. Az esetek korcsoportos alakulásából egyértelműen látszik, hogy a 2015. év halálozási esetszámainak adatai 60 éves életkor felett mindkét nemnél magasabbak a megelőző és rákövetkező év esetszámainál (*Kovács-Bálint 2018*). Két esztendővel később, a 2017-es ragály következtében a 60 éves és annál idősebb férfiak halálozása összességében 3,6%-kal, mintegy 1800 fővel emelkedett, a 60 éves és annál idősebb elhunyt nők száma 5,7%-kal, több mint 3300 fővel emelkedett az előző évihez képest (*KSH 2018*).

Gazdaság

A gazdasági teljesítőképességet illetően említenünk kell, hogy a GDP a 2008-2009. évi gazdasági világválság előtti szintet csak 2013-ban haladta meg. A GDP lendületesnek mondható növekedését mutatják az adatok 2015-2019 között, amikor a hazai GDP tartós, évi 3-4%-os növekedését látjuk, azzal, hogy a 2015. évi növekedés az előző évhez viszonyítva 5%-os. Csath (2021) hangsúlyozza, hogy az egy főre jutó GDP tekintetében 2019-ben Magyarország már elérte az EU27 átlagértéke 73%-át. A

⁴ A mutató azt fejezi ki, hogy egy hölgy ennyi gyerekre számíthat élete során az aktuális adott évre jellemző demográfiai trendek alapján.

⁵ A Ratkó generációnak hívjuk az 1950 és 1956 között született nagylétszámú generációt, a korszak népjóléti majd egészségügyi miniszterének, Ratkó Annának a neve után. (Az abortusztilalom és a gyermektelenségi adó miatt a természetes szaporodás üteme ezekben az években jelentősen nőtt.)

hátterben ugyanakkor a GKI Gazdaságkutató Zrt. – az EU módszertanának megfelelően számított – konjunktúra-indexe⁶ a 2015. évi szinthez képest 2016-ban kissé csökkent, majd 2017-ben 2018 júliusáig növekedett, majd ezt követően, tehát még a KVEV előtt csökkent. Lényegében ezt az ívet követi az üzleti bizalmi index is, a lakossági (fogyasztói) bizalmi index, tehát a lakosság saját pénzügyi helyzetének várható alakulásának illetőleg saját jövőbeli megtakarítási lehetőségének megítélése azonban inkább stagnált (GKI, 2019b).

Az üzleti bizalmat direkt formában fejezi ki a külföldi működőtőke beáramlás. A külföldi működőtőke jelentős szerephez jut számos európai országban, így Magyarországon is. Ismeretes, hogy Magyarország már (NÁ2) közvetlenül a rendszerváltást követően szabad utat engedett a külföldi működőtőke beáramlásának a készpénzes privatizáció révén. A vizsgált 2015-2019 időszakon belül Magyarország olyan mértékű veszteséget szenvedett el (a 2014. évi szinthez képest) 2015-2016-ban (összesen közel 20 millió dollárt) amelyet a követő (NÁ3) időszakban, 2017-2019 között (összesen mintegy 17 millió dollár befektetés érkezése) nem tudott pótolni. Lényegében Magyarország az időszakból ezen a területen az egyenleget alapul véve kis veszteséggel került ki (KSH, 2020).

Elemzésünkben az eddigiektől eltérően ezen a területen kitérünk a beavatkozás vizsgálatára, mivel kétségtelen, hogy a befektetés-ösztönzés hat a munkahelyek számának növelésére, a munkanélküliség szintjének csökkentésére. Az ÁSZ egyik viszonylag új, 2019. évi alapvizsgálata szerint az állami befektetés-ösztönzés esetében az egyik cél, a munkahelyek növelése teljesült, ami a tevékenység eredményességét igazolta. Ugyanakkor egyes iparágakban és területeken munkaerőhiány alakult ki. A közpénz tehát olyan területre áramlott, ahol állami beavatkozás nélkül is kedvező irányú folyamatok zajlottak. Az ÁSZ elemzése tehát arra hívta fel a figyelmet, hogy a befektetés-ösztönzés területén tudatosabb támogatáspolitikát megvalósítására van szükség, amely a rendelkezésre álló eszközöket (forrásokat) olyan helyre irányítja, ahol nagyobb társadalmi hatás érhető el. Az ÁSZ szerint ugyanis nem érdemes további erőforrásokkal támogatni az egyedi munkahelyteremtést, ehelyett a tudásintenzív, magas hozzáadott értékkel bíró ipari és szolgáltatási területek támogatásával célszerű kezelni az egyes területeken jelentkező munkaerőhiányból és növekvő munkaerőköltségekből adódó nehézségeket (ÁSZ, 2020).

Ismeretes, hogy az államadósság értéke több szempontból is meghatározó jelentőségű egy adott ország számára. Egyrészt befolyásolja az adott időszakban képződő jövedelem felhasználási lehetőségeit, másrészt pedig az egyensúlytalanság fontos jelzőszáma (ÁSZ, 2019). A vizsgált időszakban a kormányzati szektor adóssága a KSH jelentéseiben – a Magyar Nemzeti Bank adatai alapján – 2015 végén 25.402 milliárd forint volt, a GDP 74,7%-a, 2016 végén 25.922 milliárd forint, a GDP 74,1%-a, 2017 végén 28.096 milliárd forint, a GDP 73,6%-a, 2018 végén 29.807 milliárd forint, a GDP 70,8%-a volt, 2019 végén 31.040 milliárd forintot, a GDP 66,3%-át érte el. A forintban számított államadósság tehát az időszakban folyamatosan nőtt. 2019-ben 22%-kal haladta meg a 2015. évi összeget.

Egészségesség

A járvány mint társadalmi vész újbóli megjelenése, illetve tartós jelenlétének személyesen, közvetlen közlekedéssel történő mélyebb, mondhatjuk életbevágó megélése magával hozta – egyfajta válaszként, természetes védekezésként – az egészség, az egészséges életmód további drasztikus felértékelődését. Az ismert, összetett hatásrendszer (GKI, 2019a) szerint a polgárok egészségi állapotát részben külső környezeti tényezők (természeti környezet, kémiai környezet (pl. levegőszennyezés), biológiai környezet (pl. víz, talaj), a társadalmi környezet (pl. család, lakás), munkahely, közlekedés, kereseti viszonyok, társadalmi rétegződés, valamint az intézmények, különös tekintettel az egészségügyi ellátásra), részben pedig belső tényezők (az egyén biológiai adottsága, genetikailag öröklött tulajdonságok, életkor, nem), részben az életmód és ez ehhez kapcsolódó egészségmagatartás határozza meg. Az alábbiakban terjedelmi okokból nem tudunk minden tényezővel részletességében

⁶ A GKI a konjunktúra-indexének kiszámításakor az üzleti szférán belül az ipar, a kereskedelem az építőipar és a szolgáltató szektor, illetve a lakosság várakozásait veszi figyelembe. A GKI konjunktúraindex a lakossági (fogyasztói) bizalmi index és az üzleti bizalmi index súlyozott átlaga.

foglalkozni, a legfőbb, a KVEV utáni helyzet relatív megítéléséhez szükséges alapjellemzők bemutatására vállalkozunk.

A GKI (2019a) átfogó elemzése szerint (amely ugyan nem viszi el az adatkezelést 2019-ig) Magyarországon a 15 évnél idősebb lakosság 59%-a szenvedett orvos által megállapított tartós betegségben (magasvérnyomás-betegségben közel egyharmada), közülük a 15-34 évesek 33%-a, a 35-64 évesek 61%-a, míg a 65 éveseknek vagy náluk idősebbeknek a 91%-a. A százezer lakosra számított halálozási ráta a teljes magyar lakosságra 45%-kal magasabb volt 2015-ben, mint az EU-átlag, ugyanakkor meghaladta az összes visegrádi ország átlagát (tételesen Szlovákiáét 8, Csehországot 17, Lengyelországot pedig 18%-kal). 2011-hez képest a szlovákokhoz mérten nőtt a lemaradásunk, míg a többi országhoz, valamint az EU28-hoz mért nem változott jelentősen. A halálozási statisztikában vezető keringési rendszeri betegségek csoportjában a visegrádi országok közül Magyarország mutatója volt a legrosszabb. Bár jóval kisebbek az országok közti különbségek, a daganatos betegségeknél is a magyar érték a legmagasabb, valamint jóval alacsonyabb rátával ugyan, de az emésztőrendszeri betegségeknél és az öngyilkosságnál is Magyarország vezetett. A százezer lakosra számított megelőzhető halálozás szintén nálunk volt a legmagasabb (14%-kal magasabb, mint Szlovákiában, 39%-kal magasabb, mint a cseheknél, 43%-kal magasabb, mint a lengyeleknél), míg az EU28 átlagot 89%-kal haladta meg. Az ezredforduló utáni 16 évben a százezer főre vetített potenciálisan elvesztett életevek száma minden vizsgált országban csökkent. A csökkenés mértéke Magyarországon volt a legnagyobb mértékű, összesen 42%-os.

A vizsgált időszakban a bejelentett fontosabb fertőzőes megbetegedések (eset)száma (a szalmonella fertőzést és a vörhenyt kivéve) minden esetben csökkent (KSH, 2021).

Az intézményi kapcsolódást vizsgálva megállapítható, az egy lakosra jutó, vásárlóerő-paritáson számolt egészségügyi kiadás Magyarországon 2017-ben (NÁ1) 22%-kal volt kisebb, mint a cseheké, 10%-kal maradt el a szlovákokétól, 5%-kal meghaladta ugyanakkor a lengyelekét (GKI, 2019a). Az itthon elérhető 2018. évi adatok szerint a csehek már 48%-kal költöttek többet, a szlovákokat alig, de meghaladtuk, a lengyeleket 2%-kal haladtuk meg (KSH, 2021).

A GKI (2019a) olvasatában 2016-ban (NÁ1) az egészségügyi kiadások (állami és magán összesen) 7,4%-os GDP arányának tekintetében az EU tagállamok alsó harmadába tartoztunk. Ez az arány kissé magasabb, mint a szlovákoké vagy a cseheké, illetve jóval magasabb, mint a lengyeleké. Magyarországon 2016-ban (NÁ1) a magánkiadások az összes egészségügyi kiadás mintegy 30%-át tették ki, mely két százalékponttal magasabb, mint a 2002-es arány. A V4 országok közül utánunk a lengyelek következtek, ahol éppen ellentétes folyamat játszódott le, mint nálunk, mivel a magánkiadások aránya 14 év alatt 26%-ról 23%-ra csökkent. A V4 országok közül nálunk volt a legmagasabb a magánszféra egy főre vetített egészségügyi költsége, majd tőlünk kb. egyharmaddal lemaradva következett Lengyelország, Szlovákia és Csehország (GKI, 2019a). Észrevételezzük, mindez felveti a lopakodó privatizáció hipotézisét. 2018-ra a GDP arányos magyar ráfordítási arány csökkent (6,7%), amellyel a V4 országok közül Szlovákiával azonos szinten álltunk, kicsit előztük Lengyelországot (6,3%), Csehországot (7,7%) pedig az élre ugrott (KSH, 2021).

A hazai egészségügyi ellátás szintje a vizsgált időszakban esett. Az egy házi orvosra és házi gyermekorvosra jutó lakosok száma 2015-ben 1566 fő, 2019-ben 1625 fő volt. A működő kórházi ágyak száma 2015-ben 68.613, 2019-ben 67.806 volt (KSH, 2021).

Összességében a humán fejlettség indexe, amely az emberi jólét fogalmát a GDP-nél szélesebb körben értelmezi, a V4-ek közül nálunk volt a legalacsonyabb 2017-ben (GKI, 2019a). 2019-ben az érték (0,854) ugyancsak a legalacsonyabb a V4 országok viszonylatában (Human Development Reports, 2020). A dohányzás, a káros alkoholfogyasztás és az elhízás (az első benyomások szerint a KVEV szempontjából is) jelentős kockázati tényezők, pozitívum ugyanakkor, hogy az évezred eleje óta a kevesebb, mint felére csökkent az alkoholisták száma Magyarországon.

Aktivitás és foglalkoztatás

A bevezetőben említett aktivitási szint emelkedéséhez bár mindkét nem és valamennyi korcsoport hozzájárult, azonban az 55-64 éves korcsoport szerepe kiemelkedő volt (a férfiak esetén a 60-64 éves korcsoport aktivitása emelkedett ezen belül a legnagyobb mértékben). Jelentős aktivitási szint emelkedése volt tapasztalható a munkavállalási kornál idősebbek, a 65-69 évesek esetén is.

Az aktivitás jelentős emelkedését az idősebb korcsoportok esetében a 2010-es évtizedben a nyugdíjkorhatár fokozatos 65 évre emelése segítette, emellett jelentős szerepe volt az évtized első felében azoknak az ellátórendszerbeli változtatásoknak, melyek lezártak a munkaerőpiacról kivonulást lehetővé tevő korábban bejáratott utakat (korhatár előtti nyugdíjak megszüntetése, rokkantási nyugdíjrendszer átalakítása, felülvizsgálata). Ezekon felül a nyugdíjasok aktivitását ösztönözte a 2019-től a nyugdíjas munkavállalók után bevezetett jelentős adókedvezmények (Az érintetteknek csak szja-t kell fizetniük, munkavállalói járulékot nem, munkáltatóik pedig mentesülnek a szociális hozzájárulási adó és a szakképzési hozzájárulás megfizetésének kötelezettsége alól.).

A többi korosztály esetén a munkanélküli járadék 90 napra csökkentése, a közfoglalkoztatási programok évtized első felében jelentkező felfuttatása fejtett ki aktivitást növelő hatást, de számos intézkedés született a kisgyermekes anyák munkavállalását segítő is, valamint a Munkahelyvédelmi Akcióterv keretében kiépült az évtizedben az adókedvezményeknek egy, a hátrányos helyzetű munkavállalók munkaerőköltségét csökkentő – az időben némileg változó célcsoportokkal operáló – széles spektruma is, mely 2016-ban már a munkavállalók ötödét is elérte.

A foglalkoztatottak létszáma Magyarországon 2010-et követően folyamatosan emelkedett. Az emelkedés üteme 2014 és 2016 között volt a legerősebb, ezt követően a növekedés üteme mérséklődött. A foglalkoztatási rátában az évtized során bekövetkezett növekedés uniós összevetésben is kiemelkedőnek számít (több mint 15%-pontos javulás az évtized egészét tekintve.) A vizsgált szűkebb időszakban 2015 és 2019 között a 15-64 évesek foglalkoztatási rátája 63,9%-ról 70,1%-ra nőtt.

A foglalkoztatás bővülését jelentős munkaerő-piaci változások kísérték. A nyilvántartott álláskereső száma az évtized elejének közel 600 ezer fős értékéről 2015-re 378,2 ezer főre csökkent, ami 2019-re további több mint 100 ezer fővel mérséklődött. A közfoglalkoztatottak átlagos létszáma 2016-ig 200 ezer fő fölé emelkedett, majd 2019-re 100 ezer fő közelébe csökkent. A foglalkoztatottak arányában ez azt jelentette, hogy 2016-ban (a közfoglalkoztatás csúcsán) 5,1%-ot tett ki a közfoglalkoztatottak aránya, 2019-re ez 2% közelébe csökkent.

A közfoglalkoztatás annak felfutásának idejében jelentősen hozzájárult az aktivitás növekedéséhez, hiszen nem kis részben inaktívakat vont be a munkaerőpiacra, s azzal, hogy jelentősen növelte a munkaerő-keresletet hozzájárult a munkaerőpiac fehéredéséhez, s számos területen a lokális bérszínvonal emelkedéséhez. Az aktiválásban játszott szerepét világítja meg *Szabó (2020)*, aki egy év, 2014 adatait részletesen vizsgálva mutatja be, hogy ebben az évben a közfoglalkoztatásban dolgozóknak több mint 50 százaléka inaktív volt három évvel korábban, és mindössze 30 százalékuk volt foglalkoztatott. A 2014-es közfoglalkoztatottak nagyjából fele közfoglalkoztatottként dolgozott 2015-ben és 2016-ban is, 2017-re mintegy 30 százalékuknak sikerült a munkaerőpiacon elhelyezkedniük.

A közfoglalkoztatási rendszer csúcsán, 2016-ban volt olyan megye, ahol a lényegében minden ötödik foglalkoztatott közfoglalkoztatásban dolgozott (Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében), az évtized végére azonban a létszám jelentős csökkenésével azok ragadtak a rendszerbe, akik foglalkoztathatósága a legrosszabb, s munkaerő-piaci esélyeik a legalacsonyabbak.

A vizsgált időszakban a közbeszédben a munkanélküliség jelensége helyett egyre inkább teret nyert a munkaerőhiány jelensége, elsősorban a foglalkoztatók, a munkaerőt keresők képviselőinek oldaláról, amely jelenség az évtized végére növekedési korlátta is vált számos vállalatnál. A foglalkoztatásra vonatkozó kutatások szerint 2013 után egyértelműen erősödtek a munkaerőhiánnyal kapcsolatos vállalati panaszok, növekedett a bejelentett üres álláshelyek száma, a közfoglalkoztatás állásai nélkül is (*Köllő et. al. 2017*).

A munkaerőhiányra vonatkozó jelzések gyakorivá váltak: a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézetének (továbbiakban: GVI) mérései szerint a munkavállalók toborzásban, felvételében nehézségeket jelző vállalatok aránya 2013 és 2018 között 9 százalékról 43 százalékra emelkedett (*Rövidtávú Munkaerőpiaci Prognózis 2019*). Az adatfelvételek szerint a legnagyobb arányban a szakképzett fizikai munkaerőt igénylő pozíciók betöltésekor szembesültek toborzási problémákkal a cégek, de a toborzási nehézségek minden foglalkoztatási csoportban emelkedtek. A GVI Féléves Konjunktúra (NÁ1) felvételének eredményei szintén azt támasztják alá, hogy 2014 óta jelentősen nőtt a toborzási nehézségekkel küzdő vállalatok aránya: a munkaerőhiányt vagy szakemberhiányt érzékelő cégek hányada 2015 októberétől kezdve 20-21%-ról indult növekedésnek, s 2018 áprilisában 47% közelébe kúszott a mutató, ami 2019-ben is 40% feletti szinten maradt. Mind a fizikai, mind a szellemi munkaköröknél a magasabb képzettséget igénylő pozíciók esetében volt magasabb a toborzási nehézségekkel küzdő vállalatok aránya.

A hazai aktivitás és foglalkoztatás eme országos trendjei mellett azonban továbbra is markáns jellegzetessége a hazai munkaerőpiacnak a területi egyenlőtlenségek stabil volta, mely összefüggésben van az ország munkaerő-piaci szétszakítottságával, dualitásával, ami nemcsak a munkaerő-piaci, de a gazdasági, versenyképességi mutatókban is megfigyelhető. Bár némi konvergencia megfigyelhető a vizsgált időszakban (és különösen azt megelőzően, a 2010-es évtized első felében) a foglalkoztatási és aktivitási ráták tekintetében megyei szinten, a területi különbségek továbbra is számottevőek. 2015-ben a három legrosszabb és a három legjobb foglalkoztatási mutatójú megye közötti különbség 12,4%-pontnyi volt, ami 2019-re 10,8%-pontosra csökkent. A megyék sorrendjében az egyetlen kiemelendő változás Somogy megye lecsúszása volt az utolsó helyre (mellette Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megye számított 2019-ben a legalacsonyabb foglalkoztatású megyék közé.) Azonban a vizsgált időszakban is stabil maradt a magyar munkaerőpiac azon jellegzetessége, hogy a régiós, megyei különbségeknél jelentősebbek a járási, települési szintű egyenlőtlenségek. Vagyis a megyei átlagok mögött igen jelentős és komplex hátrányokkal jellemezhető mikrotérségek, belső perifériák, szegregált térségek „bújnak meg”, melyek kapcsolódása a legális munkaerőpiachoz sok esetben teljesen esetleges. E térségek elsősorban Dél-Somogy, Baranya városhiányos területein Borsod és Szabolcs megyék határmenti perifériáin illetve a Belső-Tiszavidéken alakultak ki.

Emellett bizonyos társadalmi csoportok aktivitása és foglalkoztatása továbbra is igen alacsony maradt: ide tartoznak elsősorban az alacsony iskolai végzettségűek, a megváltozott munkaképességűek és a romák.

Az aktivitás szempontjából fontos jellegzetesség, hogy a vizsgált időszakban végig alacsony volt európai összehasonlításban egyes rugalmas foglalkoztatási formák elterjedtsége Magyarországon, így a részmunkaidős foglalkoztatásé, és a távmunkáé. Előbbit illetően még némi csökkenés is megfigyelhető. 2015-ben a foglalkoztatottak 6%-a dolgozott napi 8 óránál kevesebbet, ez 5,2%–4,8% között ingadozott a következő években. A nők körében némileg elterjedtebb volt a részmunkaidős munkavállalás (6,9 és 8% közötti mértékű), de elterjedtsége esetükben sem mutatott emelkedő tendenciát, sőt a 2008-as gazdasági válságot követő évekhez képest egy egyértelmű csökkenés jelentkezett. A részmunkaidős munkavállalás elterjedtsége uniós összehasonlításban alacsony, az EU 27 tagországának átlagában ennél háromszor, négyszer nagyobb arányszámok voltak jellemzők az egyes években.

A másik atipikus foglalkoztatási forma a távmunka. A távmunkában (tejesen vagy részben) dolgozók aránya a KVEV előtt kifejezetten alacsony volt hazánkban a munkavállalók 2-3%-át érintette. Ezen belül a rendszeresen távmunkában dolgozók aránya 1% körül alakult, a távmunkázók két-harmada alkalmanként végezte/végezhette a munkáját ilyen módon, és a távmunkázás kevésbé a kisgyermekes életszakaszhoz kötődött, tehát nem a munkahelyi és szülői szerepek összehangolásának „kritikusabb” időszakában volt elterjedtebb. A távmunkázás inkább egyes értelmiségi, magasan képzett munkakörökhöz és önálló (vállalkozói) munkavállalási formákhoz kötődött. 2019-ben a rendszeresen távmunkázók kétharmada ugyanis férfi volt, 70%-uk diplomás, 62%-uk háztartásában nem nevelkedett 15 éven aluli gyermek. 42%-uk státusza nem alkalmazott volt, harmaduk az információ-kommunikáció ágazatban dolgozott.

A demográfiai folyamatokon túl a munkaerő-piaci kínálatot, és elsősorban a fiatalabbak és szakképzettebbek kínálatát szűkítő folyamat volt a vizsgált korszakban a külföldi munkavállalás növekvő elterjedése is. A külföldön munkát végzők statisztikai számbavétele nem egyszerű feladat, hiszen részben még itthon laknak, és ingáznak vagy heti- havi rendszerességgel hazajárnak, ekkor a lakossági összeírásokban (pl. a munkaerő-felvételben) még meg tudnak jelenni, vagyis összeírják őket; részben viszont nem rendelkeznek hazai lakcímmel, nem jelentették be távozásukat, ezért a tükröstatistikákban – vagyis a fogadó országok nyilvántartásaiban – jelennek csak meg. A tükröstatistikák viszont nem foglalják magukban a nem hivatalosan külföldön dolgozókat, a bejelentés nélkül hosszabb-rövidebb ideig külföldön tartózkodó magyarokat. Az egyszerűsített honosítás bevezetése még tovább bonyolítja helyzetet (magyar állampolgárokként jelenhetnek meg a Magyarországon sosem élt pl. magyar állampolgársággal is rendelkező erdélyiek stb.)⁷.

Hárs (2020) nyomán összefoglalva a hazai kivándorlás trendjeit a kétezres évek végéig az EU-hoz 2004 után csatlakozott országokból megindult nagymértékű elvándorlás Magyarországot lényegében érintetlenül hagyta, s az megkésve, de gyorsan növekvő folyamatként teljesedett ki a 2010-es évtizedben. A 15–64 évesek elvándorlási aránya 2010-ben 1,3 százalék volt, amely 2011 és 2015 között néhány év alatt 2 százalék-ponttal emelkedett.

Fontos és stabil jellemzője volt a magyar kivándorlásnak a felsőfokú végzettségűek folyamatosan magas, az alacsony iskolai végzettségűek alacsony aránya az elvándorlók között. Az évtized második felére a magyar elvándorlás üteme is lelassult, 2015 és 2019 között Magyarország ismét a relatíve szerényebb nettó elvándorlást mutató országok közé került vissza. A külföldön élő magyarok körében igen magas foglalkoztatási arány mérhető, ami arra utal, hogy a magyarországi elvándorlás nagymértékben gazdasági, munkavállalási célú, aki külföldön él, sikeresen talált is munkát. (2019-ben a külföldön élő magyarok körében 80%-os foglalkoztatási arány volt jellemző). A munkaerő-felmérés adatsorai is a fenti tendenciákat támasztják alá. Ebből a felmérésben a magyarországi lakóhellyel rendelkező, de külföldön munkát vállalók számai becsülhetők: eszerint a külföldi munkavállalás intenzív szakasza a 2010-es évtized első felére esett. 2016-ig jelentősen emelkedett a külföldön munkát vállaló, de magyarországi lakóhelyüket megtartók száma a 2010-es 49,5 ezer főről 116,4 ezer főre. Ezt követően emelkedés már nem, hanem kisebb csökkenés, stagnálás volt megfigyelhető.

Felhasznált szakirodalom

- ÁSZ (2019): *A bruttó külső adósság és az államadósság finanszírozásának kapcsolata*. Kézirat. Budapest. 2019. május 7.
https://www.asz.hu/storage/files/files/elemzesek/2019/brutto_kulso_adossag_es_allamadossag_20190507.pdf?ctid=1271
- ÁSZ (2020): *A közszféra teljesítménymérése - Nemzeti és Ágazati Stratégiák értékelése*. Kézirat. Budapest. 2020. május 18.
https://www.asz.hu/storage/files/files/elemzesek/2020/kozszfera_teljesitmenymerese_20200518.pdf?download=true
- Csath Madolna (2021): A közepes fejlettség és a humánvagyon kapcsolata. *Magyar Tudomány*. 4. szám 462-473. p. https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=matud202104_f57034_i1
- European Commission (2021): *European structural and investment funds (ESIF) Country Data for Hungary* <https://cohesiondata.ec.europa.eu/countries/HU> Letöltés: 2021. május 4.
- GKI (2019a): *Az egészségügy helyzete Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. Kézirat. Budapest. 2019. március 31.
<https://www.gki.hu/wp-content/uploads/2019/05/GKI-Az-eg%C3%A9szs%C3%A9g%C3%BCgy-helyzete-20190409.pdf>
- GKI (2019b): *Júniusban nagyot estek az üzleti várakozások*. Kézirat. Budapest. 2019. június 24.
https://www.gki.hu/wp-content/uploads/2019/06/GKI_konj_1906.pdf

⁷ A kivándorlás lehetséges adatforrásait és azok korlátait összefoglalja Kapitány-Rohr (2014).

- Hárs Ágnes (2020) Elvándorlás, visszavándorlás, bevándorlás. Jelenségek és munkaerő-piaci hatások In.: *Társadalmi Riport 2020*, szerk.: Kolosi Tamás, Szelényi Iván, Tóth István György, Budapest https://www.tarki.hu/sites/default/files/2020-10/115_145_Hars_web.pdf
- *Human Development Reports* (2020) 343-346. o. <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>
- Kajdi László (2018): Hazautalások Magyarországra – egy új adatfelvétel első eredményei. *Hitelintézet Szemle*, 17. évf. 3. szám, 2018. szeptember, 85–108. o. <https://hitelintezetiszemle.mnb.hu/letoltes/hsz-17-3-t4-kajdi.pdf>
- Kapitány Balázs -Rohr Adél (2014): Kivándorlás Magyarországról – egy új becslési eljárás eredményei. In: Spéder Zsolt (szerk.) *A család vonzásában* Budapest, KSH-NKI 67-85.o. <https://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografuskonyvtar/issue/view/535>
- Kovács Katalin – Bálint Lajos (2018): Halandóság. In. Demográfiai portré 2018. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. 147-175. o. <https://demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografiaiportre/article/view/2741/2638>
- Köllő J. et. al (2017): Az alapvető hiányindikátorok alakulása. In: Fazekas Károly - Köllő János (szerk.) *Munkaerőpiaci Tükör*, 2016. Közgazdaságtan- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest 63-72. o. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2018/01/mt_2016_hun_13.pdf
- KSH (2018): *Magyarország 2017*. KSH, Budapest <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2017.pdf>
- KSH (2020): *Közvetlen külföldi működőtőke-befektetések állománya*. Összesítés. 2020. július 8. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_int045b.html
- KSH (2021): *Egészségügy, baleset*. Összefoglaló táblák. 2021. április <https://www.ksh.hu/stadat?lang=hu&theme=ege>
- Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (2018): *Rövidtávú Munkaerőpiaci Prognózis 2019* https://gvi.hu/files/researches/557/prognozis_2018_tanulmany_181123.pdf
- MNB (2020). *Trianon 100. Tízszáz év számokban – Magyarország elmúlt 100 évének története*. MNB, Budapest. <https://www.mnb.hu/kiadvanyok/mnb-szakkonyvsorozat/trianon-100>
- Szabó Lajos Tamás (2020): *Kiknek segített a közmunkaprogram visszatérni a munkaerő-piacra?* Kézirat. Budapest. 2020. november 5. <https://www.mnb.hu/letoltes/szabo-lajos-tamas-kiknek-segitett-a-kozmunkaprogram-visszaterni-a-munkaeropiacramnb-honlap.pdf>.

ZACHÁR László

Munkaerőpiaci aktivitás és iskolai végzettség

Bevezetés

E tanulmány a *szak- és felnőttképzésben dolgozó szakemberek számára* – elsősorban az oktatás és szakképzés társadalmi hasznossága/hasznosulása iránt érdeklődőknek – kívánja bemutatni a problémakör egyik vetületét: az iskolai/szakmai végzettség és a munkaerőpiaci eredményesség összefüggéseit. A vizsgálat célcsoportja a 15–64 éves, munkavállalási korú népesség, tekintettel arra, hogy a teljes foglalkoztatás társadalmi célja közvetlenül erre a korosztályra tűzhető ki. A vizsgálat időszaka a 2001 és 2019 közötti évek, melynek praktikus oka az, hogy a nyilvánosan hozzáférhető KSH adatbázis erre az időszakra tartalmazott a munkavállalási korú népességre vonatkozó adatokat.¹

Jelen tanulmányban – terjedelmi okból – a kutatás teljes anyagából rövidítve

- utalunk az emberi erőforrás társadalmi szerepével kapcsolatos elméletekre és nézetekre;
- ismertetjük a kutatás fő indokait és céljait;
- bemutatjuk a népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti alakulását;
- bemutatjuk a népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti főbb munkaerőpiaci jellemzőinek alakulását: a gazdasági aktivitási arány és a foglalkoztatottsági arány (ráta) változását;
- a leglényegesebbnek tartott következtetéseket és javaslatokat.

Az idősoros táblázatokat az összefoglaló végén adjuk közre (I–III. táblázatok).

(Az idősoros, illetve feldolgozási táblázatokat és ábrákat a szerző készítette.)

Az emberi erőforrás jelentőségével kapcsolatos elméletek és nézetek

Általánosan elfogadott nézet, hogy egy ország *gazdasági és társadalmi fejlettségében meghatározó az oktatás és a képzés kiterjedtsége és eredményessége*; utóbbi alatt értjük a *népesség iskolázottságát és szakmai képzettségét*. Ebből következik, hogy egy ország tartós fejlődéséhez az emberi erőforrás minőségének is folyamatosan erősödnie kell.²

Az elmúlt két évtizedben realizálódott pedagógiai és szakmai képzési fejlesztések eredményeképpen ma már *egységes az álláspont az emberi erőforrás minőségének értelmezésében*.

- A minőség *komplex* tartalmat jelent: beletartozik a mindenki számára szükséges *általános tudás*, melyet a kulcskompetenciák tartalmaznak, valamint a *munkavégzés képessége*, melyet a szakmai kompetenciák írnak le.³

¹ A vizsgálat alapadatait a KSH „Tájékoztatási adatbázis /Népesség- és társadalomstatisztika /Munkaerőpiaci részvétel, menüpontjának nyilvános adataiból nyertük – a (<http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp>) linken –, a „15–64 éves népesség száma gazdasági aktivitás szerint”, illetve a „15–64 éves népesség gazdasági aktivitási mutatói”

² Az emberi erőforrás mint humántőke szerepéről a társadalom és a gazdaság fejlettségében sok neves közgazdász foglalkozott, köztük világhírűek (pl. Adam Smith (1776), Johann H. von Thünen (1826), Theodor W. Schultz (1979) stb.); Magyarországon e témakörben széles körben ismert Polónyi István (Oktatás-gazdaságtan, 2002) és Varga Júlia (Oktatás-gazdaságtan, 1998) munkássága.

³ A kulcskompetenciákról szóló állásfoglalást és irányelvet 2006-ban hirdette ki az Európai Unió. A dokumentumban nyolc kulcskompetenciát definiáltak, illetve leírták rövid tartalmukat. Kulcskompetenciák: az anyanyelven folytatott kommunikáció; az idegen nyelveken folytatott kommunikáció; matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; digitális kompetencia; szociális és állampolgári kompetenciák; kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, kulturális tudatosság és kifejezőképeség; a tanulás elsajátítása.

- *A (szakmai) kompetencia* maga is egy modern tudásfogalom, beletartozik az ismeret és készség mellett a felelősség és autonómia is!⁴

Magyarországon ma alapvető *egyetértés* van a politika-, a gazdaság- és a társadalomformálás meghatározó tényezői között abban, hogy a munkaerőpiaci *sikeresség döntő tényezője a megfelelő szintű és minőségű tudás.*

- *A közgondolkodásban már többségi nézet* – alapvetően az elmúlt 30 évben kialakult hazai piacgazdaság hatására –, hogy *az egyén boldogulása döntő módon függ* munkaerőpiaci „biztonságától”, azaz folyamatos *foglalkoztathatóságától*, melynek alapfeltétele a *megfelelő általános műveltség és szakmai tudás.*

Megoszlanak a vélemények viszont abban, hogy az elmúlt években növekvő foglalkoztatottság megtartásához, tartós és hosszabb távon történő fenntartásához *milyen iskolázottságú/képzettségű és létszámú munkaerő szükséges.*

- *Olyan közvélekedés is ismert*, mely szerint a *kedvező foglalkoztatottság eléréséhez nem feltétlenül szükséges szakképzettség.*
- Ezek a nézetek azokból a statisztikai adatokból „szereznek” támogatást, melyek egyes ágazatokban nagy arányban alacsony végzettségű vagy szakképzetlen alkalmazottak tartós foglalkoztatását mutatják.

(A „szakképzetlenség munkaerőpiaci sikerességének”(!?) – érvényesülését a kutatás egyértelműen cáfolta!)

A hazai *emberi erőforrásfejlesztés szakképzési oldalának fontosságát* alapvetően mindegyik „tényező” elismeri, és elfogadja, azt is, hogy *a szakmai képzés fejlesztésébe fektetett források többszörösen megtérülő „beruházást”* jelentenek.

- *Még nem „uralkodó”* azonban az *a szemlélet*, mely szerint az *első – szakmai – képesítést* elsősorban formális: *iskolai rendszerű tanulóssal/képzéssel* lehet megszerezni!

(Ennek a szemléletnek egyik negatív következményét – az érettségizett és szakképzetlen népességcsoport növekedését – a kutatás hangsúlyozottan mutatja be.)

A vizsgálat indokai

A munkavállalási korú, illetve gazdaságilag aktív népesség iskolai végzettség szerinti összetételének vizsgálata több okból is fontos, figyelembe véve az emberi erőforrás jelentőségéről mondottakat.

A vizsgálat fontossága abból a társadalmi célkitűzésből fakad, mely szerint egyenértékűen szükséges biztosítani a társadalom tagjai számára

- az iskolarendszerű tanulás folyamatos lehetőségét, illetve
- a szakmai végzettség (szakképzettség) megszerzését, figyelembe véve az egyén tanulási képességét és (tovább)tanulási igényét.

E célok teljesülése egyben a mindenkori oktatáspolitikai eredményességének egyik kritériuma. Ezért közérdekű, hogy az ilyen tartalmú információk folyamatosan és nyilvánosan rendelkezésre álljanak.

⁴ *Európai képesítési keretrendszerről szóló ajánlás (EKKR) - „kompetencia”*: a tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége munkahelyi vagy tanulási helyzetekben a szakmai és személyes fejlődés érdekében.

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről – „kompetencia”: olyan ismeretek, készségek és képességek összessége, amely által a személy egy adott területen képes meghatározott döntésen és a megvalósításon alapuló eredmény elérésére (2.§ 7.).

A *hosszabb távra szóló* munkaerőpiaci aktivitás vizsgálatából következtetéseket vonhatunk le a különböző iskolai végzettségű népességcsoportok *munkaerőpiaci pozícióinak változásáról: erősödéséről vagy gyengüléséről.*

A *népesség* különböző végzettségű csoportjai alakulásának munkaerőpiaci szempontú elemzése megmutatja, hogy szükséges-e *rövid és/vagy hosszú távra szóló intézkedéseket (támogatásokat) tervezni/bevezetni* a hátrányos munkaerőpiaci státuszú – alapvetően az alacsony iskolázottságú és szakképzetlen – népességcsoportok foglalkoztatási helyzetének javítására.

A népesség munkaerőpiaci helyzetének *iskolai végzettség szerinti elemzése a szakképzés rendszerére és tartalmára vonatkozó* következtetésekre is módot ad.

Például: amennyiben egyes népességcsoportok munkaerőpiaci *eredményessége hosszabb távon sem kielégítő*, akkor felmerülhet *iskolaszerkezeti (intézménytípus) vagy képzéstartalmi (korszerűsítési, kompetenciafejlesztési) módosítás igénye* is, különösen a nemzetgazdaság ágazati/szakágazati szintjein.

A vizsgálat céljai

Bemutatni és értékelni a munkavállalási korú népesség iskolai képzettségi szintek, illetve legmagasabb iskolai végzettség szerinti változását 2001–2019 között.

Bemutatni és értékelni a munkavállalási korú népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti *gazdasági aktivitásának – foglalkoztatásának és munkanélküliségének – mértékét és alakulását*, illetve annak *eredményességét* 2001–2019 között.

Kiegészítő célként – a vizsgálat eredményei alapján – megkíséreljük *tendenciák, illetve fejlesztési irányok és programok* javaslatként történő *megfogalmazását*, melyek segíthetik a potenciális humánerőforrás iskoláztatásának középtávú tervezését.

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség iskolai végzettség szerinti alakulása

A népesség végzettség szerinti alakulásának *vizsgálata kétféle aspektusból történhet:*

- *alapvetően az iskolai végzettségi szint (iskolafok: alapfokú, középfokú és felsőfokú) szerinti elemzéssel, másrészt*
- *az iskolafokokon belül a megszerzett legmagasabb végzettségi/képzettségi szintek szerinti elemzéssel (lásd: 1. táblázat).*

A következőkben a legmagasabb iskolai végzettség szerinti vizsgálatokat mutatjuk be, alapvetően terjedelmi okból; viszont ezen vizsgálati adatokból/eredményekből egyszerű összegzéssel nyerhetők az iskolafok (végzettségi szint) szerinti adatok.

A népesség vizsgálata döntően az alábbi kérdések megválaszolására irányult:

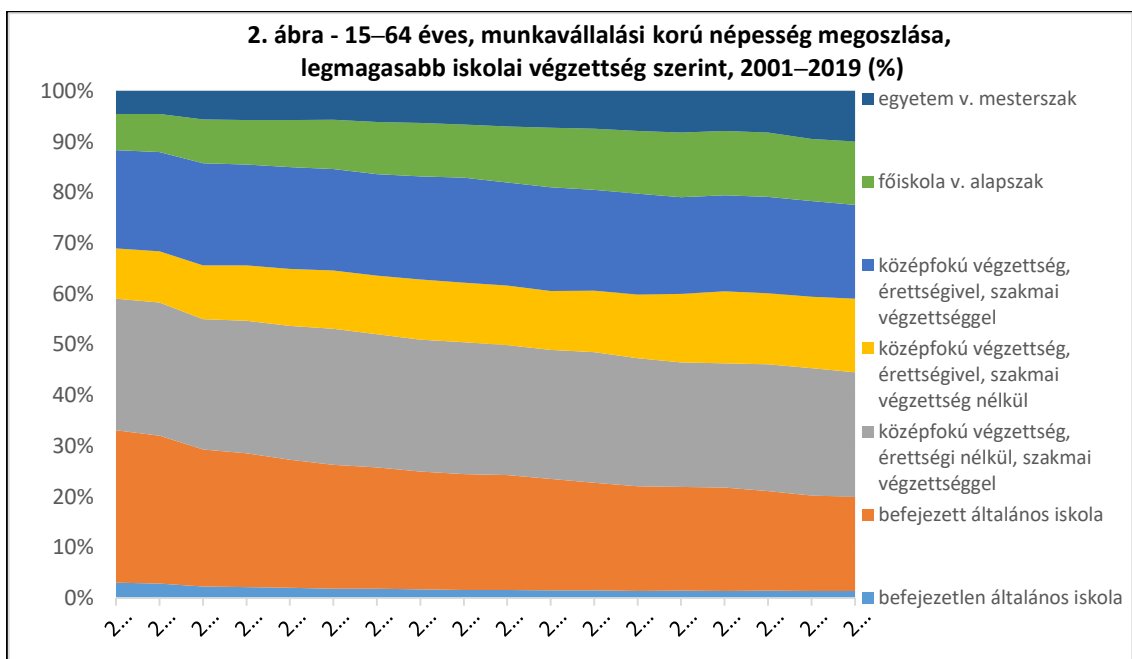
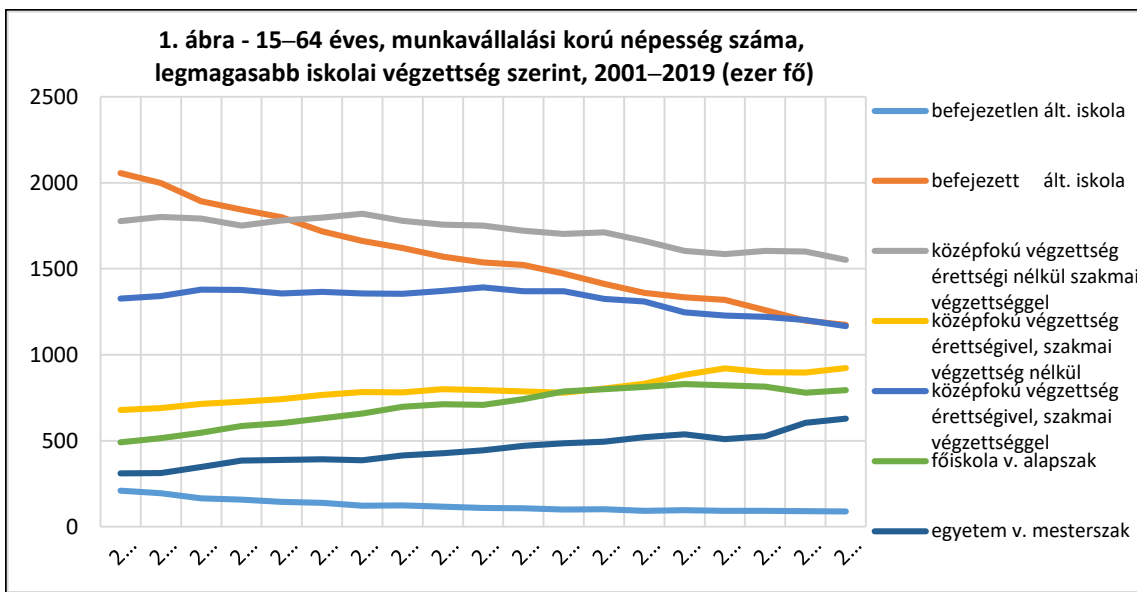
- *Hogyan változott a népesség iskolázottsága a vizsgált időszakban, mely iskolai és szakmai végzettségű réteg(ek) száma nőtt vagy csökkent?*
- *Hogyan értékelhető az iskolai/szakmai végzettségváltozások társadalmi és gazdasági hatása: kedvezőek azok, vagy sem?*

A népesség számszerű és aránybeli alakulása legmagasabb iskolai végzettség szerint

A népességcsoportok számszerű alakulását az 1. ábra, megoszlását a 2. ábra mutatja. (Az idősoros számszerű adatokat az I. táblázat tartalmazza az összefoglaló végén).

Az 1. és a 2. ábrából érzékelhető, hogy a vizsgált közel húsz évben

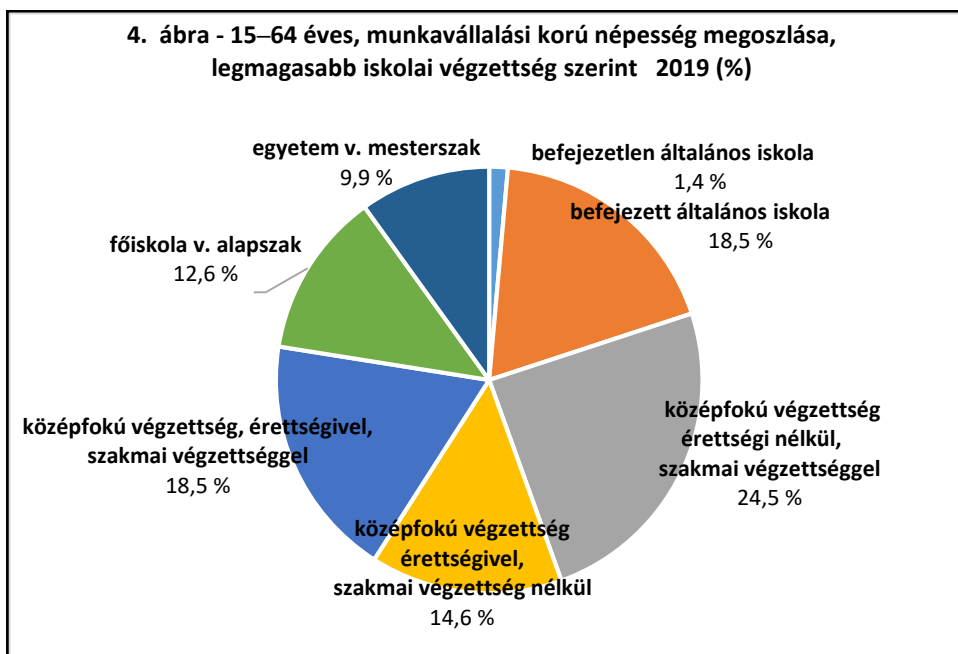
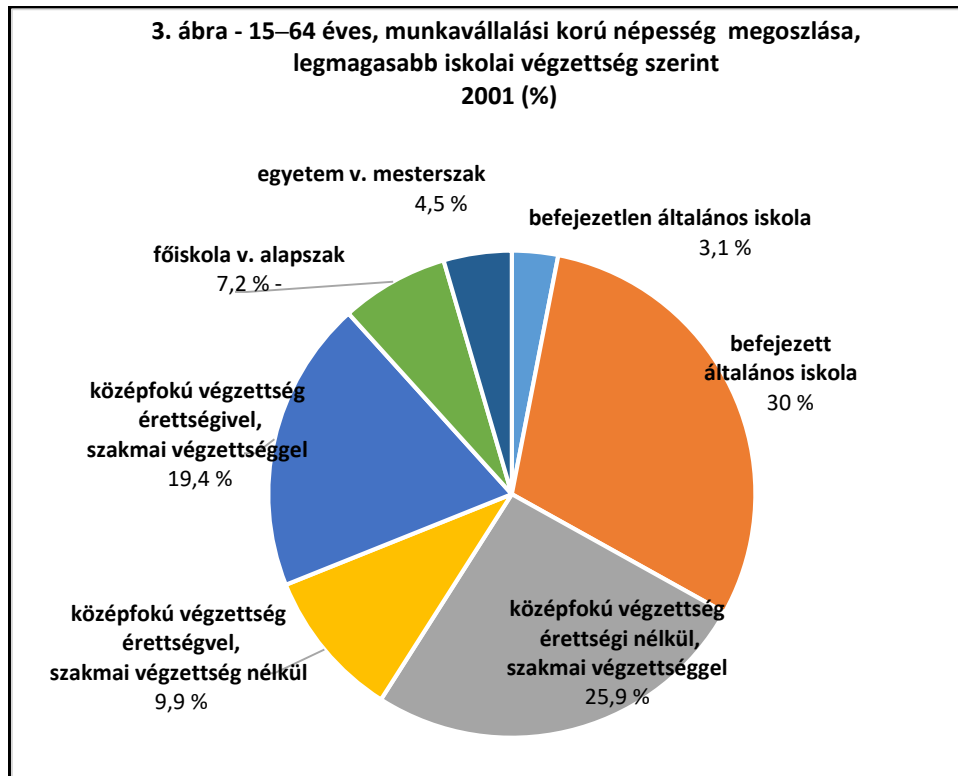
- **nőtt** a kétféle *felsőfokú végzettségű*, valamint az *érettségizett, de szakképzetlen* népességcsoportokba tartozók száma és aránya, ugyanakkor
- **csökkent** a többi csoportokba soroltak száma és aránya: *a legfeljebb befejezett általános iskolai végzettségűeké, a középfokú szakmai végzettséggel igen, de érettségivel nem rendelkezők, valamint az érettségizett, szakképzettséggel rendelkezőké.*



Az 1. táblázat a legmagasabb iskolai végzettség szerint besorolt népességcsoportok számát és népességen belüli arányát mutatja a 2001–2019 közötti évekre vonatkozóan – az idősoros (I.) táblázat adatai alapján;⁵ az arányokat, illetve azok változását a 3. és 4. ábrák kördiagramjai illusztrálják.

1. táblázat - 15–64 éves, munkavállalási korú népesség száma és aránya legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001 és 2019 (ezer fő; %)										
évek	nem befejezett ált.iskola	befejezett általános iskola	középfokú végzettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel	középfokú végzettség érettséggel		felsőfokú végzettség		összesen	megjegyzés	
				szakmai végzettség nélkül	szakmai végzettséggel	főiskola vagy alapképzés	egyetem vagy mesterképzés			
2001	209,8	2056,6	1777,8	678,4	1327,2	491,6	309,9	6851,3	népesség efő	
2019	89,2	1173,3	1552,8	921,9	1167,1	794,0	628,8	6327,1	népesség efő	
+ / -	- 120,6	-883,3	-225,0	+243,5	-160,1	+302,4	+318,9	-524,2	különbség efő	
+ / -	- 57,5	- 42,9	- 12,7	+35,9	- 12,1	+61,5	+103,0	-7,6	különbség - %	
2001	3,1	30,0	25,9	9,9	19,4	7,2	4,5	100,0	megoszlás 1. - %	
	33,1		25,9	29,3		11,7		100,0	megoszlás 2. - %	
	legalább érettségizettek száma: 2806,1 ezer fő			legalább érettségizettek aránya a népességben: 41%						
	szakképzettek száma a népességben: 3906,5 efő			szakképzettek aránya a népességben: 57%						
	szakképzetlenek száma népességben:2944,8 efő			szakképzetlenek aránya a népességben: 43%						
2019	1,4	18,5	24,5	14,6	18,5	12,6	9,9	100,0	megoszlás 1.- %	
	19,9		24,5	33,1		22,5		100,0	megoszlás 1.- %	
	legalább érettségizettek száma: 4427,8 ezer fő			legalább érettségizettek aránya a népességben: 55,6%						
	szakképzettek száma a népességben: 4142,7 efő			szakképzettek aránya a népességben: 65,5%						
	szakképzetlenek száma népességben:2184,4 efő			szakképzetlenek aránya a népességben: 34,5%						

⁵ Az adatváltozások nem voltak lineárisak – lásd: az ábrákat és az idősoros táblázatot –, viszont 1–3 évnél hosszabb időtartamú „törések” sem fordultak elő, így a vizsgálat induló és záró évének összehasonlítását trendtípusú következtések levonására alkalmasnak tartottuk.



Az adatok a 15–64 éves, munkavállalási korú népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti változását mutatják, mely ellentmondásos: mind a növekedés, mind a csökkenés lehet kedvező vagy kedvezőtlen, attól függően, hogy milyen végzettségű csoportot vizsgálunk.

Növekedett a száma és aránya a felsőfokú végzettségűeknek: mind a főiskolai v. alapszakon, mind az egyetemi v. mesterszakon végzetteknek, melyet kedvezőnek kell minősíteni. A középfokú végzettségű, érettségizett, szakmai végzettséggel nem rendelkező népességcsoport növekedési mutatóit viszont nagyon(!) kedvezőtlennek kell tartani, tekintve, hogy nem fűződik társadalmi érdek a szakképzetlenség növekedéséhez.

Csökkent a száma és aránya a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezőknek, melyet kedvezőnek kell minősíteni. Számuk ugyanakkor 2019-ben is több mint 1,25 millió fő volt, népességbeli arányuk 20% (!), melyek szintén kedvezőtlen értékek, tekintve, hogy szakképzetlen népességcsoportról van szó. (Ennek *munkaerőpiaci hátrányairól az Összegzés, javaslatok, kitekintés c. fejezetben írunk bővebben*).

Csökkent a száma és aránya a középfokú szakképesítéssel és érettségivel vagy érettségivel nem rendelkező népességcsoportoknak, melyet kedvezőtlennek kell minősíteni, mivel *nem társadalmi érdek a szakképzett népesség számának és arányának csökkenése*.

A szakképzett és a szakképzetlen népesség arányának változása 2001–2019 között azt mutatta, hogy

- az érettségizettek vagy magasabb képzettségűek aránya 55,6 százalékra nőtt;
- a szakképzettek aránya 65,5%-ra nőtt, a szakképzetlenek aránya pedig 34,5%-ra csökkent.

Utóbbi viszont – a csökkenés mellett – azt is jelenti, hogy a munkavállalási korú – kb. 6,3 millió fős – népesség több mint egyharmada 2019-ben még nem rendelkezett szakképzettséggel!

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség **iskolázottságváltozásának további értékelését a tanulmány összegző részében tesszük meg**, figyelembe véve az iskolázottság munkaerőpiaci aspektusú vizsgálatának eredményeit.

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség munkaerőpiaci aktivitásának alakulása

A vizsgálat másik célja volt a népesség iskolázottsága és munkaerőpiaci aktivitása közötti összefüggések feltárása az elmúlt közel húsz év adatai alapján. A 15–64 év közötti, munkavállalási korú népesség munkaerőpiaci aktivitási mutatóinak tekintjük – a szakirodalom és a KSH módszertani útmutatója alapján (7) – a gazdaságilag aktívak, a foglalkoztatottak és a munkanélküliek számát, illetve az e jellemzők alapján számított ún. arányokat/rátákat.

Az idősoros adatokon kívül vizsgáltuk a 2001 és a 2019 közötti évek adataiból számítható különbségeket, hasonló indokkal, mint azt az előző fejezetben tettük. A munkaerőpiaci jellemzők vizsgálatát a legmagasabb iskolai végzettség szerint végeztük el, mivel a kapott értékek az így besorolt csoportok esetében mutattak jelentős eltéréseket. A következőkben a munkavállalási korú népesség gazdasági aktivitási arányának és foglalkoztatási arányának alakulását mutatjuk be.

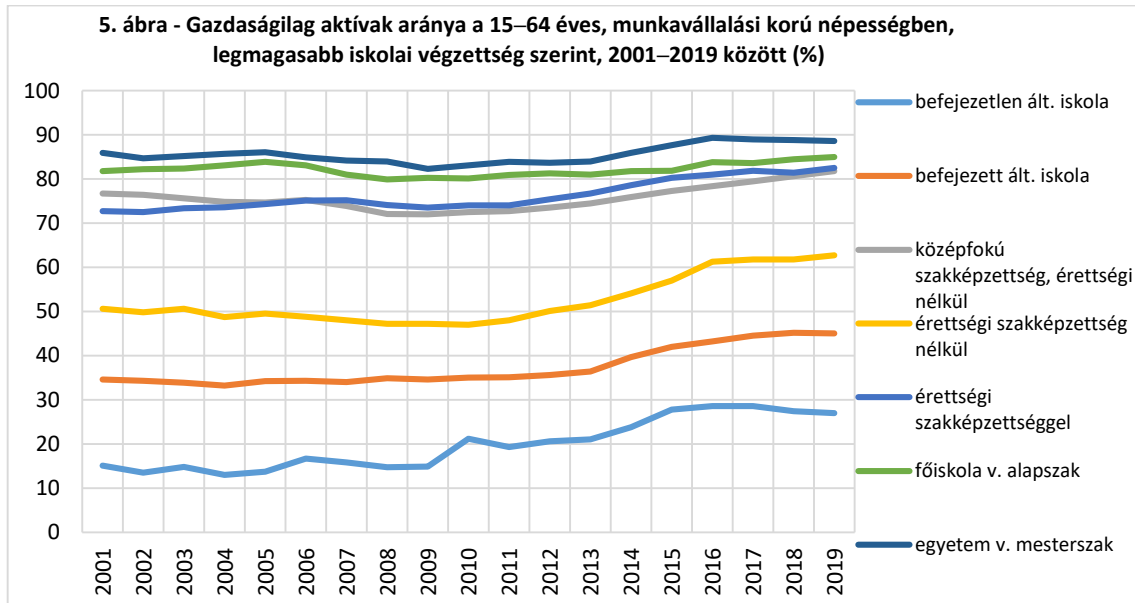
A gazdasági aktivitási arány alakulása

A legmagasabb iskolai végzettség szerint besorolt népességcsoportok gazdasági aktivitási arányának⁶ alakulása megmutatja, hogy egy adott végzettségű csoport mekkora hányada volt jelen a munkaerőpiacon – foglalkoztatottként vagy munkanélküliként együtt –, illetve ez az arány hogyan változott.

Az 5. ábra a gazdasági aktivitási arány 2001–2019 közötti alakulását mutatja az összefoglaló végén található II. táblázat idősoros adatai alapján.

⁶ KSH meghatározás: gazdaságilag aktívak – akik megjelennek a munkaerőpiacon, azaz a foglalkoztatottak és a munkanélküliek.

KSH meghatározás: aktivitási arány - gazdaságilag aktívak (foglalkoztatottak és munkanélküliek) népességen belüli aránya. (A foglalkoztatási mutatók fogalmait a KSH Módszertani útmutatója tartalmazza – lásd: Irodalom)



Az ábrából megállapítható, hogy a vizsgált időszakra vonatkozóan az aktivitási arány mindegyik népességcsoportban – ingadozásokkal – nőtt; ugyanakkor a szakképzett népesség aktivitási aránya minden évben – jelentősen(!) – magasabb volt a szakképzetlen rétegek aktivitási arányánál; az arányértékek közötti különbségek viszont a nem szakképzett népességcsoportok között jelentősen nagyobbak, mint a szakképzett csoportok között. A 3. táblázat mutatja a vizsgált időszak nyitó és záró évének adatait.

3. táblázat – Gazdasági aktivitási arány a 15–64 éves, munkavállalási korú népességben, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001 és 2019 (%)

évek	befejezetlen ált. iskola	befejezett ált. iskola	középfokú végzettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel	középfokú végzettség érettségivel		felsőfokú végzettség		összesen
				szakmai végzettség nélkül	+ szakmai végzettség	főiskola vagy alapképzés	egyetem vagy mesterképzés	
2001	15,1	34,6	76,7	50,6	72,7	81,8	85,9	59,6
2019	27,0	45,0	81,8	62,7	82,5	85,0	88,6	72,6
+ (%)	11,9	10,4	5,1	12,1	9,8	3,2	2,7	13,0

Az adatokból – az 5. ábrában bemutatott folyamatokon túl – látható, hogy a legnagyobb mértékű gazdasági aktivitási arányokat a szakképzett népességcsoportok mutatták 2001-ben és 2019-ben egyaránt. Az arány min. és max. értékei (kerekítve) a szakképzetlen népességcsoportoknál 15–63%, a szakképzetteknél 73–89% között szóródtak.

A középfokú szakképzésű – érettségizett vagy érettségi nélküli – népességcsoportok lényegében azonos gazdasági aktivitási arányának – lásd: 3. táblázat 3. és 5. oszlop – alapvető oka az, hogy a középfokú szakképzés megszerzéséhez szükséges iskolai végzettség kétféle szintű lehet: vagy befejezett általános iskola, vagy érettségi (lásd: országos szakmajegyzék).

A lényegében azonosan magas aktivitási arány (72-82, illetve 73-83 százalék) azt jelzi, hogy mindkét szinten a szakképzés-típusra szüksége van a gazdaságnak. Más oldalról: a középfokú „szakképzettség” keresett képzettség a munkaerőpiacon, azok a szakmajegyzék szerint vagy általános iskolára vagy érettségire épülnek (OKKR 4-es vagy 5-ös szint).

Az összefoglaló végén mellékelte II. táblázat idősoros adatai szerint a gazdasági aktivitási *arányok markáns –tól –ig értékeket mutatnak az iskolai végzettség függvényében, mind a szakképzetlen, mind a szakképzett népességcsoportokon belül – a teljes vizsgált időszakban. Az egyes végzettségi csoportok intervallum-értékeit a 4. táblázatban foglaltuk össze. Az alábbi értékek nem mindig egyeznek a 3. táblázatával, mivel a végzettségi csoportok többségében az aktivitási arányok nem a vizsgált időszak kezdő és záró évében mutatták a min. vagy max. értéket.*

4. táblázat - Gazdasági aktivitási arány min. és max. értékei, a 15-64 éves korú népességben, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001–2019 között (%)	
legmagasabb iskolai végzettség	min.– max. aktivitási arány (%)
szakképzetlen népességcsoportok	
legfeljebb befejezett általános iskola	
befejezetlen általános iskola	13 – 29
befejezett általános iskola	33 – 45
érettségizett, szakképzettség nélkül	47 – 63
szakképzett népességcsoportok	
középfokú szakképzettség	
érettségi nélkül, középfokú szakképzettség	72 – 82
érettségizett, szakképzett	73 – 83
felsőfokú (szak)képzettség	
főiskolai vagy alapszakos végzettség	80 – 85
egyetemet vagy mesterszakos végzettség	82– 89

A 4. táblázat adataiból pontosan láthatók azok a –tól –ig értékek, melyeket a 5. ábra elemzésekor csupán tendenciaként mutattunk be.

Az egyes végzettségi csoportok aktivitási arány-intervallumaiból - terjedelmi ok miatt - most három népességcsoport gazdasági aktivitási értékpárját emeljük ki.

- *A legfeljebb általános iskolát befejezettek gazdasági aktivitási aránya 13–45% között mozgott, mely komoly problémát jelez, azt, hogy a népességcsoportnak fele sem volt kint a munkaerőpiacon a vizsgált időszak egyetlen évében sem.*
- *Az érettségizett, de szakképzetlen népesség gazdasági aktivitási aránya 47–63% között mozgott; 2016-tól haladja meg az arány a 60 százalékot. Ez is komoly problémát jelez, azt mutatja, hogy az érettségi szakképzettség nélkül kisebb munkaerőpiaci értéket képvisel, mint a középfokú szakmai végzettség érettségi nélkül (lásd: 3. táblázat 3-4. oszlop).*
- *Végül jelentős probléma az érettségizett és szakképzetlen, illetve az érettségizett és szakképzett népességcsoport gazdasági aktivitási arányának különbsége, mely folyamatosan 20% volt a szakképzett érettségizettek javára. Ez szemléletesen mutatja a szakképesítés megszerzésének fontosságát az érettségi mellett is (ld: 3.tábl. 4-5. oszlop).*

Tekintettel arra, hogy a fentiekben bemutatott gazdasági aktivitási arány-különbségek a vizsgált időszakban végig fennálltak, indokolt volt az idősoros adatokat⁷ számszerűen is összehasonlítani, vizsgálva, hogy mennyivel – „hányszorososan” – magasabb aktivitást értek el a magasabb végzettséggel/(szak)képzettséggel rendelkező népességcsoportok, az egy vagy két fokozattal alacsonyabb végzettségű / szakképzettségű népességcsoportokhoz képest.

⁷Az aktivitási arányokat a mellékelte III. táblázat tartalmazza. Az arányok összehasonlítását, az átlagokat és a szórásértékeket a mellékelte IV. táblázatban foglaltuk össze.

5. táblázat - 15-64 éves, munkavállalási korú, különböző iskolai végzettségű népességcsoportok gazdasági aktivitási arányainak összehasonlítása, 2001-2019			
összehasonlított iskolai végzettségű csoportok	összehasonlítás értékei -tól -ig	összehasonlítás értékek átlaga	összehasonlítás értékek szórása
befejezett általános iskola per nem befejezett általános iskolai végzettség	1,7 – 2,5	2,0	0,4
középfokú szakképzettség, érettségi nélkül per befejezett általános iskolai végzettség	1,8 – 2,3	2,0	0,2
érettségi, szakmai végzettség nélkül per befejezett általános iskolai végzettség	1,3 – 1,5	1,4	0,0
érettségi, szakmai végzettséggel per befejezett általános iskolai végzettség	1,8 – 2,2	1,9	0,7
érettségi, szakmai végzettség nélkül per középfokú szakképzettség, érettségi nélkül	0,6 – 0,8	0,7	0,0
érettségi, szakképzetséggel per érettségi szakképzettség nélkül	1,3 – 1,6	1,5	0,1
érettségi, szakképzetséggel per középfokú szakképzettség, érettségi nélkül	0,95 – 1,04	1,0	0,0
főiskolai vagy alapszakos végzettségűek, per érettségi és szakképzettség	1,02 – 1,13	1,1	0,0
egyetemi vagy mesterszakos per főiskolai vagy alapszakos végzettségűek	1,02 – 1,07	1,0	0,0

Megjegyzések az iskolai végzettség szerint kataszterizált népességcsoportok gazdasági aktivitási arányai összehasonlításának indokairól.

A különböző középfokú végzettségű/szakképzettségű csoportok gazdasági aktivitási arányának összehasonlítása a befejezett általános iskolai végzettségű népességcsoport gazdasági aktivitási arányával, azért fontos, hogy jól érzékelhető legyen az a törvényszerűség, mely szerint szinte „bármilyen” típusú középfokú végzettség jelentős gazdasági aktivitást növelő tényező!

A középfokú szakképzettségű, érettségi nélküli, illetve a középiskolai végzettségű, szakképzettség nélküli népességcsoportok összehasonlítása a befejezett általános iskolai végzettségűekkel azért indokolt, mert jól látható, hogy a szakképzettség hatására jelentősen megnő a gazdasági aktivitás, ugyanakkor a szakképzettséget nem „pótolja” a középiskolai végzettség(!), melyet jól mutatnak az összehasonlítás 1-nél kisebb értékei, sőt azok szórása zéró!

Az érettségizett és szakképzett, illetve az érettségizett, és szakképzetlen népességcsoportok összehasonlításának az indoka, hogy nem közismert a jelentős különbség a két csoport gazdasági aktivitási aránya között.

Nem várt eredmény, hogy a felsőoktatásban végzett csoportok között, illetve a felsőfokú végzettségűek és érettségit tett, szakképzettek között szinte nincs különbség a gazdasági aktivitási arányokban – néhány százalék csupán –, mely abból fakad, hogy az egyes csoportok önálló munkavégző és önérvényesítő képessége magas, és ezt az elmúlt közel húsz évben folyamatosan „visszaigazolta” a gazdaság.

Összefoglalva a különböző iskolai végzettségű népességcsoportok *gazdasági aktivitási arányai vizsgálatának eredményét*, – figyelembe véve a vizsgált majdnem húszéves időtartamot –, bizonyos trend-típusú megállapítások tehetők.

A bemutatott *adatok irányadóan mutatják*, hogy egy adott képzettségi szint abszolválásával körülbelül milyen aktivitási arányok (*intervallumok*)(–tól-ig értékek) érhetők el, egy adott időszakban.

Látható volt, hogy *a közép- és felsőfokú (szak)képzettségű szinttel rendelkező népességcsoportok munkaerőpiaci pozíciója jóval előnyösebb*, mert gazdasági aktivitásuk hosszabb időszak alatt is, folyamatosan és jelentősen magasabb, mint az alsó- vagy középfokú (szak)képzettségűeké.

Az eredmény-értékek, ugyanakkor nem törvényszerűen érvényesek hosszabb távra – a vizsgált időszakon túl –, tekintve, hogy a gazdasági aktivitást több meghatározó tényező befolyásolja.

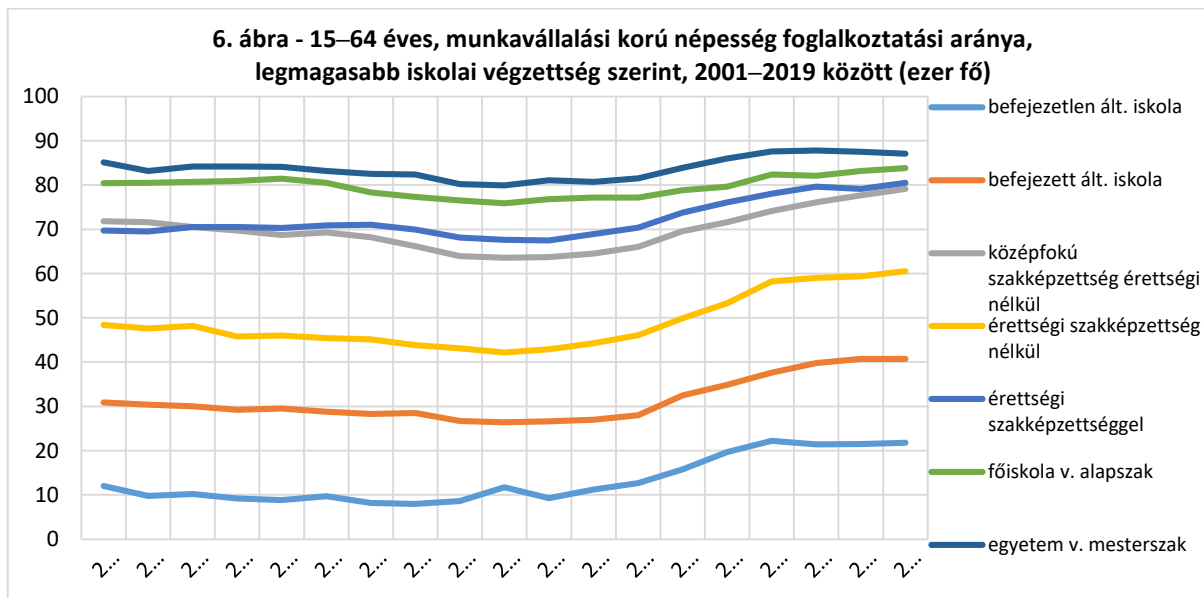
- **Befolyásoló tényezők** egy adott időszakban például – a teljesség igénye nélkül, mivel ez nem képezi a vizsgálat tárgyát –, a gazdaság helyzete (prosperálás, esetleg recesszió), egy adott időszak munkaerőpiaci keresleti-kínálati egyensúlya, az „iskoláztatás” trendjei, az életviszonyok minősége.
- Aktuális befolyásoló tényező a munkaerőpiaci állami szabályozó rendszer is, mely definiálja a fogalmakat, meghatározza a munkaerőpiaci rendszer „szereplőinek” jogait és kötelességeit, illetve döntően határozza meg a munkaerőpiaci szolgáltatások és ellátások rendszerét!
- Az állami befolyásolás segítheti a gazdasági aktivitás fejlődését, amennyiben hosszú távra stabil a jogszabályi környezet, de nehezítheti is, amennyiben gyakran változik a szabályozás. (Utóbbinak egy kutatás érvényességére is hatása van).

A foglalkoztatottság alakulása

A következőkben bemutatjuk a munkavállalási korú népesség foglalkoztatási jellemzői közül a foglalkoztatási arány (ráta) alakulását.⁸ A foglalkoztatási mutatók (*foglalkoztatottak száma, foglalkoztatási arány (ráta)*) vizsgálata lehetővé teszi, hogy a különböző iskolai végzettségű (szakképzettségű) *népességcsoportok foglalkoztatási pozícióit folyamatában értékeljük, amely – közvetve – az adott iskolai végzettség munkaerőpiaci hatását/eredményességét is jelzi.*

A *foglalkoztatási arány (ráta) alakulását a 15–64 éves, gazdaságilag aktív korú népességben belül – 2001–2019 között – a legmagasabb iskolai végzettség szerint* a 6. ábra, illetve a 4. táblázat mutatja az összefoglaló végén mellékelt III. táblázat adatai alapján.

Az ábrából jól érzékelhető, hogy a foglalkoztatási arány mindegyik népességcsoportban – ingadozásokkal – nőtt; ugyanakkor a szakképzett népesség foglalkoztatottsági aránya minden évben – jelentősen(!) – magasabb volt a szakképzetlen rétegek foglalkoztatottsági arányánál. Látható, hogy az aktivitási arány értékeinek különbsége a *nem szakképzett, különböző iskolai végzettségű népességcsoportok között jelentősen nagyobb, mint a szakképzett csoportok között* (a pontos értékeket a 4. táblázat mutatja).



⁸KSH meghatározása szerint a *foglalkoztatási arány*: a foglalkoztatottaknak a népességhez viszonyított aránya. A KSH meghatározása szerint *foglalkoztatott*, aki a kérdéses hetét megelőző héten (az ún. vonatkozási héten) legalább 1 órányi, jövedelmet biztosító munkát végzett, vagy rendelkezett munkával, de abban átmenetileg (pl. betegség, szabadság, ideértve a szülési szabadságot is) nem dolgozott. (A *foglalkoztatási mutatók fogalmait a KSH Módszertani útmutatója tartalmazza – lásd: Irodalom*)

Meg kell jegyezni, hogy a fenti tendenciák teljesen hasonlóak a gazdasági aktivitási aránynál tett megállapításokhoz. Ennek az a magyarázata, hogy mindkét jellemző (a gazdasági aktivitási és a foglalkoztatási arány) az adott népességcsoporthoz viszonyítva kerül meghatározásra, a különbség a munkanélküliség értékeiből fakad. A 4. táblázat mutatja_a vizsgált időszak nyitó (2001) és záró (2019) éveinek adatait.

4. táblázat – 15–64 éves, munkavállalási korú népesség foglalkoztatási aránya, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001 és 2019 (%)								
évek	befejezetlen ált. iskola	befejezett ált. iskola	középfokú végzettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel	középfokú végzettség érettséggel		felsőfokú végzettség		összesen
				szakmai végzettség nélkül	+ szakmai végzettség	főiskola vagy alapképzés	egyetem vagy mesterképzés	
2001	12,0	30,9	71,8	48,4	69,7	80,4	85,1	56,2
2019	21,8	40,7	79,1	60,5	80,5	83,8	87,1	70,1
+ (%)	9,8	9,8	7,3	12,1	10,8	3,4	2,0	13,9

Az adatokból – a 6. ábrában bemutatott folyamatokon túl – látható, hogy a legnagyobb mértékű foglalkoztatási arányokat *a szakképzett népességcsoportok mutatták* 2001-ben és 2019-ben egyaránt. A foglalkoztatási arány min. és max. értékei (kerekítve) *a szakképzetlen népességcsoportokban* 12-61%, *a szakképzett népességcsoportokban* 70–87% között voltak.

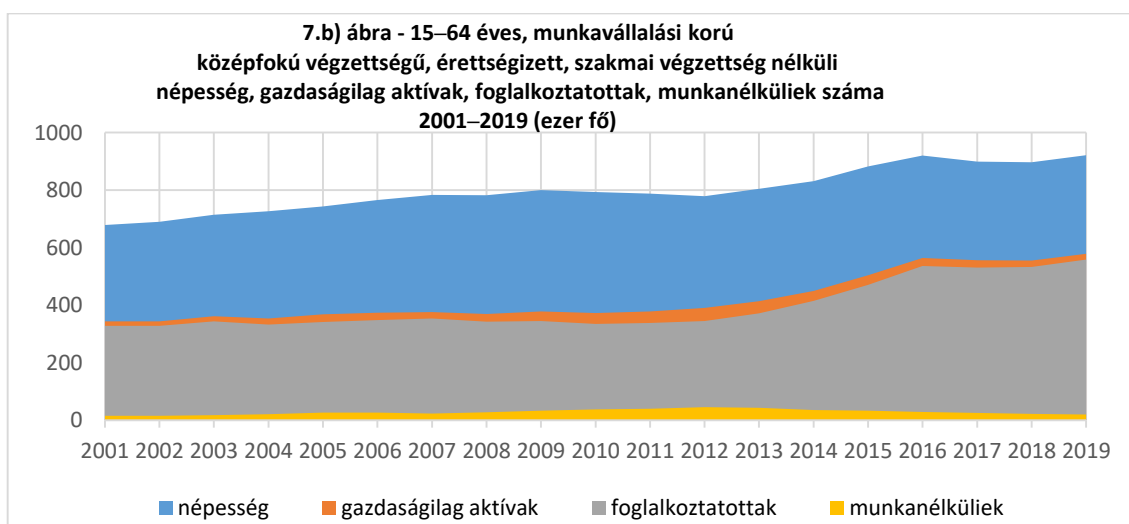
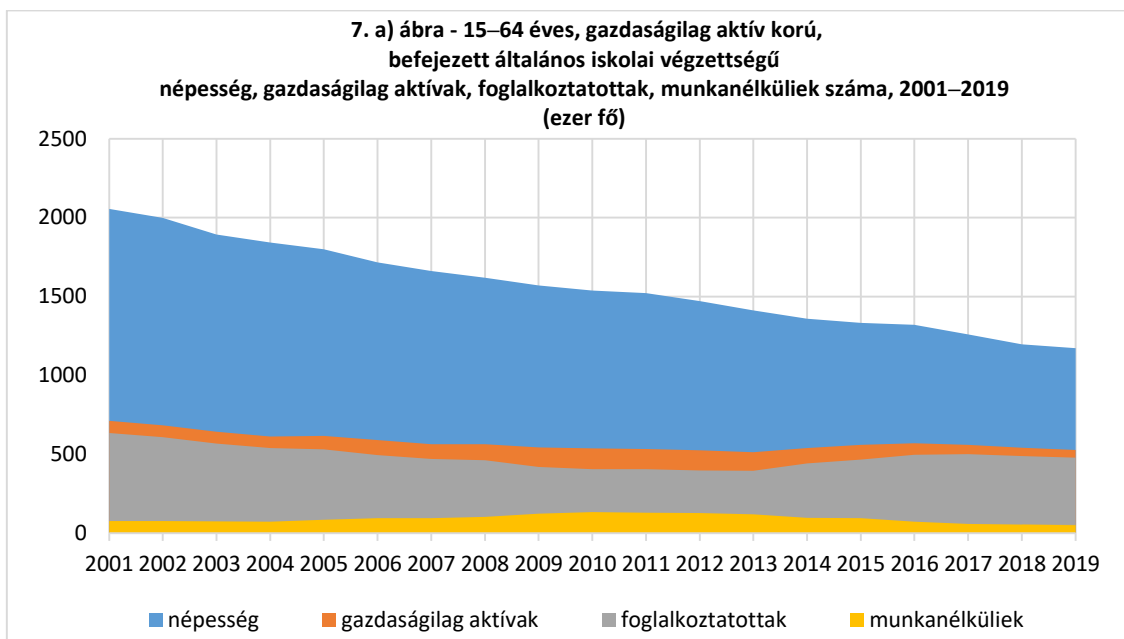
A foglalkoztatási arányok *markáns* intervallumértékeket mutatnak *mind a szakképzetlen, mind a szakképzett népességcsoportokon belül, az iskolai végzettség függvényében* – a teljes vizsgált időszakban. A foglalkoztatási arányok hasonló nagyságúak a gazdasági aktivitási arányokhoz, de csekély mértékben kisebbek: 2-3 százalékkal.

Munkaerőmérlegek

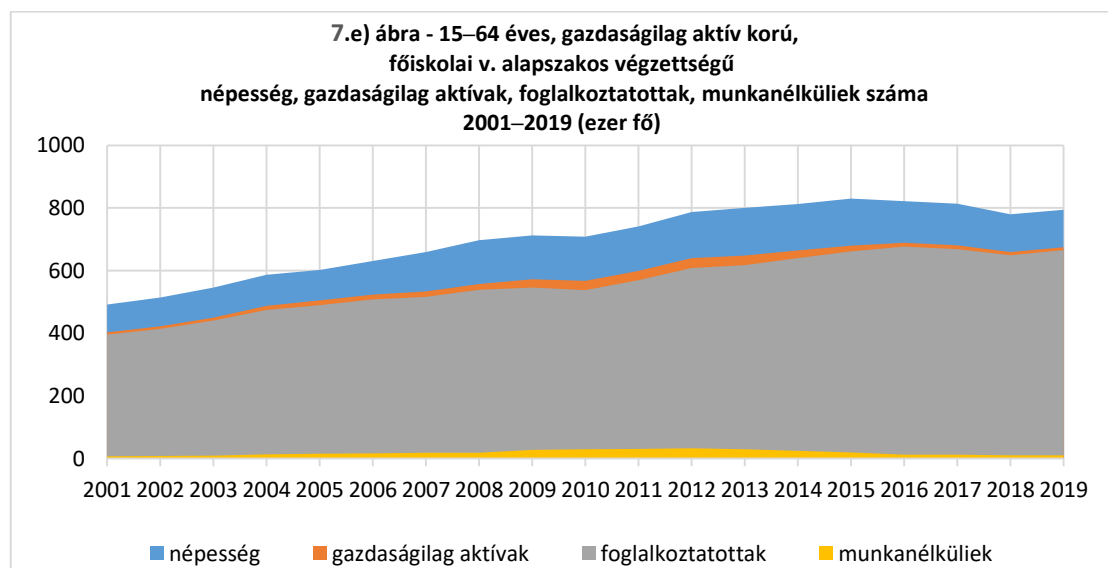
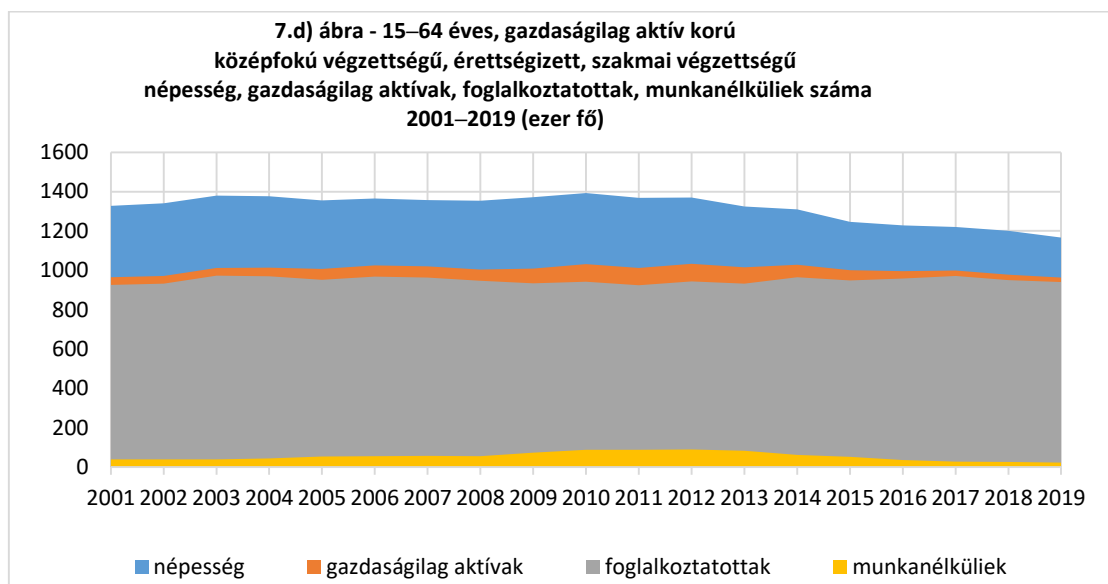
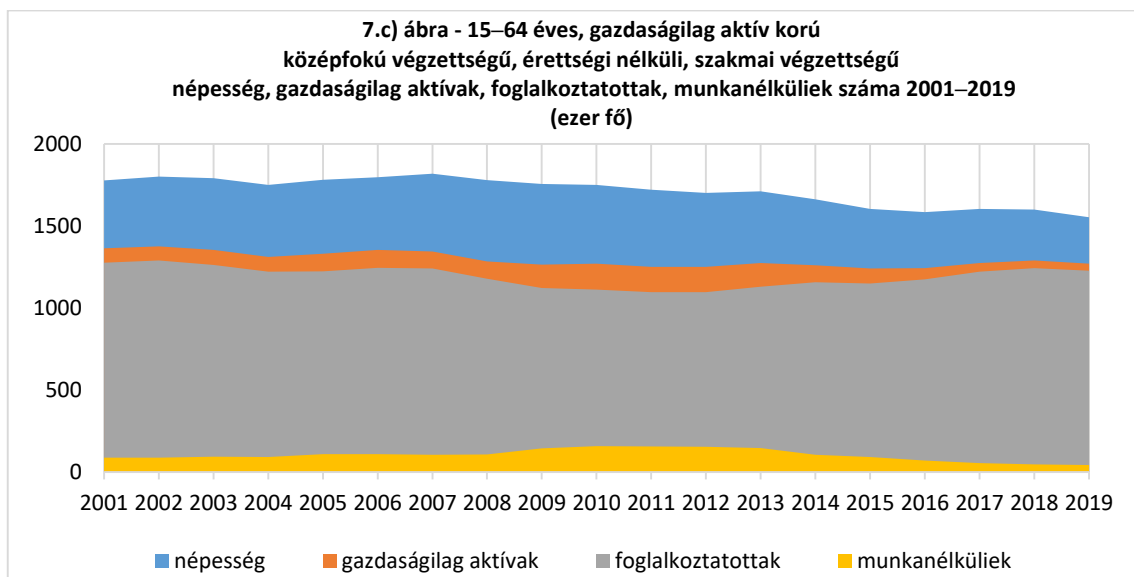
Befejező kutatási pontként elkészítettük *a különböző iskolai végzettségű népességcsoportok számának, gazdaságilag aktív részének, foglalkoztatott és munkanélküli tagjainak alakulását vizsgáló, összehasonlító elemzést.* Ez jól mutatta a munkaerőpiaci jellemzők egymáshoz viszonyított arányát, melyek speciálisan jellemzőek az adott iskolai végzettségű népességcsoportra.

Az alábbiakban – terjedelmi okból – az arányok illusztrálását bemutató ábrákat adjuk közre a legjellemzőbb típusú végzettségekre a szakképzetlenek és a szakképzettek csoportjaiból.

A 7.a) és b) ábra jól mutatja *a szakképzetlen csoportokon belüli* nagy inaktivitást, melyet a népesség és a gazdaságilag aktívak közötti különbség mutat, ugyanakkor a kisebb arányú foglalkoztatottságot a szakképzett csoportokhoz képest. (Lásd: 7.c)d)e) ábrák).



A 7.c)d)e) ábrák a magasabb iskolai végzettség – szakképzettség – munkaerőpiaci előnyét illusztrálják: a csökkenő inaktivitást és növekvő gazdasági aktivitást, a növekvő foglalkoztatottságot és csökkenő munkanélküliséget – számban és arányban egyaránt.



Összefoglalás, kitekintés, javaslatok

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség iskolázottságának 2001–2019 közötti alakulását, annak munkaerőpiaci hatásait – mint vizsgálati eredményeket – az **alábbiakban foglaljuk össze**.

Mindenekelőtt ki kell emelni, hogy a teljes munkavállalási korú népesség száma 2001 óta jelentős mértékben csökkent: évente folyamatosan(!), összesen több mint félmillió fővel. Számuk 2019-ben kb. 6,3 millió fő volt. Ennek *alapvetően demográfiai okai vannak*: népességcsökkenésből és részben ezzel összefüggésben a munkavállalási korúak számának csökkenéséből fakad. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a gazdaságilag aktív népesség száma jelentősen nőtt (kb. 510 ezer fővel), összhangban a foglalkoztatás bővülésével (+585 ezer fő).

Ismét kiemeljük a legfeljebb általános iskolai végzettségű, de szakmai végzettséggel nem rendelkezők számának nagyarányú csökkenését, melyet egyértelműen kedvezőnek tartunk.

Ugyanakkor a népességcsoport jelenleg is kb. 1,25 milliós száma, kb. 20%-os népességen belüli aránya, 50%-nál kisebb gazdasági aktivitási aránya, valamint szakképzetlensége rendkívül nagy probléma munkaerőpiaci, illetve társadalmi szempontból. A legfeljebb általános iskolát végzettek szakképzettség hiányában csak ún. betanított munkát vagy ún. államilag támogatott közmunkát végezhetnek a munkáltató belső szakmai, betanító képzése alapján.

Nem tartható kedvezőnek a középfokú szakmai végzettségű, érettségi nélküli népesség számának csökkenése – összesen közel negyedmillió fővel –, mivel a gazdasági aktivitási arányok ennek a munkaerőcsoportnak egyértelmű munkaerőpiaci sikerességét mutatták. (Aktivitási arányuk 2019-ben már megközelítette az érettségizett szakképzettekét.)

Az érettségivel rendelkező népességcsoport – szakképzettséggel vagy szakképzettség nélkül – számbeli és aránybeli változása ellentmondásosan alakult.

A számbeli és aránybeli együttes változást – mint kismértékű növekedést – pozitívnak tartjuk, ugyanakkor hangsúlyozottan kritizáljuk

- a szakmai végzettség nélküliek szám- és aránybeli növekedését (+243 ezer fő!); valamint
- a szakmai végzettséggel rendelkezők jelentős szám- és aránybeli csökkenését (-160 ezer fő).

A probléma erőteljes felvetését – és megoldásának sürgetését – támasztják alá a 2001 és 2019 között regisztrált gazdasági aktivitási arányok, melyek a szakképzetlen érettségizett rétegnél kb. 20-25 százalékkal maradtak el az érettségizett és szakképzett népességcsoport arányához képest.

Kedvező, pozitív változásként kell kiemelni a felsőfokú végzettségűek (főiskolai és egyetemi végzettségűek, illetve alap- és mesterszakon végzettek) *számának és arányának 2001 és 2019 közötti növekedését*, melynek következtében számuk 2019-ben több mint 1,4 millió fő lett, arányuk több mint a munkavállalási korú népesség egyötöde. Gazdasági aktivitási arányuk – lásd: mellékelt II. táblázat – a vizsgált időszak mindegyik évében 81–89% között mozgott, mely nagyobb volt, mint a többi szakképzett rétegé.

Az értékelés zárásaként ismételten hangsúlyozzuk a szakképzett népességcsoportok szám- és aránybeli növekedésének pozitív irányát, közel kétharmados arányuk (2019) mellett ugyanakkor megoldandó problémaként emeljük ki a szakképzetlen népesség-csoportok még több mint egyharmados arányát.

Kitekintés

A munkavállalási korú népesség iskolai végzettség szerinti alakulásából, illetve a munkaerőpiaci jellemzők vizsgálatából logikusan adódó kérdés, hogy milyen tendenciák várhatók a jövőben. A kérdés megválaszolásához természetesen további vizsgálatok szükségesek, melyekre a következő részben teszünk javaslatot. Az iskolai kibocsátási – az évenként végzettek – adataiból azonban bizonyos támpontokat kaphatunk, ha a vizsgálatot iskolatípusonként, illetve a nappali és a felnőttoktatásra

kiterjedően végezzük el. A következőkben a KSH adataiból szerkesztett 5. – komplex – táblázatot bemutatva elemezzük a kibocsátási adatokat.

Az általános iskolát befejezettekre vonatkozó adatokból látható, hogy ebben a végzettségi kategóriában valószínű lelassul a népesség számszerű csökkenése, mivel – a vizsgált időszakban – az általános iskolát évente egyre kevesebben végezték el.

- Látható, hogy az éves kibocsátás kb. 120 ezerről kb. 90 ezerre csökkent;
- Látható továbbá, hogy az általános iskolát egyre kevesebben fejezik be felnőttoktatásban (évente pár száz fő), amely azért nem kedvező, mivel 2019-ben kb. 90 ezer fő volt a befejezetlen általános iskolai végzettségűek száma. (Lásd: mellékelt I. táblázat).

A szakmai vizsgát tett tanulókra vonatkozó adatokból látható, hogy az évente szakmai vizsgát tett tanulók száma – nappali és felnőttoktatásban együtt – 2001 óta hullámzik, összesen kb. 49-65 ezer fő között, a tendencia 2013-tól lassú csökkenés. Ebből következik, hogy az eddigi iskolai kibocsátások valószínű nem fogják növelni a népességcsoport népességbeli arányát.

- A felnőttoktatásban szakmai vizsgát tett tanulók száma szintén változó volt – 7–17 ezer –; 2016–19 között növekedett, és elérte az összes szakmai vizsgát tett tanuló 28–34%-át.

Az érettségit tett tanulók kibocsátási adataiból látható, hogy az érettségizettek – azon belül a szakgimnáziumot végzettek – száma lassan csökken, ugyanakkor a szakgimnáziumban érettségizettek aránya lényegében nem változott (kb. 60%). Tekintve, hogy mindkét végzettségű réteg számszerű és aránybeli kibocsátása közel azonosan alakult, ebből csak egy idősoros mérlegvizsgálattal – a felsőoktatásba bekerült, ua. az onnan „lemorzsolódott” tanulók pontos számbavételével – lehet meghatározni a kétféle érettségizett népességcsoport létszámadatokra gyakorolt hatását.

- A felnőttoktatásban érettségizett tanulók száma viszont erőteljesen csökkent, 2015-től már évente csak kb. 10 százaléka az összes érettségizettnek.

A felsőfokú oklevelet szerzettek száma a vizsgált időszakban évente ingadozott, kb. 50 ezer fő körül mozgott minden évben. Ebben a kibocsátásban folyamatosan jelentős részt képviselt a felnőttoktatásban szerzett oklevelek aránya: kb. 25-30 százalékot.

Összefoglalva: az iskolai kibocsátási adatok fontos információt adnak a teljes munkavállalási korú népesség várható alakulásának becsléséhez, a pontos becsléshez azonban egyrészt hosszabb időtávra szóló, másrészt másrészt a beiskolázási-lemorzsolódási adatokat is figyelembe vevő, idősoros „számbavétel” szükséges.

Év	Az általános iskola 8. évfolyamát sikeresen befejezte összesen	Összesenből felnőtt-oktatásban fejezte be az általános iskolát	Szakmai vizsgát tett tanuló összesen	Összesenből felnőtt-oktatásban tett szakmai vizsgát	Érettségi vizsgát tett tanuló összesen	Összesenből érettségi vizsgát tett szakgimnáziumban	Összesenből felnőtt-oktatásban tett érettségi vizsgát	Érettségizett a nappali oktatásban a 18 évesek százalékában, %	Felsőfokú oklevelet szerzett hallgató összesen	Összesenből nem nappali képzésben szerzett oklevelet	Felsőfokú oklevelet szerettek a nappali képzésben a 22 évesek százalékában %
2001	119 400	1 200	56 788	7 960	88 908	40 633	18 467	54,5	47 436	17 690	18,9
2002	118 840	802	63 977	7 742	90 409	40 998	20 797	54,4	50 505	19 720	20,5
2003	116 628	765	60 925	7 869	89 227	42 195	17 283	53,8	52 812	20 883	22,2
2004	118 015	922	65 369	10 457	92 954	46 300	16 285	59,1	53 514	21 881	23,4
2005	120 269	708	63 164	9 460	88 538	45 788	11 513	61,7	57 162	24 430	25,1
2006	118 763	540	60 113	9 073	90 786	49 559	13 891	62,0	53 114	23 243	23,1
2007	112 927	576	55 204	10 450	91 029	52 252	13 502	62,9	51 458	22 399	21,5
2008	110 058	378	55 274	10 443	81 183	53 822	12 730	54,2	49 190	20 233	22,0
2009	106 249	438	51 085	7 086	90 450	54 349	12 413	61,8	53 301	17 237	28,2
2010	107 105	479	52 597	7 160	87 244	53 361	9 287	64,4	53 383	14 927	30,3
2011	100 105	473	55 888	7 572	85 925	52 100	9 484	63,4	49 566	14 133	28,6
2012	95 179	327	64 839	8 435	83 448	50 919	9 603	62,0	50 701	14 439	28,4
2013	91 703	426	58 409	11 897	76 707	50 170	8 271	58,8	51 668	14 579	28,6
2014	89 703	527	55 353	11 855	77 302	46 488	8 126	62,6	53 680	14 454	31,3
2015	91 685	521	48 640	7 229	72 467	44 695	7 104	63,8	56 123	15 040	33,7
2016	90 153	367	49 622	8 850	68 547	43 387	6 448	62,9	55 516	15 554	33,1
2017	89 872	392	50 430	14 107	68 255	43 939	7 230	63,4	50 450	12 679	31,9
2018	89 119	400	55 284	17 167	68 795	43 607	6 980	62,0	50 887	13 009	33,4
2019	90 274	453	49 190	16 803	67 072	38 830	5 907	61,9	49 132	12 847	34,3

Javaslatok

A vizsgálat eredményei, illetve az összefoglaló értékelés alapján feltárt problémák megoldásának segítésére további célvizsgálatokra teszünk javaslatokat, nem megismételve a korábban már mondottakat.

1. Fontosnak tartjuk egy **célvizsgálattal felmérni**, hogy az általános iskolát el nem végzett, kb. 90 ezer fős sokaság iskolai végzettsége megszerzésének célként való kitűzése milyen nagyságú népeességre reális.
2. A nagylétszámú – kb. egy és egynegyed millió fős – legfeljebb általános iskolai végzettségű, szakképzetlen rétegek *tartós munkaerőpiaci beilleszkedésének egyik feltétele a szakmai képzettség megszerzése célzott és támogatott programokban.*

Ilyen *programok kidolgozásának információfeltétele*, hogy ismert legyen az általános iskolai végzettségű munkaerőforrást alkalmazni kívánó, potenciális vállalkozói/munkaadói kör közép- és hosszú távra szóló munkaerő-szükségleti igénye, melyhez **célzott felmérés** szükséges.

3.

- a) Szükségesnek mondható az érettségivel nem, de középfokú szakmai képzettséggel rendelkező népeesség *tartós és viszonylag jelentős* – az elmúlt közel húsz évben közel negyedmillió fővel történő – csökkenésének okait *pontosabban feltárni*, melynek módjaként egy **célvizsgálatot javasolunk**.
 - b) Tekintve, hogy jelentős mértékben *ez a réteg adja a szakképzett fizikai alkalmazottak, illetve a szolgáltatásban működő egyéni és kisvállalkozók állományát*, valamint utánpótlását, ezért célszerű **felmérni** a jövőbeni szakemberszükségleti igényt (volumen, szakmai összetétel).
4. Szükségesnek tartjuk az érettségizett szakképzett vagy szakképzetlen népeességcsoportok kedvezőtlen változásának – szakképzetlenek számának növekedése, szakképzettek számának csökkenése – okait **egy célvizsgálattal feltárni**, beleértve a szakképzetlen érettségizett népeességcsoportra vonatkozó munkaerőszükségleti igény vizsgálatát.
 5. Szükségesnek tartjuk egy **közép- és hosszú távra érvényes munkaerő-tervezési matematikai statisztikai modell** kidolgozását, mely képes figyelembe venni a *képzettségi kibocsátást és lemorzsolódást – iskolai és felnőttoktatási szektorra egyaránt –, taxatív módon meghatározva a különböző pontosságú modellekhez szükséges információfeltételeket*: mind a gazdasági, mind az állami-önkormányzati-intézményi szereplőkre vonatkozóan.

I. táblázat								
15–64 éves, munkavállalási korú népesség száma, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001–2019 (ezer fő)								
év	alapfokú végzettség		középfokú végzettség			felsőfokú végzettség		összesen
	befejezetlen általános iskola	befejezett általános iskola	középfokú végzettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel	középfokú végzettség érettségivel, szakmai végzettség nélkül	középfokú végzettség érettségivel, szakmai végzettséggel	főiskola v. alapszak	egyetem v. mesterszak	
2001	209,8	2056,6	1777,8	678,4	1327,2	491,6	309,9	6851,3
2002	194,8	1997,9	1800,9	689,5	1341,0	514,1	311,7	6849,8
2003	165,8	1892,4	1791,7	713,9	1379,3	545,9	347,4	6836,3
2004	157,4	1843,4	1751,3	726,7	1376,2	586,4	384,9	6826,3
2005	144,8	1799,6	1781,3	743,0	1355,7	601,6	388,8	6814,7
2006	138,3	1717,4	1797,7	765,5	1365,8	630,4	392,2	6807,3
2007	122,9	1661,5	1819,5	783,2	1356,9	658,7	386,8	6789,4
2008	124,8	1620,2	1779,9	781,8	1354,0	697,4	413,6	6771,6
2009	116,3	1570,3	1756,0	799,7	1371,5	712,6	427,3	6753,8
2010	108,7	1537,5	1751,2	793,7	1392,7	708,1	444,0	6736,0
2011	107,7	1521,9	1721,9	787,3	1368,8	741,2	469,8	6718,5
2012	100,5	1471,6	1702,1	778,8	1369,9	787,0	484,3	6694,1
2013	101,2	1411,4	1711,3	804,3	1324,1	799,9	494,6	6646,8
2014	92,7	1359,8	1661,8	830,9	1309,0	812,5	521,1	6587,7
2015	96,1	1333,8	1603,5	883,0	1246,5	830,3	537,2	6530,4
2016	92,0	1320,0	1585,5	920,4	1228,6	821,4	510,0	6477,9
2017	93,2	1259,2	1604,2	899,1	1219,8	813,8	525,9	6415,2
2018	90,4	1197,3	1599,4	897,2	1201,4	779,8	604,0	6369,5
2019	89,2	1173,3	1552,8	921,9	1167,1	794,0	628,8	6327,1

II. táblázat 15–64 éves, munkavállalási korú népesség gazdasági aktivitási és foglalkoztatási aránya, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001–2019 (%)								
Legmagasabb iskolai végzettség								
évek	befejezetlen ált. iskola	befejezett ált. iskola	középfokú szakmai végzettség érettségi nélkül	érettségi, szakmai végzettség nélkül	érettségi, szakmai végzettséggel	főiskola v. alapszak	egyetem v. mesterszak	összesen
II. táblázat - A 15–64 éves népesség gazdasági aktivitási aránya, iskolai végzettségi szintek szerint, 2001–2019 (%)								
2001	15,1	34,6	76,7	50,6	72,7	81,8	85,9	59,6
2002	13,5	34,3	76,4	49,8	72,5	82,2	84,7	59,7
2003	14,8	33,9	75,6	50,6	73,4	82,4	85,2	60,6
2004	13,0	33,2	74,8	48,7	73,6	83,1	85,7	60,5
2005	13,7	34,2	74,7	49,5	74,3	83,9	86,1	61,4
2006	16,7	34,3	75,3	48,8	75,1	83,1	84,9	62,0
2007	15,8	34,0	73,9	48,0	75,2	81,0	84,2	61,6
2008	14,7	34,9	72,1	47,2	74,1	79,9	84,0	61,2
2009	14,9	34,6	72,0	47,2	73,5	80,3	82,3	61,2
2010	21,2	35,0	72,5	47,0	74,0	80,1	83,1	61,9
2011	19,3	35,1	72,7	48,0	74,0	80,9	83,9	62,4
2012	20,6	35,6	73,5	50,1	75,4	81,3	83,7	63,7
2013	21,0	36,4	74,5	51,4	76,7	81,0	84,0	64,7
2014	23,8	39,7	75,9	54,1	78,6	81,8	85,9	67,0
2015	27,8	42,0	77,3	57,0	80,3	81,9	87,7	68,6
2016	28,6	43,2	78,4	61,3	81,0	83,8	89,3	70,1
2017	28,6	44,5	79,5	61,8	81,9	83,6	89,0	71,2
2018	27,4	45,2	80,6	61,8	81,4	84,5	88,8	71,9
2019	27,0	45,0	81,8	62,7	82,5	85,0	88,6	72,6

III. táblázat								
A 15–64 éves népesség foglalkoztatási aránya, iskolai végzettség szerint, 2001–2019 (%)								
2001	12,0	30,9	71,8	48,4	69,7	80,4	85,1	56,2
2002	9,8	30,4	71,6	47,6	69,5	80,5	83,2	56,2
2003	10,2	30,0	70,5	48,2	70,5	80,7	84,2	57,0
2004	9,2	29,2	69,7	45,8	70,5	80,9	84,2	56,8
2005	8,8	29,5	68,7	46,0	70,3	81,4	84,1	56,9
2006	9,7	28,8	69,3	45,4	70,9	80,5	83,2	57,4
2007	8,2	28,3	68,2	45,1	71,0	78,3	82,5	57,0
2008	8,0	28,5	66,2	43,8	69,9	77,3	82,4	56,4
2009	8,6	26,7	63,9	43,1	68,1	76,5	80,2	55
2010	11,7	26,4	63,6	42,2	67,6	75,9	79,9	54,9
2011	9,3	26,6	63,7	42,9	67,5	76,8	81,1	55,4
2012	11,2	27,0	64,5	44,3	68,9	77,2	80,7	56,7
2013	12,7	28,0	66,0	46,1	70,4	77,2	81,5	58,1
2014	15,8	32,5	69,6	49,9	73,8	78,8	83,9	61,8
2015	19,7	34,9	71,6	53,3	76,1	79,6	86,0	63,9
2016	22,2	37,6	74,1	58,2	78,0	82,4	87,6	66,5
2017	21,4	39,8	76,1	59,0	79,6	82,1	87,8	68,2
2018	21,5	40,7	77,7	59,4	79,1	83,2	87,5	69,2
2019	21,8	40,7	79,1	60,5	80,5	83,8	87,1	70,1

IV. A) táblázat									
15-64 éves, munkavállalási korú, különböző iskolai végzettségű népességcsoportok gazdasági aktivitási arányainak összehasonlítása, 2001-2019									
évek	befejezett általános iskola per nem befejezett ált. iskola	kf.szakmai végzettség érettségi nélkül per befejezett ált.iskola	érettségi szakmai végzettség nélkül per befejezett ált.iskola	érettségi + szakmai végzettség per befejezett ált.iskola	érettségi +szakmai v. nélkül per kf.szakkép. érettségi nélkül	érettségi +szakmai végzettség per érettségi szakmai v. nélkül	érettségi +szakmai végzettség per kf.szakkép. érettségi nélkül	főiskola v. alapszak per érettségi +szakmai végzettség	egyetem v. mesterszak per főiskola v. alapszak
2001	2,3	2,2	1,5	2,1	0,7	1,4	0,9	1,1	1,1
2002	2,5	2,2	1,5	2,1	0,7	1,5	0,9	1,1	1
2003	2,3	2,2	1,5	2,2	0,7	1,5	1	1,1	1
2004	2,6	2,3	1,5	2,2	0,7	1,5	1	1,1	1
2005	2,5	2,2	1,4	2,2	0,7	1,5	1	1,1	1
2006	2,1	2,2	1,4	2,2	0,6	1,5	1	1,1	1
2007	2,2	2,2	1,4	2,2	0,6	1,6	1	1,1	1
2008	2,4	2,1	1,4	2,1	0,7	1,6	1	1,1	1
2009	2,3	2,1	1,4	2,1	0,7	1,6	1	1,1	1
2010	1,7	2,1	1,3	2,1	0,7	1,6	1	1,1	1
2011	1,8	2,1	1,4	2,1	0,7	1,5	1	1,1	1
2012	1,7	2,1	1,4	2,1	0,7	1,5	1	1,1	1
2013	1,7	2	1,4	2,1	0,7	1,5	1	1,1	1
2014	1,7	1,9	1,4	2	0,7	1,5	1	1	1
2015	1,5	1,8	1,4	1,9	0,7	1,4	1	1	1
2016	1,5	1,8	1,4	1,9	0,8	1,3	1	1	1
2017	1,6	1,8	1,4	1,8	0,8	1,3	1	1	1
2018	1,6	1,8	1,4	1,8	0,8	1,3	1	1	1
2019	1,7	1,8	1,4	1,8	0,8	1,3	1	1	1
-tól ig	1,7 - 2,5	1,8 - 2,3	1,3 - 1,5	1,8 - 2,2	0,6 - 0,8	1,3 - 1,6	0,95 - 1,04	1,02 - 13	1,02 - 07
átlag	2,0	2,0	1,4	1,9	0,7	1,5	1,0	1,1	1,0
szórás	0,4	0,2	0,0	0,7	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0

IV. B) táblázat - 15-64 éves, munkavállalási korú népességcsoportok – iskolai végzettségek szerinti – gazdasági aktivitási arányainak összehasonlítása, 2001-2019			
összehasonlított iskolai végzettségű csoportok	összehasonlítás értékei -től -ig	összehasonlítási értékek átlaga	összehasonlítási értékek szórása
befejezett általános iskola per nem befejezett általános iskolai végzettség	1,7 – 2,5	2,0	0,4
középfokú szakképzettség, érettségi nélkül per befejezett általános iskolai végzettség	1,8 – 2,3	2,0	0,2
érettségi, szakmai végzettség nélkül per befejezett általános iskolai végzettség	1,3 – 1,5	1,4	0,0
érettségi, szakmai végzettséggel per befejezett általános iskolai végzettség	1,8 – 2,2	1,9	0,7
érettségi, szakmai végzettség nélkül per középfokú szakképzettség, érettségi nélkül	0,6 – 0,8	0,7	0,0
érettségi, szakképzettséggel per érettségi szakképzettség nélkül	1,3 – 1,6	1,5	0,1
érettségi, szakképzettséggel per középfokú szakképzettség, érettségi nélkül	0,95 – 1,04	1,0	0,0
főiskolai vagy alapszakos végzettségűek, per érettségi és szakképzettség	1,02 – 1,13	1,1	0,0
egyetemi vagy mesterszakos per főiskolai vagy alapszakos végzettségűek	1,02 – 1,07	1,0	0,0

Felhasznált szakirodalom

- Benedek, A. (2010): *A szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése: Tények és tendenciák* – Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI), Bp. 2010, ISBN: 9789632640723
- Benedek, A. (2008): *A Tét és a technológiai fejlődés összefüggései*, In: Benedek, A. (szerk.) *Tanulás életem át (Tét) Magyarországon*, Tempus Közalapítvány, 105-125.
- Benedek, A.(1993): *Adaptív szakképzési modell*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Galasi, P. – Varga, J. (2005): *Munkaerőpiac és oktatás*, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, ISBN 963 9588 31 8 ISSN 1786-5476
- Halász, G. (2001): *Az oktatási rendszer* – Műszaki Könyvkiadó
- *Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére (1999)*: In: Halász, G.–Lannert, J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény* – 1999a; Fuller, B. R., Rubinson – Okker Kiadó Kft., Budapest
- *Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése*. In: Halász, G. – Lannert, J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény* – 1999b; Fuller, B. R., Rubinson – Okker Kiadó Kft., Budapest
- Polónyi, I. (2016): *Emberi erőforrásaink 21. százada*, [Gondolat Kiadói Kör](#)
- Polónyi, I.(2013): *Iskolázottság, gazdasági fejlettség és kapitalizmusmodellek* *Educatio*, XXII. évf. 4. 1993-TÉL p. 21. – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Polónyi, I. (2002): *Oktatásgazdaság* – p. 313., Osiris Kiadó
- Schultz, W. T. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Tímár, J. (1991): *A munkaerő-kínálat gazdaságtana* – Aula Kiadó
- Varga, J. (1998): *Oktatás-gazdaságtan* – p. 164., Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest
- Zachár, L. (2008): *A kulcskompetenciák hatása az alkalmazkodóképesség kialakulására és fejlesztési lehetőségeire* – In: *Az iskola korszerű funkciói* – Szerk: Bábosik, I. – OKKER Kft.
- Zachár, L. (2003): *Felnőttképzés, munkaerőpiaci képzés tervezése* – egyetemi jegyzet, PTE Természettudományi Kar Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs, 2003; ISSN 1218-6880
- Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK).

-
- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01) (I. Fogalom-meghatározások).
 - 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről (2.§ 7.).
 - KSH – Módszertani útmutató - STADAT/Módszertan/Fogalmak, definíciók/Népesség és társadalomstatisztika/Munkaerő/Munkaerőpiaci részvétel
<https://www.ksh.hu/docs/hun/modsz/modsz21.html>
 - KSH – *Tájékoztatósi adatbázis/Népesség- és társadalomstatisztika/Munkaerőpiaci részvétel - „15–64 éves népesség száma gazdasági aktivitás szerint”; „15–64 éves népesség gazdasági aktivitási mutatói”* - <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp>
 - KSH „*STADAT – összefoglaló táblák - 23. oktatás*” - 1.1.5. Végzettek száma és aránya a nappali és a felnőttoktatásban” https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0005.html.

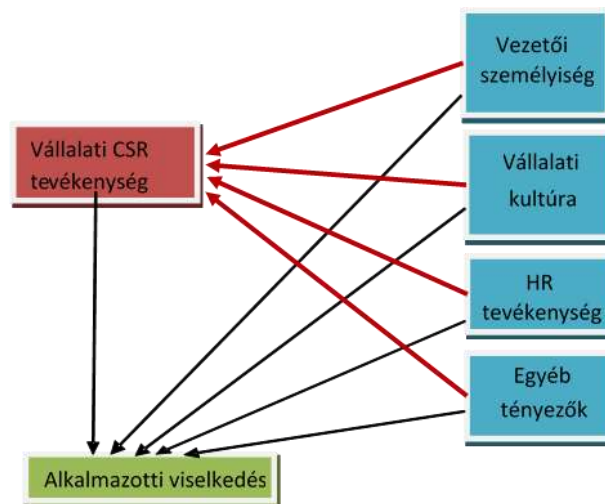
MÓDOSNÉ Szalai Szilvia – JENEI Szonja

Cégek kultúra, vezetői személyiség, HR szervezet és a vállalati CSR tevékenység: I. Elméleti alapok

Bevezetés

Kétrészes publikációnk kapcsolódik további terveinkhez. Egyikünk a későbbiekben a humán erőforrás gazdálkodás jelenkori tendenciáival és ezeknek a vállalati menedzsment egyéb területeivel kapcsolatos összefonódásával szándékozik foglalkozni. Másikunk választott témája a CSR (vállalati társadalmi felelősségvállalás) tevékenység alkalmazotti viselkedésre gyakorolt hatása, melynek során a közvetlen és közvetett hatások elkülönítése fontos szempont. A következő, alapozónak tekinthető vizsgálat csak az 1. ábrán pirossal jelölt kapcsolatok megismerésére vonatkozik.

1. *ábra*: Hatásmechanizmus a CSR tevékenységgel kapcsolatosan



Forrás: saját szerkesztés

Kutatásunk során vizsgáljuk, hogy az egyes belső tényezők mennyire mozdítják elő vagy gátolják a vállalat CSR tevékenységét, valamint a vezetői személyiség, a vállalati kultúra, a funkcionális HR részleg jelenléte, működése hogyan befolyásolja a vállalat társadalmi felelősségvállalását.

A CSR tevékenység és ennek területei

A CSR definíciója a következő. „A vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR) alapvető fogalom, amelyet azért alakítottak ki, hogy segítsen a vállalatoknak a társadalmi és ökológiai kérdéseket vállalati tevékenységeikbe és az érdekelt felekkel való viszonyukba integrálni” (Európai Bizottság 2019). Más megközelítésben a CSR egy átfogó koncepció, mely magába foglalja a jótékonyt, az önkéntességet, a környezetvédelmi erőfeszítéseket és az etikus munkaügyi gyakorlatokat (Freeman, Dmytryiev, 2017).

A társadalmi és ökológiai kategóriát egy empirikus elemzéshez túl szélesnek tartva kerestünk részletesebb kategorizálást. A fenntarthatósági szempontok szerepe vitathatatlan, hiszen a tudományos haladás és a gazdasági növekedés fontos eleme társadalmunknak, de emellett az ökológiai katasztrófa megakadályozására kell törekednünk (Zelazna, Bojar, Bojar 2020).

A vállalat környezeti teljesítményét az ökoszisztémára nehezedő nyomás csökkentésének mértéke határozza meg (Tóth, 2002). Ezt a törekvést a vállalat értékteremtő, profitcentrikus tevékenységében – tehát a beszerzésnél, a gyártási folyamatoknál, a logisztikánál – és a társadalmi felelősségvállaláshoz kapcsolódó konkrét akcióiban is megtalálhatjuk. „Az ökoszisztéma a növények, állatok, mikroorganizmusok és a természetes környezet együtt létező, összetett és dinamikus egysége, amelynek részei egymásra utaltak.” (Európai Bizottság, 2009). Cikkünkben a vállalati CSR tevékenység egy típusának tartjuk az ökoszisztémák védelmére irányuló tevékenységet. Külön kiemeljük a hulladék csökkentését, mivel ezzel a tevékenységgel nem csak a természeti környezetet, hanem az egészségünket és településeink esztétikáját is óvhatjuk. A probléma súlyosságát érzékelteti, hogy az Európai Unióban 2016-ban lakosonként 5,0 tonna hulladék keletkezett, míg Magyarországon ugyanekkor az egy főre jutó hulladék mennyisége 1624 kg volt, de ennek zavaró hatásait is erőteljesen érzékeljük (Eurostat, 2019). A hulladékcsökkentéshez kapcsolódó akciók – például a „TeSzedd! – Önkéntesen a tiszta Magyarorszáért” - napjainkban a magánszemélyek, a civil szervezetek és a felelős vállalatok körében is támogatásra találnak (Arany et al., 2018).

Európában jellemző, hogy a vállalatok a kormányzati szociális politika támogatására irányuló CSR tevékenységet fejtenek ki (Albareda, Lozano, Ysa, 2016). A kormányok munkája azonban még a legjobb szándék esetén sem mindig elegendő az egyéni sorsok azonnali jobbításához. Példa lehet erre hazánkban az engedélyezés folyamatában lévő, de külföldön már elfogadott orvosi eljárás, melynek költségeit támogató szervezetek és magánszemélyek felvállalják. A vállalati felelősségvállalás területeiből a kultúra támogatását nem hagyhatjuk ki, mivel a tevékenység az alkalmazottak számára kedvező módon is végrehajtható (Kuti, 2010). A produkciók népszerűsítésének terepet adva, még a költségmentes megoldás is elképzelhető.

Utoljára, de nem utolsó sorban érdemes a helyi közösségek, sportegyesületek és civil szervezetek támogatására irányuló CSR tevékenységet, mint külön kategóriát felsorolnunk. Egy Közép-Kelet-Európában lefolytatott kutatás szerint a tíz legnépszerűbb CSR gyakorlat között szerepel a helyi közösségek segítésében való részvétel (Jucan, Jucan, 2010). A civil szervezetek vállalati támogatása irányt mutathat az alkalmazottaknak és az egyéb érintetteknek az aktívabb polgári élethez (Benn, Bolton, 2015).

A vezető érzelmi intelligenciája, vezetői személyiség

Ha a szervezet problémákkal terheltlenül működik, akkor ott mindenki alkalmatlannak tartja magát (Balassa, 2018). Jól működő szervezetben a vezető önértékelése is pozitív. A vezető önmagáról alkotott véleménye, mely szerint jó vezetőnek tartja-e magát, csak részlegesen tartozik ehhez a megállapításhoz. A válasz a vállalat megfelelő működését is jelezheti, de a vezető önbizalmát is tükrözheti. Fontos, hogy egy menedzser tisztában legyen a saját képességeivel, vezetési stílusával (Berde, Bácsné, Dajnoki, 2015). Egyes vezetői személyiségjegyek meglete befolyásolja az önértékelést. Az önértékelés szubjektív, nem feltétlenül a következő két vitathatatlan megállapítás visszatükröződése.

„Mintha a régiek jobban tudták volna: a tartós és igazi sikerhez jellem kell. Olyan alapelvek integrálása valódi természetünké, mint a tisztesség, az őszinteség, a kiválóságra törekvés, a minőség igénye, a szolgálat, a fejlődéshez való hozzájárulás, a fejlődésben való hit, és ami ehhez szorosan hozzátartozik: a türelem, mások segítése.” (Klein, 2012, 182. o.). A jó vezetőt határozott, megingathatatlan értékrend jellemzi, ami befolyásolja vezetési stílusát, döntéseit és a beosztottakkal való kommunikációját. Mind szakmailag, mind emberileg követendő példaként áll munkatársai előtt (Kovács, 2019).

A munkahelyi szervezetben nem mindenki egyenrangú, formális és informális vezetők egyaránt megtalálhatók. A formális vezető felelőssége a szervezeti kultúra kialakítása, az informális irányítók azonban ezt jelentősen befolyásolják. A végül kialakult helyzetben, és a munkaerő megtartásában kiemelkedő jelentőséggel bír a hivatalos vezető empatikus hozzáállása, értékrendje, érzelmi

intelligenciája. Armstrong meglátása szerint munkahelyváltáskor a szervezethez csatlakozunk, ellenben amikor annak elhagyása mellett döntünk, a főnökünk mellől távozzunk (Armstrong, Murlis, 2005).

Ezt a gondolatot erősíti Goleman nézete, aki úgy fogalmaz, hogy a lelketlen vezető gyenge szervezeti struktúrát épít. Ez a romboló hatású környezet a teljesítmény csökkenéséhez vezet, míg a támogató vezető képes követőket maga mögé állítani, hiszen beosztottjai példaként tekintenek rá. A kedvező légkör és kellemes hangulat, melyben a dolgozók jól érzik magukat, konstruktív kapcsolatok kiépítésére alkalmas, serkenti az együttműködést, ezáltal pedig elősegíti a teljesítmény javulását. Az amerikai pszichológus véleménye szerint érzelmeink megértése és szabályozása az egészség és az életben elért siker legfontosabb kulcsa (Goleman, 2002).

Az érzelmi intelligenciának négy feltétele ismert:

- az érzelmek észlelésének és kifejezésének képessége;
- az érzelmekhez való hozzáférés és azok mozgósításának képessége;
- az érzelmek mondanivalójának felismerése;
- az érzelmek szabályozása, irányítása (Smith et al., 2005).

Terveink szerint a vizsgálatunkban a vezető érzelmi intelligenciáját tekintve csak arra kérdezzük rá, hogy ezt a tulajdonságot mennyire tartja fontosnak az alkalmazottak esetében. Így közvetve tudakoljuk, hogy mekkora jelentőséget tulajdonít az empátiának. Ezek után keressük a kapcsolatot a különböző CSR tevékenységekkel, elsősorban az egyéni sorsok javítására irányuló segítséggel.

A vezető személyiségét tükrözi az is, hogy milyen típusú alkalmazottakat értékeli. Egyes vezetők a meglévő tárgyi tudást, míg mások a tanulási, együttműködési képességet preferálják. Egy spanyol tanulmány szerint a soft készségek legalább olyan meghatározóak a munkaerőpiaci érvényesülés terén, mint a velük szembeállított hard képességek. A lágy készségek, mint személyes tulajdonságok tesznek különbséget az egyének között, és alapvetően négy csoportra oszthatók (Cinque, 2016).

- Társadalmi készségek: csapatmunka, kommunikáció, rugalmasság, nyitottság, alázat.
- Személyes készségek: empátia, érzelmi intelligencia, őszinteség, elkötelezettség és motiváció, nyitottság az új dolgok elsajátításához, kíváncsiság, türelem, kitartás, kudarcból való tanulás képessége.
- Egyéni készségek: önértékelés, tanulási folyamat szabályozása, tudatos karrierválasztás képessége.
- Tanulási készségek: számolási készség, a téma alapos megismerésének és befogadásának képessége, prezentációs készségek.

Ezen kompetenciák szerepet játszanak a gazdasági fejlődés és a versenyképesség javításában, valamint a fiatalok foglalkoztathatóságának elősegítésében, ezért a szerző felveti a készségek elsajátításának egyetemi tantervbe történő integrálását (Cinque, 2016).

A soft képességek elsősorban a másokkal fenntartott kapcsolatokat, az együttműködést befolyásolják, nem kapcsolódnak közvetlenül a végrehajtandó feladathoz, míg a hard készségek az egyes munkafolyamatok elvégzéséhez szükséges tudás birtoklását jelentik. A személyzet soft készségei befolyásolják a szervezet iparági lehetőségeit, a vállalat által kínált termékek és szolgáltatások minőségét, tehát a humán tőke eredményessége elsődlegesen a soft kompetenciák függvénye (Bonomo, 2015 in Cimatti, 2016).

A vezető által a vezetésben követett szabályok a vezetés módjában és a vezetési stílusban tükröződnek vissza. „A vezetés módszere jelenti a vezetésben általa követett szabályokat. Más szóval magában foglalja azt az egész magatartást, amit az egyén tanúsít, amikor vezeti az irányítása alá tartozókat.” (Argyris, 1971 in Klein, 2012).

Lewin szerint a vezető stílusa jelentős hatást gyakorol az egyének és a csoport teljesítményére és viselkedésére. Az autokratikus vezetési stílus és annak eszközei emelik az agresszió szintjét. Fokozza az agresszivitást a csoporttagok túlzott ellenőrzése és frusztrációja is. A feszültség emelkedése pedig párhuzamosan növeli az autokratikus módszerek használatát, ezáltal kialakul az az egymást erősítő

folyamat, amelyet csoportdinamikai spirálnak nevezünk. Ezzel ellentétben a tagok közti kiegyensúlyozott, támogató légkör, az összetartozás érzése mérsékli a frusztrációt és a feszültséget. A három alapvető vezetési stílust a 2. ábra szemlélteti (Lewin, 1975).

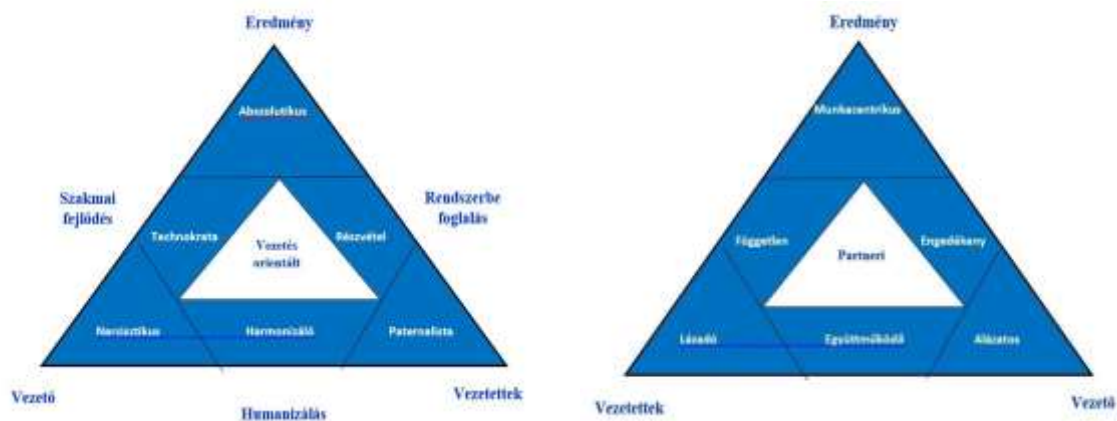
2. ábra: A Lewin-féle vezetési stílusok jellemzői

Autokratikus	Demokratikus	Laissez faire
<ul style="list-style-type: none"> •lényeges ügyekben a vezető intézkedik •az elvégzendő feladatokra a vezető ad utasítást a csoporttagoknak •a tagok bírálatát és dicséretét tekintve a vezető gyakran szubjektív vagy személyes 	<ul style="list-style-type: none"> •a csoport közösen megvitatja a lényeges kérdéseket •a tagok szabadon eldönthetik, hogyan osztják meg teendőiket és kikkel dolgoznak együtt •a tagok bírálatát és dicséretét tekintve a vezető objektív vagy reális 	<ul style="list-style-type: none"> •a csoport a vezető nélkül, szabadon dönt fontos kérdésekben •a vezető kivonja magát a megoldási folyamatból és vitákból •kérdésekre készségesen válaszol, tájékoztatja a csoporttagokat

Forrás: saját szerkesztés, Lewin 1975 alapján)

A Lebel által javasolt kategorizálás szintén három sarkított jellemzőre épül –abszolutikus, nárcisztikus, paternalista-, de feltételezi a vonások együttes jelenlétét is (Roóz, Heidrich, 2013). Ezt a jellemvonás rendszert szemlélteti a 3. ábra.

3. ábra: A Lebel-féle vezetési stílusok és az alkalmazotti viselkedés



Lebel elméletében a vezetői stílusokhoz hasonlóan az alkalmazotti viselkedést is kategorizálta, az egyes vezetői jellemvonásokhoz kompatibilis beosztotti tulajdonságok tartoznak. A vezetői stílus jellemzőit tehát nem lehetetlen az alkalmazottakkal kapcsolatos elvárásokkal meghatározni (Lebel, 1986 in Szintay).

Mindkét kutató munkásságát felhasználva keresünk technokrata és paternalista, autokratikus és demokratikus tulajdonságokkal bíró vezetőket.

- Technokrata vezetői tulajdonságokkal rendelkezik, aki a szakmai kompetenciákat (hard skills) magasra értékeli.
- Paternalista vezetői tulajdonságokkal bír, aki alárendeltjeinek egyéni, munkahelyen kívüli sikereit és gondjait is ismeri.

- Az autokratikus jellemzőkkel bíró vezető számára fontos, hogy alkalmazottai tiszteljék, és tiszteletüket a kommunikációban is kinyilvánítsák.
- A demokratikus vezető nagyra értékeli, ha alkalmazottai olyan képességekkel rendelkeznek, melyek alkalmassá teszik őket a munkához kapcsolódó problémák megvitatására.

A vizsgált vezetői személyiségjegyek meglepte feltételezésünk szerint befolyásolja a vezető által jóváhagyottan folytatott CSR tevékenységeket.

A vállalati kultúra és típusai

Hofstede kultúra meghatározása szerint az elme programozásáról beszélhetünk, amely a különféle csoportok tagjait megkülönbözteti egymástól, a szervezeti kultúra pedig ebből következően az egyes szervezetek tagjainak differenciálására alkalmas. A szervezeti kultúra sajátosságai felnőttkorban, a szervezetbe történő belépéskor épülnek be mentális szoftverünkbe (Hofstede és Hofstede 2008 [2005]).

Egyes vállalatok a munkavállalók, mint kulcsfontosságú érdekeltek szempontjait elhanyagolják, nem látják be, hogy helyes módszer etikai alapon cselekedni. Tenni kell a munkavállalók jólétének előmozdítása érdekében, korrekt bánásmódról van szükség. Az empátián alapuló humán kapcsolatok kölcsönös előnyöket jelenthetnek (Guest, 2007). Ha a munkaadó együtt érzően bánik a dolgozókkal, akkor elfogadottabbá, hitelesebbé válik a vállalat humanitárius CSR tevékenysége.

Hofstede eredeti négy, illetve a később kibővített ötdimenziós nemzeti kultúra modelljében is szerepel a hatalmi távköz. (Hofstede és Hofstede 2008 [2005]). Kutatásunk során szeretnénk információt szerezni arról, hogy egy nagyobb hatalmi távolságot tartó gazdálkodó egység vajon a kormányzati szociális politika támogatására vagy a helyi kulturális intézmények segítségére irányuló CSR tevékenységet részesíti előnyben.

Szeretnénk tájékozódni arról is, hogy a szervezeti kultúra van-e annyira érett és erős, hogy az informális vezető szerepét kizárólag a deviáns magatartástól mentes személyek kaphatják. A szokásokat szándékosan semmibe vevő, esetleg káros szenvedélyekkel bíró alkalmazottat inkább kiközösítik, mint követik. Tény, hogy az egyének azért fogadják el a hatalmat, annak tényleges érvényesítését és a szankciókat, mert érdekeik ezt kívánják (Farkas, 2015). Egyfajta érdek lehet a vállalati kultúrához való idomulás.

A vállalat bizalmas információinak megőrzése lehetséges a hozzáférések korlátozásával, időnként azonban a bizalomra kell építeni. A rossz munkakörülmények, a nem megfelelő munkahelyi légkör negatív hatással bír az információk biztonságára (Michelberger, Lábodi, 2012). Ha a munkahelyi kultúra része a lojalitás, akkor az információk kijutásával járó hátrányokat ki lehet küszöbölni.

Napjainkban a gazdasági, környezeti, társadalmi problémákra újszerűen reagálnak a vállalatok, ennek forrása a kreativitáson alapuló innováció. Az eredetiséget megítélni képes szakértőkre, befogadó közegre és tehetséges emberekre van szükség (Székely, 2013). Az innovatív ötletek származhatnak az alkalmazottaktól is, ezért jelentős gazdasági hátrányba kerül az a szervezet, amely nem veszi figyelembe az alulról jövő kezdeményezéseket. A dolgozóknak a vállalati társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos javaslatai is hasznosak lehetnek.

Mindenki életében előfordulhat olyan helyzet, amikor családjában, egészségében bekövetkezett negatív változások miatt problémái adódnak. A vállalati CSR tevékenység része a felelős foglalkoztatás, ehhez tartozik az anyagi segítség és a munkafeltételek megváltoztatása (Karoliny, Poór, 2017).

A HR szerepe a vállalat működésében

Nem fogadhatjuk el azt a széleskörűen elterjedt nézetet, mely szerint a fluktuáció normális és gyakori jelenség (Poór et al., 2019). A szoros munkahelyi kapcsolatok kialakítása sok alkalmazott számára nem csupán kívánság, hanem evidencia. Általános probléma, hogy a vállalatok fontos ismereteket,

tapasztalt munkavállalókat, tudást veszítenek el, és magas költségeik keletkeznek a fluktuáció miatt (Hirschfeld, 2006).

A kiválasztási folyamat eredményeként a szervezetek döntést hoznak, hogy az adott munkakörbe kit alkalmazzanak. A megfelelő jelölt kiválasztásához elsőként célszerű feltérképezni az adott munkakör által megkívánt ismereteket és képességeket (Bittner, 2002). A kiválasztás során felhasznált eszközök sokrétűsége hozzájárul az adott pozíció követelményeihez leginkább illeszkedő egyének megtalálásához (Karoliny, Poór, 2017). A kiválasztási módszerek hatékony alkalmazása a vállalat hasznát növeli, míg a téves döntés a költségeket fokozhatja: csökkenhet az új munkatárs teljesítménye, előfordulhat, hogy a dolgozó rövid időn belül elhagyja a szervezetet, de akár a vállalat működésében is problémák léphetnek fel (Bokor et al., 2007). Feltételezhető, hogy a komplex kiválasztási folyamat több lehetőséget nyújt a vállalat számára a társadalmi felelősségvállalásban betöltött szerepének kibontakoztatásához, mert a jól vagy kiemelkedően teljesítő dolgozók több profitot termelnek, együttműködésük menedzselése, esetleges pótlásuk nem vonja el a figyelmet, tőkét, időt és energiát a betervezett CSR tevékenység végrehajtásáról.

A javadalmazásmenedzsment célja olyan eljárások és stratégiák megtervezése, kidolgozása és megvalósítása, amelyek lehetővé teszik a munkavállalók méltányos és igazságos jutalmazását, illetve hozzájárulnak a szervezeti és az egyéni teljesítmények javításához is. A javadalmazás elsődleges eszköze a bérezés, azonban ez utóbbi csak részben elegendő a dolgozók motivációs szintjének növeléséhez (Armstrong, Murlis, 2005). A kompenzáció részét képezi a munkavállalók számára tagságukért és munkájukért nyújtott minden anyagi és nem anyagi jellegű ellenszolgáltatás. Ezek közé soroljuk többek közt a készségek fejlesztésének lehetőségét, az értelmes, érdekes munkavégzés alternatíváját vagy a munka és magánélet egyensúlyának megteremtését (Bakacsi et al., 2006). A munkakörnyezetből származó belső ösztönzők főként a tehetséges, belső motivációval rendelkező munkavállalók inspirálására alkalmasak. A szervezet a társadalmi felelősségvállalási tevékenységének tesz eleget a méltányossági és esélyegyenlőségi kritériumok érvényesítésével (Karoliny, Poór, 2017).

A béren kívüli juttatások a javadalmazási rendszer hatékony elemeiként funkcionálnak. A dolgozók saját preferenciáiknak megfelelően választhatnak a juttatások kínálatából az igénybe vehető keretösszeg mértékéig. A munkáltató által biztosított juttatások választékának kiterjesztése jelentősen hozzájárul a munkavállalók elégedettségi szintjének és elkötelezettségének emeléséhez, valamint a vállalat munkaerőpiaci presztízsének növeléséhez (Bokor et al., 2007). A rugalmas javadalmazási csomag tökéletes kiegészítője a teljesítményösztönző rendszernek, önmagában azonban valószínűleg nem elegendő az alkalmazottak megtartásához. Az azonos jövedelemszintet kínáló vállalkozások esetében azonban döntő munkavállalói szempont lehet, így szerepet játszhat a fluktuáció csökkentésében. A dolgozó elsődlegesen a számára nyújtott hasznosság szempontjából értékeli a juttatási csomagot (Poór et al., 2013).

A személyes továbbképzés és fejlődés lehetősége a motivációs piramis csúcsához tartozik, tehát az önmegvalósítás szükségletét hivatott kielégíteni (Bakacsi, 1996). Érdekes azonban, hogy részint az elismerés iránti szükséglet teljesítésének is feltétele.

A vezetőnek tudnia kell, hogy az alkalmazott mely szükséglet kielégítésére törekszik (Gaál, 1998). Ha a munkahelyi felettes csak sztereotípiákban gondolkodik, olykor nem észleli, hogy ez az igény mennyire domináns egyes dolgozóknál. A szükséglet kielégítetlensége a vállalat elhagyásához vezethet. Hasonló gondolatokat társíthatunk a vállalati CSR tevékenységhez, melyről feltételezzük, hogy motiváló tényezővé vált. A Z generáció esetében, de az idősebbként korszerűen gondolkodók körében is elvárás, hogy büszkén beszélhessenek munkaadójukról, annak etikusa, felelős magatartásáról.

A beilleszkedéskor a szervezet írott és íratlan szabályainak elsajátítása történik, melyben jelentős szerepe van a jól kiválasztott mentornak (Móré, Szabados 2015). A beillesztés folyamata azonban akkor is sikertelen lehet, ha a tényleges vállalati működés és a jelentkező elvárásai vagy a munkát megkezdő alkalmazott adottságai és a vállalat elvárásai eltérőek. A sikertelen integrálódás mindenképpen a HR menedzsment hibáját, tévedését jelzi.

A világgazdaságban a recessziós és a konjunktúrát tükröző időszakok váltakoznak, ezért a jól működő vállalkozások esetében is előfordulhat, hogy a fennmaradás érdekében csökkenteniük kell a dolgozói létszámot. Az egyén számára a létszámleépítés mindenképpen krízishelyzetet jelent, ennek átvészelését azonban a gondoskodó elbocsátás megkönnyíti.

A CSR alapelvek szerint működő vállalat a felelős foglalkoztatás gondolatát is beépíti tevékenységébe. A belépéstől az elbocsátásig folyamatosan tekintettel van a dolgozók szempontjaira. Az outplacement azt jelenti, hogy a vállalat az állami szervekkel együttműködve hidat kísérel meg építeni a tőlük kényszerűen távozók számára a mielőbbi elhelyezkedés érdekében (Karoliny, Poór, 2017). A felelős elbocsátás tekinthető a CSR gondolkodásmód legmegfelelőbb mércéjének, hiszen ez esetben a megtérüléssel nem számolhat a vállalkozás.

A kutatás célja

Vizsgálatunk célja a vállalati társadalmi felelősségvállalást befolyásoló tényezők hatásainak elemzése. Kvantitatív kutatást folytattunk, melynek során fontosnak ítéltük, hogy a hatást kiváltó faktorok, tehát a vezetői személyiség, a vállalati kultúra és a humán menedzsment működési sajátosságait is elemezzük. A COVID-19 okozta krízishelyzet nyilvánvalóan befolyásolta az eredményeket, hiszen a kutatás a járvány második hullámának elején, 2020 szeptemberében, Magyarországon zajlott. A vállalati CSR tevékenység recesszió hatására háttérbe szorul, nagyobb hangsúlyt kapnak a profitmaximalizálási, veszteségminimalizálási törekvések (Braun, 2015). Szándékunkban áll a vizsgálat konjunktúra idején történő megismétlése és az eredmények összehasonlítása.

A kutatás módszertana

Vállalati vezetők számára állítottunk össze kérdőívet, melynél fontosnak tartottuk, hogy a résztvevőket a kutatási céljainkról tájékoztassuk. Öt csoportba soroltuk a kérdéseket, melyek tükrözik előzetes szakirodalmi vizsgálódásainkat.

- Az első kérdéscsoport a vállalati társadalmi felelősségvállalásnak és a tevékenység területeinek vállalati szintű értékeléséről szól.
- A második csoportba tartozó kérdésekkel a válaszadók vezetői személyiségét szeretnénk megismerni.
- Ezután a vállalati kultúrára jellemző vonásokat tudakoljuk.
- A vállalat humán erőforrás gazdálkodás egyik számszerű eredményét kérdezzük és a kiválasztáshoz, javadalmazáshoz, valamint a vállalattól távozók indokaihoz kapcsolódó kérdéseket teszünk fel.
- Demográfiai és a vállalatra vonatkozó információkat kérünk, azért, hogy bizonyos részsokaságokra jellemző vizsgálatot is végezhesünk.

A kutatásba bevont vezetők száma (összesen 37 fő) nem indokolja az Excel programnál magasabb szolgáltatást nyújtó statisztikai programcsomag igénybevételét.

Sokan a 30-as elemszám esetén már nagymintaként tekintenek a kérdőív eredményére, de a szakirodalom szerint ez csak akkor indokolt, ha a minta eloszlása egyenletesnek tekinthető. Esetünkben a kisebb vállalkozások vezetői többségben vannak, ez aszimmetriát okoz (Hunyadi, Vita, 2008). A kismintás statisztikai vizsgálatok esetén fontos szempont a plauzibilitás. Valamennyi válaszadó hitelességét szükséges biztosítani, melyre számításokon alapuló módszerek is léteznek (Hristov, Raciborski, Vandermeulen, 2017). Esetünkben a kérdőívet kitöltő vezetőkkel való személyes kapcsolat és a kitöltés jelentőségére való figyelemfelhívás biztosítja a garanciát a közölt információk valóságára.

Az elemzés során a korrelációs kapcsolatok meglétét, regressziós függvények felírhatóságát és az átlagok eltérését vizsgáljuk. A minta elemszáma nem zárja ki a függvények felírását, de azok valóságát ellenőriznünk kell, ennek egyik módja az alkalmazott speciális t-próba. Másik kategória az átlagok

összehasonlítása, melyet csak a szórás négyzetek összemérése után, az egyezés vagy különbözőség megállapítására támaszkodva végzünk. Kétféle próbát használtunk, összetett képlettel számolt szabadságfokú Welch-próbát vagy a szórás egyezőség F-próbával történő megállapítása után t-próbát. Kerültük a függetlenségvizsgálatot, hiszen ez esetben az eredmények megbízhatóságát az elemszám nem garantálja (Szalka, 2008).

Számítógéppel támogatott adatgyűjtést végeztünk, a survio.com ingyenes szolgáltatásait vettük igénybe, de a következtető statisztikai módszerek alkalmazhatósága miatt az adatok általunk újra rögzítésre kerültek. A kérdőívet és az elemzést a publikáció második részében közöljük.

Felhasznált szakirodalom

- Albareda, L. – Lozano, J. M. - Ysa, T. (2016): Public Policies on Corporate Social Responsibility: The Role of Governments in Europe. In: *European Business and Management*. Volume 2. London, SAGE Publications Ltd. ISBN: 978-1-4739-2514-4. 254-260.
- Arany, D. et al. (2018): *Magyarország környezeti állapota 2017*. Budapest, OOK Press Kft. ISSN 2064-4086.
- Argyris, C. (1971): A vezetés aktív módszere (egy sikeres vezető portréja). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 22. oldal. In: Klein S. (2012): *Vezetés- és szervezetpszichológia*, Budapest, Edge 2000 Kft., ISBN 978 963 9760 07 3.
- Armstrong, M. – Murlis, H. (2005): Javadalmazás-menedzsment. Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. ISBN: 963 224 847 3
- Bakacsi, Gy. – Bokor A. (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Rt. ISBN:963 224 072 3.
- Bakacsi, Gy.– Bokor, A. – Császár, Cs. – Gelei, A. – Kováts, K. – Takács, S. (2006): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. Budapest: Akadémiai Kiadó Zrt. ISBN: 963 05 8339 9
- Balassa, É. (2018): *A vezető személyiségjegyeinek szerepe – Az érzelmi intelligencia hatalma a vezetésben*. Sopron, University of Sopron. ISBN 978-963-334-307-4
- Benn, S. – Bolton, D. (2015): *CSR iránytű-alapfogalmak, kulcskoncepciók*. Budapest: Atlantis Press Kft. 18. o. ISBN: 978-615-80306-0-1.
- Berde, Cs. – Bácsné Bába, É. – Dajnoki, K. (2015): *Munkaerőpiac-orientált, vállalkozói kompetenciák fejlesztése. A vezetés alapjai*. Debrecen, Debreceni Egyetem. ISBN 978-615-80290-3-2
- Bittner, P. (2002): *Humán menedzsment*. Egyetemi jegyzet. Veszprém: Veszprémi Egyetem.
- Bokor, A. – Szóts-Kováts, K. – Csillag, S. – Bácsi, K. – Szilas, R. (2007): *Emberi erőforrás menedzsment. HR-szerepek, rendszerek. Új tendenciák. Vállalati példák*. Budapest: AULA Kiadó Kft. ISBN: 978-963-9698-26-0
- Bonomo, R. (2015): Soft Skills and organizational citizenship: a duo to make the change. Speech at “Soft Skills and their role in employability – New perspectives in teaching, assessment and certification”, workshop in Bertinoro, FC, Italy. In Cimatti, B. (2016): Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research* 10(1) 97–130. ISSN 1800-6450
- Braun, R. (2015): Vállalat társadalmi felelősségvállalás. A vállalatok politikája. Budapest: Akadémiai Kiadó. 32. oldal ISBN 978 963 05 9654 1.
- Cinque, M. (2016): „Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education* 3(2): 389-427 oldal. DOI: [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Európai Bizottság (2009): *Ökoszisztémák javai és szolgáltatásai*. 2009. szeptember. https://ec.europa.eu/environment/pubs/pdf/factsheets/Ecosystems%20goods%20and%20Services/Ecosystem_HU.pdf (letöltve: 2020.09.25.)

- Európai Bizottság (2019): *Corporate Social Responsibility & Responsible Business Conduct*. (https://ec.europa.eu/growth/industry/sustainability/corporate-social-responsibility_hu) (letöltés: 2020.06.14.)
- Eurostat (2019): *Hulladékügyi statisztika* (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Waste_statistics/hu) (letöltve: 2020.10.14.)
- Farkas, Z. (2015). A hatalom elfogadottsága és legitimitása. *Szellem és Tudomány* 6(1-2): 208–234. ISSN:2062-2043
- Freeman, R. E. – Dmytriyev, S. (2017): *Corporate Social Responsibility and Stakeholder Theory: Learning From Each Other*. *SYMPHONYA Emerging Issues in Management*, n. 1, 2017. ISSN: 1593-0319
- Gaál, Z. (1998): *Általános menedzsment*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó. ISBN:963 7332 78 2.
- Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Budapest, EDGE 2000 Kft. ISBN 963 86450 3 2
- Guest, D. E. (2017): Human resource management and employee well-being: towards a new analytic framework. *Human Resource Management Journal* 27(1): 22–38. DOI: <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12139>
- Hirschfeld, K. (2006): *Retention and Fluctuation: Keeping staff – Losing staff*. Berlin: UNI P&MS Global Union: 6. UNI/P&MS/01-2006/0033.
- Hofstede, G. – Hofstede, G. J. (2008 [2005]): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill. ISBN: 0 07 143959 5 : 6.234.
- Hristov, A. – Raciborski, R. – Vandermeulen, V. (2017): *Assessment of the Plausibility of the Output Gap Estimates*, European Commission. Economic Brief 023, April 2017. ISSN 2443-8030 (online).
- Hunyadi, L. – Vita, L. (2008): *Statisztika II*. Budapest. Aula Kiadó. ISBN 978 963 9698 246
- Jucan, C. N. – Jucan, M. S. (2010): Dimensions and challenges of social responsibility. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(1). DOI: 10.29302/oeconomica.2010.12.1.23
- Karoliny, M. – Poór, J. (2017): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások*. Budapest: Wolters Kluwer Kft. ISBN: 978 963 295 648 0
- Klein, S. (2012): *Vezetés- és szerveztpsychológia*. Budapest, Edge 2000 Kft., 182. oldal. ISBN 978 963 9760 07 3
- Kovács, Á. L. (2019): *Hit a vezetésben. 10 inspiráló beszélgetés*. Budapest, Harmat Kiadó. ISBN 978-963-288-460-8
- Kuti, É. (2010): *Az önzés iskolája? Vállalati mecenatúra CSR környezetben*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport. ISBN: 978 -963-8139-17-7.
- Lebel, P. (1986): *Le triangle du management*. Éd. d'Organisation. ISBN 10: 2708107313 In: Szintay, I.: *Típuselméletek bemutató, oktató anyag*. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar. https://slideplayer.hu/slide/11732017/?fbclid=IwAR3MXfGpFmASw7nG8G_y_LXXBxay_5nyAF7AupBgTqwhl9cvA9pzuWU8j8s (letöltve: 2020.08.20.)
- Lewin, K., szerk. Mérei, F. (1975): *Csoportdinamika*. Válogatás Kurt Lewin műveiből. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. ISBN: 963 220 186 8
- Michelberger, P. – Lábodi, Cs. (2012): *Vállalati információbiztonság szervezése*. In: *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században II*. Budapest: Óbudai Egyetem, 241–302. ISBN 978-963-449-028-9.
- Mór, M. – Szabados, Gy. (2015): A hallgatólagos tudás szerepe a munkahelyi beillesztés folyamatában. *Taylor, Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat* 7(1–2.): 228–234. ISSN 2064-4361.
- Poór, J. – Juhász, T. – Hazafi, Z. – Szakács, G. – Kovács, Á. (2019). Az alkalmazottak fluktuációjának és munkaerőhiányának elemzése a közszférában egy országos empirikus kutatás tükrében. *Opus et Educatio* 6(3): 310–324. DOI: <http://dx.doi.org/10.3311/ope.331>
- Poór, J. – László, Gy.– Beke, J. – Óhegyi, K. – Kolbe, T. (2013): A Cafeteria-rendszer továbbfejlesztésének lehetőségei – múlt, jelen és jövő. *Vezetéstudomány* 44(1): 2–17. ISSN 0133-0179
- Roóz, J. – Heidrich, B.(2013): *Vállalati gazdaságtan és menedzsment alapjai*. Digitális Tankönyvtár.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_c1_1054_1055_1057_vallalatigazdtan_scorm/irodalomjegyzek_G4lr9qAJGjy6Sse0.html (letöltve: 2020.09.14.)

- Smith, E., E. – Nolen-Hoeksema, S. – Fredrickson, B., L. – Loftus, G., R. (2005): *Atkinson & Hilgard Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó. ISBN 963 389 713 0
- Szalka É. (2008): *Statisztika II*. Győr. Universitas Kiadó. ISBN 978-963-9819-05-4.
- Székely, Cs. (2013): Innováció és kreativitás. *Gazdaság & Társadalom* 5(4): 3–18. DOI: <https://doi.org/10.21637/gt.2013.4.01>.
- Tóth, G. (2002): *Vállalatok környezeti teljesítményének értékelése. A környezeti teljesítményértékelés elméleti gyökerei, módszerei, alkalmazási lehetőségei, terjedése, hasznai és korlátai*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, doktori értekezés. (http://phd.lib.uni-corvinus.hu/221/1/toth_gergely.pdf) (letöltve: 2020.09.15.)
- Zelazna, A. – Bojar, M. – Bojar, E. (2020): *Corporate Social Responsibility towards the Environment in Lublin Region, Poland. A Comparative Study of 2009 and 2019*. CSR and Business Ethics for Sustainable Development, special issue *Sustainability* 12 (11). <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/11/4463>.

BERDE Éva – TÓKÉS László

Az idősek foglalkoztatottsága és az étellel való elégedettsége – az Európai Életminőség-felmérések adatainak elemzése¹

Bevezetés

Az európai országok elöregedése következtében a kormányzatok már az ezredforduló előtt, de utána még érezhetőbben kénytelenek voltak szigorítani az alapvetően felosztó-kirovó struktúrában működő nyugdíjrendszereket. A szigorítások egyrészt a nyugdíjkorhatár fokozatos növelését, másrészt a korhatár előtti nyugdíjba vonulási lehetőségek szinte teljes eltörlését, harmadrészt pedig a „meghatározott juttatások” helyett a „meghatározott hozzájárulások” rendszerére történő áttérést jelentik (König, Hess, és Hofäcker 2016). A megnövekedett életkor (Martin 2018), illetve esetenként az anyagi szükségletek miatt sokan maguk is a hosszabb idejű munkaerőpiaci tartózkodás mellett döntenek. A törvényesen is biztosított hosszabb idejű munkavégzés, a nyugdíjkorhatár emelése számukra hasznos. A nyugdíjszabályok szigorítása azonban nagyon sok európai polgárt negatívan érint. (Berde és Rigó 2020) Magyarország és Németország példáján mutatta meg az Európai Munkakörülmények Felméréseinek (European Working Conditions Survey) adatait használva, hogy mindaddig, amíg alacsony volt Magyarországon a nyugdíjkorhatár, illetve könnyen el lehetett korábban is kezdeni a nyugdíjas életet, addig a nyugdíjkorhatáron túl dolgozó magyarok német kortársaikhoz képest szignifikánsan elégedettebbek voltak munkakörülményeikkel. (Németországban már a vizsgálat elején is 65 év volt a nyugdíjkorhatár). 2011 után – amikor nem csak a magyarországi nyugdíjkorhatár korábban megkezdett emelése ért el egy új lépcsőfokot, hanem ekkor szüntették meg szinte kivétel nélkül az összes kerkedvezményes nyugdíjba vonulási lehetőséget – már a német idősebb dolgozók bizonyultak elégedettebbeknek.

Az idősebbek munkájára az öregedő társadalmaknak összességében is egyre inkább szükségük van. Az ún. Aranykor Index (Golden Age Index) segítségével meg lehet mérni, hogy az idősebbek munkaerejét hatékonyan felhasználó országok mennyivel több GDP előállítására képesek (Kratt és Kirnos 2020). (Hawksworth, Stubbings, és Cheung 2018) megmutatták, hogy az OECD országokban a 2018-as adatokat véve alapul, összesen 3,5 billió dollárral lehetne növelni a GDP-t, ha elérnék az idősek foglalkoztatásának új-zélandi² szintjét.

A kötelezően idősebb korig tartó munkavégzés azonban sokak számára inkább negatívan befolyásolja a munkakörülményekkel, és így általában az étellel kapcsolatos elégedettségüket. Ez egy olyan szempont, amelyre mindenképpen érdemes odafigyelni. Az idősebb korosztály foglalkoztatását csak úgy lehet hatékonyan megvalósítani, ha a munkáltatók és a kormányzatok is figyelembe veszik az idősebb dolgozók speciális igényeit. Mint ahogy (Blekesaune és Solem 2005) leírta, az idősebbek munkavégzési autonómiájának megvonása, a sok, monotonan ismétlődő műveleti lépés, a túlzott fizikai igénybevétel erősen csökkenti az idősebb munkavállalók hatékonyságát. Nem kivételezésről van szó, hanem az idősebbek élettani igényeinek tudatosabb figyelembevételéről, a társadalom közös érdekében megtett lépésekről. (Siegrist és mtsai. 2007) a SHARE (Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe) felmérések elemzésével megmutatják, hogy a munkavégzés pszichoszociális tulajdonságaira kontrollálva a felmérésben résztvevők szinte valamennyien a későbbi nyugdíjba vonulást választották volna. Ezek alapján arra a következtetésre jutnak, hogy a jobb munkakörülményekbe történő beruházás nagyban elő tudja segíteni, hogy az idősebb munkavállalók

¹ Jelen publikáció/kutatás az Európai Unió, Magyarország és az Európai Szociális Alap társfinanszírozása által biztosított forrásból az EFOP-3.6.2-16-2017-00017 azonosítójú „Fenntartható, intelligens és befogadó regionális és városi modellek” című projekt keretében jött létre.

² Új-Zéland az idősek (55-64 és 65-69 évesek) foglalkoztatásában teljes idejű foglalkoztatásra átszámítva, 2018-ban második volt az OECD országok közt.

későbbi életkorban kívánják elhagyni munkahelyüket, és így az ilyen beruházások a társadalom egésze számára komoly hasznot tudnak biztosítani.

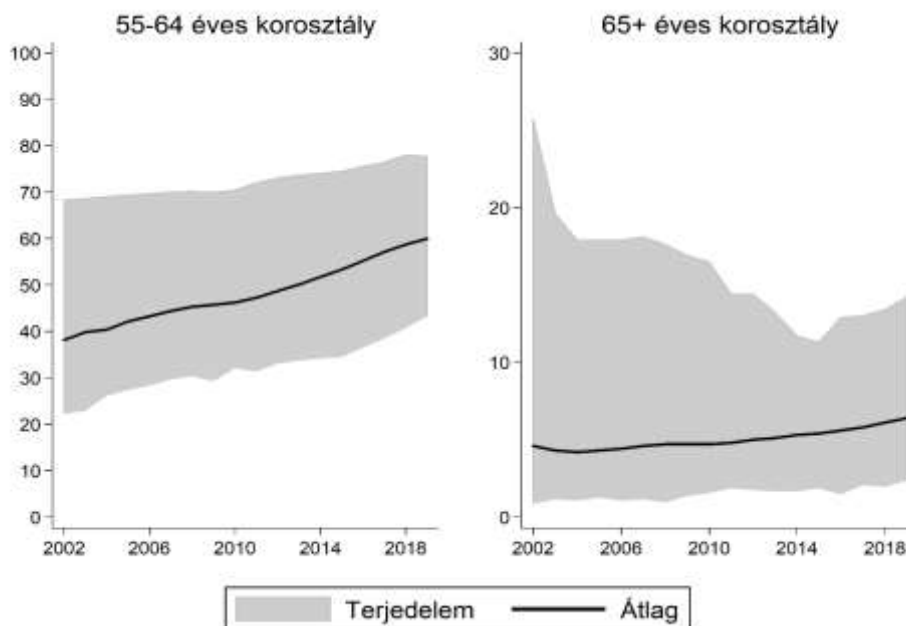
Tanulmányunk célja, hogy megmutassuk, hogy az idősebb munkavállalók elégedettsége az ezredforduló után hogyan alakult. Elemzésünkhöz az Európai Életminőség-felmérés három hullámának adatait használtuk fel. Igen egyszerű összefüggést kívántunk feltárni, kérdésünk arra vonatkozott, hogy aggregált szinten az idősebbek munkavállalása növelte, vagy csökkentette életükkel való elégedettségüket. Bármilyen egyszerű is a kérdésünk, az erre kapott negatív válasz mindenképpen nagy tanulsággal szolgálhat a döntéshozók számára arra vonatkozóan, hogy milyen lépéseket kell tenniük az idősebbek munkakörülményeinek javítása érdekében.

Cikkünk felépítése a következő: a bevezetés után a 2. részben megmutatjuk, hogy az ezredforduló után az Európai Unióban milyen rohamosan növekedett az idősek foglalkoztatása. A 3. részben ismertetjük az Európai Életminőség-felmérés jellemzőit, és bemutatjuk a becslésben használt változókat. A 4. részben ismertetjük az alkalmazott módszertant, az 5. fejezetben pedig bemutatjuk az eredményeket. Az utolsó részben összefoglaljuk következtetéseinket.

Az idősek foglalkoztatottsága az ezredforduló után az Európai Unióban

Az idősek foglalkoztatottsági rátája az Európai Unió országaiban, beleértve Magyarországot is, az ezredforduló után rohamos növekedésnek indult. Ez a növekvő tendencia egyértelműen mutatja, hogy végeredményben, bármi is az oka, az emberek egyre idősebb korukig dolgoznak. Ezt illusztrálja az 1. ábra.

1. ábra: Idősek foglalkoztatási rátája az Európai Unióban



Forrás: Saját szerkesztés az Eurostat adatai alapján.

Amint az az 1. ábra bal oldali paneljén látható, az 55-64 éves korosztály foglalkoztatási rátájának átlaga 2002 és 2019 között 38%-ról 60%-ra növekedett. Az ábra azt is megmutatja, hogy nem csupán az átlag, hanem a minimum és a maximum értékek is trendszerű növekedést mutattak. Emellett a terjedelem csökkent: az időszak elején 46 százalékpontnyi volt, míg 2019-ben már csupán 35 százalékpont. A 35 százalékpont azért még mindig elég nagy érték, és ily módon azt jelzi, hogy továbbra is nagy a heterogenitás a foglalkoztatási rátákban az egyes országok között. A növekedés nem csupán az átlagban látható, hanem minden ország egyedi idősorában is: a 2019-es értékek minden országban meghaladják a 2002-es rátákat, bár a növekedés jelentős különbségeket mutat.

A 65 éves és idősebb korosztály esetén az átlag alakulása kevésbé látványos, de itt is növekvő trendet láthatunk. A 2002-es 4,6%-ról 2019-re 6,4%-ra növekedett a korosztályos foglalkoztatási ráta. Ugyanakkor a terjedelem itt már változatosabb képet mutat, a maximum értékben csökkenést láthatunk, a minimumértékben ugyanakkor látható egy szerényebb növekedés. Fontos kiemelni, hogy amíg az 55-64 éves korosztály foglalkoztatási rátája minden országban növekedett a megfigyelési időszakban, a 65+ éves korosztály foglalkoztatási rátájáról ez már nem mondható el, számos ország esetén csökkenés tapasztalható.

Érdeemes a magyarországi értékeket közvetlenül is összehasonlítani az EU adataival. Az 1. táblázatból a nagymértékű foglalkoztatottság növekedés mellett különösen az 55-59 évesek által 2019-re elért magas értékek tűnnek ki. Az 55-59 éves lakosságot tekintve még az Európai Unió átlagánál is nagyobb ütemű növekedést tapasztaltunk, ami nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a munkaképes korú (15-64 éves) lakosság foglalkoztatási rátája is erősen megnövekedett. A növekedés annak ellenére történt, hogy a 60-64 éves lakosság körében a ráta értéke még mindig elmarad az Európai Unió átlagától. A 65 évesek és idősebbek közt a foglalkoztatási ráta 2002 óta több mint háromszorosára nőtt, de így is csak alig több mint kétharmada az egyébként nem túl magas EU értékeknek.

1. táblázat. A munkaképes korú lakosság (15-64 évesek) és az idősebbek foglalkoztatási rátái 2002 és 2019 közt, az Európai Unióban és Magyarországon

Év	15-64 évesek		55-59 évesek		60-64 évesek		65 évesek és idősebbek	
	EU 28	Magyaro.	EU 28	Magyaro.	EU 28	Magyaro.	EU 28	Magyaro.
2002	62,3	56,2	52,1	38,8	23,5	9,1	4,6	1,3
2003	62,6	57	53,5	44,3	24,9	11,1	4,3	1,6
2004	62,7	56,6	53,6	46	25,4	13,1	4,2	1,6
2005	63,3	56,9	54,8	48,6	26,7	14,6	4,3	1,5
2006	64,2	57,4	55,6	49,8	27,7	13	4,4	1,5
2007	65,2	57	57,1	48	29	13,2	4,6	1,9
2008	65,7	56,4	58,7	46	29,9	12,7	4,7	1,9
2009	64,4	55	59,7	47,9	30,1	12,8	4,7	1,9
2010	64,1	54,9	60,8	51,1	30,4	12,6	4,7	1,9
2011	64,2	55,4	62,3	53,2	31,2	13,9	4,8	2,1
2012	64,1	56,7	63,7	55,1	32,6	13,8	5	2,1
2013	64	58,1	64,7	57,7	34,4	15,5	5,1	2
2014	64,8	61,8	65,7	63,2	36,6	19,4	5,3	1,8
2015	65,6	63,9	67	66,4	38,3	25,4	5,4	2
2016	66,6	66,5	68,7	70	40,5	32,2	5,6	2,4
2017	67,6	68,2	70,3	71,5	42,5	35,2	5,8	2,7
2018	68,6	69,2	71,8	74	44,4	38,2	6,1	3,2
2019	69,2	70,1	72,8	74,3	46	41,7	6,4	4,1

Forrás: Eurostat.

A továbbiakban Magyarországot nem emeljük külön ki, az egész Európai Unió vonatkozásában aggregáltan foglalkozunk az idősebbek munkavégzésével. Elemzésünkhöz az Európai Életminőség-felmérések adatbázisát használjuk.

Az Európai életminőség-felmérések 2003-2016

Az első Európai életminőség-felmérést (European Quality of Life, a továbbiakban: EQLS³) 2003-ban készítették, azóta négyévente rendszeresen megismétlik. A felmérés segítségével az európai polgárok életminőségére vonatkozóan gyűjtenek részletes adatokat. A lekérdezés magánháztartás szintű, személyes interjúkon alapszik (néhány országban telefonos megkeresésen keresztül). A felmért minta nagysága hullámonként változott. A felmérésben több, mint 600 változó szerepel, amelyek három fő csoportba oszthatóak: a polgárok objektív életminősége, a polgárok vélekedése saját életkörülményeiről, valamint szubjektív életminőség-mutatók. A kérdések olyan témákat ölelnek fel, mint a munkapiaci státusz, jövedelmi viszonyok, képzettség, lakáskörülmények, családra vonatkozó információk, egészségi státusz, munka-magánélet egyensúlya, szubjektív boldogságérzet és jóllét, elégedettség az életkörülményekkel és a társadalmi viszonyokkal. A felmérés adta információk segítségével bizonyos gazdasági, demográfiai és szociológiai kérdések térben és időben is megvizsgálhatók.

A felmérésnek négy hulláma érhető el, az alább részletezett országokra:

- 1. hullám: 2003. évben, a 2012-es Európai Unió 27 tagállamára, valamint Törökországra. A felmérés során körülbelül 26.000 emberrel készítettek interjút.
- 2. hullám: 2007. évben, a 2020-as Európai Unió 28 tagállamára, valamint Törökországra, Macedóniára, és Norvégiára. A felmérés során körülbelül 35.000 emberrel készítettek interjút.
- 3. hullám: 2011. évben, a 2020-as Európai Unió 28 tagállamára, valamint Törökországra, Macedóniára, Izlandra, Montenegróra, Szerbiára, és Koszovóra. A felmérés során körülbelül 43.500 emberrel készítettek interjút.
- 4. hullám: 2016. évben, a 2020-as Európai Unió 28 tagállamára, valamint Törökországra, Macedóniára, Montenegróra, Szerbiára és Albániára. A felmérés során körülbelül 37.000 emberrel készítettek interjút.

Az elemzés során a teljes adatbázisból (minden ország és minden lekérdezési hullám) indultunk ki, végül azonban az elemzési mintát egy szűkebb adathalmaz adta. Egyes megfigyeléseket ugyanis kényszerűségből, vagy szakmai megfontolások miatt el kellett távolítanunk az adatbázisból. Az eredeti, négy hullámból álló teljes adatbázisban 142.435 megfigyelési egység (lekérdezett személy, azaz interjúalany) adatai találhatóak meg. A következő szűkítéseket végeztük:

- A felmérés első, 2003-as hullámát nem használtuk, mert több, az elemzés következő hullámai során használt változó ebben a hullámban nem található meg, mert a szóban forgó kérdést még nem tették fel (26.257 alany kihagyása).
- A megkérdezettek közül eltávolítottuk az iskolában tanulókat, valamint a 16 évnél fiatalabbakat, hiszen ezen alanyok jelen kutatás szempontjából nem relevánsak (5.932 alany kihagyása).
- Szintén eltávolítottuk azon alanyokat, akik munkapiaci státusza nem ismert, mivel azt a lekérdezés során nem mondták meg (878 alany elhagyása).
- Összesen 11.717 alany szintén adathiány miatt került ki, egyes kulcsváltozók az esetükben hiányosak voltak, bizonyos kérdésekre nem válaszoltak.

A végső, elemzési mintánk 97.651 interjúalanyt tartalmaz. A következőkben az elemzés során használt változókat, valamint az elemzési minta főbb leíró statisztikáit mutatjuk be.

Elemzésünk fókuszában a lekérdezett polgárok étellel való általános elégedettsége áll, becslési modellünkben az jelenik meg függő változóként. A kérdés a következőképp szól: Mindent figyelembe véve mit mondana, mennyire elégedett a mai életével? Kérem, egy 1-10-ig terjedő skála segítségével válaszoljon, ahol „1” azt jelenti, hogy 'nagyon elégedetlen', a „10” pedig azt, hogy 'nagyon elégedett'. Elemzésünk függő változója ez, a 10-fokozatú Likert-skálán mért változó volt.

Az elégedettséget felmérő kérdésre adott válaszok eloszlását a 2. táblázat mutatja. Az értékek jobbra ferdültek, móduszuk 8, mediánjuk pedig 7. Vagyis a megkérdezettek inkább voltak elégedettek, mint

³ Részletes leírás: <https://www.eurofound.europa.eu/hu/surveys/european-quality-of-life-surveys>

sem, de a nagyon elégedetlenek is majdnem 3%-ot tettek ki. Ezzel szemben a nagyon elégedettek több mint 11%-át alkották a mintának.

2. táblázat: Az elégedettség változó eloszlása

Likert-érték	Gyakoriság (db)	Gyakoriság (%)	Kumulált gyakoriság (%)
1	2 698	2,76	2,7
2	1 754	1,80	4,56
3	3 546	3,63	8,19
4	4 161	4,26	12,45
5	12 120	12,41	24,86
6	10 306	10,55	35,42
7	17 565	17,99	53,40
8	23 004	23,56	76,96
9	11 654	11,93	88,90
10	10 843	11,10	100,00

Forrás: A szerzők saját számítása.

Modellünkben az étellel való elégedettséget a felmérés számos más változója segítségével magyaráztuk, az alábbiakban a használt magyarázó változók jelentését tárgyaljuk, valamint bemutatjuk a rájuk vonatkozó leíró statisztikákat.

Az elemzésbe a *lekérdezési hullámok időpontja* dummy változóként került be, azaz a lekérdezés évét idő fix hatásnak tekintjük. Ugyancsak kontrolláltunk *az interjúalany lakóhely szerinti országára* is, amelyek szintén dummy változókként kerültek be a modellbe. Így az országspecifikus fix hatások is kiszűrésre kerültek. A végső elemzési minta 36 különböző ország interjúalanyait tartalmazza. Az országok túlnyomó többsége 2000 és 3000 közötti alannal került be. Kivétel ez alól Albánia, Izland, Koszovó és Norvégia, amely országokból 1000 fő alatti a bekerültek száma. Szintén kivétel az Egyesült Királyság, Franciaország, Lengyelország, Németország, Olaszország, Spanyolország és Törökország, amely országokból 3500 és 6000 fő közötti a bekerültek száma.

Kontrollálunk *az interjúalany nemére* (42 454 férfi és 55 197 nő található a mintában), valamint *iskolázottságára* is, amelynek lehetséges három értéke a következő: alapfokú (12 574 alany), középfokú (61 573 alany) és felsőfokú (23 504 alany).

Az interjúalany társadalmi kirekesztettsége: A társadalmi kirekesztettség index (a továbbiakban: TKI) egy négy kérdés alapján számolt indexszám, amely a társadalmi kirekesztettséget méri egy ötfokozatú skálán, ahol a kisebb számok nagyobb kirekesztettségre utalnak. Az interjúalany az alábbi négy kérdésre válaszol egy-egy ötértékű Likert-skálán (ahol 1 a teljesen egyetért, és 5 az egyáltalán nem ért egyet), és a négy kérdésre adott pontszám átlagaként adódik a TKI:

- Úgy érzem, hogy kimaradok a társadalomból.
- Az élet olyan bonyolulttá vált, hogy alig találom az utam.
- Úgy érzem, mások nem ismerik el annak az értékét, amit csinálok.
- Néhány ember lenéz engem munkahelyi helyzetem vagy jövedelmem miatt.

A TKI tehát 1 és 5 között vesz fel értékeket, 0,25-ös lépésközzel, és a magasabb számok alacsonyabb társadalmi kirekesztettségre utalnak. A mintából számított TKI módusza 2, mediánja pedig szintén 2 volt. A TKI változó eloszlását az 1. Függelékben mutatjuk be.

Az interjúalany deprivációs indexe: A deprivációs index (a továbbiakban DI) azt méri, hogy hány olyan, a kérdőívben lekérdezett, a mindennapi életet segítő tényező van, amelyet a háztartás anyagi okok miatt nem engedhet meg magának. A kérdőívben szereplő hat tényező:

- Az otthon megfelelő melegen tartása.
- Évente egyhetes, az otthonról távoli nyaralás megfizethetősége.
- Kiszolgált bútor kicserélése.
- Minden másnap hús, csirke, vagy hal, ha szereti.
- Új, nem használt ruha vásárlása.
- Havonta legalább egyszer a barátok vagy a család vendégül látása egy italra vagy étkezésre.

A DI tehát az anyagi helyzetet méri fel indirekt módon a fenti kategóriákra adott válaszok számtani átlagaként, így értéke 0 és 6 közötti szám lehet. 0, ha egyetlen felsorolt tényezőt sem nélkülöz, és 6, ha az összes felsorolt dolgot nélkülözi. A magasabb érték tehát erősebb deprivációra utal. A felmérésben a DI módusza 0, mediánja pedig szintén 0 volt. A DI eloszlását a 2. Függelék mutatja be. Ezek alapján a felmérések válaszolójának többsége relatíve kis deprivációt érzékelt, nem jelentéktelen azonban azoknak a száma se, akiknél a depriváció nagysága meglehetősen jelentős.

Az interjúalany általános egészségi állapota: A mutató értéke a válaszolók önbevallásán alapul. Minden alany egy ötfokozatú skálán értékelte önmagát, a következő kérdésre válaszolva: „Általánosságban véve, Ön szerint milyen az Ön egészségi állapota?”. A változó eloszlását a 3. Függelék tartalmazza. Az általános egészségügyi állapot módusza a „Jó” kategória, és a megkérdezettek feltűnően alacsony százaléka tekintette csak egészségi állapotát „nagyon rossznak”. A változó dummy-készletként kerül be a regressziós modellbe.

Munkapiaci magyarázó változók⁴. A vizsgált alanyokat munkapiaci státuszuk szerint négy diszjunkt kategóriába soroltuk: munkanélküli, foglalkoztatott, nyugdíjas, valamint háztartásbeli. A regressziós modellben a munkapiaci státusz dummy változók halmazaként szerepelt, ahol a referenciacsoport a munkanélküliek csoportja. Az egyes dummy változók definíciója az alábbi:

- Munkanélküli alany: A dummy változó értéke 1, ha az adott interjúalany munkanélküli, és 0 egyébként. A 12 hónapnál rövidebb és hosszabb távon munkanélkülieket a felmérés külön csoportra bontja, mi az elemzésben nem tettünk köztük különbséget.
- Nyugdíjas alany: A dummy változó értéke 1, ha az adott interjúalany nyugdíjas, vagy tartós betegség, illetve rokkantság miatt munkaképtelen, és 0 egyébként.
- Háztartásbeli: A dummy változó értéke 1, ha az adott interjúalany háztartásbeli, és 0 egyébként.
- Foglalkoztatott alany: A dummy változó értéke 1, ha az adott interjúalany foglalkoztatott, és 0 egyébként. A kérdőív részletesebb kategóriákat ad meg, ez alapján a következőket tekintjük az elemzés során foglalkoztatottnak⁵:
 - Alkalmazottként, munkaadóként vagy önállóan dolgozik;
 - Foglalkoztatott, vagy aki az adott ország biztosította valamifajta gyermekgondozási szabadságon van;
 - Foglalkoztatott, aki egyéb szabadságon van (pl. táppénz; nem pihenőszabadság);
 - Nyugdíjat kap és emellett dolgozik alkalmazottként vagy munkaadóként/önálló vállalkozóként;
 - Segítő családtagként dolgozik a családi vállalkozásban vagy gazdaságban.

Az elemzés során a foglalkoztatottakat két diszjunkt halmazra bontottuk: az idős foglalkoztatottakra (55 éves, vagy annál idősebb) és a fiatal foglalkoztatottakra (55 évnél fiatalabb), ezzel mérve a foglalkoztatás elégedettségre gyakorolt hatásának életkoronkénti heterogenitását. Regressziós mintánkban a vizsgált foglalkoztatottak 16,25%-a 55 éves vagy annál idősebb, azaz definíciónk szerint idős, 83,75%-a pedig 55 évnél fiatalabb, azaz definíciónk szerint fiatal. Ehhez kapcsolódóan bevezettük az „idős alany” dummy változót, melynek értéke 1, ha az adott interjúalany 55 éves vagy annál idősebb, és 0 egyébként.

⁴ A különböző munkapiaci változók eloszlását a 4. Függelék tartalmazza.

⁵ A kategóriák minimálisan eltérnek az ILO foglalkoztatotti kategóriáitól.

További magyarázó változó: Az eddig bemutatott változók mellett egy további változót is bevontunk a modellbe. Ez az „egyedül élő alany” változó⁶. Ez is dummy változó, melynek értéke 1, ha az adott interjúalany egyfős háztartásban él, és 0 egyébként.

Módszertan

Mint ahogy korábban írtuk, elemzésünk függő változója az étellel való elégedettség szintje. A függő változó kategóriaváltozó, amelynek az értékei természetes módon sorba rendezhetőek: a magasabb értékek nagyobb elégedettséget jelentenek. Bár bevett gyakorlat a legkisebb négyzetek módszerének (OLS) használata abban az esetben, ha a függő változó kellően nagy számú értéket vesz fel, ám adekvátabb módszertanok is találhatóak. Dolgozatunkban az ún. ordinális eredményváltozójú logisztikus modellt (ordered logit model) alkalmazzuk. Az összehasonlíthatóság és értelmezhetőség miatt azonban az OLS eredményeket is közöljük.

Az ordinális eredményváltozójú logisztikus modellben a megfigyelt y , ordinális változót magyarázzuk, amely változó egy meg nem figyelt, látens y^* változó függvénye:

$$y_i^* = x_i' \beta + u_i$$

Egy m számú alternatívát tartalmazó függő változó esetén a következő definíciót alkalmazzuk:

$$y_i = j \quad \text{ha } \alpha_{j-1} < y_i^* \leq \alpha_j, \quad j = 1, \dots, m \quad \text{és ahol } \alpha_0 = -\infty \quad \text{és } \alpha_m = \infty$$

Ekkor:

$$\begin{aligned} \Pr(y_i = j) &= \Pr(\alpha_{j-1} < y_i^* \leq \alpha_j) \\ &= \Pr(\alpha_{j-1} < x_i' \beta + u_i \leq \alpha_j) \\ &= \Pr(\alpha_{j-1} - x_i' \beta < u_i \leq \alpha_j - x_i' \beta) \\ &= F(\alpha_j - x_i' \beta) - F(\alpha_{j-1} - x_i' \beta), \end{aligned}$$

ahol F az u_i kumulált eloszlásfüggvénye, a regressziós modell paraméterei pedig β , valamint az $m-1$ darab treshold paraméter: $\alpha_1, \dots, \alpha_{m-1}$. A paraméterek becslése a fent definiált $p_{ij} = \Pr(y_i = j)$ likelihood függvény maximalizálása révén adódnak.

A becsült paraméterek értelmezése nem egyezik meg az OLS regresszió becsült együtthatóinak értelmezésével, azonban az előjelük könnyen értelmezhető: ha a becsült együttható előjele pozitív, akkor az adott változó növekedésével növekszik annak valószínűsége, hogy a függő változó magasabb értéket vesz fel.

A tanulmányunkban becsült regressziós modell az alábbi:

$$(EE) \quad LS_i = \beta_{W3} \cdot Wave_{3i} + \beta_{W4} \cdot Wave_{4i} + \sum_j \beta_{Cj} \cdot Country_{ji} + \beta_F \cdot Female_i + \beta_{ES} \cdot SecEd_i + \beta_{ET} \cdot TerEd_i + \beta_{TKI} \cdot TKI_i + \beta_{DI} \cdot DI_i + \sum_h \beta_{Hh} \cdot Health_{hi} + \beta_{LA} \cdot LA_i + \beta_O \cdot Old_i + \beta_{HM} \cdot HomeMaker_i + \beta_{RET} \cdot Retired_i + \beta_{EMP} \cdot Employed_i + \beta_{OE} \cdot OldEmp_i, \quad \text{ahol}$$

$Wave_3$ és $Wave_4$ rendre a 3. és 4. hullámot mutató dummy változók (a referencia kategória a 2. hullám), $Country_j$ a 35 ország dummy változójának vektora (referencia kategória Ausztria), a $Female$ a nő dummy változó, a $SecEd$ és $TerEd$ rendre a középfokú és felsőfokú végzettséget mutató dummy változók (referencia kategória az alacsony fokú végzettség), TKI a társadalmi kirekesztettségi index, DI a deprivációs index, $Health_h$ az egészségi állapot kategóriáihoz rendelt dummy változók vektora (referencia kategória a „Nagyon jó”), LA az egyedülélést leíró dummy változó, Old a idős (55+) kort leíró dummy változó, a $HomeMaker$, $Retired$, és $Employed$ pedig a munkapiaci státuszt leíró dummy változók (referencia kategória a munkanélküli) rendre a következő jelentéssel: háztartásbeli,

⁶ Az egyedül élő alany változó eloszlását is a 4. Függelék tartalmazza.

nyugdíjas, foglalkoztatott. A regressziós modellben a felmérés készítői által definiált, és az elemzésekhez javasolt súlyokat használtuk.

Elemzésünk kulcsváltozója az OldEmp, amely az idős (55+) foglalkoztatottakat megragadó dummy változó, így β_{OE} a kérdéses hatást mérő együttható.

Eredmények

Az alábbi, 3. táblázat a regressziós eredményeket mutatja a két becslési módszer használata mellett: legkisebb négyzetek elve (OLS), valamint ordinális eredményváltozójú logisztikus modell (OLOGIT) esetén. A becslések az (EE) jelzésű egyenlet alapján készültek, a mennyire elégedett a mai életével kérdésre adott válaszok mint függő változó használatával.

3. táblázat: Becslési eredmények

Változó	OLS	OLOGIT
Munkapiaci státusz (ref.: munkanélküli)		
Háztartásbeli	0,652***	0,648***
Nyugdíjas	0,698***	0,709***
Foglalkoztatott	0,579***	0,530***
Idős foglalkoztatott	-0,120***	-0,101***
Nő	0,124***	0,136***
Iskolázottság (ref.: alapfokú)		
Középfokú	-0,045*	-0,052*
Felsőfokú	0,019	0,000
Társadalmi kirekesztettség index	-0,657***	-0,680***
Deprivációs index (ref.: = 0)	-0,257***	-0,247***
Egészségügyi állapot (ref.: nagyon jó)		
jó	-0,360***	-0,463***
közepes	-0,750***	-0,877***
rossz	-1,295***	-1,406***
nagyon rossz	-1,979***	-2,009***
Egyedül élő	-0,233***	-0,264***
Idős (55+)	0,182***	0,206***
R ²	0,338	0,099
F-érték (OLS) / Wald-chi2 (OLOGIT)	673,10**	24 914,84***

Forrás: A szerzők saját számításai. N = 97 651. *** = 1%-on szignifikáns, ** = 5%-on szignifikáns, * = 10%-on szignifikáns. A becslések az (EE) egyenlet alapján készültek, és súlyozottak⁷. A becslések a felmérési hullám, valamint az ország dummy változókat is tartalmazzák, ezeknek együtthatóit nem közöljük. Az OLOGIT modellnél közölt R² a McFadden-féle pszeudó-R².

A kapott eredmények előjelüket tekintve intuitívak, a kontrollváltozók értelmezésétől ugyanakkor eltekintünk, mivel jelen dolgozat kutatási kérdésén kívül esnek. Tekintsük a közölt eredmények közül csupán azon kettőt, amely a dolgozat kérdése szempontjából releváns, és amelyet a 3. táblázatban félkövérrel emeltünk ki. A foglalkoztatott dummy változó együtthatója mindkét alkalmazott módszer mellett szignifikáns és pozitív, azaz a munkanélküliekhez képest a foglalkoztatottak elégedettebbek az

⁷ A súlyozás nélküli becslések együtthatói a súlyozott eredményektől csupán minimálisan térnek el.

életükkel, *ceteris paribus*. A hatás azonban kor tekintetében heterogén! Vegyük észre, hogy az idős foglalkoztatott dummy változó együtthatója mindkét módszertan mellett szignifikáns és negatív előjelű, azaz a foglalkoztatottság étellel való elégedettségre gyakorolt pozitív hatása az idősebb korosztályban alacsonyabb.

Tanulmányunk legfontosabb következtetése is ez. Ugyanis amennyiben az idősebb munkavállalók elégedettségét is ugyanúgy emelné a munkavégzés, mint a fiatalabbakét, akkor a belső ösztönzöttségük is egyértelműen elősegítené a hosszabb idejű munkavégzést.

Következtetések

Ez Európai Életminőség-felmérés három hullámának összevont adatai alapján vizsgáltuk, hogy az 55 éves és annál idősebb munkavállalók mennyire elégedettek életkörülményeikkel. A kérdés annál is inkább releváns, mert az Európai Unió országaiban az ezredforduló után igen nagymértékben megnőtt az idősebbek foglalkoztatottsága. Magyarországon pedig, az alacsony kiindulási szintnek köszönhetően az Uniós átlagnál is nagyobb volt a növekedés üteme. Az idősek foglalkoztatottságának növelése, bármennyire is vita tárgyát képezi, a társadalom öregedése miatt elengedhetetlen.

Az idősebbek munkaerő-piaci aktivitása azonban csak akkor lehet igazán hatékony, ha ez az érdekeltek véleménye szerint nem csökkenti, hanem növeli az étellel való elégedettségüket. Modellünk azt mutatta, hogy az Európai Unió országait tekintve azok, akik dolgoznak, elégedettebbek, mint a munkanélküliek. Ez a pozitív összefüggés az 55 évesek és idősebbek esetében azonban gyengébb, ezen korosztály számára a foglalkoztatás elégedettségnövelő hatása kisebb.

Mivel az 55 éves és idősebb korosztály foglalkoztatásának növelése az Európai Unión belül a korábban részletezett okok következtében alapvető érdek, érdemes összefoglalni, hogy jelenlegi tudásunk szerint mindez hogyan segíthető elő.

- Az egészségi állapot javítása lehet az elsődleges tényező, amivel az idősebbek munkakedve és így foglalkoztatottsága is növelhető. Palmore és Luikart (1972)-es sokat hivatkozott tanulmánya már a középkorúak esetében kimutatja, hogy az egészség az általános elégedettség legfontosabb befolyásoló szempontja. Az életkor növekedésével párhuzamosan ezek a szempontok még fontosabbá válnak. A tudatos egészségmegőrzés, az egészséges életmód és az aktív öregedés feltételeinek biztosítása pedig nagyban elősegítik a fenti célok megvalósulását.
- Az idősebb munkavállalók mind a munkahelyeken, mind álláskeresőkor országoként különböző mértékű, de mindenütt létező diszkriminációval találkoznak. Már Arrow (1973), valamint Becker (1957) felhívta a figyelmet arra, hogy bármely munkaerőpiaci diszkrimináció komoly károkat okoz a társadalom számára. Amikor pedig egy társadalom saját idősebb munkavállalóival szemben alkalmazza a diszkriminációt, akkor önmagát is megfosztja attól, hogy kellőképpen támaszkodhasson az egyre nagyobb arányban létező idősebb munkavállalók társadalmi hasznosságára. Az idősebbekkel szembeni diszkrimináció pedig elkedvetleníti az idősebb dolgozókat, és jelentős mértékben csökkenti étellel való elégedettségüket is. Így az idősebbekkel szembeni diszkrimináció elleni küzdelem is jelentősen növelheti az 55 évesek és idősebbek foglalkoztatási rátáját.
- Warr (1995) bebizonyítja, hogy a legtöbb munkakörben az idősebbek magasabb, vagy ugyanolyan minőségű munkavégzésre képesek, mint fiatalabb kollégáik amennyiben megfelelő környezetben dolgozhatnak. A megfelelő környezet elsősorban a feszültségmentes munkavégzés lehetőségét, a szabadidő és a munka összehangolását, esetenként részidős foglalkoztatást, a feladatok következetes elmagyarázását és a tiszteletteljes beszédstílust jelenti. Egyedül a nagy fizikai erőfeszítést igénylő feladatok azok, amelyeket az évek számának múlásával egyértelműen csökkenő hatékonysággal képesek csak ellátni az idősebb dolgozók. Amennyiben a munkáltatók valóban értéknek tekintik az idősebb munkavállalókat, és erőfeszítéseket tesznek a megfelelő környezet biztosításáért, akkor az idősebb munkavállalók esetében termelékenység növekedést tudnak elérni.

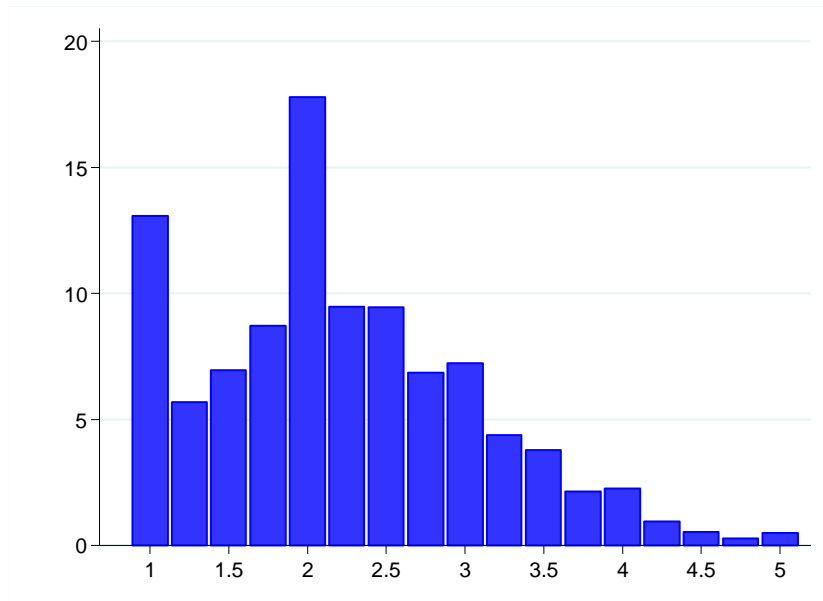
A fenti három tényező figyelembe vétele mindenképpen nagyban előmozdítaná az 55 évesek és idősebbek étellel való elégedettségét, és mint ahogy elemzésünkben megmutattuk, ezen keresztül a kérdéses korosztály munkavégzéssel kapcsolatos pozitív érzése is növekedne. Így az 55 évesek és idősebbek szívesebben maradnának a munkaerő-piacon idősebb életkorukban is, és ráadásul a jelenleginél hatékonyabb teljesítményt tudnának felmutatni.

Felhasznált szakirodalom

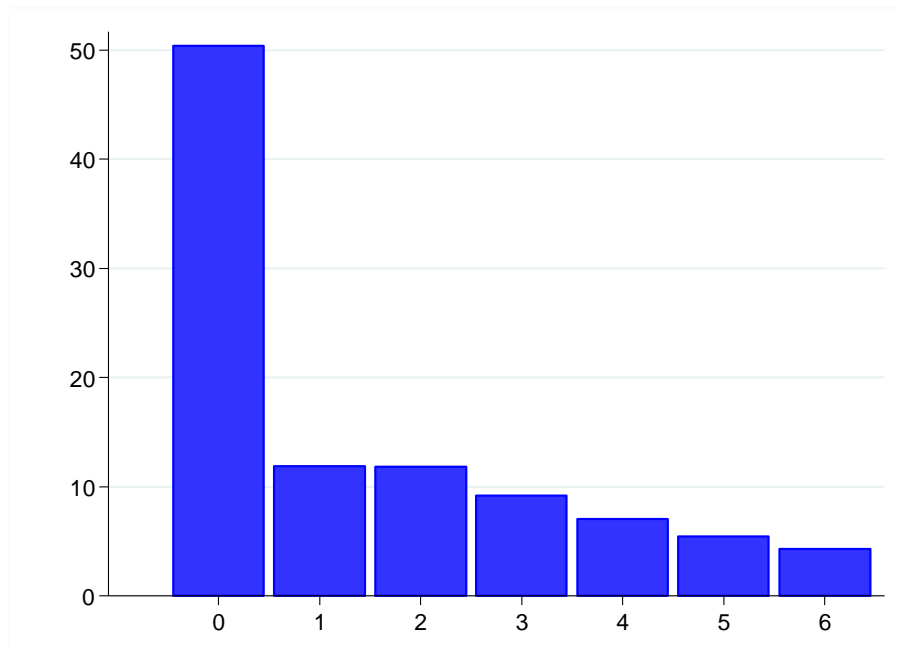
- Arrow, Kenneth. 1973. "The theory of discrimination". *Discrimination in labor markets* 3(10): 3-33.
- Becker, Gary S. 1957. *The economics of discrimination*. University of Chicago press.
- Berde, Éva, és Mariann Rigó. 2020. "Job satisfaction at older ages". *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 53(1): 44-50. <https://doi.org/10.1007/s00391-019-01547-x>
- Blekesaune, Morten, és Per Erik Solem. 2005. "Working conditions and early retirement: a prospective study of retirement behavior". *Research on Aging* 27(1): 3-30 <https://doi.org/10.1177/0164027504271438>
- Hawksworth, John, Carol Stubbings, és Car Cheung. 2018. "PwC Golden Age Index: unlocking a potential \$3.5 trillion prize from longer working lives"
- König, Stefanie, Moritz Hess, és Dirk Hofäcker. 2016. "Trends and determinants of retirement transition in Europe, the USA and Japan: a comparative overview". In *Delaying Retirement*, Springer, 23-51. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56697-3_2
- Kratt, Oleh, és Inna Kirnos. 2020. "Cross-national analysis of the older workers' employment rate". In *SHS Web of Conferences*, EDP Sciences, 01014. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207301014>
- Martin, John P. 2018. "Live longer, work longer: The changing nature of the labour market for older workers in OECD countries". IZA, 11510 Discussion Paper Series.
- Palmore, Erdman, és Clark Luikart. 1972. "Health and social factors related to life satisfaction". *Journal of health and social behavior*: 68-80. <https://doi.org/10.2307/2136974>
- Siegrist, Johannes és mtsai. 2007. "Quality of work, well-being, and intended early retirement of older employees-baseline results from the SHARE Study". *The European Journal of Public Health* 17(1): 62-68. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckl084>
- Warr, P. 1995. "Age and job performance". Snel, J., Cremer, R.(Hg.)(1995): *Work and aging. An European perspective*, S: 309-22. <https://doi.org/10.1201/9781003062622-25>

1. függelék

A társadalmi kirekesztettség index (TKI) eloszlása

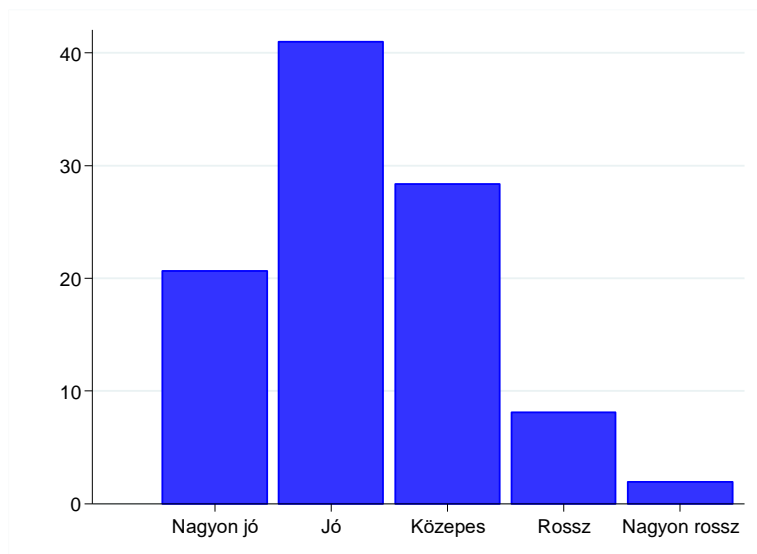
*Forrás: A szerzők saját számítása a felmérésekre adott válaszok alapján.***2. függelék**

A deprivációs index (DI) eloszlása

*Forrás: A szerzők saját számítása a felmérésekre adott válaszok alapján.*

3. függelék

Az általános egészségügyi állapot eloszlása



Forrás: A szerzők saját számítása a felmérésekre adott válaszok alapján.

4. függelék

A különböző magyarázó változók kategóriánkénti értékei.

F.4.1 táblázat: A munkapiaci dummy változók eloszlása

Változó	Munkanélküli	Nyugdíjas	Foglalkoztatott	Háztartásbeli
Értéke: 0	90.638 (92,82%)	66.912 (68,52%)	46.585 (47,71%)	88.818 (90,95%)
Értéke: 1	7.013 (7,18%)	30.739 (31,48%)	51.066 (52,29%)	8.833 (9,05%)

Forrás: A szerzők saját számítása a felmérésekre adott válaszok alapján.

F.4.2 táblázat: A foglalkoztatott kor szerinti eloszlása

Idős foglalkoztatott	Fiatal foglalkoztatott		Összesen
	nem	igen	
nem	46.585	42.768	89.353
igen	8.298	0	8.298
Összesen	54.883	42.768	97.651

Forrás: A szerzők saját számítása a felmérésekre adott válaszok alapján.

F.4.3 táblázat: Az egyedül élő és idős dummy változók eloszlása

Változó	Egyedül élő	Idős
Értéke: 0	76.615 (78,46%)	56.588 (57,95%)
Értéke: 1	21.036 (21,54%)	41.063 (42,05%)

Forrás: A szerzők saját számítása a felmérésekre adott válaszok alapján.

SCHINDLER Rózsa

Beszélgetések a szakképzésről

Beszámoló a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma által szervezett online rendezvénysorozat első két programjáról

A napjainkban is tartó, de már egy éve életünk meghatározó kísérője, a koronavírus járvány átrendezte szakmai alapokon szerveződött kollégiumunk terveit is, új platformra kényszerítette megjelenésünket, megváltoztatva láthatóságunkat. Szakképzési Kollégiumunk rendezvényének célja, hogy ebben a kritikus pandémiás helyzetben is hallassa hangját, információt közvetítsen a szakképzés/felnőttképzés helyzetéről, eszmét cseréljen a szakma iránt elkötelezettséget érző szakemberekkel az aktuális szakmapedagógiai kérdésekről. Ennek rendkívüli aktualitást az elmúlt évben bekövetkezett szakképzés-felnőttképzés tartalmát és rendszerstruktúráját is érintő jelentős jogszabályi változás ad. Sok kérdés vetődik fel az új/régi intézmények rendszerszintű, új szemléleten nyugvó tartalmi-szabályozási elemeinek befogadását illetően. Ezért a kialakult helyzethez igazodva „**Beszélgetések a szakképzésről**” címmel kéthavonta (március, május, szeptember, november) online programsorozat szervezéséről döntött elnökségünk, melynek módszere: rövid expozét követő beszélgetés, véleménycsere. Úgy véljük, hogy ez a forma hozzájárulhat a szélesebb szakmai közvélemény tájékoztatásához és aktivizálásához, s különösen a szakmai kapcsolatok megújításához, újjászervezéséhez is.

A rendezvénysorozat tervezett témái:

- Tartalom és módszerek, lehetőségek és korlátok
- Szakmarendszer⇒ utak a dzsungelben
- Pedagógus-e az oktató a szakképzésben⇒ Képzési dilemmák a szakmai tanárképzésben
- Sokdimenziós dualitás a szakképzésben⇒ Elmélet és gyakorlat ellentmondásai
- Tartalmi szabályozás a felnőttképzésben⇒ Összhang a szakképzési dokumentumrendszerrel

Tartalom, módszerek, lehetőségek és korlátok

A Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma 2021. március 26-án rendezte meg az idei évre tervezett programsorozat első rendezvényét, mely 41 fő részvételével zajlott. Résztvevők között többek között (a teljesség igénye nélkül) üdvözölhettünk szakképző intézmények/centrumok vezetőit, tanárait, gazdálkodó szervezetek, MPT más szakosztályainak, szakmai szervezeteknek képviselőit, pedagógus szakszervezet vezetőit, felnőttképzés meghatározó személyiségeit is. A rendezvény nyitóelőadását tartotta és a beszélgetést vezette **Benedek András**, egyetemi tanár, a Szakképzési Kollégium elnöke.

Felkért hozzászólóink

Farkas Éva szakképzési és felnőttképzési szakértő, a megújuló szakképzési rendszer tartalmi szabályozás jól ismerője és fejlesztője, a Szegedi Tudományegyetem oktatója, és **Király László** a Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum Bolyai János Műszaki Technikum és Kollégium igazgatója, az MTABME Nyitott Tartalomfejlesztés Kutatócsoport tagja voltak.

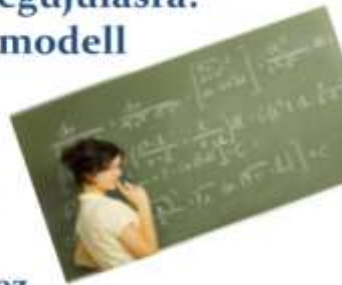
A bevezető előadás a kínálatvezérelt szakképzési rendszer helyett bevezetendő keresletvezérelt szakképzés tartalmi szabályozásának elemeit vizsgálva a tartalmi szabályozási elemek stratégiai változásain keresztül a konstruktív tanuláselméleti felfogástól a képzési kimeneti követelmények által definiált kimenetszabályozás fontosságát hangsúlyozta. A szakképzési tantervek „evolúcióját” megemlítve kitért a 2013. szept. 1-jétől hatályos rendszer szakiskolában és szakközépiskolában

alkalmazható 358 kerettanterv, 2016. szept. 1-jétől hatályos szakközépiskolában és szakgimnáziumban alkalmazható 425 kerettanterv, 2018. szept.1-jétől szakiskolában és szakközépiskolában alkalmazható 178 kerettanterv és 2020. szept. 1-jétől technikumban és szakiskolában 174 alapszakmában alkalmazható képzési kimeneti követelmények-programtervek - szakmai (képzési) programok tartalmi változásaira és szabályzó státuszára. Végül kiemelte, hogy ez a rendszer alkalmas és esélyt ad a szakmódszertani megújulásra, egy új tananyagfejlesztési modell megalkotására.

1. kép Benedek András prezentációjából

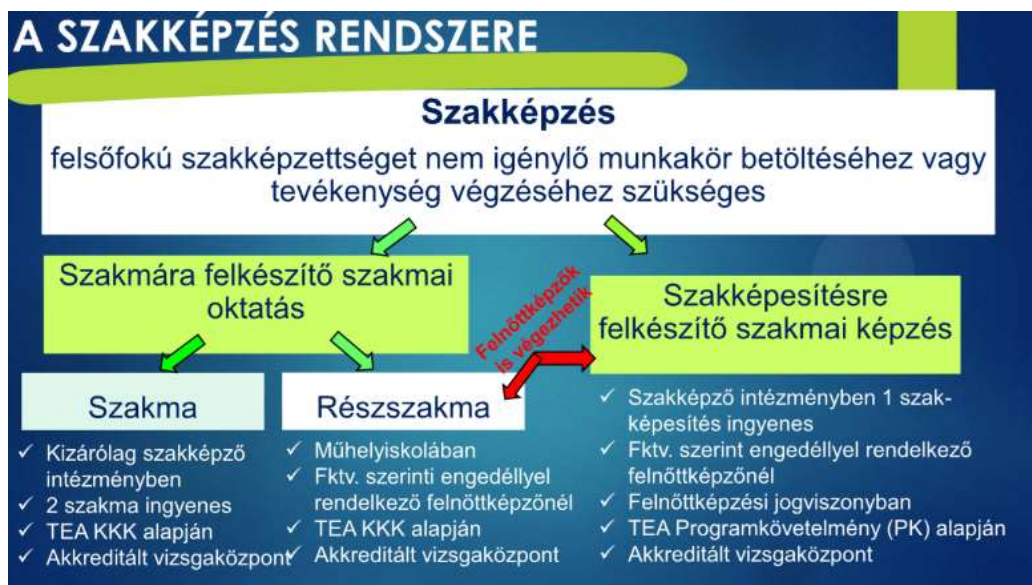
Esély a szakmódszertani megújulásra: Új tananyag fejlesztési modell

- Sysbook, Mikropedia mint új lehetőség
- A rendszerelmélet az általános elméleti alapokat adja
- A tradicionális tananyagleíráshoz képi, szöveges matematikai komplex leírás kapcsolódik
- Kollaboratív munkaformák - gyakorlat



Farkas Éva szakmai tapasztalatairól és a rendszer meghatározó új elemeiről adott tájékoztatást „Az új szakképzési rendszer perspektívái és kihívásai” című előadásában a 2019. évi LXXX. szakképzési törvénnyel bevezetett képzési struktúrában és tartalmi szabályozási rendszerben az előzőektől merőben új szakképzési rendszer jellemzőinek összefoglalását adta, valamint az előnyök/ lehetőségek és kihívások megfogalmazását kísérelte meg gyakorló szakképzési és felnőttképzési szakértői, fejlesztői, kutatói szemmel bemutatni.

2. kép Farkas Éva prezentációjából



Előadásában „tisztázódott” a szakképzés- szakmára felkészítő szakmai oktatás és a szakképesítésre felkészítő szakmai képzés (felnőttképzés) rendszertechnikai szempontú egymáshoz való viszonya, az új fogalomrendszerben az ágazati alapoktatás, ágazati alapvizsga, szakirányú oktatás szakmai terminológia is. A pedagógiai szakmódszertanban paradigmaváltást kikényszerítő TEA (=tanulási eredményalapú tartalmi szabályozó eszköz) fogalom tartalmi és terjedelmi követelményeit vizsgálva részletesen kitért az előadó a TEA kötelező elemeire, alkalmazására, a tanügyi dokumentumok rendszerének többi elemével való összefüggéseire. Az új szemléletet és új tananyag-/tantervfejlesztési metódust követelő eljárás lényegéeként kiemelte, hogy az induktív logikamentén a tevékenységen keresztül megfogalmazott tanulási eredmény nem más, mint egy adott szakterület eredményes és autonóm műveléséhez szükséges kimeneti követelmények rendszerbe foglalása. Ennek tartalma pedig annak a definiálása, hogy a képzésben résztvevő a képzés vagy annak egy szakaszának elvégzésével

- milyen (szakmai) feladatok/tevékenységek ellátására lesz képes,
- ezeket a feladatokat/tevékenységeket milyen önállósági szinten és felelősségi szinten képes ellátni (foglalkozási napló)
- ezeknek a műveleteknek az eredményes és hatékony ellátásához milyen szintű tudással kell rendelkeznie,
- és az eredményes munkavégzéshez milyen magatartási, viselkedési normák szükségesek.

Az az az adott tanulási eredmény eléréséhez milyen (a fenti felsorolást sorrendjében) milyen képesség-felelősség, autonómia-tudás-attitűd deszkriptorral leírható követelmények tartoznak.

3. kép Farkas Éva prezentációból



Az előadó kitért a komplex, munkatevékenység jellegű projektfeladat alapú, független vizsgaközpontokban leteendő szakmai vizsga szerepére is. A résztvevők szembesültek azzal, hogy a TEA szemléletű tartalmi szabályozás milyen kihívások elé állítja a szakképzés szereplőit. Ezek többek között: tanulási folyamat értelmezése, változó oktatói szerep (duális képzőhely felelőssége), oktatói szabadság és felelősség, tanulás-támogatás új formája-értelmes feladat és autonómia-projektfeladat!- ezzel együtt a projektoktatás újra definiálása-tanítás-módszertani kultúraváltás (tanulási út megtervezése)⇒*nézőpontváltás*.

Király László az egyik jelentős budapesti szakképző intézmény vezetője az elmúlt időszak tapasztalatait foglalta össze „*Az új szakképzési tartalomról iskolai szemmel*” című előadásában. A szakképzési rendszer jogszabályi hátterének felvázolásával (Szakképzés 4.0, mint szakmai alapozó, stratégiai dokumentum- 2019. évi LXXX. évi szakképzésről szóló törvény-12/2020. (II.07.) Kr.) a jelenlegi

szakképzési intézményrendszer jellemző képzési struktúrájaként említette az ágazati alapoktatás és a szakirányú oktatás egymásra épülését. A technikai rendszer sajátosságait és a vizsgáztatási rendszer meghatározó elemeit felvázolva a rendszer tartalmi szabályozási dokumentumainak együttes meghatározottságát ismertette.

4. kép Király László prezentációból



A jelenlegi helyzet eklatáns jellemzőjeként bemutatta azokat a szabályzó dokumentumokat, melyek jelenleg, egy időben a technikai képzésben alkalmazandók. Egy 2020/2021. tanévben induló új szakképzési törvény szerint működő technikai képzést folytató intézményben, ahol addig is folyt ilyen jellegű képzés nappali szakmai oktatásban 10-11. évfolyamon 2018. évi, 12. évfolyamon 2016. évi szakgimnáziumi, 5/13. évfolyamon szakgimnáziumi tanterv szerint is folyik a képzés a 2020/2021. évben beiskolázott tanulók 2020 szeptemberétől érvényes technikai tanterv mellett. Felnőttoktatásban is két féle dokumentum határozza meg a tanulási folyamat irányítását: nevezetesen 2/14 végzős évfolyamon a 2 éves szakgimnáziumi tanterv alapján, míg 1/13 induló évfolyamon a technikai tanterv alapján folyik a képzés. Ennek nyomán követése a feladat. Az igazgató az eddig tapasztalt tanulási attitűd csökkentésének lehetőségét a közoktatásban az integrált oktatás (Science Education), míg szakképzésben a projektoktatás bevezetésével véli megvalósulni, aminek jogszabályi háttérét a szakképzési törvény 14.§-ában adottnak tudja.

A felvezető előadások után kérdésekre, vélemények megfogalmazására került sor. Elhangzott, hogy az új rendszer pozitív eleme a finanszírozási rendszer aktív elemeként bevezetett tanulmányi eredményességet figyelembe vevő ösztöndíj rendszere. Bár az idei tanév anomáliákat is szült annyiban, amennyiben a beígért havi rendszerességgel járó támogatás elmaradt, s aminek indokát az érintettek nem ismerik, és a tanév végi egyösszegű kifizetéslehetősége is csak szűk körben ismert.

Markáns módon fogalmazódott meg a munkavállalói érdekképviselet részéről az, hogy egy ilyen nagy horderejű és struktúrát és tartalmat, irányítást, finanszírozást is érintő változást rapid módon vezetett be az oktatási kormányzat, az új rendszerre vonatkozó nyilvánosságra nem hozott, nem publikált vagy nem végzett hatásvizsgálat és a leváltandó rendszer eredményességét vizsgáló háttér tanulmány nélkül. Hiányzik az oktatás/képzés szakmai civil szervezeteivel való, régebben gyakorolt párbeszéd, szakmai egyeztetés. A 2011. évi CLXXXVII törvény által definiált szakgimnáziumok megszüntetése

illetve technikummá „alakítása” terminológiai problémát is generál, amennyiben a köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény köznevelési alapfeladatot ellátó szakgimnáziumot az EMMI irányítása alá tartozó köznevelési intézményként működtet.

Az oktatás/képzés hatékonyságát, eredményességét az információs és kommunikációs technológiai hiányosságok tanári és tanulói oldalról is hátráltatják. Ez a probléma a digitális tanulási rend kvázi folyamatosságát kikényszerítő helyzetben fokozatosan felerősödött és felerősödik. A mesterséges intelligencia által támogatott oktatási módszer (kompetenciafejlesztés, az emberi képesség középpontba állítása) kísérleteinek tapasztalatairól, annak eredményességének interpretációjáról a pedagógustársadalomnak nagyon kevés információja van. A multiszenzoros tantervek, a mikro-tartalom alapú oktatás, mint tanári módszer kísérleteinek részleteiről az iskoláknak kevés információjuk van.

A duális szakképzési rendszer bevezetése és működtetése a tartalmi és strukturális átalakítás mellett célrendszerében, finanszírozásban és felelősség megosztásban is jelentkezik. Míg a gyakorlati képzőhely feladata a szakképesítéshez kapcsolódó munkatevékenységek gyakorlatban történő elsajátítása és a tanulónak a komplex szakmai vizsga gyakorlati részére való felkészítése volt, addig a duális képzőhelyen a szakmai önállósággal rendelkező szakképző intézmény és a duális képzőhely között az állam és a magánszféra konstruktív együttműködésével és érdekeik kölcsönös elismerésével **megosztva** folyik, azaz a felelősség és a finanszírozás is megoszlik. A résztvevők véleménye szerint kevés KKV lesz, aki a duális képzésben képes lesz együttműködni a Centrumokkal.

Az igaz, hogy a meghirdetett program a szakképzésről folyó párbeszédet vetítette előre és emiatt a felnőttképzésben is folyó szakmai képzésre nem tért ki. Ennek kapcsán szakmai terminológia probléma is felmerül a köztudatban, de a szakképzés aktív szereplői körében is definiálandó és körülhatárolandó a szakma megszerzésére irányuló szakképzés \Rightarrow szakmai képzés \Rightarrow szakképesítés megszerzésére irányuló felkészítés fogalomrendszere. További dilemmát vet fel az, ha az oktatási kormányzat nem fejleszt ki az eddigieken túl további programkövetelményeket, akkor a munkaerőpiac által igényelt szakképesítések tartalmi szabályozó eszközének finanszírozási fedezete bizonytalanra válik. A tanulási eredmény alapú képzési programoknak, mint a duális képzőhely tanügyi alapidokumentumainak fejlesztését végző szakemberek módszertani felkészítése is sarkalatos kérdés a személytanúsító rendszerként működő független vizsgaközpontok szakembereinek kiképzése mellett. Ugyanis a felnőttképzésben már aktuálissá vált a rendszer.

Összefoglalóan néhány kulcsfogalom, amit biztosítani kell a siker érdekében:

- a rendszerszintű átalakításnak sok állomása lehet, de a végcél mindenkor a minőség,
- a szakképzésben érintettek tájékoztatása és a rendszer átalakításának, a tervezett innovatív folyamatok megvalósításának biztosítása azaz a rendszer minden elemének implementációja a hozzárendelt erőforrásokkal együtt,
- az érintettek módszertani felkészítése az új szemléletre,
- pedagógus- illetve tanárképzés tantervi dokumentumaiban az új szakmódszertan megjelenítése \Rightarrow TEA,
- intenzív szakmai párbeszéd a tanítás-tanulás minőségéről,
- a felnőttképzés súlyának megfelelő kezelése.

Szakmarendszer ⇒ új utak és törekvések

A 2021. május 28-án sorra kerülő második beszélgetés a szakképzési rendszer egyik alappilléret, a szakmarendszert kívánta a már megszokott nézőpontokból elemezni.

A nyitóelőadást **Benedek András** a Szakképzési Kollégium elnöke, egyetemi tanár „A szakma rendszer, mint a szakképzés egyik alappillére” címmel, majd **Derényi András** oktatáskutató, -fejlesztő, az EKKR Tanácsadó testületének tagja, képesítési keretrendszerek és a validáció kérdéseivel foglalkozó kutató bevezető gondolatait a „Kimenet-felöli szakmatervezés előnyei és nehézségei” címmel, és **Kulcsár Szilvia** a Székesfehérvári Szakképzési centrum öt évig főigazgatója, 2020-tól kancellárja, a „Tartalmi és oktatásszervezési változások a szakképzésben” gondolatkör köré csoportosítva osztotta meg a negyven fő résztvevővel.

Programunk meghívottjai között (a teljesség igénye nélkül) üdvözölhettünk szakképző intézmények/centrumok vezetőit, tanárait, gazdálkodó szervezetek, MPT más szakosztályainak, szakmai szervezeteknek képviselőit, pedagógus szakszervezet vezetőit, felnőttképzés meghatározó személyiségeit is.

Benedek András Max Weberre hivatkozva nemzetközi kontextusba helyezve világította meg, hogy a szakma/a hivatás/a foglalkoztatási rendszer, mint fogalom már a polgári fejlődés időszakában is létezett társadalmi kategóriaként. A szakmastruktúrák leírására már a 20. század elején is találunk példát. (OKJ 1993.) A 21. századi nagyrégiók gazdasági fejlődése kikényszerítette a képzési keretrendszerekbe szerveződő nemzeti rendszerek kialakítását. A tudományos igényű modern, szakmastruktúra-leírások, képzési rendszerek mind a kimenetszabályozás a társadalmi munkamegosztás oldaláról közelítették/közelítik meg az egyén oldaláról a munkaerőpiaci érvényesülés, mobilitás, a gazdasági szereplők tekintetében pedig a tevékenységük minőségére és a hatékonyságot befolyásoló sajátos szakmai alapfogalmat. Ezeknek a kvalifikációs rendszereknek a gazdaságban végbemenő változásokat kell, hogy tükrözzék, nem egy technikai korrekciós igényt. Fontosságát az is hangsúlyozza, hogy a kvalifikációk változása közvetlen hatással van társadalmi szinten a foglalkoztatás minőségére, az egyén oldaláról nézve munkaerőpiacra kilépő populáció képzettségének illetve a gazdaság igényeihez való alkalmazkodásának színvonalára, adaptációs képességére.

A szakmarendszer folyamatos gazdasági változása/változtatása által generált igények követése új kihívás elé állítja azt a szakképzési rendszert, melynek a rendező elve a „dualitás”, a duális képzési rendszer erősítése, térhódításának követelménye. A dualitás értelmezése – mely egy külön téma is lehetne – több oldalról vizsgálendő.

Vizsgálható az irányítás eszközeként (köznevelés-szakképzés), tradicionális (történelmi) fogalomként (elmélet-gyakorlat), a jelen szakmára felkészítő oktatás és szakképesítés megszerzésére felkészítő szakmai képzés (iskolai rendszerű és felnőttképzés), szakma- részsakma viszonya tekintetében is. Ahhoz, hogy közelebb kerüljünk a jelen szakmarendszer képzettségi struktúra kettősségéhez, a szakmai képzés irányítás-tartalom-finanszírozás-felelősség dimenzió vizsgálata szükséges.

5. kép Benedek András prezentációjából



A bevezető gondolatokat lezárva, a téma fontosságát is hangsúlyozva a „*Miért fontos kérdéskör a szakmarendszer, és annak fejlődése?*” kérdésre az előadó az alábbi választ adta:

„ a szakmai kvalifikáció komplex gazdasági, kulturális értelmezéssel bír:

- kulturális tőkének tekinthető,
- hosszútávú befektetés,
- az élet minőségét meghatározó egyik kulcstényező.

Kimenet-felőli szakmatervezés előnyei és nehézségei

Derényi András az előző előadás kvalifikációs rendszer-változásokra ható tényezőinek elemzésére alapozva, a kimenet-felőli szakmatervezés legfontosabb elemeit vizsgálva fogalmazta meg az előnyöket és rávilágított a nehézségeire is. Előljáróban tisztázta: az Európai Unió oktatáspolitikai irányelvei között hangsúlyosan szerepel egyes országok közötti, szakmák tartami megfeleltetésén alapuló közös keretrendszer kialakítása. Az Unió egy nyolc szintes rendszerre tett ajánlást, amelyet a tagországok a saját oktatási, képzési rendszerükhöz igazítva alakíthattak tovább.

A hazai (MKKR) rendszer átvette a nyolcszintes kvalifikációs struktúrát, és ebbe helyezte el a közismereti oktatást, az ágazati alapoktatást és a szakirányú oktatást is magába foglaló **szakmai oktatást szabályozó szakmajegyzéket**. Az ágazati alapoktatás az adott ágazat közös szakmai tartalmát nevesíti, míg szakirányú oktatás az adott szakma keretében ellátandó munkatevékenységhez szükséges kompetenciák (ismeretek, képességek) elsajátítását biztosítja. Az új fogalomként bevezetett „**szakmajegyzék**” a foglalkoztatók által definiált munkakörökhöz illeszkedő, szélesebb spektrumú és későbbi specializációt lehetővé tevő szakmák listája. (Itt kell megjegyezni: hogy a szakképesítés a felnőttképzési tevékenység szakképzésbe tartozó részének összefoglaló neve.).

A szakmajegyzék gondozása, a gazdaság igényeit közvetítő kamarák által működtetett (és új szervezetként létre jövő) Ágazati Készség tanácsok feladata. A kimenet felőli szakmatervezés egymásból építkező alapvető dokumentumai tehát: a KKK, a PPT, KP.

A betűszavakat feloldva: új tartalmi szabályzó elem a tanulási eredmények alkalmazásával kifejlesztett, képzési standardokat definiáló képzési kimeneti követelmény (KKK), ami a felsőoktatásban hosszú évek óta definiált dokumentum, a programtanterv (PPT), és a kimeneti skilleket, kompetenciákat definiáló képzési program (KP). A képzést szabályzó tanulásközpontú dokumentumok a munkaerőpiaci igények folyamatos változásait rendszeresen hozzáigazítják a kimeneti célokhoz. Ezek alá rendeződnek a módszerek és a többi didaktikai eszköz.

A felvázolt új tartalmú és új szakmapedagógiai filozófiát igénylő módszereket előre vetítő szakmai szabályzó dokumentumrendszer alkalmat ad arra, hogy intézményi képességigények, képességfejlesztési elképzelések, módszerek jelenjenek meg egyértelműbb szabályozást, nagyobb szabályozási teret, helyi képességigények megjelenítését indukálva. Az ilyen típusú tervezés a képzési, tanulási, az eredményesség javulásához/javításához egy rugalmasabb képzésszervezéssel járulhat hozzá, és lehetőséget teremt az egyéni tanulási utak kialakításához, miközben elősegíti a munka világa és a képességek világa közötti kommunikációt, egymás szempontjainak jobb megértését.

Az előnyök mellett felhívta a figyelmet a lehetséges nehézségekre is. Elsőként kiemelve azt, hogy a kínálat-vezérelt rendszer helyett bevezetendő kereslet-vezérelt szakképzési rendszer szakmai tartalmi dokumentumainak elkészítéséhez az érintetteknek egy új, fordított logikát kell követniük, azaz a folyamatszabályozási elvek helyett kimenetszabályozási elemeket kell alkalmazni.

A lassú, fokozatos és ellentmondásokkal terhelt átállási, adaptációs folyamat, időszak legnagyobb akadálya az érintettek szemléletváltásának természetes időigénye. Új szervezeti kultúra kell az átmenet érvényesítéséhez, aminek az alapvető működést nem szabad meggátolnia, de nehezen sem. Az előnyök és nehézségek számbavétele után az előadó az átmeneti időszak, de a folyamatos működtetés megvalósulásának/megvalósíthatóságának dilemmáit fogalmazta meg.

6. kép: Derényi András prezentációjából

A kimeneti megközelítés lehetséges előnyei

A kimeneti célok elérésének követelménye a fókuszba emeli a tanulási folyamatok és környezet jobb megértését, megtervezését.

A tanulási folyamatok és környezet jobb megértése, tudatos megtervezése javítja az oktatás és képzés minőségét, eredményességét

- képzési folyamat rugalmasabb megszervezése
- tanulás kognitív alapjainak figyelembe vétele a képzés és az egyes foglalkozások megtervezése során
- egyéni tanulói célok és képzési célok közelítése, tanulási motiváció növelése
- komplex, értelmes értékelési módok és eljárások működtetése
- egyéni tanulói igények, korábban megszerzett képességek és ismeretek beillesztésének lehetősége

Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma | "Beszélgetések a szakképzésről" | 2021.05.28.

Tartalmi és oktatásszervezési változások a szakképzésben

Kulcsár Szilvia kancellár asszony Derényi András által megfogalmazott előnyökre, – azaz az új tervezési rendszer a képzési folyamat rugalmasabb megszervezésére ad lehetőséget –, is válaszolt előadásában. Részletesen elemezte az előző előadásban is felvetett tanulási eredmény alapú szakmaszervezésre alapozott oktatás/képzést, példák kapcsán levezetett projektoktatás tervezési és megvalósítási lehetőségeit, az oktatásszervezés megváltozott filozófiáját, a megváltozott feladatokkal járó együttműködési, szervezési megoldásokat. Külön kitért a duális partnerekkel való szoros tartalmi kapcsolat működtetésére.

A tanulási eredmény alapú képzési/oktatási rendszert szabályozó dokumentumok és a tanulási eredmény alapú tanulásszabályzó-dokumentumok kapcsolatrendszerét vizsgálva megállapította, hogy az átállási, fejlesztési folyamatnak a legnagyobb gátja lehet a programterveknek a kategorikus, szigorú betartása. (Megjegyzés: Úgy tűnik, hogy a mostani, folyamatban lévő törvénymódosítás ezen javítani igyekszik.) Markánsan jelenik meg az iskolai gyakorlatban, de a duális képzési partnernél is a „*Mit tanítsunk/oktassunk a tanórán/foglalkozáson?*”

Erre a kérdésre a válasz törvényben keresendő. Míg a 2011. évi törvényben a gyakorlati képzőhely feladata a szakképesítéshez kapcsolódó munkatevékenységek gyakorlatban történő elsajátítása és a tanulónak a komplex szakmai vizsga gyakorlati részére való felkészítése volt, addig a 2019. évi LXXX. törvény szakmai alapfeladatként a szakmai önállósággal rendelkező szakképző intézmény és a duális képzőhely között az állam és a magánszféra konstruktív együttműködésével és érdekeik kölcsönös elismerésével megosztva folyik, azaz a felelősség és a finanszírozás is megoszlik. Ez azt is jelenti, hogy az új szabályzó dokumentumok előállításának új módszertannal történő előállítási felelőssége is terheli a duális képzőhelyet, ugyanakkor a szakképző intézménnyel közösen, az iskola képzési programjával összehangoltan szükség kialakítani azokat.

7. kép Kulcsár Szilvia prezentációjából

Mit tanítsunk (oktassunk) a tanórán (foglalkozásokon)?

- Tantárgyakat
- Projektet
- Tantárgyakat és projektet
- Projektek:
 - Projektórák (foglalkozások)
 - Projektnapok, projekthetek
 - Projekt időszakok
 - Kizárólag projektalapú oktatás

Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma |
"Beszélgetések a szakképzésről" | 2021.05.28

Az oktatásszervezés-órarendkészítés izgalmas kérdését a 4. kép illusztrálja
8. kép Kulcsár Szilvia prezentációjából

Oktatásszervezés – órarend kérdései

Napi projektsáv

Projektnapok

Projekthetek

Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma |
"Beszélgetések a szakképzésről" | 2021.05.28

Néhány általános megállapítás a fenti képek tanulmányozása után:

- a tanár és a diák órarendje nem minden esetben esik egybe,
- ágazati alapoktatás projektekkel=kompetencia mátrix,
- hogyan lehet a kkk teljes tananyagtartalmát órarendi keretek közé szorítani,
- kompetenciaelemek felosztása az iskola és a duális partner között,
- a duális partnerrel a kapcsolatrendszer újra gondolása.

A felvázolt rendszer működtetésének/működésének biztosítása mellett az előadó által megfogalmazott dilemmák:

- elköteleződés mértéke a különböző szinteken,
- lesz-e elég duális partner,
- lesz-e elég tudás a stakeholdereknél,
- oktatók-gazdálkodók közötti információtranszfer megléte,
- oktatók rapszódikus leterheltsége ⇒ belső feszültség.

Az elhangzott előadások után kérdések, vélemények megfogalmazására volt lehetőség.

Elsőként vetődött fel a „best practice” beemelése a rendszer kialakításakor, a fejlesztés elindításakor. A megelőző időszak nagy horderejű szakképzést érintő fejlesztéseinek (Világbanki program, DACUM rendszer, különböző MIR variánsok, TISZK rendszer, stb.) hatásvizsgálata elmaradt. A projektoktatás megvalósítása, a képzés/oktatás tömbösítése az alternatív szakképző iskolák gyakorlatából hasznosítható információt adna.

Az előadások és a hozzászólások megerősítették a szakképzés-felnőttképzés változásához tartozó egyeztetések kiemelt szükségességét és további platformok megszervezésének fontosságát. Többen jelezték a megvalósításhoz szükséges szemléletbeli változtatás/változás szükségességét, a hozzá rendelt türelmi idővel. A már megvalósított fejlesztések implementációjának, az eredmények interpretációjának elmaradása az új elképzelések hatásosságának bizonytalanságát erősítik. Az iskolai, szakképzéspolitikai elemzések mellett a foglalkoztatáspolitikai dimenzió számba vétele is időszerű. Az egyedi jó példák mellett felvetődik a kérdés az intézmények közötti átjárhatóság biztosítását illetően. Hogyan járul hozzá az ország a fejletlenebb régió felzárkóztatásához, amikor a technikailg fejlett technológiát alkalmazó gazdálkodó a kor színvonalán, helyben képi magának az utánpótlást. A elmaradott térségekben az is gondot jelenthet, hogy ott nem alakul ki potenciális munkavállalói réteg, ami korszerű vállalkozásokat vonzaná. Azaz „mi van a végeken?, nagyüzemtelen régiókban? Egyelőre megválaszolatlan kérdés az, hogy abban a térségben szükség van-e arra a képzésre, amihez nem találnak duális partnert? (Megyei fejlesztési bizottságok vs. ÁKT-k) összefüggés az iskolák beiskolázási struktúrájával!

Összefoglalóan a „dilemmák a duális képzés kapcsán” felmerülő kérdésekről

Az elmúlt évben bekövetkezett ismételt szakképzés-felnőttképzés területét érintő változások sok kérdést vetnek fel a gazdálkodó szervezetek, mint gyakorlati képzőhelyek részéről is. A gyakorlati képzőhelyeknek a tanulók szakmai képzésében, ha csak az elmúlt öt évet nézzük folyamatos változásokhoz kellett igazodni. A jelen helyzetben azon gazdálkodók, akik felmérték annak szükségességét és hosszútávú értékét, hogy gyakorlati képzésben részt vegyenek, Fejér megye vonatkozásában már 2021. január, sőt 2020. november hónaptól folyamatos érdeklődéssel, szervezéssel és stratégiaalkotással dolgoznak azon, hogyan és miképp tudnak megfelelni az új elvárásoknak. Kiemelt kérdéskör számukra a szakmai programok elkészítése az iskolákkal közösen, amit a pandémiás helyzet is nehezít. A tanulók külső képzőhelyen töltött napjainak elosztása, projekt feladatok egyeztetése az iskolával és a párhuzamosan futó képzések koordinálása a gyakorlati képzőhely szakmai oktatójával, lényegesen megnehezíti a rendszer működését. Sajnos vannak olyan szakmák, ahol a gyakorlati képzőhelyek kritikus helyzetbe kerültek, számukra a tanulók képzése ellehetetlenült, és vannak, akik kisebb létszámmal fogadnak képzésre tanulókat. Akik az elmúlt években tanműhelyet alakítottak ki azzal a céllal, hogy több tanuló szakmai képzését tudják biztosítani, ezzel is segítve a képzőintézmények szakmai oktatását, most megkérdőjelezzik a változások szükségességét, hatékonyságát és csökkentik a fogadott tanulók számát.

Nehéz egy olyan rendszer útmutatásainak, törvényi előírásainak, igényeinek megfelelni a gyakorlati képzők oldaláról, amely egy ideológiát, egy nemzetközi trendet követ és a hazai valósággal nem mer szembenézni. A szabályozás nem biztosít megfelelően lehatárolt kereteket, részletes útmutatást, ami az egységesség felé visz, hiszen még maguk a képző intézmények is tapogatózva, bizonytalanul lépkednek, keresik a számukra az optimális megoldásokat. Maguk (vezetők) is képzéseken vesznek részt, hogy értsék mit is kell tenni? A tanulók, a szülők, a gyakorlati képzők, mint a rendszer többi szereplői elvesztek, mintha mindenki megfeledezett volna róluk.

A nagyvállalati gyakorlati képzőket erősen foglalkoztató kérdés a tanulói munkabér nagyságának kérdése, a megnövekedett adminisztrációs teher, a jó gyakorlatok bemutatásának hiánya. Ez mind gátló tényezőként hat az eredményes munkavégzésre. Ezekre a mai napig nem sikerült minden elemében kielégítő választ kapni.

Az elhangzott előadásokban felvázoltak és a résztvevők hozzászólásaiban, vélemény-nyilvánításaiban elhangzottak alapján a szakképzési reform sikere érdekében néhány kulcsgondolatot fogalmaztunk meg: (Derényi András)

- a rendszerszintű átalakításnak sok állomása lehet, de a végcél mindenkor a minőség,
- a szakképzésben érintettek tájékoztatása és a rendszer átalakításának, a tervezett innovatív folyamatok megvalósításának biztosítása, azaz a rendszer minden elemének implementációja a hozzárendelt erőforrásokkal együtt,
- az érintettek módszertani felkészítése az új szemléletre,
- pedagógus- illetve tanárképzés tantervi dokumentumaiban az új szakmódszertan megjelenítése,
- intenzív szakmai párbeszéd a tanítás-tanulás minőségéről,
- a felnőttképzés súlyának megfelelő kezelése.

SCHMITSEK Szilvia

Karrier/életút-támogató pályaorientációs rendszerek és szolgáltatások: folyamatos átalakulások egy átmeneti régióban. Három közép-kelet európai ország esete¹

Recenzió a „*Journal for Educational and Vocational Guidance*” nevű rangos nemzetközi folyóiratban megjelent tanulmány bevezető részében a szerzők feltérképezik azt, hogy bár ezek az országok földrajzi szempontból Európa szívében találhatóak és tagjai az Európai Uniónak (EU), valamint a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezetnek (angolul Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD), mégis a nemzeti pályaorientációs szolgáltatásaik és rendszereik, valamint régiós együttműködésük a pályaorientáció területén kevésbé ismertek ezen országok határain kívül.

Néhány elemzés bár készült a régió országait illetően (ELGPN, 2012; ETF, 2003; Watts & Borbély-Pecze, 2011), de ezek főként bizonyos ágazatok teljesítményére koncentrálnak, mint például a foglalkoztatás, a felnőttképzés, a szakképzés vagy az iskolai pályatanácsadás. Ezáltal megállapíthatjuk, hogy ezek a tanulmányok hiányos képet nyújtanak a három ország pályaorientációs rendszerének céljairól és lehetőségeiről. A nemzeti vagy nemzetközi szakpolitikai ajánlások gyakran ugyanazokra a gyenge pontokra utalnak, anélkül, hogy figyelembe vennék a különféle ágazati szakpolitikáknak vagy a nemzeti pályaorientációs rendszerek elemeinek a kapcsolatát, illetve az egyes országok sajátos kontextusbeli jellemzőit. A szerzők azt is kiemelik, hogy az országok karrier/életút-támogató pályaorientáció rendszereinek jellegét, céljait és teljesítményét akkor ismerjük meg, ha mélyreható ismeretekkel rendelkezünk ezen országok kulturális örökségéről, amelyek kötődnek egy ország történelméhez.

A recenzált tanulmány a szlovák, a cseh és a magyar szerzők első közös vállalkozása egy közös platform építésére annak érdekében, hogy a közép-kelet-európai országok pályaorientációs szolgáltatásait és annak fejlődését leírják és értelmezzék. Az elemzés elsőként a szakképzési tanácsadási szolgáltatásokról a pályaorientációs szolgáltatásokra való áttérésre fókuszál a 19. század végétől kezdve, majd a kommunista rendszerre és annak változásaira (1989/1991) reflektál, és végül pedig a legutóbbi idők változásait mutatja be, vagyis a pályaorientációs szakpolitikáról az életút-támogató pályaorientációs szakpolitikákra való áttérést az EU-tagság kezdete óta (2004).

A cikk rámutat arra is, hogy a közép-kelet-európai országok számára a pályaorientációval kapcsolatos közös elvi sík kialakítása egy viszonylag újkeletű jelenség, mivel a regionális együttműködés az elmúlt 15 évben kezdődött. Egyik példája az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (The European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN) keretein belüli közös munka (2007–2015), ami lehetővé tette a pályaorientációs rendszerek és szolgáltatások összehasonlító áttekintését. A másik fórum a közös gondolkodásra a Euroguidance (EG) által szervezett határokon átnyúló szemináriumok. Az ELGPN munkája átfogó eszköztárat biztosított az országos/regionális életút-támogató pályaorientációs szolgáltatások szisztematikus felülvizsgálatához. Jelenleg a CareersNet, az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ hálózata (CEDEFOP) további lehetőséget kínál a regionális szintű együttműködésre. Ez a hálózat a CEDEFOP stratégiai dokumentumainak a kidolgozását is segíti olyan kérdésekben, mint a pályaorientációba történő befektetés. Bár a közép-kelet-európai országokból sok szakember vesz részt ezekben a szakmai hálózatokban, valamint nemzetközi pályaorientációs konferenciákon és megbeszéléseken a vasfüggöny leomlása óta, és követik a nemzetközi trendeket, gyakorlatokat, kutatásokat, még mindig nem halmoztak fel szakmai tudást a szomszédos országok fejlesztéseinek alapos tanulmányozásából.

¹ T. B. Borbély-Pecze, L. Hloušková, T. Šprlák (2021): Career/lifelong guidance systems and services: continuous transformations in a transition region The case of three Central and Eastern European Countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09473-4>.

A szerzők definiálják, hogy mit is értenek Közép-Európa alatt földrajzi és gazdasági szempontból. Kiemelik, hogy az elmúlt évtizedek gazdasági fejleményei és a nyitott határok a schengeni zónában, valamint a különböző európai mobilitási eszközökhöz való hozzájutás (például az Erasmus +) olyan helyzetet teremtettek, amitől mind politikai, mind gazdasági értelemben a régió erősödött. Németország továbbra is a legfontosabb kereskedelmi és politikai partner, de a régió országai között szintén kialakultak a stratégiai kapcsolatok, makropolitikai szinten a V4 (Visegrádi négyes) csoport jó példa erre az érdeklődés-változásra.

A közép-kelet-európai államok meghatározása is sokrétű. Az OECD használja ezt a kifejezést, amit a következő országokra vonatkoztat: Albánia, Bulgária, Horvátország, a Cseh Köztársaság, Magyarország, Lengyelország, Románia, a Szlovák Köztársaság, Szlovénia és a három balti állam, Észtország, Lettország és Litvánia. Azonban a jelenlegi kutatás céljából a három balti állam és a balkáni országok (Albánia, Bulgária, Románia) nem tartoznak ide, mivel ezek az országok részben eltérő történelmi fejlődésen mentek keresztül. Azonban Ausztria, amely egy új entitássá alakult a Monarchia összeomlása után, és 1955-ben újra megújult, és azóta úgy hivatkoznak rá, mint közép-európai ország, éppen ezért szerepel ebben az elemzésben. Az eredeti név, a Habsburgok előtti Ausztria egyértelműen leírja státuszát, mivel Ostarrichi (996), azt jelenti „keleti állam”, mint keleti védelmi vonal.

A közép-kelet-európai nemzetek a Habsburg Birodalom részét képezték, miután a Cseh Királyság összeomlott a 13. század végétől (1274) és a Habsburg Birodalomba beolvadt. Így a „Mitteleuropa” (Közép-Európa) országok egy teljesen más történelmet tudhattak magukénak hosszú ideig, mint a földrajzilag Európa nyugati részén elhelyezkedő területek. Ausztria lett az egyetlen újonnan létrehozott ország, amely képes volt Európa nyugati részéhez közel kerülni az osztrák függetlenségi egyezmény eredményeként 1955-ben. Földrajzi értelemben azonban Közép-Európa sokszínűbb. Az első világháború előtti „Mitteleuropa” kielégítette a Habsburg Birodalom igényeit, amely elvesztette a hatalmát Németország egyesítésével. A második világháború után Magyarország és a régió a szovjet oldalra állt, kivéve Ausztriát. Ez a status quo 1991-ben a Szovjetunió összeomlása után ismét megváltozott, hozzájárulva ezen országok későbbi EU és a NATO tagságához az 1990-es évek végén és a 2000-es évek elején. 2004-ben a közép-kelet-európai országok uniós tagságot nyertek. A 2008–2009 közötti globális válság hatása jelentősen csökkentette a pluralista demokráciák támogatását a régióban. Egy „arany évtized” (2010–2019) gazdasági fejlődése után, a 2016–2018 közötti időszakban az átlagos nettó havi bérek euróban a következők voltak: 2410 EUR volt Németországban, 2217 Ausztriában, 932 EUR Csehországban, Szlovákiában 833 EUR, Magyarországon pedig 701 EUR. A legfrissebb Világ Boldogság Jelentés (World Happiness Report) szerint a közép-kelet-európai országokban az élet minőségének megítélése 2010 és 2019 között folyamatos és figyelemre méltó javulást mutatott. Azonban - tekintettel az összes geopolitikai változásra- az egyéni/háztartási szintű gazdasági biztonság és a kormányba vetett bizalom soha nem volt magas a régióban.

A tanulmány általános összehasonlító részének utolsó momentumaként kitér a régióra jellemző értékek és bizonytalansági faktorok bemutatására. A szerzők kiemelik, hogy a pályaorientációs szolgáltatások nemcsak az emberekkel és a pályaválasztásukkal állnak kapcsolatban, hanem a társadalom felépítésével és értékeivel, valamint a munkaerőpiac fajtájával és lehetőségeivel is. Ebben a tekintetben a kelet-közép-európai régió fejlődése és a régió jelenlegi lehetőségei eltérnek Közép-Európa nyugati részétől. Például az agyszívás, vagyis a magasan kvalifikált munkaerő elvándorlása a munkaerőpiac egyik fő kihívása Közép- és Kelet-Európában. De nemcsak a magasan képzett, hanem minden típusú szakmunkás és a félképzett munkavállalók folyamatosan vándorolnak, főleg a német és az osztrák munkaerőpiac felé. Ennek egyik oka az, hogy az életszínvonal jelentősen alacsonyabb és az állampolgárok/családok foglalkoztatási esélyei is rosszabbak a közép- és kelet-európai országokban, mint Európa nyugati részén. Ezek a munkaerőpiaci strukturális jellemzők egy meglehetősen sajátos helyzetet és kihívásokat jelentenek a pályaorientáció/fejlesztési szakpolitikák szempontjából, valamint a rendszerfejlesztés és tanácsadási szolgáltatások nyújtása számára.

1981 óta a Globális Érték Felmérésének eredményei leírják a társadalmi értékeket a világ különböző régióiban. A közép- és kelet-európai régió tradicionális túlélési világrégióként van definiálva. Ez azt jelenti, hogy:

- A hagyományos értékek hangsúlyozzák a vallás, a hagyományos családi értékek és az alkalmazkodás a hatalomhoz attitűd fontosságát. Ezeknek a társadalmaknak magasabb a nemzeti büszkeségük és a nacionalista szemléletük.
- A túlélési értékek a gazdasági és fizikai biztonságra helyezik a hangsúlyt.

A szakképzési tanácsadás/pályaorientációs szolgáltatások története egy régióban mindig összefügg a társadalmi és gazdasági fejleményekkel, ideértve a munkaerőpiac struktúráját és szükségleteit, valamint a szakképzés és az oktatás változó küldetését.

A cikk második átfogó része betekintést nyújt a három vizsgált ország pályaorientációs rendszereinek történeti és szakmai alakulásába. A szerzők kitérnek a legfontosabb fordulópontokra a 19. század második felétől. Megemlítik, hogy a monarchia területén a szakképzési tanácsadás iránti igény egyértelművé válaszként jelent meg a növekedő városi munkanélküliségre és a képzetlen vidékről jövő munkások áramlására. A szakképzési tanácsadás intézményesülésének oka a munka/munkanélküliség változó megítélése volt a századfordulón. A munkahelyek nemcsak az egyén megélhetését fedezték, hanem egyfajta javak is voltak. Éppen ezért a munkanélküliség nem az egyéni felelősség függvénye volt, hanem eredetét a nehezen megjósolható gazdasági válságokban látták. Ezek a strukturális változások a munkaerőpiacon rámutattak arra, hogy a hagyományos szegénygondozáson túli eszközök bevezetésére lesz szükség. Különböző szakképzési tanácsadás szolgáltatások alakultak ki az úgynevezett Cisleithániában (többnyire mai Csehország), és az úgynevezett Transleithániában (magyar királyság, többnyire a mai Szlovákia). Transleithániában a szakképzési tanácsadás első intézményesített formája 1899-re nyúlik vissza, amikor Ranschburg Pál megalapította első szakpszichológiai laboratóriumát Budapesten. Néhány évvel később a szakképzésről/tanoncképzésről szóló első törvényt fogadta el a parlament. A másik fontos állomás a Szondi Lipót-féle Magyar Királyi Állami Gyógypedagógiai Kórtani és Gyógytani Laboratóriumának megalapítása volt, ami szakképzési tanácsadási intézményként is funkcionált. 1912-ben Budapesten az alpolgármester megnyitotta a városi szakképzési tanácsadás intézetét. Az Osztrák-Magyar Monarchia összeomlása után pedig megalapították a Pedagógiai és Szakképzési Tanácsadás Országos intézetét. Ahogy Magyarország belépett a II. világháborúba, új szakmai tanácsadó intézmény nyílt Mérei Ferenc vezetésével, ami a szovjet megszállásig működött.

Cisleithániában a közigazgatás a foglalkoztatási szolgálatokat integrálta a jogrendszerbe a munkanélküliség kezelésére. A munkaügyi hivatalok elődjét megalapították 1903-ban, ahol ingyenes információszolgáltatás volt, valamint tanácsadás és közvetítés a munkaadók és a munkakeresők között. Ebben az időszakban a másik fontos szakmai hatás a szakképzési tanácsadásra a szakmai tanácsadási centrumok munkája volt.

Az első világháború végén a közép-kelet-európai államhatárok drasztikusan megváltoztak. Új államok jöttek létre, pl. Magyarország és Ausztria, valamint egy új ország, Csehszlovákia. A német-osztrák gyökerű pszichológusok továbbra is meghatározó alakjai maradtak az újonnan kialakult országok számára, mint pl. Wilhelm Maximilian Wundt, Alfred Adler, Viktor Frankl és Sigmund Freud.

Az 1918-ban megalakult Csehszlovákiában jóváhagyták az iránymutatásokat arra vonatkozólag, hogy munkaügyi tanácsadó centrumok jöjjenek létre álláskeresői számára. Az első szakképzési tanácsadó intézet, ami első munkahelyeket keresett tanoncoknak Brnóban jött létre 1919-ben. Ezen kívül nyíltak hasonló profilú intézetek országszerte, a prágai volt különösen fontos, mert a Központi Pszichotechnikai Intézet részévé vált, ahol az egyének pszichés és fizikai adottságait vizsgálták, aminek segítségével az érintetteknek próbáltak megfelelő szakmát ajánlani. Az itt folyó munka megalapozta a munkapszichológia mint önálló szakterület kialakulását. Szlovákiában is hasonló volt a helyzet, vagyis létrejött az első tanácsadó központ 1928-ban a pozsonyi Pszichotechnikai Intézet részeként, később pedig az Emberi Munka Intézetének részévé vált, ahol a munka pszichológiáját és a pályaorientációt kutatták. E központok fő célja volt, hogy szakmát vagy karrierlehetőséget ajánljanak az egyén számára pszichotechnikai/orvosi tesztek eredményei alapján. Érdekes, hogy ezeknek a központoknak a munkatársai elsősorban átképzett tanárok voltak, nem pszichológusok. Ezen kívül állami foglalkoztatási irodák voltak országszerte. A II. világháború után a szakképzési tanácsadási

szolgáltatások fejlesztését befolyásolta az a tény, hogy Csehszlovákia szovjet befolyás alá került, ezáltal a munkaviszony kötelező jellege került a középpontba. A munkaerő-toborzás átalakult egy olyan intézkedéssé, amivel az egyéneket átírányították olyan területekre, amit a gazdasági terv diktált. Ezzel és a Munkavédelmi és Szociális Gondozási Minisztérium bezárásával a szakképzési tanácsadói szolgáltatásokat megszüntették. A 60-as években megpróbálták visszaállítani a szakképzési tanácsadói szolgáltatásokat regionális pedagógia-pszichológiai intézetek alapításával, ahol pályaeorientáció is folyt. Ezekben az intézetekben egy új trend alakult ki, vagyis a pedagógiai tanácsadás, ami részévé vált az életpálya-építési készségek fejlesztésének az oktatásban és a pedagógiai-pszichológiai tanácsadásnak. Az iskolákban is tesztelték az életpálya-építési készségek fejlesztését, ami sikeresnek is bizonyult. A gimnáziumokban alkalmaztak pedagógiai tanácsadókat. Szlovákia is próbálkozott a 60-as években a prágai modell bevezetésével, de ez sajnos nem járt sikerrel. A 70-es években a regionális/kerületi pedagógiai és pszichológiai centrumokra is kiterjesztették az életpálya-építési készségek fejlesztését, amely megalapozta a tanácsadói szolgálatok létét az oktatási rendszerben. A tanácsadók a centrumokban elsősorban tanácsadói pszichológusok voltak. A pedagógiai tanácsadók, eredendően tanárok, a középiskolákban információkat szolgáltatottak és ők voltak felelősek a karrieroktatásért is. A cseh és a szlovák „pszichológiai-pedagógiai tanácsadás” koncepciójának a definiálása különbözött egymástól. Összességében azonban elmondható, hogy a pedagógiai-pszichológiai centrumok elsősorban azoknak a fiataloknak segítettek a pályaválasztásban, akik valamilyen szempontból problémásnak bizonyultak.

A következő jelentős fordulópontot 1993 hozta, mikor Csehszlovákiából megalakult a Cseh és a Szlovák Köztársaság. Az új Csehországban a pályaeorientációnak elsősorban annyi volt a szerepe, hogy felszámolja a társadalmi átalakulás negatív hatásait, amelyek befolyásolták az egyén életét. A pályaeorientációs szolgáltatások az Oktatási, Ifjúsági és Sport Minisztérium alá tartoztak, és nagyjából olyanok maradtak funkciójukat tekintve, mint a szocializmusban voltak. A munkanélküliség problémájával a Munkaügyi Minisztérium irányítása alatt álló munkaügyi központok foglalkoztak. Ezek nemcsak a munkanélkülieknek adtak karrier tanácsadást, hanem felsős és középiskolai diákoknak is. Ez a feladatmegosztás azt eredményezte, hogy egymás mellett párhuzamosan két rendszerben, vagyis az oktatás területén és a foglalkoztatási szolgálatokban is fejlődött a pályaeorientáció.

Az 1990-es évek második felétől a gazdasági, foglalkoztatási és oktatási szakpolitikák kapcsolódtak a nemzeti EU-csatlakozási programhoz. Ez együttműködésre adott lehetőséget az oktatási és a munkaügyi tárca között, aminek köszönhetően megtörtént a szakképzési tanácsadás és a pályaeorientáció innovációja, valamint az általános és középiskolák tanterveiben kötelezővé vált a karrieroktatás. A pályaeorientáció innovációját elsősorban helyi érdekek motiválták, és nem a nemzetközi trendek, amelyek a pályaeorientációt elmozdították volna az életút-támogató pályaeorientáció felé.

A cseh kormány számára a jelenlegi kihívás az, hogy miként alakítsák át a kettős minisztérium irányítása alatt álló pályaeorientációs szolgáltatásokat az egész életen át tartó tanulás-tanácsadás rendszerére. Az oktatási rendszerben kihívást jelent pl. a korai iskolaelhagyók aránya és az iskolán kívüli pályaeorientáció innovációja. A munkaerőpiacon bár alacsony a munkanélküliek aránya, mégis szükség lenne több figyelmet szentelni a munkavállalókkal kapcsolatos állami karrier-tanácsadói szolgáltatásokra. Összességében elmondható, hogy az 1990-es években létrehozott kettős irányítású pályaeorientációs szolgáltatások továbbra is fennmaradtak, ami további kihívásokat jelent az életút-támogató pályaeorientációs politikák fejlesztésével kapcsolatban.

Szlovákia jelenlegi helyzetét is ismerteti a cikk, amiben kitér arra, hogy a munkaerőpiacon kedvezőtlen tendenciák tapasztalhatók az egymást követő kormányok privatizáción alapuló neoliberális politikája miatt, pl. a munkabérek alacsonyak, ezzel szemben pedig a munkaórák száma a legmagasabb az EU-ban. Az alacsony munkanélküliség és bizonyos hiányszakmák a munkaerőpiacon azt erősítik, hogy a pályaeorientáció mint szolgáltatás elsősorban a munkaerőpiac igényeinek van alárendelve. A szlovák oktatási rendszer nem tekinthető inkluzívnak, jellemző a területi és szociális egyenlőtlenségek növekedése, valamint nagymértékű a roma tanulók szegregációja és lemorzsolódása. A pályaeorientációt az általános és középiskolákban pedagógiai tanácsadók végzik, a nevelési

centrumokban (82állami és 12 magán) pedig pszichológusok tartanak pedagógiai és pszichológiai tanácsadást. Az európai uniós pályázati forrásoknak köszönhetően 2008 és 2016 között tanácsadó eszközöket, módszereket és tréning anyagokat fejlesztettek pályaeorientációs szakembereknek. Ennek ellenére a rendszer kapacitását nem sikerült bővíteni, és a pályaeorientációs szakemberek is nagyon kevés óraszámban tudnak jelen lenni a közoktatási intézményekben. A pályaeorientációval kapcsolatos tantárgyakat nem tanítanak, és a tantervbe sincsenek sikeresen integrálva. Az EU Szociális Alap (ESZA) egyik futó projektjétől várják, hogy a pályaeorientációs szakemberek mind az iskolákban, mind a regionális központokban hatékonyabban tudjanak dolgozni. A felsőoktatásban 2002-től van pályaeorientációs tanácsadás, de ez a gyakorlatban hatékonyan csak néhány egyetemen működik. A foglalkoztatási szervezeteknél az ESZA projekteknek köszönhetően 2017-19 között voltak célzott karrier-tanácsadási programok hátrányos helyzetű csoportoknak. 2020-ra 300 tanácsadó végez karrier-tanácsadási szolgáltatásokat 46 regionális központban. Ennek ellenére a dolgozó felnőttek limitáltan jutnak karrier-tanácsadáshoz. Szlovákiában a különböző érdekelt felek egyre inkább felismerik, hogy fontos a pályaeorientáció szerepe és szakmai sztenderdjeinek kidolgozása.

Magyarország pályaeorientációval kapcsolatos történetét is bemutatja a cikk 1919-től napjainkig. Megemlékszik Ferenczi Sándor, Stein Fülöp és Szondi Lipót ún. budapesti pszichológiai iskolájára, és az 1920-as évek változásai, mint például a nemzeti társadalombiztosítás által létrehozott munkaképességet vizsgáló részleg. A második világháború éveiben Budapest városi pszichológiai tanácsadó központot hozott létre. 1947 és 1959 között a pedagógia, pszichológia és a tanácsadás tiltott szakterületek voltak. 1959-ben az újonnan felállított Munkaügyi Minisztérium otthont adott egy kis szakképzési pszichológiai részlegnek, amely újraindította a karrier tanácsadást az országban. A 70-es évek elejétől az 1980-as évek közepéig, a pályaeorientáció új aranykora volt, amikor a kormány létrehozta a nemzeti ifjúsági pályaeorientációs központot és húsz megyei intézetet, amik támogatták a középfokú oktatásba való átmenetet. Ezt a rendszert az 1980-as években szüntették meg. 1988/89-től jelentős gazdasági és politikai változások voltak, amik életre hívtak új pályaeorientációs szolgáltatásokat. 1990-ben megalakult a Országos Munkaügyi Hivatal, ahol képzett szakemberek voltak és a karrier-tanácsadás szűk megközelítését alkalmazták, válaszul a tömeges munkanélküliség megjelenésére. Az új pályaeorientációs tanácsadók képzése 1992-től kezdődött a gödöllői egyetemen. 2010 után a Magyar Állami Foglalkoztatási Szolgálat helyzete megváltozott, mivel a kormány elkezdte gyengíteni az ország munkaügyi igazgatását. A jelenlegi kormány 11 éve van az ország élén, 2/3-os parlamenti többségével vezeti az országot. 2008 óta nőtt a foglalkoztatás és a GDP, ami egy viszonylagos biztonságérzetet nyújt az átlagos állampolgároknak. Ezáltal nagyon minimális a nemzeti pályaeorientációs szolgáltatások fejlesztése, az a kevés fejlesztés, ami van, pedig a hátrányos helyzetű csoportok támogatására koncentrál. Jellemző hátránykompenzáló intézkedésként jelenik meg a fiatalok betelérése a szakképzésbe. Viszont az általános, életpálya váltásokat támogató pályaeorientációs szolgáltatások fejlesztésére nem nyitott a jelenlegi szakpolitika. A másik elhanyagolt terület, a munkanélküliek ellátása, ugyanis álláskeresési támogatás csak 3 hónapig jár, ami a legrövidebb időintervallum az EU-ban. A munkaképes korú népesség 7% -kal csökkent 2001 és 2017 között, ami az ország pozícióját gyengíti. A kormányzati szándék a pályaeorientációs szolgáltatások és a szakpolitika fejlesztésével kapcsolatban hosszú ideje hiányzik. A Magyar Nemzeti Pályaeorientációs Tanácsot 2012-ben megszüntették. 2010 óta nincs munkaügyi minisztérium vagy oktatási minisztérium a miniszteri struktúrákon belül. A jelenlegi minisztériumok gyakran széles portfóliókat fednek le. Nincsenek átlátható, rendelkezésre álló nyilvános adatok sem pl. a pályaeorientációs szakemberek számát és az ellátási feladatok leosztására vonatkozólag. A legutóbbi általános választások (2018) után új gazdasági minisztérium jött létre Innovációs és Technológiai Minisztérium címmel, amely integrálja a felsőoktatást, a felnőttoktatást, a szakképzést és a foglalkoztatási politikákat. A minisztérium „Szakmai Oktatás, képzés és felnőttképzés 4.0” stratégiája egy alfejezetet szentel a pályaeorientációnak, amiből hiányzik az egész életen át tartó pályaeorientáció perspektívája. Összefoglalva elmondható, hogy életút-támogató pályaeorientációs rendszerek/szolgáltatások és a karrieroktatás megvalósítása a mindennapi gyakorlatban még mindig várat magára a magyar policy környezetben.

A tanulmány konklúziójaként megállapítható, hogy a három vizsgált országban nincsenek nemzeti, életút-támogató tanácsadási stratégiák, és a különböző szektorok (főként az oktatás és a

foglalkoztatás) közötti együttműködés is eseti. A karrierépítés egész életen át tartó koncepciója nem jelent meg az intézményi gyakorlatokban. Ennek ellenére úgy tűnik, hogy a nemzeti kormányok elégedettek országaik és a rendszer értékeléseivel, amelyeket a különböző európai ügynökségek, az OECD vagy a World Bank készítenek. Habár a legtöbb kritika ezekben a jelentésekben arra irányul, hogy nincsenek befogadó, minden életkort lefedő pályorientációs rendszerek, viszont a politikai döntéshozók ezeket a fontos kritikai érveket még cselekvési pontként sem ismerik el.