

SZIMBOLIKUS KÖZÖSSÉGEK

András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Németh István Péter (Szerk.)

BACSA-BÁN ANETTA Mérnöktanárok a pedagóguspályán
BENCÉNÉ FEKETE-ANDREA Tehetséggondozás a Kaposvári
Egyetem Pedagógiai Karán BUDAI GÁBOR Dunaújváros
középfokú oktatási intézményeinek szakmai kínálata
CSERNÉ ADERMANN GIZELLA Pedagógusok értékelési
kompetenciái HORVÁTHNÉ LÁZAR GABRIELLA-MARKÓTHNÉ
HERDICS KRISZTINA A portfólió készítése KESZI-SZEREMLEI
ANDREA-NÁDASDI FERENC Az értékelemzés oktatásának
támogatása online tananyaggal SZABÓ IMRE GÁBOR
A pedagógiai értékelés szubjektivitása a gyakorlatban
CSILLA MARIANNA SZABÓ Preparing Students for the Labour
Market: ESP e-Learning Courses at the College of Duna-
újváros CSILLA MARIANNA SZABÓ-ANETTA BACSA-BÁN
Students' Drop-out, Certificate instead of Diploma? Present
State and Possible Improvements MEGYESI CSILLA Tovább-
képzések a közigazgatásban VÁRALJAI MARIANN Információ-
szerzési szokások vizsgálata a változó tanulási környezetben
GERE ÁDÁM-KÖVÁRI ATTILA Költséghatékony moduláris
napelemes prototípusrendszer fejlesztése JÓZSEF
KATONA The brain wave based application opportunities

UJBÁNYI TIBOR Felhasználók és adatkapcsolataik sérülékeny-
ségének vizsgálata a rendszer biztonsági szintjének
meghatározásával NAGY BÁLINT-WISZTHALLER ZOLTÁN
A Vallis-modell nyereg-csomó bifurkációja CSISZÉR
ANNAMARIA Európai Unió támogatások magyar kontextusban
KOVÁCS LAJOS Elhető világ PIRICZ NOÉMI Az üzleti
etika aktuális kérdései HORVÁTHNÉ FÁBIÁN MYRTILL
A népesség-előregezés területi-etnikai vonatkozásai
Bulgáriában az ezredforduló után H. TOMESZ TÍMEA Új-
média-generáció – digitális közösség KESZI-SZEREMLEI
ANDREA-PIRICZ NOÉMI A család és a gyerek érték – Család-
barát munkahely cím elnyerésének pozitív hatásai
a munkahelyre és az alkalmazottakra a Dunaújvárosi
Főiskolán



Dunakavics
KÖNYVEK 8.

D U F PRESS

András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Németh István Péter (Szerk.)

SZIMBOLIKUS

KÖZÖSSÉGEK

© András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Németh István Péter editors 2015

© Bacsa-Bán Anetta, Bencéné Fekete Andrea, Budai Gábor, Cserné Adermann Gizella, Csiszér Annamária, Gere Ádám, H.Tomesz Tímea, Horváthné Fábián Myrtil, Horváthné Lázár Gabriella, Katona József, Keszi-Szeremlei Andrea, Kovács Lajos, Kővári Attila, Markóthné Herdics Krisztina, Megyesi Csilla, Nádasdi Ferenc, Nagy Bálint, Németh István Péter, Piricz Noémi, Szabó Csilla Marianna, Szabó Imre Gábor, Ujbányi Tibor, Váraljai Mariann, Wiszthaller Zoltán, Zakota Zoltán 2015

Lektorálta Kukorelli Katalin és Váczi Mariann
Nyelvi lektor Kiss Gabriella

DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA

www.duf.hu

D=U=F PRESS

Kiadóvezető Németh István

Felelős kiadó András István
Felelős szerkesztő Nemeskéry Artúr

Tördelés Duma Attila
Készült a HTSART nyomdában
Felelős vezető Halász Iván

ISBN 978 963 9915 61 9

SZIMBOLIKUS KÖZÖSSÉGEK

András István–Rajcsányi Molnár Mónika–Németh István Péter (Szerk.)



Dunakavics
KÖNYVEK 8.

D·U·F PRESS
Dunaújváros, 2015



Tartalom

Előszó	7
<u>BACSA-BÁN ANETTA</u> Mérnökstanárok a pedagóguspályán	9
<u>BENCÉNÉ FEKETE ANDREA</u> Tehetséggondozás a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán	21
<u>BUDAI GÁBOR</u> Dunaújváros középfokú oktatási intézményeinek szakmai kínálata	31
<u>CSERNÉ ADERMANN GIZELLA</u> Pedagógusok értékelési kompetenciái	42
<u>HORVÁTHNÉ LÁZÁR GABRIELLA– MARKÓTHNÉ HERDICS KRISZTINA</u> A portfólió készítése	51
<u>KESZI-SZEREMLEI ANDREA– NÁDASDI FERENC</u> Az értékelemzés oktatásának támogatása online tananyaggal	60
<u>SZABÓ IMRE GÁBOR</u> A pedagógiai értékelés szubjektivitása a gyakorlatban	72
<u>CSILLA MARIANNA SZABÓ</u> Preparing Students for the Labour Market: ESP e-Learning Courses at the College of Dunaújváros	83
<u>CSILLA MARIANNA SZABÓ– ANETTA BACSA-BÁN</u> Students' Drop-out, Certificate instead of Diploma? Present State and Possible Improvements	91
<u>MEGYESI CSILLA</u> Továbbképzések a közigazgatásban	100

<u>VÁRALJAI MARIANN</u>	
Információszerzési szokások vizsgálata a változó tanulási környezetben	119
<u>ZAKOTA ZOLTÁN-NÉMETH ISTVÁN</u>	
Románia és Magyarország felsőoktatása a számok tükrében – szerkezet, konvergencia, mobilitás	131
<u>GERE ÁDÁM-KÖVÁRI ATTILA</u>	
Költséghatékony moduláris napelemes prototípusrendszer fejlesztése	155
<u>JÓZSEF KATONA</u>	
The examination of the application possibilities of brain wave-based control	167
<u>UJBÁNYI TIBOR</u>	
Felhasználók és adatkapcsolataik sérülékenységeinek vizsgálata a rendszer biztonsági szintjének meghatározásával	177
<u>NAGY BÁLINT- WISZTHALLER ZOLTÁN</u>	
A Vallis-modell nyeregcsomó bifurkációja	186
<u>CSISZÉR ANNAMÁRIA</u>	
Európai Unió támogatások magyar kontextusban	194
<u>KOVÁCS LAJOS</u>	
Élhető világ	201
<u>PIRICZ NOÉMI</u>	
Az üzleti etika aktuális kérdései	209
<u>HORVÁTHNÉ FÁBIÁN MYRTILL</u>	
A népesség-előregedés területi-etnikai vonatkozásai Bulgáriában az ezredforduló után	217
<u>H. TOMESZ TÍMEA</u>	
Újmédia-generáció – digitális közösség	236
<u>KESZI-SZEREMLEI ANDREA- PIRICZ NOÉMI</u>	
A család és a gyerek érték – Családbarát munkahely cím elnyerésének pozitív hatásai a munkahelyre és az alkalmazottakra a Dunaújvárosi Főiskolán	245

Előszó

Egy intézmény életében kiemelkedő fontosságú a falai között létrejövő szellemi és /vagy kutatási termékek kommunikációja, a nyilvánossággal való ismertetése.

A Dunaújvárosi Főiskolán sincs ez másképp. Büszkék lehetünk és vagyunk is országos színvonalú laborparkunkra, a nálunk folyó tudományos és kutatói munkára, az oktatóink és hallgatóink által elért eredményekre, sikerekre és arra a számos pályázatra, melyben részt veszünk, melyet megvalósítunk.

Projektünk címe „Tudományos eredmények elismerése és disszeminációja a Dunaújvárosi Főiskolán” és fő célja volt, hogy a magyar tudomány kutatás-fejlesztési és innovációs eredményei minél szélesebb körben elterjedjenek továbbá, hogy a kutatói életpálya vonzóvá tételével a tehetséggondozás és tudományos utánpótlás biztosítva legyen. DF-es sikereket és más felsőoktatási intézményben folyó tudományos munkát is ismertettünk, így tágítva a kutatások iránt fogékony célközönség perseptíváit.

A támogatás segítségével számos olyan rendezvényt tudtunk megvalósítani, melyek a sikereink és eredményeink közvélemény felé történő kommunikációját segítette elő, pl. egyhetes nemzetközi tudományos konferenciasorozatot, Science Cafét és Nyugdíjas Egyetemet szerveztünk, ipari kapcsolataink tapasztalatait és véleményeit vitattunk meg, középiskolások számára rendeztünk szakmai fórumokat és innovációs előadásokat, online tudományos folyóiratot szerkesztettünk, kutatói adatbázist hoztunk létre.

Ez a kiadvány azt a célt szolgálja, hogy csokorba szedje az elmúlt egy év kutatói termését és ismertesse a közvéleménnyel az eddigi eredményeket.

Kedves Olvasó, bízunk benne, hogy Ön is talál kedvére való olvasmányt!

(A Szerkesztők)



Mérnökstanárok: a „pályán”

Összefoglalás: Vizsgálatomban a Dunaújvárosi Főiskolán végzett mérnökstanárok pályánmaradását, pályaelhagyását, azok összetevőit és jellemzőit kívánom feltárni az elmúlt 5 év adatai nyomán.

A vizsgálat központi kérdése az, hogy mely tényezők által vonzó a mérnökstanári képzés és a mérnökstanári pálya.

A kutatás eredményei az elvártaknak megfelelően alakultak, azaz láthatóan az új típusú „Bologna-rendszer” szerinti mérnökstanár-képzés a pályánmaradást erősíti, a képzést választók a végzettség kényszere okán maradnak, vagy néhány esetben kerülnek a pedagógus pályára.

Kulcsszavak: Pedagóguspálya, mérnökstanár képzés, empirikus vizsgálat.

Abstract: In my present survey, I would like to reveal the components and characteristics of staying on career and career abandoning of engineer-teachers graduated from the College of Dunaújváros, on the basis of the data of the last 5 years.

The central issue of my survey was to reveal the factors which make the engineer-teacher training and career are attractive.

The results of the research met the preliminary expectations, which means that the engineer-teacher training according to the new-type “Bologna System” strengthens the staying on the career; those who choose this training scheme stay or, in some cases, get on the teaching career due to the constraint of the degree.

Keywords: Teaching career, engineer-teacher training, empiric survey.

**Dunaújvárosi Főiskola,
Tanárképző Központ
E-mail: bana@mail.duf.hu*

Előzmények

[1] Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*.

[2] Mihály Ildikó (2010): Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*. XXVI. évfolyam 2010/1. Pp. 105–110.

[3] Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Garai Orsolya et al. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Friss-diplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Pp. 267–286.

[4] Chrappán Magdolna (2011): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai Orsolya et al. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Pp. 231–263.

[5] Veroszta Zsuzsanna (2012): A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata. *Educatio* 2012/4. Pp. 607–618.

A pedagóguspálya vizsgálata az elmúlt évek során a figyelem középpontjába került, mind a pálya választásának, [1] mind a pálya elhagyásának, [2] vagy a pályaelégedettség tekintetében [3]. A vizsgálatok [4, 5] fókuszba állítottak olyan pedagógus csoportokat, amelyek elégedettsége alacsony, s ezáltal pályaelhagyási aránya magas. E kutatások hívták fel a figyelmet a mérnök-tanári, szakoktatói, általánosan is a szakmai tanári területekre a fent említett szempontok nyomán.

A pedagóguspálya választásának tényezőit elemezve [1] azt tapasztalhatjuk, hogy a tanári pálya választása egy soktényezős, sokszereplős helyzet, amelynek legfontosabb állomásai: a pedagógusképzés választása, a végzést követően a pedagóguspályán való elhelyezkedés és végül döntés a pályánmaradásról. E folyamat azonban egészen másként alakulhat akkor, amikor a Bologna-rendszerű osztott szakmai tanárképzésről beszélünk, ugyanis e képzések szinte valamennyi képzőhelyen kizárólag levelező tagozaton folynak. Szintén Varga [1] emeli ki a következő – a tanári pálya elhagyását fokozó – tényezőket: ha a tanári végzettség főiskolai és nem egyetemi, ha a megkérdezett férfi, a pedagóguspálya elhagyása jellemzőbbé válik. S ugyancsak kisebb arányban találhatók tanári állásban azon végzettek, akik műszaki, informatikai, jogi, közgazdasági szakcsoportban szereztek diplomáikat. De összességében azok találhatók tanári állásban, akiknek kisebb a nem tanárként és tanárként elérhető keresetük között a különbség. [1] Ez igen fontos szemponttá emelkedik a szakmai tanárképzésben végzettek számára!

Ezen tényezők mellett az is döntővé válhat, hogy mikor következik be leginkább a pályaelhagyás. [2] A pedagóguspálya elhagyását kutató vizsgálatok igen nagy számban azt igazolták, hogy a végzés és elhelyezkedés utáni első 5 év az, amely a pályaelhagyás szempontjából kritikusan tekinthető. A pályaelhagyás tekintetében az életkor, az intézménytípus, az oktatott tanulók életkora is differenciál, de eltérés mutatkozik az általános és szakoktatási intézmények között is. A szakoktatási intézményekben igen nagyszámú pályaelhagyó pedagógussal találkozhatunk. [2]

„A szakképzés tanárhíánya az utóbbi időben annyira súlyos, hogy sokan ezt tartják a jelenleg már elodázhatatlan minősülő reformok legnagyobb kerékkötőjének.” [2]

Ha a pályaelhagyás magas, mit lehet tenni ellene? A pályánmaradás egyik legfontosabb tényezője a pályaelégedettség. [3] A DPR-vizsgálatok során megkérdezett pedagógusok legkevesbé elégedett csoportjában jelentős számban voltak jelen a szakmai tanárképzésben részt vett volt hallgatók. Ennek oka nemcsak a pályaelhagyók elsődleges jövedelmi elégedetlensége, hanem a pedagógus diplomák eltérő konvertálhatósága is, ami a szakképzés területén jelentőssé vált. Bár megtörtént a pedagógus-életpályamodell bevezetése, a tanári jövedelmek a szakképzésben még mindig messze elmaradnak egy ugyanolyan időtartamú alkalmazással versenyszférában szerezhető jövedelemtől. [3] Ez utóbbi ténytet több tanulmány is megerősíti. [4] *„A szakmai tanárok helyzete a legdiverzifikáltabb a pedagógusok között. Ennek oka részben a szakképzési ágazat természetes sokszínűsége, a körülötte zajló oktatásirányítási, pedagógiai és szakmai változások kavargása, de magyarázat lehet az is, hogy a szakoktatók pályamotivációs rendszere igen heterogén, amelyben a versenyszférával és az iskolával kapcsolatos elvárások keverednek.”* [4]

S ebből fakadóan is következtetik azt a fenti tanulmányok szerzői [1, 2, 3, 4] hogy még mindig a tanári, a szakoktatói és a mérnök-tanári diploma tűnik a legeladhatóbbnak.

A pályaelhagyást itt egy másik dimenzióban is megvizsgálhatjuk: pályaelhagyónak minősíthető-e a szakképzésben dolgozó, de nem tanárként vagy szakoktatóként foglalkoztatott szakoktató és mérnök-tanár, illetve a versenyszférában mérnökként dolgozó mérnök-tanár? Verosztta rámutatott arra, hogy ugyan a pedagóguspályát elhagyják, de szaktárgyi, szakmai ismereteik, azaz munkájuk tartalmi mintázata tanult területükével azonos, csupán a tanári foglalkoztatástól mutatnak jelentős strukturális távolságot. [5]

A vizsgálat

Ezen előzmények és szakirodalmi áttekintés nyomán az itt ismertetett vizsgálatban a Dunaújvárosi Főiskolán végzett mérnök-tanárok pályánmaradását, pályaelhagyását, azok összetevőit és jellemzőit kívánom feltárni az elmúlt 5 év adatai nyomán. A vizsgálatba kerültek valamennyien osztott tanárképzésben végzett hallgatók, az ő pályairányultságuk kettősségét szeretném a korábban ismertetett kutatási eredmények alapján bemutatni. Tóth Péter szerint ezt a képzést két csoport választja: a szakképzésben már alkalmazásban lévők, akik tanári végzettség nélkül, a műszaki képesítésük alapján tanítanak, illetve azok a több éves vagy évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkező mérnökök adják, akik valamilyen okból át kívánnak lépni a tanári pályára. [6]

[6] Tóth Péter (2010): A mérnök-tanárképzés helyzete a Bologna-folyamatot követően II. *Szakoktatás*. 60. évf. 9. sz. Pp. 18–24.

A VIZSGÁLAT HIPOTÉZISE

Feltételezéseim szerint kimutatható, hogy a Dunaújvárosi Főiskolán 2008 és 2013 között mérnöktanár MA szakon végzettek körében kevésbé jellemző a pályaelhagyás. Ugyanakkor formálódik egy kis létszámú csoport, akik sem mérnöki, sem tanári tapasztalatokkal nem, vagy alig rendelkeztek („pályakezdők”), s a „több lábon állás” vezette őket egy újabb végzettség-képzettség megszerzésére, viszont diplomaszerzésüket követően a pályánmaradók táborát erősítik.

A vizsgálat központi problémája az, hogy megragadjuk a szakirodalomban korábban ismertett tényezők alapján a mérnöktanári pályát (a pedagóguspályát) elhagyók ismérveit.

A VIZSGÁLAT ESZKÖZE

A megkérdezés egy online kérdőív segítségével történt, melynek kialakítása 2014 júniusában történt. A megkérdezés időpontja 2014. június 15.–2014. július 31.

A kérdőíves vizsgálatunkkal a 2008 és 2013 között a Dunaújvárosi Főiskola mérnöktanár MA szakjain végzett valamennyi hallgatót megkerestük alumni adatbázisunkon keresztül.

A vizsgálat során a 2008 és 2013 között végzett 263 hallgatónak küldtük ki kérdőívünket. A visszaérkezett kérdőívek alapján (a hiányos kérdőívek vagy hibásan kitöltött kérdőívek kiszűrése után) 62 kérdőívet dolgoztunk fel. Ily módon a kérdőívekben megjelölt válaszok nem tekinthető szakok és évfolyamok szerint reprezentatív mintán alapuló vizsgálatnak. Ez utóbbit nem is jelöltük meg célként, hiszen vizsgálatunk elsősorban problémafeltáró, felderítő jellegű, mivel MA-s hallgatóink körében ilyen jellegű felmérést ezidáig nem végeztünk, így információink sem voltak a témáról.

Eredmények

A MEGKÉRDEZETTEK ALAPADATAI

(Nem, életkor, lakóhely, DF után szerzett végzettség, képzettség)

A megkérdezettek 72,6%-a férfi, 27,4%-a nő. A véletlenszerűen alakult mintánk nemek szerint reprezentatívnak nevezhető, hiszen a teljes alapsokaságban 68 fő azaz 25,8%-a nő.

Életkori megoszlásukat tekintve a válaszadók 27 és 60 év közöttiek, átlagéletkoruk 41,8 év; többségük a 30–35 év és a 40–45 év közötti. Lakóhelyüket tekintve jelentős számban (27,4%) Fejér megyében, vagy a környező megyékben (35,5%) élnek; többségük (77,4%) városlakó.

A Dunaújvárosi Főiskola után a feldozott kérdőívek közül elenyésző számban szereztek újabb végzettséget, (8 fő). Ők leginkább szakirányú továbbképzésben vettek részt, mind pedagógiai (pedagógus szakvizsga) mind mérnöki területeken.

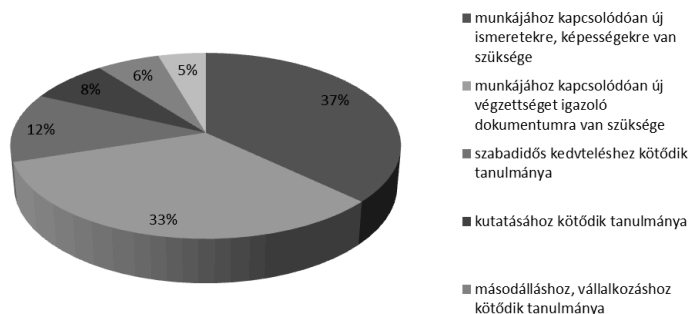
TOVÁBBKÉPZÉS

(Igény, szint, tevékenység)

Továbbtanulási terveiket illetően elmondhatjuk, hogy a válaszadók közel fele (53,2%) jelezte azt, hogy várhatóan részt vesz még további végzettséget-képzettséget adó képzésben.

A 10%-uk PhD-képzést tervez, 19,35%-uk valamilyen mérnöki, műszaki jellegű, elsősorban szakirányú továbbképzésen vagy MSc-képzésen gondolkodik, s csupán 14,5%-uk tervez valamilyen pedagógiai jellegű (elsősorban szakvizsgás) képzést.

1. ábra. Továbbtanulási szándékok.



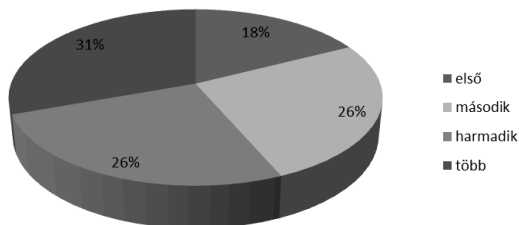
Továbbtanulási szándékuk kötődését illetően a válaszadók elsősorban munkájukhoz kapcsolódóan szereznének új ismereteket (37%), vagy végzettséget (33%), s ez után következnek a szabadidős elfoglaltsághoz vagy egyéb dolgokhoz pl. kutatáshoz kötődő tanulmányok.

Szignifikáns összefüggést mutatott a munkához kapcsolódó új ismeretek iránti igény az életkorral, azaz minél fiatalabb volt a megkérdezett, annál inkább választotta továbbtanulása indokául ezt a válaszlehetőséget ($r=-0,277$; $p=0,029$).

MUNKÁRA VONATKOZÓ ADATOK

(Jelenlegi munkahelye, munkaviszonya, munkaköre, tanári képzettség használata, oktat-e, oktatott tárgyak)
A válaszadók munkahely szerint már nem az első, hanem többedik munkaadójuknál dolgoznak, leggyakrabban a 4. munkahelyen, ami természetesen életkorukból is következik. (Ez utóbbi szignifikáns összefüggést jelzett vizsgálatunkban, azaz az életkor növekedésével nőtt a munkahelyek száma is. ($r=0,337$; $p=0,007$))

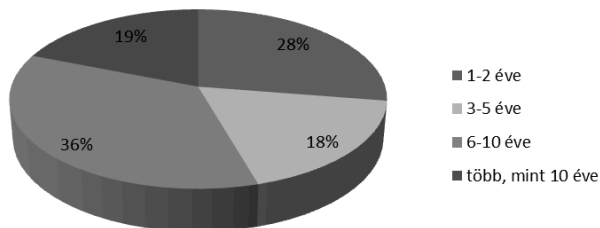
2. ábra. Jelenlegi munkahelyük.



Azon megkérdezettek, akik nem első munkahelyükön dolgoznak, újabb végzettséget is szívesen szereznének ($r=0,260$; $p=0,041$); illetve idesorolhatók azok a munkahelyükön legalább 3–5 éve dolgozók is, akik szintén képeznék magukat újabb végzettség reményében.

Jelenlegi munkahelyükön a megkérdezettek többségükben 6–10 éve dolgoznak, de jelentős arányban vannak azok is, akik még csak 1–2 éve dolgoznak a jelenlegi munkáltatójuknál.

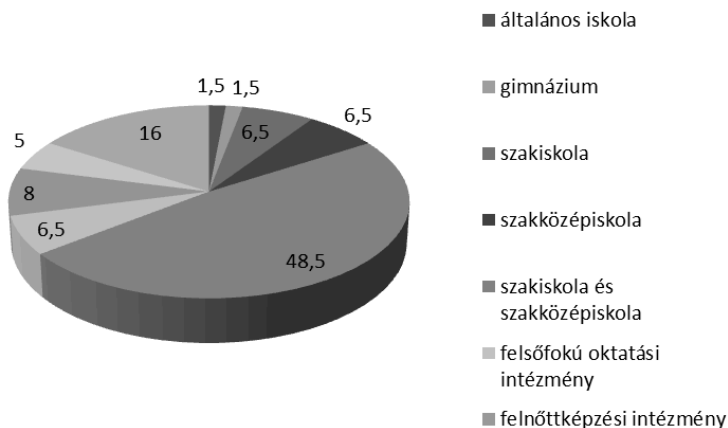
3. ábra. Munkaviszonyuk jelenlegi munkahelyükön.



Munkahelyüket tekintve, azt is láthatjuk, hogy 83,8%-uk munkahelye iskola, s csak a fennmaradó 10 fő dolgozik egyéb munkahelyen. (Ide sorolva a felsőoktatási, felnőttképzési intézményeket és a kollégiumokat is.)

Főként szakképzésben – a képzési profilnak megfelelően – helyezkedtek el, s szakiskolában és szakképző iskolában vagy ezeket egyesítő intézményben dolgoznak (61,5%).

4. ábra. Munkahelyük jellege.



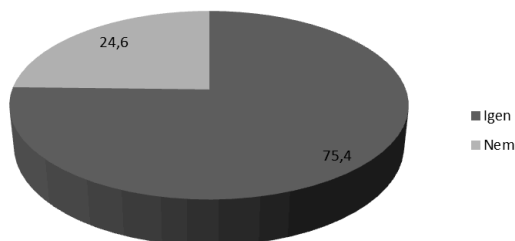
Az oktatott tárgyakat tekintve leginkább azokat az elméleti és gyakorlati szaktárgy-csoportokat nevezték meg, amelyekre a mérnöktanári és/vagy mérnöki alapszakjuk felkészítette őket.

PEDAGÓGUSPÁLYÁHOZ VALÓ VISZONY

(Pályára lépés, pályán töltött idő, pálya elhagyása, pályánmaradás, pedagógusképzés hiányosságai)

A pedagógus diplomaszerezés után a volt hallgatóink többsége pedagóguspályán helyezkedett el (75,4%), illetve MA-s végzettsége nyomán már pedagóguspályán volt. de közel egynegyedük nem tanári pályán, hanem mérnöki területen, elsősorban az iparban dolgozik.

5. ábra. Tanári pályán való elhelyezkedés – diplomaszerezés után.

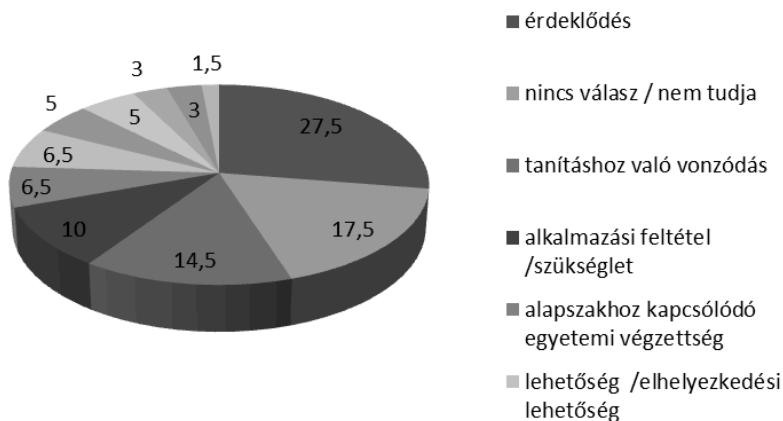


Jelenlegi munkakörük vizsgálata során azt állapíthatjuk meg, hogy a megkérdezettek 45%-a oktatói vagy tanári feladatokat lát el, míg a fennmaradó valamivel több, mint 50% mérnöki és egyéb, mérnöki munkakörhöz közel álló munkát végez.

A megkérdezettek 17,7%-a elhagyta a pedagóguspályát, elsősorban a gyenge anyagi megbecsültségre hivatkozva, de az alacsony társadalmi presztízst is említették, illetve egyéb tényezőként a túlszabályozott iskolai viszonyokat, az előrelépési lehetőségek hiányát is felsorolták.

A 43,5%-uk soha sem hagyta el a pedagóguspályát, azaz mindig pedagógusként dolgozott. Ami miatt nem váltak pályaelhagyóvá, az elsősorban a tanítás szeretete, a motiváltság, érdeklődés, vagy a biztonság – biztos állás lehetősége.

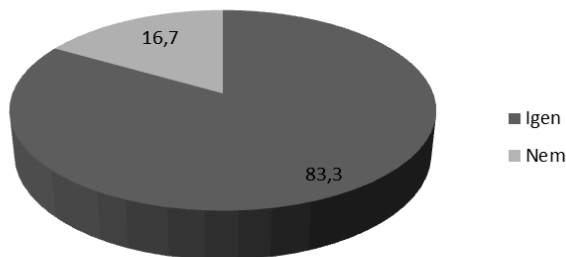
6. ábra. A pedagóguspályán-maradás okai.



A rövid ideje (1–2 éve) és zömmel első munkahelyeiken dolgozók, valamint életkorilag is fiatalabb csoportba sorolható végzettek nem hagyták el a pedagóguspályát ($r=-0,429$; $p=0,001$).

A válaszadók között van azonban egy olyan csoport (16,7%), aki soha nem dolgozott tanárként.

7. ábra. Tanárként dolgozók köre.



Akik azonban igen, azok az 1-től 36 évig terjedő tanítási skálán átlagosan 8,94 éve dolgoznak/dolgoztak tanárként. Leggyakrabban az 5–10 év közötti időpontokat megelőelve.

Jelenlegi munkakörében 83,9%-uk használja tanári diplomáját, akkor is, ha nem tanárként foglalkoztatott, hanem pl. mérnökként–oktatómérnökként. A tanári diploma használata szignifikáns összefüggést mutat az életkorral, a fiatal válaszadóink jelentős részben használják tanári diplomájukat, illetve minél idősebb volt a megkérdezett, annál kevésbé használta tanári diplomáját ($r=-0,360$; $p=0,005$).

A tanári diplomájukat nem használók jellemzően elhagyták a pedagóguspályát ($r=-0,441$; $p=0,000$); s akik a diplomaszerzésük után tanári munkakörben helyezkedtek el jelenleg is használják tanári diplomájukat ($r=0,453$; $p=0,000$).

A jelenleg is pedagógusként dolgozók közül 12,9% tervezi a pálya elhagyását a jövőben, elsősorban a jövedelmi viszonyok, az általános megbecsültség és a kiegészítési problémáinak miatt.

Akik viszont a pályán maradnak – terveik szerint továbbra is – azok a pálya-, a hivatásszeretet, a motiváltság, mint elsődleges okok mellett, a pályával való elégedettség tényezőjét említették igen nagy számban.

Amennyiben új munkahely keresésére kényszerülne, mihez kezdene? – kérdeztük volt hallgatóinktól.

Sajnos egyharmaduk nem válaszolta meg a kérdést, így általánosan érvényes következtetést nem vonhatunk le válaszaikból, csak esetlegesnek tekinthetjük azokat. A kapott válaszok szerint közel ugyanannyian hagynák el a pályát, mint amennyien maradnának pedagógusok. Akik elhagynák a pedagóguspályát, azok mérnöki területen, elsősorban ipari, vállalati környezetben dolgoznának.

1. táblázat. Új munkahely keresése.

Amennyiben új munkahely keresésére kényszerülne, mihez kezdene?	fő	%
Változatlanul a pedagóguspályán maradna, ugyanezt tanítaná	17	27,5
Változatlanul a pedagóguspályán maradna, de mást tanítana	4	6,5
Elhagyná a pedagóguspályát, más területet választana	20	32
nem válaszolt	21	34

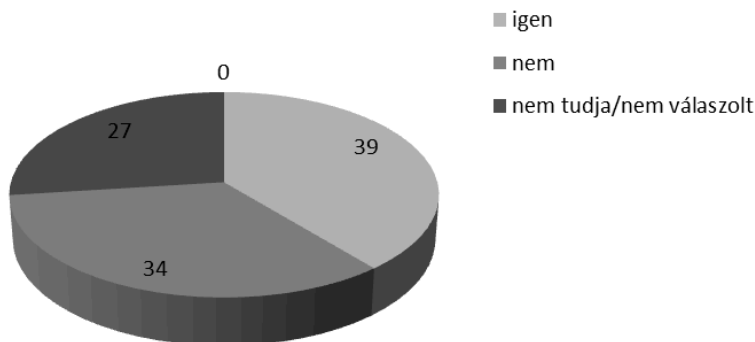
A pedagóguspálya elhagyói jellemző módon mind a szakközép- és szakiskolában oktatók/dolgozók köréből kerülnek ki ($r=0,524$; $p=0,000$).

Közöttük volt, jellemző módon, nagyszámú a diplomaszerzés utáni más (nem pedagógus) pályán történő elhelyezkedés.

A pedagóguspálya elhagyását tervezők jellemzően az informatika terület mérnöktanárai ($r=0,396$; $p=0,028$), míg a gépészet területén mérnöktanári képesítést szerzetek nem terveznek pályaelhagyást.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy javasolnák-e a környezetükben élőknek, hogy pedagógusok legyenek. A megkérdezettek közel azonos arányban oszlottak meg az egyes válaszlehetőségek között, de többségében (39%) a „tanácsolná”, „javasolná” kategóriájára esett a választásuk. A pálya szépségeit, a hivatás szeretetét hangsúlyozva javasolták, vagy az anyagi és/vagy társadalmi megbecsültség hiányára és a stresszes életmódra hivatkozva nem tanácsolnák a megkérdezettek a pedagóguspályát.

8. ábra. Tanácsolná-e hozzátartozójának, vagy tanítványának, hogy pedagógus legyen?



A pedagóguspályát elhagyók nem tanácsolnák a pedagóguspályát hozzátartozójuknak vagy tanítványuknak ($r=-0,302$; $p=0,017$). A pályaelhagyást tervezők viszont még náluk is erősebben és egyértelműbben nem tanácsolják a pedagóguspálya választását ($r=0,449$; $p=0,000$).

FELNÖTTKÉPZÉSHEZ VALÓ VISZONY

(Oktat-e felnőttképzésben, felkészítették-e rá, részt venne-e ilyen képzésben)

A pedagógusi felkészítésben – főként az elmúlt évek gyakorlata nyomán – azt állíthatjuk, hogy egyre nagyobb igény mutatkozik a felnőttképzési ismeretek oktatására. Kimagaslóan igaz ez a szakmai tanárképzésre. Így vizsgálatunkban szükségét éreztük, hogy szerezzünk információkat e területről is.

Tehát a kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy szoktak-e felnőtteknek képzést tartani, amire 80,6%-uk igennel válaszolt. Majd arra kértük őket, hogy az általunk megadott 1–5-ig terjedő skálán értékeljék, hogy felkészítette-e erre őket a pedagógusképzés. Erre a megkérdezettek átlagosan 3,54 –es értékkel válaszoltak, 1,073-as szórással; vagyis a felkészítést valamivel jobb, mint közepesre értékelték a válaszadók.

64,5%-uk jelezte, hogy olyan továbbképzésen, tanfolyamon szívesen részt venne, amely a felnőttoktatás sajátosságairól szól. E képzéseken tanulók jellemzően azok, akik munkájukhoz kapcsolódóan szeretnének újabb végzettséget szerezni, azaz feltételezhetően olyan területen dolgoznak, ahol ez hasznos, s talán elvárható is lehet ($r=0,448$; $p=0,000$).

Végül arra kértük őket, hogy határozzák meg azokat a kérdéseket, témákat, amelyek jelenleg hiányoznak a Dunaújvárosi Főiskola pedagógiai képzéséből, de a megkérdezettek fontosnak ítélik azok tartalmának beépítését a pedagógusképzésbe.

A megkérdezettek meglepően sok témát említettek, de jellemzően sok egybeesés is volt. Kimagasló arányban hiányát érzik a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos, SNI-s, BTM-s, nehezen kezelhető gyerekekkel való bánásmód oktatásának. Szükségesnek tartják a konfliktuskezelés formáinak elsajátítását (elsősorban tanár–diák, tanár–szülő és tanár–tanár konfliktus viszonylatában). Előtérbe kerülését javasolták a differenciálás és tehetséggondozás témájának, az IKT-eszközök használatának. Sokkal több gyakorlati módszert is javasoltak, valamint említésre került az is, hogy ipari gyakorlat nélkül ne legyen lehetőség a pedagóguspályára lépni a mérnöktanári területen.

Összegzés

A kérdőíves vizsgálat eredményei, bár nem tekinthető vizsgálatunk (a kis elemszám és a minta alakulása miatt) determinisztikusan meghatározott eredményeket mutató felmérésnek, azt mutatták, hogy jelezhető a pályaelhagyást és a pályánmaradást valószínűsítő tényezők.

[2] Mihály Ildikó (2010):
Pedagógusok pályael-
hagyása. *Szakképzési Szemle*.
XXVI. évfolyam 2010/1. Pp.
105–110

Így láthattuk, hogy a pedagóguspálya elhagyása nemektől független, de az életkorral összefüggésbe hozható. Ez utóbbi csakúgy növeli az elhagyás tényét, mint a munkában és a pályán eltöltött idő.

Az is kiderült, hogy a korábbi pályaelhagyók zömmel a szakközép- és szakiskolák pedagógusaiból és dolgozóiból kerültek ki. Fokozza pályaelhagyási késztetésüket az, hogy már nem kívánnak újabb munkához kapcsolódó ismeretet vagy végzettséget szerezni. Az ezt tervezők leginkább anyagi megfontolásból szeretnék elhagyni a pályát, s csak másodsorban a társadalmi megbecsültség vagy egyéb szempontok miatt. Nem is tanácsolnák a környezetükben élőknek, hogy a pedagógus pályára lépjenek. A válaszadók körében azt is megállapítottuk, hogy a pályaelhagyók jellemzően az informatikus mérnöktanárok közül kerültek ki.

Valóban jelen van az a fiatal életkorú és a pályán még kevés időt eltöltött kis csoport, akik talán a nem tudatos választás nyomán kerültek a pedagógusi pályára, de a pályánmaradás vált jellemzőjükké. Az ő esetükben is fontos kiemelni, hogy a pedagógusi pályára szocializálás az oktatás-képzés feladata is, szem előtt tartva a szakképzés erőteljes pedagógus hiányát.

Összességében elmondható, hogy a „Bologna-rendszer” szerinti mérnök-tanárképzés láthatóan a pályánmaradást erősíti (csak 17,7%-uk jelezte a pályaelhagyását illetve 12,9%-uk tervezi azt). A képzést választók sokkal inkább a pedagóguspálya, a hivatásuk, szakmájuk szeretete, mint a végzettség kényszere okán maradnak, vagy néhány esetben kerülnek a pedagógus pályára.

Végezetül meg kell azonban azt is jegyeznünk, hogy a tanáripályán-maradás elengedhetetlen feltételének ítélik a tanárok a következő tényezőket is: a tanári hivatás tiszteletét, a szülőkkel való együttműködés támogatását, a tanulók fegyelmezésében való támogatást, a korrekt és tisztességes bánásmódot, bizalmat és a fenntartók és politikusok részéről a meghallgatást. [2] Ez utóbbi feltételek nélkül sem létezik pályaelégedettség, azaz a pedagóguspályán-maradás erősítése ossztársadalmi érdekké kell, hogy váljon, főként a szakmai tanárképzés, s hosszabb távon a szakképzés jövője szempontjából.

Tehetséggondozás a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán

Összefoglalás: A Pedagógiai Karon mentori feladatokat végző oktatók közös* *Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar* célja, hogy minden hallgatónak segítsenek megtalálni, azt a területet, ahol a diák kiemelkedő teljesítményt tud nyújtani. Fel tudja ismerni azt, hogy miben tehetséges, és támogatást kapjon ahhoz, hogy megtalálja az egyéniségéhez legjobban illő területet. A tehetségek sorsát legtöbbször a pedagógusok egyengetik, azonban senki nem foglalkozik azzal, hogy kik is azok a tehetséges pedagógusok, akik a saját szakmájukat a legmagasabb szinten tudják művelni. A KE Pedagógiai Karán bevezetésre került a Czeizel-féle tehetségmodellen alapuló háromlépcsős tehetséggondozó program, valamint a pedagógiai gyakorlatban kiemelkedő tehetségek mentorálását segítő program. A Csokonai Hallgatói Tehetséggondozó műhely foglalkozásain minden tudományos kutatásban közreműködő ifjú kutatónak lehetősége van részt venni kutatómódszertani előadáson, retorikai- és személyiségfejlesztő tréningen valamint prezentáció-készítési gyakorlatokon. A legjobb pedagógusjelöltek tanítási versenyeken mérhetik össze erejüket. Az új, háromfordulós rendszer karunkon elindította nem csak a hallgatók, hanem az oktatók együttműködését, szakmai tevékenységét.

Kulcsszavak: Felsőoktatás, pedagógusjelöltek, tehetséggondozás, szakmai tehetségek.

Abstract: The shared aim of the professors working at the Faculty of Pedagogy is to help their students find the field, in which they are able to show extraordinary achievements. They help the students recognize what they are talented in and provide them the necessary support to act on this field. The talented students are most often helped by pedagogues; however no one deals with the issue of pedagogues, who are talented and fulfill their jobs on the highest level. At Kaposvár University, Faculty of Pedagogy a three-step

talent support program – based on the Czeizel-talent model – and mentorship for talented pedagogues have been introduced. During the sessions of Csokonai Student Talent Support Program each student is granted with the possibility to participate in research method lectures, rhetoric and personal development trainings and sessions how to create presentations. This new, three-step method has initiated cooperation in professional questions among not only students, but also pedagogues on our faculty.

Keywords: Higher education, future pedagogues, talent support, professional talents.

Bevezetés

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán folyó tehetséggondozás mottója: „Az a nemzet mely nem képes tehetséges fiainak kifejlődést biztosítani és őket megfelelő helyre állítani, az a közepszerűség kezén sorvad el.” (Klebensberg Kunó). A mentori feladatokat végző oktatók közös célja, hogy minden, intézményünkbe belépő hallgatónak segítse megtalálni, azt a területet, ahol kiemelkedő teljesítményt tud nyújtani; fel tudja ismerni, hogy miben tehetséges, és támogatást kapjon ahhoz, hogy megtalálja az egyéniségéhez legjobban illő területet. A tehetség fogalma sokrétű, árnyalt, iskolarendszerünkben ennek ellenére mindig tantárgyakhoz kötve keresik és választják ki a tehetségeket. A tehetségek sorsát legtöbbször a szülők, lelkes rokonok és a pedagógusok egyengetik, de kiemelten nem tartozik senkinek a kötelességei közé. Gyakran önkéntes alapon, lelkesedésből történik a tehetségek fejlesztése, eredményt kényszerből nem lehet elérni. Napjainkban azonban nem foglalkoznak azzal, hogy kik is azok a szakemberek, akik a saját szakmájukban a legkiemelkedőbb teljesítményt tudják elérni, hivatásnak, küldetésnek tekintik a hétköznapi feladataikat. Karunkon ki a tudomány területén, ki pedig a gyakorlatban bontakoztathatja ki tehetségét, találhatja meg önmagát.

A tanulmányban bemutatásra kerül a Pedagógiai Karon elsőként bevezetett, Czeizel-féle tehetségmodellen alapuló háromlépcsős felsőoktatási tehetséggondozó program, valamint a pedagógiai gyakorlatban kiemelkedő tehetségnek bizonyuló hallgatók mentorálásának rendszere. Külön figyelmet fordítunk azokra a tehetséges tanító-, óvodapedagógus és gyógypedagógus-jelöltekre, akik a hivatásuk gyakorlása során nyújtanak nagyon eredményes teljesítményt. A legjobb pedagógusjelöltek élő helyzetekben, tanítási versenyeken mérhetik össze erejüket. Az új tehetséggondozási rendszer Karunkon elindította nem csak a hallgatók, hanem az oktatók közötti együttműködést, a szakmai párbeszédet és megszilárdította a kapcsolatot a gyakorló intézményekkel.

A tehetség

A tehetséget régen talentumnak nevezték, amely egy Közel-Keleten használatos pénzérme volt. Átvitt jelentése a Bibliából, Máté evangéliumából, az Újtestamentumból származik, ahol a talentumokról szóló párbeszéd olvasható. Egy ember a szolgálóra bízta vagyonát, rátermettség alapján osztotta szét közöttük a pénzt, eltérő összeget kaptak. Útjáról visszatérve elszámoltatta őket, megdicsérte azt, aki megduplázta vagyonát, s elmarasztalta azt, aki csak megőrizte. A gazda bölcs előrelátással figyelte szolgálait, és felfedezte a bennük rejlő tehetséget, amelyet segített kibontakozni. [1]

A tehetségek fejlesztése hosszú múltra tekint vissza, de igazán a 20. század második felében teljesedett ki. Géza fejedelem és István királyunk már előhírnökként saját korukban felismerték, hogy „csak tanult emberek tarthatják fent a nemzetet, illeszthetik be Európába”. [2]

A tehetség definíciójának számos meghatározása létezik, sok külföldi és hazai tudós modellje vált ismertté. Az egyes meghatározások más-más nézetet foglalnak össze, mutatnak be, más lényegi dolgot emelnek ki, és más módon közelítik meg a témát. A meghatározások többségében közös vonás, hogy a kimagasló teljesítmény mellett a tehetséget meghatározó két tényezőként az öröklődést és a környezetet nevezik meg. A tehetséggondozás folyamatának résztvevője a tehetséges gyermekek mellett a tehetséget segítő mentor, aki lehet a szülő, a pedagógus és tehetségtámogató. A tehetségsegítőknak olyan kiváló érzékkel rendelkező egyéneknek kell lennie, akik fel tudják ismerni a gyerekekben rejlő képességeket és elhivatottak arra, hogy fejlődésüket aktívan támogassák.

Renzulli 1979-ben a tehetségnek három, szervesen összekapcsolódó tényezőjét határozta meg: az átlagon felüli tehetséget, a feladatra irányultságot, amely az összpontosítottság magas fokát jelenti, valamint a kiemelkedő kreativitást. [3]

A három tényezőt egyenrangúnak tartotta, integrációjukról beszélt. A feladatkötelezettség szerinte személyiségjegyekből áll, összetevői az érdeklődés, a kitartás, az önbizalom, az énerő és a kritikai gondolkodás.

Az átlag feletti képességeket árnyaltabban határozta meg, elkülönítette az általános és a speciális képességeket. [4]

[1] Csíkszentmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

[2] Sarka Ferenc (2010): *A magyar tehetséggondozás történetének főbb állomásai*. http://tehetsegprogram.hu/letolt/A_magyar_tehetseg_gondozas_tortenetenek_fobb_allomasai.pdf 1.o. 2010. 12. 10.

[3] Harsányi István (1981): *A tehetségfelismerés és a tehetséggondozás mai feladatai*. Budapest: SMPTI.

[4] Tóth László (2006): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Debrecen: Pedellus.

[4] Tóth László (2006): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Debrecen: Pedellus.

[5] N. Kollár Katalin –Szabó, Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris.

[6] Gábrity Molnár Irén (2011): *Tehetős tanár a tehetséggondozás szolgálatában*. Zenta: Bolyai Alapítvány.

Mönks a háromkörös Renzulli-modellt fejlesztette tovább, hangsúlyozva a környezeti tényezők tehetség-kibontakozást segítő hatását. Munkáiban a három szociális terület befolyásoló hatását tartotta a legjelentősebbnek: a családot, az iskolát és a kortárs csoportokat.

Czeizel Endre a Renzulli és Mönks-modellt kiegészítve alkotta meg 1997-ben $2x4+1$ faktoros tehetségmodelljét. A tehetség összetevőinek meghatározása mellett, az adottság és a környezet hatásának régóta vitatott kérdését is kifejtette. A tehetség két, egyenként négy faktorból álló tényezőből áll: a genetikai és a környezeti tényezőkből. Czeizel adottságnak tekinti az első négy tényezőcsoportot, a szellemi képességeket, az általános értelmességet, a specifikus mentális képességet, valamint a kreativitást és a motivációt. Mindezekre hatást gyakorol a másik tényezőcsoport, amely a környezeti változókat foglalja magába: a családot, az iskolát, a kortárs csoportot és az általános társadalmi környezetet. A korábbi modellektől eltérően egy teljesen új szemlélet tükröződik a tehetségmodellben, a $+1$ faktor, a sors-faktor. Az életegészség faktora, mivel a veleszületett adottságok érvényre jutásához időre van szükség, el kell érni egy bizonyos életkort ahhoz, hogy a tehetség ki tudjon bontakozni. [4]

Tehetségfejlesztési stratégia

A tehetséggondozást a lehető legkorábban kell elkezdni, mivel a gyermekekben rejlő, nem felismert lehetőségek az általános iskolai egységes oktatás során háttérbe szorulhatnak. Nagyon fontos, hogy a pedagógus felismerje a valódi tehetségeket és ne tévessze össze az átlagos képességű, de ingerben gazdag családi környezetben nevelkedő gyermekek időleges kimagasló teljesítményével. [5]

A tehetségek fejlesztésére egységes sémát nem lehet felállítani, azonos módszert nem lehet alkalmazni, mivel minden ember más személyiség; eltérő adottságokkal, öröklött tulajdonságokkal rendelkezik. [6]

A felsőoktatásban végbemenő tehetséggondozás kicsit eltér az általános tehetségfejlesztéstől, sajátos módszerek épültek be a gyakorlatba. Célja a tudományos kutatásra történő felkészítés, a szakma megújítása, valamint a módszertani lehetőségek gyarapítása, korszerűsítése.

A program sikerét döntően befolyásolja, hogy a mentorálás mellett milyen

feltételeket és önfejlesztő lehetőségeket biztosítunk a hallgatók számára saját képességeik felismeréséhez, a tudományos és módszertani kreativitásuk kibontakoztatásához.

Ebben az életszakaszban sem bizonyul a tehetséggondozás könnyű, zökkenőmentes feladatnak, mivel a hallgatók és az oktatók között egyre kevesebb a személyes kapcsolat. Előfordulhat, hogy felsőoktatási tanulmányai során egy diák kizárólag előadás alkalmával találkozik tanárával, és csak a vizsgán, a félév folyamán egyetlen alkalommal nyílik lehetőség a szakmai verbális kommunikációra. A Bolognai-rendszer bevezetése megváltoztatta a felsőoktatási képzési struktúrát, amely hatást gyakorolt a tehetségek felfedezésére, majd későbbi fejlesztésükre is.

Az új rendszer megnehezítette a hallgatói tudományos kutatások kibontakozását, mivel az első hároméves ciklusban kell, hogy sor kerüljön a témaválasztásra, a konzulens keresésre, a kutatás lefolytatására és a dokumentáció elkészítésére, valamint az országos megmérettetésen történő szereplésre. A mesterképzésben mindezt két év alatt várja el a rendszer, mely szinte lehetetlen feladatnak bizonyul abban az esetben, ha a tanulmányait a hallgató nem ott folytatja, ahol az alapidiplomáját megszerezte. [7]

[7] Bencéné Fekete Andrea (2011): A tudományos kutatásra nevelés a felsőoktatásban. In: *Tehetséggondozási Workshopok a Kodolányi János Főiskolán 3. Székesfehérvár. Pp. 11–19.*

A TEHETSÉGFEJLESZTÉS SZÍNTEREI

A tehetségek fejlesztésére több lehetőség nyílik a felsőoktatásban. A tudományos kutatást végző hallgatók felkarolása elsősorban a Tudományos Diákkörön belül történik, de kiváló lehetőséget biztosít erre a szakkollégiumi rendszer is. A havonta megrendezésre kerülő tudományos estéken az ismeretbővítés mellett tágul a szakkollégisták tudományos látóköre, valamint segítséget kapnak a saját ötletcsírák kibontakoztatásához is.

A Csokonai Hallgatói Tehetséggondozó műhely is hozzájárul az eredményes tehetséggondozáshoz. A foglalkozások keretében minden érdeklődő hallgatónak lehetősége nyílik a tananyagon túlmutató kutatómódszertani ismeretek megszerzésére, retorikai- és személyiségfejlesztő tréningen valamint prezentációkészítési gyakorlatokon történő részvételre. Itt készülnek el az első absztraktok, előadások és publikációk. A tanszéki műhelyekben folyó kutatásoknak, módszertani csoportok kreatív újító tevékenységének aktív részesei a demonstrátorok, akik a legkiválóbb szakemberek segítségével nyernek bevezetést a legújabb kutatások világába.

A kezdetek után a kutatói életút folytatását a doktori iskolák biztosítják a legtehetségesebb hallgatók számára. A későbbiekben a kiemelkedő ifjú kutatók szakmai fejlődését a poszt-doktori pályázatok, a különböző oktatói, kutatói, hazai és külföldi ösztöndíjak támogatják.

TEHETSÉGAZONOSÍTÁS

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának új tehetséglejlesztési stratégiája a Czeizel-féle táltum modell-re épül. Az ifjú kutatói tehetségek korai felismerése nagyon fontos feladat, a lehető legkorábban létre kell jönni a mentor-mentorált kapcsolatnak. Az oktatók és a hallgatók kapcsolata akkor válhat sikeressé, ha a közös tudományos érdeklődés mellett jó személyes viszony is kialakul. A hallgatók kiválasztása megfigyél-léssel történik, az oktatók a speciális mentális valamint az általános értelmi adottságokkal, és a kreativitással rendelkező hallgatókat keresik, akik jól motiváltak, kedvet éreznek a tanulmányok elmélyítéséhez, és érdeklődnek a választott tudományterületük iránt.

A felkutatás hosszú, több lépcsőből álló folyamat. Amikor az új hallgatók átlépik intézményünk kapu-ját, tájékoztató előadást tartunk számukra a karon folyó Tudományos Diákköri lehetőségekről. A TDK-te-vékenység nem kényszer, nem kötelező szakdolgozat, hanem az oktatók és hallgatók közös kutatómunkája. Fontos, hogy már az egyetemi tanulmányaikat éppen elkezdő hallgatók érdeklődését felkeltsük, mivel a BA képzés három éve alatt így lehet csak egy komoly kutatást befejezni. Az ötletbörzén a hallgatók már az első napon megismerhetik az oktatók által felajánlott témákat, kutatási területeket. Az első félévben elindul a keresés; célunk, hogy olyan oktatók és hallgatók találjanak egymásra, akiket nem csak a tudományterület köt össze, hanem emberileg is jól megértik egymást.

Az egyetemi honlapon található a mentori feladatokat végző oktatók által felajánlott kutatási terü-letek, szűkebb témák. Az első szemeszter végén kerül megrendezésre a legjobb évfolyamdolgozatok ver-senye, ahova minden oktató benevezheti az általa legeredményesebbnek ítélt szemináriumi dolgozatot. Kari szinten a legkiemelkedőbb írásokat szerzőik szóban bemutathatják. A versenyen a hallgatói munkák díjazására kerül sor, és itt találhatnak egymásra a konzulensek, a hallgatók, és a témák.

A módszertani területen kiemelkedő hallgatók felkutatásában a gyakorló iskolai, óvodai szakvezetők segítik a módszertanos kollégákat, illetve a csoport előtti tanítások, foglalkozások alkalmával kerülnek kiválasztásra a legjobb pedagógiai érzékkel és kreativitással rendelkező hallgatók.

A NÉGY KÖRNYEZETI VÁLTOZÓ POZITÍV HATÁSA

A tehetséglejlesztés során fontos szerepet játszó négy környezeti változót tartalmazó tényezőcsoport pozi-tív hatását igyekszünk kihasználni és erősíteni. A család közvetlen szerepe az egyetemistáknál már csök-ken, de igyekszünk megerősíteni a korábbi értékadó hatását.

Az intézmény ösztönző hatását tudományos rendezvényeinkkel igyekszünk megerősíteni, ahol a hall-gatóink nem csak a közönség sorában ülhetnek, hanem teljes jogú ifjú kutatóként vehetnek részt.

A kortárs csoport motiváló hatását a TDK-s hallgatói képviselők biztosítják. Minden szaknak van egy

hallgatói felelőse, aki felkeresi, és maga köré gyűjti az érdeklődő diákokat. Különös felhívó ereje van az országos döntőben már szerepelt hallgatók élménybeszámolójának.

A társadalom hatása az elismerésben, megbecsülésben nyilvánul meg, abban az esetben, ha az egyetem „külvilága” is értékként tekint a tudományos kutatásokra. Ezen a területen még adódnak hiányosságok, igyekszünk szoros kapcsolatot tartani a helyi médiákkal, hogy mindenki számára érthetővé tegyük kutatásaink validitását.

A kutatási téma, a mentor, és a hallgató egymásra találása után elkezdődik a műhelymunka. A tanszékeken folyó hallgatói kutatói tevékenységet a tanszéki TDK-felelős oktató fogja össze, a hallgatói munka továbbküldéséről azonban a tanszékvezetővel közösen döntenek. Amennyiben a szűkebb kör szakmai elismerését kívívta az ifjú kutató, bekerül a kari háromlépcsős hallgatói kutatói rendszerbe.

Az első fordulóban a hallgatók kutatási terveket mutatnak be prezentáció segítségével, ahol öt fős zsűri hallgatja meg az alapok bemutatását. Ezt követi a brainstorming. Az ötletbörze képzetszervezési eljárás, amely során az emberek kis csoportja rövid idő alatt sok ötletet hív elő közös gondolkodás során. Ez egy olyan módszer, ami a képzetet, a kreativitást hívja segítségül a probléma megoldásához. [4]

A csoportot a zsűritagok és az érdeklődők soraiban ülő oktatók és a hallgatók alkotják, akik elmondják észrevételeiket, tanácsaikat. A tudományos vitát a kari TDT elnök vezeti, melynek során kooperatív technikákat alkalmazunk.

A konferencia után a hallgatók és a konzulensek is személyesen felkeresik a javaslatokat tevő kollégákat, és folyamatosan konzultálnak velük. Karunkon a több konzulenses kutatómunkákat szorgalmazzuk, mivel így („több szem többet lát alapon”) valósulhat meg igazán az interdiszciplináris szemléletmód. Egy adott kutatást így lehet csak több szempontból vizsgálni multidiszciplináris szemléletmóddal.

A második fordulóra már kizárólagosan csak kész kutatással lehet benevezni, olyan írásbeli munkával, amely teljes egészében megfelel az OTDK adott szekciójában kiírt követelményeknek. Az írásbeli dolgozatot a szakterület két független képviselője bírálja el. Ezt követően kerül megrendezésre a szóbeli forduló, prezentációs előadással. A szekciók legjobbjai itt szerezhetik meg a jogosultságot az OTDK-ra történő nevezéshez. A további felkészítő program célja az előadás tökéletesítése, a szemléltető eszközök megalkotása.

A döntő előtti utolsó főpróba, a harmadik lépcső az Egyetemi TDK Konferencia, amely az országos rendezvény előtti hónapban kerül megrendezésre. Itt a Kaposvári Egyetem négy karának döntőbe jutott hallgatói mérik össze teljesítményüket. Az

[4] Tóth László (2006): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Debrecen: Pedellus.

[7] Bencéné Fekete Andrea (2011): A tudományos kutatásra nevelés a felsőoktatásban. In: *Tehetséggondozási Workshopok a Kodolányi János Főiskolán* 3. Székesfehérvár. Pp. 11–19.

Országos Művészeti Diákköri Konferenciára nevező hallgatók ekkor rendezik meg kiállításukat és mutatják be alkotásaikat, produkcióikat. A zsűri tagjainak az a feladata, hogy olyan légkört teremtsenek, mintha a hallgatók a végső megmérettetésen szerepelnének. Elsősorban a prezentáció minőségére, érthetőségére, az előadásmódra, és a szakterminológia használatára figyelnek, ezzel is segítve felkészülés utolsó szakaszát. [7]

AZ EGYETEMI TEHETSÉGGONDOZÁST SEGÍTŐ SZERVEZETEK

Hazánkban példaértékű tehetségsegítő hálózat fejlődött ki az elmúlt évtizedben, melynek fontos építőkövei a Tehetségpontok és a Tehetségsegítő Tanácsok. A Tehetségsegítő Tanács olyan helyi vagy regionális szinten létrejött szerveződés, amely szakmai és társadalmi összefogással segíti a tehetségek felismerését, fejlesztését. Írásomban a somogyi példát, az országban elsőként kialakított mentori hálózatot mutatom be, mely a közoktatás minden szintjén, iskolarendszerű és intézményen kívüli keretek közt is lehetőséget biztosít a tehetségek fejlesztésére. Esélyegyenlőséget nyújt oly módon, hogy a család anyagi helyzetétől függetlenül mindenki fejlődhesen azon a területen, ahol valamely tekintetben kiemelkedő adottságokkal rendelkezik.

2011-ben Kaposváron 18 alapító közös elhatározásából megalakult a Kaposvár–Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács. A tagok közös vonása, hogy hitvallásuk a tehetséggondozás, de a Tanács tagjaira a sokszínűség jellemző, mivel találhatók közöttük oktatási intézmények, önkormányzatok, civil szervezetek, gazdasági társulások, vállalkozások és magánszemélyek egyaránt. A tagokat összekötő tevékenység a tehetséggondozás, mely során céljuk a kiemelkedő tehetségek gondozása, fejlesztése, szakmai támogatása és a gazdasági feltételek megteremtése. A célkitűzések között kiemelt helyen szerepel az esélyegyenlőség biztosítása, hogy társadalmi hovatartozásától függetlenül minden gyermek lehetőséget kapjon arra, hogy a benne rejlő bármely kiemelkedő területen fejlődhesen.

A Tanács tagjai közt szerepelnek óvodapedagógusok, gyógypedagógusok, tanítók, tanárok, művészeti pedagógusok és egyetemi oktatók is, ezért minden szinten lehetőség nyílik arra, hogy a tudományosan elismert, legújabb módszerek kerüljenek bevezetésre a tehetséggondozásban. Lehetőséget biztosítanak szakmai fórumokra mind a pedagógusok, mind pedig a szülők számára.

A Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács tevékenységét az elnökség irányítja,

amely szakmai felügyeletet gyakorol, valamint anyagi támogatást biztosít a tagozatok számára. Irányító tevékenysége mellett aktív részt vállal a tehetséges fiatalok és az őket támogató mentorok szakmai közösségének szervezésében. A tagozatok az egyes szakterületeken folyó tehetségfejlesztő tevékenységet koordinálják, elnökei az adott terület kiemelkedő elméleti és gyakorlati szakemberei. A tagozatok fogják össze és szervezik az adott területen a fiatalok számára azokat versenyeket, ahol találkozhatnak, összemérhetik erejüket a hasonló kiváltságokkal rendelkező társaikkal.

SZAKMAI TEHETSÉGEK FEJLESZTÉSE

A tehetségszolgáltatóknak olyan kiváló érzékkel rendelkező személyeknek kell lenni, akik fel tudják ismerni a gyerekekben rejlő képességeket és elhivatottak arra, hogy fejlődésüket támogassák. A „Pedagógiai tehetség kerestetik” 24 órás tehetségkutató programsorozat célja, a szakma legkiválóbb gyöngyszemeinek felkutatása, a legjobb pedagógusjelöltek kiválasztása. A tehetségprogram mottója: „Éld meg a tehetséged!” – hiszen csak így módon lehet szívvel-lélekkel segíteni a ránk bízott gyermekeket.

A programsorozat hallgatói kezdeményezésre indult el, sok elhivatott, lelkes gyógypedagógus hallgatónak köszönhetően. Céljuk a saját pedagógiai képességeik megmértetése mellett, a fogyatékkal élő tehetségek felismerése, segítése és sikerélményhez juttatása. A hallgatói ötletet az oktatók továbbgondolták azzal a céllal, hogy az óvodapedagógus, a tanító és a kisgyermeknevelő alapképzésen tanuló hallgatók számára is biztosítsanak lehetőséget arra, hogy bizonyíthassák szakmai kreativitásukat, empátiájukat, segítőkészségüket és pedagógusi rátermettségüket.

Egy egész napon és éjszakán át tartó program során első lépésként megalakultak a csapatok, amelyek már a versenyt megelőzően heteken át feladatokat oldottak meg. Az alapképzési szakok – gyógypedagógia, óvodapedagógus, tanító és csecsemőgondozó – mindegyik évfolyama indított egy legalább 15 hallgatóból álló csapatot, amelynek eredményes működéséhez minél több lelkes oktatót kellett megnyerni, akik aktívan versenyeztek. A versenyt vendégfellépők szereplése gazdagította; olyan produkciókat láthatott a közönség, amely a hallgatók pedagógusi munkájának eredményeként születtek a környék köznevelési intézményeiben. A csapatoknak olyan feladatokat kellett megoldaniuk, amelyek a szakmához kapcsolódtak, gondolkodást, kreativitást és rátermettséget igényeltek. A kreatív akció feladatai négy fő csoport köré tartoztak: alkotónap, flashmob (villámcsődület), regionális kortárscsoportház, nyilvános kreatív akció.

A programra előzetesen jelentkezett csoportoknak egy-egy kisrészlet filmhez (Hupikék törpikék, Hair, Baywatch stb.) kötődő, a saját szakmához kapcsolódó bemutatkozó műsort kellett előadnia, majd a helyszínen rendelkezésre álló eszközökből a film helyszíneit megjelenítő, szakhoz kapcsolódó bázis építésére került sor, amely a csoportok ügyességéről, kreativitásáról tanúskodott. A bázisépítéssel párhuzamosan a csapat többi tagjának olyan feladatokat kellett megoldania, melyek során felfedezhették, fejleszthették ké-

pességeiket a zene, a mozgás és a rajz-vizuális tevékenység területén, emellett különböző szakmai kommunikációs szituációkban is próbára teheték magukat. A gyakorlati életből vett konfliktushelyzeteket kellett szakmai szempontok alapján megoldani. A csoportok olyan feladatokat kaptak, melynek megoldása csak kooperatív technikák alkalmazásával vált lehetővé, ahol mindenki saját képessége által erősítette a csapatát. A rendezvény során kiemelt célként szerepelt a fogyatékkal szembeni elfogadás növelése. Ennek érdekében sérült csoportok tehetséges tagjai is részt vettek a 24 órás programban, és minden csapatnak lehetősége volt behelyezkedni egy-egy fogyatékos személy helyzetébe szituációs feladatok és érzékenyítő kártyák segítségével.

A filmvetítésen két közoktatási intézményben készült felvételeket néztek meg a versenyzők, órárszleteket, szabadidős tevékenységekről készült felvételeket, ünnepségeket, csoportos játékokat, fejlesztő programokat és tehetséges diákok fejlesztésének bemutatását. A látottak, illetve hallottak szakmai beszélgetést indítottak el a résztvevő hallgatók és oktatók között. A szabad vitát, reflexiókat szituációs feladatok megoldása követte, melyben a versenyzők igazolhatták szakmai rátermettségüket, pedagógusi kompetenciájukat és kiváló problémamegoldási képességüket.

Az egész verseny a multikulturalitás jegyében zajlott. Nem csak a fogyatékkal élő csoportok kerültek a fókuszba, hanem a kisebbségek és más nemzetek megismerésére is sor került a nap folyamán.

Zárszó

Az új háromfordulós Tudományos Diákköri rendszer, a szakmai tehetséggondozás a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán elindította nem csak a hallgatók, hanem az oktatók egymás közötti szakmai kommunikációját is. Bebizonyosodott, hogy a csapatmunka eredményesebb és sokkal hatékonyabbá teszi a felkészülést, mivel hallgatóink a versenyek döntőjében magabiztosan helytálltak.

Hazánkban sok tehetséges elme születik, ez a történelem folyamán már bebizonyosodott. Szerte a világban hallhatjuk magyar származású tudósok nevét, akikre méltán lehetünk büszkéek. Vigyáznunk kell azonban arra, hogy az átlag feletti képességekkel rendelkező fiatalok a tömegben el ne vesszenek. Segítenünk kell, hogy megtalálják képességeik kibontakoztatásához a legmegfelelőbb tanármestert: egy olyan mentort, aki példaképként követendő, aki tudja, érzi, hogy mikor kell a tehetséget magára hagyni, hogy szellemisége, kreativitása szabadon szárnyalhasson, aki érzi, hogy mikor kell mentoráltja mellé állnia, számára lelki támaszt, vagy szakmai segítséget nyújtani, valamint a háttérből kutatásait irányítani. Ilyen oktatókra lenne szükség a felsőoktatásban.

Dunaújváros középfokú oktatási intézményeinek szakmakínálata

– megváltozott ipari környezetben –

Összefoglalás: Tanulmányomban a dunaújvárosi szakközépiskolákat és* *Dunaújvárosi Főiskola, Tanárképző Központ* szakiskolákat vizsgáltam. A vizsgált középfokú intézmények szakma-
struktúráját merevnek feltételeztem, olyannak, amely álláspontom szerint nem követte/követi a munkaerőpiac megváltozott igényeit. Kutatásomat azokkal a szakirodalmi hivatkozásokkal támasztottam alá, amelyek rámutatnak arra, hogy a hazai iskolai rendszerű képzés – még a rendszerváltozástól eltelt 25 év után is – magas arányban tartalmaz(hat) olyan szakmákat, amelyek munkaerő-piaci igénye nem megalapozott. Külön foglalkoztam a tanulók pályaeorientációjával és a pályaválasztási időszakával is. Ezen belül arra kerestem a választ, hogy kinek a felelőssége, hogy a gyerek a számára megfelelő tanulási útra csatornázódjon be, amely ha nem kellő odafigyeléssel következik be, a tanuló könnyen és rövid időn belül lemorzsolódhat.
Kulcsszavak: Szakképzés, szakiskola, szakmastruktúra, gazdasági társaság, munkaerőpiac.

Abstract: This study Dunaújváros vocational schools and vocational schools studied. The test high school profession rigid structure assumed such that it did not follow / follow the needs of the labor market has changed my view. I have supported, which point out that the national school-based training – even after the system change past 25 years – contains a high proportion of occupations with labor market needs is unfounded. Separate dealt with the students' career orientation and career period as well. In particular, I tried to find the answer to who is responsible to the child's right to be included in the learning journey, which you do not need attention occurs, the student to be out within a short period of time.

Keywords: Vocational training, vocational schools, trade structure, business organization, labor market.

[1] Benedek
András
(2003): *Változó szakképzés*.
Budapest:
OKKER.

Bevezetés

Tanulmányom fókuszát a dunaújvárosi középiskolák szakmakínálatának feltérképezésére irányítottam rá, amelynek érdekében a 2013/14-es tanév során folytattam vizsgálatokat az intézményekben. Azért is tartottam fontosnak a vizsgálataim lefolytatását, mert úgy véltem, hogy a 2012. január 1-jétől hatályos új szakképzési törvénynek – amelyet felmenő rendszerben vezettek be – az általam vizsgált időszakban már érezhető – pozitív vagy negatív – hatásaira rá tudok majd mutatni.

Továbbá érdekesnek tartottam az arra irányuló kutatási tevékenységét is, hogy vajon a középfokú iskolák olyan szakmákat kínálnak a továbbtanulás előtt állóknak, amelyekkel a végzésüket követően rövid időn belül – és lehetőleg a lakóhelyükhöz közel –, sikeresen el tudnak majd helyezkedni a munkaerőpiacon. A fentiekből adódott egy újabb érdekes terület, - amelynek vizsgálata elkerülhetetlen volt, és több szakirodalom is foglalkozik e kérdéssel, - mégpedig a pályaválasztás időszaka, amely mind a tanulói-, mind a szülői oldalról megalapozott és felelősségteljes döntéshozatalt kívánna meg. E területet másikkal is megvilágítva szintén érdekes vizsgálati eredményekkel találkoztam, hiszen azt láttam körvonalazódni, hogy az oktatáspolitikai, mint a törvényi szabályozás szintere, valamint az iskolafenntartó és a település önkormányzatának tevékenysége már előre behatárolhatja az iskolák mozgásterét.

Szakképzés Magyarországon

A '90-ES ÉVEK

A magyarországi szakképzés folyamatos változáson ment keresztül. Az átalakulás legfőbb jegyei a rendszerváltás időszakában mentek végbe. A '90-es évek elejétől érvényesült az a fejlődés, amelyben a piacgazdaságok gyors átalakulási folyamatához alkalmazkodva az ifjúsági szakképzés, különösen a szakközépiskolai képzés súlypontja egyre inkább a későbbi szakmai specializáció előkészítésére, s az egyre több munkavállalót a munkaerőpiacon szükségszerűen érintő átképzések megalapozására helyeződött. Az ezredforduló időszakában ezért egyre kevésbé lehet a szakképzésről csupán az iskolai szakképzési rendszer állapota, változásának dinamikája alapján beszélni. [1]

A rendszerváltást követő időszakban – 1990–1995 között – az előzőekben említett folyamat hatására az volt megfigyelhető, hogy a szakmunkásképző iskolák számának, társadalmi presztízsének, gazdaság általi elismerésének csökkenése egyre jobban felgyorsult.

A fenti tényezők megkövetelték a szakképzés tartalmi megújítását, amelyet az akkori oktatáspolitikai követelések alapján képzelt el:

- Az iskolarendszerű szakképzésben növelni kell az alapozó képzés idejét és súlyát. A jelenleginél feltétlenül frissebb ismereteket kell nyújtani a fiataloknak.
- Az iskolarendszeren kívüli formában működő szakképző és átképző intézményekben biztosítani kell a különböző szakmák megismerését mind a fiatalok, mind a felnőttek számára. Szükség és igény szerint lehetőséget kell nyújtani a képzésbe történő többszöri be- és kikapcsolódásra is.
- A képzés és átképzés keretében is kiemelt jelentőséget kell kapnia a vállalkozói ismeretek oktatásának, a vállalkozóvá válás elősegítésének és a munkaerő-piaci tájékozódó képesség fejlesztésének (például elhelyezkedési képesség fejlesztése)
- A szakképzés és az átképzés keretében hangsúlyozott fejlesztést kell kapnia az idegen nyelv oktatásának.
- A szakképzés tartalmának követnie kell a gazdaság szervezetrendszerében és a tulajdonviszonyokban végbemenő változásokat, ezért a korábbi, főként nagyüzemi szakemberigény kielégítését szolgáló képzési struktúrát úgy kell átalakítani, hogy a vállalkozások, kis- és középvállalatok elvárásainak is megfeleljen.

A szakképzés tartalmi megújítását az intézményrendszernek is követnie kellett, amelyről az alábbiakban részletezett módon vélekedtek az oktatáspolitikusok:

- A szakképzés intézményrendszerének azonnali és gyökeres megváltoztatása semmiképpen nem cél. A meglévő iskolatípusok (technikum, szakközépiskola, szakmunkásképző iskola, szakiskola) továbbélése és fokozatos átalakulása, fejlődése várható. Az érettségire épülő szakképzésen tovább növekszik a kétéves nappali technikusképzés (a tét a felsőfok) jelentősége.
- A munkaerőpiac igényeit profiljukkal gyorsan, rugalmasan követő átképző intézményeket kell létrehozni elsősorban a meglévő szakképző iskolák bázisán.
- A művelődési és közoktatási miniszter a szakirány szerint illetékes és a képzésben érdekelt miniszterek bevonásával a kormány elé terjeszti a tankönyvek készítésének, terjesztésének és finanszírozásának új rendszerére vonatkozó javaslatát.
- Az iskolarendszer korszerűsítésével párhuzamosan korszerűsíteni kell
 - a szakképzés szakmastruktúráját,
 - a követelményrendszert,
 - a vizsga- és minősítési rendszert,

[2] Szűcs Pál (1992): *Szakképzés az ezredfordulón*. Budapest: Tankönyvkiadó.

[3] Vörös Katalin (2014): A duális szakképzés múltja Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*. 2014/7–8.

[4] Gazsó Ferenc–Laki László (1998): *Esélyek és orientációk – fiatalok az ezredfordulón*. Budapest: OKKER.

– a szakképzés tartalmát.
– Törekedni kell a gyakorlati képzést szolgáló eszközrendszer (tanműhelyek, tanboltok, tangazdaságok, tanosztályok) megtartására és korszerűsítésére. [2]

NAPJAINKBAN

A jelenleg hatályban lévő új szakképzési törvény a duális szakképzési irányt tűzte ki célul. Ez a modell nem újkeletű sem Európában sem pedig Magyarországon. Vörös Katalin egyik tanulmányának konklúziójában olvashatunk is róla: „A 19. század végi magyar gazdasági viszonyok között a modern szaktudás közvetítésére életre hívott szakiskolák esetében a duális szakképzési modell nem volt kellően eredményes. A differenciált alkalmazását nem tekintették lehetséges megoldásnak. A korabeli szakemberek, szakpolitikusok egy másik utat választottak, amely képzési rendszer ugyancsak számos buktatót rejtett magában, de az adott viszonyok között jóval megfelelőbbnek bizonyult. Kérdésként merülhet fel, hogy ma a svájci és német gazdaság körülményei között jól működő duális szakképzési rendszer hogyan lehet valóban sikeres a 21. század Magyarországon. [3]

PÁLYAVÁLASZTÁS

A rendszerváltást követő évek felmérései alapján Gazsó–Laki szerzőpáros megállapította, hogy az általános iskolai tanulmányok befejezését követően a fiatalok döntő többsége szakközépiskolai továbbtanulásra jelentkezik. Azok is megcéloznak valamilyen középiskolai továbbtanulást, akik az alapiskolában bukdácsolnak. (...) A hazai középfokú oktatás erősen hierarchizált szerkezete rendkívül nagy esélykülönbségeket rögzít mind az iskolarendszeren való végighaladás, mind pedig a keresett munkaerőpiaci pozíciók elérése szempontjából. [4] A fenti sorokból az látható, hogy a pályaválasztás előtt álló tanulók szinte egyedül maradnak a pályaválasztással kapcsolatos döntésük meghozatalakor. Jobb esetben szülői segítséget kapnak, esetleg az ismeretségi körükből gyűjtenek információkat. Az is érezhető, hogy az általános iskolai

tanárok, osztályfőnökök az esetek túlnyomó részében nem nyilvánítanak véleményt a továbbtanulással kapcsolatban.

Egy 2009-ben megjelent tanulmányában Mihály Ildikó a megfelelő és hatékony pályaválasztási tanácsadásra helyezte a hangsúlyt annak érdekében, hogy a pályaválasztás előtt álló tanulók a megfelelő pályaeorientációs ismereteket kapják. Megállapította, hogy ennek a tanácsadásnak tartalmilag legalább az alábbi három kulcselemet kell tartalmaznia:

1. *Tanulási tanácsadás.* Az iskolai előmenetel segítése, a helyes tanulási szokások kialakítása, a pályaválasztást megalapozó jó témaválasztás és a döntéshozatal támogatása.

2. *Karrier- vagy életút-tanácsadás.* A majdani konkrét foglalkozás megtalálását kívánja segíteni. (Az utóbbi időben maga a karrierfogalom is megváltozni látszik: míg régen kizárólag az adott szervezeten belüli előrehaladást, a hierarchikus létra „megmászásának” sikerét testesítette meg, mára elvesztette strukturális jellegét, és egyre inkább az egyén tanulásban, munkában megnyilvánuló életpályájának folyamatát szemlélteti.)

3. *Személyes és szociális tanácsadás.* A kliens emocionális igényeit és helyzetének-személyiségállapotának gyakorlati késztetéseit figyelembe véve nyújt segítséget. [5]

A fenti két példa is jól illusztrálja, hogy a rendszerváltozás óta eltelt időszakban megváltozott a tanulók pályaeorientációjáról alkotott felfogás.

Györgyi Zoltán, egy 2012-es tanulmányában már a sikeres pályaválasztásról és a sikerrel kecsegtető tanulás feltételeiről ír, amelyeket a következőképpen foglalta össze:

- A munkaerőpiac hosszabb távú igényei ismertek legyenek, s a képző szervezetek is ismerjék ezeket az igényeket.
- A képző szervezetek érdekei ebbe az irányba hassanak.
- A képzési kínálat és a képzési kereslet térben, időben egymásra tudjon találni, s legyen a képzéseknek finanszírozójuk. A képzésre szoruló fiatalok érdekeltek legyenek ilyen képzésekben részt venni.
- A képzést olyan támogató rendszer egészítse ki, amely képes megoldani azokat a problémákat, amelyek az érintett fiatalok hátrányos iskolai végzettségét eredményezték, s amelyek hiányában későbbi tanulásuk sikere is kétséges. [6]

[5] Mihály Ildikó (2009): A pályaválasztási tevékenység gyakorlati tapasztalatai a fejlett országokban. *Új Pedagógiai Szemle.*

[6] Györgyi Zoltán (2012): A képzés és a munkaerőpiac – Találkozások és töréspontok. Budapest: Új Mandátum.

[7] Rajcsányi-Molnár Mónika
–András István (2013):
Globális cégek beágyazódás-
konfliktusai posztszocialista
környezetben. In.: András
István–Rajcsányi-Molnár
Mónika: *Metamórfózis*. Buda-
pest: Új Mandátum.

Dunaújváros jellegzetességei

Dunaújváros és környéke sajátos múltra tekinthet vissza. Dunaújváros múltja (Dunapentelét figyelmen kívül hagyva) gyakorlatilag hatvan éves; ez egyben azt is jelenti, hogy a város létrejöttékor egyfajta sajátos olvasztótégelye lett a különböző „vidéki” kultúráknak, amelyeket mintegy keretbe foglalt az uralkodó ideológia. [7]

Dunaújváros olyan speciális helyzetű iparváros, amelynek földrajzi fekvése és közlekedés-földrajzi helyzete, múltja és perspektívája a régiókon átnyúló sokoldalú társadalmi-gazdasági kapcsolatok kiépítésének mintája lehet. A város környezetében elhelyezkedő, különböző profilú kistérségek és települések központjaként Dunaújváros mintegy „szigetként” emelkedik ki és mutat igen sajátos, szinte egyoldalú berendezkedésű képet.

A rendszerváltás után turbulens folyamatok indultak be a régióban/kistérségben is, a monokulturális termelési szerkezetet jelentősen árnyalva. A globális kihívások hatványozottan érték Dunaújvárost, az egykori mintavárost, ahol ma már a lokális munkaerőnek globális munkaerő-piaci kihívásokra kell választ adnia. [7]

A rendszerváltás utáni években, Dunaújvárosban több gazdasági társaságot is bezártak, amelynek hatására az egyoldalú iparszerkezet tovább erősödött a működni képes Dunai Vasmű révén.

Ennek hatására a városban már évtizedek óta meglévő társadalmi tudás-tőke túlnyomó részben az gépipar felé tolódott el. A rendszerváltás óta az ipar ágazatai közül a gépipar mellett a vegyipar tűnik leginkább húzóágazatnak. Ezekben belül is a versenyképes, élenjáró műszaki-technikai színvonalú innovatív termékeket gyártó multinacionális vállalatok emelik leginkább a fejlettséget.

A különböző kultúrájú cégek és tulajdonosok fogadtatása, betelepülése, majd beágyazódása a posztszocialista, paternalista térben korántsem volt konfliktusmentes.

Előítéletek, hiányos kommunikáció, az eltérő kultúrákból fakadó interkulturális problémák jelzik a beágyazódási folyamat nehézségeit. [7]

Dunaújváros középfokú oktatásának helyzete

A KUTATÁSI HIPOTÉZIS

Kutatásom kiinduló hipotézise: A dunaújvárosi szakképző intézmények szakmakínálata megfelel a kor követelményeinek – még a megváltozott ipari környezetben is.

A KUTATÁS MÓDSZERE

Kutatásomat a dunaújvárosi gimnáziumok, szakközépiskolák és szakiskolák iskolaigazgatóival készített strukturált mélyinterjúimmal igazolom.

A felkeresett iskolák mindegyike a Klebersberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) által fenntartott intézmény. (5 db Szakközép és Szakiskola; 1 db Gimnázium; 1 db Gimnázium és Szakközépiskola; 1 db Gimnázium, Általános és Szakképző Iskola)

AZ INTERJÚK SORÁN NYERT LEGFONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSOK:

- Az interjúkérdéseimre adott válaszokban nagymértékű eltérést nem tapasztaltam, arra vonatkozóan, hogy melyik iskolatípus igazgatójától kaptam azokat, e megfontolásból felsorolásszerűen írom le a megállapításaimat.
 - Az iskolaigazgatók az iskolafenntartót (KLIK) okolják az intézmények rossz infrastrukturális feltételeinek kialakulásáért, mivel az intézmények – a korábbi években még járó – anyagi forrásukhoz nem jutnak hozzá.
 - Az elenyésző számú pályázati forrásokon indulnak az iskolák, de ezekből az eszközellátottság szintjének emelését csak kis mértékben tudják megvalósítani.
 - Dunaújvárosban és vonzáskörzetében mutatkozó tanulólétszám az elmúlt évekhez viszonyítva folyamatosan csökkenő tendenciát mutat. A demográfiai változások az egyes szakmáknál előnyként, másikon hátrányként mutatkoznak. A demográfiai hatásokon túlmenően megfigyelhető az a jelenség is, hogy a kétkezi szakmák presztízse leértékelődött. A szülők inkább küldik a gyerekeiket gimnáziumba – ahol idegen nyelveket és számítástechnikát tanulnak – mint a szakközépiskolai vagy szakiskolai osztályokba.
- Összefoglalva tehát elmondható, hogy a szakképzés nem vonzó ma Magyarországon.

- A dunaújvárosi középiskolákban meglévő képzési kínálatot vegyesen ítélik meg. Egyre nagyobb hangsúlyt kap a válaszaikban a párhuzamosan induló szakok, képzések kiszűrése. Fontosnak látnák, hogy központi döntés szülessen ezekről az évek óta húzódó vitás esetekről.
- Az iskolaigazgatók elmondták, hogy az oktatási tevékenységükhöz kapcsolódó helyi, megyei és országos szervekkel is kapcsolatban állnak. A gazdasági társaságokkal is törekszenek minél jobb, partneri kapcsolatot kialakítani és fenntartani. Időközönként találkoznak azzal a jelenséggel is, amikor a munkaerő-közvetítő cégek felkeresik az iskolát.
- Évről évre egyre nagyobb problémát jelent megtalálni a megfelelő iskolai végzettséggel rendelkező tanárt és gyakorlati oktatót. Az iskolafenntartó viszont a törvényi hivatkozásokat alapul véve nem engedélyezi a nyugdíjas korú pedagógusok foglalkoztatását, akikkel pótolni lehetne a tanárok hiányát. Mindent összevetve is az látható, hogy a tantestület elméleti és gyakorlati oktatói állománya idős. A fiatalok körében az újonnan bevezetett pedagógus-életpályamodell nem vonzó annyira, hogy az iparból az iskolába menjenek tanítani.
- A pedagógusok továbbképzése nem megoldott és nincsen megfelelő tájékoztatási rendszer kialakítva részükre. A pedagógusok többsége a továbbképzését saját maga finanszírozza meg, mert az iskolának nincsen erre elkülönített forrása.
- Az iskolák igazgatói kiemelték, hogy jó kapcsolatban vannak a Dunaújvárosi Iparkamarával és a Munkaügyi Központtal. A gazdasági társaságok (tanműhelyek) vezetőivel is tartják a kapcsolatot, de évente viszonylag kevésszer 1–2 alkalommal találkoznak személyesen.
- Az igazgatók véleményei is alátámasztották azt a korábbi feltevésemet, miszerint a '90-es évek közepétől a szakmunkásképzés (a jelenlegi szakiskolai képzés) színvonala csökkent. Ezt a jelenséget annak tulajdonítják, hogy az iskolarendszerű oktatásban olyan változások következtek be, amelyek hátrányosan hatottak a szakképzésre.
- Az iskolák pedagógiai programjairól elmondható, hogy nagyon reális célokat tűztek ki maguk elé. Tisztán látják, hogy milyen lehetőségeik vannak és azokkal milyen eredményeket érhetnek el.
- A megkérdezett iskolák igazgatói jól tájékozódtak a saját képzési profiljukkal kapcsolatba. Ezen felül folyamatosan követik a térség munkaerőpiaci igényeit, valamint figyelemmel kísérik a hiányszakmákat és a túlképzést mutató szakokat is. Az iskola programjának és távlati céljának megfogalmazásakor az előzőekben említett tényezőket minden esetben figyelembe veszik.
- Az iskolaigazgatók a legnagyobb aggodalommal a szakképzési hozzájárulások intézményi szintű elvonását fogadták. Ezzel az intézkedéssel hosszú távon megoldhatatlannak látják mind az iskolai, mind a gyakorlati képzés szükségszerű kiadásainak finansziális oldalát.
- Az iskolák vezetői úgy látják, hogy az általuk oktatott szakmák mindegyike piacképes. A náluk végzett szakemberek munkaerő-piaci esélyeiről pozitív visszajelzéseket kapnak. A munkanélkülivé válásnak a fő okát sem az általuk kínált szakmák piacképtelenségében látják.

- A szakképzésbe – különösen a szakiskolai képzésbe – bekerülő gyerekekről mondható el leginkább, hogy nem kellően motiváltak. Az iskolai tanórák túlnyomó részéről hiányoznak, így a gyakorlati foglalkozások alkalmával sem tud kialakulni megfelelően a szakmájuk iránti szeretet és hivatástudat. Sok esetben tapasztalható, hogy csak a tankötelezettség miatt járnak iskolába.
- Az iskolák felismerték a diákok véleményének fontosságát, és azt is, hogy az iskola jó hírét a diák viszi tovább. Az általam megkeresett iskolák közül mindegyiknek van saját honlapja és Facebook oldala is, amelyeken az iskolai élet történéseit szinte napi rendszerességgel osztják meg az iskolájuk iránt érdeklődőkkel.
- Az igazgatók egyöntetű véleménye az, hogy a tanév során a legnagyobb hangsúlyt a pályaválasztási és beiskolázási időszakra helyezik. A Munkaügyi Központ által minden évben megrendezésre kerülő pályaválasztási nyílt napon mindegyik szakképző intézmény kiállítja a saját standját. Ezen túlmenően az iskolák mindegyike szervez saját nyílt napot is, amelyre várják a leendő diákokat és a szüleiket. A pályaaorientációval kapcsolatban már eltérő véleményeket is elmondanak. Szinte örökös kérdésként merül fel, hogy ki hozza meg a döntést: a gyerek, a szülő vagy az általános iskolai osztályfőnök? Ameddig ezt a kérdést nem látják tisztázottnak az iskola igazgatói, addig úgy vélekednek, hogy a középiskoláknak kötelességük, hogy az általános iskolák irányába segítő szándékkal nyújtsák a kezüket, valamint döntést segítő lehetőségeket kínáljanak.
- A pályaválasztási időszakba befektetett energiák sok esetben nem elegendőek a jó döntés meghozatalához. Ilyenkor a legtöbb esetben az látható, hogy a szülők – nagyon kevés információval a birtokukban – hozzák meg a végső döntést. Ehhez hozzáadódik az új szakképzési törvény és az új OKJ szabályozása, amely már nem teszi lehetővé a szintek és a szakok közötti átjárhatóságot sem. Így könnyen előfordulhat, hogy egy nem megfelelő tanulási pályára állított gyerek hamarosan zsákutcába érkezik, amelynek hatására – akár két vagy három év eltelte után – a tanulmányait ismét a kilencedik osztályból kell kezdenie.
- Az előzőekben említett jelenségek egyik következményének az iskolaigazgatók a lemorzsolódást látják. Úgy érzik, hogy a piaci viszonyokon alapuló középfokú szakképzés létrejötte óta ez állandó és egyre súlyosabb problémává duzzad.

A hipotézis igazolása

Az iskolaigazgatók az interjúkérdéseimre adott válaszaikon túlmenően, további két területen igazolták a hipotézisemet:

1. A megkérdezett igazgatók azt nyilatkozták, hogy a helyi gazdasági társaságok vezetői nem keresték meg őket új(abb) szakmák indításának igényével, ezzel mintegy megelégedettségüknek adva hangot

[8] Gubán Gyula
(2008): Dunaújváros
és vonzókörzeté-
nek szakképzése a
nemzetközi és a hazai
képzés tükrében.
In: Veres Lajos
(Szerk.): *Dunaújváros
interregionális térsége
infrastruktúrájának
fejlesztéséből (Új
Duna-híd) adódó
lehetőségek a szakkép-
zési klaszter kiala-
kításában.*
Dunaújváros: DUF
Press.

a dunaújvárosi középiskolák szakma-szerkezetéről. Mitől lehetséges mindez? Elsősorban attól, hogy a 2012. január 1-jén hatályba lépett új szakképzési törvény jelentős mértékben kibővítette a kamarák, ipartestületek jogosítványait a szakképzés területén, valamint a munkaügyi központok szolgáltatásainak lehetőségei is nagymértékben fejlődtek. Mindezek hatása felerősítette a gazdaság és a szakképzés közötti kapcsolat lehetőségét, amely által várható, hogy a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő tartalmi és strukturális kérdésekről is egyeztetés szülessen. Az előző, mindenképpen előnyös változások mellett viszont megmaradtak a két terület között húzódó alapproblémák.

Másodsorban az járul hozzá a sikerhez, hogy a kamara a szakképzés területén a munkaerőpiac, a vállalkozások mindenkori igényeit és az egyén karrier lehetőségeit biztosító szolgáltatásközpontú rendszer kialakítására törekszik. A szakképzési szolgáltatás feladatellátási helyét regionális szintre emelték a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok, rövidítve RFKB-k (2012. október 1-től Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságok, rövidítve MFKB-k) létrehozásával, melyek jelenős szerepet kapnak a szakképzés képzési és beiskolázási szerkezetének kialakításában.

Gubán egy korábbi tanulmányában kitér arra is, hogy a kitűzött célok és feladatok megvalósításában a korábbinál nagyobb hangsúlyt kap a munkavállalói érdekképviselő, a felelősségi körök és a tevékenységprofilok tisztázása. A kamarai egyeztetési rendszer a régió egészére kiható, mégis a megyei és kistérségi, interregionális térségi sajátosságokat is tükröző kamarai álláspont kialakítására alkalmas. [8]

2. Az iskolaigazgatók a dunaújvárosi szakképző intézmények szakmaszerkezetével és gyakorlati képzésével kapcsolatban rávilágítottak a negatív tényezőkre is: A magyar munkaerőpiac eltorzult szerkezetű és manapság már nem divatosak az iparral összefüggő szakmák, valamint hamis kép alakult ki a „kétkezi munkával” kapcsolatban is. A gyakorlati képzésbe bevont vállalkozók aktivitása csökkenő tendenciát mutat. A vállalkozói aktivitást magas költségek, adminisztratív terhek, adók, járulékok mérséklésével lehetne csökkenteni. Az alacsony vállalkozói aktivitás tovább növelhető lenne még a közvetlenül és könnyen elérhető foglalkozási támogatások hozzáférhetőségének leegyszerűsítésével.

A Dunaújvárosban működő, külföldi tulajdonú vállalatok úgynevezett beilleszkedési programmal is segítik az egyéni munkavállalók integrálását a multinacionális környezetbe.

Összefoglalás

Kutatásomat arra a szakirodalmi felvetésre alapoztam, miszerint a hazai iskolai rendszerű szakképzés magas arányban tartalmaz(hat) olyan szakmákat, amelynek munkaerő-piaci igénye nem megalapozott, és amelyen felül megállapítható az is, hogy a képzési kapacitás és a munkaerő-piaci igények összehangoltsága alacsony szintű. Az iskolaigazgatókkal készített interjúimból kiderül, hogy a képzési kínálatokból meghatározhatóak az egyes iskolák képzési hagyományai, amely mellett az átstrukturálódás is megfigyelhető. A szakközépiskolai – de legfőképpen a szakiskolai – képzések a háttérbe szorultak és az utóbbi években megfigyelhető jelenséggé vált, hogy egyre dominánsabbá váltak a gimnáziumi képzések.

Megfigyelhető volt az is, hogy a fizikai munkával járó szakmákhoz szükséges végzettség megszerzése mára már egyre inkább divatjamúlt. A fentiek ellenére azonban Dunaújvárosról elmondható, hogy a szakképzése sokszínű és megjelennek benne azok a szakmák, szakmacsoportok, amelyek a térség gazdasági tevékenységeihez elengedhetetlenek. A lakosság iskolázottsága magas, amely folyamatosan javuló munkába állási esélyeket biztosíthat a munkaerőpiacon elhelyezkedni kívánóknak.

Pedagógusok értékelési kompetenciái

*Dunaújvárosi Főiskola,
Tanárképző Központ
E-mail: cservane@mail.duf.hu

Összefoglalás: Ki a jó pedagógus? Hogyan képezzünk eredményes pedagógusokat? A TÁMOP 4.1.2.b-2 projekt célja a pedagógusképzés eredményességének javítása. Tanulmányunkban, amelynek célja gyakorló pedagógusok értékelési kompetenciáinak vizsgálata, először tárgyaljuk a pedagógiai kompetenciák fejlesztését középpontba állító tanárképzéshez vezető utat, majd a második részben kutatási eredményeinkből mutatunk be részleteket.

Kulcsszavak: Tanárképzés, értékelési kompetenciák, pedagógiai kompetenciák fejlesztése.

Abstract: Who is the good teacher? How shall we train fruitful teachers? The aim of the project TÁMOP 4.1.2.b-2 is the correction of the efficiency of the teacher education. The aim of our study is the examination of the practising teachers' assessment competences. We present the road leading to the teacher training putting the development of the pedagogic competences in the centre first, in the second part we present details from our research results.

Keywords: Teacher training, assessment competences, development of the pedagogic competences.

A pedagógiai kompetenciákról

A kompetenciák vizsgálatához a kompetencia fogalmának értelmezéséből kell kiindulnunk. A *kompetencia* szó latin eredetű, ügyességet, alkalmasságot jelent. A társadalmi munkamegosztásban egyes emberek illetékességet, jogosultságot, hatáskört kapnak döntések meghozatalára, vagy éppen végrehajtására, őket nevezzük kompetensnek. A pedagógiai kompetenciák alkalmazásánál megkerülhetetlen kérdés, hogy ki az eredményes pedagógus.

Az eredményes pedagógus, vagy hétköznapi nyelven a jó tanár meghatározását több oldalról lehet közelíteni.

Hogyan lehet eljutni az eredményes pedagógus bemutatásához és ezek konzekvenciájához a pedagógusképzésre? Ennek a kérdésnek a megválaszolásához visz közelebb, ha bemutatunk néhány törekvést a sikeres pedagógusok megismerésére irányuló kutatásokból.

[1] Kelemen László (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.

A PEDAGÓGUSKUTATÁS KORAI SZAKASZA – A JÓ PEDAGÓGUS TULAJDONSÁGAI

Ki a jó pedagógus? Ki ne ismerné ezt a kérdést. Ilyenkor azt szeretnénk tudni valójában, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkezik a jó pedagógus. A korai pedagógus-vizsgálatok egyik alapvető módszere volt a tanulók kikérdezése arról, hogy milyen a jó tanár. A kérdésre a tanulók tulajdonságokkal, magatartási jellemzőkkel válaszoltak. Kelemen László *Pedagógiai pszichológia* című könyvében idézi P. Wittyt, aki 12 ezer 8–18 éves tanulótól kérdezte meg, hogy milyen az igazán jó nevelő. Sorrendben a következő nevelői tulajdonságokat értékelték a legtöbbször: a megértő, együtt dolgozó, demokratikus magatartás, jóság, kedvesség, türelem, széles körű érdeklődés, kellemes megjelenés, igazságosság, humorérzék, nyugalom és következetesség, érdeklődés a gyermekek problémái iránt, alkalmazkodóképesség, a dicséret helyes alkalmazása és végül: a tanításban való ügyesség. [1]

A tulajdonságlisták azért nem vezetnek messzire, mert a gyerekek és a felnőttek életük különböző szakaszaiban más-más tulajdonság-preferenciákat sorolnak fel. A tulajdonságok életkorral járó átértékelődését tapasztalhatjuk például a következő esetben is: a szigorúság nem kedvelt tulajdonság az éppen iskolába járó tanulók körében, ugyanakkor felnőtt fejjel sokan eredményes pedagógusként nevezik meg azokat, akik komolyan vették a követelményeket, és következetesen számon is kérték azokat, azaz tanulói szemszögből szigorúak voltak. A tulajdonságlistás módszer azért sem vezet megbízható eredményekhez, mert egy-egy negatív tulajdonság megjelenése számos pozitív jellemző mellett könnyen megváltoztathatja az egész személy megítélését. Megállapítható tehát, hogy a jó pedagógus személyiségjegyei feltárásával nem jutunk sokkal közelebb a pedagógusképzés eredményességének növeléséhez. A tulajdonságok, személyiségjegyek vizsgálata, ha működne is az eredményes pedagógusok leírásában, leginkább a kiválasztáshoz lenne alkalmazható. Ami a kompetenciák kérdést illeti, ha elemezzük a tanulók által felsorolt tulajdonságokat, találunk bennük olyan válaszokat, amelyek nem feltétlenül a személyiségjegyek, hanem a munka sikeréhez tartozó, és a képzés során kompetenciák körébe sorolhatók. Ezen a vonalon kissé közelebb kerülhetünk a tanári kompetenciák megközelítéséhez.

[2] Foster, J. K. és mtsai (1973): Microteaching: A Review and a Study of the Effect of Microteaching on Teaching Effectiveness as Measured by Pupil Achievement. The Forum of Education. *An Australian Journal of Teacher Education*. 22. Pp. 100–141.

[3] De Landsheere, G.–Delchambre, A. (1979): *Les comportements non-verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II*. Bruxelles–Paris: Labor–Nathan.

[4] Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó.

[5] Cserné Adermann Gizella–Dudás Margit–Vastagh Zoltán (1986): A kommunikációs képességek fejlesztése a tanárképzésben. In: Póor Ferenc (Szerk): *A pedagógiai képességek fejlesztésének intenzív módszerei*. Budapest: Tankönyvkiadó. Pp. 255–267.

[6] Falus Iván (1975): *Mikrotanítás*. Budapest: OOK.

A JÓ PEDAGÓGUS VISELKEDÉSÉNEK MEGFIGYELÉSE

A tanári kompetenciák vizsgálatához még közelebb vinne a pedagóguskutatásnak az a módszere, amely szerint nem tulajdonság-halmazokból szeretnénk megtudni, hogy milyen az eredményes pedagógus, hanem a tanulói, kollégális, szakértői, szakfelügyelői értékelések elemzéséből, amelyek egy intézményen belül megnevezik az eredményes tanárokat. Ezen visszajelzések alapján próbálnak meg a kutatók olyan közös jellemzőket, magatartás és tevékenység mintákat találni, amelyek segítségével sikerülhet az eredményes pedagógus leírása, egyúttal útmutatást is kapnánk a pedagógusjelöltek fejlesztéséhez. Foster és munkatársai 1973-ban írják, hogy annak tanulmányozása helyett, hogy milyen a tanár, sokkal inkább azt kell vizsgálni, hogy mit csinál a tanár, és ennek milyen hatása van a tanulók teljesítményére. [2] Példaként említjük, hogy a belga De Landsheere és Delchambre vizsgálatait, akik a sokak által jó tanárként megjelölt pedagógusok tevékenységének, de főleg nem verbális kommunikációjának a tartós megfigyeléséből próbáltak olyan kérdésre választ kapni, hogy vannak-e a jó pedagógusok tevékenységének és magatartásának közös jellemzői. [3]

A PEDAGÓGIAI KÉSZSÉGEK ÉS KÉPESSÉGEK

A tulajdonságlistás és a jó pedagógusok megfigyelésére irányuló kutatások után az 1980-as években a hazai pedagógusképzés színvonalának növekedését a pedagógiai készségek és képességek fejlesztésében láttuk. Falus Iván mikrotanításról írott könyve [4] jelentős hatást gyakorolt a hallgatói aktivitást középpontba állító tanárképzésre. Ennek az időszaknak egyik eredményét közli a tanárjelöltek kommunikációs képességének fejlesztését bemutató tanulmány. [5]

Falus Iván írta egy korai munkájában, hogy „...a pedagógiai készségeket úgy határozhatjuk meg, mint a pedagógus tevékenységének olyan lényeges és gyakori, viszonylag jól elhatárolható komponenseit, amelyek a pedagógiai folyamat során különféle kombinációkban alkalmazhatók.” [6]

Ezek a pedagógiai készségek azonban különféle kombinációkban fordulnak elő, bonyolultabb, komplexebb képességekké szerveződnek.

Így a későbbiekben a kutatók inkább pedagógiai képességekről beszélnek.

A pedagógiai képességek meghatározása hazánkban is több fázisban bővült. A hazai szakirodalomban az egyik legátfogóbb leírást a 2000 előtti értelmezésről Sallai Éva adja, [7] aki az alábbi pedagógiai képességeket foglalta rendszerbe:

- bizalomteli légkör megteremtésének képessége, amelynek része az elfogadás, az empátia és a kongruencia;
- szerepvisselkedés-biztonság, ami feltételezi a kommunikációs ügyességet, a rugalmas, gazdag viselkedés-repertoárt, a gyors helyzetfelismerést, konstruktív helyzetalkotást, az erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldást;
- az együttműködés képessége diákokkal, szülőkkel, kollégákkal;
- pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége;
- a mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása) kialakításának és fenntartásának képessége.

A pedagógiai képességeket ugyan több kritika érte, mivel többen úgy vélik, hogy ezek nem csupán a pedagógusokra jellemző képességek, hanem bármely, emberi kapcsolatokra alapuló szakmában nagy jelentőségük van, ezért nem lehet azt mondani, hogy ezeknek a képességeknek a fejlesztése garantálja az eredményes pedagógusmunkát.

Ha összehasonlítjuk a pedagógiai készségekkel kapcsolatos leírások fejlődését a tanulmányunkban példaként választott két időpont között (1983 és 1996 között), azt a fejlődést látjuk, hogy a nagyon egyszerű pedagógiai készségektől haladnak a komplex pedagógiai képességek felé. Ezek a pedagógiai képességek közelítenek a pedagógusképzésben és a pedagógusok értékelésében ma alkalmazott kompetencia-modellhez.

[7] Sallai Éva (1996):

Tanulható-e a pedagógus-mesterség?
Veszprém:
Veszprémi Egyetem.

[8] Mrázik Júlianna: Az e-portfólió, mint módszer <http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/eportfolio/index.html> (Letöltve: 2015. 01. 18.)

PROFESSZIÓGRAMOK A TANÁRI KOMPETENCIÁK MEGHATÁROZÁSÁHOZ

A tanári kompetenciák leírásához újabb megközelítést jelent a tanári tevékenység professziógramok segítségével történő elemzése.

Mi a professziógram?

A professziógram a tanári tevékenység megfigyelésén, a tanártól elvárható és elvárandó kompetenciákon alapul, lényege: a szakember tevékenységének megfigyelése, a munkáltató kikérdezése a szakma eredményes végzéséhez szükséges tudás, nézetek, képességek kifejtése: milyen szerepeket kell ellátnia, milyen feladatokat kell megoldania, milyen tevékenységeket kell végeznie az adott szakembernek. A professziógramok azonban a kompetenciákon, az elvárásokon túl tehát már a legitimációs kíváncsiságot is magukban hordozzák. [8]

[9] Kocsis Mihály–Mrázik Julianna–Imre Anna (2012) : Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához. In: Kocsi Mihály–Sági Matild (Szerk.): *Tanárrok a pályán*. Budapest: OFI.

[10] Hajdú Erzsébet (2006): A kompetenciaalapú pedagógusképzés a gyakorlatban. A Reformpedagógiai Kutatócsoport kiadványa. In: Kopp Erika (Szerk.): *A pedagógusképzés megújítása*. Budapest: Gondolat.

A tanári professziógramok kidolgozásának kezdeményezője Zsolnai József volt, azzal a céllal, hogy leírják azokat a kompetenciákat, szerepeket, és tevékenységeket, amelyek professzionálissá teszik a pedagógus pályát. Az első tanári professziógramok kidolgozását az 1990-es évek elején-közepén a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetének munkatársai állították össze, ebben közreműködött kollégáival együtt e sorok írója is.

A pedagógus kompetenciák leírásának alapvető szerkezeti kereteit a lehetséges tanári szerepek, más megközelítésben a tanári tevékenységek dimenziói adják, ezek a Zsolnai-féle koncepcióban az alábbiak:

- valamely tantárgy általi kultúrák közvetítéséből adódó kompetenciák köre;
- szocializációs tevékenységek, illetve szerepek kezeléséhez szükséges kompetenciák;
- perszonalizációs teendők ellátásához szükséges kompetenciák;
- az iskolai szervezet életéből következő kapcsolattartási kompetenciák;
- az adatszolgáltatási/adminisztrációs teendőkkel összefüggő kompetenciák;
- a pedagógus érdekképviselői tevékenységéhez kapcsolódó jogi és adminisztratív kompetenciák;
- az önmegvalósítás kompetenciái. [9]

A tanári kompetenciák a következő évtizedben a tanári pályára való felkészítés középpontjába kerültek. A felsőoktatás Bolognai-rendszerű átalakításával párhuzamosan a tanár-képzés képzési és kimeneti követelményeit kompetencia alapon fogalmazták meg.

Az új típusú tanárképzés alap gondolata, hogy „a gyakorlati képességek, tanári kompetenciák csak tudatosan felépített, megvalósított és elemzett (reflektált) tevékenység útján fejleszthetők”. (Hajdú, 2006:60) [10]

Anélkül, hogy a tanárképzés rendszerének további átalakulásával részletesebben foglalkoznánk, meg kell említenünk, hogy a tanári képzési és kimeneti követelmények a közelmúltban az osztatlan tanárképzés bevezetésével újabb módosuláson mentek keresztül.

A 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet rendelkezik a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. A rendelet a tanári tudás, készségek és képességek dimenzióit használva határozza meg a képzés végére elérendő követelményeket. Ezek az előírások a 2006-os követelményekhez képest abban is különböznek, hogy nem a kompetencia fogalmát használják a tanulási kimenetek meghatározásánál, és kissé átalakították az egyes tevékenységek megnevezését. A 2013-ban átalakított kimeneti követelmények kategóriái a Magyar Képesítési Keretrendszer terminológiáját használják, megjelenik a jelenleg érvényes képzési és kimeneti követelményekben a tudás, képesség, attitűd, és bár nem az egyes tanulási kimenetekhez kapcsolódóan, hanem önálló tanulási kimenetként a felelősségvállalás, autonómia is.

Értékelési kompetenciák gyakorló pedagógusok körében

„A pedagógiai értékelés első visszajelentési körében a tanulóról – a tanuló tanulási eredményeitől – a tanuló felé áramlanak az információk. Az információk az esetek többségében egy személy (pl. pedagógus) vagy egy oktatási program közvetítése révén válnak minősítő információkká a tanulóra nézve. Ezzel a tanulás irányítójának az a célja – amint az köztudott –, hogy a tanulót, ha szükséges, korábbi tanulása korrekciójára szorítsa, illetve további tanulásra serkentse.” – írja Báthory Zoltán. [11] Erről a területről kívántunk információkat szerezni kérdőíves kikérdezéssel gyakorló pedagógusok körében.

A vizsgálatot a TÁMOP 4.1.2.b-2 projekt keretein belül végeztünk, amelyben 25 fő írásbeli kikérdezését vállaltuk, így semmiképp nem beszélhettünk reprezentativitásra-törekvésekről. A teljes kérdőívet 65 pedagógus töltötte ki, a kérdőív utolsó feladatával – dolgozatok javítása – tervezett populáció méretének több, mint háromszorosát tudtuk elérni. A teljes kérdőív kitöltését egyes esetekben az időhiány korlátozta, ekkor csak a dolgozatok értékelését kértük, így adatokat veszítettünk a pedagógusok jellemzőiről, de a nagyobb populáció feltételezésünk szerint jobban mutatja, hogy szubjektív-e a tanulói teljesítmények értékelése.

A KÉRDŐÍV FELÉPÍTÉSE

A kitöltőre vonatkozó alapadatok után az értékelésre vonatkozó elméleti ismereteiket és az iskolai értékeléssel kapcsolatos attitűdjeiket tudakoltuk. Fontosnak tartottuk azt is, hogy a pedagógiai értékelés feladataira való felkészülésről is információkat kapjunk, így kérdeztük a kérdőív kitöltőit arról, hogy egyetemi-főiskolai tanulmányaik mennyire segítettek a tanulók értékelésében, részt vettek-e ilyen témájú továbbképzéseken, illetve önképzéssel fejlesztik-e kompetenciáikat. Vizsgáltuk továbbá, hogy vannak-e nehézségeik a tanulók értékelésében azzal a céllal, hogy a projekt keretében kialakítandó szolgáltatások között törekedjünk-e olyan segítségnyújtás biztosítására, ami az értékelés körüli problémák leküzdését segíti elő. Nagyon fontos szemléletbeli kérdés a tanulók differenciált értékelése, erről is szereztünk információt a kitöltők körében.

A kérdőív két utolsó feladata gyakorlati jellegű volt, két egyszerű dolgot kellett értékelnünk a kollégáknak. Egy negyedikes tanuló által írt fogalmazást kellett osztályozni a szokásos módon – tartalom, helyesírás, külalak, valamint egy második tanulók által írt

[11] Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmódot vázlatok.* Budapest: Tankönyvkiadó.

rövid matematika dolgozat értékelését, osztályozását kértük. Azért választottuk ezeket a dolgozatokat, mert nem kell szakos tanárnak lenni ezek értékeléséhez, hiszen mindenkinek van ezzel kapcsolatosan saját tapasztalata. Célunk a dolgozatok értékelésével elsősorban az volt, hogy az értékelés szubjektivitását vizsgáljuk.

Ennek a vizsgálatnak fogjuk néhány eredményét bemutatni.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A vizsgált populáció

A vizsgált minta nemek szerinti megoszlása: a megkérdezettek 61% volt nő, 39%-a férfi. A férfiak aránya az átlagosnál magasabb a mintában, ennek oka, hogy a kitöltők között több mérnöktanár is volt, ők többségében férfiak.

Az életkor tekintetében a legtöbben a 36–55 év közötti kategóriába tartoztak (61%), ezen felül kb. egyenlő arányban válaszoltak 35 év alattiak és 55 év felettiek.

A válaszadók többsége főiskolai végzettséggel rendelkezik, negyed részüknek van egyetemi végzettsége. A válaszadók 10%-nak a diplomája mellett van pedagógus szakvizsgálója is.

Az értékelésre való felkészülés a felsőoktatásban

Tapasztalataink és a hallgatókkal folytatott beszélgetéseink azt igazolják, hogy a felsőoktatásban a tanulói értékelésre való felkészítés gyakran egy szigorlati tételből állt, a gyakorlaton pedig nem feltétlenül engedték a pedagógus jelöltet a tanulók értékelésének közelébe.

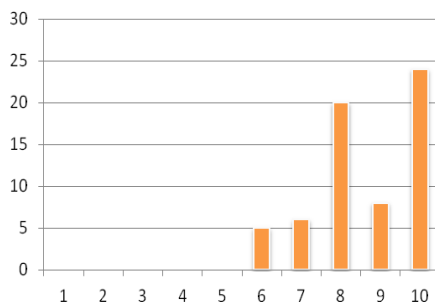
A megkérdezettek többsége (58%) úgy gondolja, hogy csak részben készítette fel a felsőoktatás a mérési-értékelési feladatokra. Mindössze csak a válaszolók 11%-a mondta azt, hogy tanulmányai során felkészült a pedagógiai mérési-értékelési feladatokra, legtöbben a diploma megszerzése után részben érezték magukat kompetensnek a tanulók teljesítményének megítélésében és egyéb értékelési feladatokban. A felsőoktatásban a válaszadók 42%-a csak elméletben, míg 39%-a elméletben és gyakorló tanítás közben sajátította el az értékeléssel kapcsolatos alapvető kompetenciákat.

A kérdőívek feldolgozása során úgy láttuk, hogy a megkérdezettek több mint a felének voltak nehézségei pályakezdőként a pedagógiai mérés-értékelés feladatával való megbirkózásban. Az igennel válaszolóktól kértük, hogy írják le a problémáikat, amelyekkel szembesültek. A válaszok megfogalmazásukban sokfélék voltak, de lényegüket tekintve legtöbben két alapvető nehézségre utaltak: az egyik a követelmé-

nyek, feladatok szintjének meghatározása az adott életkorú tanulókhoz igazodva, a másik pedig a szubjektivitás kísértése, az objektivitásra törekvés nehézségei. A kollégák közül többen számoltak be arról is, hogy nagy dilemmát okozott számukra, hogy a tantervi követelményekhez és az egyéni fejlődéshez egyszerre tudjanak viszonyítani a gyerekek teljesítményének a megítélésében, valamint élhetnek-e a differenciálással a teljesítmények értékelésében. Néhányan kiemelték a készségtárgyak és a fogalmazás értékelésének nehézségeit, mivel ezek esetében óhatatlanul szerepet kap a tetszés szubjektív befolyása.

Úgy véljük, hogy ezeken a kezdeti nehézségeken tud majd segíteni a gyakornoki rendszer, amelyben a mentoroknak külön figyelmet kell majd fordítaniuk a pedagógiai mérés-értékelés kompetenciáinak a fejlesztésére.

1. ábra. Mennyire fontos az értékelés az iskolában? (Jelölje 1-től 10-ig)



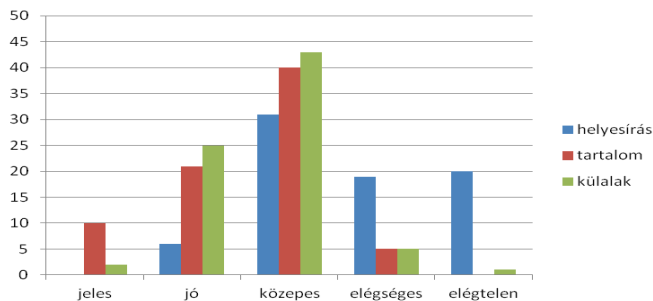
Átlag: 8,6 Szórás: 1,29

A fentiekből látható, hogy a megkérdezettek a 10 fokú skálán meglehetősen magas pontszámmal értékelték a pedagógiai mérés-értékelés fontosságát az oktatás folyamatában. A kollégák között senki nem akadt, aki 6-nál kisebb pontszámot adott volna, a döntő többség 8 és 10 közötti értékeket jelölt meg.

Az általunk vizsgált pedagógusok 69%-a szívesen végzi az értékelési feladatokat. Ez látszólag magas aránynak tűnik, de ahhoz képest, hogy az értékelés a tanári munka fontos része, talán mégis magasnak tűnik a nemmel, illetve az igen is-nem is válasszal reagálók aránya.

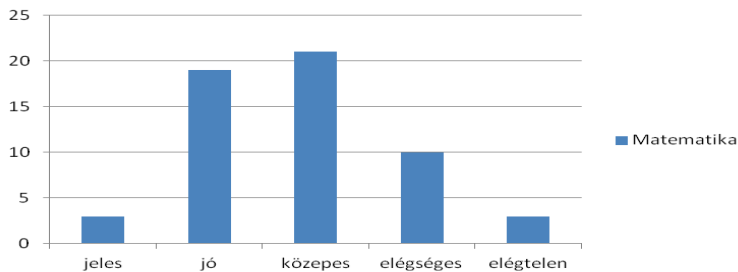
A válaszadók fele részt vett értékelési továbbképzéseken. Azok közül, akik nem vettek részt továbbképzésen (adott esetben 33 fő), kétharmaduk (22 fő) jelezte, hogy szívesen vállalná tudásának bővítését ezen a területen. Az értékeléssel kapcsolatos tudás egyéni bővítésére legtöbbször az internetet használják.

2. ábra. Az értékelés objektívitásáról – egy fogalmazás és egy matematika dolgozat osztályzatai.



A fogalmazás értékelése a helyesírás, tartalom és külsőalak szempontjából jól látható a fenti ábrán. Az értékelés szubjektivitása azonban nemcsak a magyardolgozatok értékelésénél derült ki, hanem hasonló szóródást mutat a matematika dolgozat értékelése is.

3. ábra. Matematika.



Összegezés

A vizsgálat eredményeiből megállapítottuk, hogy a pedagógusok értékelési kompetenciái fejlesztésre szorulnak. Az értékelési kompetenciák magasabb szintre emelése már a pedagógusképzés során is el kell, hogy kezdődjön, a továbbképzésekben pedig szükséges értékelési tárgyú tanfolyamokat indítani.

A portfólió készítése

Gyakorlati ismertető a portfólió készítéséhez melynek főbb pontjai a következők:

- A pedagógusminősítés eljárásának rendje a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet alapján.
- A portfólió megírásának előkészítő lépései: pedagógiai tevékenységeink összegyűjtése, szervezési feladatok, kompetencia területek és az indikátorok megismerése.
- A portfóliófelület elérési útvonala.
- A portfólió főbb pontjai és a feltöltendő dokumentumok ismertetése: Profil, Szakmai önéletrajz, Pedagógiai tevékenység dokumentumai, Nevelő-oktató munka dokumentumai. A dokumentumokhoz kapcsolódó reflexió megírásának szempontjai.
- A minősítési eljárás egyéb tudnivalói: Portfólióvédelem, Pedagógus 1 és Pedagógus 2 fokozat elérésének kritériuma, Szakmai ellenőrzés és Minősítés.
- Hasznos linkek.

Kulcsszavak: Portfólió készítése.

This is a practicable prospectus for preparation of portfolio. The main points are:

- Procedures of teacher certification based on 326/2013. (VIII. 30.) Government Regulation in Hungary.
- Preparatory steps of writing portfolio: collection of our pedagogical activities, organizational tasks, cognition of the areas of competency and indicators.
- Access route of portfolio site.
- Making the main points of the portfolio and uploadable documents known: Profile, Curriculum Vitae, Documents of educational activities, Documents of teaching and education work. Writing standpoints of reflexion connected with the documents.
- Other information of teacher certification: Protection of portfolio, achiev-

* Dunaújvárosi Petőfi S. Általános Iskola Gárdonyi G. Általános Iskola Egysége

E-mail: hnelazarg@freemail.hu

** Dunaújvárosi Móra F. Általános Iskola és EGYMI

E-mail: mhkriszta@gmail.com

Antal-
szabó
Hámori
Kimmel
Kotschy
Móri Árné-Sző-
ke-Milinte
E.-Wölfling
Zs.: *Útmutató
a pedagógusok
minősítési
rendszeréhez*
(Második
javított válto-
zat). Budapest:
Oktatási Hi-
vatal. <[http://
www.oktatas.
hu/pub_bin/
dload/uni-
os_projektek/
kiadvanyok/
utmuta-
to_pedagogu-
sok_minosi-
tesi_rendsze-
rehez_v3.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/download/uni-os_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositési_rendszerehez_v3.pdf)
>2014

ing criterion of grade Educator 1 and Educator 2, Professional control and Classification.
– Useful links.

Keywords: Preparation of portfolio.

A Nemzeti köznevelési törvény megalkotói új alapokra helyezték a pedagógusok munkájának elismerését, ennek feltételeként a munka minősítését. Kidolgozásra került a pedagógusok előmeneteli rendszere. A jövőben különbséget tesznek a pedagógusok között a pályán eltöltött idő és a végzett munka minősítése alapján.

A pedagógus munkája – jól tudjuk – nem csak a nevelésről-oktatásról, egy tanórai foglalkozásról szól, hanem annál sokkal szélesebb körű.

Ha kell, pszichológusok vagyunk, segítünk a gyász feldolgozásában vagy éppen konfliktust kezelünk, megszervezzük a farsangot, a kirándulást, a projektet, együtt mulatunk a diákjainkkal, orrot törölünk ha kell, vagy éppen betegséget diagnosztizálunk. Segítjük a tehetséges tanulókat, újabb és újabb módszertani fogásokat keresünk az SNI-tanulóinknak.

Ennek a sokszínűségnek a bemutatását szolgálja a portfólió.

Ha kész – mi is átéljük ezt – csodálkozva néztünk a dokumentumaink összességére: „Ennyi mindent csinálunk?”

„A portfólió szó maga dokumentumgyűjteményt, szakértői dossziét jelent. Az e-portfólió a pedagógus munkáját bemutató dokumentumgyűjtemény, amely értékelési céllal készül. A dokumentumokat áttekintve kapnak képet készítőjének kompetenciáiról.” [1]

A minősítési eljárás rendjét a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet tartalmazza. A legfontosabb időpontok a következők:

– Adott év **február utolsó napjáig:** A miniszter közzéteszi kik, milyen feltételekkel jelentkezhetnek minősítő vizsgára.

– **Április 30-ig:** jelentkezés kezdeményezése az intézményvezetőnél.

– **Május 10-ig:** Az intézményvezető a pedagógus jelentkezését rögzíti az OH által működtetett KIR-ben.

– **Május 30-ig:** kormányhivatal ellenőrzi, és jóváhagyja (KIR).

– **Június 30-ig:** A miniszter dönt a jelentkezésről, majd értesíti az érintetteket.

– **November 30-ig:** Portfólió feltöltése.

A portfólió készítését célszerű azzal kezdeni, hogy összegyűjtjük mi az a sok minden, sokféle pedagógiai és egyéb tevékenység, amit még a tanóráink megtartása mellett végzünk. Ez lehet egy projekt irányítása, pályázati tevékenység, iskolai rendezvény koordinálása, iskolán kívüli rendezvény szervezése pl.: tábor; erdei iskola; publikációs tevékenység; előadások tartása; nevelő-oktató tevékenység pl. versenyfelkészítés, felzárkóztatás, tehet-

séggondozás. Ha kész a lista, nincs más hátra, mint eldönteni, hogy az egyes tevékenységeket hogyan mutatjuk be, melyik alpontra töltjük fel.

A PORTFÓLIÓ KÉSZÍTÉSE KÜLÖNFÉLE SZERVEZÉSI FELADATOKAT IGÉNYEL

Az anyaggyűjtés és szerkesztés word formátumban történik, azonban a feltöltés kizárólag pdf formátumban lehetséges. A PDF creator az a program, ami biztosan csökkenti a word dokumentum méretét. Erre azért kell figyelni, mert a portfóliófelület 100Mb tárhellyel rendelkezik.

A portfólióba NEM szabad gyerekekről fényképeket és videó felvételeket feltölteni!

Figyelni kell az adatkezelés szabályaira! A tanulók nevét monogrammal szabad használni. Ha szakértői véleményt csatolunk a dokumentumunkba, akkor az azonosításra alkalmas adatokat (pl. név, törzsszám, szakvélemény száma) ki kell törölni.

Sok pedagógus a Tankönyvkiadó által kiadott tanmenetjavaslatot használja az adott tanulói csoport profiljához adaptálva. A felhasznált tanmenetet, szakirodalmat, stb. pontos forrásmegjelöléssel kell ellátni. Ellenkező esetben plágium miatt felfüggesztik a minősítési eljárást.

A minősítés, a pedagógiai-szakmai ellenőrzés és értékelés alapja a nyolc kompetencia, annak 77 indikátora.

Pedagóguskompetenciák a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet szerint:

1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.

2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó ön-reflexiók.

3. kompetencia: A tanulás támogatása.

4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.

5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.

6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.

7. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.

8. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Fontos, hogy minden feltöltött dokumentumnál tudatosan, alaposan gondoljuk végig, hogy az a tevékenység, amit az adott dokumentumban bemutatunk mely kompetenciák milyen indikátorait mutatja meg. Az

e-portfólió ezen indikátorok mentén kerül elemzésre. Pontokat kapunk rá 0–3-ig, amit a program átvált 1–5-ig terjedő értékekre és a minősítés akkor sikeres, ha a pontok eléri az adott százalékot:

Gyakornok → Pedagógus I. 60%, Pedagógus I. → Pedagógus II. 75%.

Lesznek olyan dokumentumok, például a *Tematikus terv*, *Tanóra/foglalkozás terv*, amelyeknél az első 7 kompetenciából számos indikátort meg fogunk jelölni, ugyanakkor készülhet olyan dokumentum is, amelynél kevesebb kompetencia kerül megjelölésre. Arra kell törekedni, hogy mind a 8 kompetencia, lehetőség szerint összes indikátora jelenjen meg a portfólióban.

A portfóliófelülethez való hozzáférést az Oktatási Hivatal döntését követően az intézményünk vezetője adja meg a KIR-rendszeren keresztül. Erről egy elektronikus levélben értesítik a pedagógust, aki egy ideiglenes jelszóval és a nyolc számjegyű oktatási azonosítójával tud belépni. Az ideiglenes jelszót az első belépést követően meg kell változtatni. A továbbiakban ezzel a jelszóval lehet belépni a saját portfóliófelületre: www.oktatas.hu/pem2015. Aki nem ismeri a saját oktatási azonosítóját azt az intézményében tudja azt megkérdezni.

1. ábra. A portfólió oldalai.



A portfóliófelület **Nyitólapján** fontos információkat olvashatunk a portfólió véglegesítési dátumáról, letölthető dokumentumok eléréséről. Erről az oldalról érjük el a szerkesztésre váró felületünket.

A **Profil** oldal nem szerkeszthető, a KIR-ből átvett adatainkat tartalmazza, amiket le kell ellenőrizni (személyes adatok, cím, végzettségek, munkahely).

A **Szakmai önéletrajz** felületen már szerkesztésre váró *fülek* vannak. A *Személyes adatok* részben meg kell adnunk a mobilszámunkat, hogy szükség esetén elérhetőek legyünk.

A *Szakmai tapasztalat* rész a jelenlegi munkahellyel kezdődik. Itt tudjuk a korábbi munkahelyeket – időben visszafelé haladva – megadni. Fontos, hogy az intézmény OM-azonosítóját előzetesen kikeressük, mert azt is szükséges megadni.

Az Egyéb szakmai tapasztalat részben azokat a tevékenységeket, másodállásokat célszerű feltüntetni, amelyek a pedagóguspályánk, szakmai fejlődésünk fontos részét képezik. Például oktatás büntetésvégre-hajtási intézményben vagy önkéntes/karitatív munka végzése valamilyen civil szervezetnél, stb.

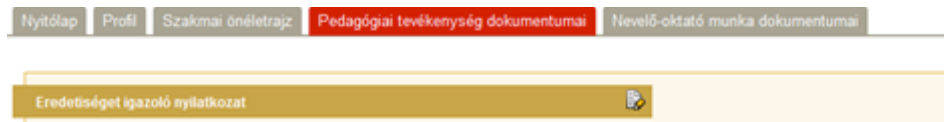
A Profil oldal tartalmazza a főiskolai, egyetemi és szakvizsgás végzettségeinket. Köztudott, hogy a pedagógusok rendszeresen résztvesznek valamilyen továbbképzésen, tanfolyamon. Életük fontos része a folyamatos tanulás. A Pedagógus továbbképzés részben lehetőségünk van arra, hogy minden akreditált és nem akreditált képzést felsoroljunk.

Ezen az oldalon található még: Publikációs tevékenység, Kitüntetések, elismerések; Nyelvismeret; Érdeklődési kör. Ezek kitöltése nem kötelező, de ha rendelkezünk például kitüntetéssel feltétlenül tüntessük fel.

Minden fül megkötés nélkül bővíthető további tevékenység hozzáadásával. A rendszert úgy állították össze, hogy a kötelező adatok kitöltése nélkül nem fogjuk tudni véglegesíteni a portfóliónkat. Kizárólag a hiánytalanul kitöltött portfóliót lehet véglegesíteni. Természetesen az adatokat nem fontos egy időben feltölteni. A feltöltött adatok a mentés után még bármikor szerkeszthetők, bővíthetők mindegyik felületen.

A következő szerkesztendő oldal a **Pedagógiai tevékenység dokumentumai**. Az itt található dokumentumok fontos részét képezik a portfóliónak. Ide az előzetesen megírt és pdf formátumba átkonvertált dokumentumainkat töltjük fel. Ehhez az egyes részeket szerkeszthetővé kell tenni, a mezőben található ceruza, füzet ikonra (2. ábra) kattintva. A szerkeszthető felületen keresztül tudjuk a dokumentumunkat kiválasztani, kijelölni, majd a flopi jelre kattintva kerül mentésre az oldalunk (így kerül a felületre a dokumentumunk).

2. ábra. Szerkesztési ikon.



Az oldal első dokumentuma az *Eredetiségi nyilatkozat*. Ez a formanyomtatvány az Útmutató első melléklete, amit értelemszerűen ki kell tölteni, majd szkennelés után fel kell tölteni.

Az *Intézményvezetői nyilatkozat* a Nyitóoldalról tölthető le valamint megtalálható az Útmutató intézményvezetőknek szóló kiegészítésben. Azoknak az intézményvezetőknek szükséges ez a dokumentum, akik nem tartanak tanórát.

A *Pedagógiai szakmai tevékenységek bemutatása, dokumentumai* és az *Egyéb pedagógiai tevékenységek bemutatása, dokumentumai* részek kitöltése a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozathoz nem kötelező.

[1] Antal-
né Szabó
Á.–Hámori
V.–Kimmel
M.–Kotschy
B.–Móri
Árpádné–
Szóke-Milinte
E.–Wölfling
Zs.: *Útmutató
a pedagógu-
sok minősítési
rendszeréhez*
(Második
javított
változat).
Budapest:
Oktatási Hi-
vatal. <[http://
www.oktatas.
hu/pub_bin/
dload/uni-
os_projektek/
kiadvanyok/
utmuta-
to_pedagogu-
sok_minosi-
tesi_rendsze-
rehez_v3.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/download/uni-os_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf)
>2014

Érdemes az előzetesen összeállított listánkat elővenni és átgondolni, hogy végzünk-e olyan tevékenységet például publikáció, érettségi vizsgaelnöki tevékenység, pályázati tevékenység vagy bármilyen nem oktatási projektben való részvétel, amit ezen dokumentumokban szeretnénk bemutatni. Amennyiben végzünk ilyen tevékenységet, akkor a dokumentum feltöltésekor be kell jelölni a tevékenységhez kapcsolódó kompetenciákat, azon belül az indikátorokat.

Az *Önálló alkotói, művészeti tevékenységek bemutatása, dokumentumai* rész szintén nem kötelezően kitöltendő. Azonban aki művészeti tárgyat oktat, annak ez a felületrész teret ad arra, hogy bemutassa az önálló alkotói, művészeti tevékenységét.

A *Pedagógust foglalkoztató intézmény intézményi környezetének rövid bemutatása* dokumentum nem kerül értékelésre, azonban a munkánk megítélésének fontos része. Hiszen egészen más nevelő-oktató munka folyik a tehetségeket foglalkoztató jól felszerelt gimnáziumban, mint egy hátrányos helyzetű település általános iskolájában. Fontos, hogy a szakértők lássák milyen feltételek mellett, milyen korosztállyal, tehetségekkel vagy zömmel problémás tanulókkal foglalkozik a pedagógus. A dokumentum javasolt tartalmi elemei az Útmutatóban (74. oldal) és a portfólió felületén is megtalálható. Figyelni kell arra, hogy az azonos intézményben dolgozó pedagógusok mindegyike a konkrét adatok mentén a saját intézménybemutatóját töltsse fel. Ha teljesen egyforma dokumentumot töltenek fel az plágiumnak minősül.

Az oldal utolsó, azonban a portfólió legfontosabb kötelezően feltöltendő része a *Szakmai életút* dokumentum. Ahogy a cím is mutatja, ebben a dokumentumban ismertetjük a szakmai életutunkat, bemutatjuk fejlődésünket, sikereinket, nehézségeinket valamint szakmai terveinket. Elemezzük pedagógiai munkánkat a nyolc kompetencia mentén.

A dokumentum megírásában segítség lehet Petróczi Gábor tanügyigazgatási szakértő honlapjáról letölthető minta.

A **Nevelő-oktató munka dokumentumai** adják az e-portfólió szívéét. Mielőtt megnyitjuk az oldalt meg kell adnunk az intézményünk típusát és a munkakörünket. Az adatok mentése után lesz lehetőségünk a felületen az *Alap- és a szabadon választható dokumentumok* feltöltésére.

„Az alapidokumentumokhoz tartoznak: egy vagy legfeljebb két **csportprofil** (az alább dokumentált órák, tanítási egységek tanulói csoportjának bemutatása); a hozzá kapcsolódó egy vagy legfeljebb két **tematikus terv** (tanulási-tanítási egység/téma terve); hat **óra-/foglalkozásterv** a tematikus tervekhez kapcsolódóan; valamint hospitálási napló és esetleírás.” [1]

A portfólió alapidokumentumai

Teljes változat

Nyissa ki a blokkot, hogy a portfólió alapidokumentumait szerkeszthesse! Az alapidokumentumok feltöltése kötelező.

cs csoportprofil/egyéni profil/csoportprofil és nevelési terv/növekedéskprofil

12

Csoportprofil szükséges minden feltölténi kívánt tematikus tervhez.
A dokumentált órák, tanítási egységek tanulói csoportjának bemutatása.

tematikus terv/egyéni fejlesztési terv

12

A bemutatott tanulócsoporthoz adaptált tematikus terv.

óraterv/foglalkozásterv

123456

A tematikus tervhez kapcsolódó óraterv/foglalkozásterv, a tanórán/foglalkozáson felhasznált anyagokkal, segédanyagokkal együtt (a tankönyv oldalai, diasor, feladatlapok, kiegészítő, szemléltető anyagok, táblaterv stb.). Az óratervhez/foglalkozástervhez érdemes mellékelni az IKT-tananyagokat is.

esetleírás

1

Pedagógia problémák megoldásának leírása, dokumentálása (például állandóan visszatérő figyelmű probléma kezelése). - maximum 4 oldal

hospitálási napló

1

A pedagógus óra-/foglalkozási látogatásának hospitálási naplója a hospitálás tanulságait rögzítő reflexióval.

A felületet úgy állították össze, hogy addig amíg nem töltöttünk fel Csoportprofil, nem engedi a rendszer feltölteni a Tematikus tervet és az Óra/foglalkozásterveket. Ugyanígy addig, amíg nem töltöttük fel a Tematikus tervet nem fogunk tudni Óra/foglalkozásterveket feltölteni.

Megtehetjük azt, hogy egy csoportprofilhoz töltünk fel egy tematikus tervet és abból választunk ki hat tanórát vagy választhatjuk azt a lehetőséget is, hogy két csoportprofilhoz töltünk fel 1–1 tematikus tervet és azokból választunk 3–3 egymást követő tanórát. Több tantárgyat tanító kolléga eldöntheti, hogy melyik tantárgyból tölt fel Óra/foglalkozásterveket; arra figyelnie kell, hogy minimum heti 2 órában tanítsa az adott tárgyat!

Az *Esetleírás* egy pedagógiai probléma megoldásának ismertetése.

A *Hospitálási napló* a pedagógus tanóra látogatásának dokumentuma, mely a szakmai együttműködésről, kommunikációjáról, problémamegoldásáról ad képet.

Célszerű úgy készíteni az *Esetleírás* és a *Hospitálási napló* dokumentumokat, hogy azok kapcsolódjanak a feltöltött Csoportprofilhoz. Például osztályfőnökként megnézzük az osztályunkat a kolléga óráján, vagy fejlesztő tevékenységet folytató gyógypedagógusként megnézzük az SNI-tanulónkat egy tanórán.

Valamennyi dokumentum mellé *Reflexiót* kell készíteni. A reflexió mindig rólunk szól. Az Útmutató ajánlása alapján (58. oldal) alapvetően három részre tagolódhat:

[1] Antal-
né Szabó
Á.–Hámori
V.–Kimmel
M.–Kotschy
B.–Móri
Árpádné–
Szóke-Milinte
E.–Wölfling
Zs.: *Útmutató
a pedagógu-
sok minősítési
rendszeréhez*
(Második
javított
változat).
Budapest:
Oktatási Hi-
vatal. <[http://
www.oktatas.
hu/pub_bin/
dload/uni-
os_projektek/
kiadvanyok/
utmuta-
to_pedagogu-
sok_minosi-
tesi_rendsze-
rehez_v3.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/uni-os_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf)
>2014

1. **Leírás:** a pedagógiai helyzet ismertetése, ha ez már a dokumentumban megtörtént, csak utalás a dokumentum megfelelő pontjaira.

2. **Elemzés/érvelés:** döntéseink indoklása, hogy miért tesszük azt, amit teszünk, miért azt a feladatot, tanulásszervezési eljárást választjuk. (A cselekvés előtti reflexió.)

3. **Önértékelés:** az óra/foglalkozás megtartása után a tervezés sikerességének, az óra/foglalkozás eredményességének értékelése, a tanulságok levonása; mit kellett volna másként tenni, mit fogok a következő órán másként szervezni. (A cselekvés utáni reflexió.) [1]

Minden egyes dokumentumnál meg kell jelölni, hogy mely kompetenciák alátámasztására szolgál.

Az egymást követő tanóráknál nagy valószínűséggel ugyanazokat az indikátorokat fogjuk bejelölni. Célszerű ezért az első alkalommal felírni számjegyekkel, hogy a 77 indikátorból melyek azok, amiket bejelöltünk. Így a sokadik alkalommal már csak a számokat kell figyelnünk és jelölnünk, nem kell mindent újra és újra végigolvasni. Sok időt lehet ezzel megspórolni.

A *Szabadon választható dokumentumok* felületen minimum négyet, maximum hatot kell feltölteni. Néhányat lehetőségként felajánl a felület: projektterv, osztályfőnöki munkaterv, különleges bánásmódot igénylő gyermekkel való foglalkozás, gyermek/tanulói profil és fejlesztési terv, publikációs tevékenység. Az *Egyéb* dokumentum hat helyére a fentiekén túl bármi feltölthető, ami még a listánkon megmaradt, ami segíti pedagógus tevékenységünk bemutatását, kompetenciáink szélesebb körű megismerését. Az *Egyéb* dokumentumokra az *Útmutató* 64–66. oldalán találunk példákat, segítséget.

A dokumentumok elkészítéséhez az *Útmutató* szempontokat ad meg, mintákat ajánl, melynek használata nem kötelező. Mindegyik kiindulási alapot ad a töprengő pedagógusnak.

Miután elkészültünk, ahol szükséges megjelentek a teljes feltöltést jelző zöld pipát mutató ikonok. Ezt követően nincs más dolgunk, mint legkésőbb november 30-án véglegesíteni a portfóliónkat. Lezárjuk a kis lakatot.

Sok kollégában felmerül a kérdés: „Végig fogja valaki is olvasni a portfóliómat?”

A válasz: IGEN. A minősítést végző szakértőpáros és az intézmény vezetője végig fogja olvasni. A 77 indikátor mentén végigelemzik a portfóliót és a talált tevékenységeket értékeli 0–3 ponttal. Amelyik indikátorhoz nem találnak a szakértők tevékenységet, arra rákérdeznek, hiszen lehet, hogy a kolléga például aktív résztvevője az online megvalósuló szakmai együttműködéseknek (8.9.), de nem jelent meg a portfóliójában.

Az elnökszakértő a portfólióval kapcsolatban megfogalmazott kérdéseiket előzetesen el fogja küldeni a minősítési eljárásban résztvevő kollégának, aki a kérdésekre a portfólióvé-

dés során vagy utána válaszol. A portfólióvédés 15 perces, digitális bemutatóval megtámasztott előadás, ami elsősorban a szakmai életutunk, reflexiónk, kompetenciáink ismertetése.

A portfólió készítése a pedagógusok tevékenységeinek része lesz.

A jövőben évente 30.000 pedagógus, 1000 vezető és 1000 intézmény ellenőrzése fog történni 5000 közoktatási szakértő bevonásával.

Szakmai ellenőrzésen veszünk részt 5 évente, melyet a Tanfelügyelők végeznek. Azok az intézmények, ahol a pedagógusok 60%-t már értékelték pedagógiai-szakmai ellenőrzésen szintén ellenőrzésen fognak átesni, melyet 5 évente megismételnek. A vezető munkájának ellenőrzése legkorábban 2. legkésőbb 4. évben történik.

Minősítés: Egyik pillére 30%-ban a szakmai ellenőrzés eredménye. Szakértőpáros végzi, akik a pedagógus munkáját: a portfóliót és a tanórát a 77 indikátor mentén elemzik és értékelik. A pedagógusok életpályáján két minősítés lesz kötelező:

A Gyakornokoknak minősítővizsgát kell tenniük a Pedagógus I. fokozat eléréséhez.

A Pedagógus I. fokozatú kolléga minősítő eljáráson kell, hogy részt vegyen legkorábban a fokozatban eltöltött 6. évben, de legkésőbb a 9. évben a Pedagógus II. fokozathoz.

Így a portfóliónkat ötévente újítjuk, kiegészítjük, aktualizáljuk. Számot adunk az elmúlt 5 évben elért szakmai fejlődésünkről, egy külső szakértő összegyűjti erősségeinket és ajánlást ad a további fejlődésünkhöz.

Az értékelemzés oktatásának támogatása online tananyaggal

* Dunaújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: keszi.andrea@gmail.
com

** Dunaújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: nadasdi.ferenc@
gmail.com

Összefoglalás: Az értékelemzéssel kapcsolatos ismereteket közel negyedszázada oktatják a Dunaújvárosi Főiskolán. Az oktatás kezdetén is rendelkezésre állt modern tananyag, amely megfelelt az Oktatási Minisztérium és a Pénzügyminisztérium által kidolgozott irányelveknek. A dereguláció során (1990-es évek) megszűnt az értékelemzés állami felügyelete, és létrejött a Magyar Értékelemzők Társasága. Az értékelemzés oktatása során több olyan probléma is felvetődött, amelyet a korábbi rendszer keretein belül nem tudunk megoldani. Például a levelező hallgatók körében is felmerült az AVS minősítés iránti igény, de a kontaktórák száma nem tette lehetővé a SAVE által előírt feltételek biztosítását. Úgy ítéltük meg, hogy az oktatás hatékonyságát növelni lehet online módszerek alkalmazásával. 2013-ban a Dunaújvárosi Főiskola az Európai Unió és a Magyar Kormány támogatásával lehetőség nyílt több tantárgyhoz online tananyag elkészítésére. A fejlesztés keretében elkészült az értékelemzés online tananyaga magyar- és angol nyelven. Az írás betekintést kíván nyújtani az online tananyag felhasználásával kapcsolatos elképzeléseinkről.

Kulcsszavak: Értékelemzés, online, hatékonyság, projekt.

Abstract: Lectures on Value Analysis have been given at the College of Dunaújváros for almost 25 years. The material taught was up to date even at the beginning of the course, in accordance with the principles worked out by the Ministry of Education and Finance. In years of 1990's Hungarian Government and Parliament revoked some regulations. The State control of Value Analysis was stopped. The Society of Hungarian Value Analysts was established. We have met some problems, which we could not solve inside of the active system. E.g. some evening students wanted to pass AVS exams, but they don't have enough contact lessons. We had an ideas that online ma-

terials can help us to develop efficiency of the teaching of Value Analysis. College of Dunaújváros could have possibility to do online materials for some subjects. online materials for Value analysis was created in Hungarian and English languages. Our presentation would like to inform you about our conception of application of online materials.

Keywords: Value Analysis, online, efficiency, project.

Bevezetés

Az értékelemzéssel kapcsolatos ismereteket közel negyedszázada oktatják a Dunaújvárosi Főiskolán. Az oktatás kezdetén is rendelkezésre állt modern tananyag, amely megfelelt az Oktatási Minisztérium és a Pénzügyminisztérium által kidolgozott irányelveknek. A dereguláció során (1990-es évek) megszűnt az értékelemzés állami felügyelete, és létrejött a Magyar Értékelemzők Társasága. Jelentős változás akkor következett be, amikor a Magyar Értékelemzők Társasága belépett az Amerikai Értékelemzők Nemzetközi Társaságába (SAVE International – SAVE: Society of American Value Engineers), és átvette annak világszínvonalú képzési – minősítési rendszerét. Lehetőség nyílt arra, hogy a követelményeknek megfelelő hallgatók megszerezhessék a SAVE International AVS minősítését (AVS = Associated Value Specialist – Értéktervező Teamtag). A Főiskola vezetésének támogatásával a Dunaújvárosi Főiskola a magyar–amerikai értékelemzési együttműködés legfontosabb hazai bázisává vált. A Bachelor képzési rendszerre történő átállás során – felhasználva az eddigi hazai és külföldi oktatási tapasztalatokat – az értékelemzés oktatását tovább kívántuk fejleszteni. Az értékelemzés oktatása során több olyan probléma is felvetődött, amelyet a korábbi rendszer keretein belül nem tudtunk megoldani. Például a levelező hallgatók körében is felmerült az AVS minősítés iránti igény, de a kontaktórák száma nem tette lehetővé a SAVE által előírt feltételek biztosítását. Úgy ítéltük meg, hogy az oktatás hatékonyságát növelni lehet online módszerek alkalmazásával. 2013-ban a Dunaújvárosi Főiskola az Európai Unió és a Magyar Kormány támogatásával lehetőség nyílt több tantárgyhoz online tananyag elkészítése. A fejlesztés keretében elkészült az értékelemzés online tananyaga magyar- és angol nyelven. Az írás betekintést kíván nyújtani az online tananyag felhasználásával kapcsolatos elképzeléseinkről. [1, 2]

[1] Nádasdi Ferenc–Tarjáni István–Tarjáni Istvánné–Vámosi Kornélia (Szerk.) (2006): *Az értékelemzés alapjai*. Dunaújváros: DUF Press.

[2] Vámosi Kornélia (Szerk.) (2006): *Értékelemzési projektek*. Budapest: Medic-Tour 2002 Kft.

[3] Robert, B. S. (2005): *Fundamentals of Value Methodology*. Xlibris Corporation.

[4] Parker, D. E. (1975): *Value Engineering Theory Lecture outline and reading supplement*. Washington, D.C.: The Lawrence D. Miles Value Foundation.

Előzmények – Az értékelemzés oktatása a Dunaújvárosi Főiskolán

A SAVE International képzési-minősítési rendszerének bemutatása után röviden összefoglaljuk a Dunaújvárosi Főiskolán értékelemzéssel kapcsolatos oktatási tevékenységet. Az értékelemzés oktatásáról már több ízben beszámoltunk, ezért elégségesnek látszik a tapasztalatok összegzése.

Legfontosabb megállapításaink:

- Az értékelemzés tipikusan vállalati tréning formájában terjedt el, ezért az értékelemzést, mint főiskolai tantárgyat, a főiskolára vonatkozó előírásoknak megfelelően dolgoztuk ki.
- Jelenleg az „Értékelemzés” c. tantárgyat 2x30 óra, 2 szemeszter keretében oktatjuk.
- Főiskolán általában nem hozható létre olyan vegyes csoport, mint egy vállalatnál vagy egyéb szervezetnél.
- A hallgatók többsége nem rendelkezik olyan gyakorlati ismeretekkel, mint amilyenekkel a vállalati projektek résztvevői.

Az „Értékelemzés” c. tantárgy jelenleg nem kötődik semmilyen szakmai területhez, bár a tananyag többsége ipari tapasztalatokra épül.

A BsC. képzés keretében kialakítottuk a „Termékmenedzsment és Értékmenedzsment” c. tantárgyat, amely az ipari termékek menedzseléséhez kapcsolódik. Tanulmányoztuk a hazai felsőoktatási intézmények, az USA egyetemeinek, a Hong-Kong Értékmenedzsment Intézet (Hong-Kong Institute of Value Management), a Szaúdi Királyi Műszaki Főiskola (College of Engineering – King Saud University) oktatási tapasztalatait. A hazai és külföldi szakértők általános véleménye, hogy az értékelemzés jövője a felsőoktatásban dől el. Az elmúlt években kísérleti jelleggel a hallgatókat arra ösztönöztük, hogy gyakorlati feladatokat oldjanak meg külső szakértők bevonásával.

Úgy tűnik, hogy ez a gyakorlat fokozta a hallgatók érdeklődését a tantárgy iránt, de a tantárggyal kapcsolatos munkaigényt is. A hallgatók munkáját további módszertani anyagok kidolgozásával kívánjuk támogatni. Olyan digitális tananyagok kidolgozását kezdjük el, melyek könnyen hozzáférhetőek, és elősegítik a projektek kidolgozásának gyorsabb elsajátítását.

Úgy ítéljük meg, hogy az oktatás keretében növelni kell a projektkészítéssel kapcsolatos tevékenységet. Az egyes tantárgyakkal történő szorosabb együttműködés elősegítheti, hogy az értékelemzés egyes elméleti anyagrészeit (pl. költségszámítás, igényelemzés, stb.) a hallgatók már korábban elsajátítsák. Így több idő „szakítható ki” a projektkészítésre. [3, 4]

A Dunaújvárosi Főiskola és a Magyar Értékelemzők Társasága együttműködése

A Dunaújvárosi Főiskola, mint független felsőoktatási intézmény maga határozza meg az oktatás keretrendszerét. A értékelemzés oktatásánál azonban szükségessé vált a Dunaújvárosi Főiskola és a Magyar Értékelemzők Társasága együttműködése.

Az együttműködés előzménye, hogy a Magyar Értékelemzők Társasága (MÉT) 1996-ban belépett az Amerikai Értékelemzők Nemzetközi Társaságába (SAVE International; SAVE = Society of American Value Engineers), és folyamatosan hozzájut a SAVE képzési – minősítési rendszeréhez.

A Dunaújvárosi Főiskola vezetése azzal az igénnyel lépett fel, hogy kíséreljük meg úgy kialakítani az oktatást, hogy a Főiskola hallgatói – a tantárgy keretein belül – hozzájussanak a SAVE minősítéshez. Ezt a feladatot a MÉT Minősítő Bizottságának támogatásával a Főiskola sikeresen megoldotta.

Az együttműködés folyamatos, mert a SAVE képzési–minősítési rendszere folyamatosan fejlődik, változik. Általánossá vált, hogy a MÉT nemzetközi minősítésű szakértői előadásokat tartanak a Főiskola rendezvényein (pl. Tudomány Hete). A MÉT támogatásával több ízben a SAVE vezetői és szakértői látogatást tettek a Főiskolán.

Értéktervező teamtag

(AVS= Associated Value Specialist)

Az AVS cím jelentős elismerés azoknak, akik viszonylag újak az értéktervezésben és megfelelő iskolai végzettséggel rendelkeznek ahhoz, hogy Minősített Értéktervező Szakértővé (CVS: Certified Value Specialist) váljanak, de hiányzik az értéktervezéssel töltött megfelelő idő és munkatapasztalat.

Az AVS minősítés megszerzésének feltételei:

- CVS-minősítéssel rendelkező konzulens felkérése.
- Modul I. Műhelyszeminárium elvégzése a jelentkezést megelőző hat éven belül.
- AVS-vizsgadíj befizetése.
- Az AVS-vizsga eredményes letétele.

Megjegyzés: Az AVS-minősítés érvényessége 4 év, újraminősítés lehetséges.

Értéktervező asszisztens (VMP= Value Methodology Practitioner)

Ez a minősítés azok számára ajánlott, akik nem az értékelemzés területén dolgoznak főállásban, de részt vettek értéktervezési oktatásban, megfelelő szinten ismerik az értéktervezési módszertant, és megfelelő felkészültséggel rendelkeznek ahhoz, hogy részt vegyenek értéktervezési tanulmányokban.

A VMP-minősítés megszerzésének feltételei:

- CVS-minősítéssel rendelkező konzulens felkérése.
- Modul I. Műhelyszeminárium elvégzése a jelentkezést megelőző hat éven belül.
- Minősítési pontok szerzése a megadott szakmai területeken.
- VMP-vizsgadíj befizetése.
- VMP-vizsga eredményes letétele.

Megjegyzés: A VMP-minősítés érvényessége 4 év, újraminősítés lehetséges.

Minősített értéktervező szakértő (CVS=Certified Value Specialist)

Azok a gyakorló értéktervezők kaphatják meg, akik az értéktervező szakma magas szintű elvárásait teljesítették, a SAVE Minősítő Bizottsága által összeállított vizsgakövetelményeknek megfeleltek.

A CVS-minősítés megszerzésének feltételei:

- CVS-minősítéssel rendelkező konzulens felkérése.
- Modul I. Műhelyszeminárium elvégzése a jelentkezést megelőző hat éven belül.
- Modul II. Szeminárium elvégzése, de nem korábban, mint 6 hónappal a Modul I. elvégzése után.
- Minősítési pontok szerzése a megadott szakmai területekről.
- Egy nem publikált értéktervezési tárgyú vizsgadolgozat beadása.
- CVS-vizsgadíj befizetése.
- CVS-vizsga eredményes letétele.

A képzési rendszer alapelve, hogy a képzéssel kapcsolatos jogokat csak CVS-minősítéssel rendelkező szakértő kaphat, és ez nem ruházható át más személyre vagy intézményre!

A SAVE Minősítési Rendszere két képzési forma elvégzését írja elő: a Modul I. Műhelyszemináriumot és a Modul II. Szemináriumot. A következőkben ezt a kétféle képzési formát tekintjük át.

A MODUL I. MŰHELYSZEMINÁRIUM KÖVETELMÉNYEI

A Modul I. célja, hogy olyan értékelemzési oktatást biztosítson, melynek elsajátításával a kiképzett személy egy kisebb gyakorlat megszerzésével képessé válik értékelemzési projektben való sikeres részvételre. A tanfolyam szándéka szerint nem szakértőket képez ki, hanem inkább alapokat biztosít az értékelemzési szakma területén való további fejlődéshez. Azok számára, akik nem főfoglalkozásuként kívánják a jövőben gyakorolni a szakmát, a kurzus elvégzése jó erőforrást ad a szervezetnél elvégzendő jövőbeli projektekben való sikeres közreműködéshez.

A Modul I. Műhelyszeminárium standard időtartama 40 óra.

A MODUL II. SZEMINÁRIUM KÖVETELMÉNYEI

A Modul II. kurzus azzal a céllal jött létre, hogy kibővített ismeretanyagot adjon az értékelemzési szakmát professzionálisan folytatni kívánó szakemberek részére. 2002 májusa óta a SAVE International MB jóváhagyása alapján. A Modul I. és Modul II. megtartása között nem kell 6 hónapnak eltelnie, így graduálisan is oktatható.

A Modul II. Szeminárium standard időtartama 24 óra.

Az újraminősítés kérdése

Az előzőekben bemutattuk, hogy a CVS- a VMP- és az AVS-minősítést 4 évente meg lehet újítani. Az újraminősítés folyamata és követelményrendszere hasonló a minősítés folyamatához, de figyelembe veszi, hogy már gyakorló értékelemző szakértők ismételt elismerését kell támogatni.

Az újraminősítés céljai:

- A szakmai színvonal fenntartása és az Értéktervezési Módszertan gyakorlatának javítása olyan személyek elismerésével, akik megfeleltek az előírt elméleti és gyakorlati követelményeknek.
- Olyan szakmai elismerő program létrehozása és támogatása, amely ösztönzi a gyakorló értéktervezőket, hogy fejlesszék tudásukat az előírt szabványoknak megfelelően.
- Az értékelemzési szakma jobb megértésének kialakítása; az értéktervezési módszertan gyakorlati alkalmazásának és széles körű elfogadásának és fokozott alkalmazásának kifejlesztése.
- Az értéktervező szakma gyakorlatában minősítést kapott személyek számára elengedhetetlen etikai normák fenntartása.

– Az értéktervezési módszertan fejlesztésének és alkalmazásának ösztönzése; az ipar és igazgatás területén megvalósított sikeres projektek felmutatása.

A CVS Program átfogó irányelveit a SAVE Igazgatótanácsa hozta létre. Az Igazgatótanács kapta meg a jogot, hogy a Minősítési Program keretében kidolgozza a szakmai követelményeket és eljárásokat.

Magyarországon – a SAVE International Minősítő Bizottságának felhatalmazása alapján – a Magyar Értékelemzők Társasága Minősítő Bizottsága irányítja az újraminősítés folyamatát is.

CVS-ÚJRAMINÓSÍTÁS KÖVETELMÉNYEI

Minden minősített értékelemző szakértőnek (az élethosszig tartó státuszú szakértők kivételével) négyévente bizonyítania kell az értéktervezési módszertan alkalmazásában való jártasságát. Azok az értékelemző szakértők, akik értékelemzési program-menedzser pozícióba kerültek, és nincs, vagy kevés lehetőségük van részt venni értékelemzési projektekből, vagy vezetni ilyeneket. Ezeknek a szakértőknek a beosztásukhoz rendelik az értékelést.

Azoknak a CVS-eknek, akik értékelemző szakértőként, konzultánsként vagy instruktorként jelentkeznek, az újraminősítésre csak minimális pontszámot kell elérniük a „munkakör” kategóriában, és az értékelés kiemelt szempontja a projekt-tevékenység.

A pontozás részleteit a SAVE International honlapján célszerű áttekinteni. A minősítés előírásai változhatnak.

VMP-ÚJRAMINÓSÍTÁS

A VMP minősítéssel rendelkező szakemberek újraminősítésénél csak az értékelemzési projekt gyakorlatot írja elő a minősítési rendszer. A követelményszint alacsonyabb, mint a CVS-szakértőknél.

AVS-ÚJRAMINÓSÍTÁS

A korábbi években elégséges volt az újraminősítés díját befizetni a szakmai szervezetnek (Magyarországon: Magyar Értékelemzők Társasága).

AVS-ÚJRAMINŐSÍTÉSI PONTOK ELISMERÉSÉNEK ALAPFELTÉTELEI

Az AVS-újraminősítéseknél az első négy évben felmenő rendszerben kell a szükséges pontokat teljesíteni az 1. táblázat szerint:

1. táblázat. Az AVS-újraminősítés feltételei.

Minősítés éve	Újraminősítés esedékessége	Az újraminősítési követelmények %-a, amit az első újraminősítéskor teljesíteni kell
2012	2016 adott hónapja	100 %
2011	2016 adott hónapja	75 %
2010	2014 adott hónapja	50 %
2009	2013 adott hónapja	25 %
2008 és korábbi	2013 adott hónapja	25 %

Forrás: SAVE International (2012), [SAVE International (2007)]

Újraminősítéskor az Minősítő Bizottság által megítélten minimum 37 pontot kell összegyűjteni az egyes fejezet szerinti minimum pontszámmal:

- I. Értékelemzési gyakorlat: 24 pont
- II. Értékelemzési tanulmányok: 8 pont
- III. Az értékelemzés terjesztése: 5 pont

Az értékelemzés gyakorlatának elismerési feltételei:

1. Csak a teammel együtt töltött idő ismerhető el, a munkára fordított egyéb saját munka és informális összefüggések nem (ezt a munkaterv és a team ülések időpontja alapján kell megítélni).
2. A teammel együtt töltött időből csak a Workshop-ra (Műhelyszemináriumra) fordított idő ismerhető el, az előkészítő (pre study) és bevezetési (post study)-ra fordított idők nem ismerhetők el.
3. Minimum előírt számú elismert munka szükséges (ezt a Magyar Értékelemzők Társasága Minősítő Bizottsága ítéli meg, hogy mindet elfogadja-e).

A gyakorlat elismeréséhez szükséges a munkáról benyújtani azokat a dokumentumokat, melyek igazolják, hogy a munka értékelemzés, illetve a jelölt szerepét az adott munkában.

Az értékelemzés oktatása a felsőfokú oktatási intézményekben

Elemzéseink szerint a felsőfokú oktatási intézményekben jól oktatható a Modul I. tananyaga. Természetesen alapvető követelmény a Modul I. beillesztése az egyetemi-főiskolai képzési rendszerbe. Lényegében két független rendszer egyidejű működtetését kell megvalósítani. A Modul I. elsősorban műhelyszeminárium keretében működik, azonban a felsőfokú oktatási intézményekben ez a követelmény más formában valósítható meg. Mivel az AVS-minősítéshez elegendő a Modul I. sikeres elvégzése, a vizsgakövetelményeknek megfelelő hallgatók megszerezhetik az AVS-minősítést.

A SAVE International Minősítő Bizottságával történt egyeztetés alapján a Modul II. anyagát is oktatjuk a graduális képzés keretein belül. Ez a kedvező változás lehetővé teszi, hogy a hallgatók a képzés befejezéséig elsajátítsák a szakértői minősítés megszerzéséhez szükséges teljes elméleti tananyagot.

A felsőfokú oktatás összekapcsolása az értékelemzés minősítési rendszerével

A Dunaújvárosi Főiskola – az EU-előírásoknak megfelelően – magas szintű elméleti és gyakorlati tudással rendelkező oktatókat foglalkoztat. A tanári kar jelentős része a főiskolai oktatás mellett szakértői munkát is végez. Ezzel a DUF vezetése egyetért, mert az oktatók magas szintű oktatói tevékenységéhez hozzátartozik a gyakorlati munkában történő részvétel is. Elemzéseink szerint a felsőoktatásban a hallgatók elsősorban azt az elméleti tudást szerezhetik meg, amely később a szakértői tevékenységhez feltétlenül szükséges. Bár az értékelemzés oktatása során a hallgatók gyakorlati munkát végeznek, nem válnak automatikusan szakértőkké. Megjegyezzük, hogy az egyes szakmákban nagyon eltérőek a lehetőségek a szakmai tudás megszerzését illetően.

A nappali hallgatóknál az a probléma, hogy a hallgatók nem rendelkeznek gyakorlati tapasztalatokkal, és nehéz egy olyan céget találni, amely befogadja a hallgatókat és ellátja őket megfelelő szakmai információkkal. Ezen a területen arra törekszünk, hogy a hallgatók 4–5 fős csoportokban olyan projekteket válasszanak ki, amelyekhez viszonylag elegendő információ áll rendelkezésre. Rendelkezünk nagyszámú esetjáttal, illetve esettanulmányokkal is, amelyek jól használhatók az oktatómunka során.

A levelező tagozaton tanuló hallgatók többsége hamar felismeri az értékelemzésben rejlő lehetőségeket, és viszonylag jó projekteket készítenek el saját munkahelyük területéről. A probléma az, hogy a hallgatók jelentős része szeretne AVS-minősítést szerezni, de a tantárgy kontaktóra terjedelme 20 óra, amely nem teszi lehetővé a SAVE Műhelyszemináriumának megtartását teljes terjedelemben – a jelenlegi rendszerben. Többször felmerült az igény a további 20 óra megtartására. Ilyen igényt többször kielégítettünk – jelentős erőfeszítés mellett.

A felsőfokú oktatás lehetséges gazdasági előnyei

A SAVE Modul I. Műhelyszemináriumának elvégzése, és az AVS-minősítés megszerzése vállalkozás kere-tében Magyarországon kb. 1000 USD, az USA-ban kb. 4–5000 USD (Magyarországon élő kliens esetében). Ha ezeket az összegeket összevetjük a felsőfokú oktatás költségeivel, akkor nagyságrenddel kisebb ráfordít-ás érhető el. Magyarországon a vállalkozások 99 %-a 11 főnél kisebb szervezetben működik. Ezek a cégek általában nem rendelkeznek elegendő erőforrással az értékelemzés bevezetéséhez. Ugyanakkor a megfelelő versenyképesség biztosításához hasznos lenne számukra az értékelemzés megismerése és szükség szerinti használata. A felsőfokú oktatás képessé tehető arra a feladatra, hogy jelentős tömegeket képezzen ki az értékelemzés használatára.

Külön kérdés az értékelemzés széles körű elterjesztésével kapcsolatos lehetőségek. Ha egy szervezetnél történik az értékelemzési projekt kivitelezése, és az ehhez kapcsolódó képzés, az általában „ottmarad” az adott szervezetnél. Az egyetemi és főiskolai hallgatók gyakran több munkahelyen is próbálkoznak, amikor-ra hosszabb időszakra „letáboroznak” egy cégnél. Így több helyre is elviszik magukkal a megszerzett tudást.

Online képzés bevezetése a Dunaújvárosi Főiskolán

A Magyar Kormány és az EU támogatásával a Dunaújvárosi Főiskola megbízást adott a tanári karnak több tantárgy online támogató anyagának elkészítésére. Így került sor a „Termékmenedzsment és értékelemzés” c. tantárgy online tananyagának kidolgozására is. A tananyag első változata elkészült magyar- és angol nyelven. A tananyag textbookból, 15 videóból, animációkból, kb. 400 kérdésből és 15 feladatból áll. A text-book 15 leckére tagozódik, mert jelenleg a DUF-on egy szemeszter 15 hétből áll.

Megjegyzés: a projekt kivitelezőinek kötelező jelleggel részt kellett venniük egy online-képzésben, ahol a résztvevők elméleti és gyakorlati ismereteket szerezhettek az online-képzés módszertani alapjairól. A képzés mellett a hallgatók (a projekt készítői) módszertani anyagokhoz is hozzáférhettek.

A projekt első fázisa a forgatókönyv elkészítése volt, amely 2013. december 31-ig befejeződött. *A máso-dik fázis* 2014. június 15-én fejeződött be, amely során minden oktatási anyag. A lektori vélemény ladása után, a lektor észrevételei átvezetésre kerültek.

Megjegyzés: Az online-tananyag a SAVE International Modul I. előírásai szerint készült, döntően ma-gyar oktatók tananyaga alapján. A magyar nyelvű tananyagokat a Magyar Értékelemzők Társasága Mi-nősítő Bizottsága korábban már elfogta és licencet adott ki rá. További kedvező fejlemény, hogy 2014. júniusában a MÉT Elnöksége jószolgálati delegációt küldött Tarjáni István MÉT elnök vezetésével a SAVE International éves konferenciájára.

[5] Bytheway, C. W. (2007): *Fast Creativity & Innovation*. Fort Lauderdale: J. Ross Publishing.

[6] Iványi A. Sz.–Hoffer I. (2002): *Development of Business and Innovation*. Budapest.

[7] Sato, Y.–Kaufman, J. J. (2005): *Value Analysis Tear – Down: A New Process for Product Development and Innovation*. New York: Industrial Press Inc. and Society of Manufacturing Engineers.

[8] Kaufman, J. J.–Woodhead, R. (2006): *Stimulating Innovation in Products and Services with Function Analysis and Mapping*. Wiley Interscience.

Az angol nyelvű változat bemutató anyagát a SAVE International Affiliate Forumán közzétettük, nemzetközi szakértők előtt. A SAVE International vezetése támogatja törekvéseinket. A kétoldalú tárgyalások során rendkívül kedvező megállapodást kötöttünk a SAVE International vezetésével: ha egy főállású egyetemi–főiskolai oktató elvégzi a SAVE International Modul I. Műhelyszemináriumát, és megszerzi az AVS-minősítést, oktathatja az értékelemzést az intézmény hallgatóinak, joga van vizsgáztatni, és hallgatói szintén megszerezhetik az AVS-minősítést.

Az online tananyag hasznosítása

A tananyag az EU egyetemei és főiskolái számára készült. Úgy ítéljük meg, hogy az angol nyelvű változat alkalmas a megfelelő angol nyelvtudással rendelkező külföldi hallgatók és oktatók képzésére is.

A magyar nyelvű változat is rendkívül hasznos lehet a jövőben. Jelenleg ugyanis folyik az egyeztetés a DUF és a MÉT között, hogy az online tananyag milyen mértékben fedi le a SAVE International Műhelyszeminárium I. tananyagát. A megállapodás után úgy ítéljük meg, hogy lehetőség nyílik a levelezős hallgatók AVS-minősítésére is.

Az online tananyag várhatóan növeli az értékelemzés oktatásának hatékonyságát, és a későbbiek során lehetőséget látunk a kontaktórák mennyiségének csökkentésére is.

Az online tananyag továbbfejlesztése során célszerű felmérni a vállalkozások igényeit, és a felsőoktatás mellett célszerű a módszertan szélesebb körű hasznosítása.

Összefoglaló

Elemzéseink szerint a következő időszak legfontosabb erőforrása a „tudástőke” lesz. A „tudástőke” egyik legfontosabb előállítója a felsőoktatás, így az egyetemek és főiskolák szerepe tovább fog növekedni. Az értékelemzés területét elemezve úgy ítéljük meg, hogy a felsőoktatás nagyszámú AVS-minősítésű szakembert tud kiképezni. Az értékelemzés a korábbi évtizedekben elsősorban a költségcsökkentésre irányult. A hazai és a külföldi szakértők azonban felhívták a figyelmet arra, hogy az értékelemzés az innovációs folyamat egyik leghatékonyabb eszközévé vált. [5, 6, 7, 8,]

A marketingkutatások felhívták a figyelmet arra, hogy a jelenlegi gyors technikai változások „kijűtik a piacról” a technikailag még jó állapotban lévő, korábban modern termékeknek számító gépeket, berendezéseket stb. Például hiába csökkentenénk a floppy lemezek árát, ezzel nem növelnénk az eladás lehetőségét. Az új számítógépekbe már be sem építik a floppy-meghajtókat. Az értékelemzést széles körben alkalmazó országok (pl. USA, Japán, Dél-Korea, stb.) az eljárást már az innovációs folyamatokban is alkalmazzák, ami lehetővé teszi a piacrakerülés meggyorsítását, és a felesleges költségek elkerülését. [9]

A magyar nemzetgazdaságban az értékelemzés alkalmazása szerénynek mondható. Ez azért is kritizálható, mert a Magyar Értékelemzők Társasága (Society of Hungarian Value Analyst – SHVA) 1996 óta tagja a SAVE Internationalnak, és folyamatosan hozzájut az értékelemzés legújabb eredményeihez. Megjegyezzük továbbá, hogy az SHVA támogatásával jelenleg több felsőoktatási intézménynél folyik az értékelemzés oktatása. Az előírásoknak megfelelő hallgatók megszerezhetik a SAVE International elsőszintű nemzetközi minősítését (AVS: Associated Value Specialist – értékelemző teamtag).

A Dunaújvárosi Főiskola is él ezzel a lehetőséggel, és folyamatosan oktatja – tantárgy keretében – az értékelemzést. Több száz hazai és külföldi (ukrán, kínai, török, stb.) diáknak tette lehetővé az AVS-bizonyítvány megszerzését. A magyar nyelvű és az angol nyelvű Online tananyag alkalmazása várhatóan növeli az értékelemzés oktatásának hatékonyságát. A hazai felsőoktatási intézmények mellett lehetőséget látunk a külföldi főiskolákkal és egyetemekkel történő együttműködésre az értékelemzés oktatása területén.

[9] Nádasdi F. (2004): *Value management a 21. században*. Dunaújváros: DUF Press.

A pedagógiai értékelés szubjektivitása a gyakorlatban

* PTE, Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Kar
E-mail: szaboig@pmmik.pte.hu.

Összefoglalás: A tanítási folyamat két fontos tevékenysége az elsajátítás és az elsajátítás eredményességének meghatározása. A pedagógiai értékelés eredendően szubjektív, mert szubjektum értékkel szubjektumot szubjektív módszerekkel. Ha jelentősen szubjektív, akkor nem valósulnak meg az értékelési célok, ami jelentősen ronthatja a tanulási-tanítási folyamat hatékonyságát. A bemutatott kutatás a tanárok értékelési szubjektivitását vizsgálta. A kérdőívben egyrészt tanulói teljesítményeket (matematika és fogalmazás dolgozat) kellett pontozni és értékelni, másrészt a saját értékelési gyakorlathoz kötődő feleletválasztásos kérdésekre válaszolni.

Az eredmények azt mutatják, hogy:

1. Ugyanazt a tanulói teljesítményt a válaszadó pedagógusok eltérően ítélték meg. Több osztályzat-eltérés van ugyanannak a tanulói teljesítménynek a megítélésében. A szórások 0,31 és 0,80 között mozognak, ami jelentősnek nevezhető.
2. A szubjektivitás mértéke kevésbé függ attól, hogy látszólag mennyire elvont vagy konkrét az értékelt teljesítmény: az írás külalakjának és a matematikai teljesítménynek a megítélése között nem látszik jelentős eltérés.
3. A válaszadók többsége tisztában van a saját értékelési szubjektivitásával.
4. A válaszadók többsége használja (változó gyakorisággal) a tanulói teljesítmények tudatosan szubjektív értékelését büntetési, jutalmazási, motiválási, szelekciós vagy kontraszelekciós céllal.
5. A válaszadók többsége gyengén, változó mértékben, de alkalmazkodik környezete (a tantestület és a munkaközösség) értékelési gyakorlatához, ami többségében informális, nem átlátható, nem ellenőrzött.

Az ekkora mértékű szubjektivitás már kétségesé teszi az osztályzatok funkcionalitását. Ez azt jelenti, hogy a tanulói teljesítmények nem hasonlíthatók össze, az osztályzatok nem alkalmasak pl. a tanítási-tanulási

folyamat eredményességének mérésére. További probléma, hogy a tanuló magasabb évfolyamba lépésére vonatkozó döntés is megalapozatlanná válik.

Kulcsszavak: Pedagógia, értékelés, szubjektivitás.

Abstract: The process of learning has two activities: the acquirement and the measurement of efficiency. Pedagogical evaluation is subjective because a person (consequently a subjective individual) evaluates an other person using subjective methods. Learning purposes do not come true wich decreases the learning efficiency significatly if subjectivity is significant. The demonstrated research has investigated the teachers' evaluational subjectivity. The first part of the questionnaire consists of students' works: a mathematical work and a short text composition. Respondents have to evaluate them. In the second part of questionnaire they have to respond to closed questions in connection with their own evaluational practice.

According to results:

1. Respondent teachers adjudicate same student's performance differently. There is more than one mark difference in adjudication of the same performance.

The values of deviation are between 0.31 and 0.80 wich should name considerable.

2. Independence of degree of subjectivity on abstraction of student's performance is negligible: significant difference is not visible between the adjudication of penmanship of the text and the adjudication of mathematical performance.

3. The greater part of the respondents are aware of their own evaluational subjectivity and use it as a punishment, rewarding, inspiration, selection and contraselection.

4. The measure of respondent teachers' conformity to their colleagues' evaluational practice is weak and variable.

This degree of subjectivity makes the functionality of marks doubtful. It means that the student's performances turn out to be incomparable, the marks turn out to be unsuitable, for instance to measure the efficiency of learning process. Additionally the deciding of student's proceed higher grade becomes unsubstantiated.

Keywords: Pedagogy, evaluation, subjectivity.

A tanítási folyamat két fontos tevékenysége az elsajátítás és az elsajátítás mértékének meghatározása.

Az értékelés céljai:

- a tanulási teljesítmények és azok változásainak érvényes minősítése, kategorizálása,
- visszajelzés,
- a tanulónak az ismeretek elsajátítottságának, a kompetenciák fejlettségének pillanatnyi állapotáról, szintjéről,
- a tanárnak a tanító-nevelő munkájának eredményességéről,
- a szülőnek a tanuló és az iskola munkájának eredményességéről,
- a helyi, regionális és országos közoktatás-irányításnak az iskola munkájának eredményességéről,
- a tanulói, a tanári és az intézményi teljesítmények összehasonlíthatóságának biztosítása,
- motiváció (a tanulás ösztönzése, az erőfeszítések jutalmazása),
- szelekció,
- a tanuló személyiségfejlődésének és -fejlesztésének segítése,
- meghatározott értékek, normák, magatartásformák kialakításának támogatása,
- a megfelelő, hatékony tanulási szokások kialakításának és rögzülésének segítése,
- a reális önismeret, önértékelés kialakulásának, valamint mások reális értékelésének és a pozitív énkép kibontakozásának segítése,
- a pályaválasztás segítése,
- a tanuló további ismeretszerzési folyamatának befolyásolása,
- a tantervek, tanári programok bevalásának vizsgálata és az iskola pedagógiai eljárásainak hatékonyság-vizsgálata,
- a mérőeszközök hitelességének igazolása,
- az értékelés megbízhatóságának és érvényességének növelése,
- fegyelmezés (Kivéve a tantárgyi érdemjegyeket és osztályzatokat!).

Ezek egy része látszólag ellentmondásban van: pl. ha cél a motiváció, tehát a tanulói erőfeszítés honorálása, akkor a valós teljesítményt értékeljük vagy jutalmazunk? Vagy milyen arányban keveredjen a két szempont?

A tanulói teljesítmény mérésével szemben elvárásaink vannak.

Gyakorlati elvárás, hogy legyen pontos, megismételhető, egyszerű, olcsó, továbbá eredménye legyen érthető és egyértelmű. Metodológiai szempontból három elvárásnak kell teljesülnie: a mérés legyen *érvényes, megbízható és tárgyilagos*.

Legyen *érvényes* (valid), tehát az értékelés módszere és eszköze legyen alkalmas az értékelési célok és követelmények mérésére/értékelésére. Legyen *megbízható* (reliábilis), tehát ugyanannak a jelenségnek több helyen, időben, személlyel és alkalommal végzett mérése és értékelése adjon azonos eredményt. Legyen *tárgyilag* (objektív), tehát az értékelés tárgyán (a vizsgált jellemzőn) kívüli hatások (az értékelő személye és személyisége, az adatfelvevő személye és személyisége, az értékelt személye és személyisége, környezeti hatások, stb.) ne befolyásolják az eredményt.

Tisztában kell lennünk azzal a ténnyel, hogy a pedagógiai értékelés eredendően szubjektív, mert szubjektív

- az értékelt (a tanuló),
- az értékelő (a tanár),
- az értékelendő (az egyén tudásstruktúrája), ráadásul a tudomány jelenlegi fejlettségi szintjén nem vizsgálható közvetlenül,
- az értékelési folyamatban használt eszközök, módszerek és referenciák.

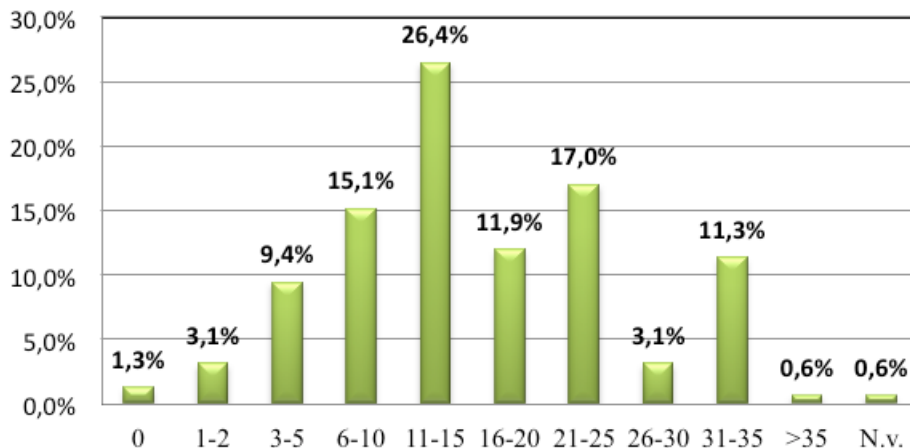
Az objektivitás tehát sérül. A fő kérdés az, hogy mennyire. Ha jelentősen, akkor nem valósulnak meg az értékelési célok, ezáltal:

- A tanuló tanulási teljesítményéről nem kapnak valós képet az érintettek.
- Összehasonlíthatatlannak válnak a tanulói teljesítmények.
- Funkciójukat veszítik az osztályzatok.
- Romlik a tanuló motivációja, nem a kívánt módon változik a viszonyulása a tanuláshoz.
- A hatékony tanulási szokások helyett a túlélési praktikák kialakítását és rögzülését segíti a tanulóban, ami az értékrendjében a nem kívánt értékek, normák, magatartásformák erősödésével jár. (A társadalom legsikeresebb rétegének boldogulási módszereit megvizsgálva a „kreatív”, „alternatív”, „pragmatikus” módszerek alkalmazása hatékonyabb és eredményesebb, tehát az ilyen típusú kreativitás fejlesztése is reális cél lehet.)
- Rombolja az énképet, torzítja az önismeret, az önértékelést és mások értékelését.
- Nem derül ki, hogy az intézmény gyenge teljesítménye a tantervek hibáiból, az iskola pedagógiai eljárásainak hibáiból vagy más okból erednek, ami nehezíti az intézményvezetés helyzetét.

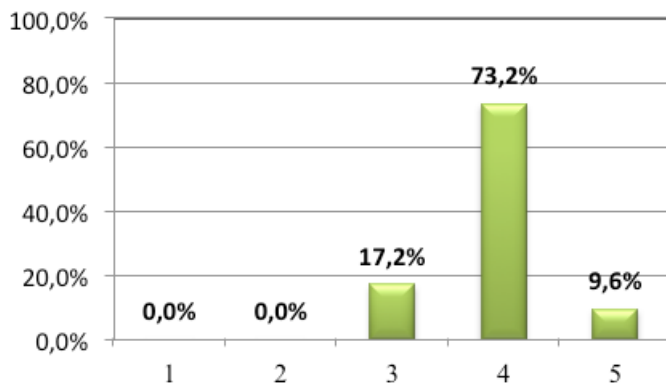
A középfokú oktatásban és az informatikai szakképzésben dolgozva feltűnt, hogy a kilencedikes tanulók tudásszintje és a hozott jegyeik között igen laza, nem ritkán sztochasztikusnak mondható a kapcsolat. Ennek nyomán végeztem egy kutatást a tanárok értékelési szubjektivitásának feltátására. A kérdőíven egyrészt tanulói teljesítményeket (matematika és fogalmazás dolgozat) kellett pontozni és értékelni, másrészt a saját értékelési gyakorlathoz kötődő feleletválasztásos kérdésekre válaszolni.

A mintába bekerült 102 intézményt megkeresve három elutasító választ kaptam, a többi intézmény nem reagált. Az országosnak indult kutatás kérdőívét végül több megye 17 intézményének 159 gyakorló tanára töltötte ki, ami a populáció mintegy 0,1 százaléka. A téma ismeretében ez is jó eredménynek tűnik.

1. ábra. A válaszadók tanítási tapasztalat szerinti megoszlása.

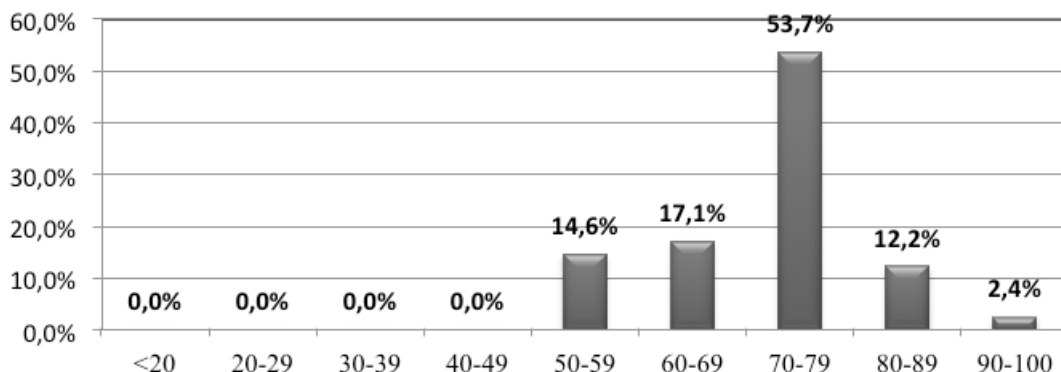


2. ábra. Az elsős matematika teljesítmény értékelése során született érdemjegy-eloszlás.



A terjedelem 3 jegynyi, ami már jelentősnek mondható. A négyes érdemjegy volt a medián és a módusz. Az értékelő által a tanulói teljesítményre adott pontszámot a szintén az értékelő által meghatározott maximális pontszám százalékában kifejezve még nagyobb eltérések mutatkoznak:

3. ábra. A tanulói teljesítményre adott pontszámok a maximális pontszám százalékában.



Az eltéréseket a szélsőértékek fényében nézve még érdekesebb kép rajzolódik ki a táblázatból.

1. táblázat.

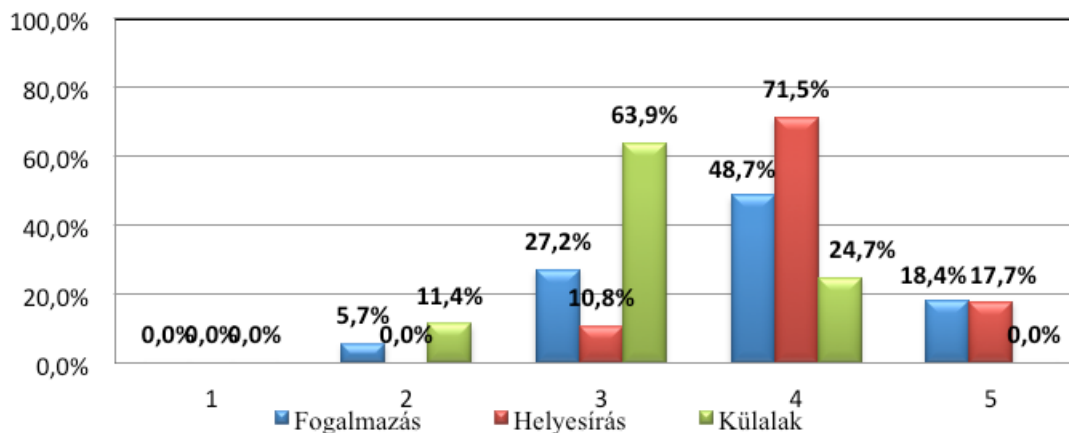
Érdemjegy	Min. (%)	Max. (%)	Átlag (%)
5	66	97	82
4	51	88	72
3	54	72	63

Két figyelemre méltó jelenségre hívnám fel a figyelmet:

1. 72%-osnak ítélt teljesítményre még lehet közepes érdemjegyet kapni, miközben 66%-osnak ítélt teljesítményre már jelest. Kérdés: az ötös tanulónak magasabb a teljesítménye, mint a hármas tanulónak?
2. Ugyanazt a teljesítményt 54 és 97% közöttinek ítélték a válaszadók, ami 43 százalékpontos terjedelmet jelent.

A 4. osztályos fogalmazás, helyesírás és külalak részteljesítmény értékelése sem mutat nagyobb egységességet az értékelésben: a fogalmazás megítélésekor 4, a helyesírás és a külalak megítélésekor 3 érdemjegy széles tartományt használtak a válaszadók. A külalagnál a hármas, a fogalmazásnál és a helyesírásnál a négyes érdemjegy volt a medián és a módusz.

4. ábra.



A szórásértékek a várakozásoknál is magasabbak, a fogalmazás részteljesítmény 0,8-es értéke kiemelkedően egyenetlen értékelésre utal.

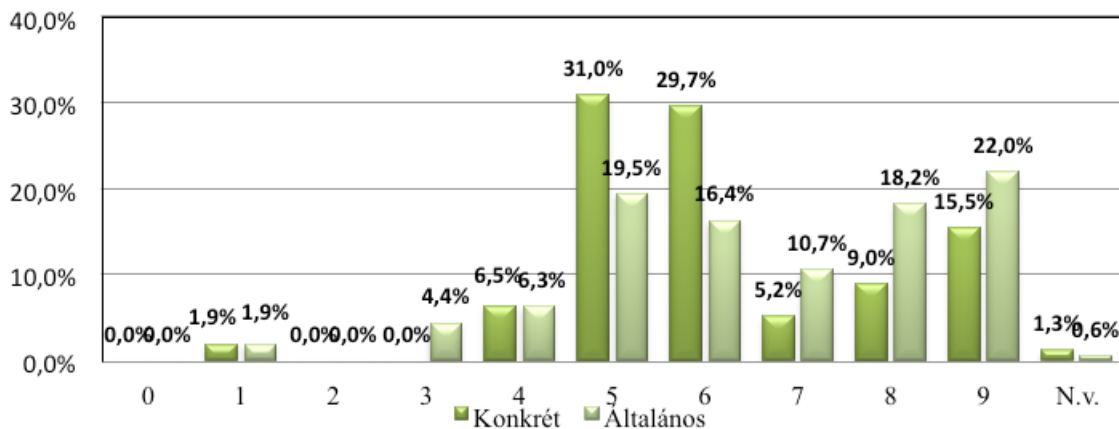
2. táblázat.

	Átlag	Szórás
Fogalmazás	3,80	0,80
Helyesírás	4,07	0,53
Külalak	3,13	0,59

Az értékelési gyakorlatra vonatkozó kérdések magyarázatot adnak a fenti adatokra.

A válaszadók a saját értékelési objektivitásukat a kérdőívben levő teljesítményre és az általános értékelési objektivitásra vonatkoztatva heterogén kép alakult ki (0: teljes szubjektivitás, 9: teljes objektivitás).

5. ábra.



Figyelemre méltónak tartom az általános értékelési objektivitás skáláján 8-as vagy 9-es válaszlehetőséget megjelölő válaszadók magas, együttesen 40,2%-os arányát. Az ő értékelési eredményeiket megvizsgálva megállapítható, hogy sem nem szigorúbbak, sem nem engedékenyebbek a teljes minta átlagánál.

3. táblázat.

	Minta	Objektívak
Matematika	3,924	3,938
Fogalmazás	3,797	3,688
Helyesírás	4,070	4,031
Külsőalak	3,133	3,203

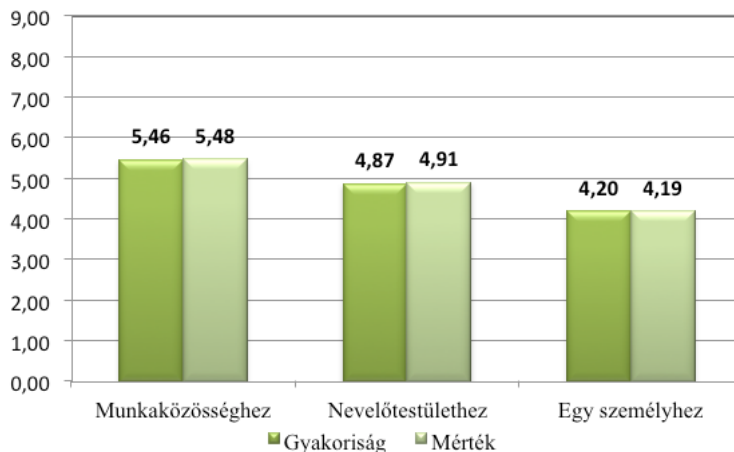
Az osztályzataik szórása viszont magasabb, bár ez az eltérés csak a matematika esetében szignifikáns. Tehát még annyira sem egységes az értékelésük, mint a válaszadóké általában.

4. táblázat.

	Minta	Objektívak
Matematika	0,513	0,614
Fogalmazás	0,804	0,833
Helyesírás	0,531	0,534
Külsőalak	0,588	0,622

Az értékelési gyakorlat kialakítása során a válaszadókra ható tényezők közül az intézmény értékelési szabályzatát, a testület és a munkaközösség, valamint egy, a válaszadó által választott személy hatását vizsgáltam. A gyakoriságnál a soha–mindig tartományban, a mértéknél a semennyire–teljesen tartományban kellett elhelyezni a választ.

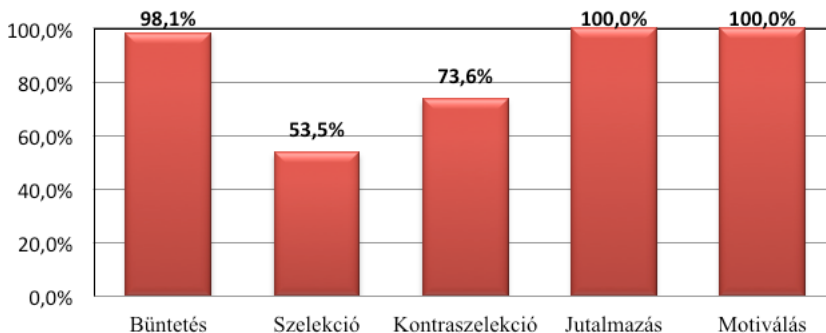
6. ábra.



A válaszadóknak csak alig nyolcada állította, hogy intézményében van értékelési szabályzat, tehát a többiek informális módon alakították ki az értékelési irányelveiket.

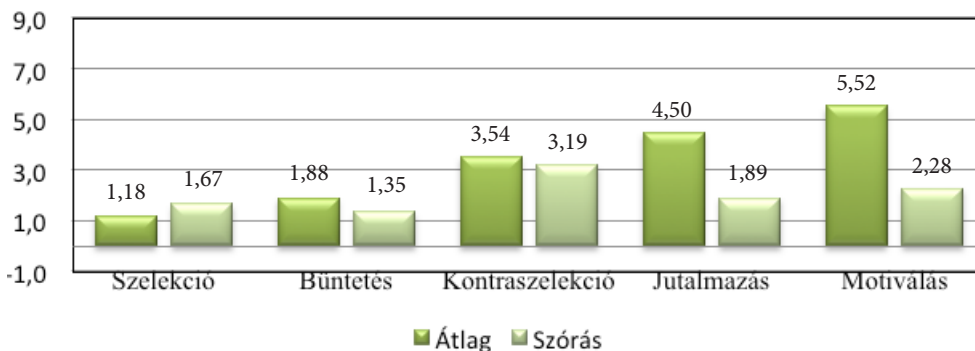
A pedagógiai értékelés során másodlagos célok is megjelennek. Ilyen a továbbhaladáshoz szükséges teljesítményt meghaladó tanuló eltávolítása az osztályból vagy csoportból (ezt szelekciónak neveztem), a minimális követelményeket nem teljesítő tanuló megtartása (kontraszelekció), a büntetés, a jutalmazás és a motiválás. A válaszadók jelentős részét már vezette ez a cél:

7. ábra.



A fenti célok gyakorisága változatos, leginkább a jutalmazás és motiválás jelenik meg, a szelekció viszont kevésbé (0: soha, 9: minden lehetséges alkalommal):

8. ábra.



Összességében az eredmények azt mutatják, hogy

1. Ugyanazt a tanulói teljesítményt a válaszadó pedagógusok eltérően ítélték meg. Több osztályzat eltérés is lehet ugyanannak a tanulói teljesítménynek a megítélésében.
2. A szubjektivitás mértéke kevésbé függ attól, hogy látszólag mennyire egzakt vagy konkrét az értékelt teljesítmény: az írás külalakjának és a matematikai teljesítménynek a megítélése között nem látszik jelentős eltérés.

3. A válaszadók többsége tisztában van a saját értékelési szubjektívásával.
4. A válaszadók többsége használja (változó gyakorisággal) a tanulói teljesítmények tudatosan szubjektív értékelését büntetési, jutalmazási, motiválási, szelekciós vagy kontraszelekciós céllal.
5. A válaszadók többsége gyengén, változó mértékben, de alkalmazkodik környezete értékelési gyakorlathoz, ami többségében informális, nem átlátható, nem ellenőrzött.

Következtetés:

Ekkora szubjektívítás már kétségesé teszi az osztályzatok funkcionalitását:

- a tanulói teljesítmények nem hasonlíthatóak össze,
- az osztályzatok csak korlátozottan alkalmasak pl. a tanítási-tanulási folyamat eredményességének mérésére vagy a tanuló továbbhaladására vonatkozó döntés megalapozására.

A hazai közoktatás színvonalának és eredményességének javításához szükségesnek tartom a pedagógus társadalom szakmai fejlesztését és szemléletformálását e területen.

Preparing Students for the Labour Market: ESP e-Learning Courses at the College of Dunaújváros

Abstract: Labour market requires professional employees to know minimum one foreign language on intermediate level. However, many Hungarian people do not speak any foreign languages at all. That is why higher educational institutions should focus on developing ESP e-learning courses for their students. When we teach ESP, English language is not the aim of the learning process, but just the medium to acquire specific new knowledge.

The College of Dunaújváros, Hungary has recognised these needs and started to develop ESP e-learning courses. These materials have double function: first they provide professional material for a particular course; second they help students to learn a foreign language. The e-learning material developed by the College of Dunaújváros meets all the criteria. Materials are specific from linguistic point of view as they provide professional ESP college course, which helps students to learn their professions in English.

Keywords: Labour market requirements, foreign language knowledge, e-learning ESP college courses.

Összefoglalás: A munkaerőpiacnak olyan munkaerőkre van szüksége, akik legalább egy idegen nyelvet középfokú szinten ismernek. Sok magyar ember azonban egyetlen idegen nyelvet sem beszél. Ezért a felsőoktatási intézményeknek angol nyelvű e-learninges tananyagokat kell kifejleszteniük hallgatóik számára. Amikor speciális célra kifejlesztett angol nyelvű anyagokat tanítunk, az angol nem a tanítási folyamat célja, hanem közvetítő speciális új tudás elsajátításában.

A Dunaújvárosi Főiskola felismerte ezeket az igényeket és elkezdett kifejleszteni angol nyelvű főiskolai kurzusokat. Ezeknek a tananyagoknak kettős funkciója van: egyrészt a kurzusok szakmai anyagát tartalmazzák, másrészt segítséget adnak a hallgatóknak, hogy megtanuljanak egy idegen nyelvet.

* Dunaújvárosi Főiskola,
Tanárképző Központ
E-mail: szabocs@mail.duf.hu

Web page source:

<http://whatis.techtarget.com/definition/distance-learning> [Downloaded: 11. 2014.]

Nemes György– Csilléri

Miklós (2006): *Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning) modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. <https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=43> [Downloaded: 04. 02. 2013.]

A Főiskola által kifejlesztett e-learninges tananyagok minden kritériumnak megfelelnek. A tananyagok nyelvészeti szempontból speciálisak: szakmai angol nyelvű kurzusok, amelyek segítenek a hallgatóknak, hogy megtanulják szakmájukat angol nyelven.

Kulcsszavak: Munkaerőpiac elvárásai, idegennyelv-tudás, angol nyelvű e-learninges főiskolai kurzusok.

Introduction

Although traditional learning and teaching forms are still play significant role in overall education, non-traditional or atypical forms are becoming well-known, wide-spread and appreciated especially in higher and adult education. The two main forms of atypical learning are distance and e-learning. Distance learning is a 'formalized teaching and learning system specifically designed to be carried out remotely by using electronic communication' [1]

Distance learning is based on distance control of studying, including the acquisition of prescribed and well-built materials, thinking and acting operational processes. Since 1990s, distance learning has been equal with computer supported teaching: student reach learning material via internet or intranet from their personal computers. [2]

E-learning is the other form of atypical learning form, closely connecting to distance learning. In present time, it has a remarkably increasing role in education. Nowadays, people should acquire new knowledge and train themselves to maintain up-to-date, to be able to meet new requirements and challenges. On the other hand, people can spend less time (and sometimes less money) on studying: traditional classroom teaching does not often suit the needs of adult learners, including higher educational students. [2]

There have been lots of articles and researches to present e-learning focusing on various aspects of it from the learning material through the role of tutors to the motivation of students. This study intends to present e-learning materials developed by the College of Dunaújváros, Hungary in the Social Renewal Operative Programs 4.1.2.D and 4.1.1.C, focusing on the structure and the elements of the e-learning material.

Requirements of the Labour Market

Out of the eight key competences the ones that are especially needed by the labour market in mostly all jobs with diploma are the foreign language and digital competences. In Hungary, younger employees' digital competence is good or even excellent; however, it is rather poor among older employees, 50+. Although young people's foreign language competence is usually better than that of the older generation, the difference is not significant. According to Eurostat, 63 per cent of Hungarian people do not speak any foreign languages at all and only 11 per cent of the population speaks 2+ foreign languages.

These figures are much worse than the European average and even worse than for example that of Poland, which had similar history like Hungary in the 20th century. The figures are much worse in comparison with the figures of Denmark, where two third of the population speaks minimum two foreign languages.

Regarding the labour market requirements, jobs advertised for professionals with diploma usually want applicants knowing minimum two or rather two foreign languages typically on intermediate (B2) or even on advanced (C1) level. The one or the first language companies want applicants to speak is English. Nowadays the requirements of the labour market is not just general English but specific English: vocabulary of the particular job or discipline. Most Hungarian students have to have an intermediate language certificate of general language to be able to take the degree, which means that few students speak specific English or even German when finishing their higher educational studies.

There was a questionnaire survey carried out at the College of Dunaújváros by Natália Kiss and István András in 2013 among the students of the College. The results of this survey showed that although 88 per cent of the students thinks that speaking a foreign language is important or very important, 83 per cent is not satisfied with their knowledge, and only one third of the students had a language exam, which is a pre-requisite of taking the degree. [3]

[3] Kiss Natália–András István (2014): What Makes (or not) a College Student Want to Learn a Foreign Language? Revisiting the Concept of Motivation. 2nd IRI International Conference. Slovakia, Komarno. 17–21. October 2014. content&view=article&id=43> [Downloaded: 04. 02. 2013.]

[2] Nemes György– Csilléri Miklós (2006): *Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning) modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. <https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=43> [Downloaded: 04. 02. 2013.]

[4] McKimm, J.–Jollie, C.–Cantillon, P.: *Web based learning*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1125774/> [Downloaded: 11. 10. 2014.]

[5] Csoma Gyula–Lada László: *A távoktatás lehetőségei a felnőttoktatásban*. <<http://www.ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/tavoktatas-lehetosegei>> [Downloaded: 02. 04. 2013.]

[6] Mungo, J.: *E-learning/e-teaching. An Implementation and Evaluation of a Finance Introductory Course*. <http://edoc.hu-berlin.de/master/mungo-julius-2004-05-17/PDF/mungo.pdf> [Downloaded: 11. 10. 2014.]

Specialities of distance and e-learning

TYPICAL FEATURES OF DISTANCE LEARNING

E-learning materials are prepared for distance learning so they have to meet the criteria of distance learning materials. Distance learning differs from the traditional learning – teaching system in several points. There are several differentiating features of distance learning, the most typical ones are the following:

1. Separation of the learning and the teaching process in space and time: learning could take place in anytime and anywhere regardless the timetable and the place of the educational institute.
2. Self-directed and self-controlled learning: it is not the teacher but the student who is responsible for the learning pace and the success of the learning process.
3. Basic requirement is an autonomous student: it is the student who plans, directs and controls the learning process; the educational institution has indirect control over it.
4. Specific connection between the student and the teacher: instead of the traditional face-to-face connection, students get in contact via internet: e-mails, forums, etc.
5. Increasing significance of communicational devices: using computers, laptops, tablets, or smart phones is inevitable. [2] However, it must be stated that technology is not the main issue, the focus of web based learning must be on the learner. [4]
6. Special control and feedback: the learning material consists of built-in controls and feedbacks that regulate students' learning progress.
7. Special learning material: specifically planned and developed learning materials arranged in modules ending with evaluation and feedback. [2]
8. Changing role of teachers: instead of the traditional teacher role, there are tutors, who do not direct just monitor the learning process. [5] Responsibility for the success of the learning process is shifting from teachers and teaching to learners and learning. [6]

DEFINITION AND TYPICAL ATTRIBUTES OF E-LEARNING

E-learning includes the complex system of programs, learning materials, the control and the support of studying, which is based on three sources by [7]:

- Computer Based Learning,
- Web Based Learning,
- Distance Learning.

A well-designed e-learning material means much more than just a digitalized printed material: it should sometimes substitute even the teachers themselves, controlling and evaluating students' progress. Electronic materials should have several features, some significant ones are the following:

- Finally worked-out module-based structure. Every module should be structured both by the content and didactics. Regarding content division, modules should be divided into chapters or lectures. The didactical structure is the complement of the content structure; it divides the subject matter into parts that must be easily handled by students. The structure of a modularized e-learning document must be similar to children's building blocks, LEGO. [8]
 - Well-built teaching phases: learning material provides basic information to students, makes them practice and tests their knowledge regularly.
 - Problem-oriented focus: through examples, tasks and practices students face problems similar to real life situations.
 - Practices: by doing practices step by step, students use previously acquired knowledge to solve new problems and learn new concepts.
 - Built-in examinations: test-format theoretical and practical exams provide the assessment of the learning progress.
 - Use of multimedia devices: providing both visual and textual materials, they could support the learning process of students belonging to different learner types. [2]
- Regarding the use of multimedia devices, the human factor is remarkably important: both students and teachers must have technical competences and open attitude towards applying technical devices. [9]

[7] Komenczi Bertalan (2006): *Az E-learning lehetséges szerepe a magyarországi felnőttképzésben*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. <https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=43> [Downloaded: 04. 02. 2013.]

[8] Tavangarian, D. et al. (2004): Is e-Learning the Solution for Individual Learning? *Electronic Journal of e-Learning*. Volume 2. Issue 2. 2004 (273–280).

[9] Selim, Hassan M. (2007): Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers & Education*. 49. 396–413.

[10] Szabó Csilla Marianna (2014): Improving Students' Academic Knowledge in English via Internet: ESP e-Learning Courses at the College of Dunaújváros. In: Juraj Datko–Jana Puschenreiterová (Eds.): e-TEFL: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie: Proceedings from the International Scientific Conference. Nitre. Pp. 57–68.

E-learning materials developed by the College of Dunaújváros

E-learning had been introduced at the College of Dunaújváros some years ago. Nowadays, college professors have been working on developing e-learning materials in English language. These materials have double function: first they provide professional material for a particular course; second they help students to learn a foreign language.

Parallel with presenting all the suitable features of an e-learning material, they even improve nearly all language skills of learners. The software background for e-learning materials is provided by Moodle framework system, which is easily accessible by both professors and students.

Two Social Renewal Operative Programs have been running at the college, both are aiming to improve students' English language knowledge. In these projects, professors have worked out ESP e-learning materials of academic courses of standard curricula.

Social Renewal Operative Program 4.1.2.D has three phases. In the first phase students could go to English lessons, in the second phase students studied basic academic subjects in English, such as negotiation or presentation techniques, and in the third phase students learn academic subjects in English based on their standard curriculum. [10]

The courses are divided into 10 modules, each containing a reading and a listening comprehension task and 15–15 test questions. Students can do and re-do the test questions as many times as they needed – till the deadline given by the professor of the course. In this project, professors and students have worked in blended learning: students have had contact lessons, and professors have worked out online materials, and students could learn from both.

The other project was Social Renewal Operative Program 4.1.1.C, during which the College has taken part in the first Hungarian online university, the so called Hunline University. Professors have elaborated academic courses in complex way in English. [10] One the courses that was elaborated in this project is Social Science.

This e-learning course is divided into 14 modules, each of which is divided into 4 chapters in general. The detailed structure of the course can be seen after the accession to the course, on the left hand side of the web page. The structure of each chapter is built in the same way, starting with the following parts:

- Guidelines for acquiring the material: Aim of the chapter.

- Requirements: what learners should do to be able to learn the material.
- Time needed to learn the chapter.

The learning material of each chapter contains nearly the same parts:

1. Key words and key phrases of the chapter.
2. A short video presenting the most significant parts of the chapter.
3. Presentation of the video file converted into pdf file.
4. Animation: it shows specific processes that could help students to understand material more precisely, or special matching task.
5. Learning material: a textual file composed with full sentences, sometimes providing the main ideas and concepts in bullet points. Each learning material starts with describing the suitable activity shortly.
6. Control questions: there are 3 control questions at the end of each chapter.

Except for the learning elements a chapter consists of, there are some elements that can be found on module level. Besides control questions at the end of each chapter, modules finish with 15 test questions. Test questions are obligatory to do, the results of the last trial of them are accounted into the final result of the course, and they are more difficult and complex.

Besides test questions, each module contains a complex task that students must do on their own. The task needs creativity and thinking independently, as well as persuades students to express their own ideas. Students must upload their essays to the Moodle on a particular time.

ELEMENTS OF E-LEARNING MATERIAL: MEETING THE CRITERIA

Reviewing the elements they contain various elements that improve several skills and provide materials for different types of students. The guideline helps learners what they should do and how they are able to learn the material. Videos work as visual aids and provide listening comprehension too; moreover, students can see the teacher, virtually, though.

Presentation files work as in traditional teaching–learning process in higher education: give the main points of the lecture, the key words and phrases, in writing supplemented with some pictures or diagrams. Animations are suitable for all students to understand different processes, relationships or grouping better. They are especially perfect for learners whose visual memory is better.

The textual learning materials work as literature for the course, and it provides full written texts for students. Control questions work as feedback for learners: show them on what level they could acquire the chapter. E-learning materials are often criticised for the fact that they check learners' acquired knowledge only with tests. The complex task gives a complex picture about learners' knowledge, and what is more, it improves students' writing skills.

Except for the content elements, the e-learning course contains different kinds of online supports for students. There is a built-in tutorial hour. The tutorial hour looks like a face-to-face explanation, as students can see the teacher and can discuss problems with them – like in a contact lecture or seminar. Besides fixed time tutorial hours, students can enter forums, where they can ask and discuss question with both the teachers and with other students of the course. Except for forums, students can chat with one another and with the teacher in various chat rooms. All these forms help students to acquire the material as precisely as possible.

Conclusion

It must be stated that e-learning materials are considered to be trendy. The e-learning materials developed by the College of Dunaújváros meet all the criteria: various forms of learning materials are suitable for different types of students.

They direct students' learning process with the guideline, provide not only the text of the course but short video films with the teacher explaining the material and the slides of the presentation, assess students' knowledge at the end of the chapters and the modules through control and test questions as well as the complex task, and provide feedback for students about their progress.

Materials are specific from the linguistic point of view as they provide professional college courses in English languages, which help students to learn their profession in English. It is hoped that ESP e-learning courses help students to improve their English language knowledge, which is likely to lead to take language examination, which is the pre-requisite of taking the diploma. On the other hand, better English language knowledge, especially with specific vocabulary, contributes to better opportunities to find (better) jobs on the labour market.

The whole material of the Social Renewal Operative Program 4.1.1.C will be completed by spring 2015, students can use online English materials from September 2015. Social Renewal Operative Program 4.1.2.D, which started one and a half years ago, involved a lot of students.

A survey is going to be carried out soon to measure whether students who took part in the project could benefit from English academic courses, whether their language level has risen comparing with that of the students who did not take part in the project.

Students' Drop-out, Certificate instead of Diploma? Present State and Possible Improvements

Összefoglalás: Az Európai Unió az „Európa 2020” stratégiájában célként fogalmazta meg a 30–34 éves korosztály diplomásainak részarányát, amely jelenti egyrészt a hallgatói létszám növelését, másrészt pedig a hallgatóik lemorzsolódás csökkentését. A téma súlya és jelentősége ellenére nem kapott kellő figyelmet az elmúlt évek felsőoktatás-politikájában.

A Dunaújvárosi Főiskola 2013 óta a hallgatói sikerességet állította középpontba. Az intézmény 2014-ben elindította a Hallgatói Sikerességet Támogató, azaz a HASIT-projektet. [1, 2] A folyamat egyik lépése a 2014 májusában végzett felmérés mindazon hallgatók között, akiknek a minta-tantervük szerint abban a félévben kellett (volna) befejezni tanulmányaikat és záróvizsgázni.

A mintába (N=171) 30 különböző szakról került be hallgató. Egyharmaduk úgy vélte, hogy tanulmányi eredménye jó vagy nagyon jó. Ennek ellenére a hallgatók 30%-a nem tud záróvizsgát tenni az abszolútórium megszerzésének félévében. A lehetséges megoldások közül a legjelentősebb tényezők a szakdolgozatírásra vonatkoztak. A szakdolgozat nem időre történő leadása mellett komoly problémát jelent, hogy nyelvvizsga hiányában a hallgatók egy része nem tudja átvenni diplomáját. A Főiskola támogatja a hallgatóit angol nyelvű kurzusok felajánlásával.

Kulcsszavak: Hallgatói lemorzsolódás, Hallgatói Sikerességet Támogató Projekt, szakdolgozatírás támogatása, angol nyelvű kurzusok.

Abstract: In the strategy 'Europe 2020' EU claimed the aims to increase the ratio of graduates among 30–34-year old people, which means the expansion of the number of students in higher education as well as the decrease of dropouts. Despite its significance, not enough attention has been paid to this topic in the policy of higher education during the last years.

* Dunaújvárosi Főiskola,
Tanárképző Központ
E-mail: szabocs@mail.duf.hu

** Dunaújvárosi Főiskola,
Tanárképző Központ
E-mail: bana@mail.duf.hu

[1] HASIT-projekt a Dunaújvárosi Főiskolán.
<http://www.duf.hu/hasit/hasit-projekt> [downloading time: June 2014]

[2] Tehetséggondozás és HASIT-program – DF http://index.hu/info/2014/01/28/tehetseggondozas_es_hasit_program_-_df/ [downloading time: June 2014]

HASIT-projekt
Dunaújvárosi
iskolán. <http://www.duf.hu/hasit/>
sit-projekt [down-
loading time: June
2014]

[2] Tehetőség gondozás
és HASIT-program
– DF [http://index.
hu/info/2014/01/28/
tehetseggondozas_es_
hasit_program_-_df/](http://index.hu/info/2014/01/28/tehetseggondozas_es_hasit_program_-_df/)
[downloading time:
June 2014]

[3] Molnár Beáta
(2011): *A felsőokta-
tásban tapasztalható
lemondás lehetsé-
ges okai*. Interdiszci-
plináris pedagógia és a
felsőoktatás alakválto-
zásai. A VII. Kiss Árpád
emlékkonferencia
előadásai, Debrecen,
2011. szeptember

Since 2013, the College of Dunaújváros has put students' success in the focus. In 2014, the College has launched the project of Supporting Students' Success (SSS). [1, 2] One step of this process was a survey, carried out in May and June 2014, among all the students who should finish their academic studies with a thesis and the final state exam in this semester according to their standard curriculum.

The sample (N=171) includes students from 30 different study programs. The academic results of three quarters are proved to be good or very good. Nevertheless 30% of the students cannot take their final state exam in the semester of acquiring university leaving certificate. The most important factors of the possible solutions regarding thesis writing are. Besides not finishing the thesis on time, it is a big problem that not having language certificate, students cannot take their college degree. The College supports its students by offering them academic course in English.

Keywords: students' drop-out, Supporting Students' Success Project, supporting thesis writing, academic courses in English

Introduction, antecedents

In the strategy 'Europe 2020', EU claimed the aims to increase the ratio of graduates among 30-34-year old people, which means the expansion of the number of students in higher education as well as the decrease of dropouts. This double purpose is considered to be a big challenge both for countries and for higher educational institutes. It could be stated that parallel with the increase of higher education enrolment, supporting students who have already been admitted to higher education must be emphasized so that they could absolve their subject and take their degree.

Although higher education drop-out could be detected in all countries, its rate is different. In Hungary, the risk of drop-out is an up-to-date problem, typical to the whole higher education, which may have various approaches: e.g. pedagogical, social, or that of educational policy. This topic, regardless its weight and significance, has not received enough attention in the past years higher education policy. [3]

'The prerequisite of taking any institutional measures must be that if higher educational institutions had the correct and exact data indicating students' drop-put, academic overrun and interruption of studies, as well as colleges and universities knew the reasons behind. However, higher educational institutes do not own these data.' [3]

In 2013, the College of Dunaújváros put students' success in the focus, which meant that initiations aiming at the decrease of students' drop-out were basically based on the comparison of quantitative data and risk factors, and focused mainly on teachers. In 2014, the College launched the project of Supporting Students' Success (SSS), the purpose of which was to decrease students' drop-out. The result of the introduced measures was that students' drop-out has decreased by 15 per cent in engineering, IT and scientific study programs.

During the SSS-project, several reasons leading to drop-out have been identified in various sub-programs and the management with the staff started to handle the problem. One step of this process was a survey, carried out in May and June 2014, among all the students who should finish their academic studies with a thesis and the final state exam in the spring semester 2013–2014 according to their standard curriculum.

Research

The purpose of the research is to reveal all the reasons leading to students' drop-out and students' falling behind, such as not finishing the studies on time, not getting college leaving certificate according to standard curriculum, delaying or even not writing the thesis.

The hypothesis of the research: The primary reason for students' drop-out is considered to be the academic overrun (i.e. progress in studies not according to standard curriculum) as well as writing the thesis and its circumstances. The secondary reasons are thought to be the background factors: family and work place problems. The mentor system of the College as well as its program for bridging the gap can reduce or eliminate these problems.

The research was carried out from the middle of May to the end of June 2014 by a self-administered online questionnaire. The online questionnaire was sent through the student information system of the College of Dunaújváros, called Neptun, to all students who should write their thesis in the second term of 2013–14 academic year, regardless the fact whether they absolved the course or not, i.e. whether they wrote and handed in their thesis or not.

BASIC DATA

The number of the population, i.e. the number of students the questionnaire was sent to is 497. The number of the sample is 171, which means that 34.4 per cent of the population filled in the questionnaire. At subjects of the research study on 30 different study program.

According to the level of education, nearly two third of the students study on BA/BSc courses (63%), 21 per cent on Higher professional training (in Hungarian FSZ, FOSZK), much fewer students go to Specialized further trainings (8%), while the subjects studying at MA/MSc or traditional college training form a small proportion of the sample (altogether 8%). According to study form, more than half of the subjects study as a day-time student, while approximately 40 per cent is correspondent or part-time students. As far as the subjects' gender is concerned, the greater proportion (57%) was male while 43 per cent of the sample was female. According to their age, the subjects are in between 20 and 54 years: nearly one third of them are 20–25 years old, while only small proportion of the sample is over 40. The average age (mean) is exactly 30 years, and modus is 24 years.

INFORMATION ON STUDIES

Approximately one third of the students think their academic results are satisfactory or worse, while one fourth of them claimed they are very good or excellent. The others (41%) claimed that they performed well.

It should have been examined whether there is a connection between students' academic results and the variables regarding the level of education, study form and funding form. As far as the groups of day-time and part-time students are concerned, day-time students have worse academic result than the part-time ones ($r=0.167$; $p=0.032$) – which is an unexpected result of the survey. On the other hand, there is a significant difference among the groups of students based on the level of education: the ones who study for their second degree (MA/MSc and Specialized further training students) have much better results than the ones who want to achieve their first degree or certificate ($\chi^2=29.908$; $p=0.018$).

Table 1. Academic result with reference to the level of studies.

	Poor	Satisfactory	Good	Very good	Excellent
BA/BSc	1%	37%	47%	11%	5%
MA/MSc	0%	0%	29%	29%	43%
Traditional college training	0%	40%	20%	20%	20%
Higher professional training	0%	35%	32%	26%	6%
Specialized further training	0%	14%	36%	21%	29%

As far as the date of the final state examination is concerned, more than two third of the subjects (70%) take their final exam in the term of getting the college leaving certificate, while the rest 30 per cent take it later: 20 per cent within one, 10 per cent within two academic years.

We wanted to find the reasons for the fact that approximately one third of students postpone their final exam, so we were searching for connection between variables. There is a significant correlation between academic results and postponing the final exam: the students who have worse than the average academic results tend to take final state exam later than get the leaving certificate ($r_s = -0.239$; $p = 0.003$). There is a significant difference between variables: study form, level of education and postponing the final exam. As far as study form is concerned, day-time students are more likely to postpone their final exam than correspondent students ($\chi^2 = 12.963$; $p = 0.011$). Based on the funding form, the state-funded students tend to take the final exam in the term of college leaving certificate ($\chi^2 = 16.245$; $p = 0.039$).

It is thought to be worth examining the factors students regard the causes of postponing the final state examination. Among the pre-given factors, most students claimed that they cannot take their final exam in time due to unsuccessful course exams during their studies and not finishing their thesis.

Table 2. Factors leading to postponing final exam.

	Poor	Satisfactory	Good	Very good	Excellent
BA/BSc	1%	37%	47%	11%	5%
MA/MSc	0%	0%	29%	29%	43%
Traditional college training	0%	40%	20%	20%	20%
Higher professional training	0%	35%	32%	26%	6%
Specialized further training	0%	14%	36%	21%	29%

It is obvious that the factors that lead to postponing final examination should be examined. Several reasons were given in the questionnaire and students were asked to scale all the factors from 1 to 5, based on the importance (1 means that the factor does not regard the date of final exam at all and 5 means that it regards the date to the greatest extent). Concerning means, the two most significant retarding factors are work and family problems; they have high deviation, though. Moreover, wrong time management considerably contributes to postponing final exam.

Table 3. Reasons behind postponing final examination.

Factors	Mean	Deviation
work problems	2,27	1.484
family problems	2,09	1.571
wrong time management	1.98	1.303
lack of information	1.77	1.309
bad attitude	1.66	1.180
health problems	1,39	1.104
consultant's attitude	1.39	0.993
few lessons for thesis	1,25	0.576

INFORMATION REGARDING FINAL EXAMINATION

Since nearly one third of the students cannot take the final examination in the term of getting the college leaving certificate, the subjects were asked to offer possible modifications so that the management and the lecturers could be able to support students to take the final exam successfully without postponing it. Students were given several factors and were asked to evaluate them according to their importance.

The most significant factors offered by the student were to start writing the thesis in the last but one semester, to provide them with more and very exact information as well as to have more central consultation lessons about thesis writing. As far as the other points of view are concerned, students mentioned factors that are worth consideration, such as compulsory thesis pre-defending or a pre-exam concerning literature and the theoretical part of the thesis. As far as the latter two offers are concerned, they have already been introduced by some institutes of the College. As a consequence of this measure, the quality of theses and defending the thesis at the final exam is higher at these institutes than at others.

Table 4. Recommendations for improving thesis.

Factors	Mean	Deviation
starting the thesis in the last but one term	2.61	1.633
more and punctual information	2.56	1.591
fewer subjects in the last term	2.46	1.601
more central consultation regarding the thesis	2.36	1.426
easier subjects in the last term	2.11	1.472
more compulsory consultations with the consultant	1.89	1.305
more strict consultant's control	1.87	1.320
other offers	1.33	1.009

As far as taking the degree is concerned, part of the study programs, such as higher professional training, have no language requirements; nearly 40 per cent of the students can take the degree because they either have a language certificate or they are over 40 years old, which acquits them of language examination. 15 per cent of students cannot take the degree, after having taken the final examination, because they do not have a language certificate, which is the prerequisite of it. The ones who cannot take their degree after the final exam plan to take it later: 30% within 6 month, 22% within a year, while 12% within 2 years or later. These figures show that students' language knowledge is rather poor as they need quite a lot of time to be able to prepare for intermediate language examination.

All this refers to the need of improving students' foreign language knowledge. In the questionnaire, students were offered several options, which they had to scale from 1 to 5. Regarding the means, the most popular option was to have academic courses in English language, which would be compulsory for students (2.41). Students want to have English lessons during their studies as extracurricular courses (2.33) and they are ready to pay for them. On the other hand, students did not prefer having mutual programs with foreign students (1.91) or they did not like having academic lessons with foreign professors (1.74) or studying abroad (1.73). Observing the results, students are not likely to exploit all the opportunities offered by the College for them. There are many foreign student at the College of Dunaújváros and the College has more than 30 bilateral agreements. Thanks to this, foreign professor often arrive at the College and Hungarian students have a lot of opportunities to apply for Erasmus mobility programs.

[3] Molnár Beáta (2011): *A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai*. Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai, Debrecen, 2011. szeptember.

[4] Szabó Csilla Marianna (2014): *Improving Students' Academic Knowledge in English via Internet: ESP e-Learning Courses at the College of Dunaújváros*. In: Juraj Datko–Jana Puschenreiterová (Eds.): *e-TEFL: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie: Proceedings from the International Scientific Conference*. Slovakia, Nitre. Pp. 57–68.

On the other hand, the management and the professional staff seem to answer students' requirements: besides optional English language academic courses, several compulsory ones were launched. Two Social Renewal Operative Programs have been running at the college, both are aiming to improve students' English language knowledge.

Social Renewal Operative Program 4.1.2.D has three phases. In the first phase students could go to English lessons, in the second phase students studied basic academic subjects in English, such as negotiation or presentation techniques, and in the third phase students learn academic subjects in English based on their standard curriculum. In this project, professors and students have worked in blended learning: students have had contact lessons, and professors have worked out online materials, and students could learn from both.

The other project was Social Renewal Operative Program 4.1.1.C, during which the College of Dunaújváros has taken part in the first Hungarian online university, the so called Hunline University. Professors have elaborated academic courses in complex way in English. Each module contains short videos, online written material, i.e. an online book, control and test questions, animation, and homework. [4] The whole material will be completed by spring 2015, students can use online English materials from September 2015.

Conclusions

Examining the factors contributing to drop-out, there are several elements can be identified based on other surveys. [3] In the present survey, the following factors could have been found:

- background variables: family connections, income;
- academic factors: study programs, study forms, courses;
- attitudes, intentions: student's efficiency.

It can be stated that the hypothesis is proved: *the primary reason for drop-out is study progress not according to standard curriculum, as well as thesis writing and its circumstances*.

Students are aware of the background causes of the problem: they cannot take course examinations or cannot finish their thesis, and except for work

and family problems, their wrong time management as well as their lazy attitude contribute to postponing final examination. On the other hand, students recommended some factors that can be improved by the management and the staff of the College: they require more central and personal consultations, more exact information about both the final exam and thesis writing, and starting thesis in the last but one semester as compulsory. These three factors could be supplemented with the exact timing of the phases of thesis writing and organizing pre-examination for defending the thesis.

Except for not finishing their thesis on time, some students have poor foreign language knowledge, which sets them back to take a language certificate as well as their college degree. To improve students' foreign language knowledge, the College have and will offer optional and compulsory English language academic courses. Social Renewal Operative Program 4.1.2.D, which started one and a half years ago, involved a lot of students. A survey is going to be carried out soon to measure whether students who took part in the project could benefit from English academic courses, whether their language level has risen comparing with that of the students who did not take part in the project.

Továbbképzések a közigazgatásban

* NKE, KTK Doktori Iskola

E-mail: mtcsilla@hotmail.com

Összefoglalás: Az állam hatékonyságához elengedhetetlenül hozzátartozik az erős közszolgálat, melyet a legtöbb kormány alapértéknek tekint. A közszolgálatnak ezért minden területén elvárás, hogy a változtatást, átalakítást naprakészen kövessék a közszolgálati dolgozók. A jövőre vonatkozólag a meglévő alkalmazottak hatékonyságának növelése az egyik legfontosabb cél. A cél elérése pedig a szak- és felnőttképzésen keresztül valósítható meg szervezetten, egységes követelményrendszerben, strukturáltan. A tanulmány célja, hogy a képzési programok bemutatásával figyelmet szenteljen a közigazgatásban dolgozók fejlesztésének, felkészítésének, mert a továbbképzések eredményessége elengedhetetlen a közigazgatás rendszerszintű megújulásához. A 21. század kihívása az egész életre kiterjedő tanulás igényének és a humánerőforrás-stratégia társadalmi tudatba ágyazódásának támogatása is. A téma jelentőségét kiemeli, hogy az értékfunkciót betöltő, a képzés során fejlesztett kompetenciák gazdagítják a közigazgatásban dolgozókon keresztül a közigazgatási intézmények szervezeti kultúráját, a reagáló-képességet és nem utolsósorban a közszolgálat fejlesztését is.

Kulcsszavak: Oktatás, közigazgatás-továbbképzés, kompetencia-fejlesztés, közszolgálat fejlesztés, humánerőforrás-stratégia, képzési terv, magyar közigazgatás.

Abstract: Strong public service is a must for an efficient state, which most administrations consider a core value. That is the reason why public sector employees, irrespective of the area in which they work, are required to be cognizant of any and all changes or reorganizations. One of the most important goals of the future will be employee efficiency improvements, and it may be reached by way of vocational training and adult education done in

an organized, structured manner, with uniform basic standards. The goal of this work is to raise the profile of the development and readiness of public sector employees by expounding the virtues of training programs, because the effectiveness of further education is indispensable for any public sector systemic restructuring. The challenge of the 21st century is to encourage and support the desire for life-long learning while embedding a socially aware human resource strategy. The significance of the subject is further emphasized by the fact that the competencies which are sharpened as a result of the trainings both enrich and improve (via the employees of the public sector) the public institutions' organizational culture, responsiveness and, just as importantly, public service development.

Keywords: Education, public sector – further education, skills development, public service development, Human resource strategy, training plan, Hungarian public service.

[1] KSH *Foglalkoztatottsági jelentés*. (STADAT - Évközi adatok – Munkaerőpiac): 2.1.6. A foglalkoztatottak száma korcsoportok szerint, nemenként*. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_ql-f006a.html 2006-2009. évi adatsor.

A közszolgálat megújítása és a felnőttképzés

A szervezetek és az intézmények életében a funkcionális épület, a jó munkaszervezés mellett az emberi erőforrásnak van a legnagyobb szerepe, a szakemberek hiánya vagy a nem hatékony munkaerő-szervezés nem hoz eredményességet.

Az emberi erőforrás a legfontosabb, mert a többi erőforrás hatékony felhasználása, működtetése emberi tényező nélkül lehetetlen, ezért a 21. században is meghatározó szerepet játszik. Az elmúlt 25 évben pedig a magyar társadalom munkaképes tagjainak lehetőségei nem növekedtek, hanem a gazdasági válság miatt inkább csökkentek. Még a sikeresebb dolgozó rétegek számára is napi erőfeszítést jelent a munkahely megtartása, nem beszélve az idősebb, 50 év feletti munkavállalókról, kiknek esélyei nagyon megromlottak. [1] Társadalmi vetületben vizsgálva a humán erőforrás fejlesztésének problémáját, az egyén boldogulását a piacgazdaságban és a közszférában a tudás és a szakképzettség egyre erőteljesebben határozza meg.

Az EU tagállamok többségében ennek megváltoztatására, az elmúlt években elkezdődtek az oktatási és képzési reformok. (E reformok egy meghatározó része az iskola-rendszerű-tanfolyami, míg másik jelentős része az informális tanulás korszerűsítését hivatott elősegíteni. Példa lehet többek között a pedagógusok számára indított Comenius-program, vagy akár az ERASMUS Személyzeti

mobilitási programja, de a legutóbbi magyarországi nyelvi és informatikai kompetenciák fejlesztését szolgáló EU-s forrásokból finanszírozott TÁMOP 2.1.2. program is, ugyan ez utóbbi intézményen kívül, a lakosságnak kínált képzési lehetőséget.) Ennek a reformnak a fő célkitűzései közé tartozik, hogy az oktatási–képzési rendszer egyrészt hatékonyan támogassa a munkaerő folyamatos megfelelését a hazai piacgazdaság és a hatékony államműködés követelményeinek, másrészt tegye alkalmassá a munkaerőt a nemzetközi munkamegosztásban való fokozottabb bekapcsolódásra.

Az állam hatékonyságához elengedhetetlenül hozzátartozik, sőt alapértéknek tekinti a legtöbb kormány az erős közszolgálatot, ezért a közszolgálat minden területén elvárás, hogy a változtatást, átalakítást naprakészen kövessék a közszolgálati dolgozók. A jövőre vonatkozólag a meglévő alkalmazottak hatékonyságának növelése az egyik legfontosabb cél. Ez a feladat az, amely az egyik alapeleme a humánerőforrás stratégiának. A cél elérése pedig a szak- és felnőttképzésen keresztül valósítható meg szervezeten, egységes követelményrendszerben, strukturáltan. (Jelen tanulmánynak nem célja áttekinteni a felsőoktatási alapképzést, mesterképzést és a tudományos fokozat megszerzésére irányuló doktori képzést. Ugyanakkor a közigazgatás HR-fejlesztési gyakorlatában hagyományosan a meghatározó és gyakran alkalmazott továbbképzési eszközök közé tartoznak, ezért tárgyalásuk indokolt lenne ugyan, de a HR-stratégia megújulását vizsgálva kevésbé tekinthető relevánsnak.)

A felnőttképzések, továbbképzések eredményességét pedig az mutatja meg, hogy nem csak a képzés tartalmán, tudásanyagán van a hangsúly, hanem a képzés célcsoportjának érdekein és eredményein is. Magyarország jelenlegi kormányának egyik legfontosabb, deklarált stratégiája a foglalkoztatottság és a társadalmi integráció elősegítése, ennek érdekében pedig az egész életen át tartó tanulás európai térségének tevékeny alakítása.

Összhangban áll ez azzal a tendenciával, amely – az elmúlt évtizedben világszerte politikai és gazdasági szinten is – középponti kérdésként kezelte a felnőttképzést mint az egyén és a társadalom érdekeit értelmező célrendszer korszerűsítését elősegítő eszközt.

A felnőttképzés nem csak a gazdaság egyik fontos ágazati területe, hanem az elmúlt néhány évben a közszolgálatban is azzá vált. A felnőttképzésben bevett gyakorlatok, ennek vívmányai és tapasztalatai jelentik a közszolgálati továbbképzés megújításának alapjait.

A közigazgatásban dolgozók és döntéshozók is tudatában vannak annak, hogy az egész életen át tartó tanulóval kapcsolatos koncepcióból célszerű kiemelni, hogy a felnőttképzésnek egyaránt kell gazdasági és társadalmi célokat szolgálnia.

A humánerőforrás stratégia kialakításában pedig nagyon fontos szerepet játszik a felnőttképzés, mert a szak- és felnőttképzés az egyéni fejlesztés révén növeli a szervezet, így a közszolgálati szervezet hatékonyságát és eredményességét. A felnőttképzésnek nemcsak az egyén foglalkoztathatóságát, személyiségének fejlesztését, hanem jobb munkahelyhez szükséges kompetenciák, tudás, kreativitás és innováció folyamatos frissítését is szolgálnia kell.

A felnőttképzés a társadalomnak és az egyénnek is stratégiai és költséges humántőke-beruházás, melynek a megtérülése a munkában töltött több év alatt lehetséges, akkor, ha a foglalkoztatás folyamatos és hatékony.

Az oktatás kérdésköre nem csupán közigazgatási és oktatáspolitikai keretekben értelmezhető, a képzettség/iskolázottság és foglalkoztathatóság között egyre szorosabb az összefüggés, ezért a korszerű foglalkoztatáspolitikai egyre nagyobb figyelemmel fordul a képzés, s különösen a felnőttképzés felé.

Az emberi erőforrás fejlesztésének lényege – a közigazgatásban is – az, hogy az alkalmazottak érdekeltként végezzék munkájukat, folyamatosan keressék a fejlődés és a fejlesztés lehetőségét, önállóan javítsák saját munkafolyamataik hatékonyságát. [2]

Már Magyar Zoltán is felállította azt a tételt, mely szerint a személyzet szükséges létszámánál a munka mennyisége, a munkaidő és az eljárási mód mellett, döntő tényező a személyzet minősége, amelyre viszont a személyzet kiválasztása, szakképzettsége és minősítése bír a legnagyobb jelentőséggel. Azaz, már ő is fontosnak találta a köztisztviselők képzettségét, hiszen az 1942-ben írt „A Magyar Közigazgatás Szervezete működése és Jogi rendje” [3] című munkájának több paragrafusában megtaláljuk.

(„A közhivatalnok kötelességei és jogai 50. §-ban: A közhivatalnok fontosabb kötelességei a következők: Tanulás, állandó továbbképzés. Halaadásra, javításra való készség.”)

[2] Daniel H. Pink (2010): *Motiváció 3.0: Ösztönzés másképp*. Budapest: HVG.

[3] Magyar Zoltán: *Magyar Közigazgatás. A közigazgatás szerepe a XX. sz. Államban. A magyar Közigazgatás Szervezete működése és Jogi rendje 1942*. http://mtdaportal.extra.hu/books/magyar_zoltan_magyar_kozigazgas.pdf A letöltés időpontja: 2014. december 1.

Az új felnőttképzési paradigma megalapozottsága

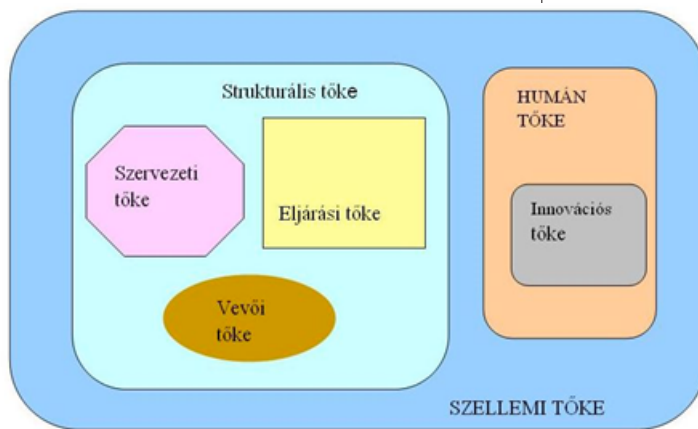
A felnőttképzés egyre nagyobb hangsúlyt kap a társadalmi, gazdasági és állami átalakulások, átszerveződések miatt, ezért a korszerűsítés jelentősége is növekszik. A szakmai ismeretek permanens bővítésének, ciklikus átalakításának, átstrukturálásának igénye nemcsak a versenyszférában, hanem a közszférában is szükséges.

A globalizáció nyomán egyre intenzívebben jelentkeznek az idegen nyelvi kommunikációs, nemzetközi kulturális, gazdasági, üzleti, jogi stb. ismeretek elsajátításának igényei és szükségletei, melyek következtében ki kell elégíteni a munkavállalók szakmai ismeretszerzés igénye mellett azon kompetenciák kialakítása-fejlesztése iránti elvárásokat.

4] Hoványi Gábor (1998):
*Menedzsment koncepciók,
menedzsment módszerek.*
Pécs: JPTE.

E felfogásban a dolgozók nem általános költségként, hanem a vállalati vagyon részeként jelennek meg, melyek esetében a korszerűsítés, megújulás ugyanolyan fontos, mint a hagyományos termelési eszközök esetében. Az ún. tudásalapú gazdaság (knowledge economy) térnyerésével a szervezeti működés folyamataiban a humán tőke jelentősége felértékelődik.

1. ábra.

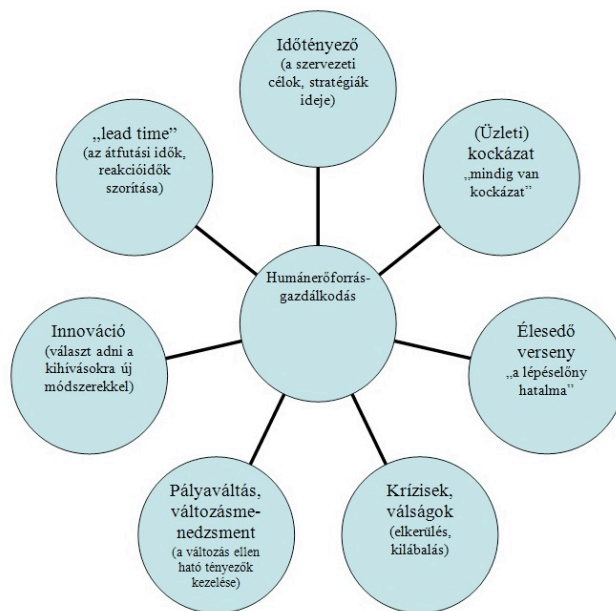


A vállalati tőke felfogásának új szemlélete

A stratégiai döntések mérlegelésekor, illetve azok meghozatala előtt a szervezet vezetőinek súlyozottan kell mérlegelniük azokat a következményeket, amelyek az emberierőforrás-gazdálkodás területén jelentkeznek.

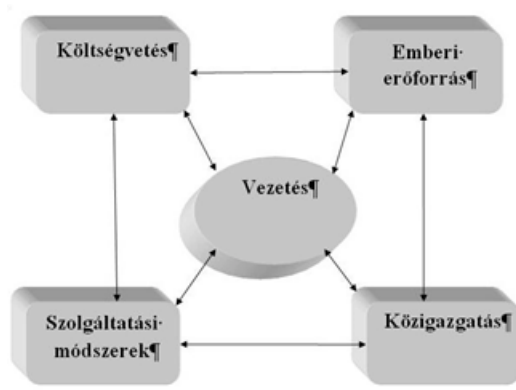
Az üzleti szereplők vonatkozásában lényegi összefüggések megfogalmazásával vezeti le Hoványi (1998) [4] az érintett folyamatokat, a 2. ábra jeleníti meg a humánerőforrás-gazdálkodás lényeges, a kor és a megváltozott gazdasági körülmények szempontjából meghatározó elemeit.

2. ábra. A stratégiai döntések mérlegelésekor, meghozatalakor figyelembe veendő területek.



Az „élethosszig tartó tanulás” – mely ma világszerte használt eszmeiséget jelöl – fogalmának, értelmezése nem korlátozható csak az át- és továbbképzésként történő értelmezésre. A jövő iskolájának alternatívái, új tanítási és tanulási formák kidolgozását is jelenti, melyet fel kell tárni a résztvevők előtt – legyenek azok foglalkoztatottak, munkanélküliek, friss diplomások vagy nyugdíjasok.

3. ábra. A közigazgatás működésének tényezői és egymáshoz való viszonyuk.



A közigazgatás működése nagymértékben függ az emberi erőforrástól, annak vezetői állományától, ezen belül az emberek tudásától, mely szakképzéssel és továbbképzéssel érhető el. A 3. ábra vázolja azt a viszonyrendszert, amelyben a működés alapvető tényezői érvényesülhetnek. A vezetőség központi szerepéről elmondható, hogy egyedüli szereplője a modellnek, amely minden más szegmenssel közvetlen kapcsolatban van. Az ábrázolás keresztező jellege miatt felismerhetők azok a szembenállások, amelyek mérlegelése nélkülözhetetlen a vezetés részéről. Vegyük alapul a közigazgatás gyakorlata és a rendelkezésre álló költségvetési forrás közötti tengelyt, melynek érvényt szerezni a megfelelő módszerek és szakemberek alkalmazásával lehet.

A közigazgatásba kerülő felnővekvő nemzedéknek sem tanítható meg az a tudás, amelyre az embernek élete végéig szüksége van, mert a világ gyors fejlődése, az államigazgatás átalakítása az ismeretek állandó megújulását igényli. A tudásalapú társadalmakban a tanulás jelentősége egyre nagyobb, s akik a tanulásból kimaradnak – előbb vagy utóbb –, magas fokú társadalmi kirekesztettséget szenvednek el.

A közigazgatásban dolgozóknak fontos tudatosítani azt is, hogy az ismeretek megújításának feladata mellett mindig hangsúlyos szerepet kap a mobilitási funkció a munkakörök között.

A közigazgatás vezetőinek pedig tudniuk kell, hogy a legújabb irányzatok szerint a szervezetek eredményességének oka leginkább az emberben keresendő.

A versenyelőny legtartósabb, vagy talán egyetlen tartós forrása az ember, s annak tanulási, fejlődési képessége. Az ember képes a szervezet tudatos fejlesztésére, olyan értékek beépítésére, melyek elősegítik a kreatív, innovatív gondolkodást, a szervezet folyamatos változását. [5]

A magasan kvalifikált munkaerő hatékonyabbá és eredményesebbé teszi a szervezetet. A vezetés újabb

irányzatainak megjelenése szintén azt a tendenciát igazolja, hogy az ember szerepe felértékelődött az elmúlt időszakban.

A felnőttképzések eredményességének hátterében több fontos tényező áll, melyek megléte nélkül a kitűzött célok teljesülése és a hatékony működés nem várható el. Indokolt ezért egy olyan mérőszámokkal ellátott helyzetképet, diagnosztikát, visszajelző dokumentációt kidolgozni a közigazgatásban, amely megmutatja a képzési elakadásokat, felveti a problémákat és azok összetevőit, meghatározva ezzel a specifikus fejlesztési irányokat.

Fontos a főfolyamat-átvilágítás, átstrukturálás, annak pontos leírása, a fejlesztendő területeinek elemzése és a folyamatfejlesztési lépések kidolgozása.

Következő lépés egy stratégia kialakítása, mely segíti a vezetőket a prioritások felállításában és a fejlődési, fejlesztési eredményeik nyomon követésében.

A folyamatterkép és leírás elkészítésénél fontos az intézményekkel való kapcsolattartás, a partnerek bevonása a döntéshozatalba, az intézményekkel való információáramlás korszerűsítése, a lehetséges fejlesztési irányvonalak meghatározása.

A kidolgozott célrendszer, stratégia megvalósításához, a célok eléréséhez elengedhetetlen a célrendszernek való megfelelés nyomon követése és az ellenőrzés. Az ellenőrzés elmaradása ugyanis a céltól való eltéréshez vezet, sőt a fontos elvekkel ellentétesen terelődhet a gyakorlat. Éppen ezért lényeges egyfajta jelzőrendszer, mutatószám kidolgozása, amely az értékeinek meghatározott időnkénti felülvizsgálatával kontrollálhatóvá válnak a folyamatok. Nem lehet azonban minden egyes tevékenységre mutatószámot kialakítani, hiszen túl nagy megterhelést jelentene több száz mutató értékét folyamatosan figyelemmel kísérni, így elegendő „csupán” a legfontosabb mutatószámokra koncentrálni. Ezek a legfontosabb mutatószámok pedig a képzés céljainak teljesülését, eredményességét vizsgáló indikátorok, az eredményességi mutatószámok.

A szakmai felkészültség és hatékonyság mutatói közül kiemelkednek a külső visszajelzések, amelyek – jelentőségüknek fogva – cselekvésre sarkallhatják a kormányzatot. Navracsics Tibor, egy 2014 áprilisában készült interjújában már a ciklus egészére visszatekintve jelenti ki, hogy a kormányzat nemzetközi, szakmai és a gazdasági szempontokat figyelembe vevő helyzetértékelést követően határozta meg a főbb irányvonalakat:

„A 2010-es kormányváltáskor deklarált célja volt a kabinetnek, hogy a közigazgatást, tágabb értelemben az állam működését hatékonyabbá tegye, mivel ez ügyben a rendszerváltás óta eltelt húsz évben nem történt érdemi előrelépés. A gazdasággal kapcsolatos mutatók és a külföldi szakmai értékelések egyértelműen azt jelezték, hogy az állam egyre jelentősebb akadályozó tényezőjévé vált az ország versenyképességének.” [6]

[5] Hová-nyai Gábor: A vállalati versenyképesség makrogazdasági és globális háttere. Michael Porter két modelljének továbbfejlesztése. *Közgazdasági Szemle*. XLVI. évf., 1999/11. p. 1024.

[6] Wiedemann Tamás: Generációváltás volt a közigazgatásban. *Napi Gazdaság Online*. 2014. március 14.

A továbbképzés jogi háttere a közigazgatásban

A felnőttoktatási rendszer nagyon sok változáson ment keresztül a 20. század végén és a folyamat ma sem ért véget. Lezajlott a gazdaság világméretű expanziója, majd a legutóbbi gazdasági válság, ami mindenképpen a jelentősebb változások közé sorolandó, s ami további átalakulás generálójává válhat. Ez a változás nem csak a gazdaságot érintő továbbképzések területén, hanem a közigazgatás területén is jelen van. Ennek hatását érzékelve alkotta meg a Magyar Kormány a 273/2012. (IX. 28.) Korm. rendeletet és a 378/2014. (XII. 31.) Korm. rendeletet, mely a közszolgálati tisztviselők továbbképzéséről szóló 273/2012. (IX. 28.) Korm. rendelet módosítása. (MAGYAR KÖZLÖNY, 2014. december 31.)

A kormánytisztviselő, köztisztviselő továbbképzése állami feladat. (A közszolgálati tisztviselőkről szóló 2011. évi CXCV. törvény 3. §) Ezt a feladatot, valamint a vezetőképzés ágazati irányítását a közigazgatási minőségpolitikáért és személyzetpolitikáért felelős miniszter hatáskörébe utalja a jogalkotó. A rendelet hatálya közigazgatási szervekre, továbbá az e szerveknél foglalkoztatott kormánytisztviselőkre és köztisztviselőkre, valamint a Nemzeti Köszolgálati Egyetemre, a nyilvántartásba vett továbbképzési programmal rendelkező képzőintézményekre, továbbá a személyügyi központra terjed ki. (A közszolgálati tisztviselőkről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: Kttv.) 1. és 2. §)

A rendeletek azt is leszögezik, hogy a közszolgálati tisztviselők továbbképzése hol történhet és milyen formában. („A *felnőttképzési intézmény*: a felnőttképzésről szóló törvényben szabályozott feltételeknek megfelelő, engedéllyel rendelkező, felnőttképzést folytató intézmény; A felnőttképzés történhet *belső továbbképzésként is, mely továbbképzés* közigazgatási szerv, felsőoktatási vagy felnőttképzési intézmény által folytatott szakmai továbbképzés, amely a megrendelő közigazgatási szerv számára speciális intézményi vagy munkaköri ismereteket, illetve képességeket közvetít. 273/2012. (IX. 28.) Korm. rendelet (a továbbiakban: R.) 2. § Felnőttképzést csak olyan intézmény (közigazgatási, felnőttképzési, felsőoktatási intézmény) végezhet, mely *egyszerűsített nyilvántartásba van véve, ez a vétel*: „a belső továbbképzési program és az azt megvalósító közigazgatási szerv, felsőoktatási vagy felnőttképzési intézmény nyilvántartásba vétele, amelynek eredményeként a továbbképzési program felkerül a továbbképzési programjegyzékre.” A továbbképzési programjegyzék az NKE által vezetett nyilvántartás.)

A belső továbbképzési program a kormánytisztviselő, köztisztviselő egyéni továbbképzési tervében szereplő képzési igényhez illeszkedik. A Nemzeti Köszolgálati Egyetem biztosítja azt az informatikai alkalmazást, amelyben a közigazgatási szervek nyilvántarthatják a továbbképzési programokhoz kapcsolódó adatokat, így az éves továbbképzési tervet („a munkáltatónál foglalkoztatott kormánytisztviselők, köztisztviselők egyéni továbbképzési terveinek összessége” <http://vtki.uni-nke.hu/kozigazgatasi-vizsgak>) és az egyéni továbbképzési terveket. („a közszolgálati tisztviselő tárgyévra meghatározott tanulmányi kötelezettségeinek és egyéni fejlesztési igényeinek teljesítését biztosító képzési terv” <http://vtki.uni-nke.hu/kozigazgatasi-vizsgak>)

Az eddigi fogalmak meghatározásából is következtetünk arra, hogy az erőforrások hatékony felhasználására törekedve és a rendszeres munkaköri áttekintések eredményétől függő programjegyzék összeállítása a cél intézményi, majd országos szinten is.

Az egyéni továbbképzési tervek elkészítéséről a munkáltatói jogkör gyakorlója gondoskodik az éves teljesítményértékelés figyelembevételével. Az intézményi jelentések összegzése, az országos tervezés az NKE feladata.

Ugyancsak az NKE hatáskörébe került *A közszolgálati továbbképzési program fejlesztése* (A rendeletek értelmezik a képzésfejlesztést, mely: „a közszolgálati továbbképzési programokban felhasznált szakanyagok létrehozása, a képzés során alkalmazott oktatásmódszertan, a képzések követelményrendszerének megfelelő tanmenet és a képzésekben felhasznált tananyagok, oktatási segédanyagok fejlesztése” A programok *továbbképzési modulokat tartalmaznak, melyek:* „a továbbképzési rendszerben meghatározott programot alkotó, logikailag összetartozó ismeretanyagok, önállóan is elsajátítható tanulási egységek.” <http://vtki.uni-nke.hu/kozigazgatasi-vizsgak>) és megvalósítása, úgymint az általános közigazgatási ismereteket feldolgozó és a közigazgatási szakvizsgára való felkészülést segítő továbbképzések.

A továbbképzések színvonalát a Kormányrendelet minőségirányítási szabályzata hivatott biztosítani, („a továbbképzés minőségirányítási szempontból történő vezetésére és szabályozására szolgáló szabályzat, amely irányítási kézikönyvként tartalmazza a továbbképzés tervezésének, fejlesztésének, szervezésének, végrehajtásának és ellenőrzésének eljárásait”) a programok megfelelőségének vizsgálata a minőségirányítási szabályzat és a szakmai követelményrendszer feltételei alapján történik (továbbképzési programminősítés).

A kormánytisztviselő, köztisztviselő (Nem tartoznak a rendelet hatálya alá a Nemzeti Adó- és Vámhivatal munkatársai, valamint azok a közszolgálati tisztviselők, akiknek még nincs meg a közigazgatási alapvizsgálata, vagy akik 5 éven belül elérik a mindenkor hatályos öregségi nyugdíjkorhatárt.

A továbbképzésre kötelezettek közül a középfokú végzettségűeknek 4 év alatt 64, a felsőfokú végzettségűeknek 128 tanulmányi pont értékben kell továbbképzést teljesíteni.) a továbbképzési időszak („a továbbképzési kötelezettségek teljesítésére rendelkezésre álló négy éves időszak”) egyes éveiben köteles megszerezni a továbbképzési időszakban teljesítendő összes továbbképzési pont legalább 15%-át úgy, hogy a továbbképzési időszak harmadik évének végére a továbbképzési időszakban teljesítendő összes tanulmányi pont legalább 75%-át elérje. (8. § (2a) bekezdés)

A megszerzett tanulmányi pontokat a tisztviselő munkáltatója tartja nyilván. A képzésben résztvevő tanulmányi kötelezettségének (https://probono.uni-nke.hu/tartalom/erdekloknek/kepzesi_kotelezettseg) mérhetősége és a tanulmányi pontok (A tanulmányi munka mértékegysége, mely figyelembe veszi a kurzus elsajátítandó ismereteihez igényelt munkaórát) megállapítása érdekében szükséges a nyilvántartást rendszeresen felülvizsgálni, az új programokat jegyzékre venni.

A továbbképzési programok kínálata és a programok pontértéke az NKE Vezető- és Továbbképzési Intézet honlapján (vtki.uni-nke.hu/tovabbkepzes) található excel táblázat, illetve a Probono rendszerben

(<https://probono.uni-nke.hu>, Programkereső menüpont) is elérhető, kereshető továbbképzési programjegyzék tartalmazza.

A továbbképzési rendszer folyamatában meghatározott feladatköröket (2. § (3) és 3. § (1) bekezdés) három fél – a felelős miniszter, a Közigazgatási Továbbképzési Kollégium (KTK) és a Nemzeti Közszerológati Egyetem – között osztotta fel a jogalkotó. Az irányítás és felügyelet jogköre a miniszteré, a tényleges feladatok megvalósítása az NKE hatáskörébe tartozik. A KTK szerepében a tanácsadói, véleményezési és minőségbiztosítási jellegű tevékenységi körök dominálnak.

Nemzetközi kitekintés

A közigazgatás, ezen belül a humánerőforrás-stratégia minden EU államnak fontos terület. Példaként említhető a Francia Köztársaság e stratégia irányvonalainak meghatározását szolgáló törekvése, melynek eredményeképpen a francia kormány költségvetésért felelős minisztériuma felkérte az Ernst & Young kutatási részlegét, hogy készítsen jelentést az EU több államában a közigazgatás jelenlegi helyzetéről.

Az Ernst & Young 2008-ban publikálta eredményeit, (Minister Du Budget, Des Comptes Publics Et De La Fonction Publique „Human Resources Management Performance Assessment: analysis and operational dimension Survey on public administrations of EU Member States” Ernst & Young – 2008) melynek a szakképzéssel és felnőttképzéssel kapcsolatos részei arról tanúskodnak, hogy Franciaország közigazgatásában és a felmért országokban is fontosnak és szükségesnek tartják a szak- és felnőttképzést.

A tanulmányozott dokumentum általam lefordított részeiben – *Hagyományos vezetői szerepek: felismerés és stabilitás; A HR, a közszolgálati érték megeremtésének kulcsa* (Uo.: 1. fejezet 1. Traditional management functions: recognition and stability (18–26. oldal és 2. fejezet: Human resources, a key factor in creating public service value, 27–47. oldal) –, tájékoztatást ad a Franciaországban és az EU tagállamokban végzett tanulmány eredményéről, mely a kutatás időpontjában a jogi és gazdasági környezet figyelembevételével került kidolgozásra.

A két évtizedes közigazgatási reform jelentős hatással volt a költségvetési eljárásokra, és az adminisztratív struktúrákra. Ez a hatás érezhető volt az emberi erőforrások tekintetében is a közszférában. A következőkben a kutatás néhány olyan megállapítására térünk ki, amely a magyar gyakorlat szempontjából is megfontolandó.

Az Európai Unió soros elnökségének szüksége volt egy áttekintésre, mely tájékoztatást ad a HR-tevékenységről, és amely követi a világban lévő folyamatos változást, és egy időben néhány tanácsot is ad arra, hogy mi a tennivaló. Ezek az eredmények a 2008 szeptemberében kiadott kérdőívre adott válaszok alapján készültek el, 26 tagállam több mint 300 közigazgatási igazgatója és vezetője válasza alapján.

A nagy horderejű változások a közpolitikában és a közszolgáltatási rendszerek átalakításában jelentős

mértékben befolyásolják az állampolgároknak nyújtott szolgáltatásokat, mind a mennyiség, mind a minőség tekintetében.

A csökkent képzettségi szint nehézséget okoz a személyzet felvételénél, de nehézségek merülnek fel a megfelelő szakképzettségű vezető alkalmazásában is.

A folyamatok hatékonyságának növelése folyamatos aggodalomra ad okot. A folyamat teljesítménye az érintett országban változik. Miközben a válaszadók kétharmada kifejezte megelégedettségét a HR-folyamat teljesítményével, öt országban 50% alatt van ennek értéke. Ez a szegényebb teljesítmény főleg a bér- és a toborzási folyamatokban mutatkozik meg.

Érdekes viszont, hogy a képzések terén a válaszadók véleménye már alig eltérő, kivéve persze a képzésekkel kapcsolatos feladatokat.

A válaszadók 90%-a szerint az állami adminisztrációs szolgáltatásokat végző humán erőforrásnak a készségfejlesztés kiigazítása egyike a legfontosabb követelményeknek a jelen és a jövő számára is. Ezt a célt a folyamatos oktatási stratégiával lehet kialakítani.

A szakmai továbbképzés folyamatáról viszont pozitív vélemények vannak: 74%-a válaszadónak úgy véli, hogy ezt a folyamatot jól teljesítik. 16 országban a teljesítmény-elégedettség szintje 70% feletti értéket mutat. Az is közös az államok többségében, hogy továbbra is prioritásként határozzák meg a szakképzést.

A válaszadónak csak 51%-a véli úgy, hogy a teljesítmény-képességek folyamata kielégítő.

A készségek kezelésére a vélemények nagyon megosztottak, nemcsak a különböző államokban, de még egy országon belül is jelentős eltéréseket azonosítottak (Bulgária, Dánia, Franciaország, Németország, Magyarország, Spanyolország).

A képességek fejlesztése egyértelműen fontos minden államban.

Az emberi erőforrás menedzselése a humán erőforrás menedzserek és a vezetők „kezeiben” van. Ők tervezik, szervezik, irányítják és vezetik az ehhez tartozó feladatokat és természetesen a felelősség nagyobb része is rájuk hárul ez ügyben.

A közigazgatásban is az egyik legkomolyabb vezetői kihívás az elkövetkező időszakban az emberi erőforrások menedzselése humán-szakmai és közgazdasági szempontból egyaránt az egyéb szakfeladatok mellett.

A válaszadók 91%-a stratégiai befektetésként tekint azon továbbképzésekre, amelyek az emberi erőforrások jelenlegi és jövőbeni alkalmazását szolgálják a közzsférában. Néhány válaszadó úgy érzi, hogy a közzsférában is előnyben kell részesíteni a személyzet képzését úgy, mint a magánszektorban. E mérési vonalak mentén a minőségi képzés iránti igény fogalmazódik meg, ami legalább ilyen fontos.

Ráadásul a „továbbképzés”-mutató áll a legmagasabban: a válaszadók kétharmada használja, és úgy véli, hogy a mért képzési folyamat teljesítményének értékelése magas.

A nagy tagállamok többségének – hogy a közszolgálat vonzerejét kialakítsa –, fő célja a képzett munkavállalók megtartása.

Rövid távú időskálán 96%-a a válaszadóknak azt mondja, hogy a képzési terveket a szolgáltatási igények figyelembevételével kell elkészíteni. A válaszadók 85%-a szerint a képzési terv tartalmazza a stratégiai iránymutatásokat.

A képzési terv felépítése a szakképzés területén az alábbi táblázat összesítésében látható. A szükséges tartalmi elemeket a kutatási eredmények által gyakran és ritkán használt gyakorlatokkal vetettük egybe, megvilágítandó azt a felismerést, miszerint az ajánlott tartalmi elemek mintegy felét változó arányban alkalmazzák a válaszadók. A nem használt mutatók között olyanok is megtalálhatók, mint a képzési folyamat minősége vagy a megtérülés.

A képzési terv ajánlott tartalmi elemei	A kutatás által azonosított gyakran használt gyakorlatok és a használók százalékos aránya	A kutatás által azonosított ritkán használt gyakorlatok és a használók százalékos aránya
A képzési folyamat minősége		
A képzési beruházás megtérülése		
A képzésre szánt keret/költség arányának alakulása		
Coaching után néhány hónappal munkakapcsolat értékelése		
Képzési költségvetés és a képzési napok száma közötti kapcsolat		
A képzés szentelt bérszámfejtő százalékos aránya		
Képzési terv, amit a szolgáltatások iránti igények indokolnak	Képzési terv, amit szolgáltatások iránti igények indokolnak a résztvevők 96%-a használja	
Képzési terv, amit az entitás (személy, valóság, lényeg) stratégia indokol	Képzési terv, amit az entitás (személy, valóság, lényeg) stratégia indokol a résztvevők 85%-a használja	
Képzési terv, amit a személyzet igénye indokol	Képzési terv, amit személyzet igénye indokol - a résztvevők 87%-a használja	
Képzési rendszer a tanúsítvány megszerzéséhez vezet		Képzési rendszer tanúsítása - vezetőképző 25%-ában hiányzik
Szervezet-átalakítási projektek képzési ülések létrehozásával		Reform és/vagy szervezetátalakítási projektek létrehozásához képzések - az esetek 14%-os fejlesztés alatt, hiányzik a 15%-ában
Képzési szabályozás formális képességi táblázat alapján		Képzési szabályozás formális kritikákon és referencián alapulva - az esetek 18%-a fejlesztés alatt

A használt teljesítménymutatók és alkalmazásuk összefüggéseire érdemes kitérni, ugyanis megfigyelhető, hogy elsősorban – a mutató alkalmazásának százalékos megoszlása tekintetében – a 30% alatti intervallumban magasabbak az értékek. Megfordítva a nézőpontot: az egyes mutatók használatában alig néhány szerepe tekinthető kiemelkedően meghatározónak. A válaszok arra engednek következtetni, hogy több mutatóra, és nagyjából kiegyenlített mértékben hagyatkoznak a döntéshozók. Érdekes összevetni annak tényét is, miszerint a képzési tervezésben a válaszadók nem nevezték meg a képzési folyamat minőségét az alkalmazott elemek között, míg a teljesítménymutatók között szerepeltetik, akárcsak a ráfordított költségek arányát.

A kutatási eredmények alapján elmondható, hogy specifikus képzés szervezésével oldják meg a vezetőik szakmai fejlesztését. A közzsférában elvárt vezetői képességeket az egyes funkciókhoz kötötten fejtik ki és fogalmazzák meg elvárásként (például egy igazgatónak nagyon jó kommunikációs képességekkel kell rendelkeznie). A leggyakrabban használt technikák (a válaszadók 84%-a szerint) a különböző továbbképzések, vagy az egyes szakismeretek, fejlesztendő területek elsajátítására szervezett tréningek.

A teljesítménymutatók használatára a vezetői képzések terén is van példa, de érdekes módon az általános továbbképzésekkel összevetve kevesebb visszajelzést láthatunk az alkalmazásról. A speciális képzésben részesült igazgatók arányának vizsgálatához 23 országból 14-en szolgáltatnak adatokat. Ezen országok többségében, mintegy kétharmadában 30% alatti vezetői továbbképzés adatainak mutatókhoz kötött nyomon követése. Négy ország válaszadói nyilatkoztak úgy, hogy a kérdéses mutató alkalmazásának százalékos megoszlása a 30–70% közötti érték körül mozog.

Az Európai Unióban igen kiemelt szerepet kapott a vezetőképzés, mely esetében az Európai Közigazgatási Hálózat reformjavaslatainak figyelembevételével történik az emberi erőforrás fejlesztés irányvonalainak meghatározása. A tréningek, képzések kínálatában pedig az általános jellegűek, a szakképzés folytatását szolgáló, valamint a munka megkezdése előtti képzések szerepelnek első helyen. Jelentős a képzési sémák és hatékonyságuk felmérésére irányuló, továbbá a mobilitás terjedését előmozdító európai szakképzési sémák feldolgozása is.

Az emberierőforrás-menedzsment feladatai és funkciói igen összetettek, de bármely kutató, szakember által történt felsorolás tartalmazza a munkaerő fejlesztését, továbbképzését.

A fejlett országokban, de a fejlődőben lévő országokban is, ahol jól működik a közigazgatási rendszer, ott figyelmet szentelnek a vezetés fejlesztésének, a vezetők felkészítésének, mert a közigazgatásban dolgozó munkáltatójaként az intézmény vezetője dönt számos emberi erőforráshoz, szervezetfejlesztéshez, stb. kapcsolódó kérdésben. Ilyen például az alkalmazás mikéntjéről, a munka beosztásáról szóló döntés, de a vezető felelős a dolgozók minősítéséért és szakmai továbbfejlődéséért, neki van legnagyobb szerepe a munkavállalók munkájának az elismerésében. Az intézmény vezetőjének meghatározó szerepe van abban, hogy mennyire szabadul fel a köztisztviselőben, közalkalmazottban és kormánytisztviselőben rejlő emberi alkotóerő, hogy az emberi energiák milyen mértékben fordulnak a konstruktív alkotás irányába.

A fent említett áttekintésekből már kitűnik, hogy a kormány által szorgalmazott és rendeletben előírt szerkezeti, szemléleti átalakításokra igen nagy szükség volt már.

A humánerőforrás-stratégia a magyar közigazgatásban

A humánerőforrást és a közszolgálati menedzsment sajátos működését meghatározó tényezők között kell említeni azokat a modelleket, amelyek lehetőséget adnak teljes karrierrendszerek, munkaköri gyakorlatok felülvizsgálatára a közigazgatásban. Előbbi elsősorban központi irányítás mellett, utóbbiak helyi szinten is megvalósulhatnak.

A személyügyi igazgatás alatt a hagyományos igazgatási feladatok mellett megjelentek az újabb, menedzsment jellegű feladatok. Ezek szerves kapcsolódásai adnak lehetőséget a jogalkotó szerint a közszolgálati menedzsment és életpálya megalapozásának, a megújulásnak (T.É.R.).

A teljesítményértékelés megújításakor az értékelés rendszeressége, a szervezeti jelleg figyelembe vétele és az életpályák közötti átjárhatóság erősítése a cél. Mindemellett határozott igény mutatkozik az eljárás egyszerűsége és átláthatóságának növelése iránt az egyéni, integrált értékelési gyakorlatban. A kormányzat célkitűzése rendszerszintű megoldásra vonatkozik, amely gyakorlatiasan, de a korszerű elméleti szaktudás értékeit is magában hordozza.

A napokban jelent meg a *Közigazgatás- és közszolgáltatás-fejlesztési stratégia 2014–2020* elfogadásáról szóló határozat. (A Kormány 1052/2015. (II. 16.) Korm. határozata a Közigazgatás- és Közzolgáltatás-fejlesztési Stratégiával kapcsolatos feladatokról. Magyar Közlöny 2015. 16. szám 806–807. oldal) A stratégia a Magyar Programok folytatását és a további átalakítások irányvonalait hivatott kijelölni. A kormányzat operatív program keretében hatja végre a feladatokat, melyek háttérében továbbra is hangsúlyos motívum a 2008-ban kirobbant világgazdasági válság. A fejlesztés, az innovatív megoldások alkalmazása nemcsak önmagában fontos a jogalkotó számára, hanem a krízismegelőzés lehetséges eszközeként tekint rájuk.

A stratégia nemzeti hivatástudatú, szakmailag felkészült, etikus és motivált személyi állománnyal rendelkező intézményeket vizionál a jó állam-szolgáltató állam modelljében. Négy intézkedési területet nevesít a célok elérése érdekében, melyek között a közigazgatás emberi erőforrás gazdálkodásának fejlesztése is szerepel. A személyi állomány fejlesztése (toborzási és kiválasztási folyamatok összehangolása a különböző igazgatási szinteken, a munkakör alapú rendszer bevezetése az önkormányzatoknál, kompetenciafejlesztés) mellett deklarált cél az önkormányzatok HR feladatainak összehangolása. Meghatározó elem – a megelőző, 2010–2014 közötti időszakban is prioritást élvezett – a továbbképzések és a kompetenciafejlesztés biztosítása, továbbá új témák feldolgozását is feladatul kapja majd a Nemzeti Közzolgálati Egyetem. A személyi állomány horizontális mozgását támogató képzetek szolgálják a közigazgatás rugalmasabb működését a tervek szerint.

Közzszolgálati tisztviselők képzése Magyarországon

(<https://probono.uni-nke.hu/nyitolap> valamint a <https://tvp.uni-nke.hu/portal/>, és az A közigazgatási és az ügykezelői alapvizsgát szabályozó 174/2011. (VIII. 31.) Korm.rendelet, valamint a közzszolgálati tisztviselőről szóló 2011. évi CXCI. törvény alapján.)

Az általános információkat nyújtó, ún. közzszolgálati továbbképzések adják az NKE kínálatának jelentős részét, 2014-ben például 120 témában indított el kurzust. A minősített szakmai vagy kompetenciafejlesztő programok száma a kezdeti mintegy 50-ról folyamatos gyarapodás mellett érte el a jelenlegi kb. ezer darabot. A belső továbbképzések száma jelenleg eléri a 600-at.

Az adatbázis tájékoztatást ad a képzések leírásáról, céljáról, a díjról és a program gazdájáról is, valamint a lebonyolítás információiról: az oktatás helyszínéről. A belső továbbképzések díját – amennyiben van – a normatíva nem fedezi.

A képzési kínálatra jellemző a blended learning szerkezet. Magyarul vegyes oktatásnak vagy kombinált tanulásnak hívjuk ezt a formát, amely vegyíti a hagyományos oktatási formákat az e-learninggel. Ez a forma lehetővé teszi azt is, hogy az alkalmanként személyes jelenlétet igénylő kurzusok is korszerű, digitális technológiára épülő tananyagokkal segítsék a képzés szervezését és hatékonyságát. A konzultációk és a mentori tevékenységek mellett az elektronikusan elvégezhető feladatok erősítik az oktatást és kommunikációt.

A 273/2012. (IX.28.) Korm. rend módosítása (A 378/2014. (XII.31.) Korm. rend hatályba lépését követően.) során megváltoztak a továbbképzési programok típusai, és a korábbi négy típus (közzszolgálati továbbképzés, vezetőképzés, minősített szakmai továbbképzés, közigazgatási szerv által nyújtott belső továbbképzés) helyett két képzési típus maradt: közzszolgálati továbbképzés és belső továbbképzés. A rendelet módosítása értelmében 2015. január 1. után belső továbbképzést kizárólag közigazgatási szerv nyújthat be nyilvántartásba vételre. Ugyanakkor felnőttképző vagy felsőoktatási intézmény továbbra is részt vehet a képzések megvalósításában, mint a közigazgatási szerv által nyilvántartásba vételre benyújtott képzési program szolgáltatója.

A folyamatos fejlesztések eredményeként a közzszolgálati pályán foglalkoztatottak 2014-ben közel 700 programból választhattak a továbbképzési programjegyzéken, melyek moduláris rendszerben, az önálló tanulási tevékenységet támogató formában kerültek kidolgozásra.

Képzéstípusok a feldolgozott témák szerint ¹
Közfoglalkoztatási továbbképzések (általános témákban)
Szakmai és kompetenciafejlesztő képzések (minősített és belső továbbképzések)
Közigazgatási vizsgák
Szakirányú továbbképzési szakok
Államháztartás, állami intézmények működése: közbeszerzés, vámigazgatás, önkormányzatok, stb.
Szakigazgatási területek képzései: egészségügyi, vízügy, építésügy, környezetvédelem, stb.
Jogi, jogszolgáltatás javítását szolgáló továbbképzés: esélyegyenlőség, kisebbségvédelem, stb.
Informatikai terület, szoftver- és adatbázis-kezelés a közigazgatásban
Menedzsment
Kommunikáció, mediáció, alkalmazott pszichológia
Biztonság (integritás, e-információs biztonság, hivatássetika)
HR
Fenntarthatóság
EU-OECD közigazgatás
Vidékfejlesztés
Kultúra
Mentorképzés
Vezetőképzés
Szakmai és személyes kompetenciafejlesztés
Idegen nyelv oktatása
Pénzügyi, gazdasági ismeretek, bankrendszer

Az NKE már elkészítette és közzétette a Módszertani útmutatót, a 2015. évi továbbképzési terv elkészítéséhez, amelyet honlapján minden érintett intézmény rendelkezésére bocsátott.

Az átalakulóban lévő közigazgatási rendszer szerkezete, a tartalmi szabályozás folyamata, a közigazgatással kapcsolatos társadalmi elvárások és az értékelés és ellenőrzés egész rendszere igényli a megfelelő felkészültséggel rendelkező közalkalmazottakat, köztisztviselőket, kormánytisztviselőket és intézményi vezetőket. Mindezekre a folyamatokra pedig még jó néhány évig a változások lesznek jellemzők, a kormányzati nyilatkozatok már 2015. évben aktualizálódó módosításokat tematizálnak.

(„Lázár János szerint a közigazgatás átalakítása sikeres volt, de további modernizáció kezdődik 2015-től. A Miniszterelnökséget vezető miniszter erről a kecskeméti központú Gong Rádióknak adott interjújában beszélt: A kormány további változásokat tervez bevezetni a közigazgatásban 2015-től – hangsúlyozta Lázár János, hozzátéve, hogy a legfontosabbnak a szemléletbeli változást tartja. Annak szeretnének egyszer és mindenkorra véget vetni – ez személyes politikai programja is –, hogy Magyarországon egy uralkodó állam működjön – mondta. Minden adófizetőnek azt kell éreznie, hogy a magyar állam mindent megtesz az érdekében, a közigazgatás érte és nem ellene van – fűzte hozzá.” [http://hirlevel.egov.hu/2014/08/29/folytatni-kell-a-kozigazgatás-modernizációját/2014. augusztus 29.\)](http://hirlevel.egov.hu/2014/08/29/folytatni-kell-a-kozigazgatás-modernizációját/2014. augusztus 29.))

A jelenleg még nyitott kérdéseket és a rendszerben tapasztalható egyéb bizonytalanságokat eloszthatnák az, hogy a változások, az átalakulás irányait megfelelően felkészült vezetők hajtánák végre. Akkor talán a társadalom többsége jobban elfogadná és megértene a szükséges reformokat és törvényi változásokat.

A magyar közigazgatás átalakítása még nem ért véget, tovább folyik az átszervezése. Még bőven van feladat ezen a területen, hiszen az elmúlt évek intézkedései rávilágítottak olyan hibákra és problémákra, amelyeket még nem sikerült végérvényesen lezárni. Szükség lesz további átalakításokra, melyek jelentős része a felső és középszintű folyamatos képzése, felkészítése mellett valósulhat meg.

Összefoglalás

A siker kulcsa a meghirdetett reformban a mobilitás dinamikája és a továbbképzés.

A nemzetközi kutatások alapján indokolt a felnőttképzést társadalmi szintű szolgáltatásnak tekinteni, és az ágazatot ennek megfelelően alakítani. A szolgáltatás színvonalának meghatározásában fontos tényező, hogy a felnőttképzési intézmények képessé váljanak a velük szemben térben és időben egyaránt változó, sok esetben ellentmondásos törekvéseket – a felnőttoktatás törvényi szabályozását, az intézmény programját, valamint a feléjük irányuló igényeket –, harmonizálni.

A felnőttképzési központokat, intézeteket ösztönözni kell új források megszerzésére, a környezet felé való nyitásra, érdekeltté kell tenni céljaik konkrét megfogalmazásában, és hogy hatékony, gazdaságos működésre törekedve realizálhassák azokat.

Fontos elem még az irányítás minősége, mert ez elengedhetetlen az intézmények hatékonyságának és eredményességének elérésében.

Tudatosítani kell az állam és az egyén felelősségének tartalmát és egymáshoz való viszonyát a felekben. Az állam felelőssége és érdeke, hogy az oktatás és a képzés fejlesztésére folyamatosan növekvő forrásokat biztosítson. Az egyén pedig azért felelős és abban érdekelt, hogy tudjon élni a tanulás lehetőségével, mely jobbá teheti életminőségét és újabb lehetőségeket teremthet magának.

E kettős érdek jelentős pozitív hatást képes kifejteni a gazdaság és a közigazgatás teljesítőképességének, versenyképességének és hatékonyságának fokozására, végső soron hozzájárul az egyén és a társadalom fejlődéséhez.

Az idézett nemzetközi kutatás következtetésein túl a gazdasági eredmények, egyéb visszajelzést adó mutatók igazolták, hogy szükségessé vált új alapokra helyezni az emberi erőforrás gazdálkodást, ennek belátása pedig új teret adott a közigazgatásban dolgozók továbbképzésének, a közigazgatás egészének megújítására.

A kifejtett elméleti háttérben a munkatársak továbbképzése azon cselekvések egyikeként értelmezhető, mely lehetővé teszi a közigazgatási intézetek jövőképének, céljának elérését (mutatókkal alátámasztott folyamatrendszerben).

Belátható tehát, hogy az egész életen át tartó tanulásért hozott egyéni és társadalmi erőfeszítések egyenesen arányos módon biztosítanak több lehetőséget az életre szóló foglalkoztatás megvalósítására.

Magyarország felnőttképzésének változásai alapvetően pozitívak. A nemzetközi trendekkel összevetve is a fejlődés, az egész életen át tartó tanulás, illetve a társadalom kiteljesedésének irányába mutat, és ez a jelenség hozzájárul ahhoz, hogy hazánk 21. századi jogállam legyen.

Információszerzési szokások vizsgálata a változó tanulási környezetben

Összefoglalás: Napjaink társadalom- és műszaki tudományterületeken elterjedt, hangzatos fogalommá nőtte ki magát a „digitális őslakos–digitális bevándorló”, a „net-gen” (Don Tapscott), vagy akár a „homo digitalis” elnevezés. Ezek hangzásukban is hűen adják vissza korunk tudósainak a kor emberéről alkotott képét és nem kis feladat elé állítva a jövő generációját, hogy megfeleljenek ezen fogalmak mögött húzódó elvárásoknak. Több kutató is rámutatott, hogy a technológia rohamos fejlődése okozta éles váltás igénye az oktatás területén leginkább a generációs különbségekben nyilvánul meg. A mai generációs csoportok a globalizációnak és a technológiai fejlődésnek köszönhetően nem csupán biológiai értelemben vett generációk. Akármelyik csoportba is tartozik az egyén, számára a digitális kompetencia fejlesztése elengedhetetlen, hiszen ez a 21. század oktatási rendszerének egyik kulcskompetenciája. Az egyénnek nagyobb esélye van a boldogulásra ennek birtokában. Vizsgálatom célja, hogy korunk egész életén át tartó – dinamikusan változó, mobil tanulási környezetében történő – tanulási tevékenység során a modern technológiák (elektronikus-, mobil- és hálózati eszközök) alkalmazásával miképp változik az információ megszerzésének folyamata és hogyan alakítható értékes tudássá. Kutatásomban többek között arra keresem a választ, hogy az új technológia megjelenésével mennyiben és hogyan változik a tanulási környezet és változik-e az információszerzési szokás az új technológia megjelenésével?

Kulcsszavak: Információszerzési szokások, modern technológia, IKT, tanulói környezet, dinamikusan változó, tanulói generációk.

Abstract: The names like „digital natives–digital immigrants”, „net-gen”(Tapscott), or „homo digitalis” have grown into a widespread concept in today's social and technical science disciplines. They also a faithfully reproduce phonetically the reflection formed in scientists about the image of the person

*Dunaiújvárosi Főiskola,
Informatikai Intézet
E-mail: varaljai@mail.duf.hu

nowadays. Give a great task to the future generation to cope the underlying concepts behind these expectations. In the field of education several researchers have pointed out that the need of sharp changes caused by the rapid development of technology, mostly manifested in the generation gap. Today's generation not only a generation in biological sense, due to globalization and technological advance. The individual can belong to whichever age-group but the development of his digital literacy is essential, as it is one of the key competences of the education system in the 21st century. Individuals have a greater chance to succeed in its possession. The aim of my study is to explore that during the age of lifelong learning, in the dynamically changing learning environment, how does the process of obtaining information changing by applying the modern technologies (electronic, mobile and network devices), and how can the information be converted into valuable knowledge by the individuals. In my research I am searching for answers in the question of "How could the appearance of the new technology change the learning environment? Will the information-seeking habit of the individual change as the new technology appears?"

Keywords: Information-seeking habits, modern technology, ICT, learning environment, dynamically changing, student generations.

Bevezetés

Az azonnali kommunikáció korában, az információs társadalomban a modern technológiák megjelenésével az élet minden területén – legyen az az ipar, a gazdaság, a foglalkoztatás, az oktatás – azonnali és forradalmi változások következnek be.

Az oktatás feladata az, hogy a gyermekkortól kezdve egész életen át segítse az egyént a dinamikus ismeretek megszerzésében. Az információs társadalomra jellemző technológia-beágyazódás az oktatási szférára is egyre erőteljesebb hatást gyakorol. A modern technológiák megjelenésének hatására dinamikusan változó tanulási környezetben tehát maguk a modern technológiák meghatározó szerephez jutnak tanulási tevékenység során.

Alkalmazásukkal változhat az információszerzés folyamata, amely jelentős kérdést vet fel: hogyan alakítható értékes tudássá? Amennyiben az információszerzésre, mint a tanulási folyamat első lépcsőfokára tekintünk, meghatározó az egyén információkeresési stratégiája.

A tanulási folyamat történhet egyénileg és önállóan, vagy kollaborálva a társakkal, azonban a megfelelően megválasztott forrás és módszer minden esetben a tanulás sikerességét nagymértékben befolyásolja. A felnövekvő generáció tagjainak információkeresési stratégiája – amit az tanulmányaihoz kapcsolódó vagy személyes érdeklődésükből adódó információ gyűjtéséhez alkalmaznak – befolyással lehet arra, hogy később hogyan közelednek majd egy-egy tudományos problémához.

Kutatásom témája korunk információszerzési szokásainak vizsgálata tanulói oldalról. Az oktatási környezet hatékony tanulásra való alkalmassá tételét kívánom tanulmányozni az új igényeknek és elvárásoknak megfelelően, fókuszálva arra, hogy technológiailag is összhangba kerüljön a jelen kor információs, kommunikációs társadalmi kihívásaival.

A küldetés

Az oktatással foglalkozó kutatók megpróbálnak a megnövekedett információmennyiség-áradattal és a kommunikációs eszközök rohamos fejlődésével lépést tartani és egyre újabb tanítási-tanulási módszereket megfogalmazni.

Mindnyájukat a „high-tech” eszközök adta lehetőségek maximális kihasználása és a leghatékonyabb tananyag-elsajátítási formák kialakítása motiválja.

A változások egyik – az iskolák működtetésének szempontjából – talán legfontosabb következménye, hogy az oktatásban már nem beszélhetünk jól körülhatárolható tanulói környezetről (iskolapad, osztályterem, tanulószoba stb.), hanem a tanítási/tanulási tér és az idő egyfajta „tágítását” kell alapul vennünk.

Mindez azt jelenti, hogy azok a helyek és szereplők, amelyek és akik részesei lehetnek az oktatási tevékenységnek, valóságosan és virtuálisan alakítják ki a tanulói környezetet.

Az oktatási folyamatban résztvevők feladata, hogy ebben a virtuális környezetben a digitális kompetenciák birtokában megfeleljenek a digitális kultúrának. Ahhoz, hogy a digitális világban értékek jöjjenek létre, a résztvevőknek képesnek kell lenni ezek nyelvén az információkat leírniuk, azaz a kialakult digitális kultúra egyik területeként említett információs írástudást és információs műveltséget, digitális olvasástudást, digitális adatok feldolgozását, megértését elsajátítani.

A tanulási folyamat hallgatóoldali résztvevői

Az információkeresési szokások vizsgálata inkább generáció-specifikus, semmint életkor-specifikus. William Strauss és Neil Howe szerint „A generáció olyan személyek csoportja, akik azon a történelmi időn és téren osztoznak, mely kollektív személyiséget biztosít neki.” (korszellem)

A generáció egy azonos életkor és életszakasz, létfeltételek és technológia, események és tapasztalatok által összekapcsolt csoport.

[1] Williams, P.–Rowlands, I. (2007): *Information Behaviour of the Researcher of the Future*. Cambridge: University of Cambridge Press.

TERMINOLÓGIÁK

A digitális technológia robbanásszerű fejlődése következtében a cyber-tér, a virtuális valóság megjelenésével a generációkat behatároló (történelmi) tér és idő fogalma átértékelődött.

Számos különböző terminológiai megközelítés létezik a vizsgált populációra, a leginkább preferáltak Peter Williams és Ian Rowlands [1] kutatásai alapján a következők:

- Google-generáció, akik 1994-ben vagy az után születtek (Myhill);
- Y-generáció (1978–1993 vagy 1980–1995 között születtek);
- Z-generáció 1996-tól napjainkig születettek (Kipness and Childs, 2005; Geck C, 2006);
- ‘Neomillennials’, napjaink tanulóira vonatkoztatva (Baird and Fisher, 2005.);
- ‘Netgeneráció’: a mostani kb. 19 évesek (Williams, 1999);
- X és Y-generáció: akik 1982 után születtek (Costello, Gardner and Eng 2005);
- Jelenleg a mostani felsőoktatásban résztvevő (Lippincott, 2005);
- D-generáció: az 1977–1982-től 1994–2003-ig születettek (Claimed by Shih and Allen, 2007); azok, akik a PC megjelenésétől egyidőben (1981) 2001 szept. 11-ig bezárólag születtek;
- ‘Chip-generáció’: 1982–1990 között születettek (Sullivan, 2005, citing Abrams, S. Luther, J., 2004);
- ‘@-generáció’: ‘azok a tinik és huszonévesek, akik előbb tették meg első lépéseiket a virtuális világban, mint a valóságban. (Knight and Manson, 2006);
- ‘Digitális bennszülöttek’: akik beleszülettek a digitális korba, a legújabb technológia vívmányival egyidősek. (Prensky, 2001.);
- A meghatározások ugyan eltérő évszámmal és intervallummal jelölik meg a mai hallgatóságot magába foglaló generációt, azonban a legfőbb közös jellemvonásuk, hogy az újabb technológiák világába születtek bele.

Lehetnek akár eltérő kultúrájú, eltérően szocializált, a világ egymástól távol eső pontján élő fiatalok, közös jellemzőjük mégis az információs társadalomban megjelenő technológiai újdonságok intenzívebb és életvitelszerű alkalmazása jellemzi őket.

A HALLGATÓIOLDALI RÉSZTVEVŐK FŐBB JELLEMZŐI

A tudományos megközelítés szerinti előzetes vizsgálódás azt mutatja, hogy a kutatás alappopulációjaként szolgáló tanulói közösség, a jelenlegi felsőoktatásban résztvevő hallgatók csoportja az Internetgeneráció (Y-generáció; 1980–97, más forrás szerint az 1977 után születettek), akik teljes mértékben „beszélnek” a jelenkori információs társadalom nyelvét. Ők az a generáció, ahol már határozottan és visszafordíthatatlanul megváltozott a kommunikáció jellege (e-mail, üzenőfal, sms). Új szokások jelentek meg mind a kommunikációban, mind pedig az információ keresésében.

Több releváns szakirodalom Google-generációként emlegeti e közösséget. Kipness and Childs (2005) szerint tagjaik inkább a vizuális információt preferálják a szöveges információ helyett. Tanulási tapasztalataikra (interakció) a sokszínűség a jellemző, igénylik az élményszerű interakciókat a tanulási folyamat során. (Kipniss és Childs 2005, Hay 2000) A Google-generáció tagjai döntően a digitális kommunikációs formák felé integrálódnak, a kézírás helyett inkább a gépelést (pl. Frand, 2000), a verbális kommunikáció helyett inkább az üzenetküldést választják (pl. Windham, 2005). Tevékenységeikre az egyidejűleg több feladat párhuzamos végzése jellemző, ahogy azt Windham (2005) is megfogalmazta.

Az információhozjutás tekintetében türelmetlenek, zéró toleranciával rendelkeznek a késlekedéssel kapcsolatban és elvárják, hogy az információs és szórakoztató igények azonnal kielégítődjenek, mutatott rá tudományos munkájában például Johnson (2006) vagy Shih és Allen (2006) Az információkhoz gyorsan szeretnek hozzájutni, könnyen feldolgozható kisebb egységekben, semmint teljes szöveg formájában. Manuel (2002) arra a következtetésre jutott, hogy e generáció tagjai társaikat hitelesebb információforrásnak tartják, mint a hivatalos forrásokat, éppen ezért nagy érdeklődést mutatnak a közösségi hálózatok és a hálózati marketing iránt. Az állandó online kapcsolat szerves része a mindennapjaiknak. (Frand, 2005) Tanulási folyamataik során a tapasztalati tanulást részesítik előnyben a lexikai tudással szemben. Amíg az idősebbek elolvassák a kézikönyvet, addig a Google-generáció tizenévesei próbálkozásokkal tapasztalás útján térképezik fel a problémát, nem pedig tudományos módszerekkel. (pl. Lippencott, 2005, Long, 2005) Az intellektuális javak iránt gyenge megértéssel és az elismerés teljes hiányával viseltetnek, amit jól bizonyít a plágiumra, illegális letöltésekre és a remixre való hajlamuk. (Shih és Allen, 2006; Frand, 2005)

Az idő könyörtelen előrehaladása során kénytelenül bekövetkező, sorsszerű technológiai és az általa indukált társadalmi változások nyomán követése során egy újabb csoport került a kutatás fókuszába, a C-generáció. A demográfiai különbségek, mint csoportképző mellett az eszközalapú csoportosítás jelent meg.

Bárki tartozhat a C-generációhoz valódi életkorától függetlenül, ha rendszeresen több IKT-eszközön keresztül tartja a kapcsolatot a külvilággal: okostelefon, számítógép, táblagép, I-Pad, stb... Az elnevezésben használt C betűjel is többek között a kapcsolódás (connection) angol elnevezésére utalhat. (Emellett utalhat a create, communication, stb... szavakra is, amelyek szintén árnyaltan jellemzik az elektronikus kor egyedeit.)

Az információszerzési szokások vizsgálata

Az információszerzési szokások vizsgálatát az a tény is indokolta, hogy napjaink információs társadalmában az információ önálló értéket képvisel. A megfelelő, és hiteles információk felleléséhez, vagy éppen előállításához szükséges kompetencia több szempont alapján is indokolt. Ilyenek például a külső hatások (munkaerőpiac, versenyképes tudás a megváltozott környezetben), a belső igény (nemzetközi mobilitás, lifelong learning) és az információs kommunikációs technológiai fejlődéssel való lépéstartás.

Mindezek változásokat, változtatásokat igényelnek az oktatás színterén is. Köztes kutatási állomás: az információszerzés alapvető eleme, maga a megszerzendő információ tekintetében: milyen minőségű információ, milyen mennyiségű információ, minek a segítségével (eszközök) és hogyan? (módszerek, folyamatok)

Fontosnak tartjuk az információkeresés sikerességében a következőket:

- A megfelelő információt keresi-e az egyed?
- A megfelelő tartalmat találta-e meg az egyed? Ez az információ a feladatához szükséges és hasznos információ-e vajon?
- Hatékonyság: ki mire képes? Hogyan használja fel a fellelt információt a Z-egyed a tanulási folyamatában és vajon megfelelőképpen tudja-e kezelni?

E kutatásban a forráskezelésre és az információszerzés fent említett összetevőikre koncentrált a felsőoktatási intézmények hallgatósága körében, egészen pontosan a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói társadalmát célozva meg. A hallgatók körében végzett empirikus kutatás a webes szolgáltatások ismertségét és a hallgatók róla alkotott tapasztalatainak feltárását célozta meg.

Ebből kifolyólag az információszerzési szokások vizsgálata során megfogalmazódott feltevések az alábbiak:

- a) A főiskolai hallgatók az új technológia megjelenésével a tanulói–tanulási környezetben az információszerzésre dinamikusabb elemeket választanak az azonnali rendelkezésre állás függvényében és leginkább a hipertextet használják ki.
- b) Az egyén–közösség viszonyában az információszerzés és/vagy -megosztás áttevődik a virtuális térbe.
- c) A tanulói aktivitás a megváltozott tanulói környezetben az eddig tapasztaltakhoz képest átértékelődik.

AZ ADATGYŰJTÉS ÉS MINTAVÉTEL

Az adatgyűjtésre szolgáló alapvető módszertani lehetőségek közül a fő kutatásom köztes fázisában elvégzett és jelen vizsgálatban bemutatott kutatás során az empirikus kutatások kérdőíves módszerét választottam azzal a céllal, hogy képet kaphassak a hallgatók keresési szokásairól. A webes felületre tervezett kér-

dőívet az önfeltáró kutatás igényeinek megfelelően igyekeztem összeállítani.

A kérdőív szerkesztésekor figyelembe vettem, hogy a DF hallgatói az oktatási környezethez és az oktatás során alkalmazott technológiai támogatás miatt sok időt töltenek a számítógép előtt, sokkal nagyobb forgalmat bonyolítanak le online, kihasználva az Internet adta lehetőségeket.

Főiskolánkon az ügyintézés teljesen online (tárgyfelvétel, kérvényezés, pályázatok, stb.), a legtöbb számukra hasznos információt itt találják meg (rendezvények, bulik, programok), továbbá egyre több tantárgyat van lehetőségük online kurzusok keretében teljesíteni.

A teljes hallgatói populáció megkérdezésére a mintavételezés módszerét alkalmaztam. „Egy mintából akkor vonhatunk le használható következtetéseket a teljes sokaságra vonatkozóan, ha a mintának lényegében ugyanolyan az összetétele, mint az alapsokaságnak”. [2] Feltételeztem, hogy az iskolám hallgatósága a kutatás szempontjából egy átlagos magyarországi felsőoktatásban résztvevő hallgatóságnak felel meg, így reprezentálja a célsokaságot.

A mintavétel véletlenszerű volt a hallgatókat gondozó intézetekre vonatkozóan. Az alapsokaságot olyan hallgatók alkotják, akik már részt vettek, vagy jelenleg is rész vesznek e-learninges kurzusokon. A hallgatók megoszlásának szempontjai képző intézetek szerint; tanulmányi évenként; képzési szintenként is megkülönböztetett volt.

A mintába kerülő hallgatók kiválasztása véletlenszerű volt. A kérdőívek kitöltésére alkalmazott módszerek közül az önkitöltős módszer bizonyult a legmegfelelőbbnek. E módszer előnye a kérdezőbiztossal végzett kitöltéshez képest, hogy nincs kérdezőbiztosi torzítás, hátránya viszont az alacsonyabb válaszadási arány. Az adatgyűjtés elektronikusan valósult meg online kérdőív formájában.

Ahogy az a fenti adatokból is jól látszik, a véletlenszerű, de azonos arányú kiválasztás módszerével igyekeztem egy elfogadható, releváns tömeget megcélózni, azonban a pszichológiai hatást, az emberi hozzáállás és hajlandóság kérdését figyelmen kívül hagytam.

Ezáltal szembesültem „a vizsgált populáció nagysága” kutatómódszertani problémakörrel, tekintve, hogy a várt 1000 fős mintám helyett 124 fős populációval kellett dolgoznom. [3]

A kutatás nem lett reprezentatív, így ha nem is az általános tendenciákra,

[2] Babbie, E. (1996): *A társadalomtudományi kutatások gyakorlata*. Budapest: Balassi.

[3] Cserné, A. G. (2004): *Kutatásmódszertani dilemmák. Tudásmenedzsment* V. évf. 2. szám. Pp. 11–19.

de egy kisebb kör – a Dunaújvárosi Főiskola hallgatósága – keresési szokásainak megismerésére hiteles kép alakult ki. A megkérdezettek között vegyesen voltak fiúk és lányok, különböző életkorú és különböző szakos hallgatók.

A köztes kutatás során így a válaszokat súlyoznom kellett, mivel a főiskola hallgatóiról szeretnék véleményt alkotni, biztosítva az intézetekre vonatkozó reprezentativitást. Az elemzési egység az egyén.

Megfigyeléseim azt bizonyítják, hogy a megkérdezettek – legalábbis a DF hallgatói – körében a zárt kérdések népszerűbbek, azok közül is a rövid, lényegre törő, könnyen érthető kérdések hoztak inkább értékelhető válaszokat. A több válaszlehetőség megadása szerencsés választásnak bizonyult, hiszen a megadott attribútumokkal az adott változókat képes voltam lefedni.

Az „Egyéb” válaszlehetőséget nem alkalmaztam egyik kérdés során sem, mert korábbi tapasztalataimból szintén azt a következtetést vontam le, hogy a megkérdezettek nem szeretnek saját kitalált válasz megírásával foglalkozni. Létezett ebben a kérdőívben is „Egyéb” válaszlehetőség, ám ez az adott kérdés kategóriabővítő funkcióját látta el, olyan céllal, hogy az általam felsoroltakon kívül talán vannak további lehetőségek is, amelyekről én nem tudtam, vagy nem tartottam fontosnak.

Néhány eredmény bemutatása

A bevezetésben a témával kapcsolatos megfogalmazás jól tükrözte a kérdőív célkitűzését, röviden vázolta a kutatás célját és utalt az anonimitás garanciájára valamint az önkéntességre. A demográfiai vonatkozású kérdéskör (nem, életkor, képzés jellege, szint, évfolyam) indokolt volt, a kutatás szempontjából releváns.

Az első nagyobb kérdéscsoport a hallgatók eszközellátottságára vonatkozott. A cél annak feltérképezése volt, hogy a vizsgált sokaság milyen információs-kommunikációs technológiákkal és internet-hozzáféréssel rendelkezik otthon, illetve az oktatási intézményben milyen az eszközellátottság és az internet-hozzáférés, valamint milyen lehetőségek állak a rendelkezésükre két célpont között.

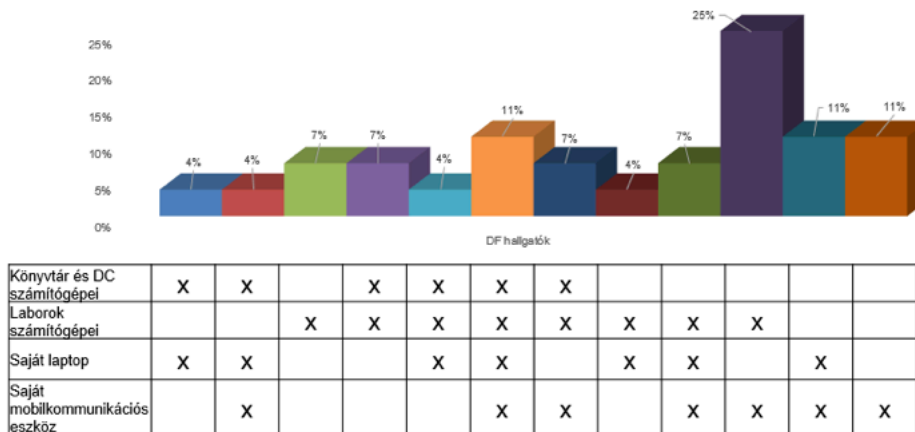
A 124 hallgató mindegyike úgy nyilatkozott, hogy van a birtokában legalább egy számítógép és mobiltelefon. Egy eszközzel – vagy laptop, vagy asztali számítógép – a megkérdezettek közel 43%-a rendelkezik, míg a két eszközzel (laptop és asztali számítógép) 39%-uk, három eszközzel pedig majdnem 18%-uk rendelkezik. A mobil kommunikációs eszköz tekintetében a megkérdezettek nagyon nagy része okostelefon birtokosa, mobiltelefonja csak elenyésző hányaduknak (12%) van.

Az oktatási intézmény IKT-eszközellátottsága az intézmény elektronikus tanulási környezetet támogató szellemiségének megalapozója. A szervezett tanulási folyamat során az intézmény oktatási laborjaiban elhelyezett számítógéppark, a hivatalos tanórákon kívül pedig a könyvtár és a hallgatói központ számítógépei használhatók információkeresési tevékenységekre.

A hallgatóság multieszköz használói mivoltát hűen tükrözik válaszaik is. A legtöbben (25%) a laborok

számítógépeit és saját mobilkommunikációs eszközeiket is használják az információszerzésre az oktatási folyamat során, míg azon hallgatók száma is figyelemre méltóan magas (11%), akik szinte minden rendelkezésre álló és az adott pillanatban elérhető lehetőséget megragadnak az információkeresésre. (1. ábra)

1. ábra. A hallgatók által használt eszközök a tanulási folyamatban.



A következőkben az online jelenlétet kívántam mélyebben is megvizsgálni, hiszen a kutatás alanyai a Google-generációhoz tartoznak, akik számára a mindennapi életben az internet világában való jelenlét éppoly egyértelmű, mint a valóságban.

Az internet és az elektronikus mobileszközök nyújtotta oktatást támogató lehetőségek megsokszorozódtak.

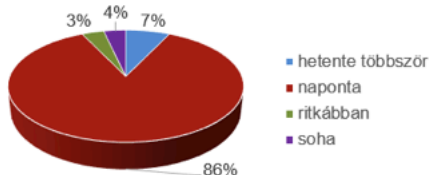
Az információs forradalom az oktatás területét sem hagyta érintetlenül, aminek eredménye a hagyományos oktatási módszerek új, elektronikus mobil környezetbe való integrálása lett. [4]

Felvetésemet – miszerint a főiskolai hallgatók az új technológia megjelenésével a tanulói-tanulási környezetben az információszerzésre dinamikusabb elemeket választanak az azonnali rendelkezésreállítás függvényében és leginkább a hipertérrel használják ki – előkészítendő felmértem a hallgatóság online információszerzésének gyakoriságát. (2. ábra)

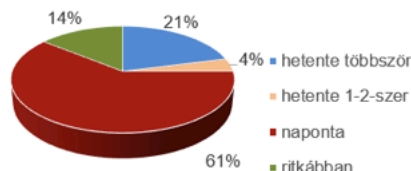
[4] Ősz R.–Fodor J.–Váraljai M. (2013): New methods of the education in the E-learning's dimensions. *Emerging eLearning Technologies and Applications. 2013 IEEE 11th International Conference.* (Pp. 305–310). Stara Lesna: IEEE.

2. ábra. A hallgatók online információszerzésének gyakorisága különböző szintereken.

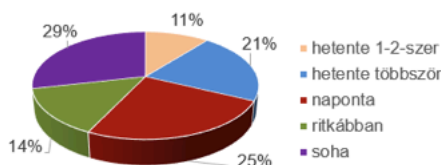
On-line információszerzés gyakorisága:
(Milyen gyakorisággal Internetezik?)
Otthon



Az oktatási intézményben



„Út közben”



Az eredményekből kiolvasható nagy számok (naponta online otthon a 86%-uk, az intézményben a 61%-uk és mobilinternet segítségével két célpont között is a 25%-uk) arra engednek következtetni, hogy a hallgatók előszeretettel alkalmazzák a modern technológiákat az információ megszerzésére, bárhol is legyenek fizikailag. Az eredményekből továbbá arra lehet következtetni, hogy ha az otthoni és a két célpont közötti környezetben nem is mindenkinek van lehetősége az online jelenlétre, az oktatási intézményben minden hallgató lehetőséget kap a rendelkezésre álló dinamikusabb elemek választására.

A vizsgálat arra is kitért, hogy milyen tevékenységekre használják a hallgatók leginkább az internetet. Válaszaikból kitűnt, hogy a legpreferáltabb online tevékenység (az általános értelemben vett) információkeresés, a megkérdezettek 32%-a jelölte meg a legelső helyen. Ezt követi a társas kapcsolatok ápolása (25%) és a tanulmányokhoz kapcsolódó tevékenységek (21%), második legfontosabb elemként az e-mailezést jelölték meg a legtöbben (30%), harmadik helyen pedig a hírek szolgáltatás került (25%). A legkevésbé az online játékok és az elektronikus vásárlás lehetőségével élnek a hallgatók.

A világhálón információkereséssel eltöltött idő tekintetében elmondható, hogy leginkább 1–3 óra közötti időintervallum az, amit online töltenek a hallgatók (~52%-uk), míg saját bevallásuk szerint 21%-uk 3–5 órát is használja az internetet naponta. A két végtelként szereplő 1 óránál kevesebb és az 5 óránál több online időről a megkérdezettek majdnem 16%-a, illetve 9%-a nyilatkozott.

A Dunaújvárosi Főiskola e-learninget támogató szellemiségét mutatja, hogy erőteljes tendencia figyelhető meg a hagyományos kurzusok online változatának propagálásában is. A legtöbb kurzus már elektro-

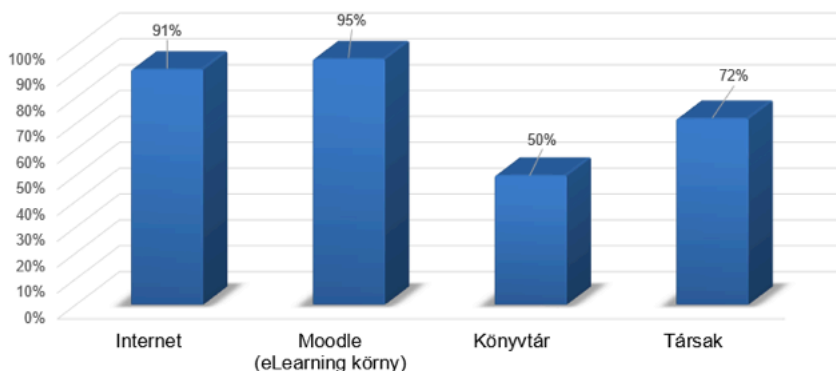
nikus tanulási környezetben is létezik. Az e-learning, mint a hagyományos oktatás kiegészítése jelenik meg, támogatva a távtanulás lehetőségét éppúgy, mint az egyéni és csoportos tanulást. Egyre több oktatási anyag és az oktatást kiegészítő információ érhető el. Az elektronikus környezetben a tanulási folyamat során szükséges és/vagy keresett információk tértől és időtől függetlenül korlátlanul elérhetők. Mindehhez hozzájárul az a tény is, miszerint az elektronikus környezet nemcsak a statikus tartalmak elérését biztosítja, hanem az oktatási folyamatban résztvevők egymással való kapcsolatát is támogatja, lehetőséget adva a horizontális és a vertikális információáramlásnak is. A chat, fórum és e-mail funkciókon keresztül az e-learning rendszer lehetőséget nyújt a résztvevőknek (oktató–hallgató, hallgató–hallgató) arra, hogy egymással kapcsolatba kerüljenek. Az információszerzésre és tartalommegosztásra továbbá a fájlfel- és letöltési lehetőségek, a wikiépítés lehetősége is hozzájárul. [4]

A kérdéscsoportokban megkülönböztetett szerepet töltött be a tanulmányokhoz szervesen kötődő információk felkutatására irányuló keresési tevékenységek (akár hagyományos, akár online) illetve a tanulmányok kiegészítéséhez tartozó információk feltérképezése.

Az utóbbi csoportba nemcsak a tanulmányok tartalmi kiegészítése, hanem az oktatásszervezési és az iskolai jelenléthez kötődő információk is beletartoznak.

[4] Ősz R.–Fodor J.–Váraljai M. (2013): New methods of the education in the E-learning's dimensions. *Emerging eLearning Technologies and Applications. 2013 IEEE 11th International Conference.* (Pp. 305–310). Stara Lesna: IEEE.

3. ábra. A tanulmányokhoz szorosan kapcsolódó információszerzés legpreferáltabb formái.



A tanulmányokhoz szinte minden megkérdezett (95%) használja az elektronikus tanulási környezetet, nem sokkal előzve meg a világhálón való információkeresést (91%).

Az online jelenlétet ellensúlyozva a hagyományos könyvtári környezet a megkérdezettek felénél (50%) napjainkban is alkalmazott módszer. (3. ábra) A kutatás ezen pontján azonban kiemelendő a társak segítségének igénybevétele. A megkérdezettek 72%-a előszeretettel fordul társaihoz, ha a tanulmányaikkal kapcsolatban bármilyen információra is van szükségük.

A kiegészítő információk legnépszerűbb online forrásai a hallgatóság esetében az oktatási intézmény saját honlapja, 89%-uk keresi fel különböző a tanulmányokhoz kapcsolódó, de nem a tanulási tevékenységgel szorosan összefüggő információkért. Kiemelhető érdekesség, hogy a közösségi oldalak szerepe e kérdésben erőteljesnek tűnik. A hallgatók 63%-a keresi fel a közösségi oldalakat információhozjutás, illetve tartalommegosztás céljából. A kérdéshez szorosan kapcsolódva a megkérdezettek mindegyike úgy nyilatkozott, hogy legalább egy közösségi oldal tagja. Elsősorban kapcsolattartásra és önkifejezésre használják ezeket az oldalakat, azonban a különböző csoporttagságok lehetőséget biztosítanak számukra az érdeklődési körüknek megfelelő kapcsolatok építésére, ezáltal pedig a számukra fontos és szükséges információk megosztására. A hallgatók nyitott kérdésre adott válaszait feldolgozva az figyelhető meg, hogy nagy részük több zárt csoport tagjai. Azért tartják előnyösnek mindezt, mert a hasonló érdeklődésű társaikkal való kapcsolattartás egyben lehetőséget nyújt számukra a szükséges információk azonnali beszerzésére, a tartalommegosztásra is, amellett, hogy módjukban áll egymást segíteni akár tanulmányaikhoz, akár kiegészítő információkkal, tanácsokkal.

Összegzés

Kutatásom témája korunk információszerzési szokásainak vizsgálata tanulói oldalról. Ebbe a témakörbe tökéletesen beleilleszthető a köztes fázisában elvégzett – és e tanulmányban bemutatott – kisebb kutatás. A kutatás során az empirikus kutatások kérdőíves módszerét választottam azzal a céllal, hogy képet kaphassak a hallgatók keresési szokásairól. A tanulási–tanítási folyamat hagyományos környezete az újabb és újabb technológiák megjelenésével átértékelődik, a folyamat során a hallgatók alkalmazott módszerei és stratégiái a megváltozott környezethez alkalmazkodnak, a rendelkezésreállás szerint választják meg az információszerzés elemeit, előnyben részesítve a dinamikusabbakat.

A mobil, elektronikus tanulási környezet biztosította információszerzési folyamatban az eszköz mellett a társas kapcsolatok is meghatározó fontossággal bírnak. Az IKT-eszközök jótékony hatással vannak a hallgatók virtuális társas kapcsolatainak keresztül a valós kapcsolatokra is. Egyre erőteljesebb az a tendencia, miszerint a hallgatók inkább preferálják a horizontális információáramlást online környezetben. Legalább egy közösségi oldal tagjaiként a folyamatos online jelenlétnek köszönhetően nagyobb valószínűséggel fordulnak társaikhoz a tanulmányi és/vagy kiegészítő információk megszerzésekor.

Románia és Magyarország felsőoktatása a számok tükrében

– szerkezet, konvergencia, mobilitás

Összefoglalás: Románia illetve Magyarország, mint volt szocialista országok, nagymértékben hasonló örökséggel vágtak neki a rendszerváltásnak. Ez érvényes a felsőoktatás vonatkozásában is. A váltást követően, a bejárt utak párhuzamossága megmaradt, elsősorban az uniós csatlakozás feltételrendszerének teljesítési kötelezettsége miatt. Ezt a, többé-kevésbé közös, pályát követte aztán mindkét állam a csatlakozás után is, bár léteztek / léteznek jól látható eltérések is a két felsőoktatási rendszer között. Jelen tanulmány célját a címben szereplő két közép-kelet-európai ország felsőoktatási adatainak a komparatív vizsgálata képezi. A téma komplexitása, értelemszerűen, nem teszi lehetővé a kimerítő vizsgálatot és elemzést, ezért csak a számszerű adatok vizsgálatára korlátoztuk. A jogi vagy a gazdasági keret, az uniós normáknak való megfelelés vagy az oktatás hatékonyságának vizsgálata, és még számos más téma is mindmégannyi külön vizsgálat és tanulmány témáját képezhetné, amikre szándékunk szerint a jövőben visszatérnénk. Ami a forrásainkat illeti, az összehasonlítás alapját a hivatalos számadatok, elsősorban a nemzeti statisztikai hivatalok, illetve az Eurostat adatai alkotják.

Kulcsszavak: Felsőoktatás, posztkommunista átmenet, Románia, Magyarország, Bologna-folyamat.

Abstract: Romania and Hungary, two former socialist countries in Central and Eastern Europe, have started on their post-communist project having pretty many similarities. Although, until the end of the regime they matured following divergent paths, we consider, that one of the fields in which the discrepancies between them were not so prominent was education, especially the higher one. After the fall of communism, the realm of academe underwent some radical changes in both countries due, primarily, to their efforts of joining the European Union. The aim of our paper is to analyse from a

* Partiumi Keresztény Egyetem
– Nagyvárad, Közgazdaságtudományi Kar, Pénzügyi és Gazdasági Elemzés Tanszék
E-mail: zzakota@gmail.com

** Dunújvárosi Főiskola,
Tanárképző Központ
E-mail: nemeth.istvan@mail.duf.hu

[1] UNESCO UIS, „ISCED: International Standard Classification of Education,” 2014. [Online]. Available: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>. [Hozzáférés dátuma: 27. 05. 2015.].

[2] UNESCO UIS, „International Standard Classification of Education ISCED 2011,” 2012.

comparative point of view the systems of higher education in both countries, after the fall of the totalitarian regimes. The complexity and the manifold character of the question makes it impossible to do an exhaustive analysis of it, so our paper will deal, primarily, with the quantitative analysis of the available data. Enquiring other aspects of the research field, such as the legal or the economic ones, the conformity to the European values, provisions and expectations, efficiency issues, or even the ethical and moral ones could be subject of separate studies. Regarding our sources of data, the comparisons are based on official figures provided by the national statistical institutes, the Eurostat and the United Nations Organization.

Keywords: Higher Education, Post-communist Transition, Romania, Hungary, Bologna-Process.

Általános kép: hallgatók eloszlása

Bár az alapvető szervezési elvek tekintetében a világ oktatási, illetve képzési rendszerei többé-kevésbé hasonlítanak egymásra, még mindig jelentős mértékű különbségeket találunk közöttük. Ezeknek áthidalására folyamatosan történtek kísérletek az elmúlt évtizedek során. Az egyik legjelentősebb lépést az Egyesült Nemzetek Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete, közkeletű nevén UNESCO, tette az oktatás nemzetközi szabványozott osztályozási rendszerének megalkotásával (International Standard Classification of Education – ISCED), melyet az UNESCO statisztikai intézete (UNESCO Institute for Statistics – UIS) dolgozott ki [1]. A rendszer leírja és osztályozza a nevelés, oktatás és képzés területeit, irányait és szintjeit. Ezek közül a felsőoktatási formákra az 5–6 szintek vonatkoznak, melyeknek nagyvonalakban a rövid lejáratú terciér, a Bachelor, illetve a Master szintű képzések felelnek meg [2]. Az 1. táblázatban szerepel a két állam felsőoktatási képzési programjainak összefoglalása csatlakozásuk után, a 2007–8-as tanévben, mikor már több alapja volt az összehasonlításnak.

1. táblázat. Magyarország és Románia felsőoktatási programjainak összefoglalása.

	Program száma	ISCED szint	Bevezetés éve	Hivatalos megnevezés	Leírás
Hu	prog.5.1.	5	1998	Felsőfokú szakképzés (nappali rendszerű képzés, illetve nappali tagozat)	
	prog.5.2.	5	1998	Felsőfokú szakképzés (felnőttoktatás, illetve esti, levelező, távoktatás tagozat)	
	prog.5.3.	5	2006	Osztatlan képzés (nappali tagozat)	
	prog.5.4.	5	2006	Osztatlan képzés (esti, levelező, távoktatás tagozat)	
	prog.5.5.	5	1948	Főiskolai szintű alapképzések (nappali tagozat)	
	prog.5.6.	5	1948	Főiskolai szintű alapképzések (esti, levelező, távoktatás tagozat)	
	prog.5.7.	5	1948	Egyetemi szintű alapképzés (nappali tagozat)	
	prog.5.8.	5	1948	Egyetemi szintű alapképzés (esti, levelező, távoktatás tagozat)	
	prog.5.9.	5	2006	Alapképzés (nappali tagozat)	
	prog.5.10.	5	2006	Alapképzés (esti, levelező, távoktatás tagozat)	
	prog.5.11.	5	2006	Master (nappali tagozat)	
	prog.5.12.	5	2006	Master (esti, levelező, távoktatás tagozat)	
	prog.5.13.	5	1993	Szakirányú továbbképzés (nappali tagozat)	
	prog.5.14.	5	1993	Szakirányú továbbképzés (esti, levelező, távoktatás tagozat)	
	prog.6.1.	6	1993	PhD, DLA (nappali tagozat)	
	prog.6.2.	6	1993	PhD, DLA (levelező tagozat)	
Ro	prog.05.01	5b		Învățământ superior de scurtă durată - Colegii	Felsőfokú nem egyetemi szintű
	prog.05.02	5a - 1st. qualification		Învățământ superior - Universități	Felsőfokú egyetemi szintű
	prog.05.03	5a - 2nd. qualification		Studii aprofundate de specialitate, Master, Studii academice postuniversitare, studii postuniversitare de specialitate, cursuri de perfecționare postuniversitare	Master, továbbképzések
	prog.06.01	6		Doctorat	PhD

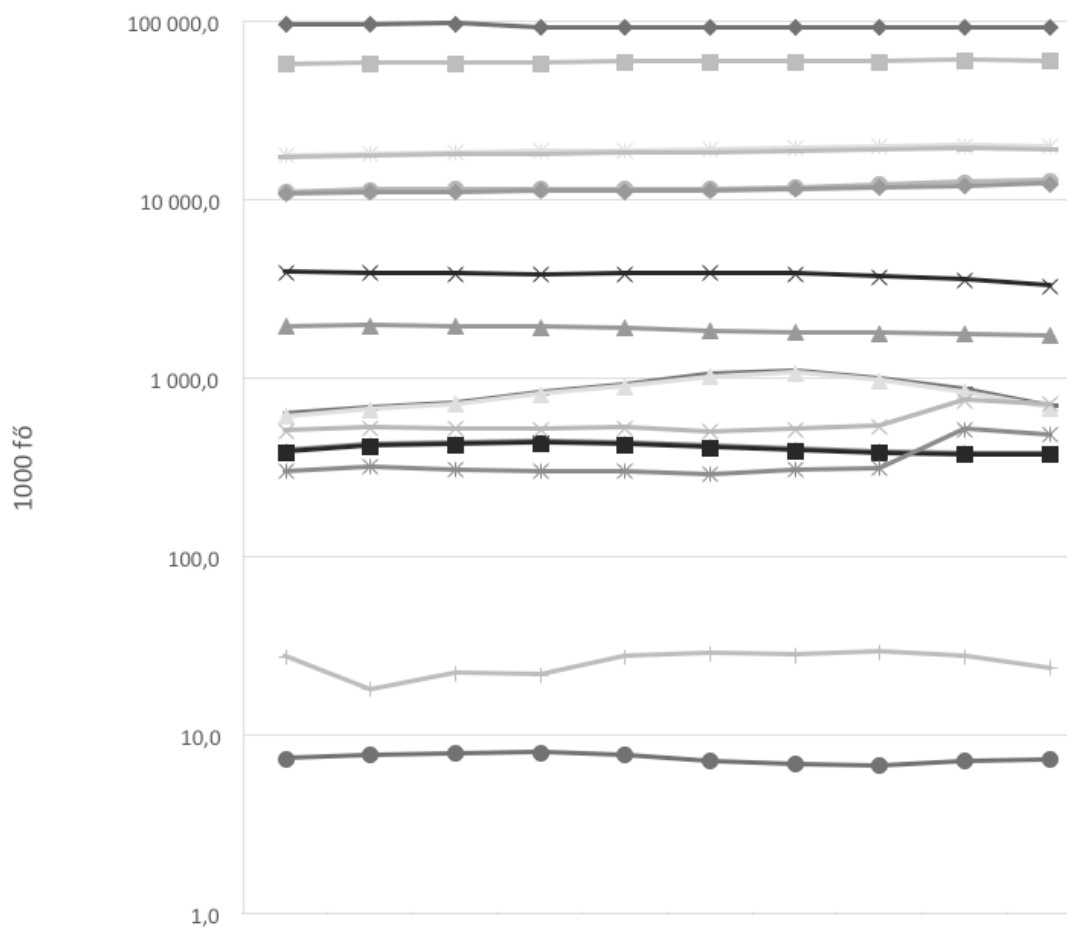
Források: [3], [4]

A diákok és hallgatók összlétszáma (ISCED 1–6) nagyjából állandó volt a 2003–2012 közötti évtizedben, mind Romániában, mind Magyarországon, mind pedig összeurópai szinten, amint az az 1. ábrából is kitetszik.

[3] UNESCO UIS, „ISCED Mappings,” 2014.

[4] UNESCO UIS, „ISCED Mappings,” 2014.

1. ábra. Diákok és hallgatók számának alakulása (ISCED szintek szerint).



	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
ISCED 1-6	96 751,1	97 590,6	98 017,0	93 597,7	93 975,5	93 834,9	93 667,6	93 797,4	93 701,7	93 237,2
ISCED 1-6	57 826,0	58 173,3	58 655,0	58 599,4	59 463,1	59 587,7	59 600,4	59 892,8	60 199,1	60 117,2
ISCED 1-6	1 968,2	1 988,2	1 976,3	1 952,2	1 916,1	1 873,0	1 824,5	1 804,7	1 782,7	1 761,7
ISCED 1-6	3 914,7	3 900,7	3 847,4	3 831,0	3 839,4	3 903,5	3 879,2	3 734,9	3 554,3	3 315,4
ISCED 5-6	17 883,5	18 359,2	18 664,8	18 919,2	19 024,2	19 180,6	19 609,4	19 991,1	20 283,3	20 245,9
ISCED 5-6	11 154,7	11 456,6	11 521,1	11 595,8	11 547,6	11 572,0	11 850,3	12 203,5	12 661,9	12 870,9
ISCED 5-6	390,5	422,2	436,0	438,7	431,6	413,7	397,7	389,0	381,9	380,8
ISCED 5-6	643,9	685,7	738,8	835,0	928,2	1 056,6	1 098,2	999,5	871,8	705,3
ISCED 5	17 377,0	17 833,1	18 140,5	18 401,1	18 497,3	18 678,9	19 089,8	19 454,2	19 534,5	19 528,6
ISCED 5	10 853,5	11 136,6	11 212,1	11 291,8	11 245,6	11 278,9	11 540,8	11 886,9	12 141,7	12 387,1
ISCED 5	383,0	414,3	428,1	430,7	423,8	406,6	390,8	382,1	374,8	373,5
ISCED 5	616,6	667,7	716,5	813,3	900,5	1 028,0	1 070,3	970,6	844,4	681,5
ISCED 6	506,4	526,1	524,3	517,8	527,6	502,3	520,3	536,8	748,7	717,3
ISCED 6	301,2	320,0	309,1	303,2	302,1	293,1	309,5	316,6	520,2	483,8
ISCED 6	7,4	7,8	7,9	8,0	7,8	7,2	6,9	6,8	7,2	7,3
ISCED 6	27,4	18,0	22,3	21,7	27,7	28,6	27,9	29,0	27,5	23,8

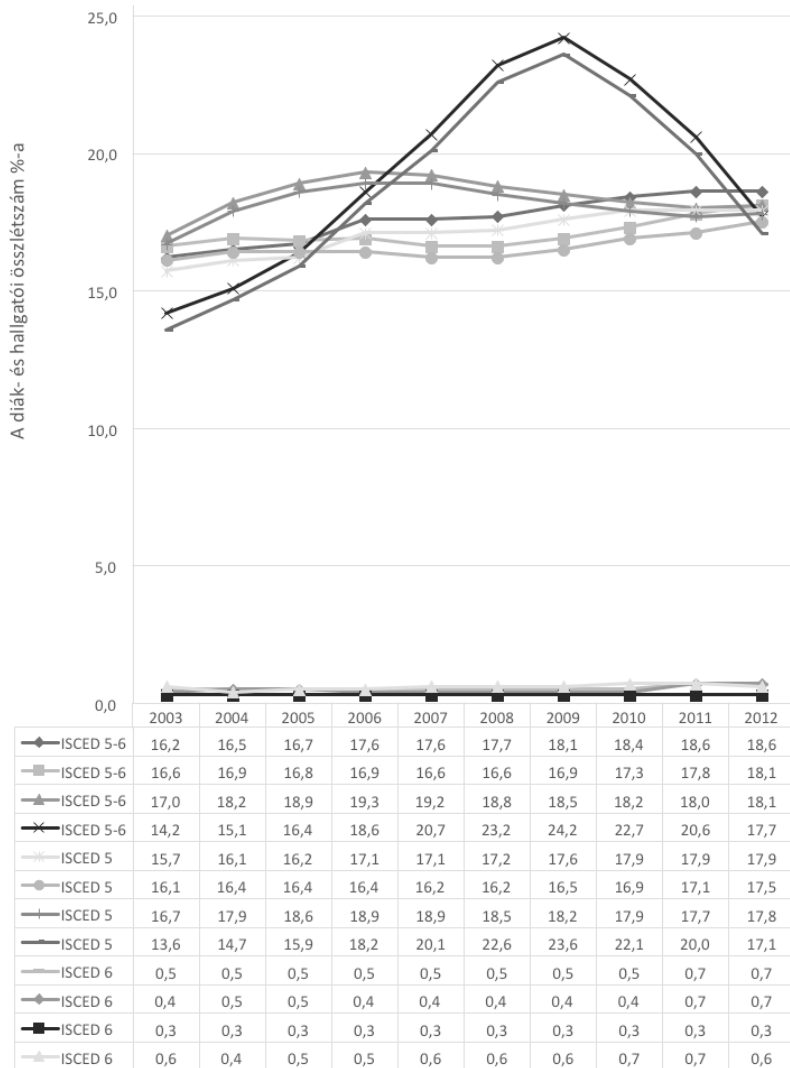
Forrás: [5]

Ugyanez az állítás érvényes külön az egyetemisták létszámára (ISCED 5–6) is. Románia esetében észrevehető egy enyhe elmozdulás felfelé, mely 2009–2010-ben tetőzik, ami véleményünk szerint – legalábbis részben – az előző rendszer demográfiai politikájának köszönhető. Ez sokkal inkább kitűnik a 2. ábra görbéiből, amely a hallgatói összlétszám arányának alakulását szemlélteti összeurópai, illetve országos szinten. Az ábrából az is látszik, hogy a két országbeli arányok nem térnek el jelentősen az uniós átlagtól; általában kicsit magasabbak, eltekintve a már említett romániai sajátosságtól.

[5] European Commission, „Distribution of pupils/Students by level,” 05. 06. 2014. [Online]. Available: http://apps-so.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_ilev&lang=en. [Hozzáférés dátuma: 31. 05. 2015.]

[5] Euro-
pean Com-
mission,
„Distribu-
tion of
pupils/
Students by
level,” 05.
06. 2014.
[Online].
Available:
[http://apps-
so.eurostat.
ec.europa.
eu/nui/
show.
do?dataset=
educ_
ilev&lang
=en.](http://apps-so.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_ilev&lang=en)
[Hozzáférés
dátuma: 31.
05. 2015.]

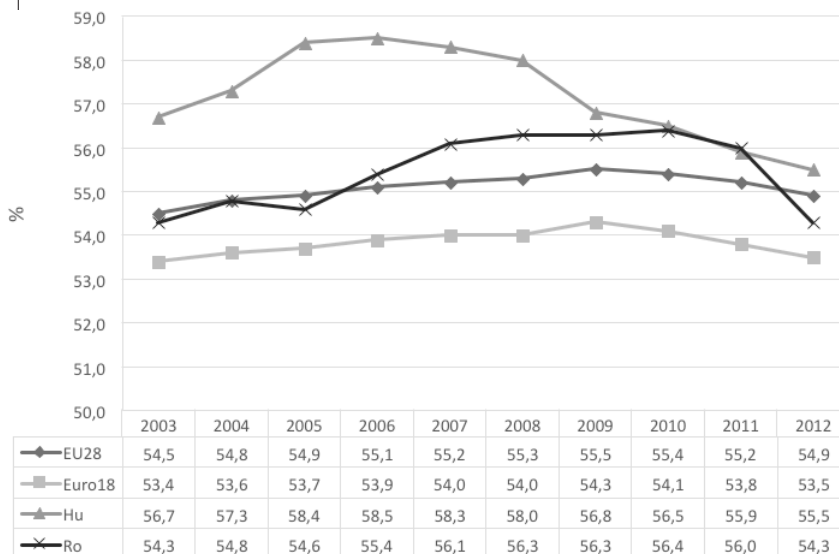
2. ábra. Diákok és hallgatók arányának alakulása (ISCED szintek szerint).



Forrás: [5]

A vizsgált időszakra végig jellemző a női hallgatók túlsúlya, az összeurópai átlagnál magasabb aránya, amint az a 3. ábrából is jól látszik. Ez Magyarország esetében az elmúlt évtized közepén igen erősen, míg Románia esetében az évtized második felében, enyhén és kevésbé erőteljesen jelentkezett.

3. ábra. Női hallgatók aránya (ISCED 5–6).



Forrás: [6]

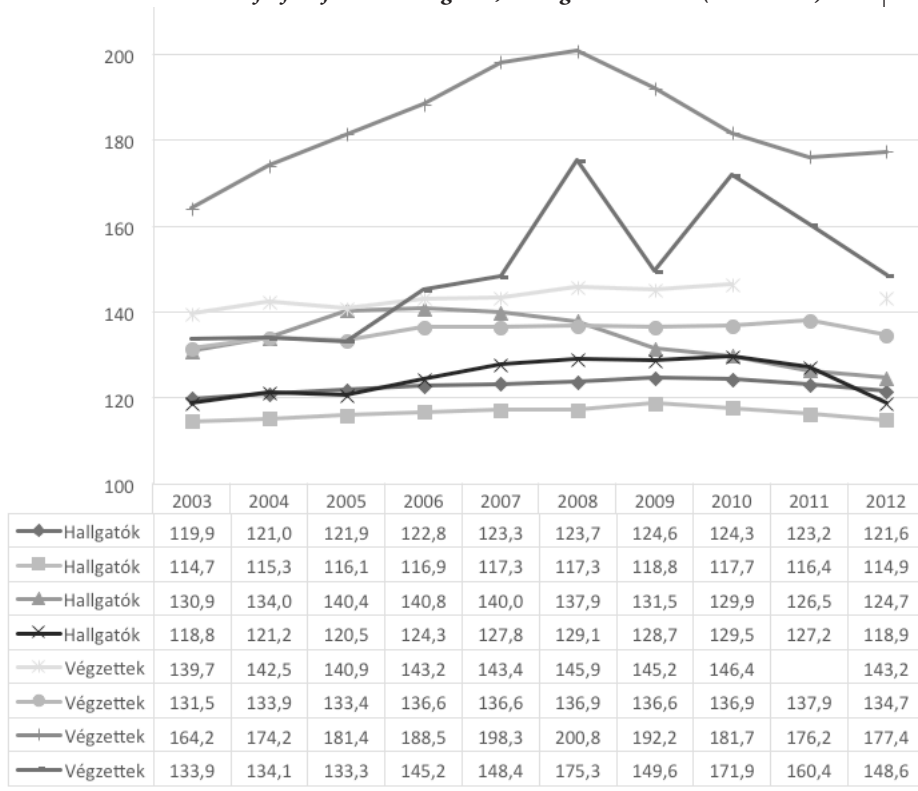
A 4. ábra a 100 férfi hallgatóra, illetve a 100 felsőfokú tanulmányait el is végzett férfira jutó női hallgatók, illetve tanulmányait elvégző nők számát ábrázolja. Látszik, hogy ez a szám mindkét országban magasabb, mint az Európai Unió átlaga. Az adatokból arra is következtethetünk, hogy a felsőfokú oktatást elhagyók száma magasabb a férfiak körében.

[6] European Commission, „Tertiary education participation,” 06. 11. 2014. [Online]. Available: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_iterpt&lang=en. [Hozzáférés dátuma: 31. 05. 2015.]

[6] European Commission, „Tertiary education participation,” 06. 11. 2014. [Online]. Available: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_iterp&lang=en. [Hozzáférés dátuma: 31. 05. 2015.]

[7] European Commission, „Tertiary education graduates,” 12. 01. 2015. [Online]. Available: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show>.

4. ábra. A 100 férfira jutó női hallgatók, ill. végzettek száma (ISCED 5-6).

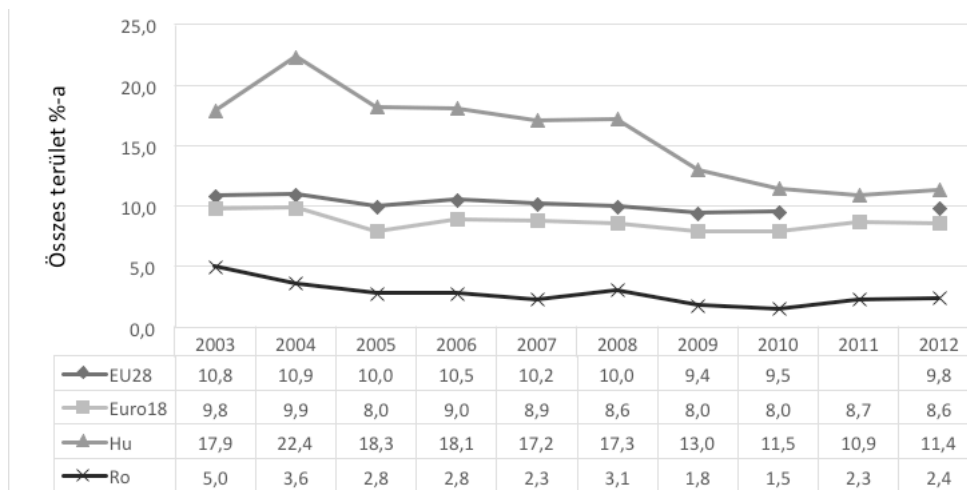


Forrás: [6]

Az egyetemi szintű (ISCED 5–6) képzések szakágazonkénti alakulását a 2003–2012 évtizedben az 5–12. ábrák mutatják be a két ország és – összehasonlítási alapként – az Európai Unió, illetve az Euro-zóna átlagainak viszonylatában. Amit rögtön az elején megjegyezhetünk, az az említett átlagok kvázi-állandó, esetenként enyhén csökkenő jellege, ami véleményünk szerint a demográfiai mutatók alakulásával függ össze. Az ábrák alapjául az Eurostat osztályozási rendszere szolgált, mely szerint a következő területeket különböztetjük meg [7]:

– oktatás, képzés (5. ábra): bár a két ország között mindvégig jelentős eltérés mutatkozik e téren, Magyarország jóval az EU-átlag fölött, míg Románia az alatt helyezkedve el, mindkettőjük esetében jelentős csökkenés tapasztalható;

5. ábra. Oktatás, képzés szakterületen végzettek aránya.

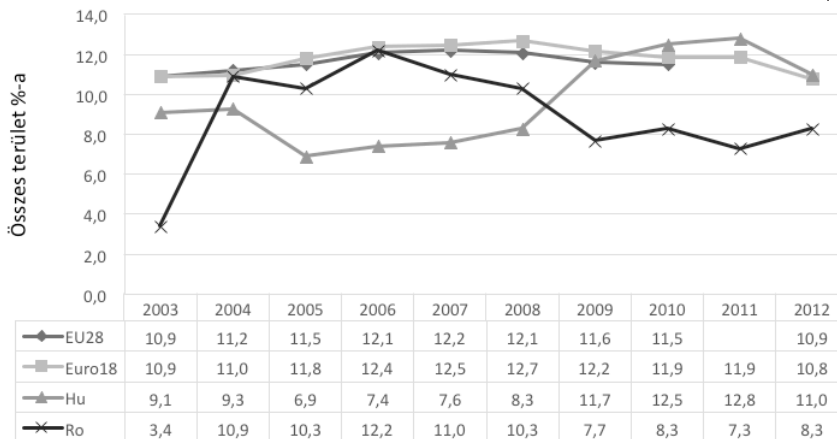


Forrás: [7]

– bölcsészet, művészet (6. ábra): mindkét ország az EU-átlag alatt teljesített, legalábbis az évtizedfordulóig, mikor is Magyarország felzárkózik ahhoz, miközben Románia esetében egy jelentős visszaesés tapasztalható;

[7] European Commission, „Tertiary education graduates,” 12. 01. 2015. [Online]. Available: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show>.

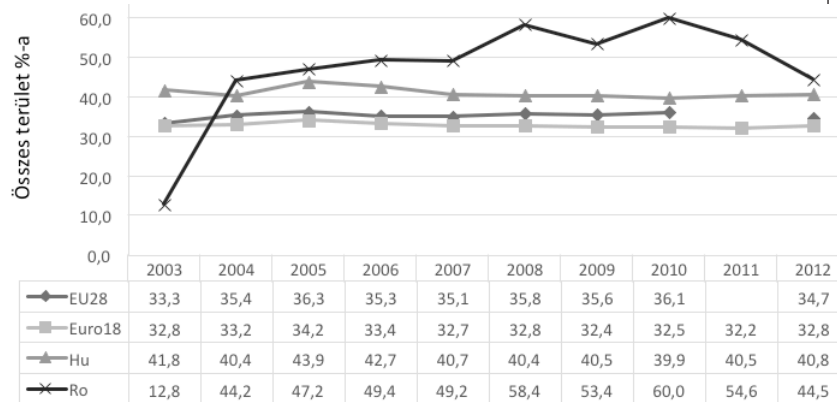
6. ábra. Bölcsészeti, művészeti szakterületeken végzettség aránya.



Forrás: [7]

– társadalomtudomány, üzlet, jog (7. ábra): mindkét ország, de főleg Románia, számai érezhetően az EU-átlag fölött helyezkednek el;

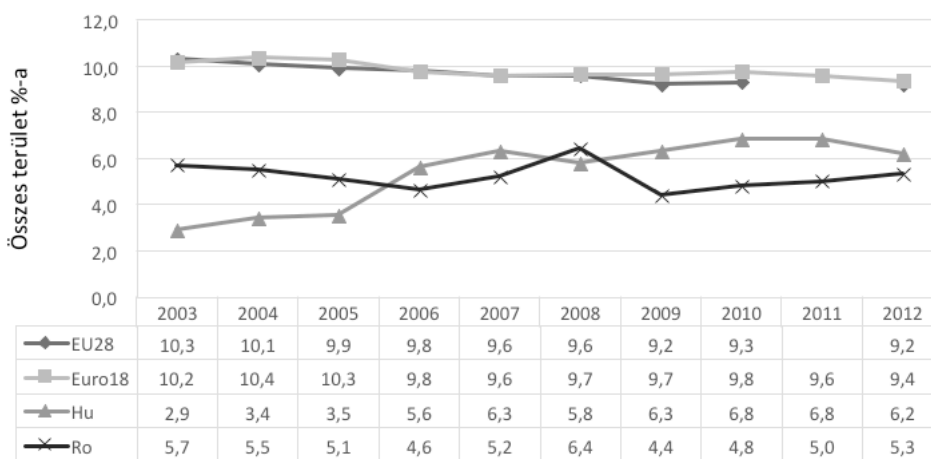
7. ábra. Társadalomtudomány, üzlet, jog szakterületeken végzettség aránya.



Forrás: [7]

– természettudomány, matematika, számítástechnika (8. ábra): mindkét ország, bár elég hektikusan, de időben egymáshoz közelítve, jóval az uniós átlag szintje alatt helyezkedik el;

8. ábra. Természettudomány, matematika, számítástechnika szakterületeken végzetek aránya.

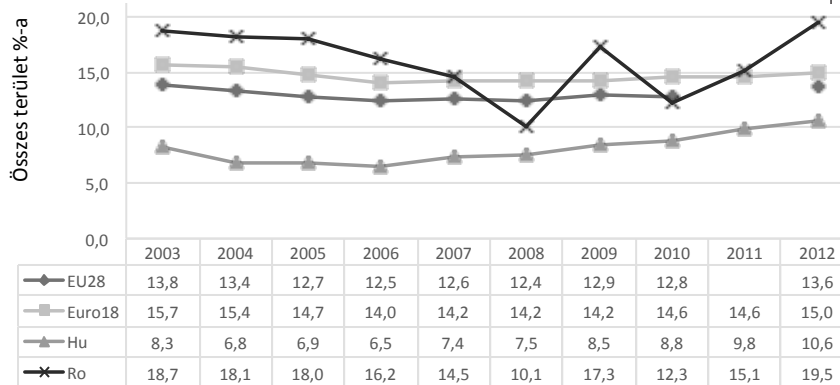


Forrás: [7]

– mérnöki, technológia, építkezés (9. ábra): Románia, oszcillálva ugyan, de az uniós átlag fölött van, míg Magyarország lassú ütemben emelkedő tendenciát mutatva alulról közelíti azt;

[7] European Commission, „Tertiary education graduates,” 12. 01. 2015. [Online]. Available: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show>.

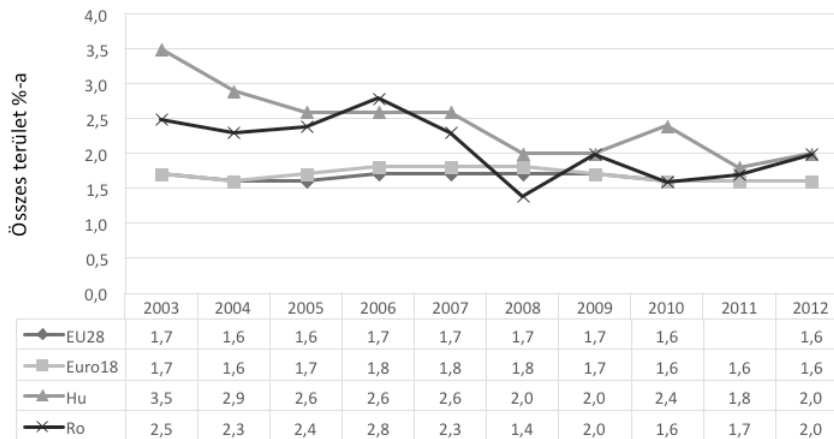
9. ábra. Mérnöki, technológiai, építkezési szakterületeken végzettek aránya.



Forrás: [7]

– mezőgazdaság, állatorvosi (10. ábra): mindkét ország esetében cirka 50%-os csökkenés tapasztalható az évtized folyamán, minek eredményeként az uniós átlag szintjére estek vissza;

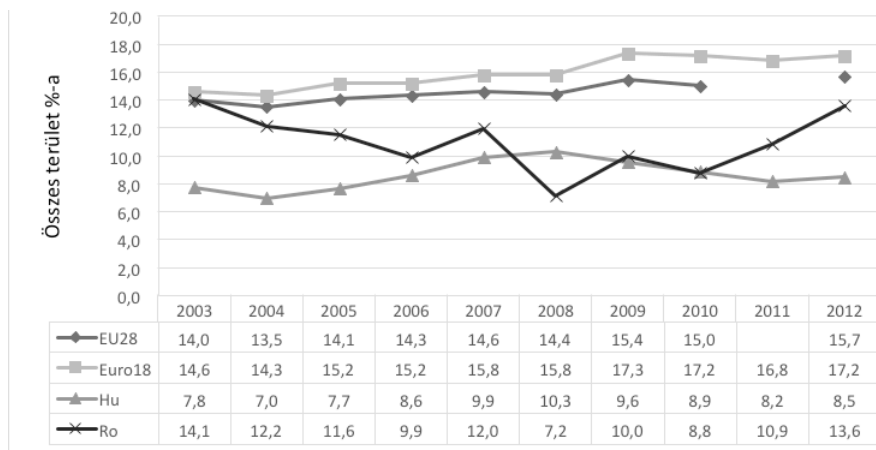
10. ábra. Mezőgazdaság, állatorvos-tudományi szakterületeken végzettek aránya.



Forrás: [7]

– egészségügy, jólét (11. ábra): Magyarország végig az uniós átlag fele körül mozgott, míg Románia erről a szintről indulva, egy jelentős visszaesés után visszatornázta magát az átlag szintjére;

11. ábra. Egészségügy, jólét szakterületeken végzett aránya.

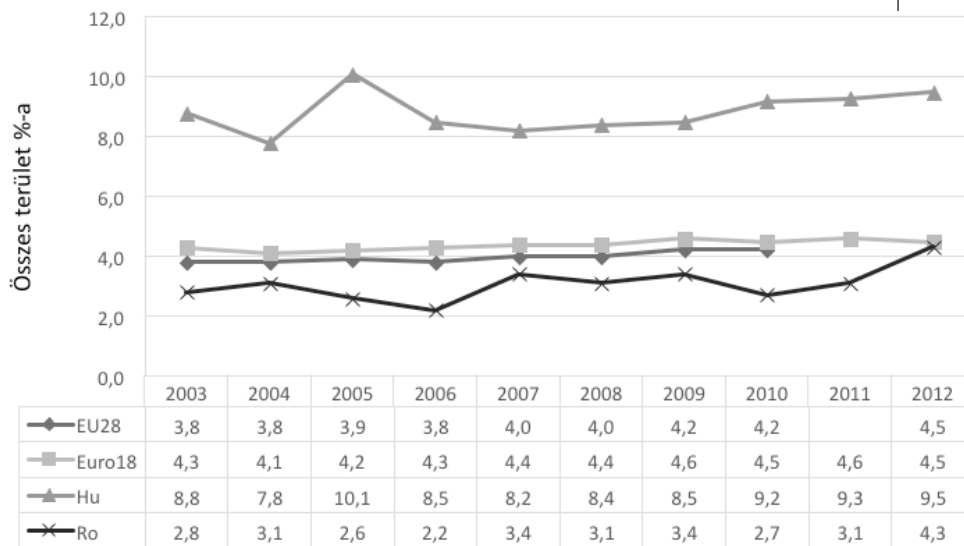


Forrás: [7]

– szolgáltatások (12. ábra): míg Románia az EU-átlag alól indulva felhozta magát annak szintjére, Magyarország végig magasan afölött teljesített.

[7] European Commission, „Tertiary education graduates,” 12. 01. 2015. [Online]. Available: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show>.

12. ábra. Szolgáltatási szakterületeken végzetek aránya.

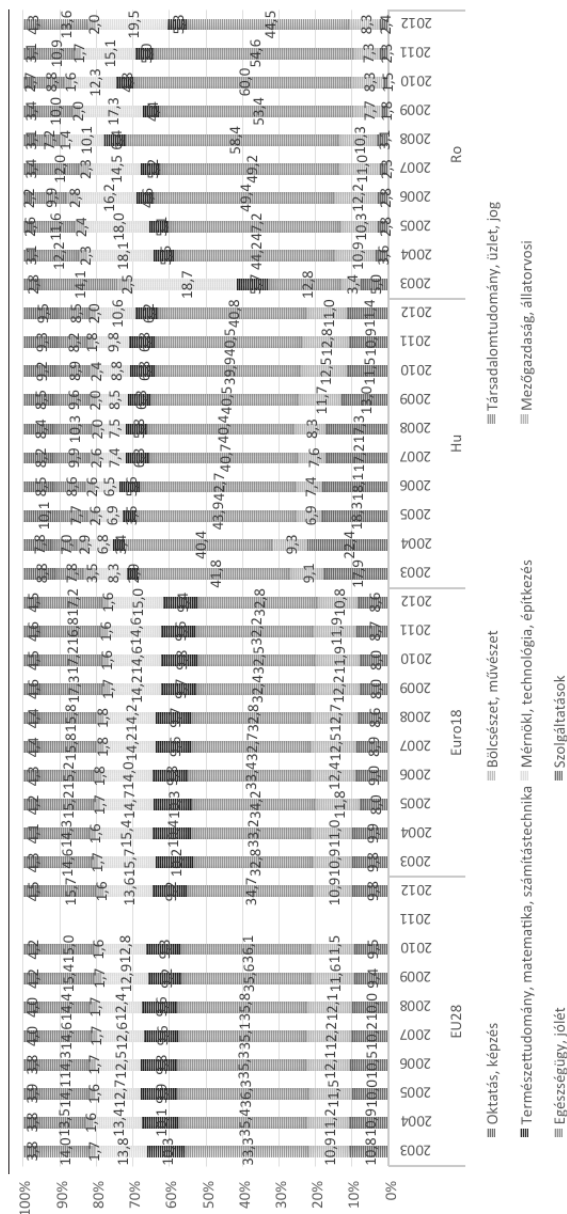


Forrás: [7]

A 13. ábra a fentebb bemutatottakat jeleníti meg összevontan, az Unióra, az Euro-zónára és a két országra vonatkoztatva, éves lebontásban.

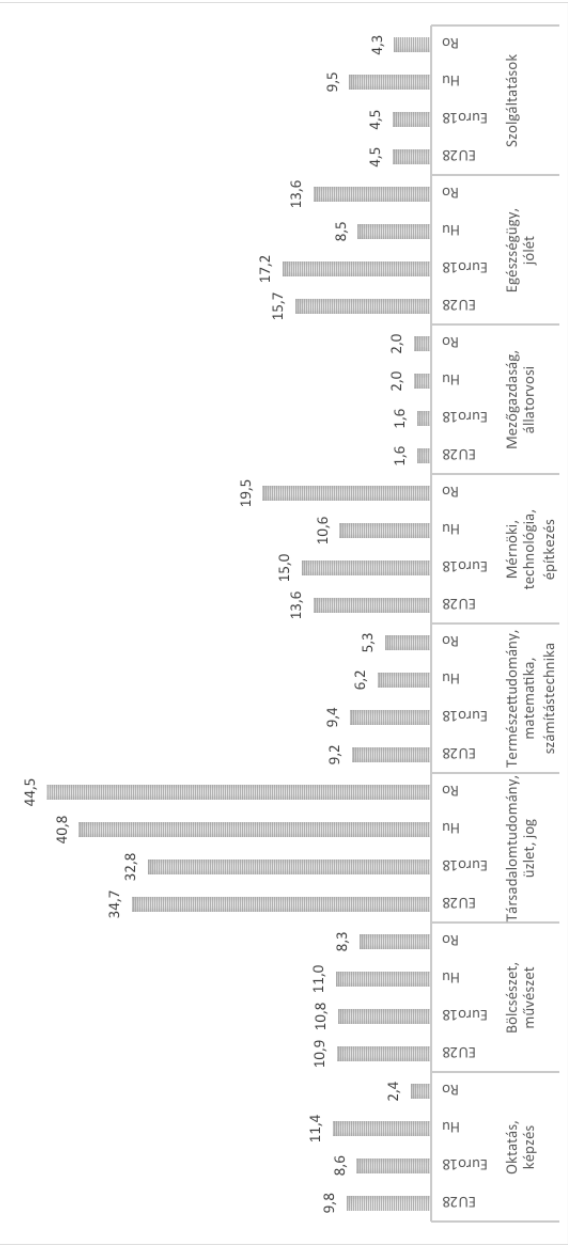
A 2012. év felsőfokú (ISCED 5–6) képzésre vonatkozó szakágazati, szakterületi eloszlásának adatait a 14. ábrán külön is szemléltetjük.

13. ábra. A különböző szakterületeken végzett hallgatók aránya, az összes terület %-ában.



[7] European Commission, „Tertiary education graduates,” 12. 01. 2015. [Online]. Available: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show>.

14. ábra: A különböző szakterületeken végzett hallgatók aránya 2012-ben, az összes terület



Forrás: [7]

Konvergencia: a Bologna-folyamat

Az oktatási rendszerek konvergenciájának és harmonizációjának terén, a leglátványosabb eredményt valószínűleg az Európai Unió produkálta tagállamai oktatáspolitikáinak összehangolásával. Ennek eszköze az úgynevezett Bologna-folyamat, mely nevét az 1999-ben, 29 európai ország tanügyminisztere által, aláírt dokumentumról, a Bolognai Nyilatkozatról kapta. Bár a kezdeményezésnek alapvetően „csak” egy Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area – EHEA) [8] létrehozása volt a célja. 2010-ig, a projekt egy 46 országot érintő reformfolyamattá nőtte ki magát. A Bologna-folyamatban való részvétel nem kötelező egyetlen tagállam számára sem, az Európai Felsőoktatási Térség értékeinek és alapelveinek elfogadása lévén az adott országok, illetve azok felsőoktatási közösségeinek önkéntes döntése. A bolognai-folyamat legfőbb céljai, röviden összefoglalva, a következők [9]:

- könnyen áttekinthető és összehasonlítható végzettségek rendszere, közös oklevélmelléklet az áttekinthetőség elősegítése érdekében;
- kétciklusú rendszer kialakítása: az első ciklus (Bachelor) három évig tart és igazodik a munkaerő-piaci igényekhez, a második ciklus (Master) feltétele az első ciklus befejezése;
- az Európai Kredit Átviteli Rendszerben szerzett kreditpontok átvitele;
- tanulók, tanárok és kutatók mobilitása: minden mobilitást akadályozó tényező megszüntetése;
- együttműködés a megfelelő színvonal biztosításáért;
- az európai dimenzió erősítése a felsőoktatásban: európai dimenziót népszerűsítő modulok és oktatási területek számának növelése;
- az európai dimenzió fejlesztése az oktatásban, különös tekintettel a tagállamok nyelveinek oktatása során;
- a tanulók és tanárok mobilitásának elősegítése, ennek részeként a diplomák és tanulási időszakok kölcsönös elismertetésének megkönnyítése;
- az oktatási intézmények közötti együttműködés népszerűsítése;
- a tagállamok oktatási rendszereire vonatkozó információ- és tapasztalatcsere.

A fenti elvek szellemében az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) 1999 óta jelenteti meg, átlag két évenként, sorozatban a Trends Jelentéseket, melyekkel kettős célja van [10]:

[8] „The European Higher Education Area – The Bologna Declaration of 19 June 1999 – Joint declaration of the European Ministers of Education,” 1999. [Online]. Available: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFF-DOC_BP_bologna_declaration.1068714825768.pdf. [Hozzáférés dátuma: 23. 04. 2015.]

[9] „Tanulás Magyarországon,” [Online]. Available: <http://www.npk.hu/public/kiadvanyaink/2011/cd/mappa/>

[10] „Trends in European Higher Education,” [Online]. Available: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>. [Hozzáférés dátuma: 27. 04. 2015.] OKTAT%C3%81S2011.pdf. [Hozzáférés dátuma: 27. 04. 2015.]

[11] Sursock, A.– Smidt, H. (Eds.) (2010): „*Trends 2010: a Decade of Change in European Higher Education.*” European University Association asbl. 2010. [Online]. Available: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Trends2010.sflb.ashx. [Hozzáférés dátuma: 27. 04. 2015.]

– egyrészt egy intézményi szempont megjelenítése az európai felsőoktatási politikáról szóló diskurzusban,
– másrészt az egyetemek közötti csere és hálózatépítés, valamint ezeknek támogatása.

A kutatásban alkalmazott alapvető módszer az európai felsőoktatási intézmények kérdőíves lekérdezése, melyet egyéb kutatási módszerek is kiegészítenek, mint pl. fókuszcsoporthoz tartozók követése, egyetemeken tett látogatások, interjúk, illetve más érintettek körében végzett felmérések. Az eddigi utolsó jelentés, a sorban a hatodik, (Trends VI (2010) report), 2010-ben jelent meg és témája a Bologna-reformfolyamat első évtizedének elemzése volt, a felsőoktatást érintő egyéb – nemzetközi, európai, valamint nemzeti – változások kontextusába helyezve a történéseket. [11] A legfrissebb, Trends 2015, jelentés megjelenés alatt áll. Ami a Trends VI (2010) jelentés országainkra vonatkozó adatait illeti, a továbbiakban kiemelni néhány lényegesebb konklúziót:

Mindkét ország az uniós tagállamok azon legnépesebb csoportjába tartozik, melyben a megkérdezettek több, mint fele, 50–70%, véli úgy, hogy intézményében az EHEA megvalósítása nagyon pozitív volt, mind az intézmények, mind pedig a hallgatók szempontjából; ráadásul a számok enyhe emelkedést mutatnak a megelőző jelentéshez képest.

A Bologna-rendszer egyik fő eleme a háromszintes (Bachelor, Master, PhD) felsőoktatási képzési struktúra, illetve az erre történő átállása a nemzeti felsőoktatási rendszereknek. Ami az átállást illeti, az elemzett tíz év alatt a folyamat a tagállamok szinte mindegyikében lezárult. Ez alól kivételt csak három tagállam, Észtország, Litvánia, illetve Magyarország képez.

A jelentés kiemeli, hogy számos helyen még párhuzamosan működik a régi és az új rendszer, de az átalakulás folyamatos és mindenütt alkalmaznak az áttekinthetőséget és összehasonlíthatóságot biztosító eljárásokat.

A használt kreditrendszerek tekintetében, a válaszok szerint, 2010-re a tagországok elsőprő többsége, így Románia és Magyarország is, a European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) rendszert alkalmazta a transzferekhez, legalábbis Bachelor és Master szinten. Ez alól csak Görögország volt kivétel, illetve Anglia, Wales és Észak-Írország egy attól eltérő saját rendszert alkalmazott. A kreditfelhalmozás esetében szintén az ECTS-rendszer a legelterjedtebb, a helyzet csak annyiban különbözik az előzőtől, hogy az utóbbi három mellé még Litvánia is odasorolt.

Mobilitás: az Erasmus Program

A Bologna-rendszer másik fő célkitűzése a hallgatói mobilitás elősegítése, növelése. Ezen a téren, országaink, a legtöbb közép-kelet-európai államhoz hasonlóan, az „exportőrök” közé tartozik. [11] A sajátságos történelmi és földrajzi okokból kifolyólag, a Magyarország és Románia közötti hallgatói mobilitás mértéke relatíve magasnak mondható, ami főként a romániai magyar nemzetiségű hallgatók magyarországi vendégtanulását jelenti. Erre utalnak a 2012–13-as tanév Erasmus-program mobilitási adatai is, melyek szerint a Romániába érkezett 2149 hallgató közül 107, vagyis kevesebb, mint 5%, volt magyarországi, míg a Magyarországra érkezett 4318 hallgató közül 373, vagyis több, mint 8,6% volt romániai. [12]

Az Erasmus Program egy határokon átnyúló, uniós hallgatói csereprogram, melyet az 1980-as évek végén hoztak létre elsősorban az egyetemi hallgatók és oktatók intézményközi cseréjének és együttműködésének támogatására [13]. Az Európai Bizottság égisze alatt zajló, megújult Erasmus+ program (The new EU programme for Education, Training, Youth, and Sport for 2014–2020) célja a készségek fejlesztése és a foglalkoztatásra való felkészítés, valamint az oktatás, tréning és ifjúsági munka modernizálása [14].

Az elmúlt tanévben több, mint 3200 intézmény vett részt a programban és a legtöbb hallgatót fogadó 100 között két magyarországi és egyetlen romániai sem szerepel. A két magyar az Eötvös Loránd Tudományegyetem, illetve a Budapesti Corvinus Egyetem – a 79., illetve a 98. helyezettek [15]. A legtöbb hallgatót kibocsátó első 100 intézmény között csak a Budapesti Corvinus Egyetem szerepel a 99. helyen [16].

Csatlakozása után, mindegyik állam bekapcsolódott az Erasmus, illetve az azt követő Erasmus+ programokba. A tapasztalat azt mutatja, hogy romániai magyar egyetemi hallgatók még mindig gyakrabban preferálják a magyarországi intézményeket. Ennek okait részben az alacsonyabb szintű idegen nyelvi felkészültségben, részben az alacsonyabb költség szintben kell keresnünk.

[12] European Commission, „Annex 2: Erasmus student mobility; home and destination countries,” 26. 05. 2015. [Online]. Available: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/annex-2_en.pdf. [Hozzáférés dátuma: 26. 05. 2015.]

[13] „The Erasmus,” 2010. [Online]. Available: http://www.erasmusprogramme.com/the_erasmus.php. [Hozzáférés dátuma: 25. 05. 2015.]

[14] European Commission, „Discover Erasmus+,” 11 05 2015. [Online]. Available: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/index_en.htm. [Hozzáférés dátuma: 25. 05. 2015.]

[15] European Commission, „Annex 3: List of the top 100 higher education institutions receiving Erasmus students from abroad,” 26. 05. 2015. [Online]. Available: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/annex-3_en.pdf. [Hozzáférés dátuma: 27. 05. 2015.]

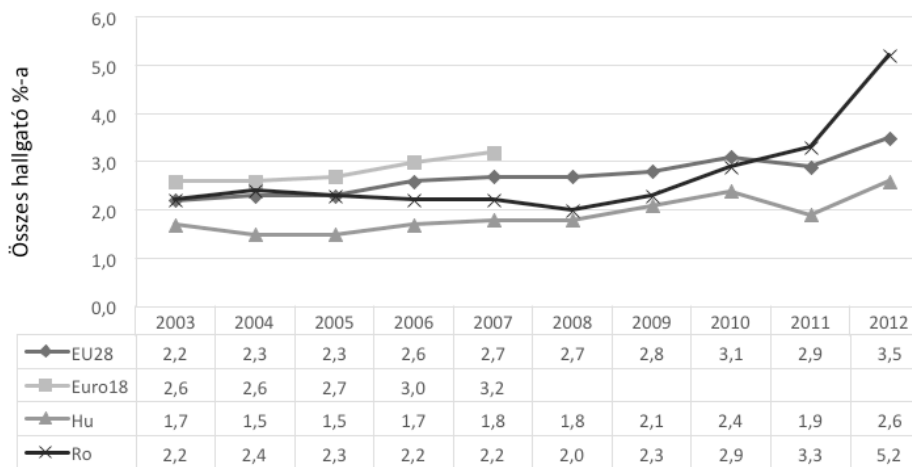
[16] European Commission, „Annex 4: List of the top 100 higher education institutions sending Erasmus students abroad,” 26. 05. 2015. [Online]. Available: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/annex-4_en.pdf. [Hozzáférés dátuma: 27. 05. 2015.]

[17] European Commission, „Student mobility,” 06. 11. 2014. [Online]. Available: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_thmob&lang=en. [Hozzáférés dátuma: 27. 05. 2015.]

Valószínűleg szerepe van ebben még egyfajta nyelvi-kulturális önelégültségnek, befelé való fordulásnak is – mely az utóbbi években vált – jelentős politikai hatásra is, általánosan megfigyelhető jelenséggé.

A két ország hallgatói, illetve személyzeti mobilitási számadatai a 15–18. ábrákon láthatók. A 15. ábra szerint a magyar hallgatók jóval az EU-átlag szintje alatt jelentkeznek külföldi tanulásra, aminek okai valószínűleg az elébb, a romániai magyar hallgatók kapcsán, említettekhez hasonlóak. Ugyanakkor jelentős emelkedés tapasztalható a külföldön tanuló romániai hallgatók számában, amely 2012-re messze meghaladta az unós átlagot.

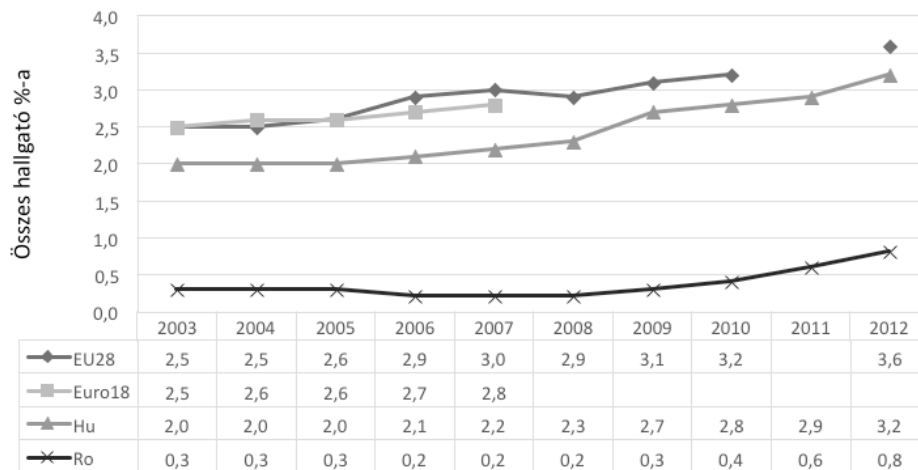
15. ábra. Más EU27, EEA vagy jelölt államban tanuló hallgatók aránya.



Forrás: [17]

Ezzel ellentétben a helyzet az illető országokban tanuló külföldi diákok számát illetően, amint azt a 16. ábra is illusztrálja. Magyarország, melynek ez irányú mutatói alig maradnak el az uniós átlagtól, egyértelműen jobban preferált, mint keleti szomszédja.

16. ábra. Más EU27, EEA vagy jelölt államból érkezett hallgatók aránya.

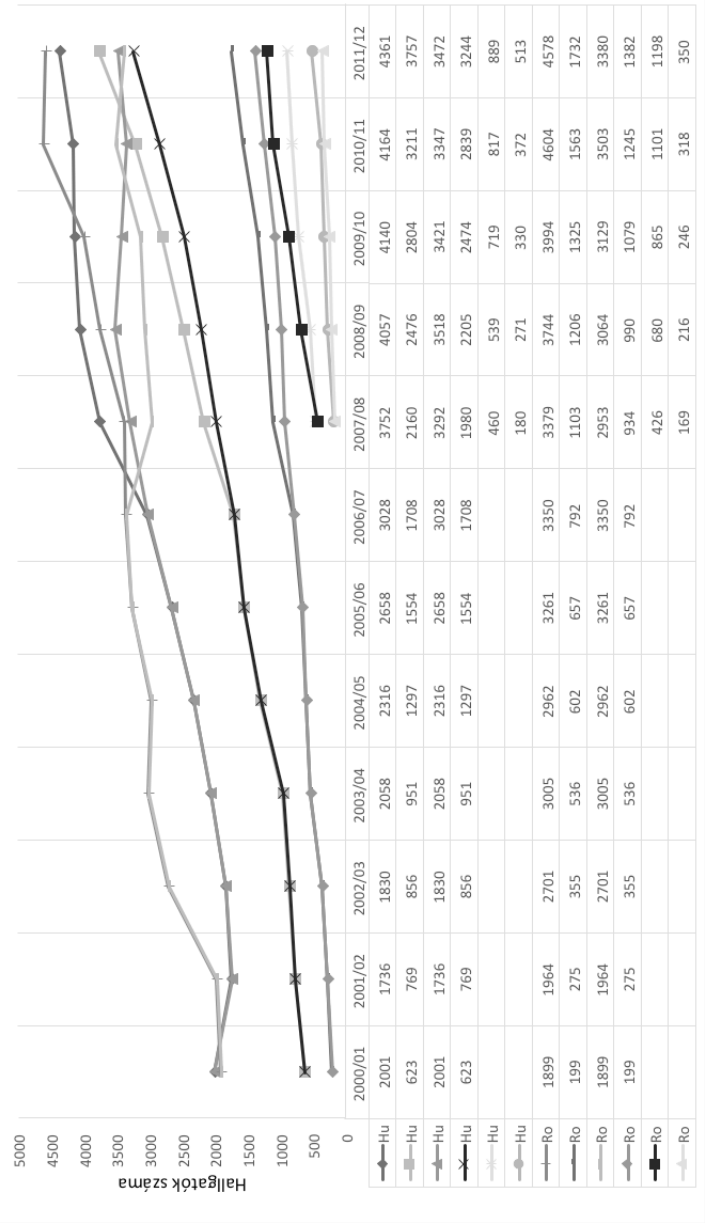


Forrás: [17]

Ugyanezt támasztják alá a 17. és 18. ábrák is, melyek a hallgatói és a személyzeti Erasmus-mobilitás alakulását mutatják be.

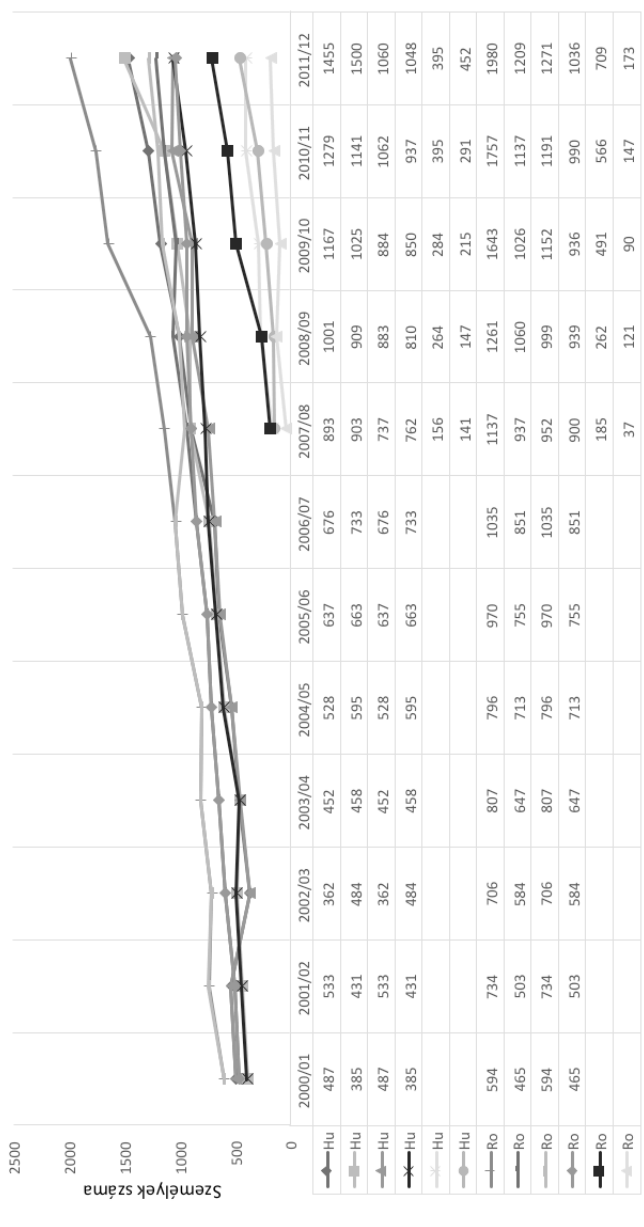
[18] European Commission, „Country Statistics from 2000-2012,” 22. 05. 2015. [Online]. Available: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/aggregates-time-series/country-statistics_en.pdf. [Hozzáférés dátuma: 26. 05. 2015.]

17. ábra: Erasmus hallgatói mobilitás alakulása



Forrás: [18]

18. ábra: Erasmus személyzeti mobilitás alakulása



Forrás: [18]

[18] European Commission, „Country Statistics from 2000-2012,” 22. 05. 2015. [Online]. Available: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/aggregates-time-series/country-statistics_en.pdf. [Hozzáférés dátuma: 26. 05. 2015.]

Rövid vizsgálatunk konklúziójaként annyit mondhatunk, hogy a rendszerváltás és főként az uniós csatlakozás után, mindkét ország felsőoktatásában jelentős változások történtek és számottevő előrelépés valósult meg mind a konvergencia, mind pedig a mobilitás terén. Ennek folyományaként érezhetően közelebb került egymáshoz a két fél tanári, kutatói és hallgatói gárdája, ami igen öröndetes tény, ám még messze nem merítette ki az együttműködés rendelkezésre álló lehetőségeit.

Költséghatékony moduláris napelemes prototípusrendszer fejlesztése

Összefoglalás: Mindennapos tevékenységeink során számos kisebb fogyasztású informatikai és egyéb szórakoztatóelektronikai eszközt használunk, mint például laptop, netbook, tablet, mobiltelefon, MP3-lejátszó stb. Ezen maximum 50–100 W fogyasztású eszközök tápellátása közvetlenül villamos hálózatról, vagy az arról töltött akkumulátorok segítségével történik, habár az ilyen alacsony fogyasztású eszközök energiaigénye ma már akár biztosítható költséghatékony, megújuló energiaforrásra, elsősorban napenergiára alapozott tápellátást biztosító rendszerrel is. A cikkben egy egyszerű felépítésű, költséghatékony, moduláris napelemes prototípusrendszer kerül ismertetésre, mely a megújuló energiaforrások által nyújtott lehetőségek kihasználása mellett a környezettudatos gondolkodásmód elterjedésében is fontos szerepet kaphat.

Kulcsszavak: Megújuló energia, napelem, energiaátalakítás.

Abstract: In our everyday life a number of low-power consumption IT and other consumer electronic devices are used, such as a laptop, netbook, tablet, mobile phone, MP3 player, etc. The power supply of these maximum 50–100 W power consumption devices is realized by main electric source or accumulators also charged by this main electric power. However, the energy demand of these low-power devices can be provided by cost-effective, renewable energy sources, primarily based on providing solar power system as well. In this article a simple, cost effective, modular, solar prototype system is presented, which could be an important role in the application possibilities of renewable energy sources furthermore the basis of spreading the environmentally conscious way of thinking about the renewable energy.

Keywords: Renewable energy, solar cells, power conversion.

* Dunújvárosi Főiskola,
Informatikai Intézet
E-mail: gerus90@gmail.com

** Dunújvárosi Főiskola,
Informatikai Intézet
E-mail: kovari@mail.duf.hu

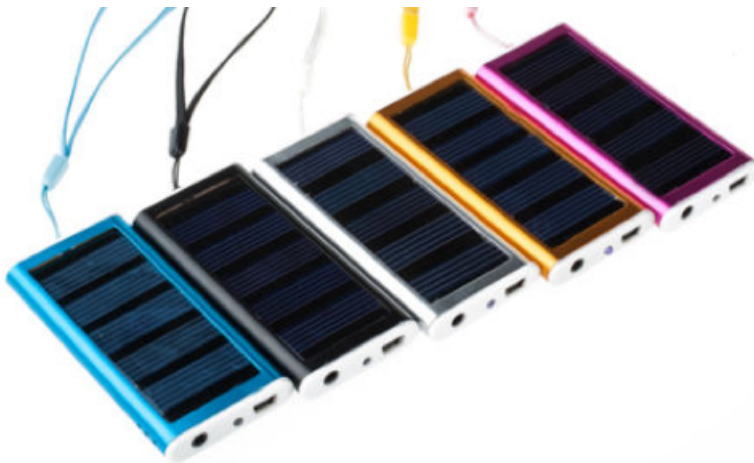
Bevezető

Manapság számos akkumulátorról üzemelő mobil eszközt használunk, ezen eszközök akkumulátorának lemerülése esetén a töltést hálózati töltő segítségével lehet megvalósítani. Abban az esetben, ha nincs a közelben villamos hálózat, úgy a feltöltés egy alternatív módszere lehet a megújuló energiaforrások alkalmazása, elsősorban napenergia hasznosítása napelem segítségével. Ahogyan a mindennapi tapasztalat mutatja, a mobiltelefont aktívabban használó fiatalabb, illetve üzleti társadalom ezen eszközök legnagyobb problémájának a relatív kevés üzemidőt tartja.

A jelenleg rendelkezésre álló technológiák nem engedik meg, hogy a mobiltelefonok akkumulátor-teljesítménye lépést tartson a készülék hardverének feldolgozó teljesítményével. A kereskedelemben beszerezhető számos napelemet és beépített akkumulátort tartalmazó eszköz, mely a napenergiát villamos energiává alakítva a beépített akkumulátort tölti.

A mobil eszköz lemerülése esetén annak feltöltését a napelemes egység beépített akkumulátoráról lehet megtenni. Az 1. ábrán látható egy ilyen napelemes egység.

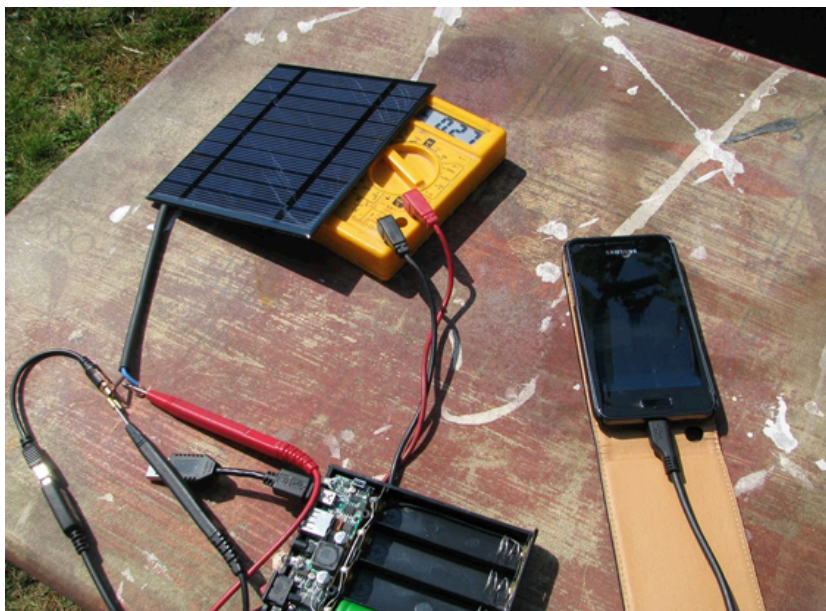
1. ábra. Beépített akkumulátort tartalmazó napelemes egység.



Prototípus-fejlesztés fázisai

A tapasztalatok alapján a napelemes egység relatív kevés energia tárolására alkalmas, illetve a beépített napelem gyenge teljesítménye a mindennapi használatra alkalmatlanná teszi. Hobbicélból történő kísérletezésre, a zöldenergiával való ismerkedésre alacsony ára miatt viszont abszolút tökéletes. Nagyobb energiatárolásra alkalmas egység összeállítható külső napelem segítségével, melyből többféle típus is elérhető. Az energiatárolás Li-ion akkumulátorok segítségével is megvalósítható, melyhez megfizethető árú töltésvezérlő egység is beszerezhető. Energiatárolásra akár laptopok tönkrement Li-ion akkumulátorának kibontott cellái még újrahasznosíthatóak, mivel az akkumulátorok jelzése ellenére a cellák még sok esetben használhatóak. Egy polikristályos 5 V feszültségű, 500 mA áramú napelemből és tönkrement laptop akkumulátorból kibontott akkumulátorcellákból felépített napelemtöltésű energiatároló egység látható a 2. ábrán. Hasonló egység látható a 3. ábrán, kinézetre, illetve technológiájában modernebb kivitelben.

2. ábra. Polikristályos napelemből, Li-ion töltőegységből és akkumulátor cellákból álló napelemes rendszer.



3. ábra. Modernebb kivitelű cserélhetőcellás hordozható energiatároló egység, mely 4 lépésben mutatja a töltöttséget, 2 usb kimenetet ill. lámpát is tartalmaz.



Több napelem alkalmazásával az akkumulátorcellák töltésideje csökkenthető. Ennek megvalósítása a 4. ábrán látható.

4. ábra. Több napelemcella alkalmazása.



Amennyiben felmerül az igény egy laptop energiaellátásának megvalósítására, úgy a Li-ion akkumulátorok csak relatív rövid idejű energiaellátásra alkalmasak. Nagyobb mennyiségű energia tárolására savas akkumulátor alkalmazása célszerű, ennek rövid idejű töltéséhez természetesen több napelem cella szükséges. Az 5. ábrán 8 napelem cellából felépített 20 V/1 A (4 db sorosan, ebből kettő párhuzamosan) nap-

elemegység látható, mely 12 V-os 4,5 Ah-ás savas akkumulátor töltését biztosítja (6. *ábra*) egy feszültség-csökkentő (buck converter), beállítható kimeneti áramú (max. 8 A) kapcsolóüzemű tápegységen keresztül (Energiaátalakító I., 7. *ábra*). A tápegység kimeneti áramának beállításával lehet a töltőáramot befolyásolni. A rendszer kiegészítésre került még egy 12 V/5 V feszültség átalakítóval (8. *ábra*), amely segítségével USB eszközök tápellátása, töltése valósítható meg, valamint egy digitális feszültségmérővel (6. *ábra*), mely a napelemegység feszültségét mutatja.

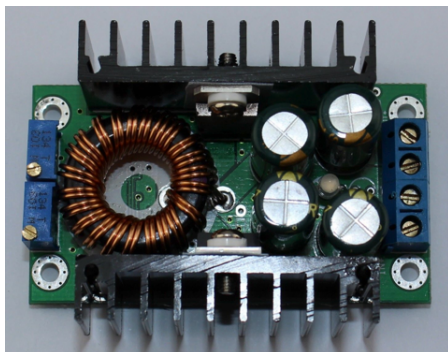
5. ábra. 8 napelemcellából álló napelemegység.



6. ábra. Energiatárolásra alkalmazott savas akkumulátor és a napelem feszültségét mutató digitális kijelző.



7. ábra. Beállítható kimeneti áramú kapcsolóüzemű tápegység (Energiaátalakító I.).

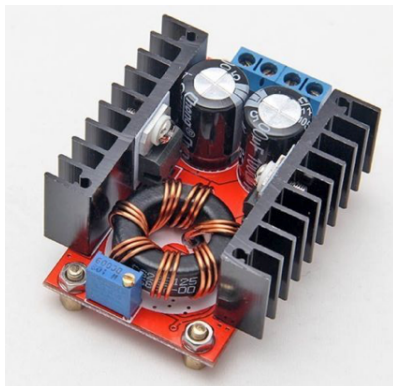


8. ábra. 12 V/5 V USB feszültségátalakító.



A laptopok feszültségellátásához általában 12 V-nál nagyobb feszültségre van szükség. A feszültség nagysága laptoponként eltérő, ezért univerzális, több laptophoz is alkalmazható tápellátáshoz olyan feszültségátalakító egység szükséges, mely az akkumulátor feszültségénél nagyobb, beállítható nagyságú feszültség előállítására képes elsősorban a 15–25 V feszültségtartományban. Ennek a megvalósítására a 9. ábrán látható 150 W teljesítményű, állítható kimeneti feszültségű, kapcsolóüzemű, feszültségnövelő (boost konverter) átalakítómodul került alkalmazásra (Energiaátalakító II.).

9. ábra. 150 W teljesítményű állítható kimeneti feszültségű, kapcsolóüzemű, feszültségnövelő modul (Energiaátalakító II.).



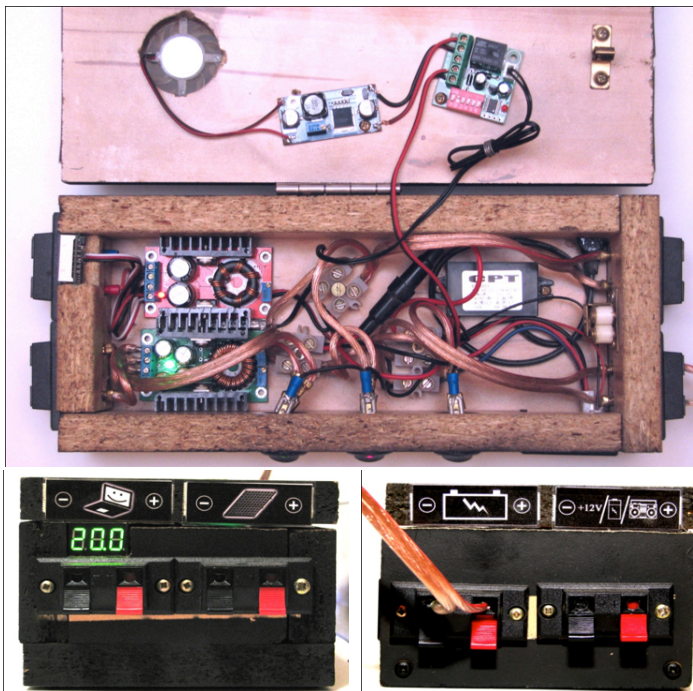
Nem csak az egyes laptopok külső töltőegység-feszültségének nagysága eltérő, hanem az alkalmazott csatlakozó kialakítása is. Amennyiben univerzális töltőegység kialakítása a cél, úgy az eltérő laptop-típusokhoz való csatlakozást is biztosítani kell. Ennek megoldására univerzális laptop-csatlakozókészlet alkalmazható, mely a 10. ábrán látható.

10. ábra. Univerzális laptop csatlakozókészlet.



Az előzőkben bemutatott modulokból felépülő rendszer egy töltőfeszültség/töltőáram és egy laptopfeszültség-kijelző egységgel, a rendszer és egyes modulok ki- és bekapcsolást megvalósító kapcsolók és a laptopot, napelemet, külső akkumulátor, USB-eszköz csatlakoztatását biztosító csatlakozók a házon kerültek elhelyezésre, mely a 11. ábrán látható.

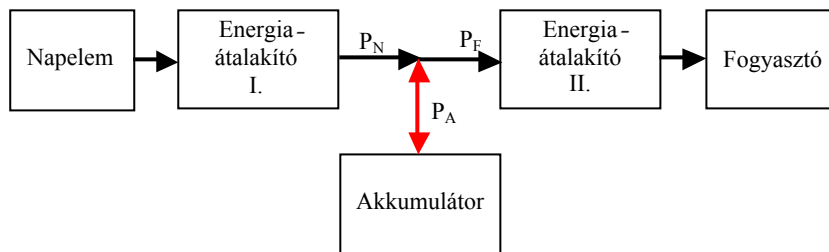
11. ábra. Házba szerelt modulokból felépített napelemes egység.



A kialakított ház teteje felnyitható, melyen elhelyezésre került egy hőmérsékletkapcsoló egy hűtőventillátorral és annak meghajtó egységével. A hőmérő-szonda a két tápegység között, a bordák alatt került elhelyezésre. A kapcsolási hőmérséklet a hőkapcsoló egységen bináris kapcsolókkal konfigurálható 5 C fokos léptékben.

Az előzőkben bemutatott napelemes rendszer sematikus felépítését mutatja a 12. ábra (12 V/5 V átalakító egység nélkül).

12. ábra. Napelemes rendszer felépítése.



Tesztelés, tapasztalatok

A bemutatott napelemes rendszer több hónapja már használatban van. A napelemek a 13. ábra szerint az ablakban, déli irányban kerültek elhelyezésre. A rendszer biztosítja a laptop működtetését, a mobil eszközök töltését, valamint egy a plafonon elhelyezett LED lámpasor üzemeltetését is. A rendszer több hónapos próbaüzeme alatt különösebb probléma nem merült fel, a fényviszonyoktól függően eltérő mértékben volt képes feltölteni az akkumulátort. A töltőáram korlátozása miatt a rendszer nem tudja kihasználni a napelem által előállított villamos teljesítmény maximális felhasználását.

13. ábra. Napelemek elhelyezése.

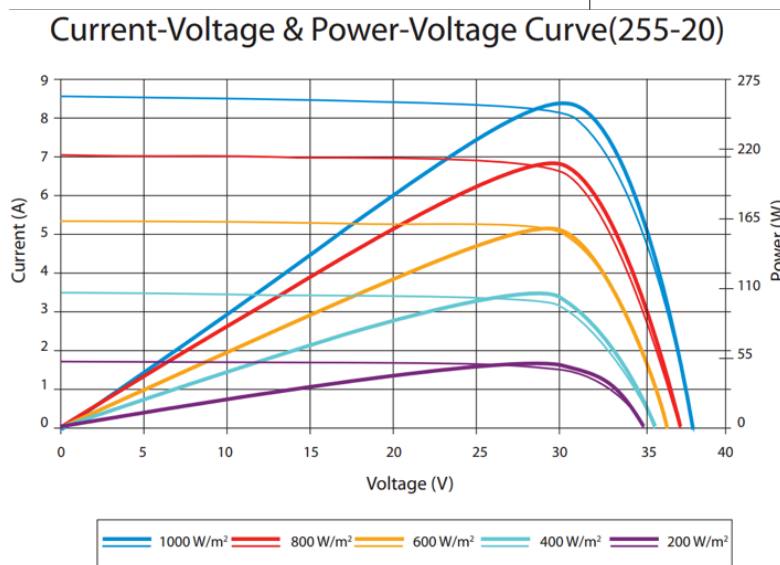


[1] Suntech, STP255–20/Wd 255 Watt Polycrystalline Solar Module. IEC-STP-Wd-NO1.01-Rev 2014. Suntech Power, 2014.
Elérhető (2015. 01. 10):
http://shangde.fanyacdn.com/imglibs/files/STP255_Wd%EF%BC%88MC4_255_250_poly%EF%BC%89_EN.pdf

Továbbfejlesztési lehetőségek

A napelem által termelt maximális teljesítmény elsősorban természetesen a napelemet érő fénysugárzás nagyságától függ, de a napelem hőmérséklete is hatással van rá, továbbá a villamos terhelés nagysága is, mely meghatározza a napelem kimeneti feszültségének és áramának nagyságát. Az előzőekben bemutatott napelemes rendszerben alkalmazott villamosenergia-átalakítók nem biztosítják azt, hogy a napelemből az adott feltételek mellett mindig a lehető legnagyobb teljesítmény legyen kinyerhető, vagyis a napelem feszültsége és árama által meghatározott munkapontban a teljesítmény maximális legyen. A 12. ábrán látható egy Suntech STP255–20/Wd 255 W-os polikristályos napelemmodul áram-feszültség és teljesítmény-feszültség görbéje [1].

14. ábra. Suntech STP255–20/Wd 255 W-os polikristályos napelemmodul áram-feszültség (Current-Voltage) és teljesítmény-feszültség (Power-Voltage) görbéje eltérő napsugárzás intenzitás esetén [1]

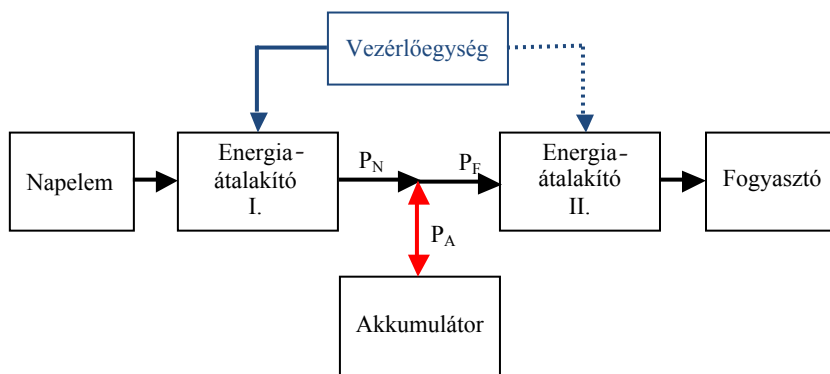


A grafikonon az egyes napsugárzás-intenzitásokhoz (200, 400, 600, 800, 1000 W/m²) tartozó görbék eltérő színnel kerültek feltüntetésre. Referenciaként, hazánkra az 1000 W/m² sugárzás jellemző a nyári évszakokban. A grafikonon jól megfigyelhető, hogy a napelem által leadott teljesítményt leíró görbéknek maximuma körülbelül 30V-os leadott feszültség esetén van. A teljesítmény-maximumokat meghatározó munkapontok vastag zöld vonallal kerültek összekötésre. Ahhoz, hogy a napelemből a változó körülmények mellett mindig a lehető legnagyobb teljesítmény legyen kivehető, vagyis mindig a maximális teljesítményt leadó munkapontban üzemeljen a napelem, úgy ehhez a villamosterhelés nagyságát folyamatosan változtatni kell. A maximális teljesítményű munkapont követésére többféle algoritmust fejlesztettek ki, ezeket MPPT (Maximum Power Point Tracking) algoritmusoknak nevezik. A bemutatott prototípusrendszer esetén is – a napelemből kivehető energia maximalizálása érdekében – célszerű lenne alkalmazni egy maximális teljesítménykövető algoritmust, de ez nem minden üzemállapotban valósítható meg.

A bemutatott napelemes rendszer optimalizálása érdekében a rendszert ki kell egészíteni egy vezérlőegységgel (15. ábra), mely az Energiaátalakító I. egységet vezérli a fogyasztó (Energiaátalakító II.) és az akkumulátor-töltő feszültségének és áramának függvényében:

- Amennyiben a fogyasztó és az akkumulátor által felvehető maximális összteljesítmény nagyobb, mint a napelem által megtermelt villamos teljesítmény, úgy az Energiaátalakító I. esetében az MPPT algoritmus futtatása.
- Amennyiben a fogyasztó és az akkumulátor által felvehető összteljesítmény kisebb, mint a napelem által megtermelt villamos teljesítmény, úgy az Energiaátalakító I. kimeneti feszültségét az akkumulátor töltő-áramának nagysága szerint kell szabályozni.

15. ábra. Vezérlőegységgel kiegészített napelemes energiaellátó rendszer felépítése.



A vezérlőegység további feladata az Energiaátalakító II. egység kimeneti feszültségének beállítása, akkumulátor-töltöttség, túlmelegedés, túlterhelés figyelése, hűtőventillátor vezérlése, hatásfok számítása, külső adatkapcsolat biztosítása a paraméterek beállításához.

Összefoglalás

Számos relatív kis (50–100W) fogyasztású eszköz tápellátása ma már akár biztosítható költséghatékony napelemes rendszerrel is. A cikk egy ilyen rendszer prototípusát mutatja be, a kezdeti kialakítástól a jelenlegi moduláris rendszer felépítéséig. A rendszer bár jól használható, de további optimalizálása, kiegészítő funkciókkal történő továbbfejlesztése célszerű. A napelem által előállítható villamos teljesítmény minél hatékonyabb kinyerését célzó MPPT-algoritmus alkalmazását, az akkumulátor töltésének vezérlését, valamint egyéb paraméterbeállító és védelmi funkciókat kell megvalósítani. Az így továbbfejlesztésre kerülő optimálisabb és korszerűbb rendszer a megújuló energiaforrások alkalmazásának minél szélesebb körben történő elterjedését segíthetik elő, mely fontos szerepet kaphat a környezettudatos gondolkodásmód elterjedésében is.

The examination of the application possibilities of brain wave-based control

Abstract: Several research groups all over the world are currently aiming to develop technologies that could create connection between humans and other devices through brainwave detection. With the method of brainwave evaluation defined by the procession of brain signals, a number of non-existent or incipience applications can be developed in the future. The traditional EEG device used for brainwave measurement is expensive and difficult to handle. Cheaper, user-friendly and wearable EEG devices have been initiated in the last years making it simpler to determine brainwave intensity. These devices can be used in numerous application fields as seen in our comprehensive map.

Keywords: Electroencephalography, EEG, brainwaves.

Összefoglalás: A világon jelenleg több kutatócsoport dolgozik olyan technológiák kifejlesztésén, amelyek az agyhullámok érzékelése segítségével teremthetnek összeköttetést az ember és más berendezések között. Az agyból származó jelek feldolgozásával meghatározható agyhullámok kiértékelésének módszereivel számos, jelenleg még egyáltalán nem, vagy kezdeti stádiumban lévő alkalmazási lehetőség láthat napvilágot a jövőben. Az agyhullámok meghatározását lehetővé tevő hagyományos EEG-készülékek drágák és használatuk körülményes. Az utóbbi években megjelentek olyan olcsó, könnyen kezelhető és felhelyezhető EEG-készülékek, melyek segítségével az agyhullámok erősségeinek meghatározása egyszerűen elvégezhető. Ezen eszközök számos alkalmazási területen felhasználhatók, melyekről összefoglaló térképet készítettünk.

Kulcsszavak: Elektroencefalográfia, EEG, agyhullámok.

* Dunújvárosi Főiskola,
Informatikai Intézet
E-mail: katonaj@mail.duf.hu

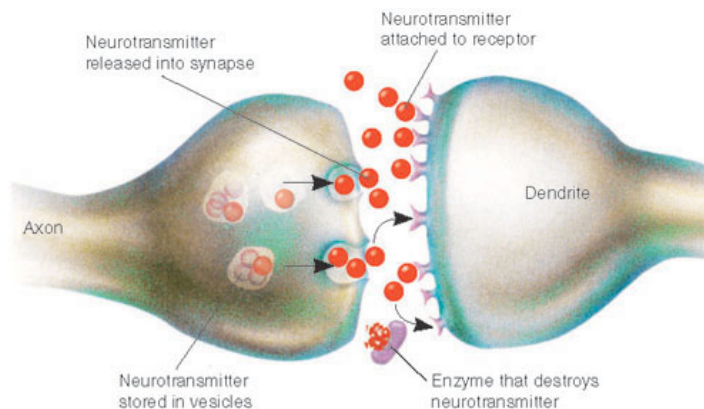
[1] Kéri Sz.–
Gulyás B.
(2003): Elekt-
rofiziológiai
módszerek
a kognitív
idegtudo-
mányban.
In: Cs. Pléh
Cs.–Kovács
Gy.–Gulyás
B. (Szerk.):
*Kognitív ideg-
tudomány.*
Pp. 81–98.
Budapest:
Osiris.

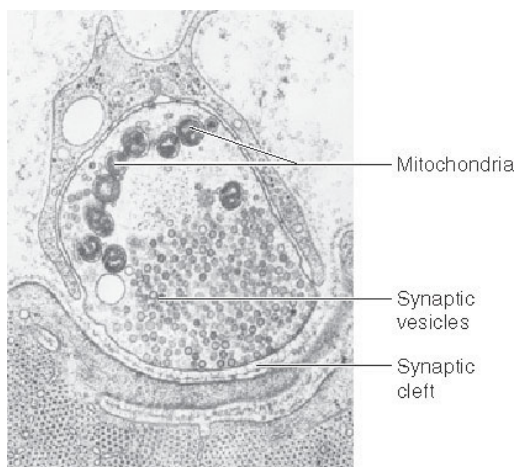
Introduction

We can say linked to the brain that the determined functions during the brain function are well-known. The interpretation of the brain waves could never develop to a high level without getting acquainted with the brain function from which we would like to extract and interpret the brain waves created by the brain activity. The brain activity is observable through the examination of the electric and magnetic phenomenon of neural activity and one of the most widespread methods of it is the electrophysiology. The examination of the brain activity and the brain waves and the observation of the neural activity are made with EEG and the processing of EEG signals is executed with EEG quantitative method mostly where the frequency- spectrum of the EEG signals is examined.

The EEG signal is a complex, periodical curve consisting of more components in which relatively big amplitude dominates and belongs to 8–12 range at rest. The exact mechanism of the formation of EEG is not known with total elaboration until today. It is likely that it is the consequent of lots of, more thousands of neuron's total electric activity which settles in the peripheral part of the cortex. The bioelectric signals that are originated in the brain, the activeness of the electric neurons induce small electromagnetic fields. This means that therefore during the activeness of the small-signal cortex voltage variations happen. In the cells the flow of protons, electrons, ions induce electric power, which on the resistance of the medium where it is flowing creates voltage (*Figure 1*). [1]

1. Figure. Events at the synapse.





Source: www.txtwriter.com

Brain wave

The brain function appears in the spectrum of the measurable EEG signals. If our brain “becomes excited” its “speed” becomes quicker just like in a case of a person.

The “message” of the brain appears in the mostly low frequency waves, about 1 to 12–14 Hz ranges. The alertness level determines the presence of certain frequency-components: in case of increased alertness high frequency components are present mainly, while in the deep stage of sleeping for example the intensity of the delta-waves are bigger. In the following chart (*Table 1*) the features of certain brain waves are visible. [1]

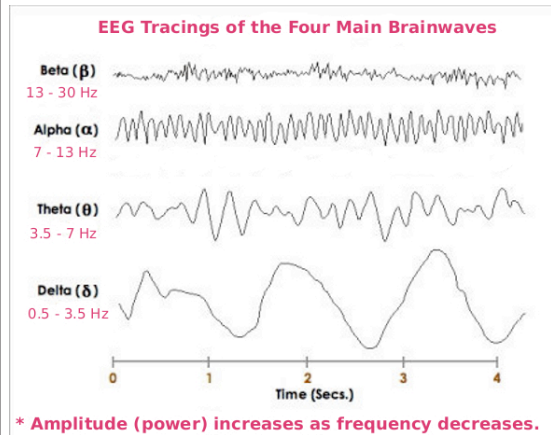
[2] Buzsáki Gy. (2006): *Rhythms of the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

Table 1. The frequency and amplitude ranges of brain waves.

BRAIN WAVE TYPES	FREQUENCY RANGES (Hz)	AMPLITUDE(μV)	SIGNIFICANCE
Delta	0,1 – 3,0	100 - 200	deep, sleepless sleeping unconscious state cognitive task linked to the frontal lobe
Theta	4,0 – 7,5	<30	REM sleep, dream 1-6 ages physiological cognitive task linked to the frontal lobe(Fourier-analysis) Intuitive, creativity
Alfa	8,0 – 12,0	30 – 50	the „base rhythm” of the brain to the impact of stimulation a big frequency rhythm replaces (Alfa-block) relaxed, but not sleepy, calm state
Beta	13,0 – 30,0	<20	sensory and emotional impacts harmonious, watchful, uneasy, excited, thoughtful states
Gamma	30,0 – 50,0	<10	• High mental activeness

The examination of the brain signals happens in most cases with Fourier-analysis where the electric signals aroused by the brain, the brain waves can be taken apart to several frequency components. (Quantitative EEG) The certain brain wave frequency- components have special significance which can be seen on the *Figure 2.* [2]

2. Figure. Frequency components.



Source: www.meditation.org

[3] NeuroSky Inc. (2009): *Brain Wave Signal (EEG) of NeuroSky*. California: NeuroSky Inc.

[4] NeuroSky Inc. (2010): *Mindset Communications Protocol*. California: NeuroSky Inc.

MindFlex EEG headset

The MindFlex is an innovative device created for EEG based control which is constructed to the ThinkGear technology developed by NeuroSky and it was introduced in the autumn of 2009. The device consists of one course unit and an EEG headset without cable. On the course unit one ball had to be gone through by fluttering and the guidance of the wobbling is based on the evaluation of the brain wave types we get by the process of electric brain signals perceived by the EEG headset. The algorithm that runs in the micro-chief of the EEG headset does the evaluation of this perceived brain wave intensity. The device contains 3 sensors and one of them measures the potential of the frontal lobe, the other two have to be inserted as a reference point to the lower part of the ear. The signal processing unit that can be found in the headset is able to show the change of the concentration/attention with the help of the ThinkGear technology and with these influences the wobbling of the ball. The EEG headset passes the processed signals on to the play unit on wireless connection but with the help of a not standard WiFi connection. [3, 4]

[5] FTD
USB-UART
transformer,
<http://www.ftdichip.com/FTDrivers.htm>.
2013. 05. 31

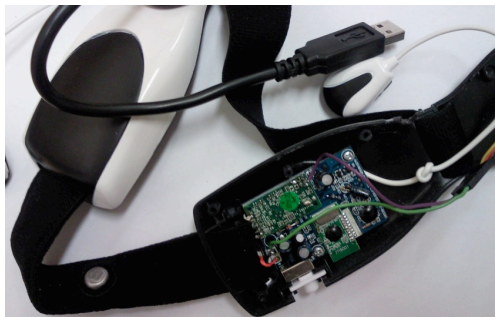
3. Figure. The device created for MindFlex EEG control.



Source: <http://mindflexgames.com>

As the EEG headset passes on the brain wave information through not standard WiFi connection therefore to read the EEG information from the device a construction of a special receiver unit is necessary or it can happen through some kind of direct wired connection. After the study of the inner circuit of the device we can say that the processed data by EEG headset are readable on serial line with the help of an USB-UART transformer. The readout is possible through serial line connection which is visible on the *Figure 4*. The readout on the USB port can be fulfilled under Windows operating system with the help of a serial line connection operation and a virtual serial port driver that is available on the website of the maker of the USB-UART transformer. [5]

4. Figure. Joining the USB-UART transformer and the MindFlex headset.



The interpretation of the data arriving on serial line can be done by the information that contains the description of the sent data which can be found in the specification of the MindFlex device.

[6] American Honda Motor Co. Inc.: Asimo Robot. 2008, <http://aimo.honda.com>. 2013. 05. 31

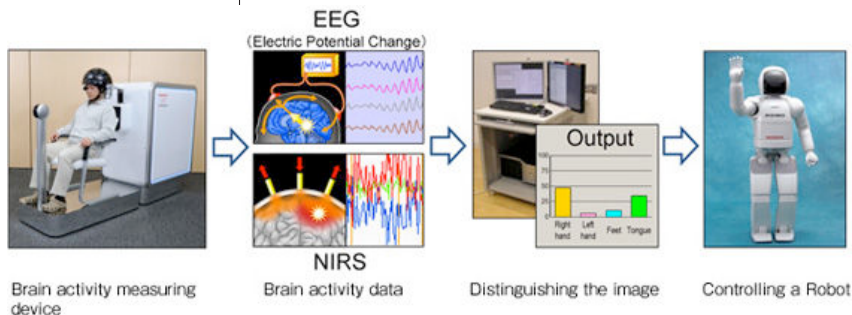
Application possibilities of the devices based on brain wave perception

Some useful and at the same time interesting application will be reviewed next.

Asimo robot

The Asimo (Advanced Step in Innovative Mobility) called mechanism is a humanoid robot similar to a boy that can be controlled by brain waves and this device uses the EEG technology too. (Figure 5.) [6]

5. Figure. Asimo robot.



Source: <http://world.honda.com>

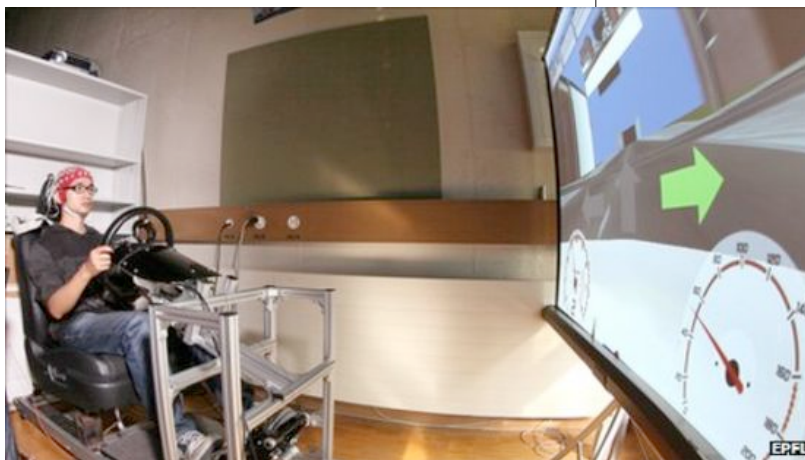
[7] Stefan Haufe et al. (2011): EEG potentials predict upcoming emergency brakings during simulated driving. *Journal of Neural Engineering*. Volume 8. Number 5. 056001 (11Pp.) Online: IOP Publishing Ltd.

The help of the braking intention of the drivers

On the German Berliner Technical University a system was developed based on EEG signal process and with the help of this the braking intention of the drivers can be perceived 1000 seconds sooner compared to the braking with the press of the brake pedal.

This difference in time can reduce the stopping distance of a vehicle that goes with 100km/h speed with quite like 3,7 metres. (Figure 6.) [7]

6. Figure. A system that helps the braking based on brain wave perception.



Source: <http://www.bbc.com>

A helicopter controlled by brain waves

On the University of Minnesota such brain wave-controlled helicopter was developed that is able to go along an obstacle path.

The EEG signals was measured by a hat equipped with 64 electrodes and the movement of the helicopter was controlled by the process of different brain waves that arose in the course of the visualization of different movements. (clenching the right or left fist) [8]

[8] American Honda Motor Co. Inc. (2008): *Asimo Robot*. <http://aimo.honda.com>, 2013. 05. 31.

Figure 7. A helicopter controlled by brain waves.



Source: <http://www.mysanantonio.com>

Summary

In recent years the technology, the sensors, the devices and the process units of the human brain wave perception developed so much that today portable EEG headsets are available.

These new devices give revolutionary new possibilities in the research of the human brain functioning or even in the field of a human brain based control/interference. In the article an EEG headset that is based on a new technology was introduced and it was briefly reviewed how the brain wave information processed by a headset could be read through serial

line connection. Moreover a summary was made about what kind of main application fields of this new technology can emerge.

Besides these field it is worth to emphasize above the applications that are related to the entertaining electronics that this new technology can offer totally new opportunities to the disabled in their movement (for example the brain wave based control of the wheelchair or in their everyday activity, fulfilling other functions like turning the electrical equipment on and off) Furthermore the role that can be performed in the increase of everyday safety is also prominent, like the rectification of falling asleep.

They offer new possibilities on those application fields where new human-controlled function- because of the supply of other controlling task of the limbs- can be difficultly fulfilled. It can play an important role in several application of military technology. In the future even a guidance of a brainwave based plane is imaginable.

Felhasználók és adatkapcsolataik sérülékenységének vizsgálata a rendszer biztonsági szintjének meghatározásával

Összefoglalás: Egy összetett informatikai rendszerben az informatikai biztonságra kiemelt figyelmet kell fordítani. A rendszert úgy célszerű kialakítani, hogy szerkezetileg ne tartalmazzon kritikus jelentőségű pontokat, amelyek külső és belső támadások alapjai lehetnek. A rendszer modellezésével és különböző mérőszámok meghatározásával ezek a kritikus részek feltárhatók. A cikk a rendszer biztonsági szintjének meghatározásával arra keresi a választ, hogy melyek a biztonság szempontjából sérülékenyebb adatkapcsolatok és felhasználói csoportok, amelyek veszélyt jelenthetnek az információvagyonra.

Kulcsszavak: IT biztonság, adatkapcsolatok, sérülékenység.

Abstract: IT security is important in a complex IT system. The system shall be so constructed that not contain critical points which can be based on internal and external attacks. These critical areas revealed by defining different metrics and modelling the IT system. This paper examine vulnerability of user groups and data links by define vulnerable levels.

Keywords: IT Security, data links, vulnerability.

* Dunújvárosi Főiskola,
Informatikai Intézet
E-mail: ujbanyit@mail.duf.hu

Bevezető

Több felhasználós informatikai rendszer esetén az egyes rendszerek és az azok részét képező adatok védelmére még nagyobb hangsúlyt kell fektetni. Az információs vagyon részét képező adatokat az összes lehetséges módon óvni kell az illetéktelen hozzáférésektől. Ahhoz, hogy egy informatikai rendszerben védelemről és biztonságról beszélhessünk, ismernünk kell a rendszer komponenseit, hierarchikus felépítését, az egyes elemek és az

[1] J Katona, J. (2014): *Examination and comparison of the EEG based Attention Test with CPT and T.O.V.A., Proceedings of 15th IEEE International Symposium on Computational Intelligence and Informatics*. Budapest: IEEE Hungary Section. Pp. 117–120.

[2] Dukán, P.–Kővári, A. (2013): *Cloud-based smart metering system, Proceeding of the 14th IEEE International Symposium on Computational Intelligence and Informatics*. Pp. 499–502.

[3] Kővári, A.–Dukán, P. (2012): KVM & OpenVZ virtualization based IaaS open source cloud virtualization platforms: OpenNode, Proxmox VE, Proc. of 2012 IEEE 10th Jubilee International Symposium on Intelligent Systems and Informatics. Pp. 335–339.

[4] Farkas, I.–Dukán, P.–Katona, J.–Kővári, A. (2014): *Wireless Sensor Network Protocol Developed for Microcontroller-based Wireless Sensor Units, and Data Processing with Visualization by LabVIEW, Proceedings of the IEEE 12th International Symposium on Applied Machine Intelligence and*

alrendszerek, illetve a tágabb környezet közötti kapcsolatokat. A maximális védelemi szintet tehát nem csak a külső támadások elleni védekezés, hanem az informatikai rendszer adatai és az azokhoz hozzáférő felhasználói csoportok eloszlása, és e csoportok kapcsolatai is meghatározzák. Ezért már a rendszer kialakításakor figyelembe kell venni az informatikai rendszeren belüli alrendszerek és az azokhoz hozzáférő felhasználók és felhasználói csoportok halmazát.

Ahogy azt már korábban vizsgáltuk, az informatikai rendszerek támadhatóságánál azok a felhasználók és alkalmazások játszanak kiemelt szerepet, amelyek minél több információhoz férnek hozzá az adott rendszerben. Ha egy felhasználói csoport vagy egy alkalmazás hozzáférést kap a kritikus adatok többségéhez, akkor elmondható, hogy biztonsági szempontból ezek a tényezők jelentik a legnagyobb veszélyt a rendszerre egy esetleges sikeres külső támadás esetén. Amennyiben egy felhasználónak, vagy a felhasználók egy csoportjának nagy adathalmazhoz van hozzáférése, akkor az adott felhasználó vagy felhasználói csoport az adatok biztonságára kiemelt hatással van.

A rendszer tervezésekor körültekintően kell eljárni, ugyanis az sem mindegy, hogy melyik felhasználónak milyen jogokat osztunk. Lehetőségeinkhez mérten a rendszert úgy célszerű kialakítani, hogy ne legyenek benne támadások szempontjából kritikus jelentőségű egységek, vagyis a rendszerünknek ne legyenek olyan pontjai, amelyek nagyobb mértékben lehetnek kitéve a támadásoknak. Ezért a rendszer topológiájának meghatározásakor, az adati hozzáférések kialakításánál figyelni kell, hogy az adott rendszerkomponenshez történő hozzáféréskor a felhasználók a feltétlenül szükségesnél nagyobb jogkört ne kapjanak. Egy ilyen koncepció alapján tervezett sruktúrával biztosítható, hogy a rendszer biztonsági szintje a rendszer vonatkozásában maximális legyen.

A felhasználók megtevesztésén alapuló illetéktelen adathozzáférés komoly kockázatot jelent, amely emberi tényezőre vezethető vissza. Az emberi befolyásolhatóság vizsgálata esetleg a jövőben az agyi működés megfigyelésével is kimutatható. [1] A felhő infrastruktúra adta távoli adatkapcsolatok elterjedése [2], a virtualizációs megoldások [3] a vezetékek nélkül átvitel [4] a rendszerek biztonsága, hozzáférhetősége, összetettsége szempontjából további problémát jelentenek.

Amennyiben IT biztonság szempontjából számszerűsíteni tudjuk az egyes csoportok fontosságát, rámutathatunk az egyes csoportok számának, méretének és adathozzáférés kapcsolatainak az informatikai biztonságra gyakorolt hatására.

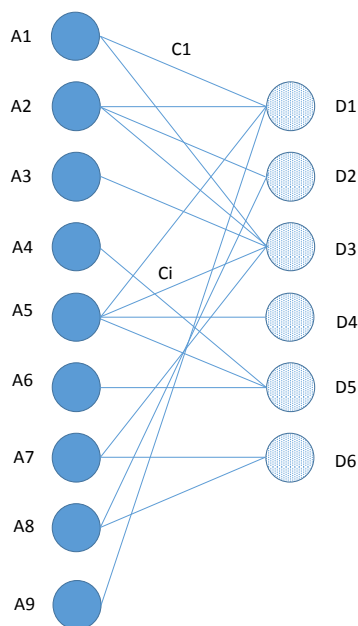
Az így rendelkezésünkre álló adathalmazból pedig lehetőség van további mérőszámokat is meghatározni, amelyek segítségével feltérképezhetjük a rendszer biztonsági szintjét.

[5] Ujbányi T.–Kátóna J.–Kővári A. (2014): IT biztonság egy gráf alapú modellje. *Dunakavics*. 2014. II. évf. VI.

Felhasználók és adatkapcsolataik modellezésének lehetőségei

Ahogy a [5] cikkben már említésre került, a felhasználók és azok adatkapcsolatai jól ábrázolhatóak páros gráf segítségével, mint ahogy azt az 1. ábra is mutatja.

1. ábra. A felhasználók és adatok kapcsolatait leíró páros gráf.



[5] Ujbányi T.–Kátona J.–Kővári A. (2014): IT biztonság egy gráf alapú modellje. *Dunakavics*. 2014. II. évf. VI.

[6] Ujbányi T.–Kátona J.–Kővári A. (2014): Felhasználói csoportok és adatkapcsolatok vizsgálata az IT biztonság szempontjából. *Dunakavics*. 2014. II. évf. VIII. szám

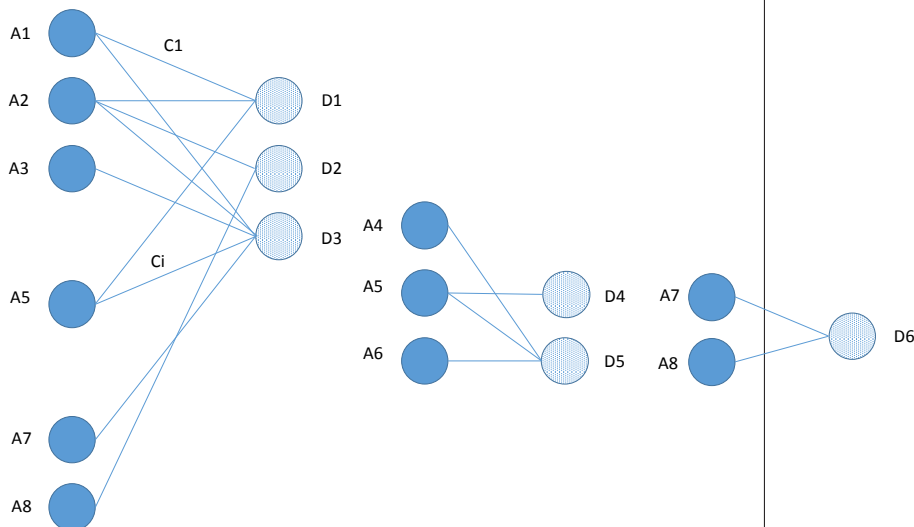
Az 1. ábrán látható gráfban az egyes aktorok az egyes adatstruktúrákat a C_i kapcsolaton keresztül megosztottan használják/férnek hozzá.

A csúcsok halmazát felosztva, ezzel A és B halmazt kapva egy G páros gráf jelölése a következő:

$$G = (A, B) \quad (1)$$

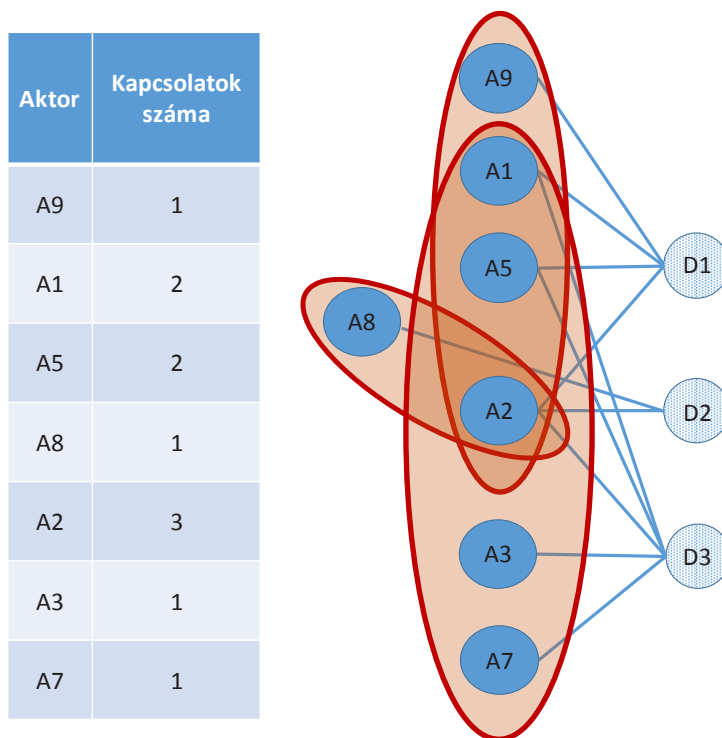
A [5] cikkben megállapítottuk, hogy a páros gráf komplexitása könnyen ábrázolható Venn-diagramok segítségével. Eszerint a 2. ábrán azon aktorok által alkotott csoportok láthatóak, amelyek a teljes gráf egy részgráfját adják:

2. ábra. az egyes felhasználói csoportok és azok adat hozzáférései alapján definiálható részgráfok.



A [6] cikk szerint a Venn-diagram alapján megvizsgálható, hogy valamilyen biztonsági rés kihasználása esetén az egyes adathozzáférés szempontjából elkülönített csoportok között milyen esetekben jöhet létre ún. „kiszivárogo” információ. Az egyes aktori csoportokat leíró halmazok közötti információs csatornák ábrázolhatóak a 3. ábrán látható Venn-diagram szerint.

3. ábra. Az adatkapcsolatok ábrázolása Venn-diagramm segítségével.

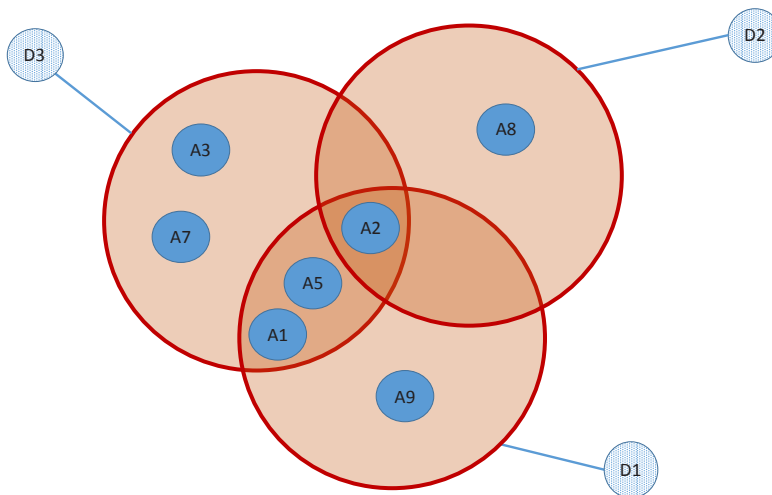


Adott számú aktor esetén, melyet jelöljünk N_a -val, ha megvizsgáljuk az egyes lehetséges csoportok maximális számát, akkor az alábbi összefüggés írható fel:

$$Cl_{max} = 2^{N_a} - 1 \quad (2)$$

A 2. ábrán megadott Venn diagram a 3. ábra szerinti halmaz ábrázolással is megadható, amelyben a halmazok metszetei jelentik az egyes csoportok közötti kapcsolatokat.

4. ábra. Adatkapcsolatok ábrázolása halmazok segítségével.



A rendszer biztonságának optimalizálása érdekében ismernünk kell az egyes kapcsolatok jelentőségét. Egy kapcsolat jelentősége jellemzi azt, hogy hány aktor hány adatstruktúrához fér hozzá egy kapcsolaton keresztül. A kapcsolat jelentősége nő a kapcsolathoz hozzáférő aktorok számával, valamint a kapcsolaton keresztül elérhető adatstruktúrák számával is. Ez alapján definiáljuk a kapcsolat jelentőségét (C_j) az adott csoportban lévő aktorok számának (Na) és az általuk elérhető adatstruktúrák számának (Nd) szorzatával:

$$C_{j_i} = Na_i \cdot Nd_i \quad (3)$$

Egy adott kapcsolat teljes rendszerre vonatkoztatott súlya (j_i) az alábbiak szerint definiálható:

$$Cp_i = \frac{C_{j_i}}{\sum_{i=1}^{Cl} C_{j_i}} \quad (4)$$

Célszerű a modellben figyelembe venni azt is, hogy az egyes adatok eltérő jelentőséggel bírnak, mint például gazdasági, személyes adatok vagy a kevésbé jelentős, nyilvános adatok. Ezt az egyes adatstruktúrákhoz rendelt adatjelentőségi tényezővel (D_j) jellemezzük. Ebben az esetben a (3) képlet szerinti összefüggés az alábbiak szerint módosul:

$$CDj_i = Na_i \cdot Nd_i \cdot Dj_i \quad (5)$$

Az így kapott kapcsolatok és adatok teljes rendszerére vonatkozó súly (Vli) az alábbiak szerint definiálható:

$$Vl_i = \frac{CDj_i}{\sum_{i=1}^{CI} CDj_i} \quad (6)$$

Ez az érték az egyes csoportok nagyságára és az általuk hozzáférhető adatok jelentőségére vonatkozó mérőszámot adja meg. Ez a mérőszám jelöli, hogy egy felhasználói csoportot érő negatív esemény milyen mértékben okoz kárt az információvagyonban, vagyis a kockázat szintjét határozza meg.

Felhasználói csoportok sebezhetőségének vizsgálata

A vizsgált modellben egy fiktív, 3000 hallgatóval rendelkező felsőoktatási intézmény struktúráját vesszük alapul. A főiskola állami oktatási intézmény. Annak érdekében, hogy az intézményben hatékony munkafolyamatok valósuljanak meg, különböző szervezeti egységek kerültek kialakításra. Ennek megfelelően a különböző adatokhoz, információkhoz való hozzáférés (beleértve a kritikus/érzékeny adatokat, információkat) felügyelt módon történik. Az egyes szervezetek egyedi rendszereket is használnak, az adatokhoz való hozzáférés eltérő jogosultsági csoportok bevezetésével valósul meg. Minden csoport más-más jogosultsági szintet képvisel. A főiskola személyi állománya alapvetően három csoportra bontható: oktatók, hallgatók és a nem oktatók csoportjára. A nem oktatók csoportja adathozzáférések szempontjából további alcsoportokra bontható: technikai- és adminisztratív személyzetre. A technikai személyzet tagjai közé sorolhatók a rendszeradminisztrátorok, karbantartók és a biztonsági szolgálat munkatársai. Az adminisztratív személyzet körébe az intézetek/osztályok adminisztrátorai és irodai asszisztensei tartoznak.

A három csoport közül a hallgatók csoportja (~ 3000 fő) rendelkezik a legkevesebb jogkörrel, a fontosabb rendszerek közül a Neptun-t és valamilyen eLearning keretrendszert (pl.: Moodle) érik el, hallgatói jogosultsággal (olvasási, illetve írási jog, ahol szükséges). Az adminisztratív munkatársak (~ 44 fő) jogosultsági köre már kiterjed a különféle nyilvántartásokhoz, központi iratkezelő rendszerekhez (pl.: dokumentumkezelő rendszer, könyvtári adatbázisok) és hálózati meghajtókhoz (intézeti, ill. saját meghajtók) történő hozzáférésekre is. A technikai dolgozók (~ 10 fő) csoportja jogosultság szerint több alcsoportra bonthatók: a karbantartók minimális jogkörrel bírnak: használni tudnak személyi számítógépeket, egy-egy nyilvántartás kivételével a fontosabb belső rendszerekhez nincs hozzáférésük. A rendszeradminisztrátorok azonban az adatokhoz/rendszerekhez való hozzáférések szempontjából kritikus jelentőséggel bírnak. Ők menedzselik a jogosultsági csoportokat, a rendszerekhez történő

hozzáféréseket: jogokat osztanak és vonnak meg a felhasználóktól, akiknek egyéni beállításai is lehetnek. A rendszeradminisztrátorok csoportja is tovább bontható tartományi és lokális rendszergazdai csoportra. A tartományi adminok további jogkörökkel ruházhatják fel a lokális rendszergazdákat. Az alábbi táblázat reprezentálja a vizsgált modellt.

1. táblázat. Felhasználói csoportok sebezhetőségének vizsgálata.

	Hallgatók	Oktatók	Vezető oktatók	Adminisztrátorok (HR)	Adminisztrátorok (THIH)	Adminisztrátorok (GH)	Technikai személyzet	Rendszer-gazdák	T. rendszer-gazdák
Cl	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Na	3000	88	11	7	15	22	10	12	6
Nd	3	3	4	4	4	3	2	6	8
Cj	9000	264	44	28	60	66	20	72	48
Dj	0,001	0,1	0,3	0,5	0,3	0,5	0,6	0,8	1
CD	9	26,4	13,2	14	18	33	12	57,6	48
Vl	4%	11%	6%	6%	8%	14%	5%	25%	21%

A táblázatban meghatározásra kerültek az aktori csoportok, ezzel együtt a csoportokba tartozó aktorok száma (Na) is. Tovább haladva leolvasható az egyes aktori csoportok által elérhető információs rendszerek száma (Nd), amely az aktorok számával együttesen határozza meg a kapcsolatok jelentőségét (Cj). Ez az érték jelöli az egy kapcsolaton keresztül történő hozzáféréseket (hány aktor hány adatstruktúrához fér hozzá). Az adatjelentőségi tényező (Dj) egy olyan mérőszám, amely az egyes aktori csoportok által hozzáférhető adatok és információk fontosságát jelöli a rendszerbiztonság szempontjából. A táblázatban egy 0-1-ig terjedő skálán jelöltük az egyes csoportok által hozzáférhető adathalmaz jelentőségét.

A táblázatból leolvasható, hogy a rendszeradminisztrátorok és a tartományi rendszeradminisztrátorok – teljes vagy minimálisan korlátozott jogosultsági szintjeik okán – az adatkozzáféréseket tekintve legveszélyesebbek a rendszer egészére, addig a hallgatók csoportja egészen minimális kritikussági szintet képvisel. A fenyegetettségi szint az aktorok számának (Na), az általuk elérhető információs rendszerek számának (Nd) és az adatjelentőségi tényező (Dj) szorzatából tevődik össze. A táblázat jól reprezentálja az egyes aktori csoportok által képviselt fenyegetettségi szintet a rendszer egészére nézve: a hallgatók tekinthetők a legkisebb veszélyforrásnak, addig a rendszergazdák és a tartományi rendszergazdák csoportja adatbiztonság szempontjából már erős fenyegetést jelent. Ennek megfelelően az aktori csoportok által képviselt kockázati szint egyenesen arányos a fenyegetettségi szinttel. Megfigyelhető, hogy a kapcsolatok és

adatok teljes rendszerére vonatkoztatott súly (kockázati szint, VI) mértékét aktorok és az adathozzáférések száma erősen befolyásolja: a tartományi adminisztrátorok hiába rendelkeznek az összes létező jogkörrel a rendszerben, a lokális adminisztrátorok csoportja (létszámfölényükből adódóan) nagyobb mértékben okozhat kárt az információvagyonban.

Összefoglalás

Az informatikai biztonság szempontjából egy felhasználói csoportot tekintve a külső támadások száma és az adott csoport információs kapcsolatainak száma határozza meg a csoport biztonság szempontjából betöltött jelentőségét. A cikkben egy modell segítségével feltérképeztük, hogy ezek a csoportok (figyelembe véve a csoportok által hozzáférhető információs rendszerek számát, meghatározva különböző mérőszámokat) milyen hatással lehetnek az információvagyonra egy-egy negatív esemény bekövetkeztekor. A kockázati szint ismerete segíthet bennünket a rendszer védelmének megtervezésében.

A Vallis-modell nyeregcsomó bifurkációja

* Dunaújvárosi Főiskola,
Informatikai Intézet
E-mail: nagy.balint@mail.
duf.hu

** Paksi Atomerőmű
E-mail: wiszthallerz@npp.hu

Összefoglalás: Az El Nino Southern Oscillation jelenséget leíró dinamikai rendszer bifurkációit vizsgáljuk. Két paraméter síkjában megadjuk a nyeregcsomó bifurkációs görbét.

Kulcsszavak: Bifurkációs görbe, El Nino, parametrikus reprezentáció módszere.

Abstract: A dynamical system describing El Nino Southern Oscillation is investigated from the bifurcation point of view. A saddle-node bifurcation curve is given using parametric representation method.

Keywords: Bifurcation curve, El Nino, parametric representation method.

Bevezetés

Sok kutató a klímaváltozás egyik jelentős figyelmeztető jelének tartja a Csendes óceán medencéjében tapasztalható, ún. ENSO (El Nino – Southern Oscillation) jelenség fokozódását. Normális esetben a keleti passzát szelekkel azonos irányban halad egy óceáni áramlás Peru felől Indonézia irányába. Ennek hatására a napsugarak által felmelegített felszíni víz nyugat felé áramlik, Ausztrália és Indonézia környezetében felhalmozódik. Műholdas megfigyelések szerint a medence két széle között fél méternél is magasabb szintkülönbség alakulhat ki. A nyugaton felhalmozódott meleg víztömeg erősen párolog, ennek eredményeképp alakul ki a nyári monszun-esők övezete Indonéziában. Ugyanakkor Peru nyugati partvidékére a délről érkező hideg Humboldt-áramlás oxigéndús, tápanyagban gazdag vizet szállít, amely a halászoknak gazdag fogást eredményez. Az ún. El Nino-években a passzatszelek legyengülnek és a keleti áramlás ellenkező irányba fordul. A meleg víztömeg most Dél-Amerika keleti partjainál halmozódik fel, itt okoz nagy

esőzéseket, miközben Indonéziában aszályos időszak következik be. A feltorlódott meleg víz meggátolja, hogy a Humboldt-áramlás elérje a perui partokat, így a tápanyagban gazdag víz áramlása elmarad, a halászati hozamok katasztrofális mértékben lecsökkennek. Mivel ez az esemény karácsony táján szokott bekövetkezni, a halászok adták neki az El Nino (Kisded) nevet, utalásképpen a gyermek Jézusra.

Jelen tanulmányunkban Geoffrey K. Vallis által 1986-ban publikált [1] ENSO modelljében szereplő differenciálegyenlet-rendszert vizsgáljuk a parametrikus reprezentáció módszere (PRM) [2, 3] segítségével.

A Vallis-modell

Az El Nino – Southern Oscillation jelenséget az alábbi [1] alapján az alábbi áramlási modellel írhatjuk le.

$$\frac{du}{dt} = \frac{B(T_e - T_w)}{2x} - C(u - u^*) \quad (1)$$

$$\frac{dT_w}{dt} = \frac{u}{2x}(\bar{T} - T_e) - A(T_w - T^*) \quad (2)$$

$$\frac{dT_e}{dt} = \frac{u}{2x}(T_w - \bar{T}) - A(T_e - T^*) \quad (3)$$

A modellben szereplő változók:

$T_{east} = T_e$ keleti parti óceán hőmérséklete

$T_{west} = T_w$ nyugati parti óceán hőmérséklete

u óceánfelszíni szél

[1] Vallis, D. G. (1986): El Nino: A chaotic dynamical system? *Science*. Vol. 232. 243–245.

[2] Simon, P. L.–Farkas, H.–Wittmann, M. (1999): Constructing global bifurcation diagrams by the parametric representation method. *J. Comp. Appl. Math.* 108. 157–176.

[3] Simon, P. L.–Hild, E.–Farkas, H. (2001): Relationships between the discriminant curve and other bifurcation diagrams. *J. Math. Chem.* 29. 245–265.

A modell paramétereit:

$\bar{T}$	mélytengeri hőmérséklet (értéke a modellben állandó)
x	a modell kiterjedése (7500 km)
$\frac{T_e - T_w}{x}$	hőmérsékleti gradiens által keltett szél
T^*	az a hőmérséklet, mely mellett nincs óceáni áramlás
u^*	mechanikai csillapítás

A modell vizsgálata

Az (1)–(3) egyenletekből felírható az egyensúlyi pontokat leíró egyenletrendszer. Ezen pontokban a derivált zérus. A modell általánosságának megszorítása nélkül a továbbiakban feltételezzük, hogy a mélytengeri hőmérséklet zérus, azaz $\bar{T} = 0$.

$$0 = \frac{B(T_e - T_w)}{2x} - C(u - u^*) \quad (4)$$

$$0 = \frac{u}{2x}(-T_e) - A(T_w - T^*) \quad (5)$$

$$0 = \frac{u}{2x}T_w - A(T_e - T^*) \quad (6)$$

Most képezzük a (5) + (6) összeget:

$$0 = \frac{u}{2x}(-T_e) - A(T_w - T^*) + \left(\frac{u}{2x}T_w - A(T_e - T^*)\right) \quad (7)$$

$$0 = \frac{u}{2x}(T_w - T_e) - A(T_w + T_e) + 2AT^* \quad (8)$$

$$0 = u(Tw - T_e) - 2xA(Tw + T_e) + 4xAT^* \quad (9)$$

A (5) és (6) különbsége az alábbiak szerint alakítható:

$$0 = u(Tw + T_e) + 2xA(Tw - T_e) \quad (10)$$

A (4) egyenletből kifejezhető a $Tw - T_e$ különbség

$$(Tw - T_e) = \frac{-2xC(u - u^*)}{B} \quad (11)$$

A (10) egyenletből fejezzük ki most a $Tw + T_e$ összeget

$$(Tw + T_e) = \frac{-2xA(Tw - T_e)}{u} \quad (12)$$

(12) egyenletbe behelyettesítjük (11) egyenlet jobb oldalát

$$(Tw + T_e) = \frac{4x^2AC}{B} \left(1 - \frac{u^*}{u}\right) \quad (13)$$

(11) és (13) egyenlet jobb oldalát most helyettesítsük vissza (9)-ba

$$0 = u \left(\frac{-2xC(u - u^*)}{B} \right) - 2xA \left(\frac{4x^2AC}{B} \left(1 - \frac{u^*}{u}\right) \right) + 4xAT^* \quad / :2Ax \quad (14)$$

$$0 = -u^2 + uu^* - 4x^2A^2 + \frac{4x^2A^2u^*}{u} + \frac{2ABT^*}{C} \quad (15)$$

Így a rendezett egyenlet

$$0 = u^* \left(u + \frac{4x^2A^2}{u} \right) + T^* \frac{2AB}{C} - (4x^2A^2 + u^2) \quad (16)$$

[1] Vallis, D. G.
(1986.): El Nino: A
chaotic dynamical
system? *Science*. Vol.
232. 243–245.

$$0 = -u^3 - 4x^2 A^2 u + u^*(u^2 + 4x^2 A^2) + T^* \frac{2ABu}{C} \quad (17)$$

Így a (4)–(6) rendszer egyensúlyi pontjait leíró egyenletrendszert egyetlen egyenletté redukáltuk:

$$0 = u^3 + 4x^2 A^2 u - u^*(u^2 + 4x^2 A^2) - T^* \frac{2ABu}{C} \quad (18)$$

A (18) egyenletben két paramétert, u^* -ot és T^* -ot a parametrikus reprezentáció módszerében alkalmazott kontrollparaméterként használnunk, a többit rögzítjük az [1] szerint:

$x = 7500\text{Km}$
$T^* = 12^\circ\text{C}$
$A = 1 [1/\text{év}]$
$C = 1/4 [1/\text{hó}]$
$u^* = -0,45 \text{ m/s}$
$B = 2 \text{ m}^2/(\text{sec}^2 \text{ }^\circ\text{C})$

Az egyensúlyi pontokat leíró rendszert így visszavezettük a
 $f_0(u) + u^* \cdot f_1(u) + T^* \cdot f_2(u) = 0$
 alakú egyenletre. Ezen egyenlet u szerinti első deriváltja
 $f'_0(u) + u^* \cdot f'_1(u) + T^* \cdot f'_2(u) = 0$
 alakú. Így (18) deriváltja:

$$0 = 3u^2 + 4x^2 A^2 - 2uu^* - T^* \frac{2AB}{C} \quad (19)$$

(19)-ből kifejezve T^* -ot

$$T^* = \frac{3Cu^2}{2AB} + \frac{2Cx^2A}{B} - \frac{Cuu^*}{AB} \quad (20)$$

T^* -ot visszahelyettesítve (18)-be

$$0 = u^3 + 4x^2A^2u - u^*(u^2 + 4x^2A^2) - \left(\frac{3Cu^2}{2AB} + \frac{2Cx^2A}{B} - \frac{Cuu^*}{AB} \right) \frac{2ABu}{C} \quad (21)$$

A lehetséges egyszerűsítéseket elvégezve adódik

$$0 = -2u^3 + u^2u^* - 4x^2A^2u^* \quad (22)$$

(22)-ből most fejezzük ki u^* -ot

$$u^* = \frac{2u^3}{u^2 - 4x^2A^2} = D_1(x) \quad (23)$$

(23)-at pedig helyettesítsük vissza (19)-be

$$0 = 3u^2 + 4x^2A^2 - 2u \frac{2u^3}{u^2 - 4x^2A^2} - T^* \frac{2AB}{C} \quad (24)$$

Ebből

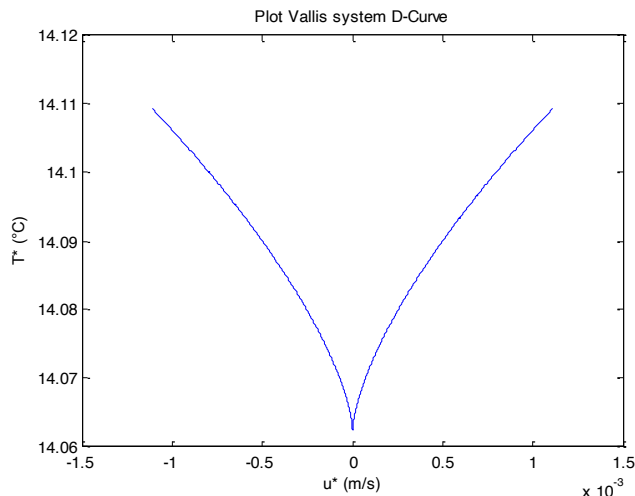
$$T^* = \frac{C}{2AB} \left(3u^2 + 4x^2A^2 - \frac{4u^4}{u^2 - 4x^2A^2} \right) = D_2(x) \quad (25)$$

Így $D_1(x)$ és $D_2(x)$ a D-görbét leíró egyenletek. Ezek segítségével a D-görbe ábrázolható az $u^* - T^*$ síkon, majd a görbe alakjának függvényében – felhasználva az érintő tulajdonságot – meghatározható a rendszer egyensúlyi pontjainak száma.

[2] Simon, P. L.–Farkas, H.–Wittmann, M. (1999): Constructing global bifurcation diagrams by the parametric representation method. *J. Comp. Appl. Math.* 108. 157–176.

[3] Simon, P. L.–Hild, E.–Farkas, H. (2001): Relationships between the discriminant curve and other bifurcation diagrams. *J. Math. Chem.* 29. 245–265.

1. ábra. A Vallis-modell bifurkációs görbéje.



Tétel:

Az (1)-(3) egyenletrendszer egyensúlyi pontjainak száma szerint az $u^* - T^*$ paramétersíkot két részre osztja a (23) és (25) képlettel megadott bifurkációs görbe (Lásd 1. ábra.).

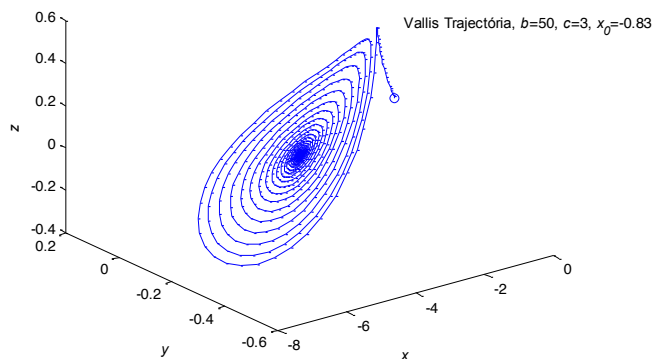
A görbe alatti pontok által meghatározott paraméterértékek esetén a rendszernek egyetlen egyensúlyi pontja van. A görbe feletti tartományhoz tartozó pontok esetén a rendszernek három egyensúlyi pontja van.

Bizonyítás:

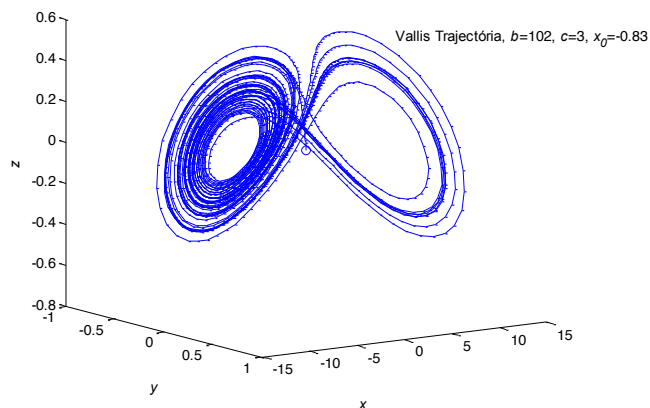
A fenti tétel állítása a [2, 3]–ban megfogalmazott érintő tulajdonság egyszerű következménye.

Tételünket a 2. és 3. ábrán látható numerikus számítások eredményeként nyert pályák ábrázolásával illusztráljuk.

2. ábra. Egyensúlyi ponthoz tartó pálya a Vallis-modellben.



3. ábra. Három egyensúlyi pont körül haladó pálya



Összegzés

Jelen dolgozatban a Vallis-modell nyeregcsomó bifurkációját vizsgáltuk. Két kontrollparaméter síkjában szimbolikusan meghatároztuk a nyeregcsomó bifurkációs görbét. Ennek segítségével a kontrollparaméterek síkjában meghatároztuk azon tartományok határát, ahol a rendszer egyensúlyi pontjainak száma állandó. Eredményeinket numerikus vizsgálattal szemléltettük.

Európai Unió támogatások magyar kontextusban

* Dunaújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: csiszera@mail.duf.hu

Összefoglalás: Tanulmányomban a Partnerségi Megállapodást megelőző egyeztetési folyamatot vizsgálom kommunikációs szempontból. Célul tűztem ki a fejlesztési források potenciális kedvezményezettjeitől beérkezett vélemények elemzését, melyek a korábbi Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, jelenleg Széchenyi 2020 pályázati oldalon érhetőek el. Kísérletet teszek arra, hogy összehasonlítsam az egyeztetési folyamat megalkotóinak előzetes hipotéziseit az aktuálisan beérkező vélemények számával és azok tartalmával. Vizsgálom továbbá a kommentelők identitását és hatásukat az egyeztetési folyamat kommunikációjára. Céлом, empirikus kutatási adatokkal alátámasztani vagy megcáfolni hipotézisemet. A kapott kutatási eredmények tükrében javaslatokkal állok elő a következő tervezési időszak kommunikációs stratégiájának javítására vonatkozóan – amennyiben szükséges.

Kulcsszavak: Partnerségi Megállapodás, diskurzuselemzés, fórum, online, kommunikáció.

Abstract: In my paper I attempt to examine the negotiation process of the Partnership Agreement from a communication point of view. The negotiation process precedes the handing in of the Partnership Agreement and that of the Operative Programmes to the European Commission. The adoption of the above mentioned two documents by the European Commission is a precondition of the disbursement of the 2014–2020 development sources for Hungary. The actuality of my research topic is shown in the fact that it was the first time for Hungary to perform the negotiation process of the Partnership Agreement in order to drawdown the development sources of the 2014–2020 financial period. During the negotiation process the beneficiaries of the 9 Operative Programmes are addressed through partnership forums and online appearance. The aim of my writing is to examine first of all the communication process of the negotiation based on the official web page of

the negotiation process. My research question is whether the negotiation process of the Partnership Agreement was successful or not from a communication point of view? If I manage to prove the success of the communication process during my research I will present its elements which resulted the success. If my research results in showing a failed communication process, I will present my findings that show the missteps and I will attempt to suggest better communication techniques. During my research I will examine the data that can be found on the webpage of the former National Development Agency (www.nfu.gov.hu), moreover I will examine the homepage of the negotiation process of the Partnership Agreement (www.szamitaszavam.hu). The comments received by the beneficiaries will be examined by discourse analysis, while the content and format of the webpage will be analysed through a pragmatical and marketing communication viewpoint. I find it important to reveal whether the preparatory team of the negotiation process of the Partnership Agreement has reached its aim or not. I had the opportunity to study the negotiation process from the inside (to work with the members of the preparatory team), therefore I would like to reveal whether the preconception being in the head of the preparatory team members made it possible to convey the message of the negotiation process to the receivers, or not. My aim is to study as well how the target group has understood the message of the negotiation process. I will prove or confute my statements through empirical research data.

Keywords: Partnership Agreement, communication, discourse analysis, forum, online.

[1] www.szamitaszavam.hu (letöltve 2014. 03. 14.)

[2] www.szechenyi2020.hu (letöltve 2014. 04. 02.)

[3] <http://palyazat.gov.hu> (szövegrészletek letöltve 2014. 03. 19.)

Bevezetés

Írásomban kísérletet teszek arra, hogy a Partnerségi Megállapodást megelőző egyeztetési folyamatot kommunikációs szempontból vizsgáljam. Témaválasztásom aktualitását jelzi, hogy Magyarországnak első alkalommal kell a Partnerségi Megállapodás benyújtását megelőzően társadalmi egyeztetési folyamatot, konzultációt folytatnia az Európai Unióból érkező fejlesztési források lehívásának kritériumaként. Az egyeztetési folyamat részeként 8 Operatív Program kerül az online és offline konzultáció keretében véleményezésre. Kutatásom célja elsősorban az egyeztetési folyamat kommunikációs szempontból történő vizsgálata, az erre a célra létrehozott honlapokon [1, 2, 3] szereplő adatok elemzése által.

[4] Potter, J.–Wetherell, M. (1987): *Discourse and Social Psychology Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.

Kutatói kérdésem is erre vonatkozik, miszerint sikeres volt-e kommunikációs szempontból a társadalmi egyeztetési folyamat? Sikeresnek definiálom az egyeztetési folyamat kommunikációját akkor, ha üzenete eljut a kritériumként szabott mennyiségű befogadóhoz (a pontos számokat a 3. fejezetben ismertetem), illetve ha az Operatív Programok tartalmában számottevő változás következik be a beérkezett vélemények hatására. Ha sikerül bizonyítanom a kommunikációs folyamat sikerességét, prezentálni fogom az erre vonatkozó eredményeket.

Amennyiben nem nyer bizonyítást a kommunikáció sikeressége, bemutatom a kudarc-hoz vezető lépéseket és kísérletet teszek egy sikerre vezető folyamat felvázolására. A potenciális kedvezményezettek által írt kommenteket diskurzuselemzés segítségével elemzem, míg a weblap(ok) tartalmi és formai elemzésére a marketingkommunikáció eszközeit hívom segítségül. Lehetőségem nyílt arra, hogy ezt a folyamatot belülről (a tervező csapat részeként tanulmányozhassam), ezért fontosnak tartom feltárni, hogy vajon a társadalmi egyeztetést előkészítő kommunikációs csapat előzetes hipotézisei beigazolódnak-e vagy sem.

Vizsgálom továbbá azt is, hogy a célközönség (Magyarország lakossága – a civil lakosság is célcsoportként szerepel, hiszen nem csak szakmai, hanem a potenciális kedvezményezettektől érkező véleményekre is számítanak, mivel az Operatív Programok szövegének megértése nem igényel szaktudást, bármelyik érdeklődő állampolgár számára érthető nyelvezettel íródott – csakúgy, mint a szakmai szervezetek) megértették-e, illetve eljutott-e hozzájuk, az egyeztetési folyamat üzenete. Állításaimat empirikus kutatási adatokkal tervezem bizonyítani vagy megcáfolni.

Kutatásmódszertan

A diskurzuselemzést tekinthetem írásom módszertani alapjának, melynek segítségével elemeztem a 8 Operatív Programra beérkezett véleményeket. A diskurzuselemzés a nyelv tanulmányozásának művészete, leginkább a szociálpszichológia területén, mely egy viszonylag új tudományágnak számít.

A diskurzuselemzés egyik legfőbb komponense, a nyelvi funkciókra – mint a kérdés, meggyőzés, vád – történő fókuszálás.

Az emberek általában arra használják a nyelvet, hogy a valóság egyes változatait leképezzék, amelyek a társadalmi valóság változatai is egyben. Johnathan Potter és Margaret Wetherell *Discourse and Social Psychology* [4] írására alapozva kijelenthetjük az alábbiakat:

1. a nyelvhasználatnak számos funkciója van, ennek a használatnak pedig számos következménye;
2. a nyelv egyszerre konstruált és konstruktív;
3. ugyanaz a jelenség számos módon leírható;
4. ebből következően számos változója lesz a leírásnak;

A szerzők szerint kijelenthetjük, hogy az emberek állandóan változatokat konstruálnak és újraírják az eseményeket, különösen előítélet és sztereotípa esetén. Három stratégiát ismerünk – korlátozás, túlkódolás, szelektív olvasás – melyek segítségével módosíthatjuk a változót, amely minden szöveg velejárója. A diskurzuselemzés, mint olyan, ebből kifolyólag ígéretes módja a kutatásnak, melyet világszerte használnak a tudósok.

[5] Magyarország Partner-ségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra. <https://www.nth.gov.hu/media> (letöltve 2014. 03. 03.)

A PARTNERSÉGI MEGÁLLAPODÁS [5]

Annak érdekében, hogy megérthessük az egyeztetési folyamat fontosságát, nélkülözhetetlennek tartom részleteiben is tárgyalni, magát a Partnerségi Megállapodást.

A Partnerségi Megállapodás egy írásos dokumentum, mely meghatározott útmutatások alapján, az Európai Unió egyik tagállama által – jelen esetben Magyarország – készül, az Európai Bizottsághoz kerül benyújtásra, annak érdekében, hogy a tagállam jogosulttá váljon az Unióból érkező fejlesztési források lehívására.

A dokumentumban a tagállamnak be kell számolnia az ország aktuális gazdasági helyzetéről, a következő fejlesztési időszak nemzeti fejlesztési terveiről, az Operatív Programok általános állapotáról, melyek segítségével a tagállam a fejlesztési forrásokat kívánja szétosztani, továbbá az operatív programokban foglalt tematikus célkitűzésekről és prioritásokról, bemutatva mindegyik erősségét és gyengeségét, illetve a régiókatéghoz való lehetséges forrásallokációt, valamint a nemzeti fejlesztési tervek részletezését. Ezt a dokumentumot az Európai Bizottsághoz kell benyújtani az Operatív Programokkal, és egy ún. Környezeti Stratégiai Jelentéssel együtt. A Partnerségi Megállapodás előkészítése során tagállami kötelezettség, a tartalom potenciális kedvezményezettekkel való véleményeztetése. A társadalmi egyeztetés felületeként a kormány az internetet használja, illetve offline fórumokat. Azt a folyamatot melynek során a kedvezményezettek véleménye meghallgatásra kerül, nevezzük társadalmi egyeztetési folyamatnak, mely jelenlegi vizsgálatom tárgyát képezi. A PM dokumentumát 2014. március 3-án nyújtotta be a kormány az Európai Bizottsághoz, maga az egyeztetési folyamat pedig 2013. november 19. és 2013. december 16. között került lebonyolításra, tulajdonképpen ez az időszak képezi vizsgálatom tárgyát.

A KUTATÁS

Mini kutatásomban 1–1 példát ragadok ki a 8 Operatív Programra beérkezett kommentek összességéből. A példák olvasása során választásom esetlegesnek tűnhet, azonban azért választottam ezeket a mondatokat, mert megítélésem szerint a legjobban tükrözik az egyes operatív programokra beérkezett vélemények összességét. Mindegyik komment olvasható a *www.palyazat.gov.hu* oldalon.

Először is diskurzuselemzés segítségével vizsgáltam a szövegeket, majd a beérkezett kommentek számát, illetve azok tartalmi relevanciáját elemeztem.

Ezt követően a kommentelők identitását és a kommunikációs folyamatra gyakorolt hatásukat is néztem, figyelembe véve az előkészítő csapat preconcepcióit is.

Előzetes elvárások és eredmények

A következő fejezetben megkísérlem bemutatni az egyeztetési folyamatot előkészítő csapat előzetes elvárásait. Az Operatív Programokra beérkező kommentek számát tekintve 10.000–15.000 kommentre számítottak OP-nként.

Ezt a számot a nyugat-európai tagállamokban már lebonyolított hasonló egyeztetési folyamat során beérkezett kommentek számából lakosságárányosan becsülték meg.

A kommenteknek 2 csoportját figyelhetjük meg, egyrészt a témában jártas szakértői véleményeket, illetve a civil lakosság kommentjeit, bár a honlapon nincs egyértelműen elkülönítve, hogy melyik vélemény melyik csoporttól ered, az csak tartalmi elemzésük után válik egyértelművé. Mindkét esetben az OP specifikus prioritási tengelyek és speciális célkitűzések tekintetében vártak hozzászólásokat, amelyek beépíthetők a dokumentum végső változatába.

Kutatási eredményeim azt mutatják, hogy a beérkezett vélemények száma jóval alulmarad az előzetesen elvártához képest.

A Magyar Halgazdálkodási Operatív Programra (MAHOP) 36 komment érkezett, a Környezeti-és Energiahatékonysági Operatív Programra (KEHOP) 202, az Emberi Erőforrásfejlesztési Operatív Program (EFOP) kapcsán 171, míg a Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program (GINOP) tekintetében 186, valamint az Integrált Közlekedésfejlesztési Operatív Program (IKOP) vonatkozásában 93, a Településfejlesztési Operatív Programhoz (TOP) 190, valamint a Versenyképes Közép-Magyarország Operatív Programhoz (VEKOP) 92, a Vidékfejlesztési Operatív Programhoz (VOP) pedig 121 vélemény érkezett.

Kutatásomból kiderült, hogy nem csak a kommentek számának vonatkozásában tévedett az előkészítő csapat, hanem annak jellegét tekintve is.

A kommentek nagy része nem az Operatív Programok prioritásaira, illetve célkitűzéseire vonatkoztak,

hanem a kommentelők személyes véleményét tükrözte, és csak tágabb értelemben érintette a témát. Minden Operatív Program kapcsán egy kommentet választottam ki, a már részletezett szempontok alapján, melyeket illusztrációképpen az alábbiakban mutatok be.

MAHOP: *„Sajnos a halfogyasztás Magyarországon még elég alacsony a lehetőségekhez képest, pedig a vörös húsnál egészségesebb táplálék.”*

KEHOP: *„Fontos környezetünk védelme és annak élhetőbbé tétele.”*

EFOP: *„A leszakadóban lévő és a hátrányos helyzetű térségek kevés jó példától eltekintve úgy működnek mint egy külváros, az emberek egymás mellett élnek, de nem együtt.”*

GINOP: *„A foglalkoztatás növelését célzó program a tervezet egyik legkiválóbb része.”*

IKOP: *„A foglalkoztatás növelését célzó program a tervezet egyik legkiválóbb része.”*

TOP: *„Az ország legelmaradottabb területein nagyon fontosnak tartom a települések fejlesztését.”*

VEKOP: *„Jó ötlet fejleszteni a Közép-Magyarország régiót, hiszen Budapest miatt a többi település kevésbé részesül a fejlesztési programokban.”*

VOP: *„Magyarországon adottak a lehetőségek a jó minőségű, hazai termékek termesztésére és előállítására az éghajlati adottságoknak köszönhetően.”*

Elemzésem során arra a következtetésre jutottam, hogy a kommentelők 80%-a saját véleményét osztotta meg a témával kapcsolatban, nélkülözve a szakmai háttérrel, habár szakmai szervezet nevében szólt hozzá.

Legtöbbjük saját identitását helyezte előtérbe, a szakmai tartalom, illetve a szakmai szervezet bemutatása helyett. Csupán néhány vélemény tért ki az Operatív Program specifikus célkitűzéseire és prioritási tengelyeire. A vélemények 20%-a egy OP-n belül azonos kommentelőtől származott, a vélemények duplikálását eredményezve.

Konklúzió és javaslatok

Kutatási eredményeim fényében arra a következtetésre jutottam, hogy a Partnerségi Egyeztetési folyamat kommunikációs szempontból sikertelen volt. A kudarc egyik oka a célcsoport (mind szakmai mind civil) elérésének sikertelensége.

Megállapítható továbbá az is, hogy még akikhez eljutott az üzenet, azok sem értették meg a véleményezés valódi célját. Összességében azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a kommentelők nagyrésze úgy érezte „nem számít a szava” és nem vette komolyan feladatát.

A kutatási eredmények fényében azt javaslom, hogy a következő társadalmi egyeztetési kampánynak célzottabban kell a két célcsoportot (szakmai és civil lakosság) elérnie. Történhetne mindez nyugat-európai mintára (Belgiumban kisfilmeket sugároznak a médiában a társadalmi egyeztetés fontosságát hangsúlyozva, Franciaországban korábbi évek sikeres véleményezőit mutatják be, illetve azt, hogy a hozzászólásuk nélkül mennyivel eltérőbb módon költötték volna el a fejlesztési pénzeket – hova és mire nem csoportosítottak volna forrást).

A szakmai szervezetektől, illetve a civil lakosságtól beérkező kommenteket egyértelműen el kellene különíteni a honlapon, ugyanakkor egyiket sem kihagyva a végső szövegváltozatból.

Élhető világ

Összefoglalás: A mindennapok eseményei jelzik az élő világ növekvő problémáit. A kedvező irányú fordulathoz változtatni kell gondolkodásunkon. A döntések előkészítésében az értékelemzés alkalmazása eredményes megoldás lehet.

Kulcsszavak: Életminőség, értékelemzés, fenntarthatóság, versenyképesség.

Abstract: Everyday events indicate the livable world's problems. The turn of events in the right direction to change our thinking. The preparation of decisions applying value analysis can be effective solution

Keywords: Quality of life, value analysis, sustainability, competitiveness.

A 2013 évi Magyar Fenntarthatósági csúcsról a Klímablog [1] azzal a mondatokkal kezdte beszámolóját: „változzunk, hogy változtassunk”.

A Piac és Profit [2] értékelése: „A Magyar Fenntarthatósági Csúcs 2013 konferencia fókuszában az értékértékelés szükségessége áll. Esélyünk az élő világ visszaállítására és megtartására ugyanis valószínűleg csak akkor lesz, ha minél többen változtatjuk meg az életünkben eddig követett értékrendünket, gondolkodásunkat.”

Napjainkban a politika megfogalmazott célja az országok versenyképességének javítása, amely az indoklás szerint az életminőség javításának feltétele, ugyanakkor Földünk zárt rendszerén belül ez fokozódó egyenlőtlenséghez vezet, ami a többség számára egyre elviselhetetlenebb életfeltételeket teremt.

Az élő világ „visszaállítására, megtartására” az életminőség lényeges elemeinek, azok változtatási irányának meghatározása és olyan döntéshozatal szükséges, ami ezt hatékonyan szolgálja.

* Magyar Értékelemzők
Társasága

E-mail: szovetseg@klimabarat.hu

[1] Klímablog [www.piacprofit-hu/klimablog](http://www.piacprofit.hu/klimablog)

[2] Piac és Profit www.piacprofit.hu

[3] Tóthné Szelci, M. www.ngszki.hu

[4] Szilágyi Á. (2013): Homo sacer hajléktalan. *Élet és Irodalom*. LVII. Évf. 51–52. Szám.

[5] George, S. (2010): *Börtön és szabadság*. Budapest: Kairosz.

[6] Ferenc pápa füveskönyve (2013). Budapest: Európa.

A *Társadalomföldrajz* 13. évfolyam kiadványban [3] az alábbi összefoglaló adatsor olvasható:

- világnépesség 80%-a a fejlődő országokban él,
- a világnépességének ¼-e éhezik vagy hiányosan táplált (kevés a fehérje, zöldség és gyümölcs),
- minden 3. gyermek alultáplált,
- naponta 37 000 kisgyermek meghal,
- 1,2 milliárd embernek nincs egészséges ivóvize,
- megtermelt jövedelem 80%-át a népesség 20 %-a fogyasztja el,
- fegyverkezésre 980 milliárd dollárt, családtervezésre 4,5 milliárd dollárt költ az emberiség.

A felsoroltakból kirajzolódó kép aggodalomra ad okot, mert az a következtetés vonható le, hogy a jelenlegi állapot fennmaradása esetén a népesség 20%-nak növekvő fogyasztása fokozódó mértékű állapotromlást okozhat a többség számára.

Szilágyi Ákos [4] a nincstelenek, kiszolgáltatottak helyzetét az archaikus római jogfelfogás szerint „homo sacer”-nek nevezettekkel állítja párhuzamba, akik „valamilyen főbenjáró bűn, szentségtörés következtében megszűntek emberek lenni, abszolút idegenné váltak az emberek között, olyannyira, hogy a törvények sem vonatkoztak többé rájuk.” Időszerű a gondolat felvetése, mert a 80% jövője is hasonló lehet. A „törvényen kívüli tömegek viselkedése viszont kiszámíthatatlan, már az élhető világot is veszélyeztetheti.

Susan George [5] így ír a jelenlegi helyzetről: „Mivel a gazdaság igazságtalan, és hatalmas egyenlőtlenségeket teremt, a társadalom is igazságtalan lesz. Az ostromlott bolygónk pedig folytonos pénzügyi, gazdasági és társadalmi inzultusoknak van kitéve. Sohasem szabad elfelejtenünk, hogy bár mi nem élhetünk nélküle, ő sokkal jobban érezné magát nélkünk. A szféráknak ez a perverz hierarchiája és a hibás elrendezés a válság fő oka. A feladat a PÉNZ-ÜGY-GAZDASÁG-TÁRSADALOM-FÖLD sorrend megfordítása: FÖLD-TÁRSADALOM-GAZDASÁG-PÉNZÜGY.

Ferenc pápa mondatai [6] így nevesítik a gondokat:

„A globalizáció, mint gazdasági és mint társadalmi ideológia hátrányosan hatott legszegényebb rétegeinkre...a szegényeket üldözik, amikor munkát követelnek, a gazdagoknak pedig tapsolnak, amikor kijátsszák a törvényeket...

az emberiségnek még soha nem volt meg annyira a lehetősége, mint napjainkban, hogy egy sokarcú és szolidáris világközösséget hozzon létre.”

Zygmunt Bauman lengyel szociológus [7] többek között ezeket írja:

„A vállalat azoké, akik befektetnek és nem az alkalmazottaké, beszállítóké vagy azé a helyi közösségé, ahol található. Csak a befektető nem kötődik a helyhez, míg a címváltozás csak a helyieket sújtja, a következményekért való felelősség lerázása a leginkább áhított és becsben tartott nyereség a helyhez nem kötött tőke számára.”

Kolodko lengyel közgazdász [8] is a tőke növekvő hatalmáról ír:

„A kormányok egyre kevesebb helyi tényezőt befolyásolhatnak, leginkább a rendőri körzeteket módosíthatják. A globális élet a helyi szabályokat kikerüli, a szabadpiaci törvények transzlokálisak. A tőke mérhetetlen hatalma a kiigazításokat lefele alakítja, csökkenti az adót, gyengíti az államot, csökkenti a társadalmi ellátásokat, a szociális védelmet, csökkenti a szabályozás területét.”

Tóth László ezt írja [9]: „A globalizációs paradigmaváltás lényege, hogy a világ olyan szerves egységgé vált az ezredfordulót megelőző évtizedektől kezdődően, amelyben az egész és a részek viszonyában (a társadalom különböző tevékenységeihez kapcsolódóan), másrészt regionálisan dinamikus kölcsönhatás áll fenn. A kölcsönös függőség intenzitása olyan küszöbértéket haladt meg, amely a hosszú távú önszabályozást akadályozza.”

A változások jelzésére szolgáljon két példa.

Ferenc pápa küldetése c. könyvből [10] átvett adatok szerint a katolikus hívők száma 1960 és 2010 között 537 millióról 1196 millióra növekedett. Csak az európai régióban volt tapasztalható 18%-os növekedés. A változás mindenképpen jelzés értékű: a megválasztott pápa először nem európai, s programjában a szegénység fel-számolásának igénye meghatározó.

Susan George könyvéből [11] származó adatok szerint 2050-re az USA lakosainak 23%-a spanyol (latin-amerikai), 16%-a fekete, 8%-a többi kisebbség és 53%-a fehér lesz.

(A folyamat egyik kísérő jelensége: az USA-ban 1979-ben 230, 1997-ben 649 börtönlakó jut 100000 lakosra [7])

A fenti néhány információ is bizonyítékként szolgál arra, hogy a „hosszútávú önszabályozás” egyre inkább megvalósulatlan álom marad.

A megtermelt javak elosztása, a természet nyújtotta szolgáltatások igénybevétele, nagyon szélsőséges képet fest. A kerti úszómedencék és a szomszéd milliók mindenképpen a vízhez jutás szélsőséges példáit mutatják.

[7] Bauman, Z. (2002): *Globalizáció – A társadalmi következmények*. Szeged: Szukits.

[8] Kolodko, G. W. (2009): *Megatrendek*. Budapest: Akadémiai.

[9] Bartha Z.–Sáfrányné Gubik A.–Tóthné Szita K. (Szerk.) (2013): *Intézményi megoldások, fejlődési modellek*. Budapest: GNR Szolgáltató és Kereskedelmi Bt.

[10] Bunson, M. E. (2013): *Ferenc pápa küldetése*. Budapest: Akadémiai.

[11] George, S. (2010): *Luganói tanulmány 2*. Budapest: Kairosz.

[12] Wikipédia

A hajléktalan és a luxusautó-tulajdonos a piros lámpánál nem tudja elkerülni egymást. Találkozások potenciális konfliktus forrása. Zárt világunkban nincs esély a térbeli elválasztásukra.

[13] Szabó

Zs. R. (2012):

Stratégiai

adaptáció és a

kettős (verseny)

képesség.

Budapest:

Aula.

A jövő társadalma számára mindenképpen megoldandó feladat, hogy ezeket a szélsőségeket kezelni tudja. Sem a nagy bőségbe, sem a nagy nyomorba született új generáció tagjai sem lesznek igazán törvénytisztelő polgárai a társadalomnak, a helyi közösségnek. Következésképpen a közösségi együttműködés, alkalmazkodási készség sem lesz a jellemzőjük.

A társadalmi egyenlőtlenségek növekedésével párhuzamosan – kompenzációként? – mozgalom bontakozik ki a társadalom életkörülményeinek javítására.

[14] Utasi

Á. (Szerk.)

(2001):*Az*

életminőség

feltételei.

Budapest:

MTA Politikai

Tudományok

Intézete.

A társadalmi felelősségvállalás, vagy vállalati felelősségvállalás [12] (Corporate social responsibility, röviden CSR) egy üzleti fogalom, ami szerint a vállalatok figyelembe veszik a társadalom érdekeit, mégpedig azáltal, hogy tekintettel vannak tevékenységük során üzletfeleikre, beszállítóikra, alkalmazottaikra, részvényeseikre. de ugyanígy a környezetre kifejtett hatására is. Az üzleti szereplők önkéntesen tesznek lépéseket az őket körülvevő társadalom életszínvonalának javítása céljából. Ez mindenképpen profitmegosztást jelent. Az ma még vita tárgyát képezi, hogy ez mennyiben reklámtevékenység, vagy a szolidaritás kifejezése. A jövő szempontjából optimizmusra ad okot Szabó Zsolt Roland könyvéből kiemelt definíció: [13]

„A vállalati versenyképesség a vállalatnak azon képessége, hogy a társadalmi felelősség normáinak betartása mellett tartósan tud olyan termékeket és szolgáltatásokat nyújtani a fogyasztóknak, amelyeket azok a versenytársak termékeinél/szolgáltatásainál inkább hajlandók a vállalat számára nyereséget biztosító feltételek mellett megfizetni.” A versenyképesség a közgazdász társadalom számára folyamatosan vizsgált képesség. A nemzeti és az Unió célkitűzéseiben egyaránt kiemelt hangsúlyt kap a versenyképesség javítása, ami az életminőség javítását fogja eredményezni. Az előzőekben rajzolt kép azonban arra utal, hogy a versenyképesség javulása fokozódó egyenlőtlenségekhez is vezet.

A huszadik század hatvanas éveiben a fejlett országokban újrafogalmazták a társadalom alapvető célkitűzéseit, amely szerint a fejlődés útja nem a mindenáron való gazdasági növekedés, hanem az emberek jóllétének, életminőségének javítása.

Utasi Ágnes szerkesztésében megjelent „Életminőség feltételei” c. könyvben [14] az alábbi megfogalmazás olvasható:

„Az életminőség objektív tételinek a kereteken belül formálódó boldogság, elégedettség szintjét, a létfeltételek megélését, az objektív feltételek szubjektív értékelését tekintettük. Kutatási hipotézisünk szerint azonban a feltételeket nagymértékben képesek pozitív, vagy negatív irányban alakítani az emberi kapcsolatok és értékirányultságuk.”

Az életminőséget a szociológusok a közösségek érzelmi világában megjelenő reflexiókban értékelik. Ebből következik: egymástól jelentősen eltérő külső körülmények között is élhetnek „boldog” emberek. Az „objektív életfeltételi keretek”-et a gazdasági teljesítmény határozza meg.

Amíg a közösségek között erős az elhatárolódás, s nagyon keveset tudnak egymásról, addig az „objektív feltételek” összehasonlítására nincs lehetőség. Globalizálódó világunkban ez az izoláció megszűnik, s az egyes közösségek számára megjelenő különbségek indítják el azokat a folyamatokat, amelyek a hosszú távú önszabályozást akadályozzák.

Az egyes társadalmak gazdasági teljesítményének minősítésére a legismertebb mutató GDP (Gross Domestic Product). Méri a nemzeti jövedelmet és a teljesítményt. Gyakran használják az országban élők átlagos életszínvonalának mutatójaként az egy főre jutó GDP-t, ami azonban túlzott leegyszerűsítésnek tekinthető. [12]

Versenyképesség vizsgálata különböző indexek megalkotásával lehetőséget biztosít a gazdaság, a társadalom, a környezet és a technológiai fejlettség árnyaltabb minősítésére.

A teljesebb vizsgálatra törekvés jegyében dolgozta ki a World Economic Forum a Global Competitiveness Index -et, (GCI) és az International Institute for Management and Development a World Competitiveness Index-et (WCI). [9]

A GCI 13 pillérje között nevesítve találjuk az „Egészségügy és alapfokú oktatás”, a „Felsőoktatás és képzés” és a „Munkaerő-piaci hatékonyság” témákat.

A WCI négy faktort nevesít, amelyek közül az infrastruktúra tartalmazza az alapvető infrastruktúrát, a technológiai és a tudományos infrastruktúrát, az egészségügyet és környezetet, valamint az oktatást.

A versenyképességi rangsorok korrelálnak a GDP alapján összeállított sorrendekkel, ami következik abból, hogy a versenyképesség végső indítéka a nagyobb növekedés és jóléletteremtés.

A gondolkodásmód tarthatatlanságát jelzi, hogy az egészségügy, az oktatás, mint eszköz szerepel a nagyobb gazdasági növekedés elérésében, holott annak javítását tekinti céljának a versenyképesség javítása. Miközben a versenyképesség javítása a többség számára egyre romló életfeltételeket, kevésbé élhető világot jelent.

Az élhető világ kialakításban nagyobb szerepe lehet az emberifejlettség-mutatónak, amit Mahbub ul Haq pakisztáni közgazdász 1990-ben dolgozott ki. (HDI Human Development Index) [14] A HDI a világ országait a születéskor várható élettartam, az írástudás, az oktatás és az életszínvonal alapján rangsorolja.

[9] Bartha Z.–Sáfrány-né Gubik A.–Tóthné Szita K. (Szerk.) (2013): *Intézményi megoldások, fejlődési modellek*. Budapest: GNR Szolgáltató és Kereskedelmi Bt.

[12] Wikipédia

[14] Utasi Á. (Szerk.) (2001): *Az életminőség feltételei*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete.

[15] Fromm, E. (2010):
*Utak egy egészséges
társadalom felé.*
Budapest: Napvilág.

[16] Miles, L. D.
(1973): *Értékelemzés.*
Budapest: KJK.

[17] Willis, C. (2001)
Konferenciaelőadás,
Dunaújváros.

A rangsorolás felszínre hozza a megszüntetésre váró negatív jelenségeket.

1983-ban az ENSZ Közgyűlés határozata alapján megkezdte munkáját az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottsága, amelyet Gro Harlem Brundtland norvég miniszterelnöknő vezetett. A Bizottság 1987-ben „Közös jövőnk” címmel kiadott jelentésében a gazdasági növekedés olyan új korszakának lehetőségét vázolta fel, amely a fenntartható fejlődés globális megvalósítására épít, megőrzi a természeti erőforrásokat, s amely megoldás lehetne a fejlődő országok nagy részében elhatalmasodó szegénység leküzdésére is.

A jelentés szerint: „a fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen szükségleteit, anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket.”

A megfogalmazás lehetséges értelmezése szerint biztosítani kell az egészséges, új nemzedékek megszületését, a számukra az élhető, az igényeiket kielégítő környezetet és az alkalmazkodásukhoz a szükséges ismeretek megszerzését.

Következésképpen az „élhető világ” visszaállításához egészséges társadalomra, élhető természeti és társadalmi környezet megteremtésére, és a folyamatosan bővülő ismeretanyag hasznosítását biztosító oktatásra van szükség. Láthattuk, hogy a felsorolt (GCI, WCI, HDI) indexek tartalmazzák ezeket az információkat. Ismeretükben meghatározhatók (folyamatosan pontosíthatók) azok a célok, amelyek az élhető világ megvalósításához vezethetnek.

Ha minden döntésünket a felsoroltak holisztikus számbavételével hozzuk meg, akkor elérjük, hogy az életminőség objektív feltételei javuljanak. Ez egybevág Erich Fromm 1955-ből származó soraival [15]:

„Semmi kétség afelől, hogy egyetlen lépésnyi, az élet minden területére kiterjedő átfogó haladás nagyobb hatású és tartósabb eredménnyel jár az emberiség fejlődésére nézve, mint száz olyan, amelyet egyetlen elszigetelt területére kényszerítenek rá és talán rövid életűnek is bizonyul. Az ilyen „elszigetelt haladás” miatt elszenvedett több ezer évnnyi kudarc igazán megfelelő tanulságul szolgálhatna.”

Lawrence D. Miles az *Értékelemzés* c. könyvének előszavában [16] írja: „Az értékelemzés fogalmainak és eljárásainak az a céljuk, hogy lehetővé tegyék a felesleges költségek fokozott hatékonyságú megállapítását és kiküszöbölését, ami megközelíti a termék vagy szolgáltatás teljesítőképessége javítási lehetőségei felismerésének és azok megvalósításának hatékonyságát”

Craig Willis 2001 áprilisában Dunaújvárosban elhangzott előadásában [17] már azt mutatta be, hogy az értékelemzés gyakorlatában a környezet, az egészségügy, az

államigazgatás, szállítás és információs technológiai folyamatok vizsgálatainak részesedése 36%-ról a jövőben 79%-ra nő.

„Az értékelemzés kialakulását lényegében a gazdasági életben (A II. világháború után) létrejött jelentős változás – az anyagárak emelkedése, a munkamegosztás és a specializálódás fejlődése (pl. alkatrész-vásárlás) tette szükségessé.” [18]

(A 70-es években az energiaárrobbanás az életciklus-elemzés, az LCA (life cycle assessment) alkalmazásának elterjedését váltotta ki. [19])

Látható, hogy az értékrend, gondolkodásmód-váltásra a múltban is volt eredményt hozó kényszer. Korábban az anyagárak emelkedése hatására született eljárással – értékelemzés – az indokolatlan anyagfelhasználást mérsékelte, majd az energia árának emelkedése az LCA születéséhez vezetett s eredményezett takarékosagra-törekvést az energia-felhasználásban.

Az „élhető világ” megvalósításához az értékelemzés lehet az a döntéstámogató módszer, melynek alkalmazása kívánatos. A döntéseknél alkalmazható holisztikus és interdiszciplináris megközelítési módja egyidejűleg biztosítéka lehet az objektív életfeltételek javításának, az élet minden területére kiterjedő átfogó haladásnak.

A döntéshozatal teljes vertikumában ennek kell megjelenni. Ez hatékony segítség lehet az élhető világ fenntartásában, a felmelegedés mérséklésében. Negatív példaképpen vessünk egy pillantást a nemrég átadott 4-es metróra.

Mindenki számára belátható, hogy az átadott vonal végleges terveinek meghatározása előtt elmaradt az elérhető szolgáltatás minősége és annak költségvonzata közti kapcsolat vizsgálata.

A 4-es metró tervezési időszakában – a hetvenes években – Dél-Buda és Észak-Pest között gyorsforgalmú kapcsolatot jelentett.

A megvalósított szakasz Kelenföld és a Keleti pályaudvar között biztosít összeköttetést, kis állomástávolságokkal. Mindeközben alaposan megváltoztak a közlekedési igények. A főváros lakossága ~ 20%-kal csökkent, az agglomerációból reggelente sűrű sorokban érkeznek a személyautók, változatlan számú nyomsávokon, s ezen a városon belüli nagy kapacitású metró üzemeltetése sem változtat.

Mindeközben a nagy kereskedelmi központok a Belvároson kívül, jelentős súllyal a város peremén épültek fel, ami a belváros megközelítésének igényét csökkentette.

[18] Hegedüs J.–Fodor Á. (1988): *Értékelemzési kézikönyv*. Budapest: OMFB.

[19] Tóthné Szita K. (2008): *Életciklus-elemzés, életciklus hatásértékelés*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.

[20] Holick, M. F. (2012):
A nélkülözhetetlen D-vita-
min. Budapest: Park.

Azzal, hogy a közlekedési igények kielégítésének ezt a megoldását választották, csak részigények kezelésére kaptunk költséges megoldást. Tetszőleges két pont között – holisztikus megközelítés esetén – a rendelkezésre álló szolgáltatók – BKK, VOLÁN, MÁV – együttes ajánlata jelenthet gazdaságos megoldást. (Mindhárom szolgáltató teljes szolgáltatásra törekszik, de a kedves utas mindig csak egyet vesz igénybe...)

Megítélésem szerint a megvalósult beruházással az időközben elfogadott törvényi előírások elvárása sem teljesült.

A személyszállítási szolgáltatásokról szóló 2012. évi XLI törvény preambulumban olvasható: „olyan egységes közszolgáltatási személyszállítási rendszer jöjjön létre, amely elősegíti a közösségi közlekedés társadalmi és gazdasági elsőbbségének érvényre jutását az egyéni közlekedéssel szemben”. Továbbá a „3. § (1) A közforgalmú személyszállítási szolgáltatást végző közlekedési szolgáltatók, kötelesek a személyszállítási szolgáltatási tevékenységek hatékony ellátása érdekében egymással együttműködni.”

Az értékelemzést nélkülöző döntéselőkészítés eredményeként az utca embere a Gellért téren választhat, miképp menjen át a Duna túlsó partjára:

- gyalogosan, napfényben (5 perc)
- villamossal (min. 5 perc, ritkuló járatsűrűség...)
- metróval, 30 méterrel a föld alatt (min. ~10 perc)

A metró igénybevétele viszont csodálatos élménnyel gazdagítja: a felfelé haladó mozgólépcsőről láthatja a reflektorok fényével aláfestett kék eget...!

(A napfényben tett séta viszont hozzájárul a szervezet D-vitamin termeléséhez. [20])

Az üzleti etika aktuális kérdései

Összefoglalás: Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a legfrissebb kutatások és elméleti következtetések mit árulnak el az üzleti etikáról, illetve az üzleti hálózatokban betöltött szerepéről. Az üzleti etika üzleti hálózatok felőli megközelítése speciális, valamint kevésbé kutatott terület. Tehát először röviden foglalkozunk az etika általános kérdéseivel, majd az etika jelentőségével az üzleti kapcsolatokban és -hálózatokban. Másodszor megvizsgáljuk a felvetett kérdések magyarországi megítélését az eddig megjelent empirikus kutatások alapján. A tanulmány célja, hogy az üzleti hálózatok etikai szempontból történő kutatása során a feltett kérdéseink megalapozottak és megfelelően pontosak legyenek. Mindezzel más, vonatkozó kutatási projektet is támogathatunk új impulzusokat adva.

Kulcsszavak: Üzleti etika, üzleti hálózatok.

Abstract: In this study we put ethics into the spotlight and describe what existing research reveals about the ethics and its importance for business networks. Business networks form a specific context for the study of ethics, and it seems to be little research on the topic. So we will first shortly analyse the stands taken on defining ethics in general. Then we will address the significance of ethical behaviour for business relationships and networks. Secondly, we summarize how these topics have appeared in Hungarian empirical studies till today. The aim of our paper is to derive well-defined and well-based questions to be posed in future research on business network ethics. With our theoretical findings we may support other relevant research projects by giving new impulses.

Keywords: Business ethics, business networks.

* Dunaújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: piriczn@mail.duf.hu

[1] Marriott, R. (2013): *The house of cards: the Savar building collapse*. <https://libcom.org/news/house-cards-savar-building-collapse-26042013> letöltve: 2014. 11. 10.

[2] Sims, R. R.–Brinkmann, J. (2003): Enron ethics (or: Culture matters more than codes), *Journal of Business Ethics*. Vol. 45. No. 3. Pp. 243–256.

[3] Benady, D. (2009): *When a scandal hits the fan*. <http://www.communicatemagazine.co.uk/archive/87-december-2009/715-when-a-scandal-hits-the-fan> Letöltve: 2013. 10. 28.

[4] Marriage, M. (2013): 'Unethical' Companies Blacklisted in Europe. *Financial Times*. London (UK), 10 June 2013:1.

[5] Håkansson, H.–Snehota, I. (1995): (Szerk.): *Developing relationships in business networks*. London: Routledge.

Bevezető

A mai üzleti világban az etika és a felelősség szükséges értéként jelenik az üzleti siker felől megközelítve. A vállalatok sorra fogadnak el és teszik nyilvánossá etikai kódexüket, ezzel azt remélve, hogy a közösen elfogadott, elismert szabályok alkalmazásra kerülnek az üzleti magatartás során.

2013-ban, Bangladeshben, egy plaza összeomlott a felső emeletén működő textilüzemek miatt. A 8-emeletes Rana Plaza-ra a felső négy emeletet engedély nélkül építették, ráadásul az épület boltok és hivatalok működtetésére készült, és nem nehéz, rázkódó, lüktető gépeket használó gyárak számára! A textilüzemekben dolgozó mintegy 5000 ember többek között a világhírű Benetton számára gyártott termékeket. A tragédia összesen 1129 halálos áldozatot követelt, és körülbelül 2515 sérültet. [1]

A hivatalos vizsgálatok, sőt demonstrációk, nemcsak a közvetlen érintettek – építésszek, üzemvezetők és tulajdonosok – felelősségét vetik fel, hanem a textilüzemekkel egy ellátási láncban lévő multinacionális vevő- és kereskedő vállalatokét is. Továbbá magyar közvélemény előtt is jól ismert esetek, mint az Enron cég bukásához vezető fejlemények, [2] vagy az USA-ból induló legutóbbi pénzügyi válság, amely világgazdasági válságot eredményezett, megrázó erővel hívják fel a figyelmet a vállalati etikus viselkedés jelentőségére. Ezek a botrányok erőteljesen befolyásolják nemcsak az érintett cégek hírnevét, hanem közvetlen hatást gyakorolnak az adott szektorra, illetve a nemzetközi gazdasági életre is. [3, 4]

Mindezek ellenére a hírekben ritkán szerepel a mindennapi, szervezetek közötti etikus magatartás. De a kisebb mértékű, etikátlan üzleti viselkedésről szóló hírek sem kerülnek be a sajtóba. A vállalati kódexek dacára az üzleti hálózatokban gyakran a domináns szereplő határozza meg a normákat és elnyomja azokat a szereplőket, akik nem akarják követni a játékszabályokat. Ráadásul azok a szervezetek, akik etikátlan magatartás következményeitől szenvednek, nehezen tudják ezt bizonyítani. Mégis az etika fontos az üzleti tranzakció során. Az üzleti hálózat tagjai tevékenységeikkel, közösen használt erőforrásaikkal, valamint személyes kötődéseikkel valamilyen mértékű, kölcsönös függőségbe kerülnek egymással, [5] amelyek etikai kérdéseket is felvetnek.

Az üzleti kapcsolatok számos időbeli és társadalmi szintet érintenek, abba beágyazódva működnek, [6] ezáltal függnek az etikai megfontolásoktól is. [7] A kulturális értékek és az iparági gyakorlatok hosszú idő alatt fejlődnek ki, de ezeken kívül a társadalmi normák – mint például fair viselkedés, bizalom, reciprocitás – szintén jelentős befolyással bírnak a tranzakciókra. A piacok globalizációja, az információhoz való szabad hozzájutás, valamint a növekvő társadalmi, környezeti problémák hatást gyakorolnak az etika globális megítélésére, illetve sürgetik az etikai kérdések beépítését az mindennapi üzleti gyakorlatba. [8]

Ezért ez a tanulmány érinti az üzleti etika legjellemzőbb kérdéseit a nemzetközi és a hazai szakirodalom alapján, majd bemutatja az így kialakult kutatási irányokat.

Az üzleti etika elméleti megközelítése

Az etikán belül megkülönböztetik az úgy nevezett filozófiai etikát (Arisztotelész), a normatív etikát (Jézus hegyi beszéde), illetve az alkalmazott etikát (orvosi etika). A filozófiai etika (morálfilozófia) azt kísérli meg tisztázni, hogy mi a helyes, a jó, a helytelen, a rossz stb. fogalmak jelentése, vagyis erkölcsi kategóriáink tartalmára kérdez rá. A normatív etika azzal foglalkozik, mit kell tennünk, hogyan viselkedjünk, miként éljünk. Az alkalmazott etika pedig a normatív etika körébe tartozik, egyes hivatások, vonatkozások, területek, problémák beható vizsgálatát tekinti feladatának. Üzleti vonatkozásban az etika „olyan szabályok, normák és szabványok összessége, amely irányítja az egyént és a szervezetet”. [9] Gyakorlatilag meghatározza a helyes viselkedést az üzleti tranzakció során.

A továbbiakban az üzleti etika deontológiai, teleológiai, utilitarista és erényetika megközelítéseivel foglalkozunk röviden. A deontológia erkölcsi elméletet először Immanuel Kant javasolta, amely a kötelességek tana, azaz a deontológia irányzatai általában általános és kötelező érvényű parancsokat fogalmaznak meg. A deontológusok azt gondolják, hogy egy cselekedet akkor igazságos, ha megfelel az etikai szabályoknak és normáknak. [10]

[6] Halinen, A.–Törnroos, J.-Å. (1998): The role of embeddedness in the evolution of business networks. *Scandinavian Journal of Management*. Vol. 14. No. 3. Pp. 187–205.

[7] Halinen, A.–Päivi Jokela (2014): *Exploring Ethics in Business Networks: Propositions for Future Research*. IMP Conference Bordeaux. France.

[8] Lindfelt, L.-L.–Törnroos, J.-Å. (2006): Ethics and value creation in business research: Comparing two approaches. *European Journal of Marketing*. Vol. 40. No. 3/4. Pp. 328–351.

[9] Treviño, L.–Nelson, K. (2004): *Managing business ethics: Straight talk about how to do it right*. (Third edition). New York: John Wiley & Sons.

[10] Ferrell, O.–Fraedrich, J.–Ferrell, L. (2012): *Business ethics: Ethical decision making & cases*. Boston: Cengage Learning.

[7] Halinen, A.–Päivi Jokela (2014): *Exploring Ethics in Business Networks: Propositions for Future Research*. IMP Conference Bordeaux. France.

[10] Ferrell, O.–Fraedrich, J.–Ferrell, L. (2012): *Business ethics: Ethical decision making & cases*. Boston: Cengage Learning.

[11] Nyíri Tamás (1995): *Támasz és talpkő*. Tanulmányok az erkölcsan tanításához. Budapest: A Magyarországi Református Egyház Kálvin Kiadója.

[12] Higgins, M. –Ellis, N. (2009): *Ethics and industrial networks: A Levinasian approach towards the study of justice in the supply chain*. Proceedings of the 25th IMP Conference in Marseilles. September 2009.

[13] Gundlach, G.–Murphy, P. (1993): Ethical and legal foundations of relational marketing exchanges. *Journal of Marketing*. Vol. 57. No. 4. Pp. 35–46.

A teleológiai érvelésmód szerint a cselekedetek erkölcsi értékét csakis a következmények alapján lehet elbírálni. A legfőbb érv az, hogy cselekedeteink mindig (vallási kontextusban) teremtet javakra, illetve (filozófiai kontextusban) véges, korlátozottan rendelkezésre álló javakra irányulnak. Nincs abszolút jó és abszolút rossz. [11] Az ún. utilitarizmus szerint az etikát a cselekedet által érintett minden személy szempontjából értékelni kell. Az utilitarizmus legjelentősebb alakjai: J. Bentham, J. S. Mill, G. E. Moore, H. Sidgwick. Az utilitarista etika egyik formája, a költség-haszon elemzések logikája, amely a modern közgazdaságtudomány egyik alapvető építőköve volt és maradt. A teleológiai és utilitarista etika tehát egyaránt a cselekedetek következményeire koncentrál, de az utóbbi az egoista motivációkból gyökerezik, és saját hasznát igyekszik maximalizálni.

Ezzel szemben az erényetika ókori tanításainak középpontjában az áll, hogy mi is az a legfőbb erény, amelyet az embernek birtokolnia kell ahhoz, hogy cselekedetei helyesek legyenek. Az erényetika leginkább Arisztotelész etikáján keresztül mutatható be, aki szerint az erény az a lelki alkat, ami dicséretet érdemel. Az erények két fajtáját különbözteti meg: az észbeli és az értemi erényeket. Az észbeli erények (okosság, bölcsesség) olyan erények, amik taníthatók; az erkölcsi erényeket (mértékletesség, nemes lelkű adakozás) a szokás alakítja ki az emberben, nem taníthatóak. Levinas, a 20. század egyik legnagyobb hatású, zsidó származású filozófusa azt mondta, hogy „az ember nem azért felelős, mert szabad, hanem azért szabad, mert felelős”. [12] Levinas gondolatmenetét alkalmazva a beszállítói kapcsolatokra azt mondja, hogy az igazságosság egyenlőképpen megkövetelhető minden féltől, függetlenül a köztük lévő távolságtól, illetve a reciprocitás elvárása nélkül.

Gundlach és Murphy [13] kiemeli az etika szerepét hosszú távú üzleti kapcsolatok során, hozzátéve azt is, hogy az etika jelentősége független attól, hogy az érintett felek milyen etikai modellt követnek. Ezzel ajánlásaik kapcsolódnak az erényetika általános irányelveihez.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy az etika mindegyik elmélete alkalmazható az üzleti tanulmányokban. Az erényetikai és a deontológiai megközelítés a társadalmi megközelítést hangsúlyozza, míg a teleológiai és az utilitarista perspektíva gazdasági (költség-előnyök) aspektust követ. [7]

Az etikus magatartás számos előnyt nyújt az üzleti életben (is). Hozzájárul a sikeres vállalati teljesítményhez, [10] általánosan pozitív hatása van a dia-

dikus kapcsolatokra, javítja a profitot, [14] stabilabb üzleti kapcsolatot eredményez, [14] nagyobb elégedettség, [15] csökken a konfliktus és nő a hírnév. [16] Elméleti kutatások is alátámasztják a hosszú távú versenyképesség és gazdasági teljesítmény javulását. [7]

Az üzleti etika aktuális kérdései a nemzetközi szakirodalomban

A társadalmi hálózatok felől megközelítve Brass, Butterfield és Skaggs [17] azt vizsgálta, hogyan magyarázza a társadalmi hálózat struktúrája az egyének etikátlan viselkedését. A szervezeteket kutatva [18] hangsúlyozza, hogy az etikusan viselkedő üzleti partner hozzájárul cégének hírnevéhez. Santana, Vaccaro és Wood [19] tanulmányukban azt vizsgálják, a menedzserek milyen eszközökkel képesek az etikai kérdéseket kontrollálni.

Az IMP (Industrial Marketing and Purchasing Group) hagyományosan élen jár az üzleti hálózatok kutatásában. Lindfelt és Törnroos [8] úttörő módon tanulmányozta az értékteremtés, etikai beágyazottság kérdéseit hálózati szinten.

Crespin-Mazet és Flipo [20] szerint az etikai kódexek és a törvényi előírásai előmozdíthatják a projekthálózatok etikai gyakorlatát. Ivens és Pardo [21] pedig azzal járultak hozzá a téma mélyebb megértéséhez, hogy kijelentik, az üzleti hálózatok szélesebb társadalmi beágyazottságának vizsgálata elvezet a b2b kontextus etikai kérdéseinek helyes megértéséhez.

Mostani elméleti, és később empirikus kutatásaink során három különböző perspektívából fogjuk az etikát megközelíteni:

a) etika, mint a szervezetek és hálózatok jellemzője,

[8] Lindfelt, L.-L.–Törnroos, J.-Å. (2006): Ethics and value creation in business research: Comparing two approaches. *European Journal of Marketing*. Vol. 40. No. 3/4. Pp. 328–351.

[14] Luo, Y. (2006): Toward the micro- and macro-level consequences of interactional justice in crosscultural joint ventures. *Human Relations*. Vol. 8. No. 59. Pp. 1019–1047.

[15] Brown, J. R.–Cobb, A. T.–Lusch, R. F. (2006): The roles played by interorganizational contracts and justice in marketing channel relationships. *Journal of Business Research*. Vol. 59. No. 2. Pp. 166–175.

[16] Christopher, M.–Gaudenzi, B. (2009): Exploiting knowledge across networks through reputation management. *Industrial Marketing Management*. Vol. 38. No. 2. Pp. 191–197.

[17] Brass, D. J.–Butterfield, K. D.–Skaggs, B. C. (1998): Relationships and unethical behavior: A social network perspective. *The Academy of Management Review*. Vol. 23. No. 1. Pp. 14–31.

[18] Daboub, A. (2002): Strategic alliances, network organizations, and ethical responsibility. *SAM Advanced Management Journal*. Vol. 67. No. 4. Pp. 40–48.

[19] Santana, A.–Vaccaro, A.–Wood D. J. (2009): Ethics and the networked business. *Journal of Business Ethics*. Vol. 90. No. 4. Pp. 661–681.

[20] Crespin-Mazet, F.–Flipo, J.-P. (2009): *Marketing and ethics in competitive tendering procedures*. Proceedings of the 25th IMP Conference in Marseilles. September 2009.

[21] Ivens, B. S.–Pardo, C. (2010) *Ethical business-to-business exchange: A revised perspective*. Proceedings of 26th IMP Conference. Budapest. September 2010.

[5] Håkansson, H.–Snehota, I. (1995): (Szerk.): *Developing relationships in business networks*. London: Routledge.

[22] Ford, D.–Håkansson, H.–Johanson, J. (1986): How do companies interact. *Industrial Marketing and Purchasing*. Vol. 1. No. 1. Pp. 26–41.

[23] Praxmarer-Carus, S.–Sucky, E.–Durst S. M. (2013): The relationship between the perceived shares of costs and earnings in supplier development programs and supplier satisfaction. *Industrial Marketing Management*. Vol. 42. No. 2. Pp. 202–210.

[24] Hunt, S.–Vitell, S. (2006): The General Theory of Marketing Ethics: A Revision and Three Questions. *Journal of Macromarketing*. Vol. 26. No. 2. Pp. 143–153.

b) etikus magatartás az üzleti hálózatokon belül, az interakciók és folyamatok és megosztott eredmények szemszögéből,

c) az üzleti tranzakció etikája, annak hatásai és kölcsönhatásai a stakeholderk széles körével.

Összességében keveset tudunk az etikáról, annak fontosságáról, megvalósulásáról az üzleti hálózatokban.

Az etikus magatartás jelentősége az üzleti hálózatokban

Az üzleti hálózat felfogható kölcsönösen összekapcsolt üzleti viszonyok hálózatának, ahol a vállalatok egymással kölcsönhatásban állnak üzleti célból. A hálózatok először is természetes arénát kínálnak az etikai kérdéseknek, mivel a szereplők alapvetően szétartó érdekeiket fogja össze. Az, hogy a hálózatok az etikai megfontolások arénájául szolgálnak, azt jelenti, hogy egy vállalat mennyire képes lemondani a saját céljairól, szándékairól a másik fél érdekében, amivel végül a saját jólétét is növeli, mivel hisz a kollektív célok és érdekek fontosságában. [22]

Másodszor a hálózaton belüli üzleti kapcsolatok természete hangsúlyozza az etikai normák szerepét, mint kapcsolatirányítási mechanizmust. A hálózaton belüli etikus magatartást nagymértékben befolyásolják a kapcsolatok olyan jellemzői, amelyek egyaránt strukturális és folyamat alapú jellemzők. Ide tartoznak a folyamatosság, alkalmazkodás, a formalitás-mentesség, valamint az aszimmetria. [5]

Az üzleti kapcsolatokat általában a folyamatosság elvárása mellett alakítják ki, amelyet az ismétlődő tranzakciók valósítanak meg. [5] Eközben alakul ki az bizalom és a kapcsolat iránti elkötelezettség. A hálózaton belüli hosszú távú együttműködés alkalmazkodást kíván meg, ahol például a kapcsolatspecifikus beruházások még komplexebbé teszik a kölcsönös függőséget. [5] A folyamatok, végeredmények során megvalósuló etikus magatartás növelheti a szereplők akaratát és szándékát a beruházások folytatására, valamint a hálózat versenyképességének további javítására. [23] Ezzel szemben az etikátlan bánásmód gyengítheti a jövőbeli teljesítményekre vonatkozó kilátásokat. [24]

A formalitás-mentesség nyitottságot, bizalmat jelent a másik felé, amely kiegészíti a formális szerződést, és jelentős szerepet kap a kapcsolat fejlesztésében.

tése, illetve a hálózati tevékenységek során. [5] Aszimmetrikus üzleti kapcsolatokban az erőforrások tulajdonlása és használata egyenlőtlen. [25] Az aszimmetrikus kapcsolatokkal sokat foglalkozik a szakirodalom, de hálózati megközelítése kevésbé feltárt. Mouzas és Ford [25] szerint a kölcsönös függőség nem feltétlenül jelenti az erőforrásokhoz történő azonos hozzáférést, és az előfordulhat, hogy a szereplők maguk választják ezt a helyzetet. Sőt a hálózaton belüli aszimmetria nem feltétlenül jelent hátrányt. Például a Valtra, finn traktorgyár, 200 beszállítójával jól működő hálózatot épített ki, amelyben domináns, központi szerepe van. De ez nem jelenti azt, hogy gazdasági recesszió idején kizárólag a saját érdekeit nézze és például a számára rövidtávon előnyösebb visszaszervezést (insourcing) válassza. [7]

Az etikus magatartás azonban nem zárja ki beszállítók felé történő a világos gazdasági, műszaki elvárások megfogalmazását és megvalósítását.

Az üzleti etika hazai helyzete

Az üzleti etika empirikus kutatásában kiemelkedő Szegedi Krisztina 2001-es disszertációja, amely azt mutatja, hogy a hazai vállalkozások nem érzéketlenek etikai szempontból! Ez azt jelenti, hogy a vállaltok részben elfogadják a hagyományos vállalati működés modelljét és etikai érzékenységük szűk területre koncentrálódik. Szegedi [26] szerint a magyar cégek felelőssége alapvetően a vevők és a tulajdonosok felé irányul. Hozzáteszi, hogy az etikai érzékenység várhatóan javulni fog.

Csáfor Hajnalka [27] az észak-magyarországi régió vállalatait vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy a vizsgált nagyvállalatok legfontosabb indítéka CSR-tevékenységük folytatására a „vállalat alapvető értékrendjének való megfelelés”, ezt követi az „etikus vállalat módjára cselekvés”, majd – szinte egyformán fontos a vállalatok számára – a „fenntartható fejlődéshez való hozzájárulás”, a „vállalat jó hírvének ápolása” és a „vevőkör bővítése, új piacok megszerzése”. A kis- és középvállalkozások esetében kissé más a helyzet, mivel náluk a legfontosabb cél a „vevőkör bővítése és új piacok megszerzése”, ezt követi a „költségek csökkentése”, majd a „vállalat jó hírének az ápolása”. Csak ezek után következnek a fontossági sorrendben olyan tényezők, mint az „etikus vállalat módjára cselekvés”, a „fenntartható fejlődéshez való hoz-

[7] Halinen, A.–Päivi Jokela (2014): *Exploring Ethics in Business Networks: Propositions for Future Research*. IMP Conference Bordeaux. France.

[25] Mouzas, S.–Ford, D. (2007) *Contracts in asymmetric relationships*. The Proceedings of the 22nd IMP Conference, Milan.

[26] Szegedi Krisztina (2001): *A magyar vállalatok etikai érzékenysége*. Ph.D-értekezés. Miskolci Egyetem.

[27] Csáfor Hajnalka (2010): *Mennyire felelősek az észak-magyarországi régió vállalatai?* PERIODICA OECONOMICA. III. ÉVF. November (22–36. o.)

[28] András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Füredi Gábor (2013): A vállalatilag felelős vállalat – A CSR és a cafeteria-metszet értelmezési lehetőségei a gyakorlatban. In: András István–Rajcsányi-Molnár Mónika: *Metamorfózis – Globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum. Pp. 127–139.

[29] Fazekas M.–Tóth I. J.–King, L. P. (2013): *Anatomy of grand corruption: A composite corruption risk index based on objective data*. Corruption Research Center Budapest.

[30] Czibik Ágnes–Hajdu Miklós–Makó Ágnes–Tóth István János–Várhalmi Zoltán (2011): *Integritás és korrupció kockázatok a magyar vállalati szektorban*. Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet.

zárulás” és „a vevők, valamint a beszállítók elvárásainak való megfelelés”. Csáfor úgy látja, hogy a KKV-k számára lényegesebb a rövidtávú, kézzel fogható nyereség és előny. András és szerzőtársai szintén azt tapasztalták, hogy a mai magyar vállalatok körében létező fogalom a CSR és ez gyakran nem pénz kérdése. [28] Kissé leegyszerűsítve a CSR része az etikus magatartás, amely nemcsak külsőségekben, látványos akciókban kell, hogy megnyilvánuljon, hanem tudatos stratégiákban, amelyeket végre is hajtanak. Ilyen tudatos, lényegre törő erőfeszítést tapasztalható például a GYSEV-nél.

Tehát a magyarországi elméleti és gyakorlati szereplőket egyaránt foglalkoztatják az üzleti etikával összefüggő kérdések, elsősorban a diadikus kapcsolataikban és kevésbé hálózati szinten. Specialitásként, kiemelt témaként jelenik meg a hazai szak-irodalomban az etikátlan üzleti magatartás, a korrupció vizsgálata is. [29, 30]

Kutatási javaslatok

Az eddigi szakirodalmi következtetések alapján az alábbi kutatási irányok fogalmazódtak meg:

1. *Etikus klíma és etikai konfliktusok az üzleti hálózatokban*
 - a. Hogyan fejlődik ki az etikus klíma az üzleti hálózatokban?
 - b. Hogyan tudják ezt a hálózat egyéni szereplői befolyásolni?
2. *A gazdasági tranzakciók társadalmi beágyazottsága és társadalmi szintjei.*
 - a. A hálózatok különböző törvényi, kulturális és politikai környezetben működnek. Hogyan birkóznak meg a vállalatok a társadalmi szereplők változó etikai normáival?
3. *Értékteremtés etikus magatartással.*
 - a. Magas etikai normákat követő üzleti hálózatok nagyobb teljesítményt nyújtanak, mint az alacsony normákkal megelégedő hálózatok?
 - b. Milyen hálózati körülmények között előnyös, kifizetődő a hálózati szintű etikus magatartás?
4. *Az etikus magatartás eltérő különböző iparágak üzleti hálózataiban?*

A fenti kérdéskörök tanulmányozását nemzetközi kutatói csapat kvalitatív módszertan segítségével tervezi megvalósítani.

A népesség-előregedés területi-etnikai vonatkozásai Bulgáriában az ezredforduló után

Összefoglalás: A népességfogyás és előregedés az európai társadalmak közös problémája, de kijelenthető, hogy viszonylag nagyobb gondot jelent ez azokon a területeken, ahol az ott élő etnikumok eltérő ütemű népszaporodása figyelhető meg, azaz a népességsökkenés területi különbségei mögött egzisztenciális okokon túl etnikai, esetleg vallási különbségek is meghúzódnak. Ez a jelenség különösen erőteljesen jelenik meg a Balkán térségben. Bulgária nemcsak Köztes-Európa, hanem a világ egyik leggyorsabban fogyó népességű országa. Ezt a helyzetet csak nehezíti az, hogy Bulgária etnikai szempontból sem tekinthető homogén nemzetállamnak. Bulgária Európa egyik olyan szeglete, ahol két nagy vallás – a kereszténység és az iszlám – él együtt, és ahol egyre nagyobb kihívást jelent a korábban évtizedekig figyelmen kívül hagyott, viszonylag jelentős számú kisebbségek integrálása a társadalomba. **Kulcsszavak:** Demográfia, népesség-előregedés, etnikai összetétel, területi különbségek, disszimilaritás.

Abstract: The demographic decline and aging are common problem in European societies. It is relatively bigger one in areas, where different pace of growth of the ethnic groups living there can be observed. Namely behind the regional differences in population decline are hidden existential reasons, ethnic, or religious differences. This phenomenon appears particularly strong in the Balkan region. Bulgaria has one of the fastest declining population not only in CEE but also in the world. This situation is complicated by the fact that Bulgaria is not considered ethnically homogeneous state either. Bulgaria is one of the corners of Europe, there are two major religions – Christianity and Islam – living together and where there will be a growing challenge the integration of their minorities into mainstream society who in previous decades were ignored.

Keywords: Demography, population aging, ethnic composition, regional differences, dissimilarity.

* *Dunaiújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet*
E-mail: horvathne.fabian.
myrtil@mail.duf.hu

[1] Horváth Gy. (1998): Az átmenet regionális hatásai Kelet-Közép-Európában. *Területi Statisztika*. 1. (38.) 4. Pp. 295–318.

[2] Kószegi M. (2009): A bolgár társadalom átalakulásának tendenciái – etnikai földrajzi aspektusból. *Balkán*. III. évfolyam 3. szám. <http://epa.oszk.>

Bevezetés

A Föld népességszámának alakulása rendkívül nagy területi egyenlőtlenségeket mutat. A fejlődő országokkal szemben ahol még mindig a népességrobbanás következményeinek kezelése a feladat, a fejlett országokban a demográfiai átmenet egy új szakasza indult, amely együtt jár a népesség csökkenésének megindulásával és ezzel együtt a társadalom gyors elöregedésével. A legtöbb demográfiai tanulmány rögtön az első bekezdésekben felhívja a figyelmet arra, hogy az európai társadalmaknak az elkövetkező évtizedekben szembe kell nézniük a népességcsökkenés és az öregedés okozta társadalmi-gazdasági kihívásokkal.

A ún. posztszocialista országokban ez a folyamat különösen gyorsan és erőteljesen zajlik, amely folyamatban a kutatók felfedezni vélik a rendszerváltással együtt járó társadalmi-gazdasági változások sokkhatását is. Ezen kívül amíg a nyugat-európai társadalmak népességcsökkenését valamelyest ellensúlyozta a nemzetközi migráció, addig a közép-kelet-európai országokban ezt a folyamatot csak felerősítette a viszonylagosan magas halálozási ráta mellett elvándorlás. A posztkommunista országok tehát általános demográfiai jellemzőikben hasonlóságot mutatnak, de közülük kiemelhetünk néhányat, amelyekben a népességfogyás folyamata különösen erőteljesen zajlik. Ebből a szempontból Bulgária az európai országok sorában az első helyen áll [1].

A népességfogyás és elöregedés tehát az európai társadalmak közös problémája, de kijelenthető az a tény, hogy viszonylagosan nagyobb gondot jelent ez azokon a területeken, ahol az ott élő etnikumok eltérő ütemű népszaporodása figyelhető meg, azaz a népességcsökkenés területi különbségei mögött egzisztenciális okokon túl etnikai esetleg vallási különbségek is meghúzódnak. Ennek a jelenségnek tipikus terepe a Balkán térség, azon belül is Bulgária, Európa egyik olyan szeglete, ahol két nagy vallás – a kereszténység és az iszlám – él együtt, és ahol egyre nagyobb kihívást jelent a korábban évtizedekig figyelmen kívül hagyott, jelentős számú kisebbségeik integrálása a többségi társadalomba [2].

Ezen térség etnikai földrajzi vizsgálata, a jelenségek mögötti területi-etnikai különbségek feltárása érdekes eredményhez vezethet.

Felhasznált adatok és az alkalmazott módszertan

A területi vizsgálatok megkövetelik annak meghatározását, hogy milyen szintű területeket vizsgálunk. Ha a társadalmi tér vertikális tagolódását vesszük alapul, vizsgálódásunk makro- és mezoszintű folyamatokat ölel fel. Ha a horizontális térfelosztást tekintjük, akkor ehhez a közigazgatási beosztást választhatjuk, amelyben szintén több szint különíthető el.

Területi vizsgálatunk tehát földrajzilag Bulgáriaként lehatárolt térrészen zajló folyamatokat mutatja be. Bulgária ezredfordulót követő, etnikai jellegű területi egyenlőtlenségeit főként NUTS 3-as szinten mutatjuk be, amely szintet az oblasztok képviselik Bulgáriában, amelyek méretükben (funkcióban nem!) a magyarországi megyékhez hasonlók.

Nyilvánvaló, hogy az obstinák (LAU1) illetve települések szintjén a vizsgálatok sokkal nagyobb pontossággal adják vissza az etnikai térszerkezetben történt változásokat, de ezen adatok híján mellőzni kellett az ilyen mélységű betekintést.

A vizsgálatok alapját számszerű adatok képezik, ezért az adatok feldolgozása során kvantitatív módszerek is alkalmazásra kerültek, amikor is a bolgár kisebbségek térbeli koncentrációjának mérésére a területi egyenlőtlenségi mutatók közül az ún. disszimilitási-indexet, más néven Hoover-indexet használtuk a különböző etnikumok térbeli szerkezetének feltárására.

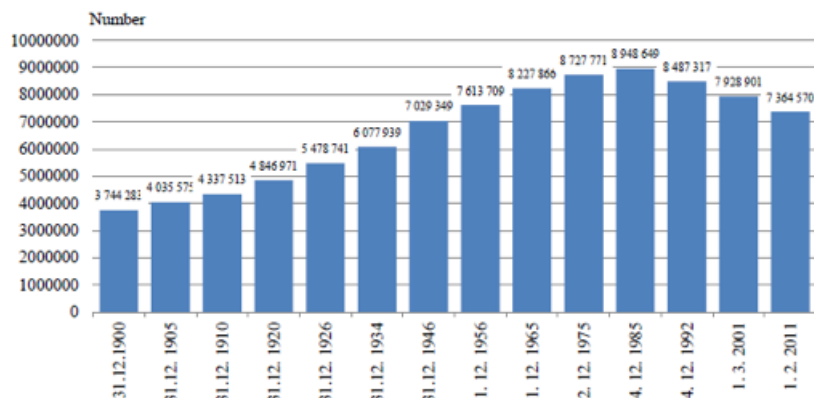
Általános demográfiai folyamatok Bulgáriában az ezredfordulón

A bolgár társadalom demográfiai problémái a 20. század második felében kezdődtek, és az 1980-as évek közepétől a népességszám egyértelműen fogyó tendenciát mutatott. Bulgária a '90-es években igen jelentős gazdasági krízisen ment keresztül, ugyanis a piacgazdaságba történő átmenet vontatottabban haladt, mint a térség más országaiban, ez pedig gazdasági összeomláshoz vezetett a kilencvenes évek közepén, amelynek hatásai a társadalom demográfiai helyzetében is megmutatkoztak. A 2001-es népszámlálás eredményei már szembetűnően mutatták a bolgár népesség fogyásának jelenségét, ami nemcsak a térségben, de nemzetközi viszonylatban is kirívónak tekinthető. Ahogyan azt az ábrán is láthatjuk, először a rendszerváltást követő első népszámlálás adatai jeleztek népességcsökkenést, majd a rendszerváltással együtt járó gazdasági krízis nyomán a helyzet tovább romlott, 1992 és 2001 között több mint 6%-os csökkenés figyelhető meg, 2001-ről 2011-re pedig a fogyás mértéke már 7 % feletti, tehát elmondható, hogy az ország népessége az átalakulást és az uniós csatlakozást követően is tovább apad.

[3] Kőszegi M. (2012) Az elöregedés Bulgária muszlim vallású közösségeiben az ezredfordulón. Bottlik Zs. Czirfusz M.–Gyapay B.–Kőszegi M.–Pfening V. (Szerk.): *Társadalomföldrajz–Területfejlesztés–Regionális tudomány*. Budapest: ELTE TTK Földtudományi Doktori Iskola. Pp. 29–47.

[4] Kőszegi M. (2009): Adalékok Bulgária etnikai földrajzi vizsgálatához: a bolgár obstinák etnikai viszonyai. *Balkán Füzetek*. http://epa.oszk.hu/02100/02108/00008/pdf/EPA02108_Balkan_

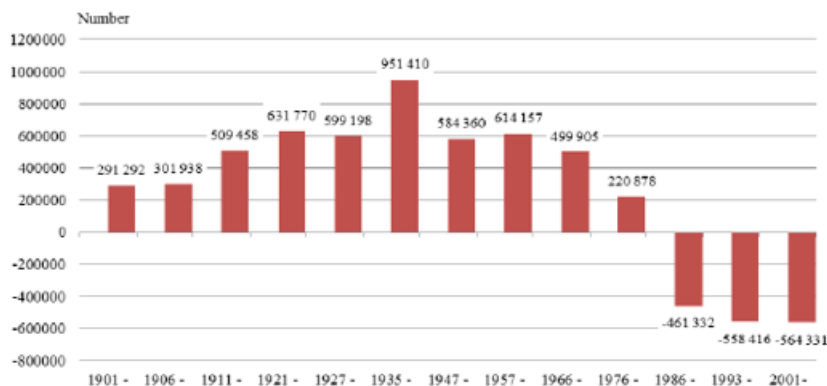
1. ábra. A népszámlálások éveinek népessége Bulgáriában 1900–2011.



Forrás: NSI, Bulgária

Az 1990-es évektől drasztikusan öregedő társadalomért a társadalomtudósok egyszerre kárhoztatják az alacsony születési és viszonylag magas halálozási rátákat, valamint az egyre élénkülő migrációt [3]. Az elvándorlásban, illetve a külföldi munkavállalásban elsősorban a fiatalabb, népesség érintett, aminek következtében a születések száma csökkent Bulgáriában. A képzettségi szint növekedése, a felsőfokú oktatásban való fokozottabb részvétel, valamint a nők versenyszférában való nagyobb arányú megjelenése a szülési idő kitolódását vonták maguk után, ami tovább erősítette és erősíti az ezredforduló után is a természetes fogyás tendenciáját [4]. Azonban az alacsonyabb születésszám Bulgáriában és a térség országaiban is nem csupán az életmódváltás következménye, hanem szociális és gazdasági problémákkal (életszínvonal-csökkenés, egzisztenciateremtés nehézségei) is összefüggésbe hozható. A népességi folyamatok legfőbb faktorai tehát a természetes népmozgalmi folyamatok (születések és halálozások), a nemzetközi migráció, ezen kívül területi aspektusban a népesség belső vándorlása, illetve az adminisztratív és területi változások.

2. ábra. A népesség csökkenése a népszámlálások között az 1900–2011 periódusban.



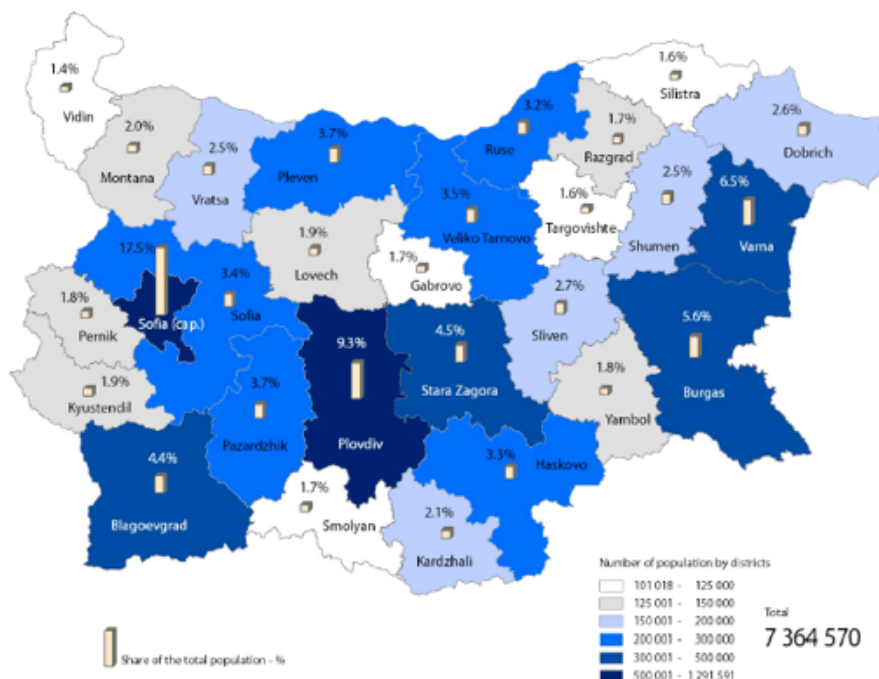
Forrás: NSI, Bulgária

A népességcsökkenés kétharmada (68,9%) a negatív természetes szaporodásnak köszönhető. A 2001. március és 2011. február közötti periódusban az ország népessége 389 087 fővel csökkent a természetes fogyásnak köszönhetően, a legnagyobb mértékű csökkenés 2002-ben volt tapasztalható (-46 118 fő). A népességfogyás egyharmada (31,1%) ebben a periódusban 175 244 fő, a nemzetközi migrációnak tudható be.

Ha népesség területi eloszlását tekintjük, a legnépesebb oblaszt Szófia főváros, ahol a népesség 17,5 %-ka, 1 291 591 fő él, a legritkábban lakott Vidin a maga 101 018 főjével (1,4%). A két népszámlálás közötti periódusban csak Szófia főváros (120 749 fő, 10,3%) és Várna (13 061 fő, 2,8%) népessége mutatott felnövekedést.

Az összes többi oblaszt népessége csökkent, viszont amíg Burgas, Plovdiv, Blagoevgrad és Kardzhali oblasztokban ez a csökkenés az országos átlagnál kisebb volt, addig Vidin és Vratsa oblasztokban meghaladta a 20%-ot.

3. ábra. A NUTS 3-as régiók népessége és a népesség területi eloszlása 2011. február 1.

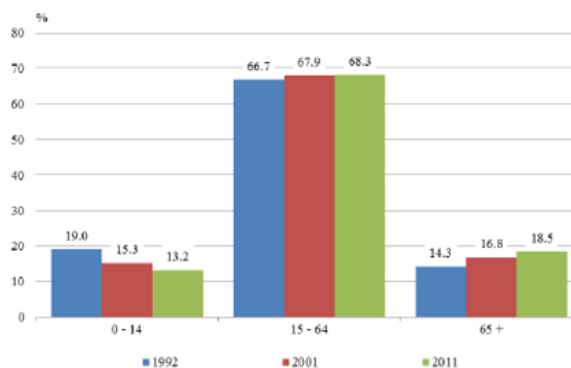


Forrás: NSI, Bulgária

A népességszökkenés mellett a korstruktúra változása is a társadalmi problémák további elmélyülését vetíti elő. A Bulgáriában egyértelműen jelentkező természetes fogyás együtt járt a korszerkezet változásával, a legfiatalabb korcsoportok fokozatos, majd az 1990-es években drasztikusan jelentkező csökkenésével a népesség korösszetétele eltolódott az idősebbek felé, aránytalanná téve a korstruktúrát.

A demográfiai öregedés tehát folytatódott a legutóbbi két népszámlálás között eltelt időben, a 15 év alatti népesség számának és arányának további csökkenését és a 65 éven felüliek növekedését eredményezve.

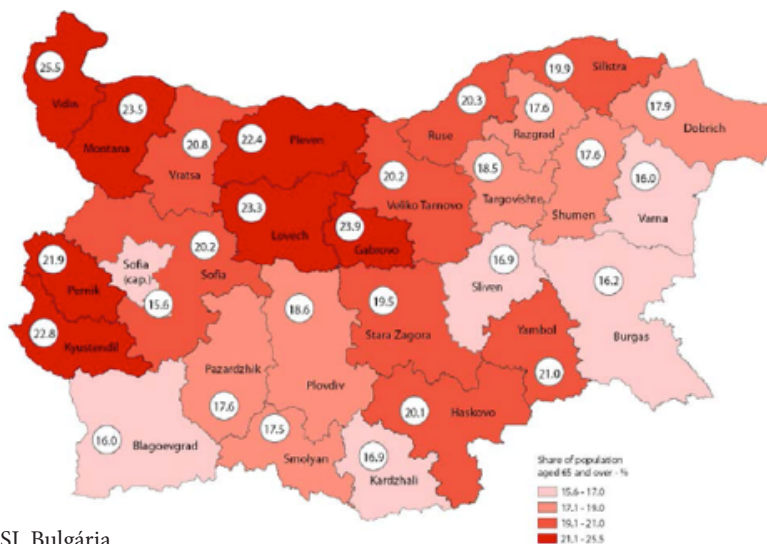
4. ábra. A népesség aránya korcsoportok szerint 1992–2011 népszámlálási években.



Forrás: NSI, Bulgária

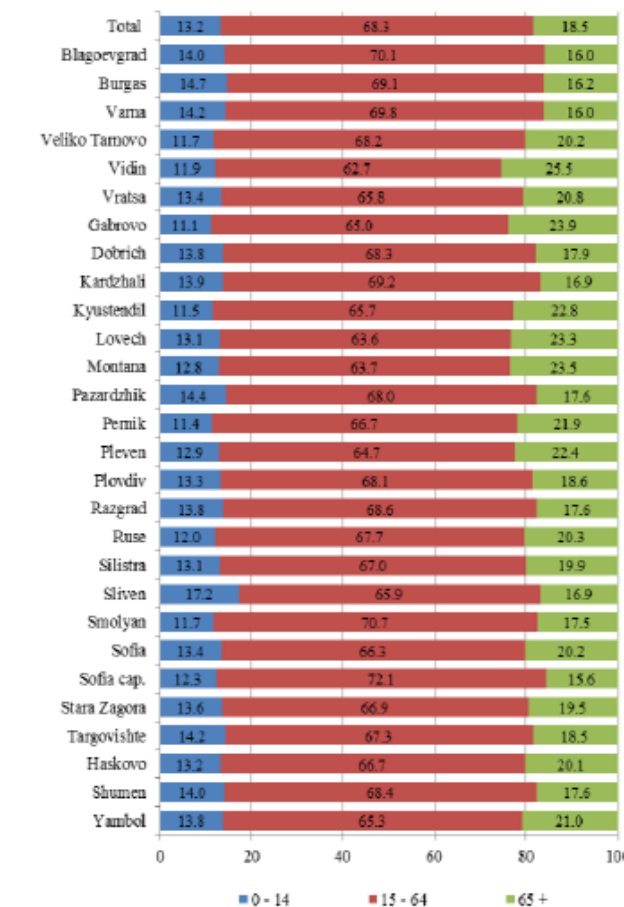
A 65 év felettek aránya Vidin (25,5%), Montana és Gabrovo (24%), Lovech (23,3%) and Kyustendil (22,8%) oblasztokban a legmagasabb, és elmondható, hogy az ország 13 megyéjében a 65 év felettek aránya több mint 1/5.

5. ábra. A 65 év felettek aránya az egyes oblasztokban 2011. február 1-jei adatok alapján.



Forrás: NSI, Bulgária

6. ábra. Az oblasztok népességének szerkezete 2011. február 1-jei adatok alapján.



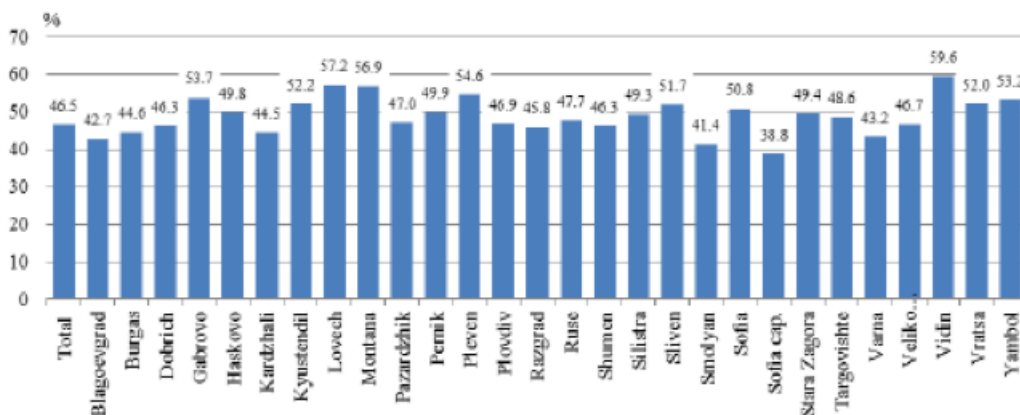
Forrás: NSI, Bulgária

A népesség eltartottsági aránya országos szinten 46,5%, ami azt jelenti, hogy a 15–64 éves korcsoport minden 100 főjére közel 47 fő 15 év alatti, ill. 65 év feletti személy eltartásának terhe hárul. Ez az arány a városi térségekben kedvezőbben alakul, mint vidéken, ahol 63,1%-ot ér el.

Az ország mintegy 10 megyéjében meghaladja ez az arány az 50%-ot, a legmagasabb értéket Vidin megye szolgáltatja.

Ezen kívül a társadalom előregedési folyamatának egyik jellegzetes viszony száma az öregségi index, amelynek segítségével bemutatható az előregedés folyamatának előrehaladottsága. A mutatószám az idős (60 év feletti) és fiatal (0–15 éves) korosztály egymáshoz viszonyított arányát mutatja meg. 1 feletti értéke azt fejezi ki, hogy az idősek száma meghaladja a fiatalokét, vagyis a korszerkezet eltolódott a 60 év feletti felé. 2001-ben az öregségi index értéke már jóval meghaladta az 1-et, értéke akkor 1,45 volt, amely 2011-re már 1,94-re nőtt.

7. ábra. Eltartottsági ráták az oblasztokban.



Forrás: NSI, Bulgária

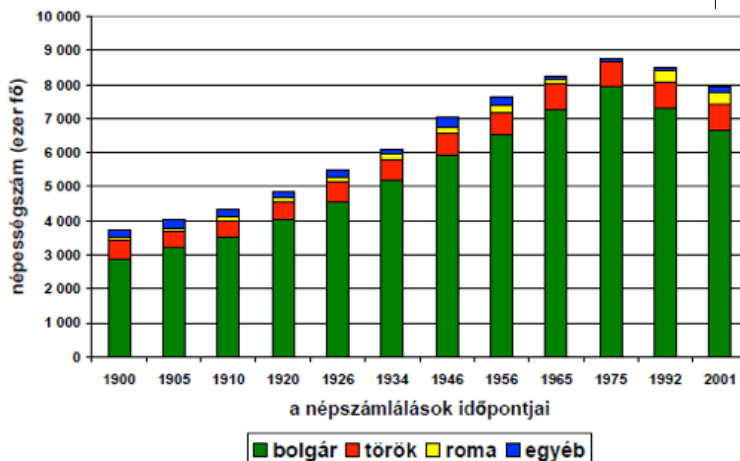
A bolgár népesség etno-demográfiai jellemzői az ezredfordulón

Mivel Bulgária etnikai szempontból nem tekinthető homogén nemzetállamnak, az itt felvázolt demográfiai folyamatokban jelentős területi különbségek is jelentkezhetnek, ami egyben az etnikai tényező jelentőségére is rávilágíthat egy olyan országban, ahol a kisebbségek jelentős része a többségi társadalomtól viszonylag elkülönülve, tömbökben él. A mai Bulgária területén élő népcsoportok jelenléte évszázadok során zajló

[5] Kőszegi M. (2008) *Bulgária muzulmán lakossága az ezredfordulón.*
<http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2008/ProMino08-3-10-Koszegi.pdf>

történelmi események által meghatározott migrációs folyamatok eredménye [5]. A modernkori bolgár államban a 20. század folyamán a kisebbségek részesedése 10 és 20% közöttire tehető. Számarányát tekintve a török és a cigány kisebbség a legjelentősebb (a statisztikákban önállóan is megjelenők), együtt a lakosság 10–15%-át adják. Bulgária ezredforduló utáni etnikai térszerkezetének elemzésekor a kisebbségeket három csoportra lehet osztani, és így részletesebben vizsgálni.

8. ábra. A lakosság számának és etnikai összetételének alakulása Bulgáriában.



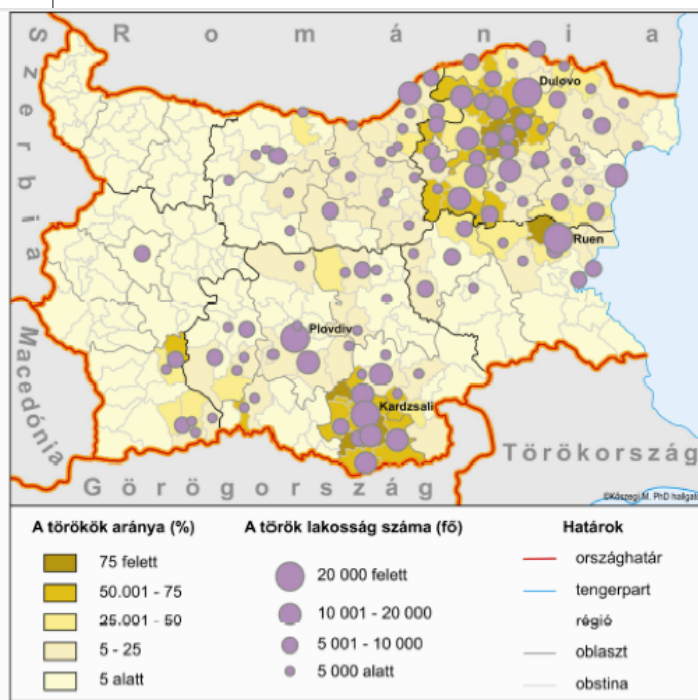
Forrás: NSI, Bulgária

Az ország legnagyobb számú kisebbsége a modernkori bolgár állam létrejötté óta a török – az összlakosságból való részesedésük a század elején mért 14%-ról Törökország létrejöttével csökkent 10%-ra. Az 1930-as években felerősödő bolgár nacionalizmus hatására, amikor is korlátozták a nyelv használatát és az anyanyelvi oktatást, török nyelvű helységneveket változtattak bolgárra, így egy asszimilációs folyamat indult meg. A kommunizmus ideológiája – mely minden kisebbségi jellegű mozgalom visszaszorítására törekedett, ennek érdekében támadást indított az egyházak ellen, erőltette a mezőgazdasági kollektivizálást, stb. – szintén a muzulmán lakosságot sújtotta erőteljesen. Elmondható, hogy számukban negatív változást okozott a század során a különböző hatásokra Törökország felé történő, sok esetben százezres nagyságrendű kivándorlás. A '80-as években csúcsosodott ki ezen drasztici-

kus intézkedések hatása, amely abban is megnyilvánult, hogy az 1985-ös népszámláláskor sem etnikai, sem vallási adatok nem kerültek felvételre [6]. Ennek következtében 1989-ben a megnyíló törökországi határokon közel 350 ezer török hagyta el Bulgáriát az erőszakos asszimilációs politika elleni tiltakozásul.

A török népesség aránya a 20. században stabilan 9% körül alakult, ami magyarázható a többségi lakosságra jellemző alacsonyabb reprodukivitás és a muzulmán népességre jellemző magasabb természetes szaporodás közötti különbséggel. A török kisebbség Bulgáriában két nagyobb elkülönülő etnikai tömbben él, az egyik tömb az ország északkeleti részén Sumen közelében, a másik tömb ezzel szemben az ország déli részén a török határtól nem messze, Kardzsali város környékén található, amely egyébként Bulgária gazdasági szempontból legelmaradottabb válságtérségének számít [7].

9. ábra. A török kisebbség száma és aránya Bulgária obstináiban (2001).



Forrás: Kőszegi, 2009.

[6] Todorov, V. (1995): A Balkán etnikai, vallási problémái és Bulgária helye. *Régió–Kisebbség, politika, társadalom*. 6. évf. 3. sz.

http://epa.oszk.hu/00000/00036/00022/pdf/regio_EPA00036_1995_03.pdf

[7] Bottlik Zs. (2008): A regionális és etnikai különbségek összefüggései Bulgáriában az ezredfordulón. *Területi Statisztika*. 11. (48.) 3. Pp. 334–344.

[8] Pokol Béla (2011): *Európa végnapjai – A demográfiai összeroppanás következményei.* Budapest: Kairosz.

[9] Nyjagulov, B. (2009): Cigányok (romák) Bulgáriában. Egy társadalmi és kisebbségi probléma múltja és jelene. *Limes* 22. évf. 1. sz.

A cigány kisebbség létszámára a szakirodalom szerint a népszámlálások adataival csak becsléseket lehet adni, mivel a statisztikákban való megjelenésük a többségi nemzethez fűződő viszony és nyelvhasználatuk függvényében is alakulhat. Közöttük találhatók magukat romának valló, de ortodox vallású és bolgár anyanyelvű, ortodox, de cigány anyanyelvű, és török anyanyelvű muzulmán hitű is. Fontosabb azonban a kutatók szerint az a különbség, amely a letelepedettségük szerint differenciál közöttük. A hagyományosan letelepedett és így a civilizált világba (munka, oktatás) jobban betagozt cigányságot „jerlija”-nak, az egykori vándorcigányokat és mai leszármazottaikat „csergar”-nak nevezik [8]. A két különböző csoport társadalmi integrációja és születési rátája is eltérő, az előbbieknél a többségi nemzethez hasonlóan alacsonyabb, míg az utóbbiak leszármazottainál is a sok utód jellemző.

A cigányság jelentős része a kommunizmus ideje alatt városlakó lett, emellett az ország kevert etnikumú területein élnek. A rendszerváltás utáni idők egyes kutatók szerint öntudatra ébredésüket hozta, ami létszámuk ugrásszerű növekedésében is megmutatkozott, ez az 1965-ös 2%-ról 2001-re 4,7%-ra nőtt. Emelkedő népességszámuk magyarázataként magasabb természetes szaporodásuk szolgál. Egyébként a cigányság „tényleges” létszámára történtek különböző becslések, amelyek létszámukat 500 ezer és 1 millió fő közé teszik, Blagoveszt Nyjagulov a Bolgár Tudományos Akadémia kutatóintézetének munkatársa szerint 800 ezer főről lehet szó [9].

Bulgária harmadik legnagyobb számú kisebbsége az ún. pomák népesség. A bolgár anyanyelvű, de muzulmán hitű pomákok külön nem jelennek meg a hivatalos statisztikákban. Azt tudjuk róluk, hogy az oszmán uralom alatt muzulmán hitre tért (vagy térített) bolgár nyelvű lakosság fő településterülete a Rodope-hegység, ahol eleinte hagyományos mezőgazdasági (földműves- és pásztortevékenységet) folytattak, majd a hagyományos termelési keretek felbomlásával a 20. század végére periféria helyzetbe kerültek, így erős asszimilációs nyomásnak vannak kitéve a többségi társadalom részéről. A pomákság a hivatalos bolgár álláspont szerint nem tekinthető különálló népcsoportnak.

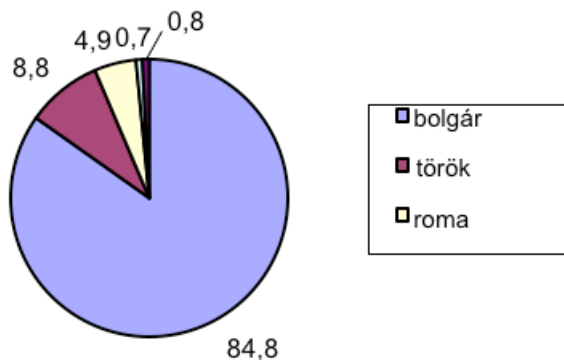
A század első felében a nagyvárosokban nagyobb számban éltek örmények és zsidók (nagyvárosi közösségeik az asszimiláció és a természetes fogyás hatására csökkentek), ezek mellett az ország északkeleti határán tatárok, de létszámuk mára erőteljesen lecsökkent. Megemlíthetők még a görögök, amelyek a század elején még jelentősebb számban voltak jelen, majd a két ország közötti megegyezések következtében létszámuk megcsappant. Az egyéb kategóriába sorolható még a 20. század során betelepülő oroszok mellett a környező országok népei (albánok, macedónok, románok, szerbek).

Bulgária etnikai térszerkezete 2011-ben

Az elmúlt 20 évben a már említett demográfiai tendenciák és az intenzív elvándorlás határozták meg az ország etnikai csoportjainak létszámát, és ezek eredményeként elmondható, hogy a legutóbbi két népszámlálás között eltelt időben nem történt szignifikáns változás a népesség etnikai struktúrájában. A legutóbbi népszámlálás eredményei szerint az ország lakosságának 84,8%-a (5 664 624 fő) vallja magát az anyanyelvhez tartozónak. Ez a 2001-es népszámláláshoz képest 0,9 százalékpontos növekedés. A népesség 8,8%-a török (588 318 fő), még mindig az ország legnépesebb etnikai kisebbségét alkotva, jóllehet arányuk lecsökkent a legutóbbi népszámlálás óta is 0,6 százalékponttal.

A roma etnikumhoz az összlakosság 4,9%-a (325 343 fő) tartozik, ami 0,2 százalékponttal több, mint a tíz évvel ezelőtti adat. A kis lélekszámú etnikai kisebbségek együttes aránya az össznépességben belül csupán 0,7%. A népesség 0,8%-a nem tudta meghatározni, hogy mely etnikum tagja.

10. ábra. A népesség megoszlása etnikumok szerint 2011-ben (%).

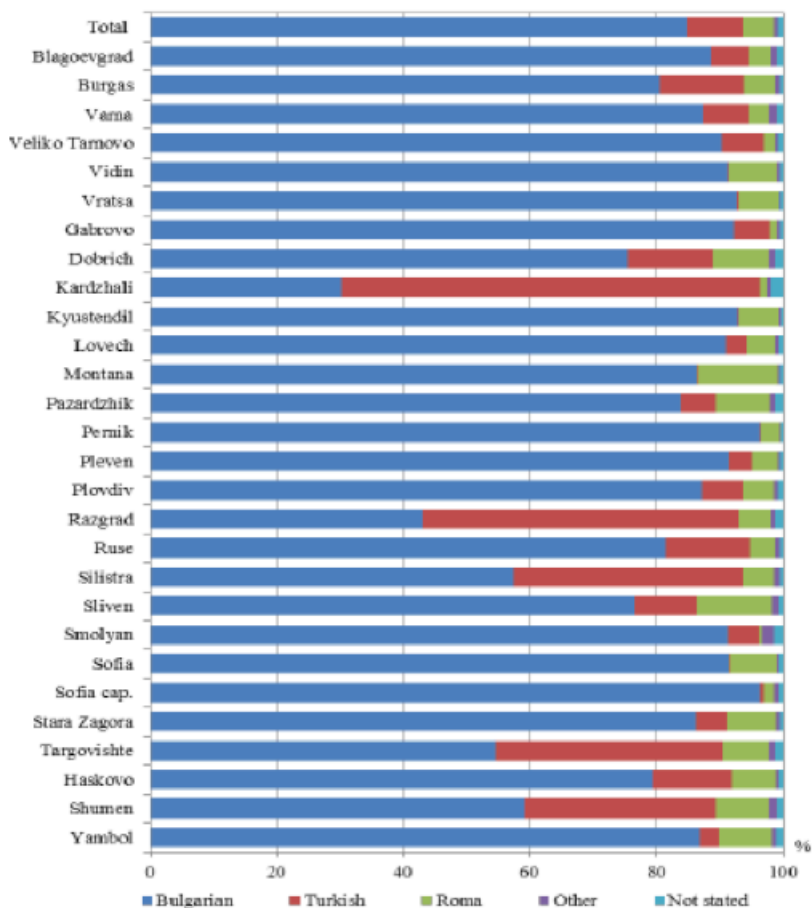


Forrás: NSI alapján saját számítás

A két legutóbbi népszámlálás közötti időszak népességcsökkenése viszont az etnikai csoportoknál is változásokat eredményezett. A bolgár népesség 15%-os csökkenése mellett a török kisebbség 21%-os visszaesést mutatott. Szembetűnő a korábban növekvő cigány népesség létszámának mintegy 12 %-os visszaesése. A már korábban is nagyarányú negatív létszámváltozást mutató kisebb számú nemzetiségek (örmények, zsidók, görögök, stb.) csökkenése a korábbi ütemnek megfelelően folytatódott. Jóval nagyobb volt a népességcsökkenés a vidéki terekben, mint a városokban, ez minden etnikai csoportnál megfigyelhető, különösen a bolgár népesség körében igen nagyarányú.

Fordított a helyzet az egyéb csekélyebb népességszámú etnikumok esetében, akiknek fogyása viszont korábbi koncentrációjuknak megfelelően a városi terekben figyelhető meg.

11. ábra. A népesség etnikai összetétele megyénként a 2011-es népszámláláskor.



Forrás: NSI, Bulgária

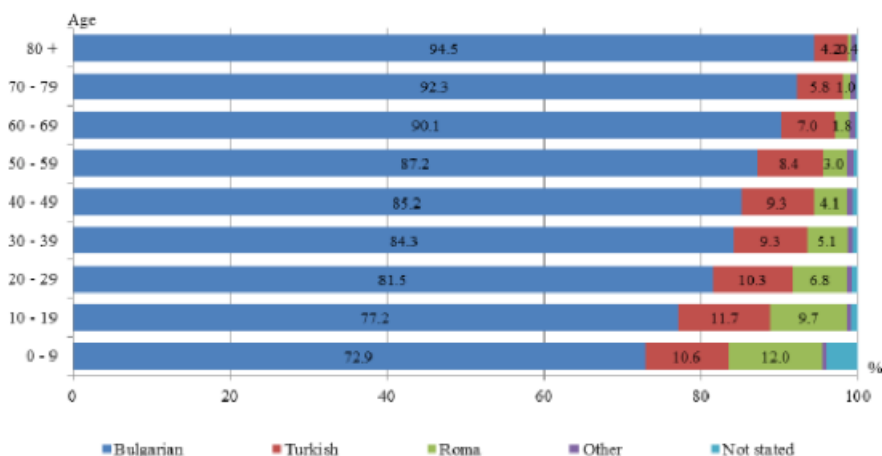
A bolgár népcsoport minden megyében dominánsan van jelen, ez alól kivétel Kardzhali és Razgrad obstina, melyekben a törökök abszolút többséget alkotnak. Bulgária török népessége különböző megyék-

ben koncentrálódik, ezek Kardzhali (66%), Razgrad (50%), Targovishte (35%), Shumen (30%), Silistra (36%), Dobrich (13,5%), Ruse (13,2%) és Burgas (13,3%). Fő település-terület tehát továbbra is az ország északkeleti régiója, melynek összlakosságán belül 16% az itt élő török etnikum részesedése. Bulgária területén belül a török lakosság még a Déli-Közép régió déli tartományában alkot abszolút többséget, és településterületük a déli határ mentén hosszanti irányban húzódik. A déli tömb és egyben a Bulgáriában élő török kisebbség legnépesebb közössége Kardzhali oblastban található.

A cigány népesség az összes megyében szétszórva megtalálható, a többségi nemzettel illetve a törökökkel kevert etnikai területet alkotva, esetükben tehát nem különíthető el markáns etnikai tömörülés. A vidéki településeken főleg a Balkán-hegység északi előterében (Vidin, Montana, Vratsa tartományok), az ország délnyugati részén a Szófia medencében és a Sztruma völgyében, és a Bolgár-tábla keleti térségében magasabb a koncentrációjuk. A legnagyobb arányban 2011-ben Montana (12,7%), Sliven (11,8%), Dobrich (8,8%), Yambol (8,5%) tartományokban találhatjuk őket.

A 2011-es népszámláláskor a fent említett két fő etnikum mellett megjelenő egyéb etnikumok főként az ország északkeleti és délnyugati területein jelennek meg magasabb (~2%) arányban. Az ide sorolható alacsony lélekszámú nemzetiségek továbbra is a nagyvárosokban és az azok közeli területeken (pl. Várna) találhatók.

12. ábra. A népesség etnikai összetétele korcsoportok szerint a 2011-es népszámláláskor.



Forrás: NSI, Bulgária

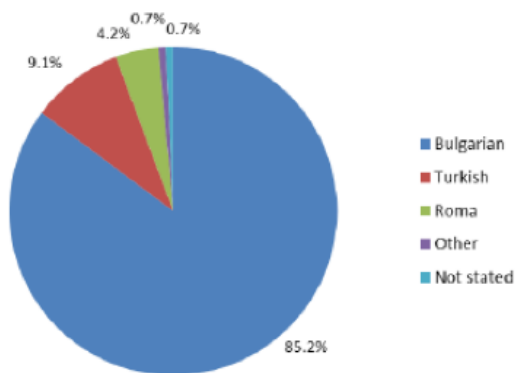
[10] Kőszegi M. (2010): Az öregedő társadalom etnikai földrajzi jellegzetességei Bulgáriában a 21. század küszöbén. *Földrajzi Közlemények*. 134. 1. Pp. 15–29.

A népszámlálások adataiból következtethetünk a kisebbségek eltérő demográfiai viselkedésére is. „A bolgár etnikum közösségeiben az aránytalanabb korstruktúra jellemző, ami minden bizonnyal köszönhető annak, hogy a többségi társadalom sokkal inkább részt vett az átalakulási és (nemzetközi és belső) migrációs folyamatokban, a kommunizmus és a rendszerváltás idején egyaránt. Községeik így eleve nyitottabbak a globalizáció nyomán megjelenő lokális jelenségekre is, ezért a drasztikus változtatások hatására beköszönő demográfiai hullámvölgy sokkal inkább érinti őket.” [10]

A 60 év feletti népesség nagyobb aránya a bolgárok által lakott területeken jellemző, tehát a korszerkezet idősök irányába való eltolódása és az előregedés folyamata leginkább a többségi bolgár etnikum sajátja. Az előregedés mértéke a török etnikum közösségeiben is jelentkezik, azonban szerényebb mértékben, mint az összlakosság esetében. A vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a török kisebbség Bulgária összlakosságához képest még mindig fiatalosabb korszerkezettel bír. Az eddigi vizsgálatok alapján feltételezhető, hogy a törököknél is fiatalosabb korstruktúrával találkozhatunk a cigány népességnél, amely így Bulgária legfiatalosabb korszerkezetű népcsoportjának tekinthető.

A népszámlálási kérdőívekben a másik hagyományos etnikai-demográfiai indikátor az anyanyelv. Ennek alapján a bolgár nyelvet anyanyelvként a népesség 85,2%-ka (5 659 024 fő) jelölte meg, a törököket 9,1% és a cigány nyelvet 4,2%. Az etnikai önbesorolás és az anyanyelvi öndetermináció közötti kapcsolat is erősen kimutatható. Az alábbi táblázat azok adatait tartalmazza, akik mindkét kérdésre választ adtak a népszámlálás során.

13. ábra. A népesség megoszlása anyanyelv szerint a 2011-es népszámlálás szerint.



Forrás: NSI, Bulgária

1. táblázat. A népesség önbesorolása etnikai hovatartozás és az anyanyelv alapján (2011).

Etnikum	Összes	Anyanyelv				
		bolgár	török	roma	egyéb	nem megállapítható
összes	6 611 513	5 631 759	604 246	280 979	47 071	47 458
bolgár	5 604 300	5 571 049	15 959	7 528	7 511	2 253
török	585 024	18 975	564 858	549	87	555
roma	320 761	24 033	21 440	272 710	1 905	673
egyéb	48 321	10 726	397	26	36 196	976
nem megállapítható	53 107	6 976	1 592	166	1 372	43 001

Forrás: NSI, Bulgária

A kisebbségek térbeli koncentrációjának meghatározása

Az etnikai közösségekben lezajló folyamatok dinamikája és térbelisége tetten érhető az ún. területi egyenlőtlenségi mutatók segítségével [2]. Ha két népcsoport térbeli elhelyezkedését, elkülönülésük nagyságát vizsgáljuk, rendelkezésünkre áll az ún. disszimilitási index (más néven Hoover-index), amely megmutatja, hogy a társadalom egy bizonyos csoportja (itt etnikum) milyen mértékben különül el a népesség többi részétől. Etnikai földrajzi vizsgálatokban tehát a disszimilitási index két népcsoport elkülönülésének mértékét fejezi ki. Használata elsősorban olyan területekre terjedhet ki, ahol két számottevő nagyságú etnikum él.

A disszimilitási index értékei 0 és 100 közé esnek, melyek közül a 0-hoz közeli értékek keveredésről, véletlenszerű eloszlásról tanúskodnak, míg a 100-hoz közelítő értékek lakóhelyi elkülönülést, szegregációt, tehát adott népcsoportnak a lakosság többi részétől kompakt etnikai tömbben való elkülönülését jelöli. Természetesen a két szélsőségre a gyakorlatban csak kevés példa akad [11].

Bulgária területén ez a módszer csak többszörös összetétellel alkalmazható, mivel több számottevő nemzetiség is él a területen, és az index egyszerre csak két etnikum összehasonlítását teszi lehetővé. Itt az indexet négy nemzetiség között számoltuk ki (bolgár, török, roma, egyéb).

[2] Kőszegi M. (2009): A bolgár társadalom átalakulásának tendenciái – etnikai földrajzi aspektusból. *Balkán*. III. évfolyam 3. szám <http://epa.oszk.>

[11] Németh N. (2005): Területi egyenlőtlenségi mutatók. In: Nemes Nagy József (Szerk.): *Regionális elemzési módszerek*. Budapest: ELTE. Pp. 106–119.

[2] Kőszegi
M. (2009):
A bolgár
társadalom
átalakulásának
tendenciái –
etnikai földra-
jzi aspektus-
ból. *Balkán*.
III. évfolyam
3. szám
[http://](http://epa.oszk.)
epa.oszk.

2. táblázat. A Hoover-index értékei etnikai csoportokra számolva (2011).

etnikum	Hoover -index
bolgár-nem bolgár	35,29
török- nem török	48,9
cigány-nem cigány	25,35
egyéb-nem egyéb	17,44
bolgár-török	49,67
bolgár-cigány	26,93
bolgár-egyéb	18,49
török-cigány	44,72
török-egyéb	43,57
cigány-egyéb	32,88

Forrás: saját számítás

A kapott értékek szerint a legnagyobb etnikum, a török népesség szegregációja a legerősebb. Az ún. disszimiláció a korábban már említett főként nagyvárosokban letelepedett egyéb lakosság körében a legkisebb. A cigány népesség szintén alacsony szegregációs értékeket mutat, ami azzal hozható összefüggésbe, hogy szinte minden régióban jelen vannak, az ország többi etnikumaival nagymértékű keveredésben. A korábbi kutatások adataival összevetve [2] a 2011-es Hoover-index értékei hasonlóan alakulnak, de az azóta eltelt időszakban minden népcsoport esetében csökkenő tendenciát mutat a szegregáció. Ez köszönhető az országon belüli vándorlásnak, amelynek során az időszakban tovább folytatódott a vidéki településekről a városokba áramlás, és ennek eredményeképpen nagyobb mértékű az egyes etnikumok keveredése.

Indexünk azt is megmutathatja számunkra, hogy két-két népcsoport mennyire keveredik egy adott területi egységben, ennek érdekében ily módon is elvégeztük az összehasonlítást. 2011-ben a legnagyobb mértékű elkülönülés a török és bolgár lakosság között figyelhető meg. A török etnikum már korábban is bemutatott elkülönülése így is megerősítést nyert, azaz kimondható, hogy az államalkotó bolgárok és a legnagyobb számú etnikuma között kiemelkedik a szegregáció mértéke.

Ez azonban korántsem olyan nagymértékű, mint korábban, az ezredfordulót megelőzően, hiszen a statisztikák alapján elmondható, hogy a török migráció is a bolgár többségű nagyvárosok felé irányul. Az adatsorból az is kitűnik, hogy a bolgár és az egyéb nemzetiségek viszonylatában a keveredés nagymértékű, amit továbbra is ezen csekély lélekszámú, de sokszínű kisebbség bolgár túlsúlyú nagyvárosokban való megjelenésének tudhatunk be. Emellett megemlíteném az egyéb nemzetiségek között a korábban már tárgyalt pomákságot, akiről a kutatások alapján kijelenthető, hogy a népszámlálások alkalmával adott válaszaik szerint hovatartozásuk megoszlik a bolgár illetve az egyéb kategória között, ami szintén növeli a két etnikumcsoport közötti keveredés mértékét. A cigány népesség helyzetéről is árnyaltabb képet ad, ha azokat nemcsak az összes többihez hasonlítjuk, hanem összevetjük egyenként a többi népcsoporttal. Leginkább a bolgárokkal való keveredés tűnik ki, ami továbbra is a bolgár dominanciájú nagyvárosok jelentős roma lakosságának köszönhető. Ami a török-cigány viszonyrendszerben elmondható, az az, hogy maguk a cigányok jelentős része is török anyanyelvű és muzulmán vallású, ám az utóbbi időszakban jellemzően vallják magukat romának a török népességtömörüléseken belül is, így keveredésül itt is nő. A roma és az egyéb nemzetiségek viszonyára a nagyvárosi életformából adódó szegregáció-csökkenés jellemző.

Összegzés

Bulgária nemcsak Köztes-Európa, hanem a világ egyik leggyorsabban fogyó népességű országa. Ezt a helyzetet csak nehezíti az, hogy Bulgária etnikai szempontból sem tekinthető homogén nemzetállamnak. Dolgozatomban igyekeztem áttekinteni az ország ezredforduló utáni főbb demográfiai folyamatait, melyeknek etnikai és területi vonatkozásaival is foglalkoztam. Általánosságban elmondható, hogy az etnikai térszerkezet alakulását a drasztikus népességszökkenés határozta meg, míg az egyes kisebbségeknél jelentkező különbségek arányeltolódásokat okoztak. Az itt bemutatott folyamatok számszerű adatokra, azok statisztikai elemzésére épülnek, amelyek mögött természetesen társadalmi – gazdasági problémák is meghúzódnak és amely összefüggések feltárása és értelmezése, valamint az ezen aldiszciplínához tartozó korszerű ábrázolási módszerek alkalmazása a későbbiekben egy újabb feladat lehet.

Újmédia-generáció – digitális közösség

* Eszterházy Károly Főiskola
E-mail: tomesztim@gmail.
com

[1] Újhelyi Adrienn (2013): *Online csoportok kívülről és belülről*. In: Oktatás-Informatika, 1–2. <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/ujhelyi-adrienn-online-csoportok-kivulrol-es-belulrol-az-internetes-kozossegek-szocialpszichologiai-vizsgalata/> Letöltés: 2014. október 20.

[2] Balázs László (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Miskolc: Z-press.

[3] Aczél Petra (2012): *Média-retorika*. Budapest: Magyar Mercurius.

Összefoglalás: Mára az internet interaktív hálózati médiummá vált. Népszerűsége elsősorban szociális jellegének köszönhető, vagyis annak, hogy lehetővé teszi kapcsolatok kialakítását, fenntartását, új kommunikációs lehetőségeket, tereket, identitást, új és más elveken szerveződő közösségek kialakítását kínálja. Azaz az ember társas szükségleteit képes kielégíteni, [1] az emberi kommunikáció legváltozatosabb formáit teszi lehetővé, ezáltal nagymértékben átalakítja a hétköznapi kommunikáció színtereit és formáit. [2] Az újmédia használata mára társadalmilag és kulturálisan beágyazott gyakorlat lett. Aki mobiltelefonját, adathordozóit használja, az egyszerre felhasználója internetes és televíziós tartalmaknak, interaktív cselekvésben vesz részt, vagyis nem csupán befogadója, alakítója is a médiaszövegeknek, független kapcsolatot alakít ki a tudás forrásaihoz. [3] Ezek a jellemzők többirányú kutatást, témát biztosítanak a tudományos diskurzusban. Vizsgálható mindennek a technikai háttere, a személyközi, csoport- és nyilvános kommunikációra gyakorolt, valamint kulturális hatása. Én most elsősorban a kommunikációs kapcsolatokra tett hatására fókuszáltam.

Kulcsszavak: Újmédia, kommunikáció, személyközi kapcsolatok, műfajok, interaktivitás.

Abstract: The use of new media has been socially and culturally embedded in our practice by now. Those who use their mobile phone or data carrier simultaneously use data on the internet or television, take part in interactive activities, that is they are not only recipients, but form media texts as well, establish independent connections to the sources of knowledge. As every medium, the digital media have been developed in the grid of system of opportunities and needs. The primary reason for the spread of new media is not in their technological peculiarity or practicality: their success is due to their social feature. They enable us to communicate with others, to develop

and maintain relationships, i.e. they satisfy a wide range of social needs. In my presentation I try to find the answer to how and to what extent new media have changed interpersonal behaviour and the structure of communities.

Keywords: New media, communities, interpersonal behavior, genres, interactivity.

[4] Érsok Niko-
letta (2003):
Írva csevegés
– Virtuális írás-
beliség. *Magyar
Nyelvőr*. Pp.
99–104.

Az újmédia jellemzői

– Az újmédia átalakítja a kommunikációs kultúrát. Új határokat nyit a közlésnek, nem korlátozva azt, hiszen az interneten többé-kevésbé bármi közzétehető, megosztható, lényegében bármilyen kódon.

A korszak médiumai, az internet és a mobil kommunikációs eszközök az információfeldolgozásra és -cserére helyezik a hangsúlyt, míg a korábbi médiumok az üzenetek előállítására és terjesztésére törekedtek. Az új médiumok legfontosabb jellemzője az üzenetek gyors célba juttatásának lehetősége. Ennek következtében rövidülnek a tartalmi egységek. A gyorsaság fokozódása az üzenet tartalmáról annak terjesztésére helyezi a hangsúlyt. Vagyis már nem az a fontos, hogy mit, hanem az, hogy milyen gyorsan, milyen hatékonysággal tudunk közölni. A digitális információk kisebb helyet foglalnak, könnyebben változtathatók, egyszerűbben megoszthatók.

– Az újmédia a befogadóktól is új attitűdöket, kompetenciákat kíván. A nyomtatott média az olvasás, megértés készségét kívánja, amelyek segítenek az összefüggések feltárásában, az értelmezésben. A befogadás az elektronikus média esetében egyszerűbb, bár fókuszáltabb. Nincs szükségünk különösebb kompetenciákra a tartalmak befogadásához. Az újmédia azonban már megköveteli a technológiai-informatikai nyelv ismeretét is. „Az újságot tartva még saját elménk (lelkünk, meggyőződésünk) szervezi a médiakommunikációt. A számítógép előtt ülve már egy másik agy szervezi gondolkodásunkat. Mára nem mi kommunikálunk témákról, hanem a témák kommunikálnak rólunk.” [3]

Konvergálódik a kommunikáció kifejezésrendszere, kialakul az írott beszéd (Bódi Zoltán meghatározása), amit neveznek írásos dialógusnak (Kis Ádám), szimulált szóbeliségnek [3] és virtuális írásbeliségnek is (Érsok Nikoletta). „A virtuális írásbeliséget a szituáció és a sajátos nyelvhasználat alapján ismerhetjük fel. Ilyenkor a közvetítő közeg a hálózat. A virtuális írásbeliség egyszerre hordozza magán az írásbeli és a szóbeli kommunikáció jellemzőit. Laza, kötetlen hangvételével, felszínesebb nyelvhasználatával tartalmilag és funkcionálisan a szóbeliséghez áll közelebb, ám írott formában realizálódik, tehát az írás eddigi funkcióját újjal bővíti. [4]

[3] Aczél Petra (2012): *Média-retorika*.

Budapest: Magyar Mercurius.

[5] Varga Gyula (2004): A negyedik médium kommunikációja. In: Varga Gyula (Szerk.): *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Eger: Líceum. 103–128.

[6] Rétfalvi Györgyi (2012): Új média. In: *Média, kultúra, kommunikáció*. Budapest: Libri.

Megnő a vizuális kód szerepe, aminek oka egyrészt az internet globális jellegében keresendő (a vizuális kód nemzetközi), másrészt a vizuális kód logikája jobban illik a nem lineáris befogadáshoz. „A kép betölti a pillanatnyi észlelést, olyan élénk információként, amely egyben az ábrázolt valóság bizonyítékaul is szolgál. Konkretizál és metaforizál, míg a verbális absztrahál és szimbolizál.” [3]

Demokratikusabbá válik a kommunikáció módja, vagyis a vélemények nem önmagukban jelennek meg, hanem más vélemények kölcsönhatásában.

Megváltozik a kommunikáció műfaji palettája is. A műfaj visszatérő társas szituációk interpretációja, a kommunikációs interakció alakítója, melynek leírásában nem pusztán formai jellemzők dominálnak, hanem a szituáció alkotóinak konfigurációi. A műfaj fuzionálja a kommunikációs partnereket, azonosítja a résztvevő felek viselkedésterületeit, gondolkodásukban automatizmusokat vált ki.

A műfajok egyúttal megadják egy közösség adott időben releváns szociális helyzeteinek pontos jegyzékét. Ezek a társas helyzetek igazodnak a mindenkori társadalmi berendezkedéshez, struktúrához. Következésképpen a társadalom szerkezetváltozása hatással van a társas helyzetekre, s így módon a műfajokra is. A társas helyzetek keveredése egyúttal műfaji keveredést is jelent. Az újmédiában tehát megváltozik az interakció formája, az új társas helyzetek új műfajokat hívnak létre, illetve a már meglévők újszerű keverékeit, hibridjeit (így például a blogot, chatet, kommentet). Varga Gyula a közelmúltban [5] részletes leírását adta annak, hogy az újmédiában hogyan jelennek meg a tömeg-, a nyilvános, a csoport- és a személyközi kommunikáció üzenetei, illetve, hogy azok milyen kommunikációs és nyelvi jellemzőket mutatnak.

– Az újmédiában az interaktivitás jellege is változik. Itt már nem egyszerűen a visszacsatolás lehetőségét adja, hanem a kommunikáció sokszoros esélyét, a részvétel lehetőségét a médiaszövegek kialakításában, formálásában. „Az interaktivitás a kommunikáció olyan formája, ahol a befogadó szinkron vagy aszinkron módon reagálhat a közlő üzeneteire, kiléphet a passzív befogadó szerepéből, aktív irányítójává léphet elő a befogadásnak, illetve felveheti az adó szerepét is.” [6]

Szinkron az interaktivitás, ha egyidejű, aszinkron, ha időben eltolt, azaz van válaszlehetőség, de a válasz nem azonnali. Interaktív műsorokkal Amerikában, 1950 körül találkozhatunk először, nálunk pedig korai formái a külön-

bőző rádiós-televíziós játékokban, kvízműsorokban jelennek meg (Ki nyert ma?, Kapcsoltam). A kilencvenes évektől kezdve, a kereskedelmi rádiók és televíziók, valamint az internet elterjedésével mindegyik tömegmédiium területén megerősödik az interaktivitás. Jellege, formája műfajonként változó lehet: betelefonálás, e-mail, sms, közvélemény-kutatás. A szociálpszichológia felől nézve a kommunikáció lényege a kölcsönösség, a kommunikáló felek szerepcseréje. A tömegkommunikációban korábban erre nem, vagy korlátozottan volt csak lehetőség. Az újmédiát azonban gyakran interaktív médiaként is emlegetik, az interakció itt tehát kiemelt szerephez jut. Van Dijk az interakció négy szintjét különíti el, amelyek egyúttal annak minőségét is meghatározzák [7]:

- Az első szintet tartja a legegyszerűbbnek. Ez a két- vagy többoldalú kommunikáció lehetősége, a kommunikáció térdimenziója. Ilyen például az elektronikus levelezés, az interakcióban résztvevő személyeknek valamilyen módon összeköttetésben kell lenniük ahhoz, hogy reagálni tudjanak.

- A második szint a szinkronitás szintje, ami a kommunikáció időbeliségére utal.

- A harmadik szint a kontroll szintje. Azt mutatja, hogy a kommunikáló felek mekkora kontrollt gyakorolnak az interakció felett. A telefonbeszélések például ilyenek.

- A negyedik szint a cselekvés és reakció szintje, ami a tartalomra való hivatkozással, a kontextus és megértés révén valósul meg. Az interakció négy szintje hierarchikusan viszonyul egymáshoz, a legmagasabb szint nem lehetséges a kétirányú kommunikáció, s a felek kontrollja nélkül.

[7] Van Dijk, J. (2007): A hálózati társadalom. Az új média társadalmi vonatkozásai. In: *Hatalom a mobiltömegek kezében*. Budapest: Typotex. Pp. 29–64.

[8] Újhelyi Adrienn (2011): *Online csoportok kívülről és belülről*. Doktori értekezés. ELTE.

Kutatások

Szociálpszichológiai kutatások sora foglalkozik azzal, hogy milyen összefüggései lehetnek az online és az offline világnak, így például azzal, hogy milyen következményei, társadalmi hatásai lehetnek a netezésnek. Újhelyi Adrienn az online és offline világ összefüggéseivel kapcsolatos kutatásokat egy táblázatban foglalta össze [8]:

[9] Balázs László (2010): A szerepviseelkedés szociálpszichológiai háttere. In: H. Varga Gyula (Szerk): *A kommunikációoktatás kontextusai*. Budapest: Hungarovox. Pp. 54–63.

[10] Tókos Katalin (2006): Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív-kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*. Pp. 48–62.

[11] Havasi Tamás (2009): Az internet szerepe a fiatalok identitásának kialakításában. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 5–6. szám

egyéni	énbemutató (Bargh, McKenna, 2002), identitás kifejezése a neten (Turkle, 1996), depresszió (Kraut et al, 1998, 2001) személyiségtevénytők és internetezés interakciója (Amichai-Hamburger, Vinitzky, 2010; Birnie, Horvath, 2002; Alonzo, Aiken, 2004; Sohn, Leckenby, 2001), internetaddikció (Young, Rodgers, 1998); az internetezők értékstruktúrája (Csepeli, Prazsak, 2010)
interperszonális	szociális interakciókra gyakorolt hatás (DiMaggio et al., 2001; Katz, Rice, 2002), társkeresés az interneten (Park, Floyd, 1996); agresszió (Anderson, Bushman, 2001)
csoport(közi)	stigmatizált csoportok (McKenna, Bargh, 1998), közösségekre gyakorolt hatás (Howard et al., 2001; Putnam, 2000), csoportközi kommunikáció (Postmes, Baym, 2005), minimális csoportparadigma (Amichai-Hamburger, 2005)
társadalmi	digitális szakadék (Katz, Aspden, 1997; Liff et al., 2004), hálózati társadalom (Castells, 1996 (2005)) digitális generáció (Tapscott, 1994; Prensky, 2001; Kósa, László, 2010), digitális egyenlőtlenség kulturális hatásai (Csepeli, Prazsak, 2010; Angelusz, Tardos, 2002)

Társas kapcsolatok

Az újmédia-kultúra hatással van a személyközi és társas kapcsolatokra. Az internet lehetőséget adott arra, hogy az egyén, illetve a közösség kilépjen lokális meghatározottságából. Kapcsolattartásunknak nincsenek földrajzi értelemben vett határai. Aktív mindennapi jelenléte hatással van a társas alapotívumokra, befolyásolja a szerepviselekést és kérdéseket vet fel ezek alakulásáról, átrendeződéséről. [9]

Sokáig fontos kérdésnek tartották, hogy magányossá tesz-e az internet. Vannak kutatók, akik szerint a valódi kapcsolatokat helyettesíti, szerintük ugyanis az online tevékenység aszociális. Mások szerint egyáltalán nincs hatással a társas kapcsolatokra, és vannak, akik meg úgy vélik, hogy az internetezők szociális világa kitágul, társas élete erősödik. Az internet társas jelenségekre gyakorolt hatását kutatva többen foglalkoztak a virtuális identitással, [10, 11] az online meggyőzéssel (Cialdini 2002), illetve az online csoportok jellemzőivel (Ferencz, 2009; Újhelyi, 2011).

Összefoglalva megállapítható, hogy az online személyközi kapcsolatok több ponton eltérnek az offline-tól. Talán a legfontosabb különbség a mediatizáltság, a technikai közvetítettség, s ennek hatására a fizikai szeparáció, vagyis az, hogy a legintenzívebb online kommunikáció közben is a felek fizikai valójukban távol vannak beszélgetőpartnereiktől, jórészt egyedül ülnek egy gép előtt. Valamint fontos különbség az online kommunikáció rögzítettsége. [8] Persze nem szabad megfeledkezünk arról a tényről, hogy az internet nem homogén, teljesen eltérő jellegzetességgel bír egy weblap nézegetése, az aktív chatelés, vagy az online játék.

Online közösségek

A szociálpszichológia a csoport számtalan definícióját adta. Az online-csoportdefiníciók többnyire azok kettős természetére helyezik a hangsúlyt, vagyis arra, hogy mediatizált, de személyes kapcsolatokon nyugvó közösségek.

Ma már ugyan elterjedtebb az online közösség megnevezés, korábban találkozhattunk a virtuális közösség kifejezéssel is, amely olyan társadalmi gyülekezeteket jelölt, amelyek az interneten tűnnek fel, ha ehhez elég ember a megfelelő emberi érzésekkel nyílt megbeszéléseket folytat, és személyes kapcsolatok hálóját alkotja a kibertérben”. [12] Jones (2000) úgy véli, hogy ezek a csoportok szimbolikusan leírható számítógép közvetítette terek, melyek csoportot alkotó egyének számára lehetőséget biztosítanak arra, hogy kapcsolatokat alakítsanak ki egymással.

Preece az online közösségek négy fő összetevőjét nevezi meg:

1. *Emberek*, akik azért érintkeznek másokkal, hogy saját igényeiket kielégítsék, vagy valamilyen közösségi szerepet vállaljanak: vezetést, illetve moderálást.
2. *Közös szándék/cél*, mint például az azonos érdeklődés, információcsere igénye, vagy olyan szolgáltatás, mely a közösség létrejöttéhez nyújt alapot.
3. *Alapelvek* hallgatólagos feltevések, rituálék, szabályok és törvények formájában, amelyek az emberek interakcióit irányítják.
4. *Számítógépes rendszerek*, melyek lehetővé teszik és közvetítik a szociális interakciókat és elősegítik az összetartozás érzését (Preece, 2000).

A legrészletesebb meghatározás Typaldos [13] nevéhez kapcsolódik, aki tizenkét attribútumot nevezet meg:

1. a tagok közös céllal rendelkeznek, 2. a csoportban részt vevők azonosíthatóak és egymás közötti kapcsolatokat alakítanak ki, 3. a tagok hozzászólásaikkal, a kommu-

[8] Újhelyi Adrienn (2011): *Online csoportok kívülről és belülről*. Doktori értekezés. ELTE.

[12] Tapscott, D. (2001): *Digitális gyermekkor: az internetgeneráció felemelkedése*. Budapest: Kossuth.

[13] Typaldos, C. (2000): The 12 Principles of Collaboration: Guidelines for Designing Internet Services that Support Group Collaboration. *Fast Company Magazine*. 38.

nikációban való részvételükkel meghatározzák a csoportban betöltött helyüket, státuszukat, 4. a közösség tagjai együtt menedzselik a közösség alakulását, vállalnak feladatokat, illetve kijelölnek feladatokat egymás számára, 5. a tagok interakcióban állnak egymással, 6. csoportként tekintenek magukra, melyet a közös érdeklődés vagy a közös feladat köt össze, 7. a csoport olyan együttműködő környezetet hoz létre a tagok számára, mely segíti őket céljaik elérésében, 8. a csoport rendelkezik határokkal, 9. bíznak egymásban, 10. észlelhető a tagok közti csere (információ, támogatás), 11. a közösségnek van személyisége, törekszik arra, hogy kialakítsa és megjelenítse önmagát, 12. a múltbeli események és a változások közös történeté formálódnak.

A felsorolt kritériumok többségének teljesülnie kell ahhoz, hogy közösségről beszélhessünk, hiszen diskurzus anélkül is folyhat, hogy a kommunikátorok egyazon csoport tagjainak vallanák magukat.

A ma létező online közösségek rendkívül sokfélék, a leggyakoribb felületek, alkalmazások, amelyek kapcsolatok kialakítását, fenntartását, közösségek létrejöttét és kommunikációját szolgálják, a következők:

Chat: levelező csevegés. Olyan szolgáltatás, melynek segítségével a résztvevők valós idejű beszélgetést folytathatnak. A résztvevők nicknéven lépnek be, az üzenet formája írott, de jellemzőiben a beszélt nyelvhez áll közel.

Instant Messaging: „szöveges terefe”, azonnali üzenetküldésen alapuló módszer. Működésének feltétele, hogy a kommunikáló felek időben egyszerre legyenek regisztrálva ugyanazon az üzenetküldő programon, a résztvevők hálózati helyét pedig, egy központi szerver tartja nyilván. Hasonlít a csevegőprogramokhoz, csak a beszélgetésbe vont személyek köre korlátozott. (Kuntner, 2003.)

Wiki: együttműködésen alapuló szervertchnológia, mely lehetővé teszi a HyperTex alapú oldalakhoz való hozzáférést, azok böngészését, szerkesztését valós idejű környezetben. (Preece–Krichmar–Abrás, 2003.) Megjelenési formája egy olyan honlap, amelynek oldalait bármely olvasója könnyen tudja módosítani, ezen túl újabb oldalakat tud a már meglévőkhöz hozzáadni.

A Wiki rendszerek további sajátossága, hogy az egyes oldalak összes változatát megőrzi. Így ha olyan változás történik, ami nem kívánatos, gond nélkül vissza lehet térni egy korábbi változatra. A Wiki szerkesztői és olvasói általában ugyanaz a csoport. A Wikipedia, www.wikipedia.org, egy lexikon site, mely szintén Wiki Web technológián alapul. (Maróy, 2004.)

Üzenőfal: A hagyományos üzenőfalak elektronikus metaforái, ahol az emberek üzeneteket helyeznek el, de különböző időkben tekintik meg azokat. Az üzeneteket tematikusan összekapcsolják. Az első üzenet van legfelül, a válaszok érkezésük időrendjében alatta találhatóak. (Preece–Krichmar–Abrás, 2003) Ezek egyik formája az online fórum, mely témák szerint szerveződik. A felhasználók érdeklődési körüknek megfelelően kapcsolódnak be a különböző fórumokba, melyekben regisztráció után szólhatnak hozzá a vitákhoz. A témák hierarchikusan kategóriákba rendeződnek, ezen belül egyes részletkérdéseket lehet megvitatni. (Az internetes szlengben ezeket „topikok”-nak (topic) nevezik.) Az egyes témákat a közösség tagjai vetik fel, ehhez érkeznek a hozzászólások.

A kommunikáció elsődleges formája az írott nyelv, de képeket, linkeket is be lehet szúrni a hozzászólásokba. A fórumok gyakran rendelkeznek moderátorral, vagyis olyan személlyel (személyekkel), akik monitorozzák a hozzászólásokat, és a nem megfelelőeket szerkesztik vagy törlik.

Blog: a WebLog (WebNapló) kifejezés rövidített formája. Ez egy weboldal, ahová egy vagy több szerző bejegyzéseket tesz, amelyek időrendben rendezve jelennek meg. Egy blog egy személy vagy egy szűk, szerkesztői csoport egyirányú kommunikációs felülete. A szerző(k) nicknéven, ritkán valódi nevükön bejegyzéseket ír(nak). Az olvasóknak pedig általában lehetőségük van a bejegyzéshez (poszt) megjegyzéseket (komment) fűzni.

A blogoknak csak egy része ún. egoblog, már rengeteg tematikus (szakmai, vállalati, gasztro-) blog is létezik.

Közösségi oldalak: Ezen oldalak eredeti célja a valódi szociális háló leképezése, vagyis meglévő kapcsolatok regisztrálása, az információmegosztás könnyítése. Rengeteg ilyen típusú oldal van, Magyarországon főleg a magyar fejlesztésű iwiw volt elterjedt, mára ez megszűnt, helyét átvette a nemzetközi Facebook.

Az oldal lehetőséget kínál személyes adatok közzétételére, fényképek, videók, zenék feltöltésére, megoszthatjuk gondolatainkat, véleményünket. Új kapcsolatok kialakítására, meglévők ápolására alkalmas, szinkron és aszinkron módon is kommunikálhatunk velük, a már megjelölt ismerőseink aktivitását nyomon követhetjük. Az utóbbi időben a Facebook sok új lehetőséggel bővült, nemcsak személyeket, hanem eseményeket, cégeket, szervezeteket is követhetünk, kifejezhetjük csatlakozási szándékunkat, mindenféle játékot játszhatunk, társat kereshetünk.

E-mail: a legkorábbi, és ma is a leggyakrabban használt kommunikációs eszköz. 1975-ben vált lehetővé először, hogy az adott időben egyszerre több embernek való üzenetküldés.

Listaszerver (listserver) olyan elektronikus fórum, amely az üzenetek szétosztását végzi. Általában egy vagy több levelező csoport adminisztrációját látja el. (Kövegy–Mandel–Zolnay, 1996.)

Tipologizálásuk sokféleségük okán nehézkes. Újhelyi Adrienn négy szempontot emel ki, amelyek segíthetnek a kategorizálásban [8]:

- I. Az interakció célja (1. kapcsolatorientált csoport, 2. témaorientált csoport, 3. feladatorientált csoport)
- II. Hol, milyen felületen található a csoport (1. blogos, 2. fórumos, 3. chates)
- III. A kommunikáció típusa alapján (1. szinkron, 2. aszinkron, 3. vegyes: kép, hang,

[8] Újhelyi Adrienn (2011): *Online csoportok kívülről és belülről*. Doktori értekezés. ELTE.

[1] Újhelyi Adrienn (2013): *Online csoportok kívülről és belülről*. In: Oktatás-Informatika, 1–2. <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/ujhelyi-adrienn-online-csoportok-kivulrol-es-belulrol-az-internetes-kozossegek-szocialpszichologiai-vizsgalata/> Letöltés: 2014. október 20.

mozgóképek; vagy 1. szöveges, 2. egyéb; vagy – kommunikációs helyzet típus alapján – 1. két személy beszélget, 2. egy személy szól többhöz, 3. többen beszélgetnek) IV. Online-offline kontinuum szerint (1. teljes mértékben online, 2. teljes mértékben személyes kapcsolatokon nyugvó)

Az online csoportok kutatóit sokáig az foglalkoztatta, hogy mi különbözteti meg azokat az offline csoportoktól, egyáltalán valódinak tekinthetők-e. Fontos különbség a kettő között, hogy az online közösségek esetében a kommunikáció mediatisált. A kapcsolatok kialakításában ennek hatására nem a közelség a legfontosabb szervező erő, hanem sokkal inkább a közös érdeklődés. A mindenhol jelen levés és az azonnaliság válik fontossá. A közösségeket a szükségletek és személyes érdekek tartják össze leginkább. Felépítésüket nem a hierarchia, sokkal inkább a hálózati struktúra jellemzi. A közösség teste maga a szöveg, a nyelv meghatározza a csoport határait, a tagok helyét és státuszát. A közösséget a kommunikáció osztott szabályai alkotják. [1]

Az online csoportok tagjai lehetnek anonimek. Újhelyi Adrienn az anonimitás egyik speciális esetének tartja a kukkolást, vagyis azt, amikor a csoport egy része láthatatlan marad, nem olvassa ugyan a hozzászólásokat, de aktívan nem vesz részt a beszélgetésben. Ez inkább hasonlóság a kétféle közösség között, mert bár az offline közösségek tagjai nem maradnak anonimek, a tagok egy része lehet passzív a kommunikáció során. Az internetes közösség kiegészítheti, kísérheti, vagy akár fel is válthatja az offline közösségeket.

Összefoglalás

Az online világ életünk egyre meghatározóbb társas színtere lesz. Lassan felnő a Z-generáció, vagy digitális generáció, az első olyan nemzedék, mely már abba született bele, hogy szociális kapcsolatainak egy részét digitális technológia közvetítésével alakítja ki, vagy tartja fenn.

A más korszakban felnevelkedetteknek nehéz alkalmazkodni az új szabályokhoz, nehéz elsajátítani azokat a készségeket, amelyek az újmédia világában való eligazodáshoz szükségesek. Azt a komplex készségrendszert, melyek elsősorban a digitális technológiák (kiemelten az internet) használatához szükségesek, digitális írástudásnak nevezi a szakirodalom.

A család és a gyerek érték — Családbarát munkahely cím elnyerésének pozitív hatásai a munkahelyre és az alkalmazottakra a Dunaújvárosi Főiskolán

Összefoglalás: A Dunaújvárosi Főiskola vezetése 2011-ben célul tűzte ki, hogy családbarát munkahellyé válik, a dolgozók és hallgatók gyermekeinek napközbeni elhelyezésére nagyobb gondot fordít. A családbarát filozófia jegyében – pályázati forrásból – 2011-ben létrehozta a Gyermekefoglalkoztató Centrumot, majd 2014-ben a Családi napközit, mely a dolgozók és hallgatók gyermekeinek napközbeni felügyeletére ad lehetőséget. Mindezzel a tevékenységgel a vezetőség célja a dolgozók és a hallgatók elégedettségének növelése, a „munka és magánélet” egyensúlyának fenntartása.

Kulcsszavak: Családbarát munkahely, családi napközi.

Abstract: In 2011 the management of the College of Dunaújváros decided to become family-friendly workplace and to pay more attention where their staff and their students can put their children in daytime. In philosophy of family-friendly workplace the College established the Centre of Child Care in 2011 and created the Family Day Care in 2014 with project funding. These places offer looking after the staff's and students' children during the day. The aims of management are to increase satisfaction of both the staff and students and to maintain a balance between work and private life with this activity.

Keywords: Family-friendly workplace, family day care.

*Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: keszia@mail.duf.hu

**Dunaújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: piriczn@mail.duf.hu

Bevezetés

Az emberek számára többnyire a család a legfontosabb, míg második legfontosabb tényezőnek a munkahely tekinthető. A család és a munkahely az, ahol a legtöbb időt töltjük életünk során. E két terület szorosan összetartozik, folyamatosan hatnak egymásra, s ezen keresztül ránk is. A munkahely és család viszonya különösen érzékenyen érintheti a munkavállalókat és

[1] Dihen Lajosné (2013):
*Legyenek családbarát
munkahelyek.* 2013. 09. 23.
[http://munkajog.hu/rovatok/
napi-hr/legyenek-csaladbarat-
munkahelyek.](http://munkajog.hu/rovatok/napi-hr/legyenek-csaladbarat-munkahelyek) Letöltés
dátuma: 2014. május 4.

[2] Valcour, M. (2007):
Work-based resources as
moderators of the relation-
ship between work hours and
satisfaction with work-family
balance. *Journal of Applied
Psychology.* 92(6): 1512–1523.

[3] Frone, M. R. (2003):
Work-family balance. In:
Quick, J. C.–Tetrick, L. E.
(Eds.): *Handbook of Occu-
pational Health Psychology.*
Washington DC: APA. Pp.
143–162.

különösen az édesanyákat, akik kisgyermeket nevelnek, illetve amikor lebetegednek, s rövidebb vagy hosszabb időre munkaképtelenné válnak.

Egy állam foglalkoztatás és családpolitikájának szabályozási rendszere nagymértékben befolyásolja a kisgyermekes anyukák munkaerőpiacon való megjelenését, a GYES, GYED utáni újbóli munkába állását, vagy távolmaradását. Magyarországon a Nemzeti Együttműködési Program, amely a munka, otthon, család, egészség és rend alapvető értékeit hirdeti, célul tűzte ki a „Rugalmas, családbarát foglalkoztatást elősegítő szabályok!” megalkotását; és kiemelt területként kezeli a családok erősítését, a gyermekvállalás támogatását. A családpolitika fontos célkitűzése a családbarát környezet kialakítása, melyben való aktív részvételt várja el a munkáltatóktól is, létrehozva mind több családbarát munkahelyet. [1]

A Dunaújvárosi Főiskola 2011-ben tűzte ki célul, hogy tevékenységét a továbbiakban a családbarát filozófia jegyében végzi. 2012-ben sikerrel pályázott a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Családbarát Munkahelyek kialakításának és fejlesztésének támogatására kiírt pályázatán és elnyerte a „Családbarát Munkahely” címet, majd „A család és a gyerek érték” projekt sikeressége kapcsán lehetőség nyílt a munkahelyen hétfélig gyermekfelügyeleti szolgáltatás létrehozására. 2013-ban elnyert – „A család és a gyerek érték, a DF napközbeni kisgyermekellátási szolgáltatásainak fejlesztése” – című TÁMOP pályázat keretei között Családi Napközi került kialakításra.

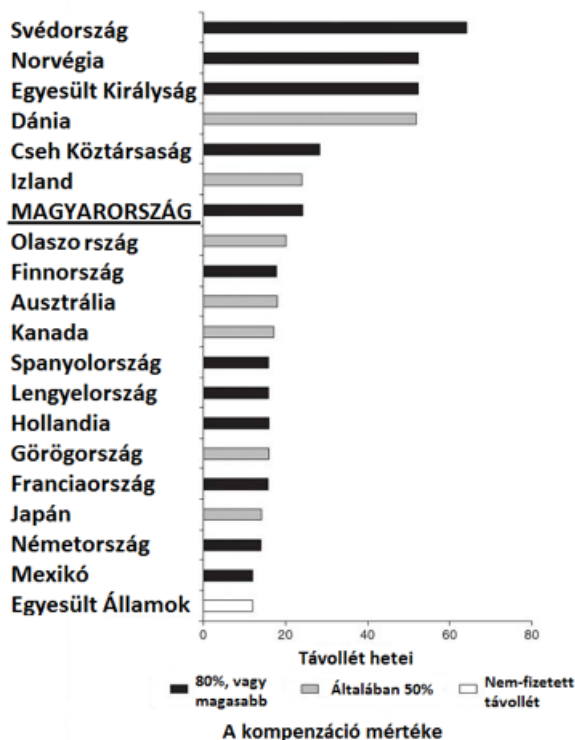
Családi napközik Európában és a világban

Egyre több kutatás foglalkozik nemcsak a családbarát munkahelyekkel – és azok előnyeivel –, hanem általában az emberek elégedettségével azzal kapcsolatban, hogyan tudják a munkahelyi és a családi szerepeiket, feladataikat összehangolni. [2] Ez azt is jelenti, hogy a közegészségügy fókusza is változik, elmozdul a megelőzés felé. [3]

Amikor családbarát munkahelyről, vagy általában családbarát attitűdről beszélünk, nagyon lényeges kérdés, hogy elsősorban kitől, milyen csoporttól várjuk a család megsegítését? Ebben jelentős különbségek tapasztalhatók még Európán belül is! Néhány jóléti államban – mint például Svédországban, Finnországban – valamint egyes volt-szocialista országokban (Bulgária,

Magyarország) alapvetően az államtól várják el ezt a gondoskodást. [4] Ezzel szemben a konzervatív jóléti államokban, például Németországban és a dél-európai országokban (Spanyolország, Portugália) ez a szerep a családokra, rokonokra hárul. A liberális Egyesült Királyságban pedig a piactól várják, hogy megvalósítsa a munkahelyi,- és a magánélet közötti egyensúlyt. [5]

1. ábra. A szülői (családi) szabadság hossza és fizetési mértéke a fejlett országokban.



Forrás: United Nations Statistics and Indicators on Women and Men (2011) alapján

Az 1. ábrán látható nemzetközi összehasonlítás szerint a skandináv országokban (pl. Svédországban kb. 63 hétig) és Nagy Britanniában marad-

[4] Wall, K. (2007): Leave policy models and the articulation of work and family in Europe: a comparative perspective. In: Moss, P.–Wall, K. (Eds.): *International Review of Leave Policies and Related Research 2007*. London: Department of Trade and Industry. 25–43.

[5] Abendroth, Anja–Laura den Dulk (2011): Support for the work-life balance in Europe: the impact of state, workplace and family support on work-life balance satisfaction. *Work, employment and society*. Pp. 1–23.

[5] Abendroth, Anja–Laura den Dulk (2011): Support for the work-life balance in Europe: the impact of state, workplace and family support on work-life balance satisfaction. *Work, employment and society*. Pp. 1–23.

[6] Mandel, Hadas (2011): Rethinking the paradox: tradeoffs in work-family policy and patterns of gender inequality. *Community, Work & Family*. Volume 14. Issue 2. Pp. 159–176.

[7] Kim, Jungin–Mary Ellen Wiggins (2011): Family-Friendly Human Resource Policy: Is It Still Working in the Public Sector? *Public Administration Review Volume*. 71. Issue 5. Pp. 728–739.

[8] Gerten, Annette M. (2011): Moving Beyond Family-Friendly Policies for Faculty Mothers. *Affilia*. February. vol. 26. No. 1. Pp. 47–58.

[9] Moon, Sin-Yong–Jongho Roh (2010): Balancing Work and Family in South Korea's Public Organizations: Focusing on Family-Friendly Policies in Elementary School Organizations. *Public Personnel Management*. Summer. Vol. 39. No. 2. Pp. 117–131.

hatnak a szülők törvényesen a leghosszabb ideig szabadságon 80%-os, vagy annál magasabb fizetés mellett. Az Egyesült Államok szerepel a lista túlsó végén, ahol fizetés nélkül csupán 12 hétig maradhatnak otthon az alkalmazottak családi okok miatt.

A fejlett országokat mutató ábrán Magyarország előkelő helyen szerepel, azonnal az éllovas országok mögött. Azonban a régió országai közül Csehország megelőz bennünket. Természetesen ez csak egy tényezőt mutat be, illetve hasonlít össze, mégis képes reprezentálni az országok általános hozzáállását, törvényi szabályozását a családok védelmének érdekében.

A nagyvonalú törvényi szabályozásnak azonban adódhatnak negatív következményei is, mivel általában a nők számára olyan szabadságolási lehetőséget nyújt, amit gyakran a férfiak nem vehetnek igénybe. Ezzel módosul a nemek közötti munkahelyi egyensúly, és a felső-, illetve középszinteken ez a nők számára hátrányul szolgálhat. Leegyszerűsítve akár azt is mondhatnánk, hogy egy nőnek Svédországban talán nehezebb felsővezetőnek lennie, mint az USA-ban. [6]

Így érthető, hogy az USA-ban is egyre égetőbb társadalmi és makrogazdasági problémát vetnek fel a folyamatosan növekvő számú szinglik (egyedül élő felnőttek), akik a szakmai, munkahelyi karriert előnybe részesítve nem vállalnak gyermeket. Az USA közhivatalai egyre több kampányt indítanak a családközpontú értékek erősítésére, amelyek elnyerik a munkavállalók elégedését, hiszen a családdal töltött minőségi idő fontosságát ők is egyre gyakrabban kifejezik. [7]

Az USA-ban, 17 felsőoktatási intézményben elvégzett kutatás szerint a női oktatók és kutatók örültek a családbarát munkahelyi környezetnek, de a tanulmány leszögezi annak fontosságát, hogy világosan különüljenek el a karriertámogató és a családbarát politikák, mivel – véleményük szerint – ezzel a nemek közötti egyenlőtlenség ellen is lehet küzdeni. [8] Egy másik, általános iskolai felmérés arról számol be, hogy a dél-koreai általános iskolai tanárok a munka és a család közötti harmóniát tartják a legfontosabb munkahelyi motivációnak, teljesítményt és morált befolyásoló faktornak. [9] Ennél az eredménynél érdemes azt is figyelembe venni, hogy az ázsiai kultúra sokkal inkább kollektív, mint individualista, másrészt ebben a kultúrában tradicionális érték és törekvés a harmónia megtalálása és fenntartása.

Az utóbbi években nemcsak az angolszász országokban, hanem Európá-

ban is számos összehasonlító felmérés készült. Ebből kiemelkedik az a kutatás, amelyben 9 országból, 7867 szolgáltató vállalatot kérdeztek meg a munkahely-magánélet egyensúlyról, [5] illetve amelyben 19 európai országból 6267 – 100 főnél több alkalmazottat foglalkoztató – cég családbarát attitűdjét és tevékenységét mérték fel. [10] Az utóbbi sajnos nem terjedt ki Magyarországra, de a régióból Csehországot, Szlovéniát, Észtországot és Bulgáriát vizsgálták. Ebben a kutatásban a szerzők megállapítják, hogy ezekben az országokban a rendszerváltást követően a gyermek-, és családtámogatások csökkentek. Ez érthető, hiszen a szocialista berendezkedésben megvalósult, gyakorlatilag teljes körű állami gondoskodást nem lehetett a továbbiakban fenntartani. Ellenben itt is meg kellett ismerkedni általában a bizonytalanság, illetve a munkanélküliség veszélyével és következményeivel. Ezekben az országokban nemzetközi összehasonlításban még mindig eléggé nagyvonalú a gyermekvállalás támogatása. Ezért Den Dulk és szerzőtársai (2012) [10] empirikusan arra a következtetésre jutottak, hogy a volt-szocialista országokban még mindig jelentős állami segítségnyújtás miatt a konkrét munkahelyi családbarát kedvezmények elmaradnak a liberális gazdaságpolitikát gyakorló országok, valamint a jóléti államok vállalati gyakorlatától. Tehát például a jóléti államok munkahelyein nagyobb elvárás tapasztalható a rugalmas munkaidő iránt, míg a gyermek utáni táppénz és szabadság állami feladatkörbe tartozik. Egyébként a liberális rezsimben működő vállalatok sem voltak a leginkább családbarát munkahelyek. Kutatásuk nem igazolta azt az általános elképzelést sem, mely szerint abban az országban, ahol az állami támogatások és szabadságolások mértéke minimális, ott a vállalati családbarát gyakorlat elterjedtebb lesz, azaz a cég kompenzálná az állami rendszert. Mindez azt eredményezheti, hogy az ilyen országokban növekszik az alkalmazottak közötti egyenlőtlenség, hiszen például egy kisgyermekes anyát nem, vagy nagyon kevésbé védi a törvény, és nem támogatja, nem segíti a munkahelye sem abban a hosszú távú törekvésében, hogy jól összeegyeztesse a családi- és a munkahelyi életét.

Mindezekon túl den Dulk és szerzőtársai (2012) [10] megjegyzik, hogy Európában az aktuális makrogazdasági tendenciák – mint például nagyobb decentralizáció, dereguláció, liberalizáció – nem kedveznek a családbarát gyakorlat elterjedésének, fejlődésének az érintett országokban. Viszont pozitívumként említik az 1992-es Maastrichti szerződés Társadalmi fejezetét.

[10] Den Dulk, Laura–Pascale Peters–Erik Poutsma (2012): Variations in adoption of work-place work-family arrangements in Europe: the influence of welfare-state regime and organizational characteristics. *The International Journal of Human Resource Management*. Vol. 23. No. 13. July. Pp. 2785–2808.

[5] Abendroth, Anja–Laura den Dulk (2011): Support for the work-life balance in Europe: the impact of state, workplace and family support on work-life balance satisfaction. *Work, employment and society*. Pp. 1–23.

[11] Den Dulk, Laura–Sandra Groeneveld–Ariane Ollier-Malaterre–Monique Valcour (2013): National context in work-life research: A multi-level cross-national analysis of the adoption of workplace work-life arrangements in Europe. *European Management Journal*. 31. Pp. 478–494.

Ezt jelen cikk szerzői is elfogadják, amihez azonban hozzá kell tenni, hogy a szociálpolitika továbbra is tagországi hatáskörbe tartozik.

A másik széleskörű európai kutatásnak már része volt Magyarország, ahol a kutatók először azt a következtetést vonták le, hogy Portugáliában, Magyarországon és Bulgáriában hiányoznak a rugalmas munkavégzésre vonatkozó megállapodások a dolgozók és a cégek között. [5]

A 9 európai országot lefedő – és elsősorban a szolgáltatási szektort érintő – felmérés szerint minél nagyobb az állami, a munkahelyi és a magánéleti támogatása, egységesen annál nagyobb a magánélet és a munkahely közötti egyensúllyal kapcsolatos (egyéni) elégedettség. [5] Országspecifikusan nézve az eredményeket, Portugáliában, a szolgáltatási szektorban magas szintű a magánélet támogatása. A liberális Egyesült Királyságban ez a támogatás már nem ilyen magas szintű. Meglepő, hogy az empirikus eredmények szerint Németországban a család részéről történő támogatás alacsony szintű. Eközben a skandináv országok magas pontszámot értek el, amikor az állami támogatást mérték (ez teljesen megegyezik cikkünk 1. ábrájának adataival is). Viszont ezek az országok akkor is magas értékeket értek el, amikor a vállalati és a családi támogatás mértékét kutatták. Hollandia hozzájuk hasonló jó eredményeket ért el. Az állam tehát érzékennyé tudja tenni az embereket a magánélet és a munkahely közötti egyensúllyal kapcsolatban, továbbá bátoríthatja őket támogatást ajánlva.

Ezzel szemben a volt-szocialista országokban az erős állami szerepvállalásnak hagyományai vannak, a fenti támogatási módok mégis gyengének minősülnek az empirikus adatok szerint. [5]

Viszonylag gyenge a munkahelyi támogatást Bulgáriában és Magyarországon. Ezekben az átmeneti állapotban lévő országokban az új piacgazdaság munkahelyi bizonytalanságot és munkanélküliséget hozott, ami korlátozza az alkalmazók támogatási hajlandóságát. Összességében a kutatás alapján elmondható, hogy az állam, a vállalatok és a család KÖZÖSEN járulnak hozzá a magánélet és a munkahely közötti egyensúly megteremtéséhez.

Den Dulk és szerzőtársai (2013) [11] újabb nemzetközi kutatása, európai összehasonlítása azt mutatja, hogy Magyarországon, Lengyelországban, valamint a mediterrán országokban (pl. Olaszország, Portugália) fontos a munka az életben, azaz a munka központi szerepet tölt be ezekben a kultú-

rákban (Cultural centrality of work). Ezzel szemben Németországban és Franciaországban ez közepesen fontos, míg Finnországban, Svédországban ez még kevésbé lényeges. Viszont felmérésük megerősítette azt a feltevésüket, mely szerint ahol a munka kulturálisan központi szerepet tölt be, abban az országban kevésbé nyitottak a rugalmas munkavégzés irányába.

Kitekintve egy másik kontinensre, egy friss dél-koreai vizsgálat szerint a közsférában működő szervezetek családbarát politikája pozitívan befolyásolja a munka termelékenységét, és nem csökkenti a teljesítményt, illetve az összforgalmat. [12] A kutatók azt is megjegyzik, hogy az ilyen szervezeti törekvés a női dolgozók teljesítményét különösen növeli. Butts és szerzőtársai (2013) [13] hasonló következtetéseket vontak le és megállapítják, hogy a családot támogató munkahelyi politikák javítják az alkalmazottak elégedettségét, jótékonyan hatnak elkötelezettségükre, akik ezért kevésbé kíváncsiak más munkahely után.

Lee és szerzőtársai (2011) [14] a következő négy családbarát politikát különböztetik meg: 1) gyermekápolási támogatások, 2) fizetett családapolás, 3) távmunka, és végül 4) alternatív munkaidő. Empirikus felmérésük azt mutatja, hogy az állami adminisztrációban a gyermekápolási támogatások és az alternatív munkaidő-beosztás hat pozitívan a hatékonyságra, míg – meglepő módon – a távmunka nem növeli, hanem inkább csökkenti a hatékonyságot.

A nemzetközi szakirodalomban fellelhető kutatások túlnyomórészt állami tulajdonú szervezeteket vizsgáltak, ezek közül is – kissé meglepő módon – gyakran oktatási intézményeket. Az állami szervezetektől ilyen területen is példamutatást várnak el, hiszen az állami cégek talán előbb követik az állami normákat, miközben más állami cégeknek egyenesen kötelező az új központi normák alkalmazása. Másrészt az állami cégek talán kevésbé vannak kitéve a gazdasági – és ezen belül a profit – nyomásnak.

A bemutatott empirikus felmérések egyértelműen azt igazolják, hogy mind rövid, mind hosszú távon számos előnyt hoz az intézmények családbarát politikája. A témával foglalkozó tanulmányok növekedése a kérdés fontosságát támasztja alá. Úgy tűnik, a családbarát munkahely kérdése egyre inkább foglalkoztatja az állami szférát, az állami szabályzást, de a vállalatok növekvő részét is, valamint a magánszemélyeket, munkavállalókat is.

[12] Bae, K. B.–Goodman, D. (2014): The Influence of Family-Friendly Policies on Turnover and Performance in South Korea. *Public Personnel Management*. June 11.

[13] Butts, Marcus M.–Casper, Wendy J.–Yang, Tae Seok (2013): How important are work–family support policies? A meta-analytic investigation of their effects on employee outcomes. *Journal of Applied Psychology*. Vol 98(1). Jan, Pp. 1–25.

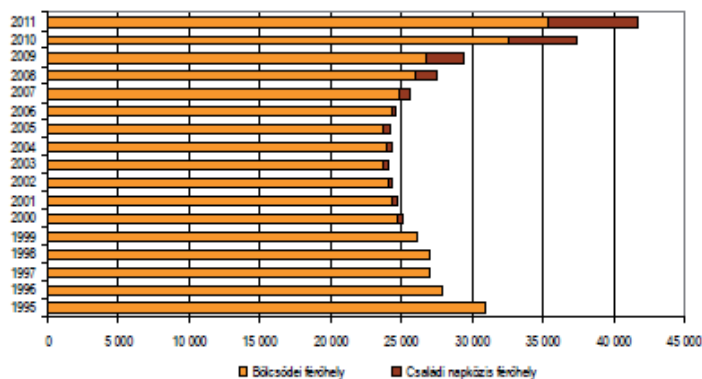
[14] Lee, Soo-Young–Jeong Hwa Hong (2011): Does Family-Friendly Policy Matter? Testing Its Impact on Turnover and Performance. *Public Administration Review*. Volume 71. Issue 6. Pp. 870–879.

[1] Dihen La-
josné (2013):
*Legyenek
családbarát
munkahelyek.*
2013. 09. 23.
[http://mun-
kajog.hu/
rovatok/napi-
hr/legyenek-
csaladbarat-
munkahelyek](http://mun-
kajog.hu/
rovatok/napi-
hr/legyenek-
csaladbarat-
munkahelyek).
Letöltés
dátuma: 2014.
május 4.

Bölcsődék és családi napközis kialakulása és működése Magyarországon

Magyarországon az első bölcsőde Budapesten, egy Kalap utcai lakásban kezdte meg működését 1852-ben. Fő funkciója a gyermekek napközbeni ellátása volt már abban az időben is. A nyitva tartás a munkarendhez igazodott, reggel 5-től este 7-ig biztosított ellátást a gyermekeknek. A gyermekeket kedvük szerint engedték játszani, de játékukból minden ártalmas tényezőt kiküszöböltek. Türelem és gyengédség volt jellemző a gondozásra. Az első évben 38 gyermeket vettek fel a bölcsődébe, de a napi létszám nem haladhatta meg a 10 főt. Mivel néhány év alatt több százra nőtt a gondozottak száma, fiókbölcsődék nyitása vált szükségessé. A második világháború után a bölcsődék fejlesztése állami irányítás alá került, a nők munkához való jogának törvénybe iktatásával együtt biztosítani kellett a dolgozó nők gyermekeinek napközbeni ellátását. [1] 1997-ben életbe lépett a gyermekvédelmi törvény. Minden települési önkormányzat ellátási kötelezettségeként fogalmazta meg a napközbeni ellátások közül a házi gyermekfelügyelet és a családi napközi biztosítását. Amennyiben az önkormányzatok számára ez nem megoldható, kötelességük megszervezni és közvetíteni a máshol igénybe vehető ellátáshoz való hozzájutást. 2011-ben 345 településen működött bölcsőde, az ellátására kötelezett településeknek 92,4 százalékán volt elérhető a szolgáltatás. A nappali ellátását biztosító új intézménytípusok bevezetésével ezt a problémát próbálták meg orvosolni, elsősorban a családi napközi elterjedése segítette a kistépeléseken élők helyzetének javítását (KSH, 2012).

2. ábra. Bölcsődei és családi napközis férőhelyek számának alakulása 1995–2011 között.



Forrás: KSH, 2012.

A családi napközi intézménytípusa Angliából származik és kb. 15 éve jelent meg Magyarországon. A férőhelyek száma 2007 és 2011 között kb. tízszeresére nőtt.

A bölcsődékben és családi napközike beiratkozott gyermekek számát alapvetően meghatározza a születések számának alakulása, a családtámogatási rendszer, de hatással van rá a gyermekellátó intézmények telítettsége és a nők foglalkoztatási helyzete is. Az ország bölcsődeállománya évről évre változik, s a működő intézmények száma 2004 óta folyamatosan nő, még mindig kevesebb van belőlük, mint 1990-ben, a tömeges bezárások előtt. [15]

Hazánkban a Gyermekgondozási díj (gyed) a gyermek kétéves koráig, míg Gyermekgondozási Segély (gyes) a gyermek hároméves koráig jár. A szülők otthon is töltik gyermekükkel a nevelési szabadság nagy részét és csupán a gyermekek 9%-a jár hároméves kora előtt gyermekgondozási intézménybe.

Támogatások Családi Napközik és bölcsődék létrehozására

A kormányzat 2010-ben több mint 28 milliárd forintból 4 év alatt 11 ezer új bölcsődei férőhelyet tervezett létrehozni 2014 végéig. [16]

A Kormány uniós támogatások elérhetővé tételével ösztönözte a munkáltatókat munkahelyi családi napközik, bölcsődék, integrált bölcsődék-óvodák létesítésére. Az új Széchenyi Terv keretében a TÁMOP-2.4.5-12/5 pályázat kiírásával családbarát munkahelyek kialakítására és fejlesztésére, munkahelyi családi napközik létrehozására lehetett pályázni. 5,5 milliárd forintos keretösszegig állt rendelkezésre alternatív nappali gyermekellátási szolgáltatások létrehozására, valamint vállalati és intézményi napközbeni kisgyermek-ellátásra, amelyből egy pályázó legfeljebb 50 millió forintot nyerhetett, és egy férőhely létrehozására maximum 3 millió forintot lehetett igényelni. [1]

Ezen pályázat keretei között hozott létre Családi Napközit a Dunaújvárosi Szent Pantaleon Kórház-rendelőintézet a régi mentőállomás területén, ahol 2x7 gyermek elhelyezésére alkalmas csoportszobát alakított ki saját forrásból és pályázati támogatásból. [1]

[15] Makay Zsuzsanna (2012): Bölcsődék: jogszabályváltozások és kutatási eredmények. *Korfa*. 2012. március XII. évfolyam 1. szám. 1–4 Pp. www.demografia.hu

[16] Éber Sándor (2013): Egy bölcsődei férőhely létrehozását 2,5 millióval támogatja az állam. *Világgazdaság*. 2013. 11.19., <http://www.vg.hu/gazdasag/gazdasag-politika/egy-bolcsodei-ferohely-letrehozast-25-millioval-tamogatja-az-allam-416194>

[1] Dihen Lajosné (2013):
Legyenek családbarát munkahelyek.
2013. 09. 23.
[http://munkajog.hu/rovatok/napi-hr/legyenek-csaladbarat-munkahelyek.](http://munkajog.hu/rovatok/napi-hr/legyenek-csaladbarat-munkahelyek)
Letöltés dátuma: 2014. május 4.

Családi napközik jellemzője

A gyermekek napközbeni ellátásának minősül a bölcsődei és óvodai ellátásban nem részesülő, továbbá az iskolai oktatásban részesülő gyermeknek az iskola nyitvatartási idején kívüli, valamint az iskolai napközit vagy tanulószobai ellátást igénybe nem vevő gyermek családi napköziben történő, nem közoktatási célú ellátása. [1]

A családi napközi előnye a más gyermekintézményekkel szemben, hogy szélesebb életkori csoportot fed le (húszhetestől 14 éves korig fogadhat gyermekeket), így bölcsőde, óvoda, az iskolai napközi és a tanulószoba helyett biztosít megfelelő nappali felügyeletet a gyermekeknek. (A statisztikák szerint elsősorban a bölcsődei korosztály veszi igénybe.)

Egy családi napköziben maximálisan hét gyermek lehet egyidejűleg. Abban az esetben, ha a gondozottak között van sajátos nevelési igényű kisgyermek is, a létszám maximum 5 fő lehet. A működéshez szükséges körülményeket külön jogszabály határozza meg, ami egyaránt érvényes akkor, ha a napközi az üzemeltető saját otthonában, vagy ha külön erre a célra kialakított helyiségben működik. A családi napközikben lehetőség van félnapos vagy heti két-három alkalommal történő igénybevételre is.

Családi napköziben ellátást az a nagykorú, cselekvőképes, büntetlen előéletű személy biztosíthat, aki

- személyisége és körülményei alapján alkalmas a gyermek napközbeni ellátására,
- a külön jogszabályban meghatározott tanfolyamon eredménnyel részt vett, és
- nem áll fenn vele szemben kizáró ok.

A családi napközi feladatainak ellátására csak száraz, világos, jól szellőztethető és fűthető épület vagy lakás alkalmas. A gyermekek által napközben használt szobát, illetve foglalkoztatót úgy kell kialakítani, hogy az adott életkorú gyermekek igényeit, szükségleteit kielégítse. A szoba, illetve foglalkoztató hasznos alapterülete legalább 2 négyzetméter/gyermek, de összességében legalább 12 négyzetméter.

A családi napköziben a gyermekek tartózkodására szolgáló helyiségeket úgy kell kialakítani, hogy az megfeleljen a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet módszertani levelében foglaltaknak. [1]

Családbarát munkahely kialakítása a Dunaújvárosi Főiskolán

A Dunaújvárosi Főiskola 2011-ben célul tűzte ki, hogy tevékenységét a továbbiakban a családbarát filozófia jegyében végzi. 2012-ben sikerrel pályázott a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Családbarát Munkahelyek kialakításának és fejlesztésének támogatására kiírt pályázaton és elnyerte a „Családbarát Munkahely” címet, majd a „A család és a gyerek érték” projekt sikeressége kapcsán lehetőség nyílt a munkahelyen hétféle gyermekfelügyeleti szolgáltatás létrehozására.

A jelenlegi pályázat célja volt olyan családbarát munkahely kialakítása, amely elősegíti a munka és a magánélet összeegyeztetését, a családi, magánéleti és munkahelyi kötelezettségek összehangolását. A Dunaújvárosi Főiskola tovább szeretné növelni a dolgozók és a hallgatók elégedettségét, ennek érdekében a „munka-magánélet egyensúly” fogalmát szem előtt tartva létre szeretett volna hozni a Főiskola területén egy családi napközit 2 csoporttal a dolgozók és hallgatók kisgyermekei részére (max. 14 fő részére).

A Főiskola vezetősége kiemelt fontosságúnak tartja felsőoktatási intézményként a társadalmi felelősségvállalásban élen járni, szem előtt tartani és megelőzni a népességsökkenés, ill. a képzett munkaerő kiöregedése miatt társadalmi szinten is hamarosan jelentkező problémát. A családbarát munkahely lehetőséget és biztos hátteret teremt a kisgyermekes családoknak, hogy gyermekeiket elhelyezhessék, míg dolgoznak, rugalmasan alkalmazkodjon munkaidejük a család igényeihez, biztos hátteret adva ezzel a kisgyermekes családok legnehezebb éveiben.

A projekt megvalósulásával 2 Családi Napközis csoport, a DUFiókák I. és DUFiókák II. sz. családi napközi jött létre, mely 2 fő kisgyermekgondozó nevelő és 2 fő kisgyermekgondozó kisegítő részére teremtett munkahelyet a pályázati, valamint a fenntartási időszakban. A napközik 7–7 gyermek befogadására alkalmasak. A helyszín kiválasztásánál és a csoportok kialakítására nagy gondot és figyelmet fordítottak. A Kerpely Kollégium földszinti csoportszobái minden igényt kielégítenek, melyekre a gyermekeknek szükségük lehet.

A családi napköziben munkanapokon nyitva tartási időben biztosítja a kisgyermekek napközbeni ellátását, nyitva tartási időn túl és munkaszüneti napokon, igény szerint időszakos gyermekfelügyeletet, játszóházat szerveznek. A szülők kívánsága és igénye alapján 24 órás gyermekfelügyeletet is vállalnak. A nyári időszakban különböző táborok szervezésével kívánják még színesebbé tenni a gyermekek mindennapjait.

Együttműködő partnerük a Búgócsiga Családi Napközi és Játszóház Egyesület, mely több éves tapasztalattal rendelkezik a családi napközik működtetésében.

A Családi Napközik 2014. júniusában kapták meg a működési engedélyüket. Azóta szeretettel várják a dolgozók és hallgatók 3 év alatti gyermekeit. A gyermekek felügyelete mellett heti rendszerességgel megrendezésre kerülnek játszóházak nem csak Főiskolai alkalmazottak gyermekei részére is. Továbbá Nyílt Napokkal próbálják még jobban megismertetni magukat a dolgozók előtt.

A Családi Napközi mellett levelezős hétvégi napokon (péntek-szombat) Gyermekfoglalkoztató igénybevételére is van lehetőség. A Gyermekfoglalkoztató Centrum pénteki és szombati napokon 7.30–18.00 között biztosít felügyeletet a dolgozók és hallgatók 1–14 év közötti gyermekei részére. Néhány órára, de akár egész napra is a Foglalkoztatóban hagyhatja a szülő gyermekét, ahol kreatív játékokkal, kézműves foglalkozásokkal, mesékkal, versekkel tölthetik a gyermekek az időt.

A Családi Napköziben és a Gyermekfoglalkoztató Centrumban is a szülőhöz közel, biztonságban vannak a gyermekek, mely pozitív hatással van a szülők munkavégzésére, koncentrációs képességére is. Továbbá a GYED-en, GYES-en lévő kisgyermekes szülőknek lehetőséget biztosít arra, hogy mielőbb visszatérhessenek a munka világába, vagy továbbtanulhassanak. A Főiskola családbarát intézményként stabil munkahelyet, a rugalmas és biztonságos feltételeket, családi környezetet biztosít kisgyermekes dolgozóinak, segítséget nyújt a munkahely megtartásához, a visszatérést követő beilleszkedéshez. A stabil munkahelynek köszönhetően a munkavállaló hatékonyabb, rugalmasabb, így a Főiskola gyorsan és folyamatosan tud alkalmazkodni a társadalmi és technológiai változásokhoz is.

A projekt megvalósítási időszakában a Családi Napközi és a Gyermekfoglalkoztató Centrum iránti igény is növekvő tendenciát mutat. Mind a dolgozók, mind a hallgatók szívesen veszik igénybe a gyermekfelügyeleti szolgáltatásokat és bízzák gyermeküket, gyermekeiket szakavatott gondozónőkre, míg ők dolgoznak vagy tanulnak.