



EDU

**SZAKKÉPZÉS-, ÉS KÖRNYEZETPEDAGÓGIA
ELEKTRONIKUS SZAKFOLYÓIRAT**

6. ÉVFOLYAM 2016/2. SZÁM

**TEMATIKUS CIKKEK A KÖRNYEZETPEDAGÓGIA ÉS A
SZAKKÉPZÉS-PEDAGÓGIA TERÜLETÉRŐL**



A FIATAL KUTATÓK A SZAKKÉPZÉSÉRT HÁLÓZAT folyóirata

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG ELNÖKE:

Dr. habil Lükő István

FŐSZERKESZTŐ:

Dr. Molnár György

SZERKESZTŐK:

Sik Dávid

Dr. Szűts Zoltán

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG TAGJAI:

Dr. Gálos Borbála

Dr. Farkas Éva

Dr. Nyéki Lajos

Dr. Szigeti Cecília

Szűcs Eszter Cecília

Dr. Vámosi Tamás

Dr. Varga Attila

SZAKMAI LEKTOROK:

Bacsa Bán Anetta

Jávorszky Edit

Lükó István

Mika János

Molnár György

Sik Dávid

Szűts Zoltán

FELELŐS KIADÓ:

Dr. Molnár György

FIKSZH Elnök

Budapest, BME GTK APPI

A SZERKESZTÉS SZÉKHELYE:

BME-GTK Műszaki Pedagógia Tanszék

KÖZREADÓ:

Fiatalkutatók a Szakképzésért Hálózat

ISSN: 2062-3763

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS

Lükő István, Molnár György: Gondolatok a jubileumi 10. szám elé	5
--	---

SZERKESZTŐI BEKÖSZÖNTŐ

Molnár György: Pillanatképek az IKT szakképzésben alkalmazható megoldásairól - avagy kételyek és jó gyakorlatok az innovatív pedagógiai módszerek útján – visszatekintés az EDU elmúlt időszakára – főszerkesztői beköszönő.....	7
Szűts Zoltán: Új pedagógiai utakon – szerkesztői beköszönő.....	19

TANULMÁNY

Mák Kornél – Vámosi Tamás: A felnőttképzésben részt vevő, alacsony iskolázottságú nők tanulási motivációjának vizsgálata.....	25
--	----

CIKKEK

Pelczér Dóra: Munkáltatói elvárások és kompetenciák mérése a kiválasztás során a középfokú szakképzésben végzetek esetében, konkrét kutatási eredmények alapján	55
Taligás Tímea, Varga Attila: Ózon vs. üvegházgáz a környezeti nevelésben	78
Tóth Piroska: A tanulói kiselőadástól a prezentációig – diákszimpozium a Kiskunhalasi Bibó István Gimnáziumban	88
Rigóczki Csaba: Városi környezeti nevelés a gamifikáció eszköztárával hasznosító tematikus sétautakkal	99
Szommer Sándor: A lombardiai oktatás és szakképzés	116
Szakmai önéletrajzok	121

Gondolatok a jubileumi 10. szám elé

Amikor 2009-ben, tehát immáron hét éve néhányan kigondoltuk, hogy a fiatal kutatók, hallgatók és doktoranduszok felkarolására indítunk egy folyóiratot, akkor ezt a nemes szándékunkat még kevesen ismerték, alig voltunk néhányan, akik önként vállalták a szerkesztéssel járó munkákat.

Lelkesedtek és örültek a hallgatók, akiket először megszólítottunk a Pécsi Tudományegyetem MeLLEarN konferencia szekciójának szereplőit, és felajánlottuk, hogy a megfelelő átdolgozás után szívesen közöljük publikációként a TDK dolgozatukat.

Többen éltek is a lehetőséggel, s így az első szám alig pár hónap múlva 2010-ben meg is jelent.

Ehhez persze kellett Molnár György, aki felkarolta és a szerkesztőség technikai munkálatait összefogta, megszervezte a honlap nyitását, a szerkesztőségi tagokkal kapcsolatot tartott stb.

A technikai háttér a BME APPI Műszaki Pedagógiai Tanszékén volt és van azóta is, ami biztos, kiegyensúlyozott feltételeket biztosít.

Szívesen vállalták a szerkesztőségi tagságot akiket felkértünk, akik mind a két terület(szakképzés-pedagógia, környezetpedagógia) szakavatott, tekintélyes képviselőiként garantálják a színvonalas, érdekes és aktuális témák megjelenését.. A magyar és az idegen nyelvi lektorálásra is tudtunk biztosítani szakembereket.

Folyamatos fejlődésen és átalakuláson mentünk át, mert nem csak a formai követelményeket finomítottuk, hanem a közlés feltételeit és a technikai lebonyolítását is változtattuk.

Molnár György főszerkesztő úr sikeres közreműködésével nem csak tudományos, hanem lektorált folyóirattá is nyilvánították és az MTMT felületén is megjelenünk.

Ehhez a ranghoz próbálunk a továbbiakban is igazodni és megfelelni, s a jövőbeli terveinket is realizálni.

Ezekről folyamatosan fogjuk az érdeklődőket tájékoztatni.

Ebben a mostani jubileumi, tizedik számunkban is változatos, a két rész diszciplínáihoz sorolható tartozó tanulmányok és cikkek olvashatók.

A TANULMÁNY rovatunkban *Vámosi Tamás és Mák Kornél* közös munkájának az első felét adjuk közre. Ez egy nagyobb lélegzetű és terjedelmű tanulmány, amely *A felnőttképzésben részt vevő, alacsony iskolázottságú nők tanulási motivációjának vizsgálata* címmel készült.

Azt hiszem, hogy a téma aktualitását és fontosságát nem kell hangsúlyozni. Egy jól megalapozott empirikus kutatás háttérét, indokait, elvi-elméleti összefüggéseit a szakképzés és felnőttképzés változásainak a folyamatába ágyazták bele és az eredményekig tartó első részét publikáljuk most.

A CIKKEK rovatunkat *Molnár György* főszerkesztő *Pillanatképek az IKT szakképzésben alkalmazható megoldásairól - avagy kételyek és jó gyakorlatok az innovatív pedagógiai*

módszerek útján – visszatekintés az EDU elmúlt időszakára - főszerkesztői beköszöntő című írása vezeti be. A cikk arra vállalkozik, hogy összegyűjtse az IKT rohamos fejlődése által folyamatosan támasztott igények társadalmi, gazdasági, oktatáseméleti és módszertani szerepét, valamint hatását a társadalom tagjainak életformáira. Ennek keretében utal a hagyományos és a digitális tanulás jellemzőire, alkalmazhatóságára, valamint a korszerű technológia tanulástámogató aspektusaira. Az általános rövid elméleti felvetés mellett számos a gyakorlatban és a szakképzés rendszerében is hasznosítható példákra mutat rá, melyhez felhasználja a EDU folyóiratban az elmúlt 10 év alatt beérkezett szakképzési példák is.

A Szerkesztőbizottság Új tagja, *Szűts Zoltán* cikke következik, aki *Új pedagógiai utakon-Szerkesztői beköszöntő* címmel osztja meg gondolatait. Életútjába szövi bele azokat az életérzéseket, amelyek a pedagógiai merre? , hogyan tovább” kérdéseit feszegeti. Magvas gondolatait számos szerzőt idéző kontextusba helyezi be.

Pelczér Dóra a munkáltatói kompetenciák méréséről írt egy izgalmas cikket. Alapos elméleti felvetéseit kiegészíti a szakképzés országos és Baranya megyére vonatkozó helyzetelemző bemutatása. Nagyszámú mintával végzett kérdőíves vizsgálati eredményei sokatmondóak.

Taligás Tímea és Varga Attila közös cikkének címe: *Ózon vs. üvegházgáz a környezeti nevelésben*. A klímaváltozással összefüggő természeti jelenségek bemutatása után a környezeti nevelésben megvalósítható elsősorban játékos formákat ismertetik, egy szélesebb fejlődépszichológiai kontextusba helyezve.

Tóth Piroska az EKF Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza, és egyben középiskolai tanár. Iskolájának, a Kiskunhalasi Bibó István Gimnáziumnak a diák szimpóziumáról osztotta meg velünk a tapasztalatait.

Rigóczy Csaba cikke a városi környezeti nevelés gamifikációs eszközrendszerét hasznosító tematikus sétautakról szól. Nagyon hasznos és korszerű nézetekről szól ez a cikk, amely egy kicsit a tanórák és a modern IKT eszközök alkalmazásának a keresztszektében mindenképpen új pedagógiai megközelítést hordoz.

Szommer Sándor nemzetközi kitekintést nyújt a cikkével. A lombardiai oktatási rendszert és a szakképzést mutatja be nekünk. érdekes, tanulságos és hasznos olvasmány mindnyájunk számára.

E rövid ismertetőnkkel és megemlékezésünkkel ajánljuk olvasóink figyelmébe lapunk tizedik számát.

Sopron-Budapest, 2016. május 7.

Dr. habil Lükő István

A Szerkesztő Bizottság Elnöke

Dr. Molnár György

Főszerkesztő

Pillanatképek az IKT szakképzésben alkalmazható megoldásairól - avagy kételyek és jó gyakorlatok az innovatív pedagógiai módszerek útján – visszatekintés az EDU elmúlt időszakára

DR. MOLNÁR GYÖRGY

BME, Műszaki Pedagógia Tanszék

cím: 1117 Budapest Magyar tudósok körútja 2.

e-mail: molnar.gy@eik.bme.hu

tel: +361 463-2655

Kulcsszavak: IKT, felhőalapú szolgáltatás, VR, informális tanulás, szakképzés, VTK

ABSZTRAKT

Molnár György: Pillanatképek az IKT szakképzésben alkalmazható megoldásairól - avagy kételyek és jó gyakorlatok az innovatív pedagógiai módszerek útján – visszatekintés az EDU elmúlt időszakára című cikke arra vállalkozik, hogy összegyűjtse az IKT rohamos fejlődése által folyamatosan támasztott igények társadalmi, gazdasági, oktatásméleti és módszertani szerepét, valamint hatását a információs társadalom tagjainak életformáira. Ennek keretében utal a hagyományos és a digitális tanulás jellemzőire, alkalmazhatóságára, valamint a korszerű technológia tanulástámogató aspektusaira. Az IKT rohamos fejlődése folyamatosan igényeket támaszt mind a társadalommal, mind a gazdasággal, mind az életformával kapcsolatban. E tendencia napjainkban egyre inkább fokozódik, melyben az alapvető életformák, feladatok, szerepek átalakulása mellett számolnunk kell az oktatási rendszer és egyes elemeinek a változásával is. A nagyiramú technikai és technológiai fejlődés magával hozta a tanulási környezetek megváltozását, a digitális tanulás kiterjesztését, megkívánva a tanulási formák és alapelvek gyökeres megváltoztatását. Ennek jegyei elsősorban tehát a klasszikus tanítási-tanulási módszerek átalakulás és a tanulási környezetek újradefiniálása, a különféle szerepek megváltozásában érhető tetten.

Snapshots of solutions to be applied in ICT professional training – or doubts and good practices through innovative education methods – retrospection to the EDU’s recent period

ABSTRACT

The Article ‘Snapshots of solutions to be applied in ICT professional training – or doubts and good practices through innovative education methods – retrospection to the EDU’s recent period’ aims to collect the social, economic and education theory and methodology role of demands occurred due to the rapid development of ICT, and their effect on the lifestyle of information society. It refers to the features, applicability and aspects regarding modern technology of traditional and digital learning. The rapid development of ICT continuously raises demands towards society, economy and people’s lifestyle. This tendency is still rising nowadays, where beside the transformation of basic lifestyles, tasks and roles, we have to calculate with the change of the educational system and some of its elements. The rapid technical and technological development have also resulted in the change of educational environment, extension of digital learning and demanding fundamental changes in learning methods and principles. Its signs are primarily experienced in the transformation of traditional learning-educational methods, the re-definition of learning environments and the change of several roles.

1. BEVEZETÉS

Az információs társadalmunk egyik jellegzetes vonása, hogy a hálózaton zajlik mind több társadalmi folyamatunk, és életünk számos mozzanata digitális formában tárolható és elemezhető. Terjednek a nonformális és informális oktatási formák, mind többek férnek hozzá a tudáshoz, eddig nem hallható hangok erősödnek fel, számos témában indul nyílt párbeszéd, ezt

ismerhetjük meg többek között a Buda András, Benedek András, Forgó Sándor, Főző Attila, Fehér Péter, illetve a külföldiek közül Piet Kommers, Pedro Isaías, Morten Flate Paulsen, Miguel Baptista Nunes, és Sara Hennessy írásaiból (M. F. Paulsen, 2002; P. Kommers, 2010; Dr. Forgó Sándor, 2011).

A hallgatók visszajelzéseire koncentrált tanítási megközelítés már egy ideje elfogadott, így az intézményekben a tanulók értékelik a tanárokat, az általuk alkalmazott módszereket, azok hatékonyságát, véleményt mondanak egyes tantárgyakról. Gyakran azonban az ilyen jellegű kérdőíves felmérések torz vagy nem teljes válaszokat adnak. Éppen ezért egy lehetséges megközelítési mód lehetne, hogy a közösségi média környezetében milyen hatások érvényesülnek és milyen módszerek terjednek el.

Információs társadalom legfőbb ismérve az, hogy az információ elsősorú értékévé válását állítja a középpontba. Kialakulásának előidézője a gazdaság globalizálódása és a vállalatirányítás ebből fakadó válsága, fő motorja a számítástechnika és a távközlés rohamos fejlődése, legfontosabb állomásai a személyi számítógépek elterjedése és a szélessávú adatátviteli hálózatok megjelenése, szimbolikus jelentőségű technológiai újításai az Internet és a mobiltelefon. E gyors iramban fejlődő folyamatok eredményeként mára az élet egyetlen területén sem kerülhető meg az információtechnológia alkalmazása. Ez fontos társadalmi változásokkal is jár: az információs szektorban foglalkoztatottak aránya radikálisan nő, lehetővé és szükségessé válik a távmunka, illetve az egész életen át tartó tanulás. Mindezek hatására az informatikai infrastruktúra fejlesztése és a digitális írástudás terjesztése kiemelt stratégiai célként jelenhet meg. Ugyanakkor az információs társadalomban élő embernek számos, korábban ismeretlen problémával kell szembesülnie, mint például a korlátlan mennyiségben, de változó minőségben rendelkezésre álló információk megfelelő értékelése, szűrése és feldolgozása, vagy a magánszféra védelme az információk megszerzésére és ellenőrzésére törő gazdasági vagy politikai hatalommal szemben. E hatások a társadalom tagjainak környezetét, munkájának jellegét is megváltoztatják, ami összefüggésben van az egyének tanulási folyamataival, attitűdjükkel, kialakult tanulási szokásaival, vagy éppen a megváltozott tanári és tanulói szerepekkel (. Lükő –Márföldi, 2014, Lükő, 2009, Molnár, 2014).

2. IKT GYAKORLATOK ÉS INNOVATÍV PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK AZ OKTATÁSBAN SZAKKÉPZÉSBN

Az fentiekben leírt modern, napról napra változó világunk hatására a felsőoktatási intézmények is próbálnak alkalmazkodni az új generációs hallgatói attitűdhez,

szokásrendszerhez, tanulási stílushoz, s az e-learning címszóval jelzett elektronikus alapú oktatási rendszerekre kezdtek átállni. Ennek hatására elektronikus tanulási környezet bevezetését és működtetését vállalták fel az oktatási intézmények. Ilyen tanulási környezet hozható létre a Moodle, Olat, Ilias, Coedu, Claroline, Coospace, vagy Share point rendszerek segítségével, melyek egy része a felsőoktatásban jelen lévő adminisztrációs és tanulmányi rendszerrel, mint pl. Neptun, ETR, szinkronizált kapcsolatban működhet. Emellett egy másik jellemző tendencia az élő előadások videóra történő rögzítését és a rögzített videófájlok közzétételét szorgalmazza egyre több intézményben.

E rendszerek segítségével, többéves felsőoktatási tapasztalatok mikro és makroszinten azt is igazolták, hogy míg az oktatói aktivitások a tanulási környezetekben a nappali időszakra tehető jobbra, addig a hallgatói tevékenységek nagy része jellemzően a késő esti, éjszakai (nappali tagozatosok) órákra tehető. S az előbb említett online, web alapú tanulástámogató rendszerek a folyamatos hálózati csomópontok közti kommunikációt szinkron vagy aszinkron formában biztosítja, mely a hallgató-oktató kommunikációt jelenti.

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógia Tanszékén folyó pedagógusképzések (posztgraduális és szakirányú továbbképzések) rendszere is paradigmaváltáson ment keresztül, nevezetesen szakítania kellett a tananyagközpontú, oktatóközpontú hagyományos tanulásmódszerekkel és módszerekkel, s helyette az úgynevezett IKT alapú atipikus tanulási formákra kellett átállnia. Ezt az attitűdváltást számos oktatásban is adaptálható jelenség, lehetőség és eszközrendszer támogatja, mint például a következők: az interaktív IKT alapú rendszerek világában és ezzel együtt a digitális bennszülöttek (akik már a mai információs társadalom generációi) környezetében is egyre nagyobb szerepet kapnak az okostelefonok, az iPad-ek, a valósághű szimulációt előállító Kinect interaktív egységek és hozzájuk tartozó játékok, valamint a hálózatalapú web2.0-ás szolgáltatások köre (pl. közös dokumentumok, prezentáció megosztók, csoportok, elektronikus kérdőívek, mobil alkalmazások, közös naptárak, blogok, közösségi oldalak, online tesztek, közös tárhelyek (google)), a 3dimenziós világok (Leonar3Do), s végül a virtuális környezetek (Second life). Ezen rendszerek és mobil eszközök alkalmazásához szükségesek az ún. "újmédia kompetenciák" elsajátítása (Z. Szűts, 2012; A. Benedek, 2008)

A felhő-szolgáltatások módszertani alkalmazása

A felhőalapú szolgáltatás olyan szolgáltatások gyűjtőfogalma, melynek használata során az adott szolgáltatás nem egy meghatározott, dedikált hardveren zajlik, hanem a szolgáltató

hardverein elosztva; azaz elosztott, redundáns szerverek magas rendelkezésre állásának biztosítását valósítják meg jelentős adatvesztés elleni védelem mellett.

A felhőszolgáltatások a 2010-es években jelentek meg az informatika terén, a felhőinformatika-szolgáltatók száma az utóbbi időben pedig különösen az USA-ban és a Nyugat-Európai országokban növekedett leginkább.

A felhőalapú megoldások leggyakrabban hangsúlyozott előnyeiként a megbízható, költséghatékony megvalósítást és üzemeltetést, a 80-90%-os kapacitáskihasználtságot, a kis beruházási igényt, valamint a korlátlan számítógép-erőforrást említhetjük meg.

A felhő alapú rendszerek alapvető jellemzője, hogy minden további nélkül megváltozhat a kinézet, új lehetőségek jelennek meg, míg mások eltűnnek, vagy új helyre kerülnek, mindez annak érdekében, hogy a felhasználói élmény és a szolgáltatás minél tökéletesebb legyen.

A felhő szolgáltatások területén általánosságban három szintet különböztethetünk meg:

- IaaS – Infrastruktúra felhő, infrastruktúra, mint szolgáltatás, pl. erre az Amazon EC2 - számítási fürtök
- PaaS - Platform felhő – példa erre a Google App. Engine, ami skálázható vagy nem látható a fejlesztő környezetet biztosít, ilyen szolgáltatás a WS-PGRADE, amely párhuzamosan futtatható és számos CPU elérését teszi lehetővé
- SaaS –Szoftver felhő – példa erre az Auto dock – ami lehetővé teszi a workflow importálását, paraméterezését és monitorozását - WSGrade/gUSE használata világszerte sok felhasználó számára ismert

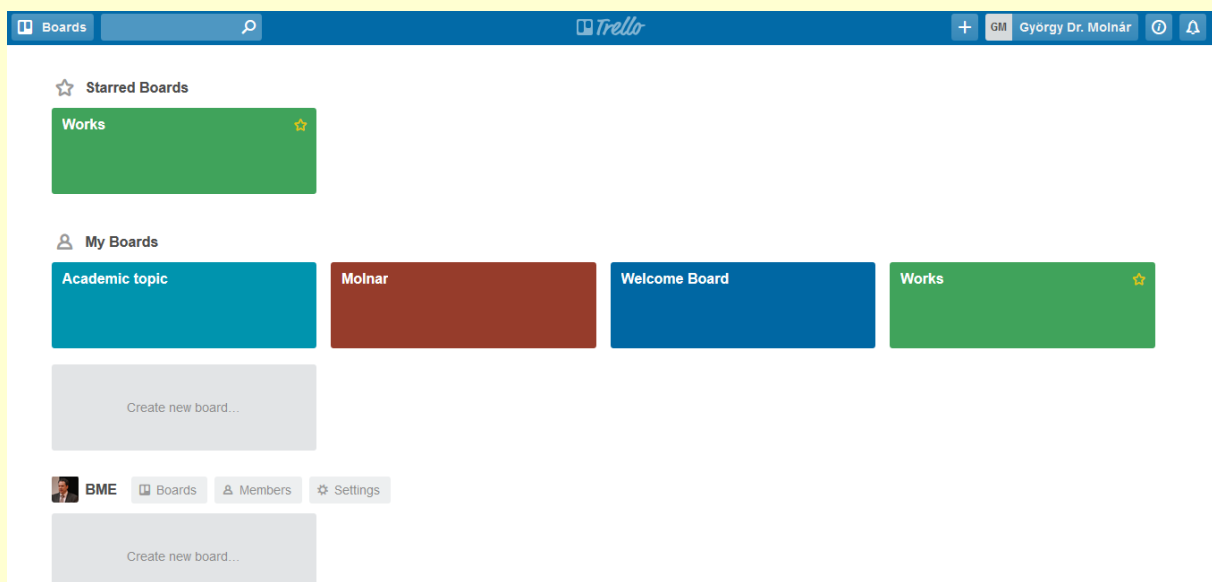
Általánosságban jellemző, hogy ezek a felhő alapú rendszerek igyekeznek keresztkapcsolatokat kialakítani a különböző szolgáltatások között. Ez a rendszer egyik alapvető sajátossága, hiszen így az egyik szolgáltatásból elérhetővé válik a másokban eddig létrehozott tartalom, így nem kell azzal kezdeni a használatot, hogy minden adatállományt, információt újból feltöltünk az új rendszerbe.

Open Access legfőbb sajátossága a szabad hozzáférés biztosítása, ahol nem követelmény a biztonsági protokollok progresszív alkalmazása. Előnyeként szintén megemlíthető a kollaborációs munka lehetősége, a folyamatos adatszinkronizáció és adatmentés, az automatikus frissülés, a tartalmak megoszthatósága, az adatok titkosítása.

A felhő alapú adattárolás terén napjainkban alapvetően 3 fő tárhely szolgáltató terjedt el, melyek mindegyike valamilyen operációsrendszerbeli platformhoz kapcsolódik szorosabban, velük teljes harmóniában működve. Így például talán világszerte legtöbbször általánosan használt tárhely szolgáltató az android operációs rendszerrel együttműködve a google drive rendszere, míg a második helyen számon tartott iOS rendszerek megfelelője a dropbox tárhelye, s végül

a harmadik helyen jegyzett, bár azóta erősen fellendült Windows phone operációs rendszer párja az OneDrive. Persze ez nem azt jelenti, hogy minden felhasználó csak az általa birtokolt operációs rendszernek megfelelő tárhelyet tudná csupán használni. A Trello például alkalmas arra, hogy a Google Drive-ben tárolt fájlokat csatoljuk egy-egy feladathoz, anélkül, hogy a fájlt újra fel kellene tölteni a számítási felhőbe (Castells, 2005; Dukan –Kovari, 2013)

A felhőalapú szolgáltatások előnyei mellett számos kételyek is körülveszik még a rendszer elérhetőségét, kiforratlanságát annak ellenére, hogy előzetes jóslások szerint növekedési üteme többszöröse (négy-ötszöröse) lesz az átlagos információs technológiai növekedésnek a 2013-tól 2017-ig terjedő időszakra nézve. E téren tehát még nem tértek nyugvópontra a vélemények.



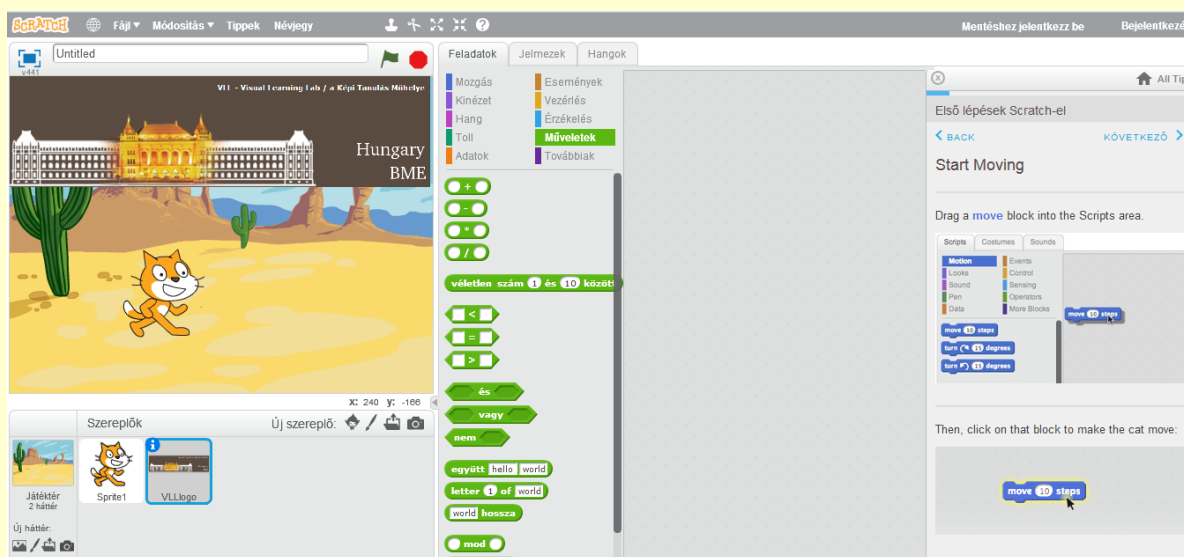
1. ábra: A Trello nyitóoldala, forrás: saját képernyőkép

Legkézenfekvőbb példa a felhőalapú szolgáltatásra a google drive, a Sky drive alkalmazások egyike kínálgozik elsőként.

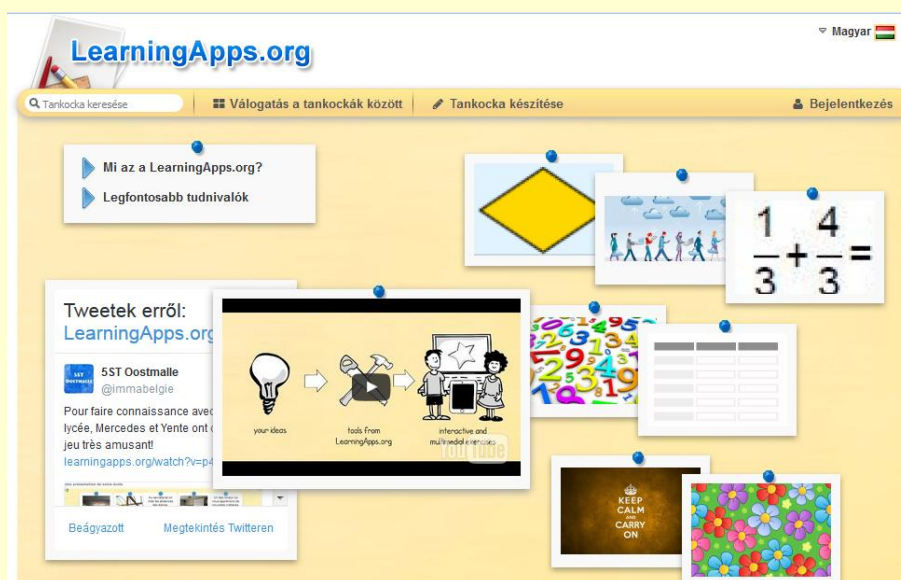
Legkézenfekvőbb példa a felhőalapú szolgáltatás terén napjainkban alapvetően 3 fő tárhely szolgáltatás terjedt el, melyek mindegyike valamilyen operációsrendszerbeli platformhoz kapcsolódik szorosabban, velük teljes harmóniában működve. Így például talán világszerte legtöbbek által használt tárhely szolgáltató az android operációs rendszerrel együttműködve a google drive rendszere, míg a második helyen számon tartott iOS rendszerek megfelelője a dropbox tárhelye, s végül a harmadik helyen jegyzett, bár azóta erősen fellendült Windows phone operációs rendszer párja az OneDrive. Persze ez nem azt jelenti, hogy minden felhasználó csak az általa birtokolt operációs rendszernek megfelelő tárhelyet tudná csupán használni. A Trello például alkalmas arra, hogy a Google Drive-ben tárolt fájlokat csatoljuk egy-egy feladathoz, anélkül, hogy a fájlt újra fel kellene tölteni a számítási felhőbe. Ennek

alkalmazási példáját mutatja az alábbi képernyőkép, melyen a Trello személyes nyitóoldala látható.

A felhő alapú szolgáltatások lehetővé teszik a közös munkát crowdsourcing formájában egy adott projektben számos felhasználó számára. Ennek a gyakorlatnak a vizsgálatára indíthatnánk crowdsourcing projektet a BME hallgatóinak bevonásával, melynek keretében mindenki a saját szakértelmét, ismereteit egy interdiszciplináris feladat megoldásába csatornázza. A munka során értékes betekintést kapnánk a folyamatokba, vizsgálhatnánk, hogyan lehet hatékonyabbá tenni őket, és milyen felhő alapú alkalmazások segítek a feladat teljesítését. Erre mutat jó példát a scratch (<https://scratch.mit.edu/>) projektalapú alkalmazás vagy a szintén közösségi alapon működő learningapps (learningapps.org) szolgáltatás, mely magyar nyelven is elérhető (lásd 3. sz ábra).



2. ábra: A projektalapú scratch alkalmazás projektoldala, forrás: saját képernyőkép

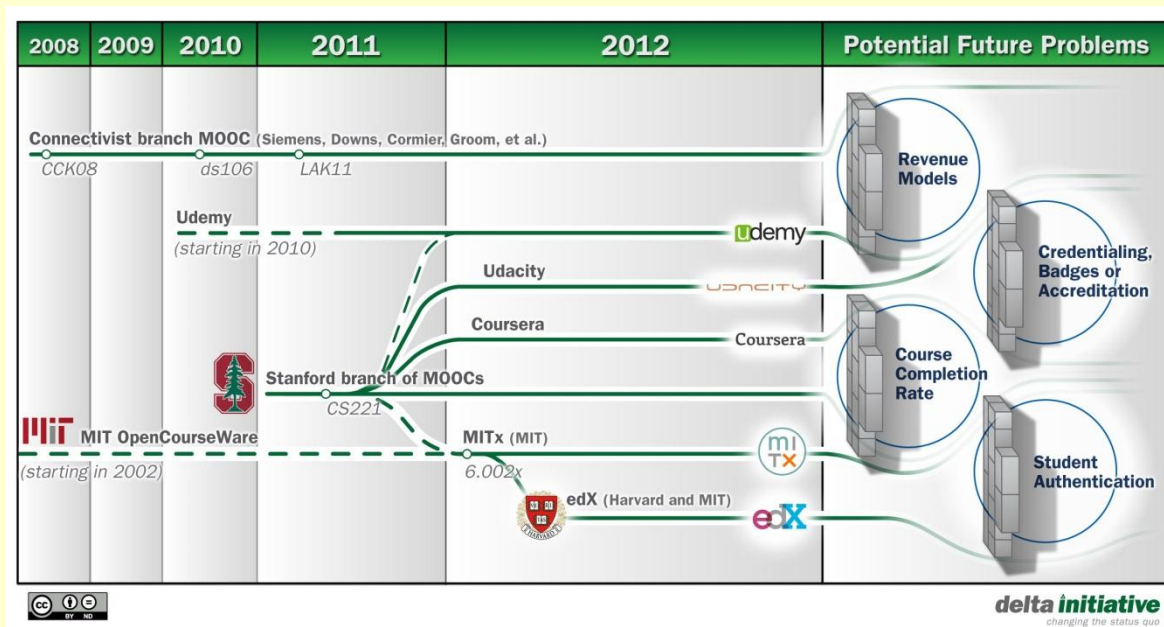


3. ábra: A learningapps.org nyitóoldala, forrás: saját képernyőkép

MOOC rendszerek

Az oktatásemélet számára évtizedek óta ismert az online tanítás, mely elsősorban a távoktatáshoz, távtanításhoz kapcsolódik fogalmilag. Figyelemre méltó ugyanakkor a 2012-2013-ban az USA felsőoktatásában kibontakozó komplex innováció, a MOOCs (Massive Open Online Courses – tömeges nyitott online kurzusok), amit az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) is jelentős stratégiai fejlesztésnek tekint. Ez az innováció arra is jó példa, hogy a hagyományos kereteket miként feszíti az új tanulási forma, melynek “környezeti” felfogása minden eddiginél progresszívabb.

Szakmai szempontból különösen érdekes, hogy éppen a konzervatív tanítási-tanulási magatartásokról ismert felsőoktatási képzési térben jelentek meg az új tanulási eljárások. Ezekre az adott esetben jellemző az online kurzusok meghirdetése, a szabad (nonformális) belépés, a részvételi limit mellőzése, az ingyenes hozzáférés, és végül – ez ma a legvitatottabb (!) – a kreditek megszerzésének hiánya. Az előzőekben felsorolt tulajdonságok alapján akár a hagyományos ismeretterjesztés keretei között értelmezhető non-formális tanulástámogatásként is lehetne értelmezni a kísérletet, azonban a jelenség súlyát, szakmai értékét jelentősen megemeli az a tény, hogy az USA legjobb egyetemei hirdették meg az ingyenes nyitott kurzusokat.



4. ábra, A MOOCs kurzusok elterjedése 2008-2012, Forrás: Phil Hill, e-literate, 24/07/2012:

Four Barriers That MOOCs Must Overcome To Build a Sustainable Model,

<http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/>

(letöltve: 2013. 03. 10.)

Az iskola, mint szervezet, és az oktató, mint a nevelési folyamat egyik kulcstényezője, egyáltalán nincs könnyű helyzetben. A 2.0-ás pedagógiai paradigma ma már az úgynevezett Net-Generáció, vagyis az internet használatot már természetesen ismerő és alkalmazó nemzedék számára jelent lehetőséget egy olyan világban, melyben az iskola és a pedagógusok jelentős hányada még a XX. századra jellemző módon szervezte meg a nevelés-oktatás folyamatait. Számos oktatási intézmény is néha a konzervatív izmus sánca mögé vonul, máskor spontán módon reagál és az esetek többségében sajátos küzdelmet folytat, hogy az új körülmények között is sikeresen helyt álljon. A hagyományos közösségek mellett, újabb és rendkívül gyorsan szerveződő közösségek is létrejönnek, például a Facebook, Twitter, Flash-mob által szervezett közösségi tevékenységek, melyek társadalomformáló hatásukon túl oktatási-nevelési kihívásként is jelen vannak.

A több éve jól bevált és használt e-learning alapú rendszerek mellett napjainkban a tömeges nyitott on-line kurzusok (MOOC) elterjedése is foglalkoztatja az oktatásfejlesztőket. ennek köszönhetően több neves egyetem kínál szabadon elérhető, online kurzusokat nagyszámú hallgató részére. Annak ellenére, hogy az ezzel kapcsolatos tanuláselméleti viták még nem kerültek nyugvópontra, megállapítható, hogy a technológiai és technikai háttér adott, az érdeklődés pedig világszerte nő. A legismertebb, online kurzusokat kínáló portáloknak (az egyik legsikeresebb éppen az edX) több millió regisztrált hallgatójuk van. Az online kurzusok célja, hogy mindenki ingyenesen hozzáférhessen magas színvonalú oktatáshoz, amit elsősorban oktatási videoanyagok támogatásával valósítanak meg.

Az edX egy non-profit, open source oktatási felület, melyet az MIT és Harvard hozott létre 2012-ben. A MOOC hármas célt szolgál: biztosítja a minőségi oktatást mindenki számára a világon, támogatja a tanulást mind a campuson, mind online, és hozzájárul a tanulás - tanítás kutatásaihoz. Az edX sokféle nyitott rendszerrel rendelkezik, alapvetően saját technológiát és saját forráskódot használnak. Hallgatóik 27%-a az USA-ból, 11%-uk Indiából, 4%-uk Kínából, Brazíliából, és az Egyesült Királyságból, 3%-uk Kanadából és Mexikóból, míg 49%-uk a többi országból hallgatja kurzusaikat. Három féle alapszolgáltatást kínálnak az online kurzusok esetén:

Az alapvetően nonprofit szervezetként működő edX-ben mintegy 150 fő szakértő dolgozik, akik rendszeresen tartanak online és jelenléti képzéseket. Céljuk az oktatási rendszer tanulási eredményközpontú és kutatásalapú megközelítése. Minden évben megrendezik az edX konferenciát, ami ez év júniusában lesz Stanford-on. A MOOC-os rendszereknél 5-10%-os a tanulói lemorzsolódás! Az edX vezetői szerint jelenleg a leghatékonyabb tanítási eljárás egyértelműen az általunk is preferált „blended –learning” módszer.



5. ábra: Az edX többszintű szervezeti struktúrája: saját kép

Kiterjesztett, virtuális valóság és virtuális tanulási környezetek

A már régmúlta visszatekintő Second Life, CloudParty, ELTE virtuális környezetei és tanulási terei mellett a legújabb technológiák egy speciális Oculus névre hallgató szemüveg segítségével kívánják a valóságos tartalmat virtuálisan megjeleníteni a felhasználó számára. Ennek élményszerűségét a háromdimenziós, valósághű tartalmi megjelenés illetve a fej és szemmozgáskövetés hű leképezése okozza. Egy ilyen speciális vizort mutat a következő kép.



6. ábra: Oculus szemüveg: saját kép

Ezek alapján a legújabb fejlesztési irányok a facebook közösségi oldal virtualizálását kísérlék meg, melyet a Facebook –Oculus név fényjelez. Mindehhez és a valósághű érzethez csupán egy konzolra, egy bőrérzékletet szimuláló haptikus kesztyűre valamint egy vizorra (virtuálisvalóság-szemüveg) lesz szüksége a felhasználónak. Az oktatás terén is megjelent a virtualitás gondolata, s már elérhető a regisztráció a google által fejlesztett google classroom

felületén illetve a szintén oktatási célú classcraft felületén is. A következő képernyőkép a google virtuális osztálytermének felületét mutatja.

3. Összefoglalás

A közösségi média használata már a már az információs társadalmunk szerves részévé vált, főként a digitális nemzedékek generációi élnek ennek kihasználási lehetőségeivel. Ugyanakkor rájuk jobban jellemző az folytonos online jelenlét és az információk azonnali megosztása, melyről általában pozitív véleményük van, ezzel együtt a közösségi alapú rendszerbeli összes funkcióval és azok kapcsolataival nem igen vannak tisztában, mely náluk egyfajta digitális kompetencia funkcionális deficitet okoz. A hozzáférés szempontjából egyre inkább a mobilkommunikációs eszközök érhetőek tetten, jellemzően a pozitív szokások és vélemények a dominánsak a megosztásnál és a használatnál is.

Az elégedett, munkája eredményességét megélt oktatók és hallgatók együttesen elérhetik a közös célt, amiért mindkét fél dolgozik. A naprakész, készségszintű tudást, mely hatékonyságot, és eredményességet mutat a tanítás-tanulás folyamatában.

Ne feledjük, az IT/IKT használat nem helyettesítheti a személyes interakciókat, csupán annak egy segítője, egyre inkább nélkülözhetetlen kiegészítője lehet. Megfelelő alkalmazás esetén számtalan lehetőséget, élményt, eredményt nyújt oktatóknak és hallgatóknak egyaránt. Megfelelő módon „hangolva” segítője az önálló ütemű tanításnak, tanulási folyamatoknak.

Érdekes képet mutat ugyanakkor a hagyományos és a csúcstechnológiai megoldások együttese, amely a világ első helyein jegyzett egyetemén, az MIT-n egy sajátos tanulási környezet mutat (lásd 6. ábra), ahol a hagyományos módon, krétával írható felületek az osztályterem mindhárom oldalát beteríti, ráadásul egy oldalon több szintű táblarendszer is működik.



7. ábra: Osztályterem az MIT-n, Bostonban, forrás: saját kép

Irodalomjegyzék

Dr. Hunya Márta (szerk.) (2011). Iskolaportrék – Iskolák az IKT használat tükrében, OFI, Budapest, pp 255-261.

Dr. Forgó Sándor (2011). Új média-kompetenciák a láthatáron – az újmédia oktatásához szükséges tanári kompetenciák; Agria Media 2011 és az ICI-11. Eger, Magyarország

<http://www.hrportal.hu/>, Letöltés: 2014. február 17. 22:47.

M. F. Paulsen, 2002. Online Education Systems: Definition of Terms, In: Web-Education Systems in Eu, ZIFF Papiere 118, FernUniversität Hagen, pp. 23-28.

Z. Szűts, 2012. Communication theory related issues of Web 2.0, Jel-Kép. http://communicatio.hu/jelkep/2012/1_4/szuts_zoltan.htm

Z. Szűts, 2012. An Iconic Turn in Art History - The Quest for Realistic and 3D visual Representation on the World Wide Web. In: Benedek A, Nyíri K. (ed.) The Iconic Turn in Education (Visual Learning). Frankfurt: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 59-66.

P. Kommers, 2010. ICT as explicit factor in the evolution of life-long learning. International journal of continuing engineering education and life-long learning, 20 (1/2010), pp. 127-144., [last access: 15.08.2012]

- M. Castells, (2005). The Rise of the Network Society”. Classics of the Information Society. The Information Age. Economy, Society, Culture. Volume I. Thinking – Infonia, 489. p.
- Benedek, A.; Molnár, Gy.(2014) ICT in Education: A New paradigm and old obstacle. In: The Ninth International Multi-Conference on Computing in the Global Information Technology. Arno Leist, Tadeusz Pankowski (ed.) Sevilla: IARIA, pp. 54-60.
- Dukan, P., Kovari, A. (2013). Cloud-based smart metering system, In: Anikó Szakál (ed.) CINTI 2013 Proceeding of the 14th IEEE International Symposium on Computational Intelligence and Informatics. IEEE Hungary Section, pp. 499-502.
- A. Benedek, 2008. A Tét és a technológiai fejlődés összefüggései, In: Benedek András (ed.) Tanulás életen át (Tét) Magyarországon. 255 p. Budapest: Tempus Közalapítvány, pp. 105-125.
- I. Lükő, 2009. Modern Ingenieurpädagogik und Arbeitspsychologie-Umweltergonomy, In: Hortsch H, Kersten S, Köhler M (ed.) 6. IGIP Regionaltagung "Renaissance der Ingenieurpädagogik- Entwicklungslinien im europäischen Raum. Dresden
- Molnár György (2014) Dr Lükő István, Dr Molnár György (szerk.) Digitális kompetenciák és IKT alapú megoldások a felsőoktatásban pp. 6-14. ISSN: 2062-3763, EDU SZAKKÉPZÉS-, ÉS KÖRNYEZETPEDAGÓGIA ELEKTRONIKUS SZAKFOLYÓIRAT
- Dr. Lükő István – Dr. Márfoldi Anna (2014): Módszertani fejlesztések a környezeti szakképzésben, pp. 23-37. ISSN: 2062-3763, EDU SZAKKÉPZÉS-, ÉS KÖRNYEZETPEDAGÓGIA ELEKTRONIKUS SZAKFOLYÓIRAT

Új pedagógiai utakon - Szerkesztői beköszönő

dr. habil. Szűts Zoltán

Zsigmond Király Főiskola, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

szutszoltan@gmail.com

On new educational ways – Editor’s introduction

Bevezetés

Kedves Olvasó!

Szakmai életrajzom kiderül, hogy az online kommunikációról és marketingről, a digitális kultúráról, az új médiáról és az információs társadalomról szóló diskurzus kutatója, oktatója vagyok.

A tudományos munkáim, kutatásaim és előadásaim, a digitális kultúra, az online kommunikáció- és média, a marketing és PR, illetve az információs társadalom és digitális pedagógia témakörét járják körül. 2008-tól a digitális kultúra, a szövegek megőrzésének, az internetes kommunikációs és média formák mint műalkotások témájában publikáltam a Médiakutatóban, Jel-Képben, Századvégben, Korunkban, Alföldben, Kortársban, Szépirodalmi Figyelőben, Irodalomismeretben, E-nyelv magazinban, az IEEE és VLL konferencia kiadványaiban, az Információs Társadalomban, Civil szemlében, World Literature Studiesban, az Opus et Educatioban és természetesen az EDU-ban.

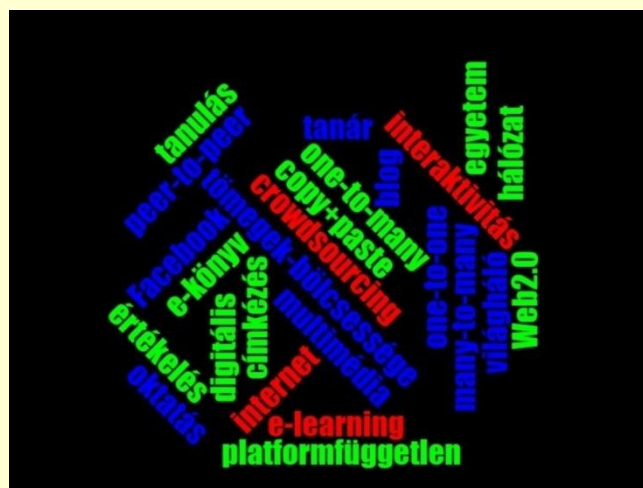
Legfontosabb tudományos eredményem a 2013-ban az Osiris Kiadónál megjelent *A világháló metaforái. Bevezetés az új média művészetébe*, mely a művészet, média és világháló kapcsolatának elbeszélésére vállalkozik. Az alapvetően szakemberek és felsőoktatásban tanulók számára készült kötet a témát igyekszik összefüggő narratívaként kezelni úgy, hogy a vezérfonál szerepét az online környezet új publikációs paradigmája és az információs kultúra, a felhasználói közösség tölti be. A kötetet a köz és szakkönyvtárak mind az irodalomtudomány, mind a szociológiai szekcióba sorolták.

Tanítottam az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a szöuli Hankuk University of Foreign Studies-on, a Kodolányi János Főiskolán, tanítok McDaniel College (Westminster, Maryland, USA) budapesti kampuszán, és jelenleg a Zsigmond Király Főiskola és a Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem oktatója vagyok.

Tagja vagyok az MTA Köztestületének, a Magyar Kommunikációtudományi Társaságnak, a Médiakutató tanácsadói testületének, a Neveléstudományi Egyesületnek, a Magyar Pedagógia Társaságnak, a Magyar Nevelés – és Oktatókutatók Egyesületének (HERA), a Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoportnak, a Magyar Irodalomtörténeti Társaságnak, a BME Visual Learning Lab – Képi tanulás műhelyének, illetve a művészeti egyesületek közül a Magyar Írószövetségnek.

Ami nem derül ki az életrajzomból az, hogy mindvégig végigkísért a pedagógia módszerekkel való hol sikeres, hol sikertelen kísérletezés, a best practice-ok keresése, és az infokommunikációs technológiák iránti örökös elköteleződés (rajongás).

Pedagógiai kutatásaimban alapvetően több jelenség foglalkoztat, melyek a 2014-ben a KJF gondozásában, e-book formájában az Egyetem 2.0 kötetben (Szűts, 2014) is összefoglaltam. Alapállításom, hogy a tanítás-tanulás, illetve digitális pedagógia megkerülhetetlen kérdéseivé vált a megváltozott tanár-tanuló viszony (a mindentudó tanár mellett megjelenik a hálózaton kereshető tudás), a hiteles források kérdése, illetve a tudás megszerzésének tértől és időtől függetlenné vált módja, az e-learning, majd a némileg tradicionális fordulatként jellemezhető b-learning (blended learning). Mindennapi oktatási tapasztalat bizonyítja, hogy a jelenben az egyetemi hallgatók mindennapi életének részévé váltak a közösségi oldalak, kiemelten a Facebook. A minket körülvevő információ mennyiségének robbanásszerű növekedése gyökeresen megváltoztatja a tanári szerepeket. A tanárok tehát nem csupán információ forrásként funkcionálnak, vagy módszertani segítséget hívatottak biztosítani a tanulóknak, hanem mintegy moderátori funkciót töltenek be. A tanárok feladata ma, hogy olyan tanulókat neveljenek ki, akik az élethosszig tartó tanulás – life long learning rendszerben maradnak. Ma ennek a tanulási formának számos megvalósulása van, legdinamikusabb fejlődő irányzata a digitális technológiához, Web 2.0-ás környezethez és közösségi oldalakhoz köthető.



Pozitívumok, előnyök és örömök

Tudományos gondolkodásom alapköve, hogy az internet nem egyszerűen új technológia, hanem a társadalmi lét és a tudás új szerveződése, mely fokról-fokra kiszorítja a korábbi kommunikációs architektúrákon alapuló társadalom-és tudás szerkezeteket, átalakítja a társadalmi kapcsolatok terét, újra teremti a társadalmi struktúrát (Csepeli & Prazsák, 2010). A világhálón történő kommunikáció legyőzi a fizikai távolságot is, melyet az ipari korszakban elterjedt globális és tömeges légitársaságok már kikezdtek, hiszen egy hipertextben a legnagyobb és egyben legkisebb távolság is csupán egy linknyi, minden objektum, valamennyi számunkra fontos tudás ugyanis klikkelésszerűen van egymástól, illetve a virtuális térbe a fizikai világ bármely pontjáról be lehet lépni.

Korunk hálózati környezetében, az oktatási folyamat keretén belül a felhasználó tartalom fogyasztóból tartalom létrehozó válik. Ennek a technikai környezetét a mai internetes szolgáltatások többségét jelentő közösségi média és Web 2.0-as szolgáltatások biztosítják, és a digitális pedagógiának fel kell készülnie ezen kihívásokra (Molnár, 2008; Molnár, 2013; Kálmán 2014; Lükő, 2009).

A felhasználók részéről a jelenben igény mutatkozik az ismeretek azonnali megszerzésére. Az információs társadalom viszonyai közepette a tudás jellege megváltozik: gyakorlatiasabbá, multimediálisabbá és transzdiszciplinárisabbá lesz. Megváltoznak ugyanakkor a tudás megszerzésének jellemző mintázatai is: uralkodóvá válik az egész életen át tartó tanulás, ismét elhalványul a gyermek és a felnőtt közti éles – merőben újkori – fogalmi megkülönböztetés, a formális iskolai intézményeket pedig egyre inkább fölvaltják a nyitott művelődés virtuális környezetei (Benedek, 2008). A formális tudás átadása is változásokat szenved, az előadók a multimediális elemeket felvonultató prezentációkra is támaszkodnak (Lőrincz & Sturcz, 2013). A korszerű és hatékony oktatás feltétele a digitális tartalmak aktív bevonása. A tartalom már kibővült videókkal, animációkkal, és megjelenik az e-könyv használatának kérdése is (Kerekes, 2015, p. 56-57).

A Web 2.0 kontextusában a világháló univerzális és konvergens platform. Univerzális, mert alkalmas kommunikációs csatornaként és média felületként funkcionálni, miközben képes a közösségi tartalmlétrehozás színterévé is válni. Konvergens, mivel megszünteti a számítógépek segítségével végbemenő kommunikáció eszköz és szoftverfüggőségét, hiszen egyetlen felületen, a világhálón, és egységes technológiai sztenderdek alkalmazásával válik elérhetővé a felhasználók számára (Törteli, 2015).

A recepció a Web 2.0 fogalmára gyakran a részvételi kultúra webes megnyilvánulásaként hivatkozik. Ezen felfogás szerint a felhasználó nem egyszerűen elszenvedője az online tartalmaknak, hanem interaktív alakítója is. Nem csupán tartalom fogyasztásról van szó, hanem egyidejűleg tartalom gazdagításról, tartalom létrehozásáról, megosztásáról (Dragon, 2008).

Kérdések és félelmek

A számos pozitívum mellett azonban a tanulás, a hálózat, a digitális pedagógia kapcsolata számos kérdőjelet és veszélyt is rejt. A központ hiánya jellemző a Web 2.0-ra, így a kooperáció veszi át a kontroll szerepét. Ezen környezetben elmosódik a határ a hivatásos kommunikátorok és tartalomlétrehozók, illetve civilek között, így a Web 2.0-ban a szakemberek és laikusok egyenrangúak, ami konfliktusokhoz és értékzavarhoz vezethet. A rendszer előnye, hogy a média így demokratikussá válik, és megkerüli a kapuőröket vagy cenzorokat, viszont sokkal nagyobb lesz a manipuláció lehetősége, mivel megszűnnek a korábban elfogadott alapértékek.

Z. Karvalics László szerint „a tudással és annak fragmentációjával kapcsolatos posztmodern foratókönyvek az egyes tudásterületek áttekinthetlenségének növekedésével és a speciális ismeretekre épülő gyakorlati tevékenységek iránti rohamos bizalomcsökkenéssel indokolják szkepszisüket (Karvalics, 2003; 178-179).

Reális félelmekkel is állunk tehát szemben. Különösen a felnőttképzés keretében merül fel a probléma, hogy kontakt tevékenység nélkül hatékony-e a tanulás. Választ kell adnunk a közösségi oldalak állítólagos elmagányosító tulajdonságára is. Kutatások támasztják alá, hogy téves az a kritika, miszerint a világhálón folytatott aktivitás a felhasználó tárgyi világban folytatott interakciója kárára megy, hanem valójában kiegészíti azt (Gershuny, 2003).

A hálózaton megfigyelhető az információ alul- és túlszabályozottsága. A digitális kódolás, illetve a felhasználóbarát számítógépes környezet megjelenése lehetővé teszi a gyors kereshetőséget, könnyű másolhatóságot, megoszthatóságot és remixelhetőséget.

További probléma, hogy a digitális kódoltságból fakad a másolásvédelem kudarca, mely két területen is megnyilvánul. A kiadók egyrészt képtelenek lépést tartani az új megosztási és másolási technikákkal, másrészt pedig a másolásvédelmet magukba foglaló rendszerektől elfordul a közönség, mely olyan közegben szocializálódott, mely filozófiája szerint az online elérhető tartalmak minden esetben ingyenesek. Felnőtt egy generáció, mely

úgy érzi, az online elérhető szellemi tulajdon ingyenes. Az új kontextus alapvető jellemvonásai az azonnaliság, a populáris tartalom, és a copy+paste magatartás.

Mélyebben is megvizsgálandó kérdés lenne, hogy a képernyőolvasás hogyan ássa alá a szövegértési képességeket, hiszen a copy+paste logika azt sugallja, hogy keresd meg a lényegét és vidd. Egyre kevésbé tűnik ugyanis fontosnak a forrásszövegek integritása, autoritása, megbízhatósága, ami számos veszélyt rejt magában. Az összeszedetettt törmelékek összerendezése így többnyire mechanikus, mozaikszerű (Orlovsky, 2004). A tanulás során pedig nem mindig bizonyul értékesnek.

A copy+paste logikája és kísértése rávilágít például arra, hogy számos egyetemi hallgató, aki forrásokat többnyire az interneten keres gyakran a szerkezet és hivatkozások nélküli, kollégái által írt jegyzeteket is a szerkesztett tartalommal egyenértékűnek tartja, és bizony gyakorlati problémát jelent számára, amire egy tanulmányt, vagy TDK dolgozatot kell írnia. Nekünk, tanároknak feladatunk ezt is észrevenni, és módszertani óráinkon a tudományos szövegek típusait, azok szabályait is elsajátítani a hallgatókkal.

A hálózati környezetben létrejött tömegek bölcsessége kizárja a hagyományos publikálási mechanizmusokat (hatályon kívül helyezi a kapuőrök, szerkesztők és kiadók rendszerét). Tisztázandó kérdés tehát, hogy ezt az újfajta tudást követi-e az intézményi struktúra, illetve „ki ad kulcsot” a használatához. A kizárólagos teljességre való jog formálása nélkül kijelenthetjük, hogy egy új tanulási folyamat kialakítására van szükség, melynek alapja az online források hitelességének felismerése. Mivel a világháló természetéből adódik, hogy a szolgáltatások folyamaton fejlődnek vagy eltűnnek, illetve újak jelennek meg, komoly hangsúlyt kell fektetni arra, hogy az oktatott anyag mindig a legfrissebb, éppen aktuális állapotot tükrözze.

Végszó

Munkámmal, ötleteimmel a főszerkesztő, a szerkesztőbizottság és a szerzőink munkáját szeretném segíteni.

Irodalom

Csepeli Gy., Prazsák G. (2010). *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Budapest: Jászöveg.

Dragon, Z. (2008). Mi vagy te, web kettes interaktivitás? <http://www.dragonweb.hu/blog/mi-vagy-te-web-kettes-interaktivitas/> (hozzáférés dátuma: 2015. 04. 17).

Gershuny, J. (2003) Web Use and Net Nerds: A Neofunctionalist Analysis of the Impact of Information Technology at Home. *Social Forces*, 82, 141-168.

Kálmán A. (2014). A Tudásháromszög, az egyetemi kultúra megújítója. In Mészáros Attila (szerk.), *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Győr: Széchenyi István Egyetem, 242-256.

Kerekes P. (2015). Az elektronikus könyvről – Oktatáson innen és túl. *Iskolakultúra*, 2015/3, 56-71.

Lőrincz É. & Sturcz Z. (2013). *Prezentáció*, Budapest: Typotex Kiadó.

Lükő I. (2009). A digitális pedagógia és a mobil tanulás szekció vitaindító előadás. In. 5. Magyar Nemzeti és nemzetközi Lifelong Learning Konferencia, MELLearn Egyesület, Debrecen 22-28.

Molnár Gy. (2008). Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei. *Szakképzési Szemle* 24:(3) 257-278.

Molnár Gy. (2013). New learning spaces? M-learning's, in particular the Ipad's potentials in education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 7:(1), 56-60.

Orlovsky G. (2004). A digitális szövegkiadás helyzetéről vitaindító és javaslatok. <http://magyar-irodalom.elte.hu/biop/barbar/cikkek/og.htm> (utolsó hozzáférés: 2015. 02. 16.).

Szűts Z. (2014). *Egyetem 2.0*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.

Törteli T. M. (2015). A digitális szövegek értő olvasása. *Létünk*, 2015/4, 129-137.

Z. Karvalics L. (2003). *Információ, társadalom, történelem*. Budapest: Typotex; 2003.

A felnőttképzésben részt vevő, alacsony iskolázottságú nők tanulási motivációjának vizsgálata

Mák Kornél – Vámosi Tamás

Absztrakt

Az alacsony iskolázottságú nők továbbképzési hajlandóságát számos – egyéni életkörülményeikből adódó – feltétel határozza meg. Ez a sajátos élethelyzet ezért megköveteli, hogy a képzési programokhoz megfelelő keretfeltételek álljanak rendelkezésre. Miután erre a célcsoportra sajátos ismérvek jellemzők, így a helyzetük javítása, képességeik fejlesztése speciális eszközöket, módszereket igényel. Ennek érdekében ismerni kell az egyéni igényeiket, motivációikat, amihez hozzá lehet igazítani a fejlesztési, felzárkóztatási elképzeléseket, megoldásokat. A végső cél, hogy a jelenlegi helyzet javításával jelentős mértékben csökkenjen az alacsony iskolázottságú nők száma, és kezelhetőbb legyen az újratermelődési folyamat.

A kutatás célja, hogy empirikus vizsgálatok segítségével rávilágítson azokra a motivációs faktorokra, amelyek meghatározzák az alacsony iskolázottságú nők részvételét a felnőttképzésben. Ennek érdekében igyekeztük képzési és foglalkoztatási projekteken keresztül felkutatni a célcsoportot, és különböző módszertani megoldásokkal vizsgálni az általunk megfogalmazott hipotéziseket.

A kutatás során 112 célcsoporttaggal töltöttünk ki zárt kérdőívet, emellett az eredmények ismeretében fókuszcsoportos beszélgetést folytattunk 5 fővel, aminek keretében árnyaltabb képet kaphattunk az egyéni élethelyzetekről és a tanulást kísérő folyamatokról. Hasonlóképpen mélyinterjú készítettünk olyan szakmai (képzési, foglalkoztatási) szervezetek vezetőivel és szakértőkkel, akiknek rálátása és szakmai tapasztalata van a célcsoportot illetően.

A kutatás eredményei, és az ezek kapcsán megfogalmazott fejlesztési elképzelések több irányban is hasznosíthatóak. Elsődleges cél, hogy visszajelzést kapjunk a felnőttképzésben részt vevő alacsony iskolai végzettségű nők tanulási motivációjáról – vannak-e ilyenek, illetve milyen erők ezek a motivációs faktorok. A motivációs faktorok vizsgálata során szerzett tapasztalatokat, eredményeket a képzőintézmények be tudják építeni képzési rendjükbe. Ezáltal a felnőttképzők/munkaerő-piaci programot lebonyolítók képzési programjaikhoz megfelelő keretfeltételeket tudnak kínálni a célcsoportnak; olyan speciális megoldások, módszerek, képzési tervek kidolgozására nyílik lehetőségük, amelyek hozzájárulnak a célcsoport helyzetének javításához, képességeinek fejlesztéséhez. A kutatás eredményei emellett jól hasznosíthatók az alacsony iskolázottságú nők felnőttképzési részvételét az elmúlt időszakban segítő esélyegyenlőségi programok értékelésekor, illetve az elkövetkező idősakra szóló helyi és regionális felnőttképzési stratégiák, munkaerő-piaci reintegrációs programok kidolgozásakor is.

Examination of the motivation of low-educated women participating in adult training

Abstract

The willingness for further training in case of women with low education level is determined by several factors, based on their individual circumstances. This unique situation requires to have the appropriate frames for the training programs. As the unique criterion of this target group is specific, the improvement of their situation and

skills require special means and methods. In order to do this, it is important to know their needs, motivation which the developmental and catch-up ideas and solutions must meet. The final aim of the improvement of the current situation is to decrease the number of women with low education level to a great extent and to make the reproduction process more manageable.

The aim of the research, through empirical examinations, is to highlight the motivational factors that determine the participation of these women in adult education. We have tried to search the target group through the training and employment projects, and to examine our hypothesis through different methodological solutions.

During the research we had 112 target group member filled the closed questionnaire, beside that, after getting the results, we had a focused-group talk with 5 of them, through which we got a nuanced view of their individual situation and the process following their learning. We also had interviews with leaders of professional (training, employment) and experts, who has sight and professional experience regarding the target group.

The results of the research and the formulated developmental ideas on it can be used in more ways. The primary aim is to get a feedback on the motivation of women with low education level participating in adult education, whether there are any, or how strong these factors are. The experiences and results got through the examination of the motivational factors can be built in the institutions' training regimen. Thereby, the organizers of adult education/labor-market programs can offer appropriate conditions for the target group; they have the opportunity to develop special solutions, methods and training plans, that contribute to the improvement of the target group's situation and to the development of their skills. The results of the research are useful when evaluating the recent supporting equality programs and when elaborating the local and regional adult training strategies and labor-market reintegrating programs for the future.

1. Bevezetés

A XXI. századra teljes mértékben kirajzolódott az a széles körben elfogadott tény, hogy az emberi tőke a gazdasági növekedés egyik legmeghatározóbb tényezője. Amennyiben megfelelő mértékben áll a rendelkezésre, akkor a termelékenységet megfelelő módon tudja növelni. Ugyanakkor az európai, hazai, illetve lokális munkaerőpiacok (foglalkoztatáspolitikák) teljesítménye elég hullámzó volt az elmúlt időszakban. Ebből már az is következik, hogy a munkaerőpiac szereplői minden szinten külön-külön is igen jelentős változások és kihívások előtt állnak. Az EU az első lisszaboni stratégiában, majd a második *EU-2020 stratégiában* igen nagyra törő célokat fogalmazott meg, és ezt követte a *hazai* fejlesztéspolitika is. Integrált stratégiai célrendszert fogalmazott meg, amelynek lényege – az Unió törekvésekkel összhangban – a *növekedés és a foglalkoztatás* együttes megvalósítása. Ehhez igazodik a foglalkoztatáspolitikai eszközrendszere is: a jogi, a szervezeti és finanszírozási rendszer átalakítása, a „munkanélküliség” helyett a foglalkoztatásra fókuszálás,

a közmunka előtérbe állítása, a munkahely-teremtésre, hátrányos helyzetek feloldására irányuló támogatások, pályázati lehetőségek.

Hazánkban 2010-től egyre fajsúlyosabb jelenség, hogy hiány mutatkozik a megfelelően szakképzett munkaerőből, így a hozzávetőlegesen folyamatosnak mondható gazdasági fejlődés sem biztosított. Ha a fejlett társadalmakban elvárt a gazdasági fejlődés sarokpontjaként a megfelelően kvalifikált szakembergárda, akkor ennek hiányában egyértelműen nem tapasztalható gazdasági növekedés, beruházás, gyarapodás és társadalmi jólét.

Az előbbi reláció bemeneti oldalát fogja képezni minden esetben a megfelelő, szakirányú képzések jelenléte. Csupán ezek megléte, fejlődése nem lehet biztosíték a munkaerőpiacon kialakult életutak, életpályák megvalósításához. A mindennapi boldoguláshoz elengedhetetlenek lesznek a megfelelő kulcskompetenciák megléte, azok korszerű és innovatív használata. Az oktatási, képzési rendszer oldaláról pedig egyre tökéletesebb szinkronra van szükség a munkaerő-piaci igények és a szakmák között. Természetesen ez a kapcsolatrendszer nem vizsgálható, kutatható a saját környezetéből kiragadva, hiszen szükség van a társadalmi, gazdasági, földrajzi, politikai kutatások eredményeire, következtetéseire. Szükséges az adott terület jellemzőinek, adottságainak az ismerete. Nyilvánvaló, hogy a különböző adottságok, folyamatok, trendek befolyásolják egy térség, régió jellegét. Ezek az eltérések hatást gyakorolnak az itt élő emberekre, rajtuk keresztül a különböző intézményrendszerekre (szak- és felnőttképzés), és végső soron az egészét körülvevő munkaerőpiacra.

Foglalkoztatottság és befejezett iskolai végzettség között nagyon szoros a korreláció, és ez különösen igaz a magyar munkaerőpiacra. A szakmai végzettséggel nem rendelkező egyének munkaerő-piaci értéke csekélynek mondható, és a különböző diszkriminatív, sajátos értékrendből fakadó jelenségek miatt a nők helyzete még kilátástalanabbnak tűnik. Az uniós viszonylatban még mindig kedvezőtlen magyar foglalkoztatási ráta egyik oka az alapfokú iskolai végzettségűek rendkívül alacsony munkaerő- piaci jelenléte. Teljesen egyértelmű tehát, hogy *a foglalkoztatás bővítésének egyik fő csapásiránya a szakképesítéssel nem rendelkező tömeg bevonása*, amely folyamatnak egyik fontos eszköze a szak- és felnőttképzési rendszer igénybe vétele. Nem lehet viszont eltekinteni a motiváció növelésétől, hozzáférés biztosításától és a munkahelyteremtés szükségességétől, mert csak a képzés önmagában nem lesz csodaszer. Sajnos alacsonyabb végzettség esetén jóval nagyobb az esély a munkanélküliségre, főleg akkor, ha pályakezdő, gyakorlat vagy végzettség nélküli, esetleg

más szempontból hátrányos helyzetű személyről (pl. nőről, GYES-GYED-ről visszatérő kismamáról) beszélünk. *Az életkor növekedésével különösen az alacsonyabb végzettségűek esetében növekszik az inaktivitásra való hajlandóság*, vagyis nem a munkanélküliségi számok „javulnak”, hanem egy jelentős réteg végképp kiszorul a munkaerőpiacról.

A GYES-GYED-en lévő kisgyermekes anyák néha nehezen találnak vissza a munkaerőpiacra. Többéves távollétük alatt megkopik a munkavégzéshez szükséges tudásuk és készségük, és a munkáltatók is tartózkodóak velük szemben. *Különösen súlyossá válik a helyzet, ha eleve nem is volt magas az illető nő szakmai tudása.* A család és a munkavégzés összehangolását segítő szolgáltatásokhoz nem mindenki fér hozzá. Egyre több gyerek születik szegény családba. A három- és többgyermekes családok 36 %-a él a szegénységi küszöb alatt (KSH adatok alapján), így az összes gyermek egyötöde szegénynek tekinthető. Kiemelkedő a szegénység kockázata a házasságon kívül gyereket vállaló, illetve gyermekeit egyedül nevelő anyák esetében. Ezt erősítik a gyerekvállalás után a munkaerőpiacra visszatérni szándékozó anyák elhelyezkedési nehézségei, amelyek veszélyeztetik a családfenntartáshoz szükséges jövedelem biztosítását. A család által biztosított szocio-kulturális háttérnek kiemelkedő jelentősége van a gyerekek tanulási előmenetelét és későbbi munkaerő-piaci státusát és elhelyezkedési esélyeit tekintve. A szegénységből fakadó szocio-kulturális deficitet, értékrendi és viselkedési anomáliákat, illetve az ebből származó hátrányokat pedig a köznevelési rendszer nem tudja eredményesen kezelni, csökkentve ezzel a társadalmi mobilitás esélyét és kohézió kialakulását.

Kézdi (2011) csoportosítása szerint az aktív munkaerő-piaci eszközök főbb típusai a következők: a munkakeresést segítő tanácsadás és informálás, közfoglalkoztatás, foglalkoztatás-támogatási programok (munkaadók támogatása célszemélyek foglalkoztatása esetén, önfoglalkoztatás támogatása), képzési programok és komplex, általában kisméretű programok, több elemet magába foglalva, szolgáltatással kiegészítve, célcsoportok igényeinek megfelelően. *A foglalkoztatáspolitikai és a felnőttképzés-politika szorosan kapcsolódik mindkét oldalról.* A felnőttképzés fejlesztés egyik célja a foglalkoztathatóság növelésével a foglalkoztatottság európai szintjének közelítése. A foglalkoztatáspolitikai cél- és eszközrendszerében az egyik fő cél a munkaerőpiac kínálati oldalának közelítése a kereslethez. A foglalkoztatáspolitikai eszközrendszerében a felnőttképzéssel közvetlen kapcsolatot jelent a munkanélküliek/álláskeresők, illetve munkanélküliséggel veszélyeztetettek képzési támogatási rendszere, a munkaügyi hivatalok (állami foglalkoztatási szervek) munkaerő-piaci tájékoztatási rendszere, szolgáltatásai, a volt regionális képző központok, jelenleg TKKI (állami felnőttképzési intézmények) tevékenysége. *Ma már a*

foglalkoztatáspolitikai fő súlypontja, célja az aktivitás, a foglalkoztatottság növelése, az inaktívak számának, arányának csökkentése. A foglalkoztatáspolitikai alapvetően a másodlagos munkaerőpiac (ahol az egyén foglalkoztatásához valamilyen állami segítség szükséges) körére vonatkozik, illetve e körben segíti azt, hogy a periférián lévő egyének bejussanak a másodlagos munkaerőpiacra, vagy a másodlagos munkaerőpiacon lévők segítség nélkül, a munkaerőpiacon munkát találjanak (elsődleges munkaerőpiac), így az is cél, hogy az inaktívak egy része legalább a munkaügyi hivatalok regisztrációjába bekerüljön.

2. Problémafelvetés és a kutatás céljai

A mai andragógia komoly kihívásainak egyike, hogy az alacsony iskolázottságú nőket beemelje, reintegrálja a felnőttképzés folyamatába. Mivel az alacsony iskolai végzettség folyamatos jelenléte komoly társadalmi és gazdasági problémák forrása, az alacsony iskolázottságú nők felnőttképzésben való részvétele és ezáltal munkaerő-piacon tartása nem csupán elvi, de társadalmi és gazdasági érdek is. Emellett miután az alacsony iskolai végzettségűek társadalmi és gazdasági hátrányt egyaránt elszenvednek, az alacsony iskolázottságú nők felnőttképzésben való nagyobb részvételi arányát a munkaerő-piaci hátrányos helyzetet kompenzáló jelenségként is értelmezhetjük (Györgyi, 2008).

A vizsgált célcsoport továbbképzési hajlandóságát számos – egyéni életkörülményeikből adódó – feltétel határozza meg. Ez a sajátos élethelyzet ezért megköveteli, hogy a képzési programokhoz megfelelő keretfeltételek álljanak rendelkezésre. Miután erre a célcsoportra sajátos ismérvek jellemzők, így a helyzetük javítása, képességeik fejlesztése speciális eszközöket, módszereket igényel. Ennek érdekében ismerni kell az egyéni igényeiket, motivációikat, amihez hozzá lehet igazítani a fejlesztési, felzárkóztatási elképzeléseket, megoldásokat. A végső cél, hogy a jelenlegi helyzet javításával jelentős mértékben csökkenjen az alacsony iskolázottságú nők száma, és kezelhetőbb legyen az újratermelődési folyamat.

A kutatás célja, hogy empirikus vizsgálatok segítségével világítson rá azokra a motivációs faktorokra, amelyek meghatározzák a vizsgált célcsoport részvételét a felnőttképzésben¹. Korábbi kutatások egyértelművé tették, hogy a hallgatók iskolai végzettségével szignifikáns összefüggésben állnak bizonyos faktorok (a képzést igazoló dokumentum szükségessége, szaktudásbővítés, karrierépítés, szakma megszerzése, vállalkozásindítás, karrierépítés, szabadidő hasznos eltöltése stb.), illetve hogy a felnőttképzés motivációs rendszerében

¹ A kutatás a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal jóvoltából, az NFA KA 3/2013.sz. támogatási szerződés keretében valósulhatott meg.

meghatározó szerepet játszik a státuszkonfliktus elmélet, amely szerint az oktatás legfontosabb feladata, hogy „alapot” (használható szaktudást, kompetenciakört) adjon az álláskereséshez, a karrierépítéshez. Kutatásunk során arra a kérdésre keressük a választ, hogy a felnőttképzésben részt vevő, célcsoport motivációs faktorait illetően is fenntarthatók-e a fenti megállapítások. Vizsgáljuk továbbá, hogy az alacsony iskolázottságú nők felnőttképzésbe való bekapcsolódásakor érvényesül-e a Római Szerződésben foglalt egyenlő bánásmód elve, és erősíthetik-e esetükben a részvételi hajlandóságot az elmúlt időszakban – pl. a TÁMOP keretében - indított szakmai programok.

A kutatás eredményei több irányban is hasznosíthatóak. Elsődleges cél, hogy visszajelzést kapjunk a felnőttképzésben részt vevő alacsony iskolai végzettségű nők tanulási motivációjáról – vannak-e ilyenek, illetve milyen erősek ezek a motivációs faktorok. A motivációs faktorok vizsgálata során szerzett tapasztalatokat, eredményeket a képzőintézmények be tudják építeni képzési rendjükbe. Ezáltal a felnőttképzők/munkaerő-piaci programot lebonyolítók képzési programjaikhoz megfelelő keretfeltételeket tudnak kínálni a célcsoportnak; olyan speciális megoldások, módszerek, képzési tervek kidolgozására nyílik lehetőségük, amelyek hozzájárulnak a célcsoport helyzetének javításához, képességeinek fejlesztéséhez. A kutatás eredményei emellett jól hasznosíthatók az alacsony iskolázottságú nők felnőttképzési részvételét az elmúlt időszakban segítő esélyegyenlőségi programok értékelésekor, illetve az elkövetkező időszakra szóló helyi és regionális felnőttképzési stratégiák, munkaerő-piaci reintegrációs programok kidolgozásakor is.

2.1 A vizsgált célcsoportot körbevevő munkaerő-piaci környezet

A kutatás indokoltságát és célját jól mutatja a jelenlegi munkaerő-piaci és gazdasági környezet. Hosszabb és részletes elemzés helyett csak rövidebb, tényszerű megállapításokra szorítkozunk, amelyek a következők:

- A magyar lakosság migrációs hajlandóságának halmozott értéke jelenleg (2015 ősze) 15% körül van, vagyis ennyien hagynák el az országot rövid vagy hosszú távú munkavállalás, illetve kivándorlás céljából. Ugyanez az arány a tanulók esetében (teljes oktatási rendszer) 67% (TÁRKI migrációs adatfelvételek).
- A gazdasági növekedés motorját és a gazdaság alapját is a külföldi cégek jelentik Magyarországon. Írország után hazánk függ legjobban a külföldi tulajdonú cégek termelékenységétől. A magyar gazdaság termelésének fele származik a külföldi cégek tevékenységéből, míg az Európai Unió tagállamaiban ez az arány lényegesen alacsonyabb, 23-24 százalék körüli. A magyar vállalkozások termelése a válság idején

enyhén visszaesett, azonban ebben az időszakban is növekedni tudott a külföldiek teljesítménye, bár számuk jóval alacsonyabb a magyarokénál. Mindössze a vállalkozások 3,5 százaléka volt külföldi kézben tavaly, mégis a magyar termelés felét adták, ami jelentős arányeltolódás. Ezek a cégek foglalkoztatták a munkavállalók több mint negyedét. A cégek 72 százaléka a legjobb bevételt jelentő ágazatokban realizálódott: a nagykereskedelemben, a járműgyártásban, az energiaiparban, a kiskereskedelemben és az elektronikai iparban (NGM beszámolóik alapján).

- A közfoglalkoztatás, valamint a külföldi munkavállalás jelentős forrásokat von el a hazai vállalatoktól. Külföldi cégek hazai beruházásait bukja el az ország, mert nincs meg a szükséges emberi erőforrás. A hazai vállalatok is néha kénytelenek elhalasztani a beruházásokat, mert nincs kivel megoldani a munkafolyamatokat.
- A közfoglalkoztatást nem kíséri hatékony felnőttképzési tevékenység, a munka világa való átlépés alacsony szintű és esetleges (13%), 80%-uk újra regisztrált álláskereső lesz (Bakó és Lakatos, 2014). 2015 szeptemberében már több mint 36 ezer 25 év alatti közmunkás volt. Egy évjáratra körülbelül 4 ezren jutnak, azaz az adott korosztály három százaléka egyidejűleg közmunkás. Több százra tehető azok száma, akik azért hagyták abba a képzést a tankötelezettség teljesítése után (16 évesen!), hogy közmunkásnak menjenek, ugyanis a kapott bér magasabb mint a családi pótlék (Belügyminisztériumi kimutatások).
- Nő a szakemberhiánnyal küzdő szervezetek száma; 52%-uk szerint egyáltalán nincs olyan szakember, aki a hiányterületre specializálódott volna, 39%-uk véli úgy, hogy hiányzik a munkaerő megfelelő szaktudása, 22%-uk pedig a tapasztalat hiányát is problémának látja. A felmérés szerint Magyarországon a legnagyobb nehézséget – már évek óta – a szakmunkás pozíciók betöltése jelenti (ManpowerGroup 2015-ös felmérése alapján).
- 2015. október–decemberben a foglalkoztatottak létszáma 4 millió 259 ezer fő volt, 118 ezer fővel több, mint egy évvel korábban. A 15–64 évesek foglalkoztatási rátája 64,8%-ra emelkedett, a férfiak foglalkoztatási mutatója nagyobb mértékben javult, mint a nőké. Az összességében 118 ezer fős növekedéshez a hazai elsődleges munkaerőpiac 58 ezer fővel járult hozzá, a közfoglalkoztatottak köre 54 ezer fővel bővült, miközben külföldi telephelyen 6 ezer fővel dolgoztak többen. A 15–64 éves *női foglalkoztatottak* száma 2,0%-kal, 1 millió 927 ezer főre emelkedett, foglalkoztatási rátájuk 1,6 százalékponttal, 58,4%-ra javult. A 20–64 éves korcsoport

esetében – mely az Európa 2020 stratégiában meghatározott foglalkoztatási célok alakulásának megfigyelési köre – a foglalkoztatási ráta 2,2 százalékponttal, 69,7%-ra nőtt. Az Európai Unió 2020-ra 75% célértéket tűzött ki, Magyarországon jelenleg a korcsoportra vonatkozó foglalkoztatási ráta a férfiaknál 76,8, a nőknél 62,7% (KSH munkaerő-piaci statisztikák).

- „Foglalkoztatási tartalék” egyértelműen az alacsony képzettségű csoportoknál található; 2014-es évben 1,88 millió nő volt foglalkoztatott, ennek képzettségbeli megoszlása a lenti táblázatban látható (1. táblázat). Vagyis pontosan látszik, hogy szakmai vagy egyéb középfokú végzettség nélkül a nők helyzete reménytelen a munkaerőpiacon, ugyanakkor megjelennek az elvárások az egyén, társadalom, munkáltatók és az EU részéről is, csak hogy a legalapvetőbb érdekrésztvevőket említsük.

1. táblázat Női foglalkoztatottak megoszlása iskolai végzettség alapján (2014, ezer fő)

8 általános iskolánál kevesebb	Általános iskola 8 osztálya	Szakiskola és szakmunkás képző	Gimnázium	Egyéb érettségi	Főiskola	Egyetem	Összesen
6,3	207,2	365,2	245,5	464,6	389,2	202,3	1 880,4

Forrás: KSH munkaerő-piaci statisztikák

- Ugyanakkor az figyelhető meg, hogy a képzési rendszerekben elsősorban nem azok vesznek részt akiknek pótolni kellene a tudáshiányt, hanem elsősorban azok, akik már egyébként is rendelkeznek eladható szaktudással (2. táblázat). Pirossal jelöltük meg azokat az adatokat, amelyek rámutatnak az alacsony iskolai végzettségű nő alul reprezentációjára.

2. táblázat Felnőttképzési programot befejező nők létszáma, iskolai végzettség szerint, 2015
(fő)

Képzés jellege	8 évf.	10 évf.	bef. gimn. 12 évf.	bef. szakköz. 12 évf.	felsőfokú oklevél, diploma	felzárk. oktatás	gimn. érettségi	spec. szakiskola	szakirányú felsőfokú végzettség	szakiskola	szakköz. érettségi	szakmunkásképző iskola	technikum	8 oszt. kevesebb
szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	368	23	6	22	368	0	370	1	17	36	228	134	36	49
állam által elismert OKJ szakképesítést adó	9745	877	132	206	6673	0	11859	39	1030	715	9496	4583	853	1380
munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó	4525	298	1555	2669	4055	0	7584	195	131	872	12835	3387	905	810
szakmai továbbképző	2640	112	3547	4488	65436	58	9485	192	28769	835	16807	2499	5999	132
hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	2153	194	6	16	31	0	161	3	0	97	176	447	16	1753
elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	677	70	6	17	728	0	463	8	37	131	449	326	61	128

hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képzésre felkészítő képzés	900	96	12	9	2346	0	1563	2	89	58	1211	378	136	295
okleveles könyvvizsgálói képzés megszerzésére felkészítő képzés	0	0	0	0	314	0	0	0	0	0	0	0	0	0
nyelvi képzés	1527	789	224	202	14409	1	6797	46	636	125	2995	374	705	489
általános felnőttképzés	5394	375	288	632	32420	0	17721	64	1380	835	32343	4038	1481	927
megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése	253	10	4	6	23	0	35	3	2	9	30	95	5	76
informatikai képzések	1364	96	27	71	6551	0	3070	13	271	205	3801	1313	718	77
bemeneti kompetenciára felkészítő	386	38	1	11	342	0	82	0	9	36	95	61	12	194

Forrás: OSAP online statisztikai lekérdezés, 2016. január 12.

2.2 A munkaerőpiaccal kapcsolatos előrejelzések

A KSH Népegyeségtudományi Intézetének *demográfiai prognózisai* közül az alapváltozatot viszonyításként kezelve 2020-ig folytatódik a népesség létszámának fogyása. Várhatóan 177000 fővel csökken a népesség száma, míg 2050-ig több mint egymillió létszámvesztéssel lehet számolni. Az előnytelen mennyiségi folyamatot kedvezőtlen strukturális átalakulás tetézi, jelentős a társadalom elöregedése. A *munkavállalási korú népesség* (15-64 év közöttiek) száma és aránya a teljes népességnél jobban mérséklődik, *számuk 6,4 millióra várható 2020-ra*, ez 7 százalékos csökkenést jelent.

Az EUROSTAT a foglalkoztatás várható alakulására is készített előrejelzése alapján a foglalkoztatás-bővülés üteme uniós szinten lelassul 2010 és 2020 között a megelőző, kedvező konjunktúrával jellemezhető évtizedhez képest. Az átlagosan csak mintegy 0,3%-os növekedés csak mintegy harmada az ezredfordulótól a globális válság kezdetéig tartó időszakban tapasztalt éves foglalkoztatás-növekedési ütemnek. A foglalkoztatottak száma uniós szinten várhatóan 2022-ben éri el csúcspontját, majd 2060-ig mintegy 15-16 millióval csökken. Az EUROSTAT előreszámítása szerint a *foglalkoztatottak száma Magyarországon 2027-ben érheti el a csúcspontját*, amikor 4 millió foglalkoztatottal számolnak. Ezt követően 2060-ig 23%-os csökkenés szerepel az előrejelzésben. Ez a folyamat egyértelműen a népesség fogyásával függ össze és nem érinti közvetlenül a foglalkoztatási szint alakulását, ami az egész előrejelzési periódusban emelkedő. Az EU számítása szerint a hazai foglalkoztatási szint 2020-ig 65%-ra, 2060-ig pedig 67-68%-ra nőhet.

A TÁMOP 2.3.2 Műhelytanulmányok keretében elkészült az *Ágazati foglalkoztatás és munkanélküliség előrejelzése 2025-ig*.² A tanulmány három változatban (alap, pesszimista, optimista) fogalmazott meg prognózist. A kialakított modell, többek között figyelembe veszi GDP alakulását, a közfoglalkoztatást, a lakossági fogyasztást és megtakarításokat, a kormányzati keresletet, a beruházások alakulását, a termelést, az exportot, az importot, az elszámolásokat. Mindezek alapján:

1. Az alapváltozat szerint az ágazati foglalkoztatási arányokban jelentős elmozdulás nem várható. Az építőipar, valamint a kereskedelem és vendéglátás aránya kis mértékben növekedni, míg a döntően állami tulajdonú ágazatok foglalkoztatási aránya csökkenni fog. Az ágazati foglalkoztatás alakulását tekintve, várhatóan a távközlés, szállítás ágazat fogja növelni a foglalkoztatását a legnagyobb mértékben. A mezőgazdaság foglalkoztatás

² Bakó T. – Uliha G. – Vincze J. (2014): Ágazati foglalkoztatás és munkanélküliség előrejelzése 2025-ig TÁMOP Műhelytanulmányok T/18

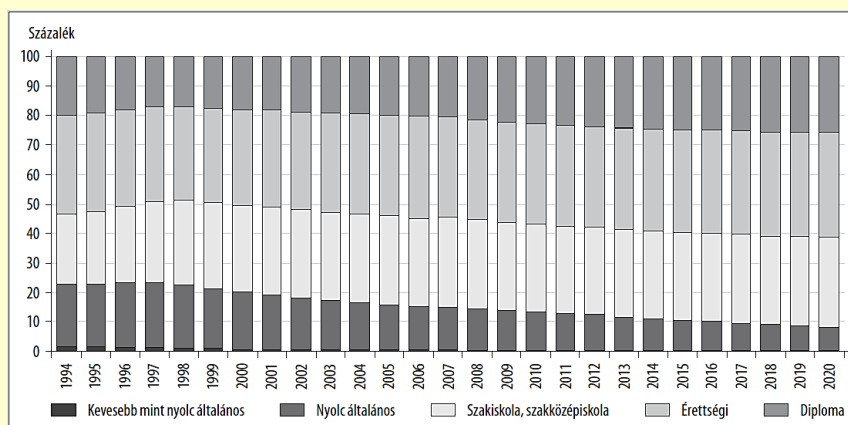
növekedése mögött valószínűleg a közfoglalkoztatás nagyobb aránya áll. A foglalkoztatás tekintetében a legnagyobb vesztes az oktatás és a közigazgatás, védelem ágazatok lesznek, mindkét esetben 10 százalékpontos csökkenés várható 2012-höz képest.

2. A pesszimista forgatókönyv alapján az ágazati foglalkoztatás arányváltozásai az alapváltozatéhoz hasonlóak. Az építőipar és a kereskedelem, vendéglátás ágazatoknak csekély mértékben növekszik részesedésük a foglalkoztatásból, míg az egészségügyi és szociális ellátás, valamint a közigazgatás és védelem ágazatoknak kis mértékben csökken. Az összes állami ágazatban csökken a foglalkoztatottak száma, legnagyobb visszaesés az oktatásban várható. A magán ágazatokban az építőipar és a mezőgazdaság fogja legnagyobb létszámnövekedést felmutatni, mindkét ágazatban közel 5 százalékkal fognak többen dolgozni 2025-ig.
3. Az optimista változat szerint a jobbra változatlan arányok mellett azonban eltérő növekedési dinamika figyelhető meg. A legnagyobb növekedést – közel 6 százalékot – ebben a változatban is az építőipar fogja felmutatni, legalacsonyabb növekedéssel a gazdasági és pénzügyi szolgáltatások ágazat jellemezhető. Foglalkoztatás bővülés csak a magánszektorokban lesz tapasztalható, az egészségügyi és szociális ellátás ágazat stagnál, míg az oktatásban és a közigazgatás és védelem ágazatokban csökkenni fog a foglalkoztatás.

Az Antal-Telegdy szerzőpáros egy makroökonómiai modellre támaszkodva, amely megbecsüli az iparági szintű várható kibocsátást és a szükséges dolgozói létszámot, statisztikai eszközökkel foglalkozásokra bontotta fel, hogy megbecsülje a *foglalkozási szerkezet majdani alakulását* (Fazekas és Varga szerkesztésében, 2013). A vizsgált 196 foglalkozási csoport közül 2010 és 2020 között bővülő tendenciát mutat 81 foglalkozás, és várhatóan csökkenni fog 115 foglalkozás létszáma. A foglalkozások részarányának változása általában elég nagy. A foglalkozások eloszlása Magyarországon meglehetősen koncentrált, hiszen a 10 legnagyobb csoport lefedi az összes foglalkoztatott közel 40 százalékát, külön-külön pedig ezeknek legalább 2 százalékos a részaránya. Ezek lesznek a meghatározó foglalkozási csoportok 2020-ban is, még pedig a gazdasági és költségvetési szervezetek közép- és felső vezetői (bár ez pár százalékos csökkenéssel), eladók, járművezetők (mindkettő növekszik), takarítók (kis csökkenéssel), irodai adminisztratív dolgozók, fémmegmunkálók, egyéb feldolgozóipari gépek kezelői, gyártósori összeszerelők, egyéb segédmunkások (mind növekvő arányban!), egyéb ügyintézők és javító-szerelők. Vagyis a középfokú szakmai végzettségűekre jelentős igény lesz akkor is, viszonylag jól bejósolható területeken. Abszolút

számokat tekintve, legnagyobb beáramlás a bolti eladók csoportjába várható, amely várhatóan mintegy 108 ezer foglalkoztatottal fog bővülni tíz év alatt. Egy arányaiban ennél is nagyobb – ám az abszolút számot tekintve kisebb, 80 ezer fős – növekedés tapasztalható a segédmunkások körében, akik létszáma így 2020-ra eléri a 186 ezer főt. Jelentős mennyiségű – 30 ezer fő feletti – dolgozót fog felszívni még a feldolgozóipari gépkezelők, a járművezetők és az egyéb ügyintézők csoportja. A nemek közti jellemzőket tekintve, az első négy leggyakoribb női foglalkozás jelenleg az eladó, takarító, egyéb irodai dolgozó (például titkárnő, gyors- és gépíró) és vezető (ez utóbbiban a művezetők, a saját vállalat vezetői és a köz- és magánszféra felső vezetői is bennfoglaltatnak). Ezek azok a foglalkozások, amelyek egyenként legalább 6 százalékát foglalkoztatják a női alkalmazottaknak. 2020-ban is ezek a munkakörök fogják adni a női munkaerő nagy részét, de arányaik néhány százalékpontot változnak majd, mindkét irányba. További fontos „női” szakmák még az általános iskolai tanárok és a betanított munkások. Ezek a szakmák együttesen majdnem a 40 százalékát adják a női foglalkoztatásnak, és ez az arány nem változik a jövőben sem. A férfiak legfontosabb, nagyobb részarányú foglalkozásai a közép- és felsővezetők, sofőrök, fémfeldolgozó munkások, javítók, segédmunkások, építési-szerelési foglalkozások és eladók; a vezetők és fémfeldolgozó munkások kivételével minden foglalkozási csoport növekedni fog arányait tekintve. A foglalkozási csoportok már előre vetítik az iskolai végzettség szerinti változásokat, a legfeljebb nyolc osztályt végzett dolgozók aránya folyamatosan csökkent az utóbbi években, és csökkenni fog ezután is. A magasan képzettek (legalább főiskolával rendelkezők) aránya pedig emelkedik: 2010-ben 23 százalék volt, és az elemzések szerint tíz év alatt két százalékponttal növekszik. A szakiskolával és érettségivel rendelkezők csoportja stabilan 35 százalékon marad (1. ábra).

1. ábra Végzettségi arányok a foglalkoztatottak körében, %



Forrás: Antal, Telegdy, 2013

2.3 A foglalkoztatási és képzési stratégia keretrendszere és illeszkedési pontjai

Az „integrált” fejlesztéspolitika nemcsak azt feltételezi, hogy a gazdasági (növekedési) és szociális (foglalkoztatási, képzési) célok és eszközök egymást erősítve működjenek, hanem *a horizontális összehangolás mellett a vertikális egymásra épülést is igényli*. Vagyis azt, hogy az uniós és hazai szintek alatt hasonló – ugyancsak szinergiákra törekvő – kapcsolat és összhang alakuljon ki a nemzeti és az azt követő regionális és lokális szinteken (és szintek között) is. Ezért szükségesek az ezekbe a rendszerekbe illeszkedő lokális, helyi stratégiák, ugyanis különös fontos a helyi szinten jelentkező lehetőségek és erősségek kihasználása, az azokra való építkezés.

2.3.1 Az Európa 2020

A Bizottság által közreadott Európa 2020 stratégia³ több célkitűzése kapcsolódik a képzés- és foglalkoztatáspolitikai feladatköréhez. A célkitűzések bár szerteágazóak, azok mégis egymáshoz szorosan kapcsolódnak. A Stratégia alapvetően három egymásra kölcsönösen épülő prioritást állít, melyek célja *a 21. század szociális piacgazdaságának* megteremtése. Ezek a következők:

- *Intelligens növekedés* – tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása.
- *Fenntartható növekedés* – erőforrás-hatékonyabb, környezetbarát és versenyképesebb gazdaság megteremtése.
- *Befogadó növekedés* – egy olyan gazdaság kialakítása, amelyet a szociális és területi kohézió, valamint a magas foglalkoztatási szint jellemez.

A stratégia 2020-ra öt konkrét, számszerűen elérendő célt fogalmaz meg: ezek közül a következők azok, amelyek a kutatási témakörünk témakörébe illeszkednek:

- Foglalkoztatás: A 20–64 évesek foglalkoztatási rátáját a jelenlegi 69%-ról legalább 75%-ra kell növelni, egyrészt a nők és az idősebb munkavállalók nagyobb mértékű foglalkoztatása, másrészt a migránsok fokozottabb munkaerő-piaci integrációja révén.
- Oktatás: Az iskolarendszerből korán lemorzsolódók arányát a jelenlegi 15-ről 10%-ra kell csökkenteni, valamint a 30–34 éves korosztály körében 31-ről 2020-ig legalább 40%-ra kell növelni a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők arányát.

³ EURÓPA 2020 - Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája, Brüsszel, 2010.3.3. COM(2010) 2020 végleges

- Szegénység és társadalmi kirekesztés elleni küzdelem: Az országos szegénységi küszöbök alatt élő európaiak arányát 25%-kal csökkenteni kell, több mint 20 millió embert emelve ki a szegénységből. (Az országos szegénységi küszöb az egy főre jutó jövedelem középértékének 60%-a).

A célok elérésében az EU hét „zászlóshajó kezdeményezése” is segít, amelyek révén újabb lendület biztosítható a gazdasági növekedés és a foglalkoztatás számára. Ezek közül a foglalkoztatást és képzést közvetlenül érintő célkitűzések:

*Mozgásban az ifjúság*⁴: A fiatalokkal kapcsolatos stratégia két pilléren nyugszik.

1. A diák- és gyakornok-mobilitás ösztönzése révén növelni célozza a felsőoktatási intézmények teljesítményét és nemzetközi vonzerejét. A mobilitási programok összekapcsolása szintén fontos és kiemelt területe a programnak. Mivel az új kihívásoknak megfelelni tudó oktatás elengedhetetlen feltétele e célok megvalósításának, ezért szükségessé vált a felsőoktatás modernizációja.
2. A kezdeményezés különös hangsúlyt fektet a vállalkozói lét népszerűsítésére, mely megfelelő választ jelenthet a hagyományos munkavégzési formák folyamatos háttérbe szorulására. Az önfoglalkoztatás és a vállalkozói tevékenység ugyanis hatékony eszköze lehet a fiatalok körében mért magas munkanélküliségi mutatók csökkentésének.

*Új készségek és munkahelyek menetrendje*⁵: 2014 augusztusában a munkanélküliek száma az EU-ban elérte a 24,6 millió főt, ebből 5 millió fő 15–24 év közötti, ezen kívül rendkívül magas a tartós munkanélküliség.⁶ Ahhoz, hogy gazdaság növekedjen és versenyképes maradjon, több munkahelyre van szükség, és a jóléti rendszerek fenntarthatóságának érdekében több embernek kell munkát vállalnia. Az európai munkaerőpiacok jobb működéséhez a Bizottság az alábbi intézkedéssort javasolja:

1. A munkaerő-piaci reformok felgyorsítása a munkaerőpiac rugalmasságának és biztonságának növelése céljából („flexicurity” – rugalmasság és biztonság). Konkrét javaslat a határozatlan idejű szerződésen alapuló megoldások gyakoribb alkalmazása, megfelelően hosszú próbaidővel; a munkavállaló védelmét szolgáló

⁴ A Tanács 2010. november 19-i következtetései a Mozgásban az ifjúság kezdeményezéséről – a fiatalok előtt álló kihívásokra vonatkozó integrált megközelítésről (Hivatalos Lap C326. 2010.12.3.)

⁵ MEMO/10/602 Europe 2020 flagship initiative 'An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment'.

⁶ A 2015. évi éves növekedési jelentés, COM(2014) 902 final, Brüsszel, 2014.11.28.

- jogok fejlesztése; valamint a továbbképzési lehetőségek, az egész életen át tartó tanulás és a pályorientáció fokozatos bővülése.
2. Megfelelő ösztönzők biztosítása emberek és vállalkozások számára a tanulásba való befektetéshez annak érdekében, hogy a munkaerő-piaci kereslettel összhangban folyamatosan fejlesszék az emberek készségeit.
 3. A foglalkoztatásra vonatkozó jogi szabályozás minőségének javításával egyidejűleg a megfelelő munkakörülmények garantálása. A munkaidő, részmunka, távmunka, nők foglalkoztatása, kiküldetés szabályozása, munkahelyi egészségvédelem és biztonság szabályainak felülvizsgálata.
 4. Megfelelő munkaerő-piaci feltételek: kevesebb adminisztratív teher, a munkára és a mobilitásra kivetett adók csökkenése, a vállalkozói tevékenység ösztönzése (pl. „Erasmus fiatal vállalkozóknak” program).

*A szegénység elleni európai platform:*⁷ A szegénység elleni küzdelem intézkedések sorozatát jelenti a szakpolitika teljes spektrumán a munkaerőpiacra, a minimális jövedelem-támogatással, az egészségüggyel, az oktatással, a lakhatással és a folyószámlanyitáshoz való joggal kapcsolatban, szoros összefüggésben a foglalkoztatottsággal.

Az EU a stratégia megvalósításának támogatására megfogalmazott *7. számú iránymutatása*⁸ „A munkaerő-piaci részvétel növelése és a strukturális munkanélküliség csökkentése, valamint a munkahelyek minőségének javítása” címmel a következők alkalmazását írja elő:

- A tagállamoknak integrálniuk kell munkaerő-piaci politikáikba az Európai Tanács által jóváhagyott, a rugalmas biztonságra vonatkozó elveket annak érdekében, hogy nőjön a munkaerő-piaci részvétel, leküzdhetővé váljon a szegénység, az inaktivitás és a nemek közötti egyenlőtlenség, ugyanakkor pedig csökkenjen a strukturális munkanélküliség.
- A rugalmasság és a biztonság fokozására irányuló intézkedéseknek kiegyensúlyozottnak kell lenniük, és kölcsönösen erősíteniük kell egymást. A tagállamoknak ezért rugalmas és egyben megbízható munkaszerződéseket, aktív munkaerő-piaci és a munkaerő mobilitását elősegítő politikákat kell kialakítaniuk, létre kell hozniuk az egész életen át tartó tanulás hatékony rendszerét, valamint megfelelő szociális biztonsági rendszereket kell felállítaniuk annak érdekében,

⁷ A szegénység és társadalmi kirekesztés elleni küzdelem európai platformja A szociális és területi kohézió európai keretrendszere

⁸ A Tanács határozata (2010. október 21.) a tagállamok foglalkoztatáspolitikáira vonatkozó iránymutatásokról (2010/707/EU)

hogy – a munkanélküliek jogainak és aktív munkakeresésre vonatkozó kötelességének egyértelmű megállapításával együtt – biztosítottak legyenek a zökkenőmentes munkaerő-piaci átmenetek. A szociális partnerekkel közösen kellő figyelmet kell fordítani a munkahelyi, belső rugalmas biztonságra.

- A munkaerő-piaci szegmentáció kezelése érdekében intézkedéseket kell hozniuk a bizonytalan foglalkoztatás, az alulfoglalkoztatás és a be nem jelentett foglalkoztatás kezelésére.
- Jutalmazni kell a szakmai mobilitást.
- Foglalkozni kell a munkahelyek minőségének és a foglalkoztatási feltételeknek a kérdésével.
- A tagállamoknak küzdeniük kell a foglalkoztatottak körében jelen lévő szegénység ellen, és elő kell mozdítaniuk a munkahelyi egészséget és biztonságot.
- Megfelelő szociális biztonságot kell garantálni a határozott idejű szerződéssel foglalkoztatottak és az önálló vállalkozók számára is.
- A foglalkoztatási szolgálatok fontos szerepet játszanak a munkaerő-piacon nem jelen lévők aktiválásában, valamint a kereslet és a kínálat megfeleltetésében, ezért e szolgálatokat meg kell erősíteni annak érdekében, hogy már korai szakaszban személyre szabott szolgáltatásokat nyújthassanak, valamint aktív és megelőző jellegű munkaerő-piaci intézkedéseket hozhassanak.
- A tagállamoknak az aktív idősödést, a nemek közötti egyenlőséget – az egyenlő javadalmazást is beleértve, valamint a fiatalok, a fogyatékossgal élők, a legális migránsok és egyéb kiszolgáltatott csoportok munkaerő-piaci integrációját.
- A munka és a magánélet közötti egyensúly megteremtését célzó politikáknak a megfizethető gondozás és az innovatív munkaszervezés biztosításával a foglalkoztatási ráták növelésére kell irányulniuk, különösen a fiatalok, az idősebb munkavállalók és a nők körében.
- A tagállamoknak el kell hárítaniuk munkaerőpiacra való belépés előtt álló akadályokat, elő kell mozdítaniuk az önfoglalkoztatást, a vállalkozói szellemet és a munkahelyteremtést a foglalkoztatás minden területén, ideértve a zöld foglalkoztatást és az ápolást is, és elő kell mozdítaniuk a szociális innovációt.

Európai üzenetek az országos- és lokális, megyei foglalkoztatáspolitiká számára: Az EU határozott célja a foglalkoztatás növelése. Ez azonban nem kizárólag mennyiségi, de minőségi növekedést is jelent, amely kapcsán operatív, a nemzeti- és a megyei szint számára is kézzel

fogható foglalkoztatáspolitikai célként az alábbiak nevezhetők meg (László Gyula és munkatársai, 2015):

1. A nők, az idősebb korosztály és a migránsok erőteljesebb munkaerő-piaci aktivizálása,
2. A fiatalok, a fogyatékossgal élők, a legális migránsok és egyéb kiszolgáltatott csoportok munkaerő-piaci integrációja,
3. A vállalkozóvá válás és az önfoglalkoztatás erősítése (különösen a fiatalok körében),
4. A kkv-k alapításának, növekedésének és nemzetközivé válásának ösztönzése,
5. Kevesebb adminisztratív teher, a munkára kivetett adók csökkenése,
6. Az egész életen át tartó tanulás ösztönzése,
7. A szociális párbeszéd erősítése,
8. A be nem jelentett foglalkoztatás visszafogása,
9. A munkahelyek minősége és az egészséges foglalkoztatási feltételek javítása, a nemek közötti egyenlőség támogatása,
10. A munka és a magánélet közötti egyensúly megteremtése.

2.3.2 A Nemzeti Reform Program és a Partnerségi Megállapodás

Magyarország az Európa 2020 stratégia végrehajtásának elemeit a Széll Kálmán Terv alapján 2011. áprilisban készült Nemzeti Reform Programban⁹ rögzítette. A Program külön fejezetekben tárgyalja a *Növekedést elősegítő szerkezeti reformokat*, valamint az *Európa 2020 stratégiához kapcsolódó nemzeti vállalásokat megalapozó intézkedéseket*. A növekedést elősegítő szerkezeti reformok között szerepelnek – többek között – a *munkaerőpiacot érintő reformok és az oktatási reform is*.

A magyar gazdaság egyik legfontosabb strukturális problémája az alacsony foglalkoztatottság, amely különösen súlyos az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők, az idősebb korcsoportok, a pályakezdők, valamint – valamivel kisebb mértékben – a kisgyermekes nők körében.

A munkaerőpiacot érintő reformokat a 2011. márciusban bejelentett *Széll Kálmán Terv – Magyar Munka Terv* tartalmazza. A tervben foglalt intézkedések célja:

1. a munkaerőpiac rugalmasságának növelése,

⁹ Magyarország Nemzeti Reform Programja a Széll Kálmán Terv Alapján, 2011. április

2. a munkaerő versenyképességének javítása az ezt támogató képzési rendszer kialakításával,
3. a munkahelyteremtés és a legális foglalkoztatás ösztönzése,
4. a támogatott foglalkoztatás biztosítása azok számára, akik támogatás nélkül nem tudnak elhelyezkedni.

Mindezeket a célokat nem lehet hatékony intézményrendszerek nélkül elérni, ezért szükség van a szak- és felnőttképzés, az érdekegyeztetés intézményes kereteinek átalakítására is.

A munkaerőpiac rugalmassága és a munkavállalók munkahelyi biztonsága a versenyképesség fontos tényezője. A rugalmasság biztosításához a kormány célja a Munka törvénykönyvének új alapokra helyezése; álláskeresésre ösztönző munkanélküli ellátás kialakítása, aktív munkaerő-piaci intézkedések bevezetése és az egész életen át tartó tanulás lehetőségének biztosítás. Az intézkedések célja, hogy a munkapiac szereplői számára rugalmas foglalkoztatási keretet biztosítson az egyéni és vállalati kereslet és kínálat összehangolásához, megkönnyítse a munkaerőpiacra való visszatérést, különösen azon csoportok számára, akiknek a munkaerőpiac hagyományos keretei nem biztosítanak megfelelő lehetőséget, köztük mindenekelőtt a kisgyermekes nők, a fiatalok, az idősebb munkavállalók és az alacsonyán képzettek számára. A tervezet ezen pontján felértékelődik az atipikus foglalkoztatási formák jelentősége is.

*A versenyképes tudást biztosító és a gazdasági igényeihez igazodó szakképzés megteremtése érdekében vissza kell állítani a szakképzés és az ezáltal megszereshető tudás presztízsét, az iskolarendszerű szakképzés struktúráját, finanszírozási rendszerét, szabályozását úgy kell alakítani, hogy az a jelenleginél sokkal hatékonyabban szolgálja a gazdaság és a társadalom igényeit. A szakképzés mellett a *felnőttképzést* is új alapokra kell helyezni ahhoz, hogy az megfelelő keretet jelentsen az *egész életen át tartó tanuláshoz*.*

A Kormányprogram és az Új Széchenyi Terv egyaránt abból indult ki, hogy *jelentős számú új és hosszútávon fenntartható munkahelyet* a vállalkozások hozhatnak létre, ezért az állam feladata az, hogy ehhez kedvező feltételeket teremtsen a vállalkozások számára. Ehhez a vállalkozások működési feltételeinek könnyítésére, a szabályozási környezet és az adórendszer átalakítására is szükség van. Ahhoz, hogy a foglalkoztatás bővülése és a növekedés együtt járjon, olyan gazdaságpolitikára van szükség, amely támogatja, ösztönzi a legális foglalkoztatást.

Az elsődleges cél továbbra is az, hogy a versenyszférában minél több munkahely jöjjön létre, és hogy a vállalatok támogatással vagy anélkül minél több munkavállaló számára tudjanak munkalehetőséget biztosítani. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a munka világából tartósan kiszorultak egy része számára az elsődleges munkaerőpiac jelenleg nem tud megfelelő munkát biztosítani. Részből mert olyan területen élnek, ahol gyenge az elsődleges munkaerőpiac, részint, mert munkaerőként való alkalmazásukhoz az elhelyezkedés ösztönzése mellett szociális munkára, mentorálásra is szükség van. Ezt biztosíthatja az *átmeneti foglalkoztatásnak* a nyílt munkaerőpiacra átvezető, egyfajta „zsilipként” működő rendszere a szociális gazdaság keretei között. Emellett az állam maga is tenni kíván azért, hogy segély helyett minél több ember számára már rövidtávon is munkát tudjon felkínálni közfoglalkoztatás formájában.

Összességében a foglalkoztatási célú támogatásoknak egy három pillérré épülő rendszere jön létre:

1. Az első és legfontosabb pillér a nyílt munkaerő-piaci elhelyezkedés ösztönzése és támogatása többek között célzott bér- és járuléktámogatásokkal, kiemelt figyelmet fordítva a mikro-, kis és középvállalatokra.
2. A második pillért a szociális gazdaság jelenti, ami a helyi lehetőségekre építve szervezi meg a munkanélküliek foglalkoztatását részben állami támogatásból, részben saját bevételekből. Ez egy átmeneti foglalkoztatási forma, amelynek célja hosszabb távon, hogy átvezessen a nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatásba (pl. munkaerő-kölcsönzés).
3. A harmadik pillér a közfoglalkoztatás, amely szorosan összefügg a szociális ellátások rendszerének munkára ösztönző átalakításával, és amelynek keretében az állam maga szervezi meg azoknak az átmeneti foglalkoztatását, akiknek az első két pillér jelenleg nem kínál reálisan munkalehetőséget.

A foglalkoztatási támogatások rendszerét úgy kell kialakítani, hogy az egyes alrendszerek egymástól elkülöníthetők, de közben rugalmasan átjárhatóak legyenek, annak érdekében, hogy az érintettek - az adott térség munkaerő-piaci lehetőségeinek figyelembe vétele mellett - a képességeiknek és lehetőségeiknek leginkább megfelelő rendszerből kapjanak támogatást. A közfoglalkoztatás rendszerét a másik két pillért kiegészítve, komplementer módon kell működtetni annak érdekében, hogy az ne jelentsen zsákutcát a közfoglalkoztatottak számára. Ehhez szükséges, hogy egyfelől a közfoglalkoztatás ne korlátozza az egyént az

álláskeresésben, másfelől ne vonja el az erőforrásokat (a potenciális megrendeléseket és a potenciális munkaerőt) a vállalkozások elől.

A *foglalkoztatáspolitikai – képzési szakterület prioritásai* a 2014-2020 közötti uniós programozási időszakban az alábbiak:

- *Munkaerő-piaci belépés segítése* elsősorban a hátrányos helyzetű munkanélküliekre és inaktívakra fókuszálva. Ennek keretében foglalkoztathatóságuk javítását célzó aktív munkaerő-piaci eszközök, az ezeket megvalósító Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat szervezetének és munkaerő-piaci szolgáltatásainak fejlesztése, valamint a munkaerő-piaci belépést elősegítő célzott foglalkoztatási kedvezmények biztosításai kerülnek megvalósításra.
- *A fiatalok munkaerő-piaci integrációjának javítását* az Ifjúsági Garancia bevezetése segítheti elő, mely magába foglal pl. aktív munkaerő-piaci eszközöket és szolgáltatásokat a fiatalok számára, gyakornoki programok, fiatalok vállalkozóvá válásának támogatása, non-profit szervezetek fiatalok foglalkoztatását segítő programjai.
- *Az egész életen át tartó tanulás ösztönzése a szakképzés és felnőttképzés támogatásával és fejlesztésének* keretében a tervezett fejlesztések a duális képzés elterjesztésének támogatását, a szakképzés minőségének javítását, felnőttképzési programok támogatását – kiemelten az alacsony iskolai végzettségűek és közfoglalkoztatottak foglalkoztathatóságának javítása érdekében –, valamint a felnőttképzés intézményrendszerének fejlesztését célozzák.
- *A munkavállalók és vállalkozások munkaerő-piaci alkalmazkodóképességének* javítását célzó tervezett fejlesztések a munkahelyi rugalmasság ösztönzésére, a kisgyermekesek rugalmas, napközbeni ellátásának fejlesztésére, a be nem jelentett munkavállalás elleni küzdelemre, a munkaegészségügy és munkabiztonság fejlesztésére, valamint a szociális partnerek programjainak támogatására irányulnak.
- *A szociális gazdaság fejlesztése keretében* a foglalkoztatáspolitikai a társadalmi vállalkozások fejlesztésére, illetve tranzitfoglalkoztatási programok támogatására fókuszál. Emellett a nem állami szervezetek komplex foglalkoztatási programjainak támogatását is tervezi a szakterület.

2.3.3 Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra

A 2014–2020-as tervezési ciklus átfogó nemzeti fejlesztési célja a fenntartható, magas hozzáadott értékű termelésre és a foglalkoztatás bővítésére épülő gazdasági növekedés. Az Európai Unió a Partnerségi Megállapodás¹⁰ keretében az uniós források terhére tizenegy tematikus célterület támogatását teszi lehetővé, amelyek közül számunkra különösen fontos a 8. EU TEMATIKUS CÉL: A fenntartható és minőségi foglalkoztatás, valamint a munkavállalói mobilitás támogatása. Ez a tematikus cél az alábbi intézkedéseket tartja fontosnak:

Aktív munkaerő-piaci intézkedések szerepe és erőforrásai

1. A hátrányos helyzetű csoportok aktivizálását, a munkanélküliek és inaktív munkába állását segítő aktív intézkedések (pl. a foglalkoztathatóság javítását szolgáló képzés, a vállalkozóvá válás támogatása, foglalkoztatási költségek csökkentése, munkatapasztalat-szerzés) megerősítésére van szükség.
2. Szükséges továbbá a foglalkoztatási szolgálat szolgáltatásainak fejlesztése, hatékonyságának javítása, például a profiling széleskörű bevezetésével.
3. Kiemelten kell kezelni a 25 év alatti fiatalok munkaerő-piaci helyzetének kérdését, akik a válság által egyik leginkább érintett célcsoport.
4. Az aktív munkaerő-piaci intézkedések mellett, a közfoglalkoztatásban résztvevők foglalkoztathatóságának javítása érdekében szükséges a képzési lehetőségeik célzott bővítése, a nyílt munkaerő-piaci elhelyezkedéshez vezető utak kiszélesítése.

Jelentős foglalkoztatási hatású gazdasági szegmensek

1. A mikro-, kis- és középvállalkozásokban rejlő potenciál kiaknázása érdekében támogatni kell a KKV-k termelői beruházásainak kapacitásfejlesztését, ezáltal növelve azokban rejlő közvetett foglalkoztatási lehetőségeket is. Ehhez hozzájárulhatnak a duális szakképzésben való részvételük erősítése és támogatása, valamint a vállalkozóvá válást elősegítő és vállalkozásindítást könnyítő környezet kialakítása.
2. A magas élömunka-igényű ágazatok fejlesztése sok új munkahelyet eredményezhet: Az alacsony iskolai végzettségű, illetve hátrányos helyzetű

¹⁰ Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra, Budapest, 2014. augusztus 15.

Készítette a Miniszterelnökség a Nemzetgazdasági Minisztérium és a Nemzetgazdasági Tervezési Hivatal közreműködésével

álláskereső foglalkoztatásának javításában nagy szerepe lehet az ilyen ágazatok fejlesztésének.

3. A társadalmi célú gazdaság foglalkoztatási potenciálja: Társadalmi célú vállalkozások (*social enterprises*) ösztönzése és támogatása; “Tranzit” foglalkoztatás (*transit employment*) a hátrányos helyzetűek számára; Társadalmi integrációt szolgáló szociális gazdasági (*inclusive social economy*) megoldások keretében tartósan támogatott munkalehetőségek biztosítása (egyfajta „védett” foglalkoztatás) a leghátrányosabb helyzetű, a nyílt munkaerőpiacra nem, vagy nehezen integrálható csoportok számára.
4. A helyi gazdaság és célzott fejlesztései szintén fontos foglalkoztatási potenciált hordoznak. Magyarországon jelentősen visszaszorult a térségi szinten szervezett termelési/szolgáltatási-fogyasztási kapcsolatok jelentősége. Pedig e kapcsolatok hozzásegítenek a térségek jellemzően kis- és középvállalkozóinak piacra jutásában, a jövedelmek térségen belül tartásában, így végső soron a helyi foglalkoztatás bővítésében. A helyi gazdaság fejlesztése kiterjedhet a lokális együttműködések elmélyítésére, a helyi termelés és fogyasztás összekapcsolására, a térségi gazdasági együttműködések kialakítására, valamint a helyi termékek fejlesztésére és piacra juttatására. A helyi gazdaságfejlesztés célzott fejlesztései Magyarországon alapvetően gazdaságszervezési tevékenységeket igényelnek, melyeket hatékonyan egészíthetnek ki a KKV-khoz érkező egyéb támogatások.
5. Foglalkoztatás bővítési lehetőségeket kínál a térségileg integrált gazdaság- és foglalkoztatás fejlesztés is. A kedvezményezettek kezdeményezésére épülő versenyalapú vállalkozásfejlesztési pályázati struktúráktól eltérően itt kifejezetten a helyi foglalkoztatás növelésének céljával előre kijelölt integrált fejlesztések valósulnak meg. Jellemzően a közszféra (önkormányzatok) üzleti infrastruktúra-fejlesztései köré szerveződhetnek ilyen integrált csomagok.

A munkaerő-piaci kínálat és kereslet összhangjának megteremtése

1. Duális szakképzés jogi, intézményi és finanszírozási kereteinek megteremtése.
2. Az egész életen át tartó tanulásban (LLL) való részvétel ösztönzése és támogatása elengedhetetlen a munkaerő versenyképességéhez és a társadalmi és gazdasági változásokhoz való folyamatos alkalmazkodáshoz.

3. A foglalkoztatás rugalmas módjaival mind a keresleti, mind a kínálati oldalon potenciális „tartalékok” szabadíthatók fel, ami növelheti a foglalkoztatottak számát.

Az országos és megyei stratégiák üzenetei a helyi, megyei foglalkoztatáspolitiká számára:

1. A hátrányos helyzetű, alacsony képzettségű lakosság felzárkóztatása; a nők, a fiatalok, az idősebb korosztály, fogyatékkal élők és a migránsok erőteljesebb munkaerőpiaci aktivizálása.
2. A megye húzóágazatainak fejlesztése: egészségipar, környezetipar, kulturális és kreatív ipar, élelmiszeripar, gépgyártás, elektronika, informatika; a magas élőképességű ágazatok fejlesztése (turizmus, építőipar, mezőgazdaság, kulturális ipar); és a helyi gazdaság fejlesztése; helyi gazdasági potenciálok kiaknázása.
3. Térségi integrált gazdaság- és foglalkoztatás-fejlesztés.
4. A kkv-k alapításának, növekedésének és nemzetközivé válásának ösztönzése.
5. A rugalmas foglalkoztatási formák ösztönzése (táv munka, részmunkaidő).
6. Az egész életen át tartó tanulás ösztönzése.
7. A munka és a magánélet közötti egyensúly.
8. Egészséges és biztonságos munkafeltételek kialakítása.
9. A fekete foglalkoztatás visszaszorítása.
10. Az alap- és középfokú oktatás hatékonyságának növelése.
11. A duális képzések erősítése.
12. Versenyképes tudást biztosító szakképzés megteremtése, kulcskompetenciák fejlesztése: ipar, kereskedelem, gépjárműgyártás, oktatás, kultúra területén, valamint a humán-egészségügyi és szociális ellátásban működő foglalkoztatók fokozott igényeinek figyelembe vétele.
13. Piacképes egyetemi kurzusok, mester és doktori képzések.
14. A népesség egészségi állapotának javítása.
15. A foglalkoztatási szolgálat fejlesztése.

3. Kutatási kérdések

A kutatás 2015 szeptemberében kezdődött el, a kutatási folyamat főbb állomásainak és kérdéseinek kidolgozása után a célcsoportok felkutatása és lekérdezése következett, majd az eredmények összegzése. A kutatási menet főbb jellemzőit az alábbi pontokban foglaljuk össze.

3.1 Hipotézisek

A célkitűzések kapcsán az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A felnőttképzésben részt vevő alacsony iskolai végzettségű nőkben a képzés során erősödik az a meggyőződés, hogy a végzettség megszerzésével javulnak munkaerő-piaci esélyeik. Többségük esetében a legfontosabb motivációs faktort egy adott munkakör betöltésének lehetősége jelenti.
2. A felnőttképzésben részt vevő alacsony iskolázottságú nőknél a család nem tekinthető motiváló tényezőnek. A felnőttképzési programokba történő bekapcsolódás a családos nők esetében többszörös kompromisszumkészséget igényel. Gyakran hiányzik a család támogató attitűdje, aminek oka leggyakrabban a tradicionális szerepfelfogás. Ha mégis megkapja a család segítségét, akkor is többségében pénzügyi motívumok (az egykeresős családmodell felszámolása) állnak a háttérben. Emiatt a kisgyermeket nevelő édesanyák felnőttképzési programokban való részvétele csupán bizonyos korlátok között működik.
3. A felnőttképzésben részt vevő alacsony iskolai végzettségű nők hozzájárulhatnak az élőlétszámukat igénylő ágazatok munkaerő-szükségletének kielégítéséhez.

3.2 A vizsgálat célcsoportja

A kutatás célcsoportját az alacsony iskolai végzettségű nők jelentették. Sajnos nem találtunk egy egyértelmű, adekvát megfogalmazást a célcsoportba való besorolást tekintve, vagyis adódott a kérdés, hogy mit is jelent az alacsony iskolai végzettség. Az idevágó szakirodalom abban mutat egyezőséget, hogy alacsony iskolai végzettséggel rendelkező egyéneket hátrányos helyzetűnek tekinti, hiszen kisebb eséllyel vannak jelen a munkaerőpiacon (Bajusz, 2014; Mártonfi, 2007). Munkaerő-piaci és foglalkoztatási szempontból az egyik leglényegesebb tényező a meglévő iskolai végzettség. A szakma művelői (Kenderfi, Tibori, Cserné) közel 10 éve meghatározták az alacsony iskolai végzettség három nagy csoportját:

- *abszolút alacsony végzettségűeknek* tekintjük azokat a személyeket, akik nyolc általánost sem végeztek, vagy semmiféle szakképzettségük nincs. Ők olyan alacsony végzettséggel rendelkeznek, hogy értelme sem lenne végzettségi szintjüket valamihez

viszonyítva vizsgálni, semmi olyan szakmai végzettséggel nem rendelkeznek, amivel versenyképesebbek lehetnek a munkaerőpiacon.¹¹

- a *relatív alacsony végzettségű* csoportba a társadalom végzettség szerinti eloszlásának alsó hányadába tartozó személyeket soroljuk, őket hívja a szakirodalom „iskolai szegényeknek”.¹²
- Harmadikként megkülönböztetjük a végzettségi szint nemzetközi viszonylatban való mérését, ami azt jelenti, hogy ami itthon még elegendőnek bizonyul, az a nemzetközi munkaerő-piacon már nem elégséges.¹³

A fentiek csoportosítás a mindennapokban és a szakmai kutatások során nem alkalmazható egységesen. Így az alábbi megállapítás tekinthető mindenki által elfogadottnak: *alacsony iskolai végzettségűeknek tekinthetjük egyrészt azokat, akik még az általános iskolát sem fejezték be, másrészt rendelkeznek ugyan általános iskolai végzettséggel, de versenyképes, a munkaerő-piacon könnyen konvertálható szakképzettséggel nem.*¹⁴

Az alacsony iskolai végzettség meghatározás mellett használatos még a *korai iskolaelhagyás* meghatározás is. Ez a megjelölés azon 18–24 évesek arányát méri a teljes korosztályon belül, akiknek nincsen ISCED 3-as szintű¹⁵ végzettsége, azaz sem legalább szakmunkás szintű szakképzettsége, sem érettségije, és nem is vettek részt semmilyen oktatásban a felmérést¹⁶ megelőző négy hétben. A korai iskolaelhagyás egyik súlyos következménye az alacsony iskolázottság, a másik pedig a társadalmi és munkaerő-piaci integráció csekély lehetősége és mértéke.

A korai iskolaelhagyás fogalom mellett az OECD bevezette egy olyan mutató használatát, amely azt becsüli, hogy mekkora az a réteg, amelynél az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenet nehezen vagy egyáltalán nem történik meg. A NEET fiatalok nagy hányada korai

¹¹ http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_foglalkozas_specialis_helyzetu_csoportokkal/ch11.html#id513557

¹² http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_foglalkozas_specialis_helyzetu_csoportokkal/ch11.html#id513557

¹³ http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_foglalkozas_specialis_helyzetu_csoportokkal/ch11.html#id513557

¹⁴ http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_foglalkozas_specialis_helyzetu_csoportokkal/ch11.html#id513557

¹⁵ ISCED – International Standard Classification of Education –, az oktatási programok nemzetközileg elfogadott besorolási rendszere

¹⁶ A korai iskolaelhagyást az Európai Unió valamennyi országában azonos módszertan szerint méri egy nagymintás munkaerő-felmérés (Labour Force Survey, LFS). Hazánkban a KSH végzi a felmérést. Az ESL adatokat az Eurostat teszi közzé

iskolaelhagyó, ugyanakkor a közép- vagy akár felsőfokú végzettséggel rendelkező, már nem tanuló, de munkaviszonnyal sem rendelkező fiatalok is szerepelnek ebben a körben.¹⁷

A célcsoport kiválasztását az indokolta, hogy azt kívántuk felmérni, mik lesznek az egyének céljai, perspektívái és motivációi a tanulásban. Hiszen abszolút és relatív értelemben is az alacsony iskolai végzettségű egyének indulnak a legkisebb eséllyel a munkaerőpiacon egy állás betöltése kapcsán.

A célcsoport iskolai végzettségét tekintve a zöme a 8 osztályos alapképzést sem fejezte be, ami annyit jelentett, hogy az utolsó 1-2 osztály hiányzik nekik. Az egyének kisebb részének megvan a 8 osztályos alapképzése, de szakképzettséggel nem rendelkeznek. Elenyésző volt a szakmunkás és érettségizett megkérdezettek száma (2. ábra).

2. ábra A vizsgálatba bevont célcsoporttagok iskolai végzettségének megoszlása



A célcsoport elérése több tényező miatt is nehéz volt, így a kutatásba bevonható egyének száma összesen 112 fő volt. A felkutatásban és a kutatási keretek biztosításában nagy szerepet játszottak képzési, foglalkoztatási és tranzit programokat lebonyolító – többnyire nonprofit – szervezetek, ahol személyes látogatás keretében tudtunk találkozni a hölgyekkel. Fontos megemlíteni, hogy egy részük kimondottan tartózkodó volt, pesszimista, nem akart részt venni a kutatásban. A helyzetet a szociális munkásokkal tudtuk feloldani, akiket inkább elfogadtak, és ők célirányosan töltették ki velük a kérdőíveket (megkérdezéssel, tehát a szociális munkás írta be rögtön a válaszokat is). Éppen ezért előzetes szűrésre volt lehetőség, így az iskolai végzettség nem is került rá a kérdőívre, hanem eleve csak azokat kérdezte le a

¹⁷ Mártonfi György: Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. In: Educatio 2014/1. pp. 36-37.

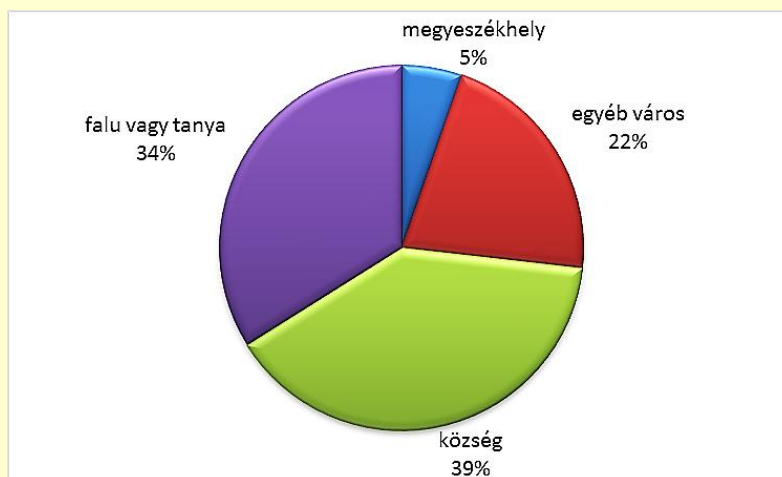
munkatárs, aki megfelelt a feltételeknek (nincs szakmai végzettsége, legfeljebb érettségivel rendelkezik, de az is szakmai végzettség nélkül).

A célcsoport három szociodemográfiai jellemző alapján vizsgálható:

- lakhely,
- életkor,
- családi állapot.

A lakhely esetében a megkérdezettek közel 1/3-a falun vagy tanyán lakik. Ez az állapot sok mindenben korlátozhatja az itt élőket. Az infrastruktúra (pl. közlekedés, internet), a kulturális és szórakozási lehetőségek korlátozott módon érhetőek csak el az itt élők számára. Egy tanyavilágban élő számára a magasabb iskolai végzettség megszerzése jelentősebb befektetést igényel (útiköltség, ingázás, gyakorlat stb.). A válaszadók bő 1/3-a a községben lakik. Ez a településforma már több lehetőséget biztosít a lakosság számára. Sok községben működik alsófokú oktatási intézmény megfelelő képesítésű tanítókkal, tanárokkal, némely esetben szaktanárokkal. Egy ilyen közegben – ahol nem okoz gondot a földrajzi távolság – arányában nagyobb motiváció érvényesülhet a képzés befejezésére. A válaszadók 27%-a városban vagy megyeszékhelyen lakik (3. ábra), ami már szélesebb oktatási, képzési portfólióval rendelkezik, mint az előző két településforma. Az alsófokú oktatási intézmények mellett rendelkezésre állnak közép- és felsőfokú oktatási, képzési intézmények is.

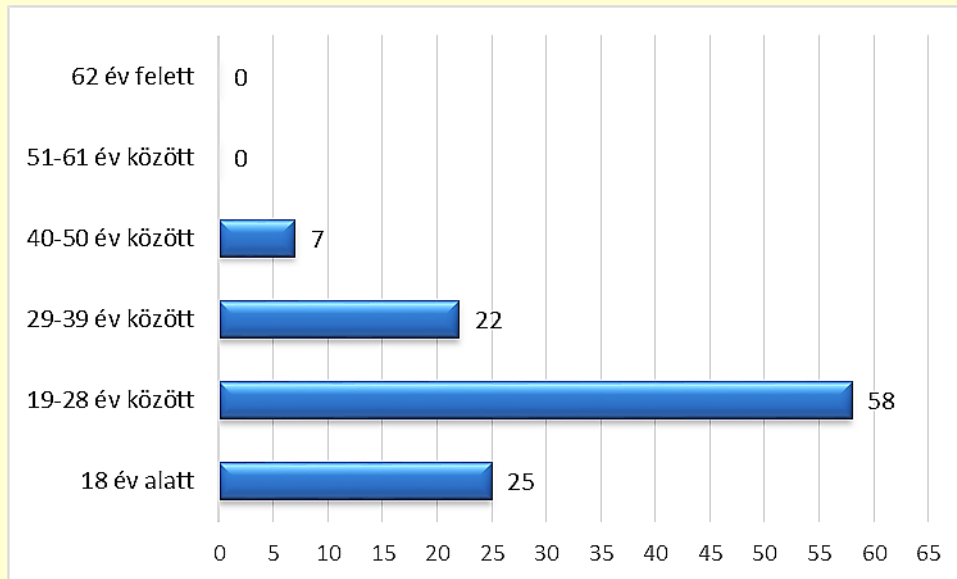
3. ábra A vizsgálatba bevont célcsoporttagok lakhelyének megoszlása



A lakhely után az életkor bemutatása következik a vizsgált célcsoportot illetően (4. ábra). A célcsoport jelentős része 19 és 28 év közötti volt, ami a megkérdezettek közel 52%-át jelentette. A válaszadók 22%-as 18 év alatti volt, míg 19%-a 29 és 39 év közötti volt. Az 50 év felettek százalékos aránya 6% volt. Vagyis látható, hogy a programok elsősorban az

iskolából kihullókat gyűjtötték össze. Ne feledkezzünk meg arról a tényről, hogy a tankötelezettség már csak 16 éves korig tart, ennek teljesülése után az iskolarendszerű oktatás – ha kell – lerázza magáról az általa problémásnak tartott egyéneket.

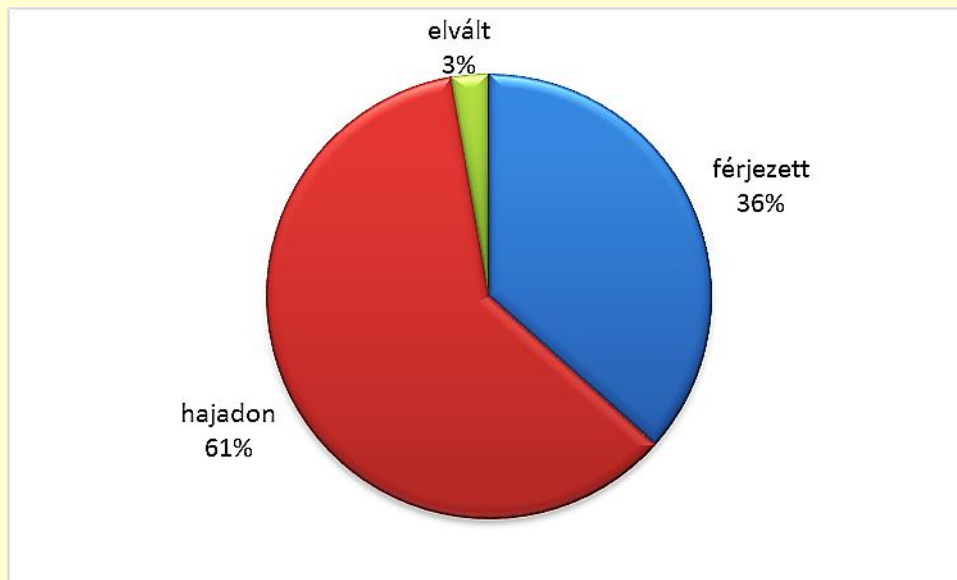
4. ábra A vizsgálatba bevont célcsoporttagok életkorának megoszlása (fő)



A nők esetében van egy fontos tényező, ami teljes mértékben speciálissá teszi a helyzetüket mind a társadalomban, mind a munkaerőpiacon; ez pedig a társadalmi reprodukció képessége. Ennek szerepét a képzési folyamatok során taglalni fogjuk.

A családi állapot (5. ábra) szorosan összefügg az egyének időfelhasználásával, időszervezetével, amely alapjaiban határozza meg a képzésre fordított idő mértékét. A megkérdezettek majdnem 2/3-a hajadon volt, ami jelentheti azt, hogy a tanulásra fordított idő arányaiban több. Ez viszont nem jelenti feltétlenül azt, hogy a tanulási motiváció is nagyobb ezeknél az egyéneknél. Főleg a szegényebb csoportoknál figyelhető meg a generációs együttélés, illetve a házasság nélküli együttélés a férfival, még akkor is ha már született közös gyermek.

5. ábra A vizsgálatba bevont célcsoporttagok családi állapotának megoszlása



3.3. A kutatás módszertana

A kutatás fontosságát és eredményességét szem előtt tartva az alábbi módszertant használtuk fel a hipotézisek vizsgálatára:

- nyomtatott zárt kérdőívek,
- fókuszcsoportos elbeszélgetés célcsoporttagokkal,
- mélyinterjú képző intézmények szakmai vezetőivel,
- mélyinterjú felnőttképzési és foglalkoztatási projekt szakértőkkel.

A *kérdőív* összeállítását megelőzte egy többértékű konceptualizálás (pl. célcsoport meghatározása), majd az egyes kérdések operacionalizálása. Ebben a legfőbb cél az volt, hogy a kutatási kérdések minél életszerűbben leképezzék a vizsgált célcsoportot. A változók (kérdések) összeállítása során kiemelt szempont és cél volt, hogy minden egyes kérdésre adható válaszalternatívák minél pontosabban kerüljenek meghatározásra. A célcsoport esetében nem volt lehetőség arra, hogy cizellált vagy ún. duplacsövű kérdések is megfogalmazásra kerüljenek. Arra törekedtünk, hogy egyszerű, rövid kérdéseket fogalmazzunk meg, ami igazodik a célcsoport adottságaihoz.

A célcsoport meglehetősen nehezen volt feltérképezhető és elérhető. Több állami és magánkézben lévő intézménynél próbálkoztunk a lekérdezéssel és adatfelvétellel, de sok esetben elutasító vagy kitérő választ kaptunk. Miután megtörtént a kapcsolatteremtés és a szükséges egyeztetés a fogadó intézményekkel, sor kerülhetett a kérdőívek kitöltetésére, ami – mint említettük – minden esetben egy segítő szakember (szociális munkás) közreműködésével

valósult meg. Ő volt a kapocs a kérdőív és a kitöltő között. Az egyének nem olyan közlékenyek a saját sorsukról, céljaikról, főleg akkor, ha számukra idegen személy előtt kell megnyílniuk. Így a szociális munkások tették fel a kérdéseket az egyéneknek, és ők is jelölték be a megkérdezettek helyett a válaszokat. Csak így volt lehetőség értékelhető válaszok gyűjtésére.

A kérdőíves lekérdezés után következett a célcsoport néhány tagjával való *fókuszcsoporthoz elbeszélgetés*, szerencsére erre voltak önként jelentkezők. A kutatók számára sok tanulsággal, tapasztalattal jártak ezek a szituációk és információk. Az elbeszélgetésekre előre egyeztetett időpontban került sor, amelyek adminisztrációjában szintén a segítő szakemberek (szociális munkás) voltak a kutatók segítségére. Egy kivételtől eltekintve az elbeszélgetésekre a képzési nap elején került sor, hiszen akkor még „frissebb” állapotban voltak az egyének. A beszélgetések helyszíne (büfé mellett asztaloknál, tanterem előtti folyosó) nem a tanterem vagy oktatási helyszín volt, hanem egy teljesen semleges helyszín. Ezzel az volt a cél, hogy az egyén számára ismerős, hétköznapi helyen kerüljön sor a beszélgetésre. Ily módon az esetleges feszültségeket is sikerült feloldani. Az idő szűke miatt ezek a beszélgetések 15-20 perc időtartamban zajlottak le több alkalommal. A beszélgetések 2-3 bevezető kérdéstől eltekintve szabadon folytak, hiszen így kommunikatívabbak voltak a csoport tagjai, mintha csak kérdések egymásutánja lett volna. A kutatóknak nyilvánvalóvá vált, hogy kis közösségben (kutatóval együtt maximum 3-4 fő) könnyebben nyilvánítanak véleményt a saját sorsukat, életüket illetően, mint egy sok kérdésből álló kérdőív kapcsán. A bizalom és őszinteség jobban tetten érhető volt a beszélgetések alkalmával, mint az interjú kitöltése kapcsán – ld. segítő szakember bevonása. A beszélgetések nem kerültek rögzítésre, csak jegyzetek készültek.

További kutatási módszer volt a képző intézmények szakmai vezetőivel, illetve külső szakértőkkel elkészített *mélyinterjú*. Két szervezet és két szakértő került kiválasztásra, illetve volt együttműködő, esetükben részletesen végigvettük a kutatási tartalmat, elsősorban a hipotézisekre alapozva. Kimondottan tartalmas és tanulságos interjúk születtek, rengeteg információval. A szervezetek esetében inkább a célcsoportra és a főbb jellemzőkre fókuszáltunk, a szakértők esetében pedig ezeken túl a különböző programok sajátosságaira, egyéni tapasztalatokra is. Az interjúk rögzítésre kerültek, de anonim módon.

Munkáltatói elvárások és kompetenciák mérése a kiválasztás során a középfokú szakképzésben végzettek esetében, konkrét kutatási eredmények alapján

Pelczer Dóra, egyetemi hallgató

Pécsi Tudományegyetem

7633 Pécs, Szántó Kovács János utca 1/B, dora.pelczer@gmail.com

Absztrakt

A magyar szakképzési rendszer átalakítása elengedhetetlen volt az elmúlt időszakban. A duális szakképzés bevezetésére azért volt szükség, hogy az oktatás/képzés színterét egy kicsit közelebb hozzák a munka világához. Továbbá a diákok a képzés során a megfelelő szakmai ismereteket és kompetenciákat tudják elsajátítani. Ezért úgy vélem, fontos, hogy képet kapjunk a jelenlegi képzési-fejlesztési folyamatokról, hogy majd ezek segítségével lehetőség nyíljon a szakképzési rendszer „finomhangolására” és továbbfejlesztésére.

„A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című kutatás 2015 őszén zajlott. Kutatói munkatársként ezekre az eredményekre alapozva készült el tanulmányom, amelyben a megváltozott munkaerő-piaci elvárásokat és folyamatokat, továbbá a kompetenciák fontosságát vizsgálom. Emellett kiemelt szerepet kap a kiválasztási folyamat is, amely az utóbbi időszakban jelentősen megváltozott a szakképzettséggel rendelkező munkaerő kiválasztása során. A kutatás célcsoportjai olyan tanulók/pályakezdők, akik a szakképesítéssel rendelkeznek és olyan szervezetek, ahol szakmai gyakorlati képzés folyik. A kérdőíves adatfelvétel során több mint 450 tanulót és 160 céget sikerült elérnünk. Második körben pedig mélyinterjú készült 40 olyan szervezettel, akik a kérdőív kitöltésében is részt vettek. Ezekre az adatfelvételek 2015 szeptembere és 2016. januárja között került sor.

A kutatási eredményekre alapozva egy elég átfogó képet kaphatunk a jelenlegi szakképzési rendszerről, és a szakképzésből kikerülő tanulókkal szembeni elvárásokról. Ezen információk birtokában vonhatók le a következtetések.

Kulcsszavak: szakképzés, munkáltatói elvárások, kompetencia

Measurement of employer's expectations and competences during the selection in mid-level professional training, based on exact research results

Abstract

Reforming the Hungarian vocational education became unavoidable lately. Introducing dual vocational training was necessary in order to get closer to the labor market, providing relevant knowledge and competences to students. Getting a picture of the current course of education and development is essential for fine-tuning and further development of the system.

A research about expectations of potential employers of freshly graduated youth was made in 2015. My research, investigating changed requirements and importance of competences in the labor market, is based on its

results. As it has changed significantly, another highlight will be what factors employers consider when picking from candidates. Targets of my research were students and freshmen with vocational training, and organizations providing such trainings. With the developmental processes we managed to reach more than 450 students and 160 companies. In the second round we made in-depth interviews with 40 organizations that were also participating in the survey. Collecting data started in September 2015 and ended January 2016.

My research gave me an overall picture of the current vocational system and also the expectations towards those leaving it. My conclusions are based on the gathered information.

1. Bevezetés

Magyarországon az oktatási rendszer folyamatos átalakuláson vett részt az elmúlt években. Számos kritika érte az oktatási rendszert, ugyanis a diákok nem kapták meg a megfelelő képzést és gyakorlati ismereteket. Létfontosságúvá vált reformokat végrehajtani. Ez főként annak érdekében történt, hogy javuljon az oktatás színvonala, csökkentsék a lemorzsolódást, megalapozzák a gazdasági növekedést és elmozdulást idézzenek elő a teljes foglalkoztatás elérésében.¹⁸ A gazdaságnak ugyanis a jó szakmai alapokkal, kezűgyességgel, nyelvtudással rendelkező pályakezdőkre van szüksége. Fontossá vált a gyakorlatorientált gondolkodás, információs és kommunikációs technológiai (IKT) ismeretek, és további készségek és képességek, melyek a leendő munkavállalókat foglalkoztathatóvá és továbbfejleszhetővé teszik¹⁹.

Az oktatáspolitikai igyekszik a mai napig az előbb leírt kritériumokhoz alakítani az egész oktatási rendszert és olyan eszközrendszert kialakítani, ami lehetővé teszi, hogy a szükséges kulcskompetenciákat és tudást a tanulók megszerezzék a tanulmányaik során, amelyre aztán a további fejlesztési folyamatokat tudják alapozni, az élethosszig tartó tanulás paradigmájának megfelelően.²⁰

Azonban ez a problémakör ennél jóval komplexebb, főleg a szakképzési rendszert illetően. A beiskolázás egyre csökkent, amelyek egy része a demográfiai csökkenéséből fakad, de jelentősen befolyásolja a fizikai munka társadalmi megítélése - amit igen alacsony

¹⁸ Council of the European Union (2011): COUNCIL RECOMMENDATION on policies to reduce early school leaving, 2011. (Letöltési link: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>, 2016. január 5.)

¹⁹ László Gyula (szerk.) (2015): Baranya megye képzési stratégiája. Baranya Megyei Önkormányzat. Pécs. p. 64

²⁰ Council of the European Union (2011): Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning, 2011. (letöltési link: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EN:PDF>, 2016. január 5.)

megbecsülése és bérszínvonala is tükrözi - továbbá a felsőfokú végzettség preferálása és a karrier lehetőségének hiánya.²¹

Fontos lenne képet kapni a jelenlegi képzési-fejlesztési folyamatokról, majd ezt összehasonlítani a későbbiekben tapasztalt eredményekkel. Ezáltal lehetőség lenne következtetéseket levonni az egyes változások eredményességéről, sikerességéről és lehetőség nyílna a rendszer „finomhangolására”. Ennek érdekében e tanulmány során a középfokú szakképzési rendszerben végzett pályakezdők munkaerő-piaci megjelenését, a munka világában tapasztalható elvárásoknak való megfelelést vizsgálom. Röviden bemutatom az átalakított, hazai szakképzési rendszert, ami teljes mértékben illeszkedik az Európai Unió oktatáspolitikájához és foglalkoztatáspolitikájához. Ezt követve bemutatom a munkaerő-piac oldaláról azonosítható hiányszakmákat és a munkáltatók szerepvállalását a duális szakképzés keretrendszerében. Azonosítom a munkaadói igényeket, ide értve a kompetenciakörök fontosságát és felértékelődését.

2. A kutatás kontextusa

2015 szeptemberében kezdődött el „*A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai*” című kutatás, melynek kutatásvezetője dr. Vámos Tamás volt. A kutatás a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal megrendelése és támogatása alapján valósulhatott meg. E munkába lehetett bekapcsolódni segítő kutatóként. Fontos, hogy a kutatás célcsoportjai csak a Dél-dunántúli, illetve Dél-alföldi régióból kerültek ki.

2.1. Hipotézisek

A kutatás kapcsán a következő hipotézisek fogalmazódtak meg:

A munkaadók aktívan szeretnének részt venni a szakképzésben tanuló diákok képzésében, ugyanis nem megfelelő a munkaerő-piaci utánpótlás.

²¹ Vámosi Tamás (2016): A középfokú szakképzésben tanulók átmenete a munka világába; a munkahelyi elvárásokra és kiválasztási folyamatra való felkészítés vizsgálata. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai. International Research Institute, Komárno, Szlovákia, 2016, p. 265-271.

A munka világában elvárt kompetenciák egyformán fontosak a pályakezdők és a munkáltatók oldaláról, ugyanis ezek nagyban hozzájárulnak az adott munkakör sikeres betöltéséhez.

A munkáltatók a kiválasztási folyamat során előnyben részesítik a kompetencia-elvű módszereket, már a középfokú szakképzettséggel rendelkező munkavállalók esetében is.

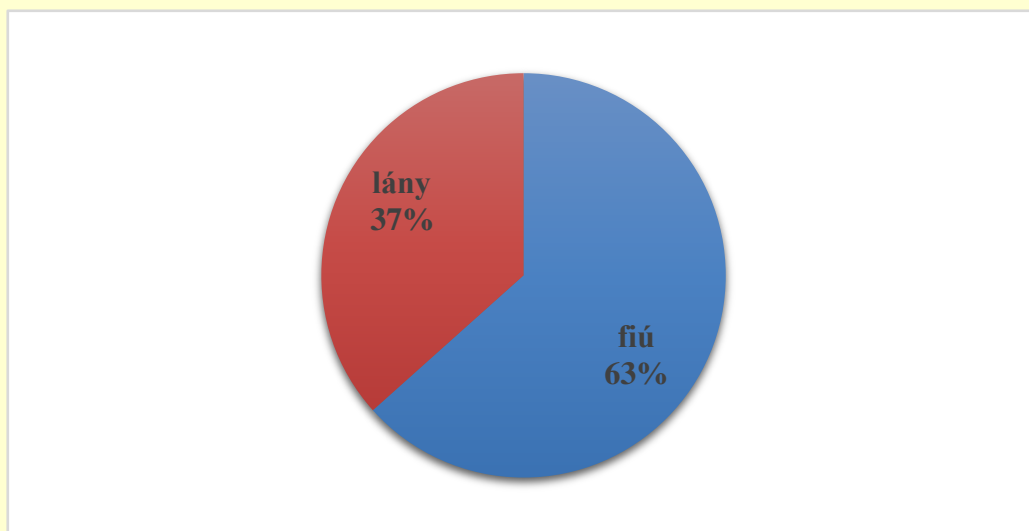
2.2. Célcsoportok és a kutatás módszertana

2.2.1. A tanulói célcsoport

A tanulók esetében olyan diákok tölthették ki a kérdőívet, akik már szereztek legalább egy szakképesítést. Nem volt kikötés arra nézve, hogy milyen képzési szinten szerezték azt (érettségi előtti, után vagy felsőfokú szakképzés). A kérdőív többnyire zárt kérdéseket tartalmazott, de nyitva hagyva annak lehetőségét, hogy egyéb választ is adhassanak. A kérdések a következő nagyobb tartalmi egységek köré szerveződtek: alapinformációk, szakképesítés megszerzése utáni életút, szakképzési dokumentáció ismerete, tanulószereződés, álláskeresési technikák és munkavállalói kompetenciák. Minden esetben mérni próbáltuk a személyes tapasztalatokat, aktivitást és a pályakezdéssel, munka világával kapcsolatos jellemzőket.

Összesen 426 fő töltötte ki a kérdőívet, mely papír alapon és online is elérhető volt (az online felület dominált a kitöltés során). Megoszlásukat a következő két ábra mutatja (1. ábra, 2. ábra).

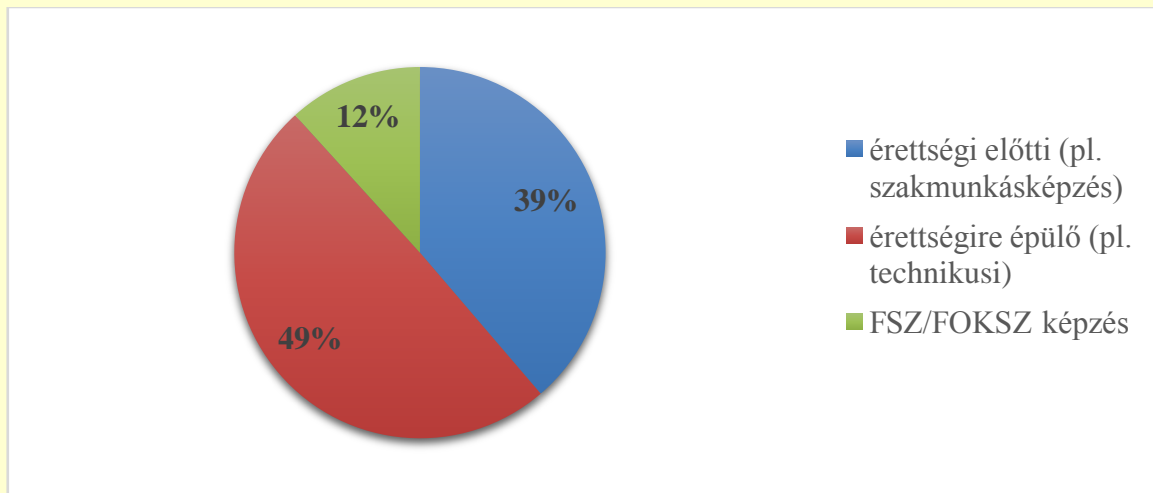
I. ábra Neme (tanulók, N= 426)



Adatok forrása: saját kutatás alapján²²

Az ábrán szereplő nemek megoszlása részben tükrözi az országos helyzetet, miszerint több fiú vesz részt a szakképzésben. A lányok száma is jelentős, de nem ők vannak túlsúlyban.

II. ábra Milyen szintű képzésben végeztél? (tanulók, N=426)



Adatok forrása: saját kutatási eredmények alapján²³

Mintahogyan az az ábráról is leolvasható, a szakképzésben résztvevők majdnem fele érettségire épülő szakképzésben vesz részt. Ez részben köszönhető az elmúlt évek oktatáspolitikájának, hiszen az volt a cél, hogy minél több fiatal szerezzék meg az érettségüket, majd tanuljon tovább, vagy tanuljon szakmát. Illetve a társadalmi megítélése is jelentősen közrejátszik.

2.2.2. A munkáltatói célcsoport

„A munkáltatók megkérdezése kapcsán egyetlen fő kutatási kritérium volt meghatározva: legyen tapasztalata a gyakorlati szakmai képzés kapcsán, vagyis jelenleg vagy a közelmúltban fogadott tanulót szakmai gyakorlatra, és munkáltatóként részt vett az illető felkészítésében.”²⁴

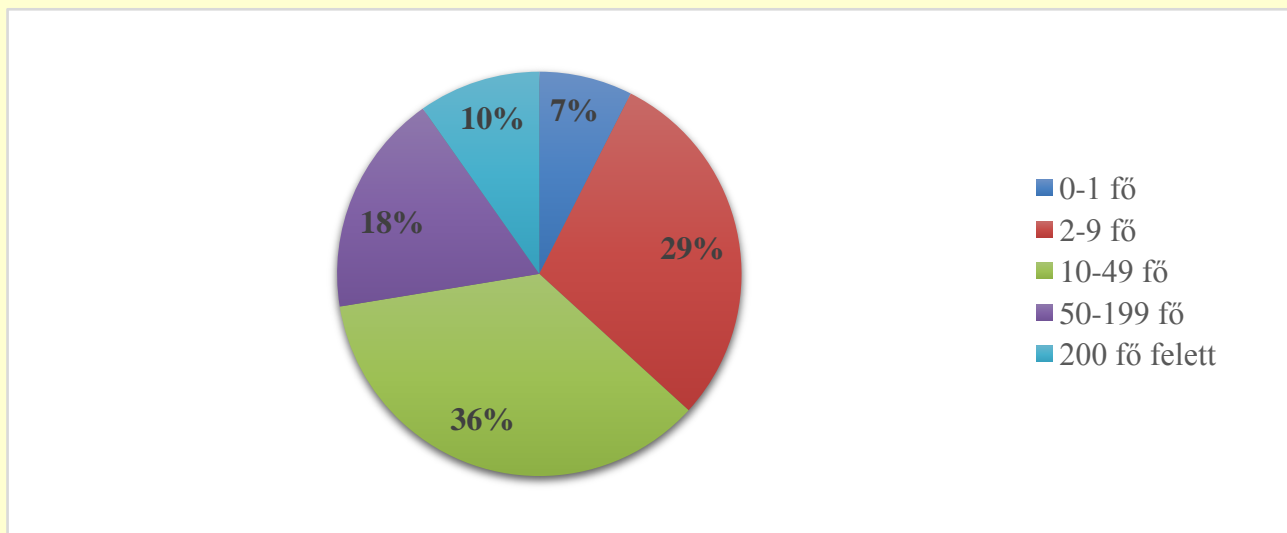
²² „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás

²³ „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás

²⁴ Vámosi Tamás (2016): A középfokú szakképzésben tanulók átmenete a munka világába; a munkahelyi elvárásokra és kiválasztási folyamatra való felkészítés vizsgálata. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): A IV.

A cégek először egy kérdőíves felkeresésben vettek részt. A megkeresések indirekt módon történtek, ugyanis itt azt a személyt is fel kellett kutatni, aki magában a témakörben érdekelt és válaszolni tud a kérdésekre. A kérdőív elsősorban zárt kérdéseket tartalmazott, a következő témakörök köré csoportosítva: alapinformációk, gyakorlati képzés jellemzői, szakképző iskolával való kapcsolattartás, tanulószereződés, szakmai programok jellemzői, motivációs háttér, kiválasztási módszertan és a munkaerő biztosításának kompetencia-alapú megközelítése. Majd ezek feldolgozása után több céget ismét megkerestünk annak érdekében, hogy mélyinterjút készítsünk velük. A mélyinterjú kérdéscsoportjai megegyeznek a kérdőív témaköreivel.

A munkáltatói kérdőívet 174 szervezet töltötte ki, és munkáltatói mélyinterjú 43 szervezetnél készült. A kérdőívet kitöltő szervezetek megoszlása a következő ábrákon láthatóak (3. ábra, 4. ábra)



III. ábra Hány főt foglalkoztat a szervezet? (szervezet, N= 174)

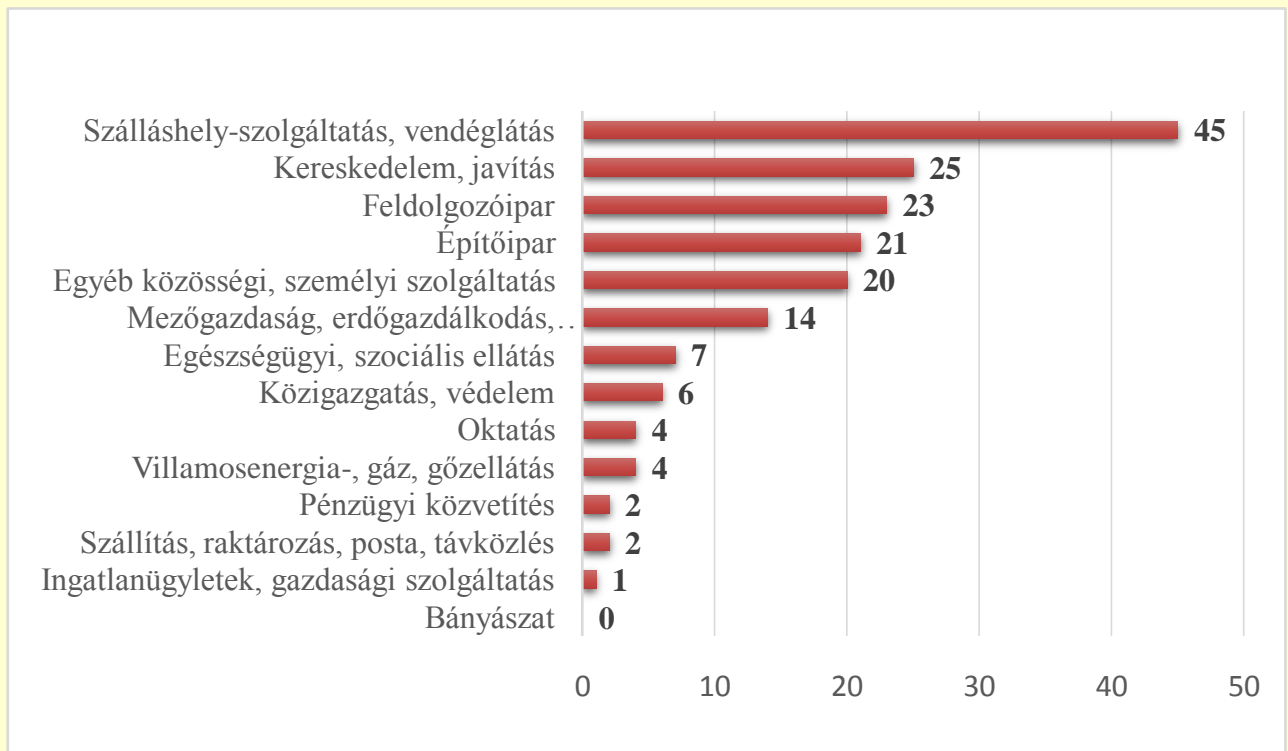
Adatok forrása: saját kutatási eredmények alapján²⁵

A megkérdezett cégek tevékenységi területe nagyjából leképezi az egész gazdasági struktúrát.

IV. ábra Milyen ágazatban van a szervezet fő tevékenysége? (szervezet, N=174)

Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai. International Research Institute, Komárno, Szlovákia, 2016, p. 267.

²⁵ „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás



Adatok forrása: saját kutatási eredmény alapján²⁶

3. A magyar szakképzési rendszer helyzete

Magyarország kidolgozta a nemzeti fejlesztési tervét, amely összhangban áll az Európai Unió célkitűzéseivel. Ezek közé tartozik, hogy a munkaerőpiacon tapasztalt, gyors, változásokra képes gazdaság jöjjön létre az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés szellemiségében.

A 2013-as törvénymódosítások hatására teljes egészében átformálták a szakképzési rendszert. Létrehozták az állami intézményfenntartó központot (Klebsberg Intézményfenntartó Központ – KLIK), és létrejöttek a járási kerületek. Emellett a 2013-as szakképzési törvény módosítása értelmében csökkentették a tankötelezettséget 18 éves korról 16-ra és kialakították a hároméves szakiskolai képzést.²⁷

²⁶ „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás

²⁷ Mártonfi György (2011): A megemelt tankötelezettség fogadtatása és hatása a szakképzésre. Szakképzési Szemle. 2011/3. szám, p. 147-161.

Az Európai Unióban három meghatározó szakképzési modell figyelhető meg, földrajzilag eltérő dominanciával:²⁸

- piaci modell (angolszász országokban)
- tanonc modell (Németországban és Ausztriában)
- iskolai képzés modellje (skandináv országokban)

Magyarországon ez a törvény a duális jellegű – tanonc modellre épülő – képzési rendszert hozta létre. A duális szakképzés fő jellemzői, hogy az oktatási intézmények és a vállalatok együttműködve képzik a diákokat. Az oktatási intézmény végzi az elméleti oktatást (eredetileg 1-2 hetente), az üzemek (cégek, vállalatok) pedig a gyakorlati képzést (eredetileg 3-4 nap hetente). Ezt a munkaviszonyt tanulószerveződés keretében rögzítik, azonban csak olyan céggel történhet szerződéskötés, mely a kamara nyilvántartásában szerepel. Ezt azért kötötték ki, mert a cégeknek egy hosszú akkreditációs folyamaton kell átesni mielőtt tanulót fogadhatnának. Ezzel biztosítva azt, hogy valóban képesek minden feltételt biztosítani a diákok teljes körű gyakorlati képzéséhez. Azonban a német duális képzésben létezik egy harmadik fél is, az üzemek feletti képzőközpontok. Ezek azt a célt szolgálják, hogy azokat a technológiákat vagy tananyagelemeket, amelyeket a vállalatok saját kereteiken belül nem tudnak biztosítani, itt meg tudják tanítani a diákoknak. Azonban a teljes gyakorlati képzés a vállalatokra hárul, aminek azért van nagy jelentősége, mert Magyarországon a kkv-k vannak nagytöbbségben, amelyek nagy része nem vagy csak nehezen tudja biztosítani a gyakorlati képzés feltételeit. Esetleg megoldás lehetne a Térségi Integrált Szakképző Központ (TISZK) vagy Szakképzési Centrumok (SZC) felújítása és felszerelése, de ezt az állam nem támogatja, ugyanis a szakképzési rendszer teljes átalakítása során is a cél a költségcsökkentés volt. További megoldás lehetne a kkv-ket támogató pályázatok, adókedvezmények, illetve a multinacionális cégek tanműhelyfejlesztésének támogatása.²⁹

Az új rendszer bevezetésének következtében már a 9. osztálytól van szakmai oktatás és 12. osztály végén, az érettségizni akaró diákoknak szakmai tárgyat is kell választani. A sikeres érettségivel a kétéves szakmai képzésből egy év teljesül, ezután még egy év szakmai képzés és gyakorlat teljesítése után sikeres OKJ-s vizsgával szakmához jut a tanuló.³⁰

²⁸ Szép Zsófia, Vámosi Tamás (2007): Szakképzés és felnőttképzés – makro-folyamatok, tervezés. PTE FEEK. Pécs

²⁹ Farkas Péter (2011): Duális képzés, tanulószerveződés, hídprogramok, átjárhatóság. Szakképzési Szemle, 2011/3. szám

³⁰ Bihall Tamás (2011): A modern három éves szakképzés bevezetése Magyarországon. Szakképzési Szemle. XXVII. évfolyam 1. szám. p. 5-25.

2015-től pedig a szakképző intézmények kiváltak a KLIK-ből, és országosan a minden megyében létrehozott Szakképzési Centrumokba tömörültek.

3.1. A középfokú szakmai képzés munkaerő-piaci környezete

A Dél-Dunántúl nem tudott olyan gazdasági fejlődést felmutatni, mint ami az ország egészét jellemezte, elmaradt attól. További problémát jelent a külföldi munkavállalás népszerűsége, mivel Baranya megye a depresszív területek közé tartozik, nagyon nehezen tudja megtartani a munkavállalókat, főleg a frissen kibocsájtott pályakezdeket. Azonban a másik két megye sem tűnik ki jelentősen az országos átlagból, sőt gyakran inkább átlag alatti mutatókkal rendelkeznek. Az általános statisztikákat elemezve ez jól látható.³¹

- A *foglalkoztatottak* számát tekintve bár javulás figyelhető meg, mivel az elmúlt évekhez képest 4-5%-kal nőtt a Dél-Dunántúl foglalkoztatottsága. Csakhogy hozzá kell tenni, hogy ez az országos átlagot jelenti, hiszen vannak olyan területek (például Észak-Alföld, Észak-Magyarország), ahol ez az érték a 6,5-7%-ot is eléri.³²
- A *munkanélküliek* számát megnézve továbbra is tükröződik az elmaradás. Az elmúlt években (2011-2014) az ország hátrányosabb régióiban bár a munkanélküliség száma csökkent a többi régióhoz képest ez sem kiemelkedő. (Meg kell jegyeznünk, hogy a közmunkaprogram valamelyest korrigálja a munkanélküliség adatait.) A munkanélküliségi ráta a 2014-es évben (utolsó KSH mérés adatai) a vizsgált régióban 7,8% volt.
- Az *alkalmazásban állók bruttó átlagkeresete* ugyan azt a képet mutatja, mint a foglalkoztatottság vagy a munkanélküliség. A dél-dunántúli területek bruttó átlagkeresete a régiókhoz viszonyítva a középmezőnyben helyezkedik el. Az mindenképpen elmondható, hogy a közép-magyarországi régióban foglalkoztatottak bruttó átlagkeresete jelentősen kiemelkedik a többi területből.³³

A *munkaerő-piacra belépők száma* azonban igen csekély az egész országra nézve. Ez komoly gondokat okoz és fog okozni továbbra is. Ugyanis jelentős problémát jelent a munkáltatóknak

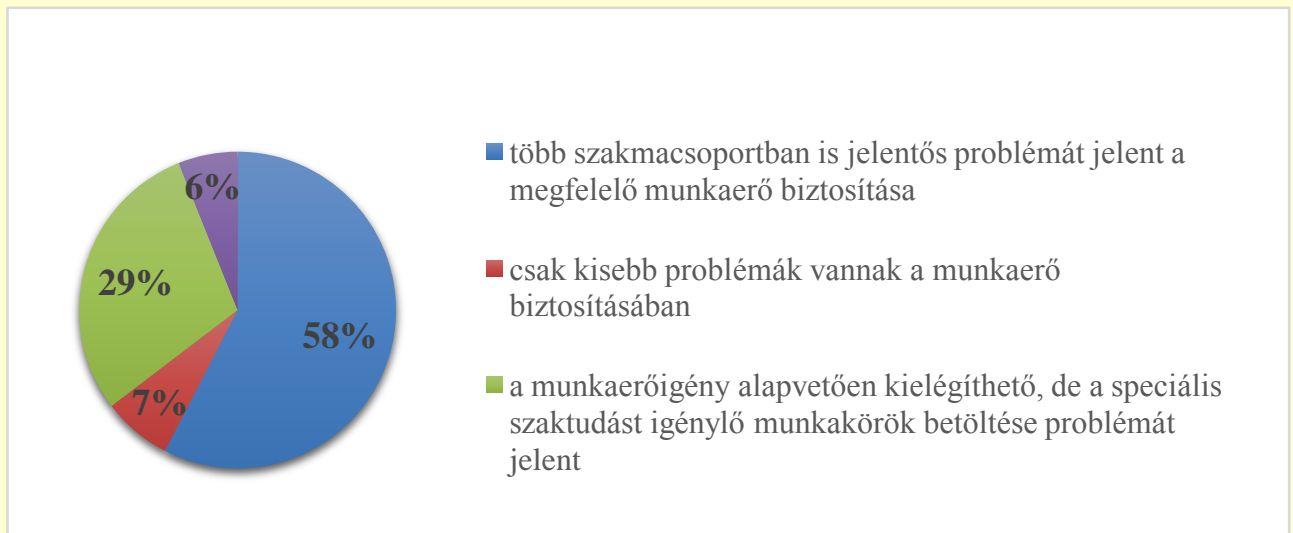
³¹ Bakó Tamás – Lakatos Judit (2015): A magyarországi munkapiac 2014-ben. In: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.): Munkaerő-piaci Tükör. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. Budapest. p. 17-36.

³² KSH (STADAT): Idősoros éves, területi adatok – Társadalom – Munkaerőpiac – A foglalkoztatottak száma (Letöltési link: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf021b.html, 2016. január 17.)

³³ KSH (STADAT): Idősoros éves, területi adatok – Társadalom – Munkaerőpiac – Alkalmazásban állók száma, keresete (Letöltési link: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qli049b.html, 2016. január 17.)

feltölteni leendő vagy megüresedett munkaköreiket megfelelő végzettségű és szaktudással rendelkező munkavállalóval. Ennek következménye, hogy egyre tovább nő a szakemberhiánnyal küzdő szervezetek száma (5. ábra). A médiával és a politikával ellentétben nincs tömeges túlképzés a felsőoktatásban sem. A munkavállalók szerint, még ha nem is akkora mértékű, de munkaerőhiány van a felsőfokú végzettségű állások betöltésénél is.³⁴

V. ábra Általánosságban milyennek ítéli meg a munkaerő-utánpótlás biztosításának helyzetét? (szervezetek, N=174)



Adatok forrása: önálló kutatási eredmények alapján³⁵

Ezen problémák ellensúlyozásaképp az oktatáspolitikai igyekszik elősegíteni a változásokat. Ilyen elősegítő intézkedés például a hiányszakmák népszerűsítése azáltal, hogy a hiányszakmák közé tartozó szakmát tanulóknak plusz ösztöndíjat biztosítanak. Fontos megemlíteni, hogy ezt a meghatározott ösztöndíjat a tanuló egész tanulmányi ideje alatt kapja, hiába kerül ki esetleg a hiányszakmák közül az, amit ő tanul. Ezeket a szakmákat minden évben a Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottság állapítja meg (6. ábra). Érdekességként

³⁴ Adatok a szakképzésről és a szakképzettek foglalkoztatásáról. Tények és következtetések. MKIK GVI Kutatási Füzetek. 2014/4. Budapest. p. 54

³⁵ „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás

említhető, hogy a hiányszakmák száma az utóbbi években folyamatosan nőtt (korábban 10 db, 2015-ben 12 db, 2016-ban 20 db).³⁶

VI. ábra Az ösztöndíjjal támogatott szakmák Baranya megyében

2015/2016-os tanévben	2016/2017-es tanévben	
Ács	Ács	Laboratóriumi technikus
Eladó	Elektronikai műszerész	Mechatronikai technikus
Gazda	Elektronikai technikus	Mezőgazdasági gépész
Gépi forgácsoló	Épület- és szerkezetlakatos	Műanyag feldolgozó
Hegesztő	Gazda	Női szabó
Húsipari termékgyártó	Gépgyártás-technológiai technikus	Vájár
Ipari gépész	Gépi forgácsoló	Villanyszerelő
Közműves és hidegburkoló	Gyakoroló ápoló	Víz-, csatorna- és közmű-rendszereszerelő
Műanyag-feldolgozó	Húsipari termékgyártó	
Női szabó	Kertész	
Vájár	Közműves és hidegburkoló	
Villanyszerelő	Központi fűtés- és gázhálózat rendszereszerelő	

Adatok forrása: Pályaválasztás Baranya³⁷

Meg kell jegyezni, hogy még az ösztöndíj lehetősége sem vonzza túlságosan a fiatalokat a szakiskolák felé. Megfigyelhető ugyanis az a tendencia, hogy fokozatosan egyre kevesebb diák választja a szakiskolát. Ez nem csak a Dél-Dunántúlon figyelhető meg, hanem az egész országban. Erre megoldás lehetne a fizikai munka megbecsülése, bérszínvonalának emelése vagy a tudatos pályaválasztási folyamat szorgalmazása. Nagymértékű a pályaelhagyók száma. Sajnos Magyarországon igen kevés figyelmet fordítanak a pályaorientációra, pályatanácsadásra.³⁸ Gyakori a továbbtanulási határidő előtti, kampányszerű hirdetés. Az

³⁶ Pályaválasztás Baranya honlapja: hiányszakmák (Link: <http://palyavalasztasbaranya.hu/szakmak/hianyszakmak>)

³⁷ Pályaválasztás Baranya honlapja: hiányszakmák (Link: <http://palyavalasztasbaranya.hu/szakmak/hianyszakmak>)

³⁸ Barakonyi Eszter, Cséfalvay Ágnes, Cseh Judit, Muity György, Szellő János (2014): Pályakezdő fiatalok munkaerő-piaci esélyei a Dél-dunántúli régióban 2025-ig: Kutatási zárótanulmány. PTE FEEK. Pécs

informátlanságnak és a tájékozatlanságnak köszönhető, hogy a fiatalok körében jelentős a fluktuáció, nagy részük végzettségük megszerzése után maximum 2-3 évet dolgozik a szakmájában, majd elhagyja azt, mert nem felelt meg igényeinek és elvárásainak.³⁹

VII. ábra A tanulók létszáma

	2011	2012	2013	2014
Dél-Dunántúl régió				
Szakiskola és speciális szakiskola	15 160	14 532	12 931	11 549
Szakközépiskola	19 721	17 296	16 068	14 397
Baranya megye				
Szakiskola és speciális szakiskola	5 383	5 259	4 583	3 993
Szakközépiskola	7 657	6 786	6 330	5 651

Adatok forrása: KSH Táblák⁴⁰

Sajnos Magyarországon a középfokú szakképzésben nincs kiépített rendszer a pályakövetésre, ami megnehezíti e probléma feltárását. Fontos lenne, ha lenne a szakmát tanulók körében pályakövető rendszer, mint a felsőoktatásban a Diplomás Pályakövető Rendszer és ezáltal információ lenne a szakmával rendelkező munkaerő-piacra kikerülő munkavállalókról.

3.2. A munkáltatók megjelenése a szakképzésben

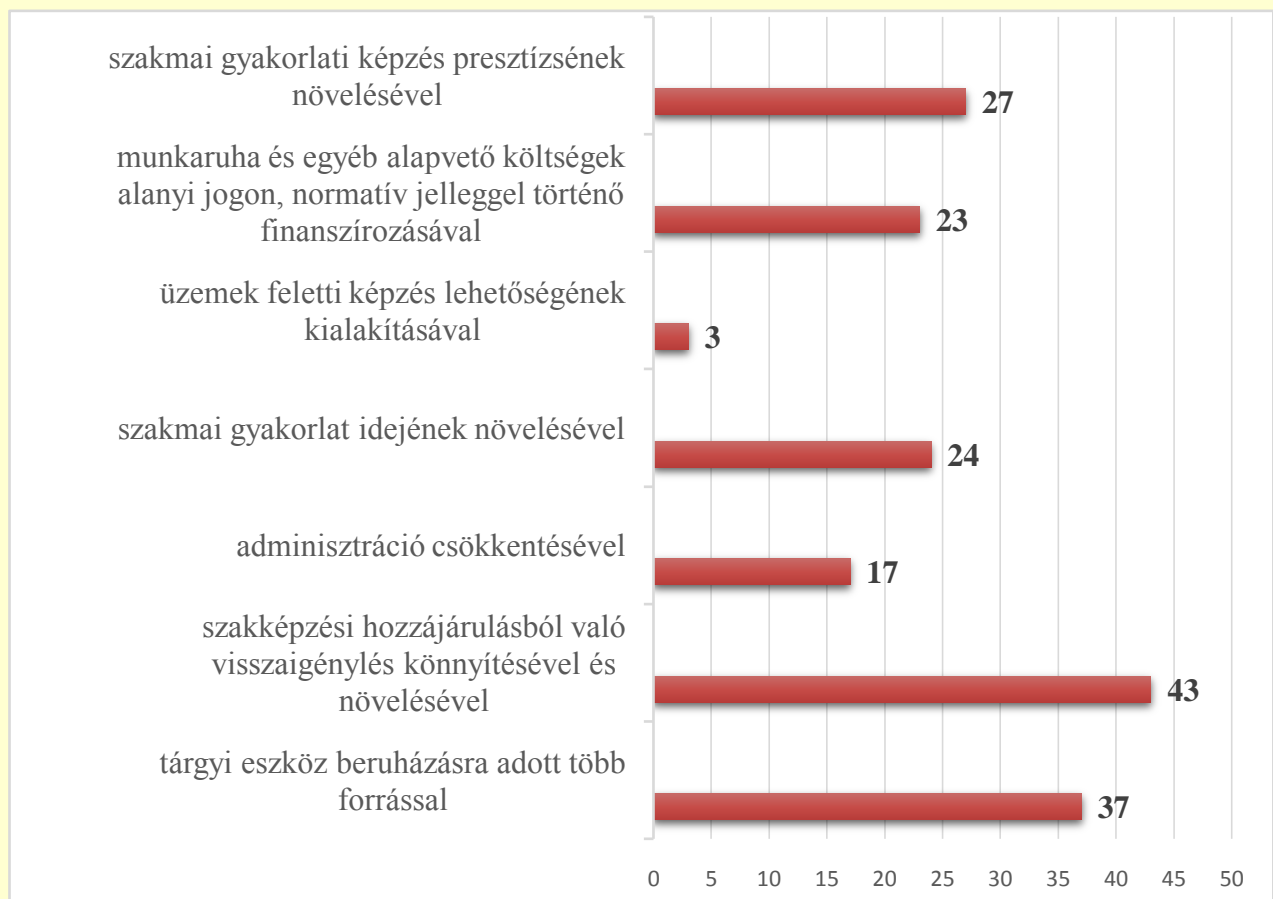
Az említett problémák azokban a munkáltatókat is kedvezőtlenül érintette. Az oktatáspolitikai is felismerte ezt, és igyekezett korrigálni a duális képzés bevezetésével. A vállalatok egy része ezért úgy döntött, hogy részt vesz a képzési folyamatokban, ezáltal biztosítva a megfelelő minőségű és tudással rendelkező szakemberek kibocsájtását. (8. ábra) Hiszen a most tanuló fiatalokat ők fogják alkalmazni, ezért igyekeznek már a képzés idején bekapcsolódni a diákok formálásba és a munkaerő-piac igényeinek megfelelő képzést biztosítani. Lényeges figyelmet fordítani arra, hogy nem minden vállalat, cég tud ezekben a folyamatokba bekapcsolódni, sőt. Magyarországon a legtöbb kkv nem képes tanulókat fogadni és képezni őket. A vállalatok kis hányada rendelkezik megfelelő tanműhellyel és

³⁹ Munkapiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében (2009) Kutatásvezető: Dávid János

⁴⁰ KSH (STADAT) - Idősoros éves, területi adatok – Társadalom (Letöltési dátum: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_aves/i_zoi011b.html, 2016. január 18.)

megfelelő erőforrásokkal, illetve motivációval. A duális képzésben való részvétel motivációja bizonyos támogatási eszközökkel javítható. Fontos lenne további támogatásokat biztosítani e szektornak. Míg a kkv-k csak kis mértékben vagy szinte egyáltalán nem tudnak részt venni a duális képzésben, addig a multinacionális vállalatoknak ez nagy lehetőség. Elmondásuk alapján (saját kutatási eredmények – mélyinterjú, összesen 43 szervezet) őket nem a visszaigényelhető összegek, nem a forrásokra adott támogatások, hanem az utánpótlás kinevelése ösztönzi. Ugyanis számottevő munkaerőhiánnyal rendelkeznek és a meglévő munkaerő-piacon nem találnak megfelelő minőségű és képzettségű szakembert. Ezáltal ők a gyakorlati képzés ideje alatt már előre terveznek a tanulók egy részével és szűrik őket, biztosítva a megfelelő utánpótlást.

VIII. ábra Ön szerint mivel lehetne növelni a vállalatok motivációját a tanulók szakmai



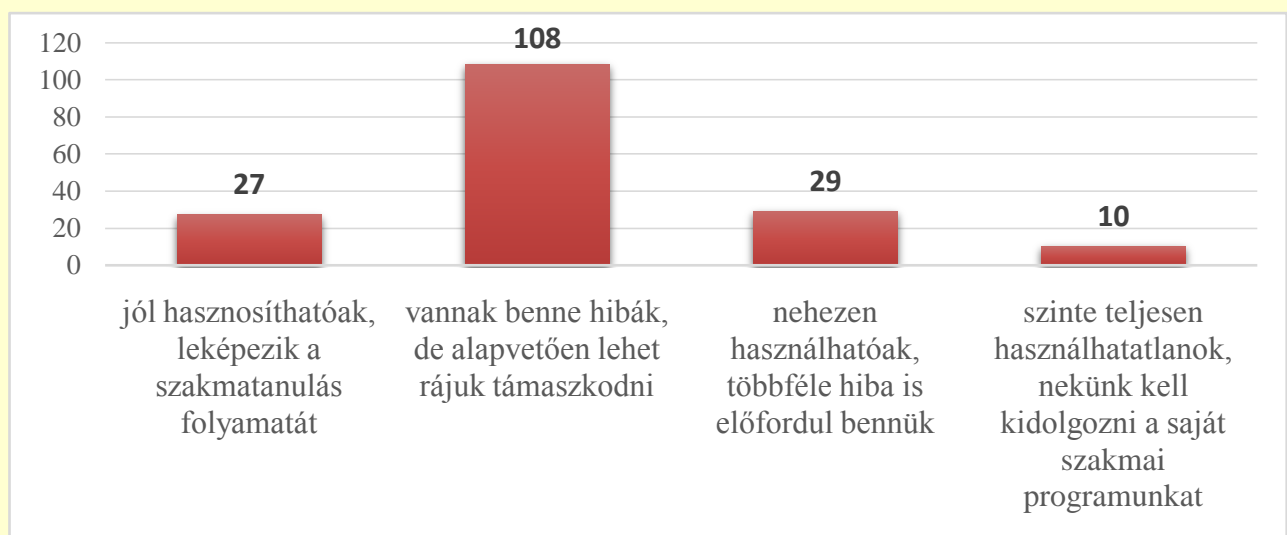
gyakorlatra történő fogadása kapcsán? (szervezetek, N= 174)

Adatok forrása: saját kutatási eredmények alapján⁴¹

⁴¹ „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás

Továbbra is a szakképzési intézmények dolgozzák ki a szakképzési programot, melyet csak átadnak a gyakorlatot biztosító vállalatnak. Az alábbi ábrán is látható (9. ábra), hogy a cégek nincsenek teljesen mértékben megelégedve ezekkel. Ennek talán fő oka az, hogy a legtöbb vállalat az adott munkák, megrendelések során tudja a lehető legjobban képezni tanulóit, azonban a szakképzési program nem sok rugalmasságot és szabadon kitölthető időt/helyet hagy.

IX. ábra Mennyire tartja használhatónak a szakképző iskolák által elkészített szakmai programokat? (szervezetek, N=174)

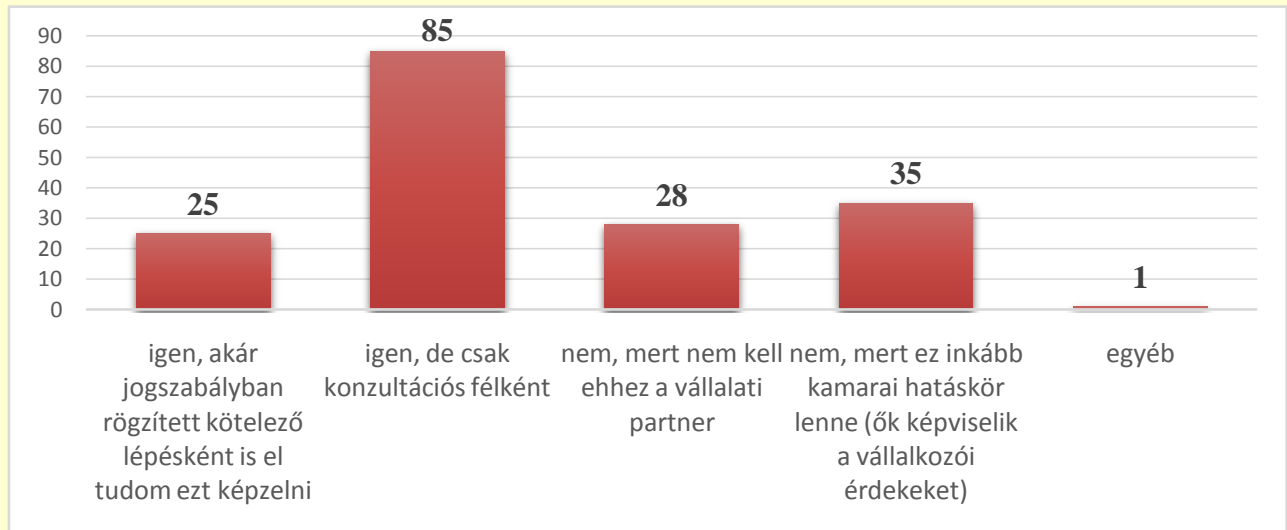


Adatok forrás: saját kutatási eredmények alapján⁴²

A megkérdezett multinacionális cégek elmondása alapján megfigyelhető, hogy nem vártak az iskola által megküldött szakmai programra. Inkább ők maguk dolgozták ki a *Szakmai és vizsgakövetelmények alapján*. (Természetesen egyeztették az iskolákkal is). A kérdőívek során arra is fényderült, hogy legtöbbször az iskolák meg sem keresik a képzőintézményeket annak érdekében, hogy egyeztessék a tartalmi elemeket. Ezáltal magára hagyva a gyakorlati képzést végző vállalatot. Fontos megemlítenünk, hogy a válaszokban megfigyelhető volt az is, hogy a vállalatok nagy része nem is szeretne igazán részt venni ezek kidolgozásában, inkább csak konzultációs félként szeretnének jelen lenni.

⁴² „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás

X. ábra Önnek lenne-e olyan igénye, hogy (mint vállalati oldal) részt vehessen az iskola szakmai programjának elkészítésében? (szervezetek, N=173)



Adatok forrása: saját kutatás alapján⁴³

Az új rendszer kereteiben a tanulók tanulószerveződést kötnek a gyakorlatot biztosító vállalattal. Saját kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a szervezetek ezt a jogi keretmegoldást hasznosnak ítélik, mivel ezáltal biztosítva vannak, de különösebb változásokat, eredményességet nem látnak ezzel kapcsolatban. Volt olyan cég is, amely említette a mélyinterjú során, hogy ezt még kiegészíti egy további munkaszerződéssel.

4. Átmenet a munka világába, munkaerő-piaci elvárások

4.1. A kompetencia kérdésköre

A 2000-es évektől kezdődően jelentősen megváltozott a munkaerő-piac és megváltoztak a munkaerő-piaci elvárások. Míg jó pár évvel ezelőtt elegendő volt egy végzettség ahhoz, hogy valaki az első munkahelyétől menjen nyugdíjba, addig manapság már elengedhetetlen, hogy egy potenciális munkavállaló ne álljon több lábbon. Ne legyen több végzettsége, több kulcskompetenciája, hiszen a tudásalapú társadalom ezt megköveteli. *„Nagyon megnőtt a munkaerőpiacon az egymástól távoli szaktudások kombinációjának értéke. Ezek a modern ipari társadalmakban is értékesek voltak, de most tömegesen van igény irántuk. Ez az egyik oka annak, hogy az egy foglalkozáshoz – de igazán csak ahhoz – értő specialisták helyett*

⁴³ „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás

mind inkább a több foglalkozásban, eltérő tevékenységekben jól teljesítő, vagy ezeket gyorsan elsajátítani képes „generalisták” iránti kereslet nőtt és nő, akik jövedelme éppen ezért átlag fölötti.”⁴⁴

Azonban a kompetencia meghatározása nem is olyan egyszerű, ugyanis kisebb-nagyobb eltéréseket találni a szakirodalomban. A fogalomnak több változata él a világban, így Magyarországon is, ezáltal nincs egységes és általánosan elfogadott definíció. Maga a szó latin eredetű és ügyességet, alkalmasságot, képességet jelent. Legtöbbször a kompetencia és a teljesítmény összefonódva jelenik meg, továbbá valamilyen tulajdonságot jelöl meg, ami a sikeres és eredményes munkavégzéshez szükséges.⁴⁵

A Felnőttképzési törvényben (2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről) meghatározásra került a kompetencia fogalma: *„a felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére.”⁴⁶*

A munkaerő kiválasztás során a *„kompetencia a szakképzett dolgozótól elvárt ismeretek, személyiségjegyek (készségek, jártasságok, képességek) és magatartásformák (attitűdök) összessége, amelynek birtokában képes lesz a szakmai feladatok eredményes elvégzésére. Más megfogalmazásban, a kompetencia egy személy alapvető, meghatározó jellemzőinek sora, amelyek szoros kapcsolatban állnak a hatékony és kiváló teljesítménnyel.”⁴⁷*

A kompetenciákat többféleképpen is lehet csoportosítani. Különbséget teszünk alapkompenciák és kulcskompetenciák között. Az Európai Parlament és Tanács ajánlása alapján az egész életen át tartó tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges nyolc kulcskompetencia került meghatározásra. Ezeket első sorban a fiataloknak kell elsajátítani a tankötelezettség végéig, ezáltal felkészülve a felnőttkorra, továbbá a felnőtteknek, akiknek a tudásalapú társadalom által megkövetelt folyamatos tanuláshoz, képzéshez, tudásfrissítéséhez szükséges.

A nyolc kulcskompetencia:

- anyanyelven folytatott kommunikáció (fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezéséhez és értelmezéséhez szóban és írásban egyaránt, továbbá az aktív állampolgári és kulturális életbe való bekapcsolódáshoz)

⁴⁴ Mártonfi György (2006): Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. Educatio. 2006/II. p. 215-231.

⁴⁵ Nemeskéri Gyula, Pataki Csilla (2007): A HR gyakorlata. Ergofit Kft. Budapest.

⁴⁶ 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről (Letöltési link: <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0100101.TV>, 2015. január 3.)

⁴⁷ Poór Ferenc (2008): A kompetencia a munkaerő kiválasztásában és a képzésben. HR Portál (Link: <http://www.hrportal.hu/hr/a-kompetencia-a-munkaero-kivalasztasaban-es-a-kepzesben-20080321.html>)

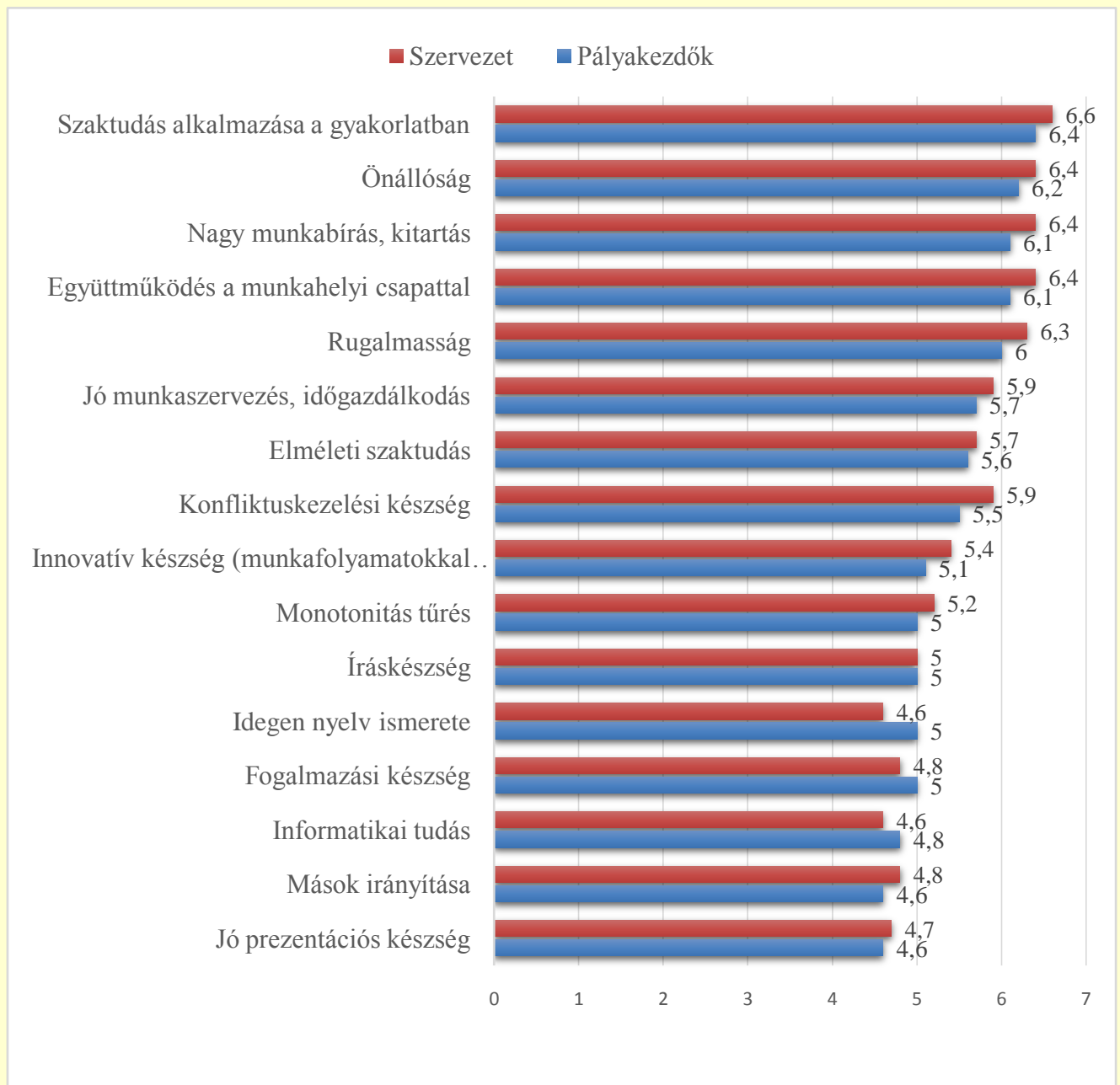
- idegen nyelveken folytatott kommunikáció
- matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok területén (a mindennapi aktív élethez elengedhetetlenül fontos)
- digitális kompetencia (az IKT eszközök magabiztos használata és kezelése)
- a tanulás elsajátítása
- szociális és állampolgári kompetencia (aktív társadalmi és állampolgári élet függvénye, a közügyekben való részvétel, viselkedés szabályok elsajátítása)
- kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia (kreativitás, innováció, kockázatvállalás, kitartás)
- kulturális tudatosság és kifejezőkézség (elképzelések, élmények, érzések kreatív kifejezése és megértése a művészeti ágakban)⁴⁸

Azért fontos ezen kulcskompetenciák kérdéskörével foglalkozni, mert a munkaerő-piacon csak azok tudnak érvényesülni és sikeressé válni, akik ezekkel rendelkeznek. Azok a személyek, akik a kulcskompetenciák egy részével nem rendelkeznek, nem tudják a további szükséges kompetenciákat elsajátítani. Kiszorulnak a társadalom perifériáira és a későbbiekben nagyon nehéz lesz őket újra integrálni a társadalomba és a munkaerő-piacra. Fokozatosan lemaradnak, és hatalmas törésvonal keletkezik köztük és a társadalom aktív része között.

A kutatás kérdőíveiben szerepelt egy olyan kérdés, melyben a kutatócsoport által meghatározott 16 tulajdonságot, kompetenciát fontosság szerint kellett rangsorolni. Ez a kérdés szerepelt a tanulók és a szervezetek kérdőívében is. A következő táblázat ennek eredményeit tartalmazza (11. ábra).

⁴⁸ Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása: Az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról (2006). Hivatalos Lap L 394.

XI. ábra Ön szerint a konkrét szakmai tudáson túl az alábbi kompetenciák mennyire fontosak a munkakör sikeres betöltéséhez? (tanulók, N=476; szervezetek, N=174)



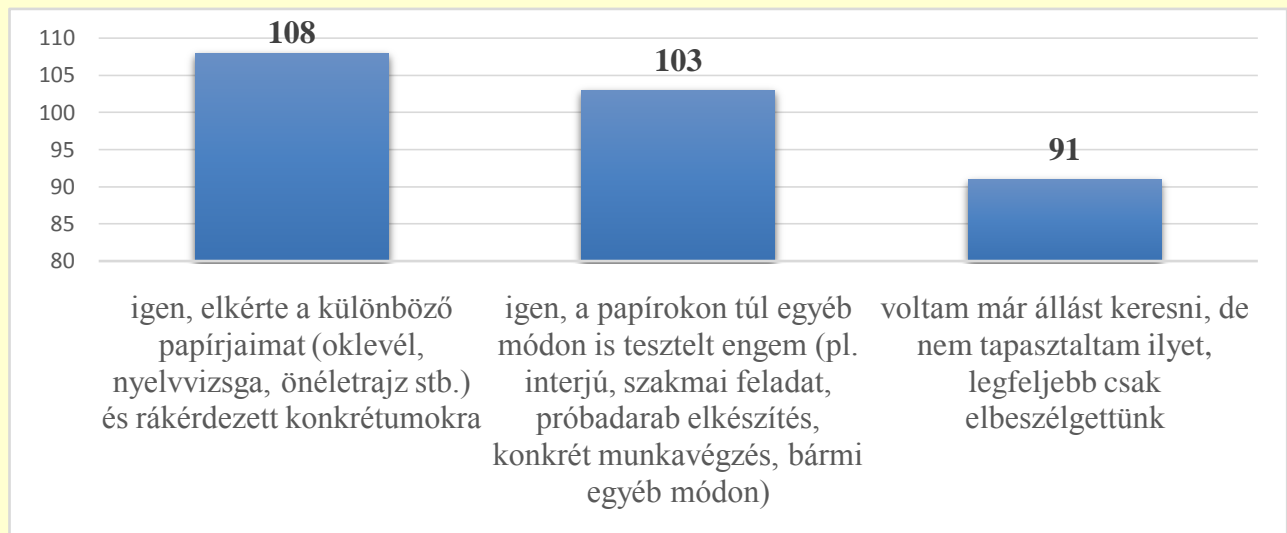
Adatok forrása: saját kutatási eredmények alapján⁴⁹

Mint ahogy az jól látható az egyes kompetenciák, tulajdonságok megítélése nem mutat nagy eltérést. Arra következtethetünk, hogy a megkérdezett pályakezdők reális képpel rendelkeznek a munkaerő-piaci elvárások tekintetében. De ez nem feltételezi, hogy rendelkeznek is ezekkel a kompetenciákkal az általuk megadott mértékben.

⁴⁹ „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás

A kompetencia kérdéskörénél fontos szót ejteni arról is, hogy napjainkban igen elterjedtek a kompetencia-elvű módszerek a kiválasztás folyamatában. Már nem elegendő a csak jól képzett szakember, ha emellett nem rendelkezik az adott munkakörhöz szükséges kompetenciák egy részével sajnos nagyon kis esélye van az állás elnyerésére.

XII. ábra Álláskeresés során tapasztaltál-e már olyat, hogy a munkáltató mérni próbálta a szakmai tudásodat, készségeidet és képességeidet? (tanulók, N=302)

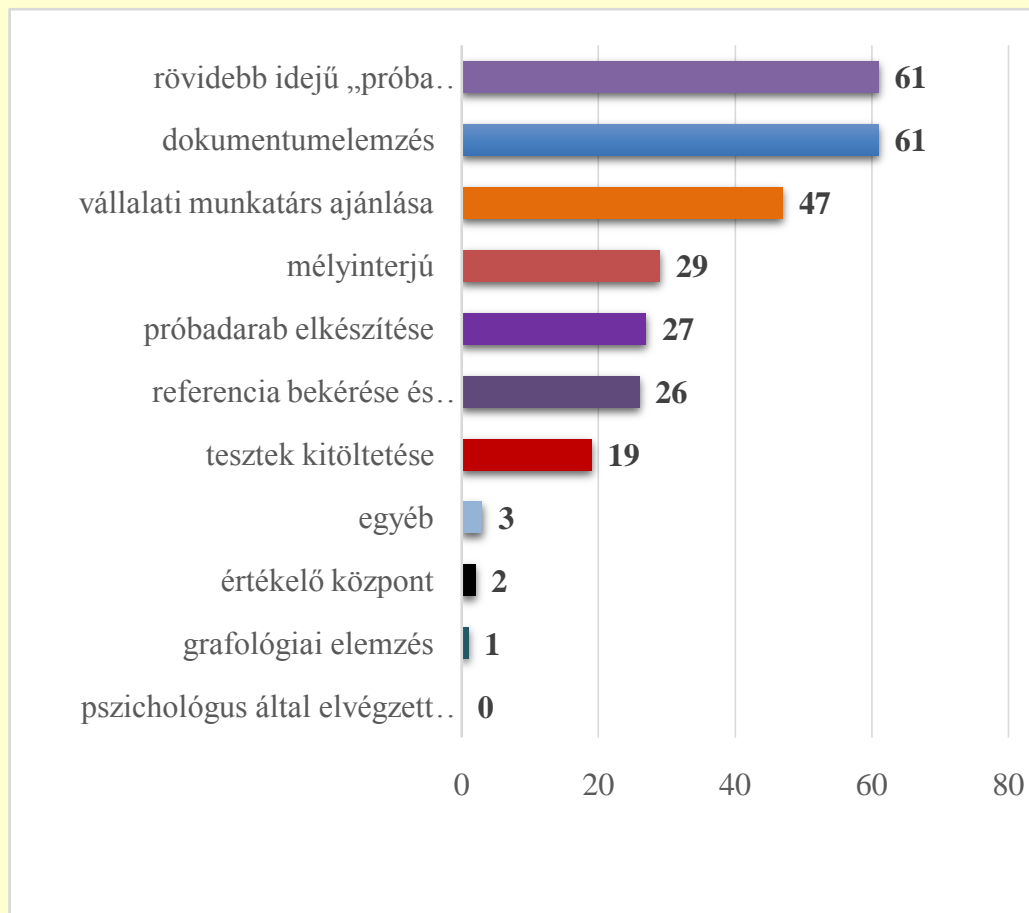


Adatok forrása: saját kutatási eredmények alapján⁵⁰

A tanulók megkérdezése alapján jól látszik, hogy nagyrésztük már tapasztalt valamiféle szűrést, mérést a felvétel során. Ez egyáltalán nem meglepő, hiszen a munkáltatók is vállalják akár a többkörös felvételi rendszerek alkalmazását (főként felsőfokú végzettségűek körében), de akár középfokú végzettségű munkaerő felvétel során próbamunka alkalmazását. Hiszen nekik is érdekük megtalálni a legmegfelelőbb embert a megfelelő helyre.

⁵⁰ „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás

XIII. ábra Szokott-e a vállalata a középfokú végzettségű munkaerő felvétele során kiválasztási módszertani megoldásokat alkalmazni, ha igen ezek közül melyiket? (Több válasz is jelölhető!) (szervezet, N=276)



Adatok forrása: saját kutatási eredmények alapján⁵¹

Elmondható, hogy napjainkban már egyre jobban elterjedt az a nézet, hogy a leendő munkavállalókat igenis szűrni kell és nem elég egy önéletrajz bemutatása a munka megszerzéséhez. Ez nem csak Magyarországon van így, sőt a külföldi munkáltatók már egy jó ideje alkalmazzák azt a módszert, hogy úgynevezett „éles helyzetben” próbálják ki a munkavállaló tudását és kompetenciáit ezáltal előrejelezve, hogy a való életben a mindennapi munkában is megfelelné-e.

⁵¹ „A munkaerő-piaci szereplők, a szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzéssel kapcsolatos elvárásai” című projekt. PTE KPVK. 2015 szeptember – 2016 február. kutatásvezető: dr. Vámosi Tamás

5. Összefoglalás

A kutatás végére átfogó kép rajzolódott ki a középfokú szakképzési rendszerben végzett pályakezdők munkaerő-piaci megjelenéséről, a munka világában tapasztalható elvárásokról, illetve az átalakított szakképzési rendszerről. Elmondható, hogy a duális szakképzési rendszer bevezetésének nagy szerepe van a pályakezdők és a munkaadók közötti feszültségek lebontásában és az oktatás színvonalának javításában. A hipotézisek egy része beigazolódást nyert, miszerint a munkavállalók szeretnének aktívan résztvenni az utánpótlás nevelésben, nagyrészüknél erre nincs módjuk és lehetőségük, ami igazán elkeserítő. Több olyan támogató intézkedést kellene hozni, amelyek szorgalmaznák és elősegítenék, hogy a kis- és középvállalatok is e folyamatnak aktív részesei lehessenek. Ezáltal biztosítva lenne, hogy a leendő munkavállalók tényleg a legmegfelelőbb képzést kapják, és képzésük lefedi a munkavállalók elvárásainak jelentős részét. A pályakezdők és a munkáltatók által meghatározott kompetenciák fontossága szinte azonosnak mondhatóak. Mindkét fél ugyanazokat a kompetenciákat, tulajdonságokat tartja kiemelkedően vagy kevesbé fontosnak. Ez egy pozitív visszajelzés a vállalatok számára és a pályakezdők számára is, hiszen tisztában vannak azzal, hogy tőlük adott esetben mit várnak el. Kérdés, hogy ezzel mennyire értenek egyet és ezeknek a tulajdonságoknak, kompetenciáknak mennyire felelnek meg, vagy akarnak megfelelni. Végül a harmadik hipotézis is részben beigazolódott, merthogy a cégek számottevő része már a középfokú végzettséggel rendelkező munkaerő kiválasztása során is alkalmazza a kompetencia-elvű kiválasztási módszereket, mint a próbadarab elkészítése, vagy próbanap. Szűrik a középfokú végzettségű munkaerőt, viszont erre csak akkor van lehetőségük, ha van kellő mennyiségű potenciális munkavállaló. Egy tudásalapú társadalomban már nem elégedő a szakmai tudás, mellette további kompetenciákkal is rendelkezni kell ahhoz, hogy valaki sikeresen betöltsön egy adott munkakört.

Hivatkozások

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről (Letöltési link: <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0100101.TV>, 2015. január 3.)

A Tanács ajánlása (2010. április 27.) a tagállamok és az Unió gazdaságpolitikáira vonatkozó átfogó iránymutatásokról. Az Európa 2020 integrált iránymutatás II. része. (Letöltési link: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=HU](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=HU), 2015. január 5.)

Adatok a szakképzésről és a szakképzettek foglalkoztatásáról. Tények és következtetések. MKIK GVI Kutatási Füzetek. 2014/4. Budapest. p. 54.

Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása: Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006). Hivatalos Lap L 394.

Bakó Tamás – Lakatos Judit (2015): A magyarországi munkapiac 2014-ben. In: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.): Munkaerő-piaci Tükör. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. Budapest. 2015. p. 17-36.

Barakonyi Eszter, Cséfalvay Ágnes, Cseh Judit, Muity György, Szellő János (2014): Pályakezdő fiatalok munkaerő-piaci esélyei a Dél-dunántúli régióban 2025-ig: Kutatási zárótanulmány. PTE FEEK. Pécs

Bihall Tamás (2011): A modern három éves szakképzés bevezetése Magyarországon. Szakképzési Szemle. XXVII. évfolyam 1. szám. p. 5-25.

Council of the European Union (2011): COUNCIL RECOMMENDATION on policies to reduce early school leaving (Letöltési link: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>, 2016. január 5.)

Council of the European Union (2011): Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning (letöltési link: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EN:PDF>, 2016. január 5.)

Európa 2020 honlapja: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/index_hu.htm

Európa 2020: az Európai Unió növekedési és foglalkoztatási stratégiája (Letöltési link: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=URISERV:em0028&from=HUv>, 2015. január 5.)

Farkas Péter (2011): Duális képzés, tanulószerveződés, hídprogramok, átjárhatóság. Szakképzési Szemle. 2011/3. szám

KSH (STADAT) - Idősoros éves, területi adatok – Társadalom (Letöltési dátum: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi011b.html, 2016. január 18.)

KSH (STADAT): Idősoros éves, területi adatok – Társadalom – Munkaerőpiac – A foglalkoztatottak száma (Letöltési link: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf021b.html, 2016. január 17.)

KSH (STADAT): Idősoros éves, területi adatok – Társadalom – Munkaerőpiac – Alkalmazásban állók száma, keresete (Letöltési link: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qli049b.html, 2016. január 17.)

László Gyula (szerk.) (2015): Baranya megye képzési stratégiája. Baranya Megyei Önkormányzat. Pécs.

Mártonfi György (2006): Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. *Educatio*. 2006/II. p. 215-231.

Mártonfi György (2008): Javaslatok a szakiskolai lemorzsolódás megelőzésére. *Szakoktatás*. 2008/6. szám. p. 14-18.

Mártonfi György (2011): A megemelt tankötelezettség fogadtatása és hatása a szakképzésre. *Szakképzési Szemle*. 2011/3. szám. p. 147-161.

Munkapiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében (2009)
Kutatásvezető: Dávid János

Nemeskéri Gyula, Pataki Csilla (2007): A HR gyakorlata. Ergofit Kft. Budapest
Pályaválasztás Baranya honlapja: hiányszakmák (Link: <http://palyavalasztasbaranya.hu/szakmak/hianyszakmak>)

Poór Ferenc (2008): A kompetencia a munkaerő kiválasztásában és a képzésben. HR Portál (Link: <http://www.hrportal.hu/hr/a-kompetencia-a-munkaero-kivalasztasaban-es-a-kepzesben-20080321.html>)

Szép Zsófia, Vámosi Tamás (2007): Szakképzés és felnőttképzés – makro-folyamatok, tervezés. PTE FEEK. Pécs

Tanács (2009): Az Európai Unió intézményeitől és szerveitől származó tájékoztatások. Az Európai Unió Hivatalos Lapja. (Letöltési link: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=HU](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=HU), 2015. január 5.)

Vámosi Tamás (2016): A középfokú szakképzésben tanulók átmenete a munka világába; a munkahelyi elvárásokra és kiválasztási folyamatra való felkészítés vizsgálata. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai. International Research Institute, Komárno, Szlovákia, 2016, p. 265-271.

Vámosi Tamás (2015): Tanoncból mesterember. Pécsi Tudományegyetem. Pécs

Ózon vs. üvegházgáz a környezeti nevelésben

Taligás Timea^{1,2} (talitimi@gmail.com), Varga Attila³

¹*MTA CSFK Geodéziai és Geofizikai Intézetű*

²*NYME Kitaibel Pál Környezettudományi Doktori Iskola*

³*Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*

Absztrakt

Az ózonréteg esetében egyszer már sikerült az emberek figyelmét felkelteni és közös erővel fellépni. A tanulmány bemutatja azokat az eseményeket, folyamatokat, okokat, amelyek az összefogást segítették. Az emberiség ma egy, az ózonkárosító gázok kibocsájtásával sok tekintetben hasonló folyamattal, az üvegházhatású gázok túlzott kibocsájtásával áll szemben. Érdeemes tehát megvizsgálni a két jelenség közötti párhuzamokat és különbségeket, hogy az említett gázok esetében is megismételhessük az ózonréteg esetében elért sikert. Környezetünk védelme érdekében fontos felhívni az emberek figyelmét az ember által kibocsátott üvegházhatású gázok és a klímaváltozás kapcsolatára és a várható következményekre, ennek az egyik leghatékonyabb módja a környezeti nevelés. A cikk második fele környezeti nevelésben alkalmazott technikákat, játékokat mutat be, amik segíthetnek az üvegházhatású gázok megismerésében, a tanulás megkönnyítésében.

Ozone vs. greenhouse gas in environmental education

Abstract

In the case of the ozone layer it has already managed to arouse people's attention and act in unison. This article describes the events, processes and causes that made this joint effort possible. Today humanity faces a challenge much like the ozone damaging gases, the emission of greenhouse gases. The similarities and differences are worth to investigate, so that we can repeat our success in protecting the ozone layer. To protect our environment it is imperative that most people take notice of the connection between greenhouse gases and climate change and the long term consequences. The most effective way to achieve this is the environmental education. The second half of this article shows examples of techniques and games, that can help to familiarize people with the topic of greenhouse gases and makes learning easier.

1. Bevezetés

Rókusfalvy Pál [1] szerint a környezetvédelem több szempontból is pszichológiai folyamat: egyrészt a külső környezetre (bioszférára) irányuló, másrészt a belső környezetünkre (emberi természetünk védelmére) ható pszichológiai folyamatként is értelmezhető. Ebből kiindulva vizsgáltam, hogy egyes környezeti problémák, klímaváltozással kapcsolatos folyamatok milyen hatással vannak az emberekre, milyen válaszreakciókat váltanak ki, mi szükséges ahhoz, hogy felnyíljon az emberek szeme és hajlandóak legyenek lépéseket tenni a megelőzésükre.

A klímaváltozás, az üvegházgázok vagy az ózonlyuk olyan fogalmak, amivel az ember legalább egyszer az életben már találkozott, jobb esetben véleménye is van róla. Ez nagy

előrelépést jelent Földünk és környezetünk szempontjából, mégis azt tapasztalom, hogy az ezzel kapcsolatos tudás felületes, sok esetben hiányos. A doktori kutatásom témája a dinitrogén-oxid (N_2O) vizsgálata, ezért ehhez kapcsolódó problémát kerestem. A dinitrogén-oxiddal kapcsolatos kutatások még eléggé gyerekcipőben járnak, a témával foglalkozó kutatókon kívül alig akad olyan, aki tisztában lenne a hozzá kapcsolódó veszélyekkel. Az N_2O üvegházgáz és emellett hasonló hatása van az ózonra, mint a klórozott-fluorozott szénhidrogéneknek (CFC). Mikor a CFC-kről kiderült, mennyire károsak az ózonrétegre, világszintű összefogással próbáltak tenni ellene. Aminek eredményeképp betiltották a gyártást, a forgalmazást és a felhasználást is. Igyekeztem feltárni azokat a folyamatokat, amik egyszer már működtek a CFC-knél és megvizsgálni, hogy ez a dinitrogén-oxidnál, illetve más üvegházgázoknál is használható-e. Azonban a kárelhárítás helyett a megelőzés lenne az optimális, ehhez egy, a környezetünk védelme iránt elkötelezett, környezettudatos társadalomra van szükség. Ennek egyik megoldásaként az emberek felvilágosításában, már a gyerekkorban elkezdett tudatos nevelésben látok lehetőséget.

2. Üvegházgázok és ózombontók

2.1. Dinitrogén-oxid

A dinitrogén-oxid, ismertebb nevén a nevetőgáz, szintelen, enyhén édeskés szagú, inert gáz, a légköri tartózkodási ideje 114 év. Joseph Priestley, brit kutató fedezte fel 1772-ben, miközben ammónium-nitrátot melegített vasreszeléssel együtt [2]. Az N_2O legfőbb forrása a talaj és a mezőgazdaság. Az antropogén eredetű kibocsátásért az ipar, a közlekedés és a szennyvízkezelő üzemek a felelősek [3].

Az elmúlt 200 évben széles körben használták. A múlt században a fogászatban mint érzéstelenítőt és altatógázt alkalmazták, innen ered a kéjgáz, nevetőgáz kifejezés is. A gyorsulási versenyeknél nitróként ismerik, a belsőégésű motor üzemanyagához keverve oxidáló hatása miatt fokozza az égést és növeli a teljesítményt. Élelmiszer adalékanyagként megtalálható a habpatronokban töltőanyagként. Egy időben a fiatalok előszeretettel alkalmazták kábítószerként [4].

Az N_2O az élővilágot védő sztratoszférikus ózonréteg egyre jelentősebbé váló veszélyeztetője, emellett az emberi tevékenység által közvetlenül befolyásolt egyik legfontosabb üvegházhatású gáz. A főbb üvegházgázok a vízgőz (H_2O), a szén-dioxid (CO_2), a metán (CH_4), a dinitrogén-oxid (N_2O), a kén-hexafluorid (SF_6), fluorozott szénhidrogének (HFC-k)

és a perfluor-karbonok (PFC-k), közülük az N_2O kibocsátást ismerjük a legkevésbé pontosan mind Magyarországon, mind a világ többi részén.

2.2. Klórozott-fluorozott szénhidrogének (CFC-K)

A klórozott-fluorozott szénhidrogének, avagy a klór-fluór-karbonátok, ismertebb nevükön a freonok az elsőként felismert ózombontók, emellett hozzájárulnak az üvegházhatáshoz is. Teljes mértékben antropogén eredetűek, természetes forrásuk nincs is. A CFC vegyületcsoportot 1920-as évek második felében fejlesztette ki az amerikai DuPont vegyipari vállalat. Kedvező tulajdonságai miatt (nem gyúlékony, viszonylag semleges, olcsó) hatalmas technikai újításnak számított a maga idejében, ráadásul hűtőközegként remekül helyettesítette a sok halálos balesetet okozó ammóniát és a kén-dioxidot. A hűtőszekrények, a fagyasztók és a légkondicionálók közkedvelt hűtőközegévé vált, emellett széles körben és nagy mennyiségben használták, mint spray hajtógáz vagy tűzoltó készülékekben [5].

2.3. Az ózonréteg megmentése, a siker sztori

2.3.1. Ózon (O₃)

Az ózon instabil háromatomos oxigén molekula, Christian Friedrich Schönbein német-svájci vegyész fedezte fel 1840-ben. Az elnevezése a szűrős szaga miatt a görög 'ozein' szaglani szóból ered. [5] Kettős hatása van ránk, amíg a föld felszínén keletkező antropogén eredetű ózon mérgező hatású, addig a sztratoszférában található ózon pajzsként védi a földet és minket a nap káros ultraibolya (UV) sugaraitól. Az ózon döntő hányada 15-25 km magasságban oxigén és napfény (nagy energiája UV sugárzás) jelenlétében keletkezik és bomlik el. Az UV-sugarak a légköri oxigén molekulákat atomokra bontják, az így keletkezett atomok más oxigén molekulákkal egyesülve O₃-t hoznak létre. Az ózon molekulák instabilitásuk miatt az UV-sugárzás hatására könnyen újra oxigén molekulára és egy oxigén atomra bomlanak, így az ózonréteg folyamatosan elbomlik és újrakeletkezik. Ebbe az érzékeny egyensúlyba avatkozott bele az ember a CFC vegyületek megalkotásával, majd a széleskörű felhasználással.

2.3.2. Az ózonlyuk és a Montreali jegyzőkönyv

Az ózon réteg vékonyodásával már a 70-es évektől kezdve tisztában voltak a kutatók, annak ellenére, hogy kezdetben mérési hibának gondolták a csökkenést. Rowland és Molina írta le először, hogy valóban csökken az ózon koncentrációja és ebben a CFC-knek van jelentős

szerepe [6]. A változást, azonban Jonathan Shaklin 1985-ös Nature cikke hozta, amiben először ír az ózonlyukról [7]. Ez a cikk felrázta a társadalmat, de még a politikai és kutatói közeget is sokkolta. A cikkben még nem ózonlyukként említik a problémát, csak leírják, hogy a Déli-sark fölött tavasszal kritikus érték alá csökken az ózonkoncentráció. Ózonlyukként később kezdik emlegetni, ami Shaklin szerint szerencsés névválasztás volt, „mert az ózonlyuk nagyon rosszul hangzik, és mindenki rögtön tenni akart valamit. Egy lyukat be kell tölteni.” [8].

Miután bombaként robbant a hír '85-ben, több ország fellépett a CFC tartalmú anyagok ellen, nem sokat kellett várni a hivatalos, nemzetközi véleménynyilvánításra sem. 1987-ben megszületette a Kofi Annan (egykori ENSZ főtitkár) által „a valaha volt legsikeresebb nemzetközi megegyezésnek” hívott Montreáli Jegyzőkönyv [5]. A sztratoszférikus ózonréteg védelmét szolgáló jegyzőkönyvet kezdetben 46 ország írta alá, ez a szám mára már elérte a 165-öt. A lényege az ózonréteget veszélyeztető klór és brómtartalmú freon, illetve halon vegyületek termelésének, kereskedelmének és felhasználásának a drasztikus csökkentése, illetve teljes beszüntetése. Ennek eredményeképp az ózonbontó anyagok kibocsátása 1996-ra, kevesebb, mint 10 év alatt, a felére csökkent.

2.3.3. A siker kulcsa

Az azonban, hogy az ózonréteg védelmének érdekében ilyen szintű és sikerű nemzetközi összefogás lett, több tényezőnek köszönhető.

- Az ózonréteg védi a földet, a környezetet és az élőlényeket, így magát az embert is a káros ultra-ibolya sugárzástól. Az ózonréteg csökkenése komoly, közvetlen egészségkárosító hatással van az emberre, mérhetően nő a bőrrák kockázata, gyakoribb a szemirritáció, vakság kialakulása. Az embereket leginkább a közvetlen hatások motiválják, de ezen kívül közvetve is ki voltak téve a negatív hatásoknak. A megnövekedett UV-sugárzás károsan hat a növényekre (mutáció, termés csökkenés és pusztulás, stb.), az állatokra (szem- és bőrproblémák), de még az épített környezetre is (erózió, korrózió, mállás, elszíneződés).

Az ember azt gondolná, hogy már magában ennek is elégnek kellene lennie, ahhoz, hogy lépjünk és tegyünk valamit, de a tapasztalat azt mutatja, hogy ez nem elég.

- A sikerben nagy szerepet játszott, hogy a világ freon gyártásának a 25%-ért még mindig a DuPont vegyipari vállalat volt a felelős, rajtuk kívül csak néhány kisebb cég

foglalkozott a gyártással. Mikor 1985-ben megjelent a cikk, a DuPont vezetősége még bőszen tagadta, hogy a CFC-knek bármi köze lenne az ózonréteg csökkenéséhez, emellett 1986-ig ki is tartottak, amikor is hirtelen (valószínűleg az Alliance for Responsible CFC Policy állásfoglalásának hála) 180 fokos fordulattal bejelentették, hogy fokozatosan leállnak a CFC-k gyártásával és már dolgoznak egy új ózon és környezetbarát vegyületcsoporton [9]. Senkit ne tévesszen meg a hirtelen jött nagylelkűség, utána több cikkben foglalkoztak vele, hogy ez a húzás és a környezetbarát jelző jelentős bevétel növekedést eredményezett a DuPontnak [9, 10, 11].

2.4. Megoldás az üvegházhatású gázoknál

A Föld klímája változik, ebben a kutatók jó ideje egyetértenek. A kérdés inkább az, hogy ez természetes folyamat vagy az ember befolyása, esetleg az ember gyorsította meg a természetes folyamatokat? A közeljövőben nem valószínű, hogy választ kapunk és, amíg a kutatók között sincs egyetértés, addig a társadalomtól nehéz elvárni, hogy állást foglaljon és változtasson. Jó lenne, ha az emberek úgy gondolnák, hogy ha kis esély is van arra, hogy részünk van ebben a változásban, sőt negatív befolyásunk, akkor az ellen tennünk kell valamit. Ez egy szemléletmód, amit felnőtt korban is ki lehet alakítani, de a legjobb az lenne, ha már gyerekkorban ebbe nőnének bele.

Az embereket érdekli a környezetvédelem, amíg nincs belőle gazdasági problémájuk. Mérlegelnek, de sajnos a haszon és a fogyasztói társadalom a környezetvédelemnek nem tesz jót. A környezetvédelem manapság 'menő', de csak addig, amíg megkapják a telefont, autót, utazást, ami jár nekik, ha ebben nem akadályoz a környezetvédelem, akkor mellszélességgel támogatják.

Az ózonnál volt alternatíva a CFC-kre. A többi üvegházhatású gáz (CO_2 , CH_4 , N_2O) esetében ez kevésbé vagy egyáltalán nincs meg. Cél az üvegházgázok atmoszferikus koncentrációjának a csökkentése, azonban sokkal nehezebb elérni az emberek összefogását, mint az ózon esetében volt. A leginkább szembetűnő különbségek, az ózonlyuk problémakörrel szemben:

- Az üvegházgázoknak nincs közvetlen hatásuk az emberi egészségre, csak a klímára és ennek a nagyságát, sőt a meglétét is vitatják páran. A szárazság, aszály, extrém időjárás nehezen összeköthető a kibocsátott CO_2 vagy CH_4 koncentrációval és a hatás sem látható. Így nehéz az embereket motiválni. Ráadásul a dinitrogén-oxidról a többség még csak nem is hallott.

- Több ezer forrásuk ismert és jelenleg nincs gazdaságilag is megérő helyettesítő. Az iparnak sincs érdekében a változtatás, amíg olcsón, nagymennyiségben, jó haszonnal dolgozhatnak. Az ózonnál a DuPont azonosítható volt, mint a legnagyobb gyártó, volt kit hibáztatni, mikor kiderült a baj, de ők ezt megelőzve váltottak. Az üvegházgázoknál nem lehet megnevezni egy, de még száz céget vagy forrást se, akiknél-amiknél lépni lehetne.
- A kutatók között sincsen egyetértés. Abban már egyetértenek, hogy van klímaváltozás, de, hogy ennek mi a kiváltója, még mindig nagy vitákat eredményez. Így nehéz rávenni az embert, hogy mondjon le a kényelemről (autó, argentin bor, repülők, stb.).

Az ózonnál sok minden összejátszott és segítette a világszintű összefogást, a Montreáli Jegyzőkönyv betartását. Az üvegházhatású gázok esetében, ez mind hiányzik, más módszert kell választani, ha eredményt akarunk elérni.

3. A környezeti nevelés lehetőségei a klíma változásban

Környezeti nevelés alatt a mai napig sokan a környezetvédelemre, természetvédelemre nevelést értik, pedig ez ennél sokkal összetettebb. Malatinszky [12] definíciója szerint a környezeti nevelés célja a természeti mellett, az ember által épített és a társadalmi környezettel való harmonikus együttélésre, ezek védelmére való nevelés, egy környezettudatos életmód elsajátítása. A környezet megismeréséhez szükséges az összefüggések meglátása, a rendszer szintű gondolkodás, emiatt célszerű a gyerekeket minél korábban ebbe az irányba terelni. A gyerekek különösen fogékonyak a környezettudatos oktatásra [12]. Játékokkal, mesékkel, tapasztalással erősíthető az érzelmi kötődés, hisz „olyan ember nincs, aki nem szereti a természetet, legfeljebb olyan van, akivel még nem szeretették meg.”

3.1. Környezeti nevelés lehetőségei különböző korban

Malatinszky jegyzete [12] alapján a különböző korcsoportok életkori jellemzői, ezeket figyelembe véve hatékonyabban lehet játékokat, feladatokat választani:

- Óvodáskorú gyerekeket (2-6 év) mesékkel, játékokkal főleg az érzelmeken keresztül lehet megfogni. Erős a fantáziájuk, minden új tapasztalásra ezzel próbálnak magyarázatot adni. Könnyen lelkesíthetőek, közös játékokkal, közösen végzett feladatokkal lehet őket tanítani, motiválni.

- Kisiskolás gyerekeknél (6-10 év) is fontosak a mesék, történetek. Fontos a közösségbe tartozás, nagyon aktívak, könnyen motiválhatóak és könnyű őket lekötni. Főleg a tapasztalás útján (tapintás, ízlelés, átélés) nyert információk maradnak meg, képesek meglátni összefüggéseket, sőt keresik azokat.
- A kiskamaszok (10-14 év) nyitottak, érdeklődőek és kíváncsiak, ezáltal könnyen taníthatóak. Könnyű az ismereteket átadni, kialakul náluk az elvont gondolkodás, fejlődik az alkotóképességük. A tanítás inkább részletes, de játékos formában hatékony. Nekik is fontos a tapasztalás, hogy közvetlen kapcsolatba kerüljenek a környezettel.
- A kamaszokra (14-18 év) az érzelmi ingadozás és a szélsőséges hangulatváltozások jellemzőek. Érzékenyek a kritikára és erős a sehova se tartozás, jellemzőek a korosztályn belüli csoportosulások. Nehezen irányíthatóak és motiválhatóak. Hatékonyabb egyénenként foglalkozni velük. A 14-16 évesek egy részére jellemző, hogy érzelmileg fogékonyak és nyitottak a környezeti problémákra.
- A 18 év feletti felnőttek olvadnak be legkönnyebben a fogyasztói társadalomba. Elkényelmesednek és eltávolodnak a környezettől. Felelősség és kötelességtudat jellemző, de kialakul az a nézet, hogy egyedül nem képes a változtatásra, ezért kár próbálkozni.

3.2. Játssza ismerkedés az üvegházhatású gázokkal és a klímaváltozással

A jelenleg fellelhető honlapok, tankönyvek, játékgyűjtemények nagy része a természettel, az állat és növényvédelemmel, a hulladékokkal, a vásárlási szokásokkal foglalkoznak. Azonban egyre többször bukkan fel a klímaváltozás is, főleg a szén-dioxid [13, 14]. A légkör bonyolult, komplex rendszer, nem ennek a megértése a cél, de vannak kézzelfoghatóbb elemek a CO₂-n kívül is, például a metán (CH₄) vagy a dinitrogén-oxid. Fontos, hogy az emberek tudják, ők is hozzájárulnak a kibocsátáshoz.

Összegyűjtött néhány játék, feladat, amik kisebb, nagyobb átalakítással használhatóak az üvegházgázok megismerésére.

1. „Mentsük meg a Földanyát” társasjáték

A rendkívül ötletes társasjátékot kicsit átalakítva, kiegészítve lehetne az óvodásokat megismertetni az ózonréteggel és annak a fontosságával. A játék részletes leírása a Zöld-híd alapítvány [15] kiadványában megtalálható. Annyi kiegészítéssel, hogy a Föld megrajzolásakor berajzolják az ózonréteget is. Így a gyerekek el tudják képzelni.

A játék egy mesével kezdődik, ami bemutatja a Földet, ebbe a mesébe lehet beleszólni az ózonréteget és a szerepét.

2. Adj király katonát kicsit másképp

Szintén óvodásoknak lehet szemléltető előadás egy módosított „Adj király katonát” játék. Az óvónénik megrajzolják a mosolygó Földet kartonból. A gyerekek egy része fehér ruhát felvéve körbeállja a mosolygó Földet és megfogják egymás kezét, ők képviselik az ózonréteget. Közben a többi gyerek lesz a freon (szürke ruhát viselve) és a dinitrogén-oxid (kék ruhában). Miközben az óvónéni elmeséli, hogy az ózonréteg miért jó nekünk, a freonok és a dinitrogén-oxidok „megtámadják” az ózonréteget és kiszakítanak gyerekeket a körből, így a Föld szomorú lesz.

3. Kincskereső TOTÓ

Egy mozgalmasabb TOTÓ általános iskolásoknak. A különböző korosztályoknak eltérő nehézségű kérdéseket lehet összeállítani. A TOTÓ kérdésből áll, a kérdésekre 3 válasz (különböző betűjellel) van. A TOTÓ mellé kapnak egy térképet is, amin betűk jelzik a helyeket. Az első kérdésre a válaszok a papíron vannak, a megfelelő válasz betűjellel jelzett helyen van a következő kérdéshez tartozó három válasz, a 2. kérdésre adott (jó) válasz betűjelét kell ezután megkeresni, ahol a harmadik kérdés válaszai vannak és így tovább, az utolsó kérdés helyes válaszához tartozó betűnél van a kincs. Ha rosszul választanak a rossz betűjelnél segítség van a jó válaszhoz.

4. Szituációs játék

8-10 gyerek tud egyszerre játszani. A gyerekek húznak egy borítékot, amiben mindenkinek van egy szerepe és egy kis leírás a szerepről (ki, mi ő, hogy érzi magát, stb.). Szereplőkre példa:

- jegesmedve, orángután, Duna, bükk fa
- olajmágnás, papírgyáros, szemétkerakó tulajdonos, autógyáros

Mindenki bemutatkozik, majd az egyes szereplők próbálják megvédeni az érdekeiket, hogy ők miért fontosak, vagy próbálnak együtt alternatívát keresni (kb. 15 perc). Ezután a tanár irányított kérdéseket tesz fel, amit a szereplők megválaszolnak és átbeszélnek. pl. Hogy érezted magad a szerepedben? Mit gondolsz az egész problémáról?

5. Vita

Nagyobbakkal lehet vitaestet tartani. Itt is két csoport van, egy klímaszkeptikus (olajmágnás, geológus, stb) és egy klímaváltozás párti csoport (kutatók, stb.). A

gyerekeket be lehet vonni a szereplők kitalálásába. Ezek után egy vagy két moderátorral megindulhat a vita. A szereplőknek a saját szerepük szerint kell érvelni, ami nem feltétlenül egyezik meg a saját véleményükkel. A végén a közönség szavaz, hogy kik voltak a meggyőzőbbek.

6. Jelentős naphoz kötődő feladatok: Ózon világnapja szeptember 16.

Az ózon világnapjára lehet csoportokban média óra keretében kisfilmet, interjúkat készíteni ehhez kapcsolódó témáról. Ilyen lehet: ózon keletkezése és fontossága, ózonbontók és forrásaik. A tanár segít elindulni, de a diákok feladata az anyagok keresése és a videó vagy előadás koncepciójának a kitalálása.

A hagyományos játékok mellett megjelentek a számítógépes játékok, applikációk is. A mai gyerekeknek és fiataloknak a laptop, az okos telefon, olyan, mint egy harmadik kéz. A játékgyártók ki is használják ezt, ennek az eredménye a Climate Challenge [16] vagy a Fate of the world [17]. Játszva segítenek megérteni a klímaváltozást és hatásait, az összefüggéseket, a változások okait, az ezekhez kapcsolódó politikai lehetőségeket.

4. Összefoglalás

Amikor kiderült, hogy az ózonréteg veszélyben van, a társadalom együttesen szólalt és lépett fel az ügyben. Ennek hatására a beazonosított káros anyagokat (CFC-eket) kivonták a forgalomból. Napjainkban az üvegházhatást erősítő gázok jelentenek hasonló problémát, mégse sikerül hasonló reakciót kiváltani az emberekből. Ennek oka a két esemény közötti eltérésben keresendő. Az ózonnál a CFC-k forrása egyszerűen azonosítható volt, a világon 7-8 vállalt gyártotta csak, természetes forrása pedig nincs, így könnyen rávehették a gyártó cégeket, hogy más helyettesítőket keressenek. A váltásból pedig kedvezően jöttek ki, hiszen a környezetbarát termékekkel jelentős nyereséget könyvelhettek el. Ezzel szemben az üvegházgázoknak megszámlálhatatlan természetes és mesterséges forrása van, egyelőre gazdaságos alternatívájuk sincs. Ráadásul, amíg az ózon esetében a kutatók között egyetértés volt, addig a CH₄, CO₂ és az N₂O hatását egyes szakemberek megkérdőjelezték. Emellett, ami leginkább hatott, az az ózonréteg elvékonyodásának kimutatható orvosi hatása volt (bőrrák, szem problémák), az üvegházhatású gázoknak nincs közvetlen, látható hatása az emberre (klímaváltozás, extrém időjárás). Ezért szükséges a környezeti nevelés, aminek a segítségével egy, a környezeti problémákra érzékeny társadalom jöhet létre. Ha az emberek úgy nőnek fel, hogy gyerekkoruktól kezdve tisztában vannak a környezeti összefüggésekkel és felelősséget

éreznek a Földünkért, akkor ezek a problémák egyszerűbben orvosolhatók, sőt megelőzhetőek.

Források

[1] Rókusfalvy P. (2000): Mi a környezetpszichológia I, II.?, Új Pedagógia szemle 2000 április, május

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00037/2000-04-1k-Rokusfalvy-Mi.html>

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00038/2000-05-1k-Rokusfalvy-Mi.html>

[2] Greenwood, N. N. - Earnshaw, E. (1999): Az elemek kémiája II (Chemistry of elements II.), (translate: Brüchner E. et al.), *Nemzeti tankönyvkiadó*, Budapest. pp. 531-600.

[3] U. S. EPA (2010): Methane and Nitrous Oxide Emissions From Natural Sources <http://www.epa.gov/nitrousoxide/pdfs/Methane-and-Nitrous-Oxide-Emissions-From-Natural-Sources.pdf>

[4] Eger I. E. (1985): Nitrous oxide, *Edward Arnold Ltd.*, New York

[5] <http://foldtanalumni.hu/archives/297>

[6] Molina, M. J. - Rowland F. S.(1974): Stratospheric Sink for Chlorofluoromethanes - Chlorine Atomic-Catalysed Destruction of Ozone, *Nature*, 249:810-812.

[7] Farman, J. C., Gardiner, B. G., Shanklin, J. D. (1985): Large losses of total ozone in Antarctica reveal seasonal ClO_x/NO_xinteraction, *Nature*, 315, 207–210

[8] http://index.hu/tudomany/2015/05/17/ozonlyuk_evfordulo_30_ev/

[9] <http://www.grida.no/files/publications/vitalozone.pdf> - 26. oldal

[10] http://library.hungaricana.hu/hu/view/TolnaMegyeiNepujsg_1988_05/?pg=109&layout=s

[11] <https://eng.ucmerced.edu/people/awesterling/SPR2014.ESS141/Assignments/DuPont>

[12] Malatinszky Á. (2009): Környezeti nevelés. Egyetemi jegyzet. *Szent István Egyetemi Kiadó*, Gödöllő. 99 p.

[13] <http://www.carbondetectives.hu/>

[14] <http://mycarbonfootprint.eu/hu/>

[15] http://zold-hid.hu/ovisok_es_a_kornyezet.pdf

[16] https://en.wikipedia.org/wiki/Climate_Challenge

[17] https://en.wikipedia.org/wiki/Fate_of_the_World

A tanulói kiselőadástól a prezentációig – diákszimpozium a Kiskunhalasi Bibó István Gimnáziumban

Tóth Piroska középiskolai tanár

Kiskunhalasi Bibó István Gimnázium, 6400 Kiskunhalas, Szász Károly u. 21.

Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola, 3300 Eger, Eszterházy Károly tér 1.

toth.piroska.hu@gmail.com

Kulcsszavak: önálló ismeretszerzés, prezentáció

Összefoglaló

Iskolánk 2011-ben indított tehetséggondozó rendezvénye a Diákszimpozium. Olyan 12-16 éves diákok jelentkezését várjuk, akik szívesen beszélnének – a tananyagon túli – önálló kutatásukról bármilyen társadalom- vagy természettudományi témában. A Diákszimpozium célja, hogy lehetőséget teremtsen a diákok szóbeli szereplésére, illetve azok a diákok is sikerélményhez juthassanak, akik a hagyományos tanulmányi versenyeken nem indulnak.

From student's lectures to presentations – student's symposium in the Kiskunhalasi Bibó István Secondary School

Abstract

The 'Diákszimpozium' (a symposium for students) is organized by our school (Bibó István Secondary Grammar School). The first event was held in 2011. We are expecting students to appear who would like to talk about their researches in fields of social or natural sciences. The goal of the event is to give them a chance to show themselves and their work.

1. Bevezetés

A pedagógia egyik fontos kérdése a módszer. Az idő folyamán azonban változott a módszer mint fogalom jelentése. A 20. század elején a módszer és a tanítás menete egymás szinonimája volt. A század második felében azonban már külön foglalkoztak az oktatás folyamatával, az oktatási stratégiákkal, az oktatás módszereivel, a szervezeti formákkal és az oktatás eszközeivel. (Falus, 1999)

„Az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és a tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra.” (Falus, 1999) Csoportosításukra több kísérlet is történt.

Falus Iván több szempont szerinti csoportosítást közöl:

1. táblázat: Oktatási módszerek (Falus, 1999)

a felosztás alapja	módszerek
az információk forrása szerint	- verbális (szóbeli vagy írásbeli) - szemléletes - gyakorlati módszerek
a tanulók által végzett megismerő tevékenység szerint	- receptív (érzékszervi, tapasztalati) - reprodukív (felidézéssel) - heurisztikus (felfedező) - kutató jellegű módszerek
az oktatás logikai iránya szerint	- induktív jellegű - deduktív jellegű módszerek
a tanulás irányítása szerint	- tanári dominanciájú - tanulói dominanciájú - közös tanári-tanulói módszerek
a szóbeli közlés aránya szerint	- monologikus - dialogikus módszerek
didaktikai feladatok szerint	- új ismeretek tanításának - képességek tanításának - az alkalmazás - rendszerezés és rögzítés - ellenőrzés és értékelés módszerei

Valamennyi csoportosítás közös problémája, hogy egy-egy módszer több csoportba is besorolható.

A tanulói aktivitáson alapuló egyik módszer a tanulói kiselőadás. „A tanulók kiselőadásai olyan monologikus szóbeli közlési módszernek tekinthetők, amelyekben az összefüggő közlés nem a tanártól, hanem a tanulótól származik.” (Falus, 1999) Ez a módszer csak bizonyos tantárgyaknál és egy bizonyos tanulói életkor után alkalmazható. Ugyanakkor – mivel lehetőséget ad a tanulók önálló tevékenységére, a kötelező tananyagnál bővebb ismeretek szerzésére – népszerű módszer. Azért, hogy a kiselőadás ne csak az előadó, hanem a többi diák számára is hasznos legyen, a tanárnak ügyelnie kell az előadás minőségére. A diákok figyelmét fel kell hívni, és meg kell tanítani arra, hogy csak megbízható információforrásokat használjanak fel. Az előadás érthetőségét és élvezhetőségét is növeli, ha

szemléltetésre is sor kerül. Az utóbbi néhány évtizedben a technika – és ezen belül az oktatástechnika is – jelentős fejlődésen ment keresztül, jelentősen kibővítve az információszerzés és a szemléltetés lehetőségeit.

A 20. század legvégéig a tanulói kiselőadáshoz a tankönyv, a családi, az iskolai és a települési könyvtárakban megtalálható könyvek szolgáltak információforrásként. Ezek a kiadványok, jellegükből adódóan, ellenőrzött, a tudományos közélet által elfogadott ismereteket tartalmaztak. Legfeljebb a kiadványok megjelenési ideje okozhatott problémát az információk helyességében, de ez viszonylag könnyen kiküszöbölhető volt. A 21. század elején azonban az internet megjelenésével és elterjedésével megnőtt az elérhető információk mennyisége, de minőségük jelentősen romlott. Ezért jóval fontosabbá vált a források kritikus kezelésének tudatosítása a kiselőadást készítő diákokban. Az információkhoz való könnyű hozzáférés egyben jelentősen csökkentette a korábban egyeduralgkodó források súlyát is. Ma már ritkábban látogatnak el a diákok az iskolai és a települési könyvtárakba. Ha mégis, akkor is inkább beszkennek az könyvekben található ismereteket, vagy pedig eleve az internet-hozzáférés miatt mennek oda.

A tanulói kiselőadás legegyszerűbb módja, ha az előadást tartó diák kiáll a többiek elé és elmondja, felolvassa az általa összegyűjtött ismereteket. Ez azonban – ha csak nem igen tehetséges, színészi képességekkel rendelkező előadó – többnyire kevésbé köti le a többiek figyelmét. Ezért jó, ha valamilyen módon szemléltetni is tud a kiselőadás közben. „A szemléltetés (demonstráció, illusztráció) olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatos észlelése, elemzése történik.” (Falus, 1999)

A demonstráció eredményességének több feltétele is van:

- kapcsolódnia kell a már ismert módszerekhez
- jól követhetőnek kell lennie
- ki kell emelnie a lényegét

Ezen a téren a technika fejlettségi állapota még lényegesebb, mint az információszerzésnél, és jóval nagyobb változásokon is ment át. (Pavlicsek, 1989) (Köves, 1980)

A technikai fejlődés lehetővé tette, hogy a tanulói kiselőadás már ne csak 10-15 perces, érdekességeket bemutató részlet legyen a tanórákon, hanem az új ismeretek feldolgozásában, az összefoglaló ismétlésekben és a számonkérésben is szerepet kapjon. Az utóbbi tíz évben pedig a hagyományos tanulmányi versenyek mellett megjelentek a diákok önálló kutatására alapozó diákkonferenciák, ún. diákszimpóziumok. Ezek a rendezvények

egyre inkább hasonlítanak a tudományos világ felnőtt kutatók számára szervezett konferenciákra.

Helyi, illetve regionális bemutatkozási lehetőséget több iskola is biztosít tágabb vagy szűkebb témakörben. Kémiai ismereteikről adhatnak elő a diákok a Bonyhádi Petőfi Sándor Gimnázium és a Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kara Kémiai Intézetének közös szervezésű Kémikus Diákszimpóziumán. Természettudományos kutatásaikat a szolnoki Varga Katalin Gimnázium Természettudományos Diákszimpóziumán magyarul vagy angolul is bemutathatják a diákok. A jászberényi Lehel Vezér Gimnázium Természet- és Környezetvédelmi Diákszimpóziumán kifejezetten a környezeti nevelés áll a központban. Országos jelentőségű a Miskolci Egyetem Műszaki Földtudományi Kara által szervezett Országos Középiskolai Földtudományi Diákkonferencia, ahol a földtudományok (meteorológia, hidrológia, talajtan, geológia, geográfia, térképészet, csillagászat) területén végzett vizsgálataikról számolnak be a diákok. Az egész Kárpát-medencéből jelentkezhetnek a diákok bármilyen témával a Kutató Diákok Országos Szövetsége által minden évben meghirdetett TUDOK-ra (Tudományos Diákkörök Országos Konferenciája). Ezen a rendezvényen az első helyezettek felvételi többletpontot is szereznek.

2. Diákszimpózium a Kiskunhalasi Bibó István Gimnáziumban

Ilyen diákszimpóziumot rendez a 2011/12-es tanév óta minden évben a Kiskunhalasi Bibó István Gimnázium.



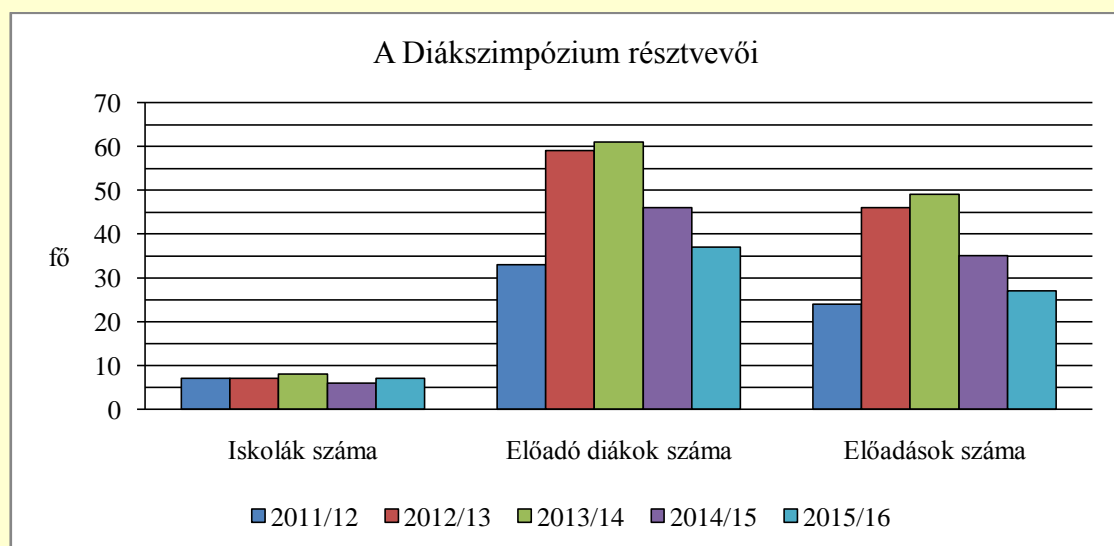
1. ábra: A Diákszimpózium logója

Az eseményre minden évben Bács-Kiskun megye valamennyi általános és középiskolájából vártuk a diákokat és felkészítő tanáraikat. Részletek a felhívásból:

„Olyan 12-16 éves diákok jelentkezését várjuk, akik 10 percben szívesen beszélnének munkájukról, mely a tananyagon túli, önálló kutatás bármilyen társadalom- vagy természettudományi témakörben. A kutatás lehet kísérleteken alapuló elemzés, adatok új

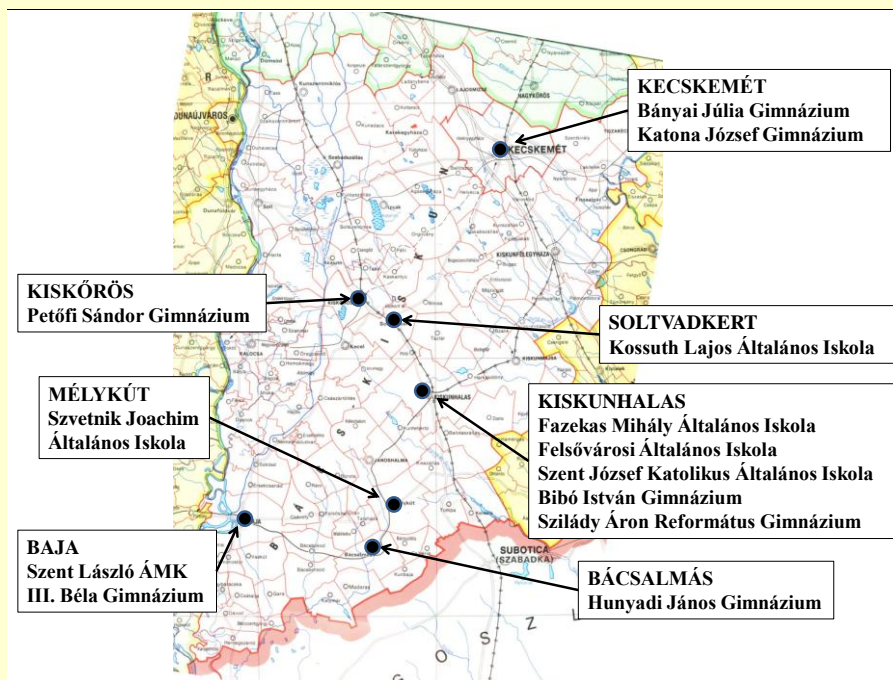
szempont szerinti feldolgozása, de egy téma több könyv vagy cikk alapján történő bemutatása is. ... A diákszimpozium célja, hogy lehetőséget teremtsen a diákok szóbeli szereplésére, illetve azok a diákok is sikerélményhez juthassanak, akik a hagyományos tanulmányi versenyeken nem indulnak. ... Minden előadásra jelentkező diák előadásának kb. egyoldalas összefoglalását küldjék el ímélnben a lenti címre szerkeszthető world formátumban. ... Az előadásokat háromtagú zsűri – amelynek elnöke országosan is ismert személy – értékeli két kategóriában: társadalomtudományok és természettudományok, illetve két korosztályban: 7–8. és 9–10. évfolyamosok.”

A felhívás sikeres volt, az első alkalommal hét iskola 38 diákja összesen 28 előadással jelentkezett, amelyek közül a megjelent 33 diák végül 24 előadást tartott meg. A résztvevők és az előadások száma a következő két évben nőtt, majd az utóbbi két évben – sajnos – csökkent. Az öt év során összesen 13 iskola 236 diákja 182 előadást tartott (2. ábra). Legnagyobb létszámban természetesen a szervező iskola diákjai vettek részt a rendezvényeken.



2. ábra: A Diákszimpozium résztvevőinek száma tanévenként

A résztvevő iskolák elsősorban Bács-Kiskun megye déli és középső részén található, kivétel a két kecskeméti gimnázium (3. ábra). Minden évben nevezett diákokat a Hunyadi János Gimnázium és, természetesen, a szervező Bibó István Gimnázium. A többi iskola egy-két év kihagyással vett részt a rendezvényeken. Olyan diák még nem volt a nevezők között, aki mind a négy alkalommal jelentkezett volna, de öten tripláztak (közülük egynek van esélye negyedszer is eljönni!) és negyvenen dupláztak már (közülük többen is jelentkezhetnek még).



3. ábra: A Diákszimpoziumon résztvevő iskolák földrajzi elhelyezkedése Hát t ér:

<http://geogis.detek.unideb.hu/Hallgatoknak/Letoltes.php>

A két korosztály és a két kategória létszáma változó volt. Míg az első alkalommal körülbelül ugyanannyi 7–8. és 9–10. évfolyamos diák vett részt a rendezvényen, a 2012/13-as tanévben a 9–10. évfolyamosok száma több, mint másfélszerese volt a 7–8. évfolyamosokénak, de a különbség 2013/14-ben jelentősen csökkent. A 2014/15-ös tanévben ismét a 7–8. évfolyamosok voltak többen, és a 2015/16-os tanévben már majdnem kétszer annyian jelentkeztek, mint a 9–10. évfolyamosok.

2. táblázat: A Diákszimpoziumon előadó diákok és előadások száma és megoszlása

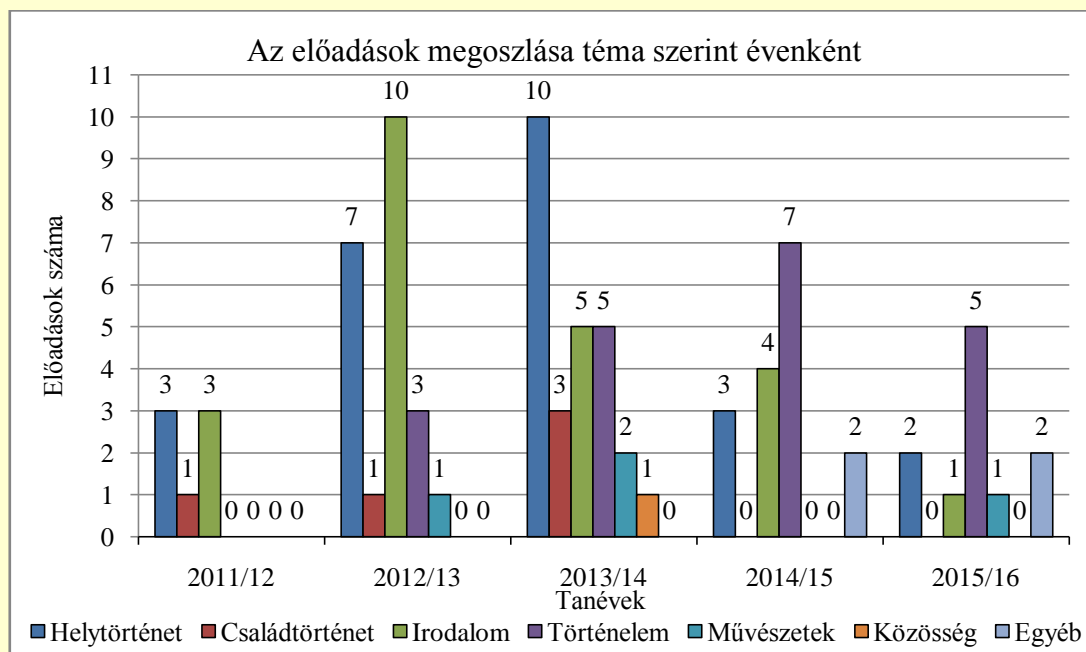
Tanév	7–8. évfolyamos diákok száma	9–10. évfolyamos diákok száma	Társadalom- tudományos előadások száma	Természet- tudományos előadások száma
2011/12	17	16	7	17
2012/13	23	36	22	24
2013/14	31	30	26	23
2014/15	25	21	16	19
2015/16	24	13	11	16

Az első Diákszimpóziumon a természettudományos témák jelentős túlsúlya volt megfigyelhető, a következő években azonban a két terület súlya kiegyenlítőddött, a legutóbbi alkalommal pedig ismét természettudományi előadásból hangzott el több.

A tudományterületeken belül is változott az egyes tudományágak aránya, bár a besorolás – a szabad témaválasztás miatt – nem mindig egyszerű. A szekcióbeosztásnál a szervezők arra törekedtek, hogy hasonló előadások kerüljenek össze, ezzel is megkönnyítve a zsűrik feladatát.

A társadalomtudományi szekciókban jelentősen változott a különböző témájú előadások száma (4. ábra):

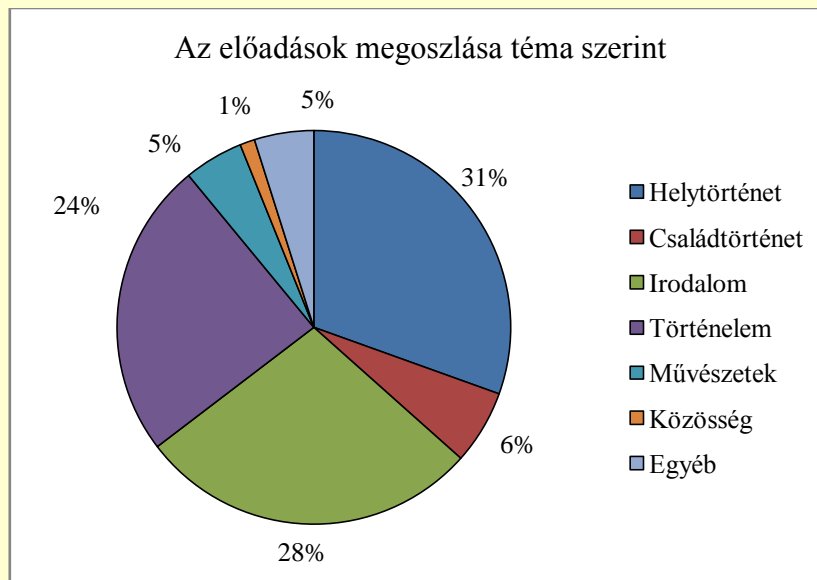
- a helytörténeti előadások száma átmeneti emelkedés után csökkent,
- a családtörténet három év után mint téma eltűnt,
- az irodalmi előadásoké átmeneti emelkedés után szintén csökkent,
- az első évhez képest új területként jelent meg a történelem és a negyedik évre a legnagyobb számúvá vált,
- a művészetek csak néhány évben és egy-két előadásban jelent meg,
- a közösségi háló mint téma pedig csak a 2013/14-es tanévben jelent meg.



4. ábra: A társadalomtudományi előadások téma szerinti megoszlása az egyes években

Az öt év összes előadását vizsgálva a társadalomtudományi előadások közül a helytörténeti témájúak voltak a leggyakoribbak, a második helyen pedig az irodalom áll (5. ábra). Ez a két terület együtt az előadások 69%-át teszi ki. Jócskán lemaradva következik a

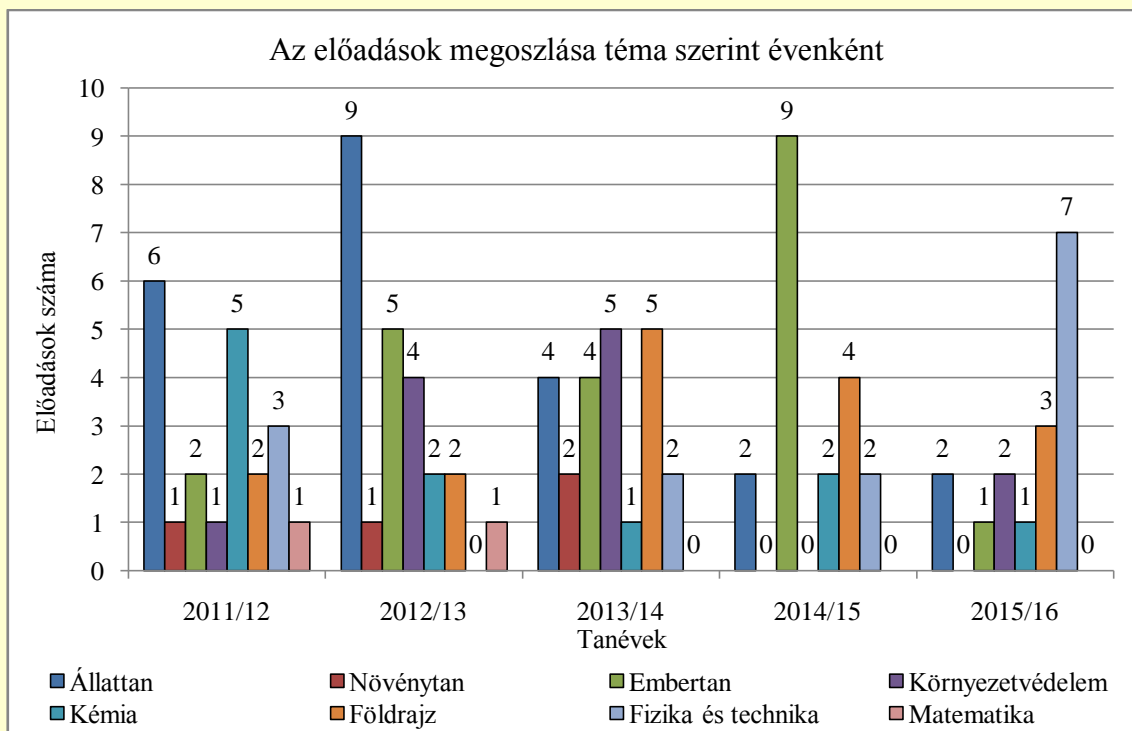
történelem, a családtörténet, a művészetek és a közösségi háló. Más szempontból vizsgálva azonban a hely- és családtörténeti, tehát a tananyaghoz lazábban kötődő témák tették ki az előadások 37%-át. Ez a két terület komolyabb önálló munkát igényel, ezért örömteli, hogy ilyen nagy az arányuk.



5. ábra: Az összes társadalomtudományi előadás téma szerinti megoszlása

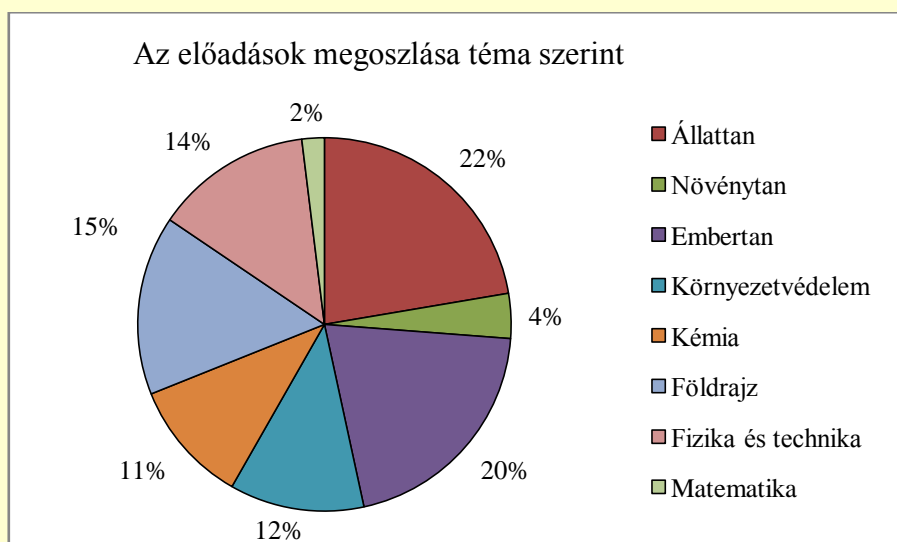
A természettudományi szekciókban is jelentősen változott az egyes témában bemutatott előadások száma (6. ábra):

- az állattan elveszítette korábbi vezető szerepét, az előadások száma átmeneti emelkedés után csökkent,
- a növénytan témák három év után teljesen eltűntek,
- az emberrel foglalkozó előadások száma folyamatosan nőtt, majd a legutolsó évben drasztikusan visszaesett,
- a környezetvédelmi témájú előadások száma nőtt, majd a 2014/15-ös tanévben nem volt ilyen témájú előadás, ám a 2015/16-os tanévben ismét megjelent,
- kémiai előadások száma csökkent,
- a földrajzi témák kissé népszerűbbé váltak, majd csökkent az előadások száma,
- a fizikai és technikai témájú előadások száma alacsony volt, a 2012/13-as tanévben nem volt ilyen előadás, majd az utolsó évben a legnagyobb számúvá váltak,
- a matematikát a 2011/12-es és 2012/13-as tanévben is csak 1-1 előadás képviselte, azóta pedig nem volt ilyen előadás.



6. ábra: A természettudományi előadások téma szerinti megoszlása az egyes években

Az öt év során a természettudományos előadások között a leggyakoribb az állattani téma volt, különösen a 7–8. évfolyamon volt népszerű. A második helyen az embertani, különösen az egészségügyi, míg harmadik helyen a földrajzi témák állnak. A fizika és technika, illetve a környezetvédelmi témák között öröndetesen nagy volt a saját vizsgálatokat feldolgozó előadás. A három legnépszerűbb terület az összes előadás 58%-át képviseli, ebből is látható, hogy a természettudományi területen szélesebb körű volt a témaválasztás.



7. ábra: Az összes természettudományi előadás téma szerinti megoszlása

A témák változatosságát illusztrálja a nyertesek témaválasztása is (3. táblázat).

3. táblázat: A nyertesek témáiból

Társadalomtudományok	Természettudományok
Odüsszeusz bolyongása	Magasvérnyomás, mint népbetegség
Egy darab kelet – a manga	Időutazás
Leonardo da Vinci	Előítéletek és természetvédelem
Szerelem a gyűlölet ellen	Surtsey szigete
A „különös nyár-éjszaka” és előzményei a bajai sajtóban (az I. világháború kitörése)	Farkasok és kutyák kommunikációja, tanítása
Maria Antoinette	A növények mozgása
Viszlát, Magyarország! (a kivándorlás)	Karnyújtásnyira a drogoktól
Boditsy Sándor harangöntő mester élete és munkássága Baján	Nanotechnológiáról pár szó
	Mi jön az égből? (a savas eső)

A Diákszimpoziumra készülve a tanulók új ismeretekre, képességekre tesznek szert:

- önálló ismeretszerzés,
- források hasznosságának, minőségének megítélése,
- lényeges kiemelés (összefoglaló, ppt),
- önálló kutatás, kísérletezés, vizsgálat,
- ismeretek rendszerezése (előadás felépítése),
- IKT-eszközök használata (programok, projektor, digitális tábla).

A kedvező tapasztalatok, a résztvevő iskolák, diákok és felkészítő tanárok, valamint a zsűritagok véleményére alapozva a Kiskunhalasi Bibó István Gimnázium a következő tanévben is megszervezi a Diákszimpoziumot.

Felhasznált irodalom:

Falus, I. (1999). Az oktatás stratégiái és módszerei. In I. Falus (Szerk.), *Didaktika* (old.: 271-322). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Köves, J. (1980). A földrajztanításban alkalmazott módszerek és eszközök. In J. Köves, & Á. Sikó, *A földrajz tanítása* (old.: 150-217). Budapest: Tankönyvkiadó.

Pavlicsek, M. (1989). A biológiatanítás eszközei és alkalmazásuk. In I. Kacsur, *A biológia tanítása* (old.: 107-118). Budapest: Tankönyvkiadó.

Petriné Feyér, J. (1999). Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In F. Iván, & I. Falus (Szerk.), *Didaktika* (old.: 323-344). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

<http://geogis.detek.unideb.hu/Hallgatoknak/Letoltes.php> (letöltve: 2016. március 17-én)

<http://www.lvg.hu> (letöltve: 2016. május 4-én)

<http://pseg.hu> (letöltve: 2016. május 4-én)

<http://www.varga-szolnok.sulinet.hu> (letöltve: 2016. május 4-én)

<http://www.kutdiak.hu> (letöltve: 2016. május 4-én)

<http://mfk.uni-miskolc.hu> (letöltve: 2016. május 4-én)

Városi környezeti nevelés a gamifikáció eszközszerét hasznosító tematikus sétautakkal

Rigóczki Csaba, tanár

Berzeviczy Gergely Két Tanítási Nyelvű Közgazdasági Szakközépiskola

kulcsszavak: környezeti nevelés, gamifikáció, város, sétaút, Újpest

Összefoglaló

Jelen publikáció a környezeti nevelésre, azon belül a városi földrajzi környezetre irányuló akciókutatás, melyben egy hagyományos eszközszer a tematikus sétautak módszertanát integrálom az újmédia és a gamifikáció eszközszerével és alkalmazom a városi környezetre. Az elméleti megállapítások eredőjeként egy mintaprojektben tematikus városi sétautakat (Tematikus Újpesti Sétaút = TÚS) terveztünk tanítványaimmal, melynek célcsoportja a 13-14 éves korosztály.

Urban environmental education by thematic walks utilizing the framework of gamification

Abstract

This publication is an action survey aiming environmental education, urban geographic environment, where within a traditional toolkit, I integrate the thematic walking path's method into the new media and gamification toolkit, and apply it on urban environment. As the results of theoretic statements, we planned thematic urban walking paths (Thematic Újpest Waling Paths) in a sample project with my students, whose target group of the generations of 13-14 years.

Bevezetés

Az egyének környezettudata a földi lét fenntarthatóságának és saját testi-lelki egészségüknek záloga. Nekünk, környezeti neveléssel foglalkozó pedagógusoknak és a szakembereknek célunk a diákok (és a felnőtt társadalom) környezettudatának erősítése. Hazánk lakosságának több, mint kétharmada városlakó, ezért a városi környezeti nevelés, kérdésköre kitüntetett figyelmet érdemel. Az új média térnyerése a társadalmi lét majd' minden területét, így a pedagógia, azon belül a környezeti nevelés keretrendszerét is megváltoztatta. A *Z-generáció* környezeti nevelése sem nélkülözheti a gamifikáció és az új média eszközszerét az új kihívásokhoz, és erőforrásokhoz igazodva.

A kutatás célja

A fentieknek megfelelően, jelen publikáció a környezeti nevelésre, azon belül a városi földrajzi környezetre irányuló akciókutatás, melyben egy hagyományos eszközrendszer a tematikus sétautak módszertanát integrálom az újmédia és a gamifikáció eszközrendszerével és alkalmazom a városi környezetre. Az elméleti megállapítások eredőjeként egy mintaprojektben tematikus városi sétautakat (Tematikus Újpesti Sétaút = TÚS) terveztünk tanítványaimmal, Budapest IV. kerületében a Berzeviczy Gergely Két Tanítási Nyelvű Közgazdasági Szakközépiskola szakkörével. A TÚS célcsoportja a 13-14 éves korosztály. A mintaprojekt egy tipikus akciókutatás, miként Falus Iván (2004, 4) fogalmazza – „alapvető célja, egy speciális, konkrét probléma közvetlen megoldása egy adott közegben. (...) eredményei hasznosak lehetnek a gyakorlatban másutt is.” Állításom szerint ez egy abszolút időszerű téma, melynek valós gyakorlati haszna van, miszerint a köznevelési intézmények környezetükhöz igazodva a helyi tantervükbe illeszthetik a mintaprojektben fejlesztett pedagógiai eszközt, ily módon a pedagógiai tudomány eredménye érvényesül a pedagógia tanban (Mihály 1999).

Feltételezéseim:

- 1 A városi sétautak tevékenységrendszere a terepi környezeti nevelésnek olyan módszere, amely hozzájárulhat a környezeti neveléshez.
- 2 Az újmédia eszközei mellett a valós jelenlétet is megkövetelő városi sétautak hatékonyabban erősítik a gyermekek környezettudatát.
- 3 A sétautak erősítik a helyidentitástudatot, ezáltal a környezeti kötődést.
- 4 Indokolt a holisztikus szemléletmód a sétautak tervezésénél és a gyakorlati alkalmazásuk során (természeti – művi – társadalmi dimenzió)
- 5 A gamifikáció eszközrendszerének alkalmazása hatékonyabbá teszi a környezeti nevelést.
- 6 A Z-generáció megváltozott kompetenciáihoz igazodva helyes az új média eszközrendszerét alkalmazni.

A mintaprojektben két korosztály is érintett. Elsőként 15-17 éves gyerekcsoporttal magunk tervezzük a TÚS-t, másodikként 13-14 éves korosztály diákcsoportjai versenyszerűen bejárják a sétautakat.

Jelen publikáció nem vállalkozik a mintaprojekt eredményeinek empirikus kimutatására. Ilyen szempontból funkciója csupán az empirikus kutatás irányába történő

tovább lépés irányának meghatározása lehet. Ha ez a jövőben megtörténik, a mintaprojekt hasonlítható lesz azokkal a kutatásokkal, ahol a kutató valamilyen eszközt, tananyagot fejleszt, majd annak hatását méri (például Frank Róza PhD-kutatása (2005); konzulens Falus Iván). Jelen keretek között ennek megalapozásaként helye van a

- fogalmi áttekintésnek (első rész), és
- a mintaprojekt TÚS bemutatásának (második rész)

1. Első rész- fogalmi áttekintés

A TÚS mintaprojekt, mint a környezeti nevelés eszköze négy fogalomkör elemeire támaszkodik:

1. környezeti alapfogalmak (környezettudat, környezet, környezeti nevelés),
2. az oktató sétautak általános eszközzrendszere,
3. a gamifikáció elmélete,
4. az újmédia eszközzrendszere.

1.1. A környezettudat környezeti nevelés és környezet fogalma

Kovács A. D. (2008) összefoglalása szerint „A környezeti tudat (környezettudat) az egyének és a társadalom környezeti értékrendje, melyet a környezetről alkotott tudás és a morális meggyőződés alakít ki. Integrálja az ember-környezet interakció megértéséhez szükséges ismereteket és azt a szemléletmódot, amellyel körvonalazható környezetünk – benne az emberi élet – ökológiai, gazdasági, társadalmi fenntarthatósága. (...) tudományosan megalapozott gondolkodás és az azon alapuló magatartásforma, melynek gyakorlati célja az „ember – környezet viszony” harmóniájának megteremtése”(65.o.). Maloney, M.P. – Ward, M.P. (1973) ökológiai alapokat hangsúlyozza, „ökológiai attitűdök és tudás vizsgálata kiindulópontot jelentett a környezettudatosság fogalmi magyarázatában” (idézi: Lukács P. 2011.⁵²).

A környezettudat kifejezés értelemszerűen nem értelmezhető a környezet fogalmának tisztázása nélkül. Sok szerző az ökológiai aspektusra szűkíti a környezet, környezeti nevelés kontextusát. Kertész (2015) publikációja ugyancsak ökológiai prioritásokkal íródik, de

⁵² <http://slideplayer.hu/slide/2186095/> (letöltve 2015 december)

megjelenik benne az ipari, városi, sőt közlekedési táj. Szlávik (2013, 87) a fenntarthatóság aspektusából említi a városi környezeti teret, „(...) városok ugyanis olyan értéket képviselnek, és olyan üzenetet hordoznak, amely nélkül nehezen képzelhető el a szigorúan értelmezett fenntartható fejlődés megvalósítása.” Az Eszterházy Károly Főiskola környezeti nevelésre vonatkozó programja árnyaltabban definiálja a környezeti nevelést, amikor négy részterületét határozza meg, úgymint a belső biológiai, belső személyes (mentálhigiénés), külső természeti és külső ember alkotta környezet (Magyar I., Sándor J., Gaál G., Mogyorósi Zs).

A biológia tudománya megkülönbözteti az egyén belső és a külső környezetét, belső környezeten értve a homeosztázissal jellemezhető szervezeten (sejten) belüli fizikai- kémiai- biológiai jellemzőket. Lükő István (1996) a belső környezet fogalomkörének megjelenését a klasszikus görög filozófusokig vezeti vissza. A fenti EKF specifikáció a belső környezetet is a környezeti nevelés részeként értelmezi.

A külső környezet a szervezeten (sejten) kívüli tér, melynek környezeti jellemzői változékonyak, melyben a fizikai-kémiai- biológiai törvényszerűségek mellett jelen vannak a társadalmi törvények is. A TÚS mintaprojekt az egyén külső környezetével foglalkozik, ugyanakkor a gyermekek belső mentális környezete rávetül a külső környezet percepciójára.

A város polgárainak, köztük a gyerekeknek – sőt nekik talán leginkább – a komfortérzete összefügg azzal, hogy mennyire érzik otthon magukat városukban. Sallay Viola (2014) állítása szerint „Az a tény, hogy egy helyen rendszeresen megfordulunk – és az ott töltött hosszabb idő alatt számos jelentős élményt élünk át – nemcsak a hely ismerőségét és a helyen átélt biztonság érzését adja nekünk, hanem képesek vagyunk az adott helyen „gyökeret eresztetni” (15.o).

A TÚS mintaprojektet végigjárva a gyermek az összeállított gyakorlatok elvégzése erősebb helyidentitással, magasabb komfortérzettel távozik. És ha a város polgára sajátjának érzi a várost, akkor az környezettudatos magatartásban, civil aktivitásban, interperszonális kapcsolatokban, szociális, karitatív tevékenységben is megnyilvánul. A városi földrajzi környezet szempontjából tehát a fenntartható fejlődés elve is érvényesül, ha a városlakó megismeri és sajátjának érzi a várost. Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia⁵³ hasonló megállapítást tesz: „Az a gyermek, akiben városi lakóhelye miatt a boldogtalanság érzetét keltették, könnyebben fordul pótlékok felé. Ugyanakkor a városi környezet is sok pozitívumot kínál a szabadidő eltöltésére is, a nevelésre is” (97.o). A környezeti nevelés földrajzi

⁵³ Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia (Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, 2010)

aspektusa mögé tesz felkiáltójelet Sallay Viola (2014) megállapítása, aki (Williamset, és Dúllt hivatkozva) azt állítja a szerzők egyetértésében, hogy konkrét helyekre (...) vonatkozó helykötődésünk lehetővé teszi számunkra (...) az odatartozás és a személyes életcél megtapasztalását, ami egyben jelentéssel ruházza fel életünket” (16.o).

A külső környezet térben veszi körül az egyént, ezért a földrajztudománynak, mint tértudománynak kitüntetett vizsgálati célpontja. Bár tudományok (és iskolai tantárgyak) sora vizsgálja a környezeti elemeket, mégis ezek holisztikus egymásra hatását a földrajzi környezet fogalma hivatott leginkább bemutatni. A környezeti nevelést célzó TÚS mintaprojekt is ezt a komplex földrajzi környezetet mutatja be a gyermekeknek. A szerzők egyetértésében a földrajzi környezet fogalma értelmezésének főbb irányaiban, bár annak részterületeit különbözőképp értelmezik. A földrajzi környezet része maga a város is (sokak szóhasználatában a városi táj).

A környezeti nevelés fogalmát és célját, miként Kárász Imre (2014) állítása szerint „sokan és sokféleképpen leírták már. Ki röviden, ki hosszasan fejtegetve, tulajdonképpen ugyanazt fogalmazta meg, és mindannyian az IUCN 1979. évi definíciójából indultak ki, ami ma is elfogadható: „A környezeti nevelés és oktatás a környezeti értékek felismerését és a környezetre vonatkozó fogalmak tisztázását szolgáló folyamat. Törekvése olyan képességek kialakításának elősegítése, melyek szükségesek az emberek, kultúrájuk és környezetük közötti kölcsönkapcsolatok megértéséhez, a környezet-orientált magatartás, a környezeti minőség javítását célzó tudatos és felelősségteljes cselekvési készség kifejlődéséhez.” Legfeljebb a ma már széles körben elterjedt fenntarthatóság kifejezést célszerű belefoglalni” (47.o) A környezeti nevelés tudatosítja a globális kérdéseket, ugyanakkor lokális pedagógiai folyamatokban valósulhat meg. A TÚS mintaprojekt ilyen konkrét aktivitás, melynek a városi környezeti nevelés áll célkeresztjében. És hogy a városra fókuszálni nem tekinthető perifériásnak, az összhangban van a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia állításával is: „Minthogy egyre több ember él városban, sokszor maga a város jelenti a környezeti kérdés kiindulópontját és célját is” (45.o.).

A környezeti nevelés módszertanában jellemző eszközök (pl. előadás, kísérlet, videó megtekintés, múzeumlátogatás, kirándulás, erdei iskola) közül a tematikus sétautakkal foglalkozunk. Típusai a jelölt turistaút, az erdei tanösvény, az intézményi séta (arborétum, nemzeti park, múzeumkert), a tornapálya, a városi sétaút.

1.2.A virtuális környezet, mint a társadalmi környezet alrendszere

Az eddig említett környezeti fogalmak egyike sem említhette a virtuális környezet térnyerését, amely jelenség megkerülhetetlen a környezeti nevelés vizsgálatokor. Legszélesebb körben épp a környezeti nevelés célcsoportja, a sokat emlegetett z-generáció használja azt. A virtuális környezetet a társadalmi környezet részeként értelmezem. Elfogadva, hogy a geográfia tértudomány, felvetődik a kérdés, hogy a virtuális térben értelmezhető-e a virtuális geográfia? Első pillanatban tán túlzott absztrakciónak tűnhet a kérdésfelvetés, de ha a gondolatot virtuális sétaútvonalak formájában fogalmazom meg, már valós tartalmat nyer. Gyakorta találkozhatunk olyan útvonalakkal, amelyek távoli – esetleg egymástól is nagy távolságban lévő – tájakat mutatnak be (a virtuális térben értelmét veszíti a távolság). Ezek a környezeti nevelésben jól használhatók, például egy esőerdőben vezető virtuális sétaút, magam mégis óvatossággal szemlélem ezeket, mert veszélyt látok abban, hogy a virtuális világ devalválja valós környezetünk valós jellemzőit (problémáit). A TÚS mintaprojekt ezért valós jelenlétet követel meg a diákoktól, akkor is, ha ezen az útvonalon a kor igényeinek megfelelően különféle újmédia-eszközök kísérik őket.

A virtuális környezet kifejezés a számítógépes játékok elképzelt világait és elképzelt szereplőit is jelenti. Ezek már kívül esnek természettudományos vizsgáldásunk és a környezeti nevelés körén, mégis ha a tananyag gamifikációjára gondolunk, akkor érdemes rájuk is figyelemmel lennünk. Olyannyira, hogy a TÚS mintaprojekt házigazdája sem más, mint egy virtuális avatár⁵⁴, a később bemutatott Geoharcos.

1.3. A városi környezeti nevelés

Az eddigi okfejtés nyomán eljutottunk a tudományok határterületén lévő városi környezeti nevelés értelmezéséhez. A Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – korábban már citált állítása – pontosan világít rá a városi környezeti nevelés fontosságára: „Az a gyermek, akiben városi lakóhelye miatt a boldogtalanság érzetét keltették, könnyebben fordul pótlékok felé. Ugyanakkor a városi környezet is sok pozitívumot kínál a szabadidő eltöltésére is, a nevelésre is.” A szabadidős tevékenység és a környezeti nevelés összehangolása történik TÚS mintaprojektünkben.

A városi környezeti nevelés célja, hogy szorosabbá váljon a kapcsolat az egyes emberek és az életterük között. Különböző, az épített környezettel kapcsolatos témák köré

⁵⁴ Jelentése, egy személy webes reprezentációja, egy arc és hozzá tartozó profil a világhálós társadalom előtt.

csoportosított, interaktív tevékenységformák segítségével járul hozzá ahhoz, hogy a gyerekek jobban tájékozódjanak a környezetükben, azonosuljanak vele, és később tevékenyen vegyenek részt annak formálásában. „A foglalkozásokat többnyire a négy fal között (az iskola vagy múzeum tereiben) zajlanak, de rendkívül inspiráló lehet egy városismereti séta vagy vetélkedő is.” (Tóth E. 2015) – erre példa a TÚS mintaprojekt.

„Az épített környezeti nevelés sem mint szókapcsolat, sem mint tudományterület nem létezik. Magyarországon – állítja Tóth E (2015) Az angol “civic education in architecture”, “built environment education”, illetve a német “architekturvermittlung” megfelelőjeként használjuk. Magyarul fogalmi szinten is alig léteznek. Pedig Magyarországon is egyre több olyan program, kezdeményezés van, amelyek leírására használhatnánk őket. (várospedagógia, épített környezeti nevelés, építészetközvetítés, városközvetítés)”

1.4. A sétautak

Tematikus sétautak fogalmán, a természeti (természetközeli) vagy művi környezetben kijelölt, gyalogosan végigjárható, jelentéstartammal rendelkező, állomásokkal tagolt útvonalat értek. (Léteznek ugyan kerékpáros, az USA-ban autós tanösvények is, de vizsgálódásunk szempontjából ezek irrelevánsak.) A jelzéssel ellátott állomáshelyeken tájékoztató táblák és/vagy kiadványok segítségével ismerhetők meg az érintett terület természeti művi társadalmi jellemzői. Információt közölnek a résztvevővel, egyben kompetenciáit is erősítik (például tájékozódás, szövegértés). Sétaút az erdei tanösvény, a városi tematikus séta, hovatovább egy múzeumi idegenvezető prospektus, ma már jellemzően hanganyag is ide sorolható. (Magam 1979-ben tizenéves gyerekként voltam szerencsés megismerni a Zwinger képtárát Drezdában. A bejáratnál a látogatók egy a kor technikájának megfelelő magnót kaptak anyanyelvükön szóló hangkazettával, amely bemutatott kb. kéttucat kiválasztott képet. A személyes idegenvezetés gyerekkorom nagy – és ha most ezt hivatkozom, nem túlzás azt mondani, hogy életre szóló – élménye volt.)

A résztvevők motiváltak a sétaút bejárására, könnyen azonosulnak annak üzenetével, sok esetben aktivitást végeznek (kilátópont, turistaház, tornapálya). A tematikus sétautak a fenti tulajdonságok okán hatékonyan használhatók az oktatásban, a környezeti nevelésben. Ugyanakkor ezek a jellemzők nem automatikus velejárói a sétaútnak, pedagógiai értéke nem a típusától függ, hanem a közvetített tartalomtól, motiváló, kompetenciafejlesztő, nevelő minőségétől. A pedagógiai céllal készülő út fejlesztőjének ismernie és alkalmaznia kell a modern didaktikai megoldásokat. A tematikus túraútvonalak közül sok van, amelyekben

bélyegzéseket gyűjtenek a résztvevők, és ez igen népszerű, mert a gyűjtés ösztönét hasznosítja, ezzel játékosítja a tanösvényt. A közelmúlt népszerű játéka a „geocaching” is ezt tette. Ez a szórakoztató jelleg párhuzamba vonható az elmúlt évtized dinamikus terjedő elméletével a gamifikációval. Sétautak a virtuális világban is gyakoriak, erről azonban az előző fejezet végén már szóltam.

TÚS Mintaprojektünkben olyan tematikus sétákat terveztünk, amelyek kikerülhetetlenül megkövetelik az útvonal bejárását, ugyanakkor virtuálisan is követhető, így az újmédia előnyei is érvényesülnek.

A tematikus séták közül a városiakkal foglalkozom, mert a mintaprojekt maga sem más. Elfogadva, hogy a városlakó gyermeknek, s magának a városnak is érdeke, hogy a fiatal ismerje a várost, ismerje annak titkait, mert ezzel növekszik helyidentitástudata, komfortérzete, kimondhatjuk, hogy helyes, ha a város, mint környezeti nevelést megvalósító, tanító médium jelenik meg. Erre a városi sétaút kiválóan alkalmas. Mindez kívülre kerül az iskola épületétől, non-formális illetve informális keretek között zajlik (Katona – Leskó – Kosáros – Kárász, 2008).

Gyakran hangoztatott elv, hogy az idegen jelenségek elfogadásának, megkedvelésének feltétele annak megismerése: „Megismerem – megszeretem”. Ez az elv földrajzi környezetünkre, annak mind a természeti mind a társadalmi, mind a művi környezeti elemeire is igaz. „Titkokra vadásznak a városlakók” – írja a bulvársajtó (Index, 2012.12.02)⁵⁵ „Úgy tűnik, hogy a városi sétákra elképesztően nagy az igény, a meghirdetett túrák többségére napok alatt telnek be a helyek. (...) Ha az ember végigjárja ezeket a túrákat sokkal otthonosabbnak tűnik majd neki a város, sőt meg lehet szeretni azokat az utcákat és városrészeket is, amiket eddig nem kedveltünk. Káldi Kata (Imagine): Sokkal inkább feltűnnek azok a dolgok, amik mellett eddig elmentünk; Lénárd Anna (Budapesti Aszfalt Projekt): a nagyvárosi tér ritkán szól az emberről, az utóbbi időben felerősödött az igény, hogy a városlakó magáévá tegye a teret; Somogyi Levente (Budapest Scenes projekt): A Weiss Manfréd Művek alatt kiépített több emeletes légópincékben (...) hetente indulnak teltházas séták a föld alatti világ felfedezésére.”

A város szövetének megismerésére egy személyes példát is említek. A főváros körúton belüli területe városképi környezetnek egyik gyenge pontja az Astoria tér. Nehezen átlátható

⁵⁵ http://index.hu/kultur/2012/12/02/titkokra_vadasznak_a_varoslakok/

és átjárható közlekedési csomópont, különböző korstílusú épületekkel. Az Astoria hotellel szemben lévő telken épült modern irodaházat a városlakók hasonlóképp tájidegennek érzik⁵⁶.

Amikor azonban bemutatjuk nekik, hogy ez a modern épület a szemben lévőknek a tükörképe, akkor a felismerés valóságos *aha-élményt* okozott számukra. Értelmet kapott a városi földrajzi környezet egy pontja. A második példa a 4-es metró dekorációja. Ha megnézzük a mozaikot, egy absztrakt díszítést látunk, de kellő távolságból felismerszik Kodály helyhez köthető muzsikája a Psalmus Hungaricus kottája.

Két kortárs építészeti példát említettem, de a városi legendákat, anekdotákat is ide sorolhatjuk. Ezeknek a „titkoknak” a megismertetése egyértelműen a környezeti nevelés részét jelentik. Az említett sétautak, különösképp pedig az újmédiás eszközök jellemzője a játékosság. Ez maradéktalanul illeszkedik az elmúlt évtized robbanásszerűen fejlődő elméletéhez a gamifikációhoz.

1.5.A gamifikáció eszközszerkezete

Állításom szerint a környezeti nevelést szolgáló tematikus sétautak a z-generáció számára hatékonyabbak lehetnek, ha felhasználják a játékosítás eszközszerkezeteit. Ehhez ismerni kell a gamifikáció fogalmát és alrendszerét, a játékmechanizmusok és játékelemek oktatásmethodikai jellemzőit. A TÚS mintaprojekt határozottan támaszkodik a gamifikáció elméletére.

A pedagógiai játékok alkalmazása közel sem új találmány. Alsóbb korosztályoknál természetes eleme a pedagógiának, és végső soron a társasjátékok jelentős része is nevelő- oktató funkcióval bír (pl. Gazdálkodj okosan, Activity, Barchoba). Szászné Heszlényi Judit (2004) a felsőbb korosztályoknál is alkalmazható játékokat említi (kreativitást igénylő, hangulatkeltő, szakórán jól használható, mozgásos, rajzos, memóriafejlesztő, asszociációs, modelljátékok), és a „story line” módszert is bemutatva igazolja, hogy a környezeti nevelésben helye van a gamifikációnak, noha ő még nem használja ezt a fogalmat. A tematikus sétautakat jellemzően szabadidős, játékos tevékenységként járják végig a résztvevők, ami olyan motivációs potenciál, aminek a pedagógiai értéke nem igényel hosszabb bizonyítást. A játék azonban – ahogy a szleng tartja – nem játék, a módszertani felkészülés szükségessé teszi a gamifikáció elméletének áttekintését.

⁵⁶ Nem történt ilyen mérés, az állítás személyes beszélgetéseken alapul.

A gamification fogalma nincs 15 éves és az elmélet maga csak szűk évtizede intenzíven kutatott. Lényege a játék mechanizmusainak és elemeinek használata nem játékos élethelyzetekben. A gamifikáció kapcsán a szerzők, jellemzően – de nem törvényszerűen – a nagysikerű számítógépjátékok hatásmechanizmusát vizsgálják, a játéktervezők eszköztárát próbálják átvenni. Mindez, ha a z-generációs fiatalokra gondolunk, a pedagógia területén is indokolt.

A „gamifikáció erős pszichológiai alapokon nyugvó, nagyon jól piacósítható trend” (Árpád 2014), ezért van, hogy ma már a marketing területén naponta találkozunk vele (ld. szupermarketek gyűjtőakciói, hűségjátékok stb.). A szakirodalom a marketing mellett a vállalati menedzsment területén kutatja intenzíven a játékosítást, és ezek mögött harmadikként, de messze lemaradva következik az oktatás. A publikációk többsége visszanyúlik Csíkszentmihályi (1975) flow-elméletéhez. Ő „autotelikusnak” nevezte a tevékenységet, amelyet önmagért, a cselekvésért végzünk teljes elmélyüléssel, külső jutalom nélkül. „Induljunk ki abból, hogy az oktatás egy játék. Rab Árpád (2014) szerint Megállapíthatjuk, hogy egy rossz játék: unalmas, nem látni tisztán a végső nyereségeket, nem kiegyensúlyozott.” Azt már én teszem hozzá, hogy van egy lényeges különbség oktatás és játék között: míg az előbbi szabadidős, az utóbbi kötelező tevékenység. A játék öröm, de lehet-e a tanulás is az? El lehet-e feledtetni, hogy iskolába járni muszáj. Csíkszentmihályi kilenc elemmel jellemzi a flow-t. Köztük ott van, az „aggodalom hiánya”. Modern követők úgy fogalmazzák: „szűrjük ki a negatív stresszt. Egyre több pedagógus – köztük e sorok szerzője is – alkalmazza az iskolai értékelésnek azt a módszerét, melyben nincs elégtelen osztályzat. Csak plusz pontok vannak. A jobbak több pluszt, a gyengébbe kevesebb pluszt kapnak, de senki nem kap mínuszt. Csíkszentmihályi ugyancsak a flow attributumai közt említi, az elmélkedés nélküli tevékenységet, a külvilág kizárását, az időérzék elvesztését. Nos, érezheti-e magát ilyen állapotban egy diák az iskolában? Ez a gamifikáció tétje.

A játékosítás abban különbözik a játéktól, hogy tervezőjének nem a profit szerzés, vagy a szórakoztatás a célja, hanem egy konkrét probléma megoldása, amihez játékos mechanizmusokat és elemeket alkalmaznak. Hadd bizonyítsam ezt egy összehasonlító példával. A 2000-es évek elején megjelenő *Call of Duty* és az *America's Army* ránézésre hasonló lövöldözős videojátékok. Ám, míg az előbbi esetében a játékfejlesztő (Infinity Ward) célja, hogy minél több fogyasztónak eladják a terméket, addig az utóbbi, amerikai hadsereg fejlesztette ingyenes játék célja újoncokat toborozni. Megismertetni a fiatalokkal a katonai

pályát, például a hierarchiáját, a különböző beosztások feladatait, és a hírek szerint ennek a funkciónak meg is felel.

Richard Bartle (1996) a játékos személyiségét négy kategóriába sorolta: pusztító (killer), teljesítményorientált (achiever), társaságorientált (socialiser) felfedező (explorer). A játékok fejlesztői egy-egy célközönséghez szólhatnak, nekünk a pedagógiai folyamatok játékosításakor a *killer* típusra mégsem kellene fókuszálnunk. A másik három személyiség típus annál több figyelmet érdemel, például amikor egy játéktervezésnél például a projektpedagógia irányába teszünk lépést.

A következőkben a játékelemek és mechanizmusok közül azokat emelem ki, amelyek oktatásban, és így a környezeti nevelésben, illetve mintaprojektünkben is jól hasznosíthatóak.

A játéktervezést a szerzők két részre bontják, játékelemekre és játékmechanizmusokra, de a két halmazt közel sem egységes módon használják. Gyakori, hogy ugyan az a fogalom egyeseknél „elem” másoknál „mechanizmus” kifejezést kap. Felfogásomban a játékmechanizmusok elvek, a játékelemek eszközök.

Játékmechanizmusok:

- A játék önmagáért való – ne akarjunk a játékon kívüli iskolai szempontokat érvényesíteni (flow).
- A játék nem erőszak – ne kényszerítsük a játékost játékra (motiváció)
- A játékot a siker reményében játsszuk – ha túl sok, vagy túl nehéz a feladat, a játékos elveszíti érdeklődését, és ha túl könnyű, akkor ugyanez történik.
- A játék felszabadulás – csak pozitív, jutalmazó mechanizmusok érvényesüljenek (nincs negatív stressz).
- A játék transzparens – az eredmények előre láthatóak, a szabályok mindig legyenek egyértelműek, és ne változzanak menet közben. Fontos, hogy a játékos folyamatosan láthatja, hogyan áll.
- a játéknak saját ideje van – sok játékban előre definiált időpontban kell részt venni (csata, focimeccs) de ez nem minden esetben van így.
- A játék egyszer véget ér – deklaráljuk a játék időbeli kereteit.
- A játék szociális tér – online közösségek szerveződnek, ahol a tagok kommunikálnak, rangot kaphatnak, üzletelhetnek, tanáccsal, erőforrással segíthetik egymást. Nagyon sok játékban nem is lehet elérni célokat együttműködés nélkül. A közösség tagjai

egyéniileg kaphatnak bónuszt társaik jó eredménye nyomán (ld. a játékelemeknél) ami ugyancsak a negatív stressz kizárása, a pozitív megerősítés irányába hat.

Játékelemek

- epikus sztori – ez a főszál, a karakter, vagy avatár egy életpályán halad célja felé (köthető, de nem egyenlő a már említett story line-nal.)
- vizualizáció – a karakter életpályája során bejár egy utat, ami jól követhető, és ami a transzparenciának is biztosítója.
- küldetés – ezek mellékszálak, egy-egy akció, amiért jutalom jár, de a karakter vagy avatárt nem téríti el az epikus sztoritól. A küldetésért tehát bónusz pontok járnak. Bónuszt kaphat az egyén a közösség együttes jó eredményének elérése esetén, aminek pedagógiai haszna nem igényel külön magyarázatot (megjegyezhetjük azonban, hogy a munka világában, pl. tőzsdei teameknél is létezik ilyen motiváció, ösztönző elem).
- atomizálás, vagy modularizáció (a feladat kicsi, sosem túl nehéz, vagy túl könnyű etapokból áll. Ez a pontozást tesz szükségessé és a pontok summa értékéhez lehet az eredményeket hozzárendelni (felsőbb szint, vagy akár iskolai osztályzat).
- állandó, azonnali visszacsatolás (feedback)
- pontok, jutalom (jelvények, kitűzők, ranglisták; az irodalom ezt szokta PBL-nek rövidíteni (Points, Badges, Leaderboards).
- szintek (levels) amikor egy mennyiségi határ elérése magasabb minőségű pályára juttatja a játékost. Sok esetben nem számszerű a minőségugrás jele, hanem egy vizuális elem, például jelvény, trófea, más szimbólum.
- ranglista (a siker megmutatása)

a. Az epikus sztori kifejezés arra utal, hogy a játéknak vonzó, jól értelmezhető és elérhető végcéllal kell rendelkeznie. („Szabadítsd ki a királylányt”). A szakirodalom használja a sztoriline fogalmát, ezen viszont inkább azt értelmezi, hogy a tanulás folyamata (például ismeretelemek) egy mese köré szerveződnek. Mintaprojektünkben a sztorit az jelenti, hogy Geoharcos vezetésével meg kell szerezni a végső jutalmat (zászló, dicsőségfalón való megjelenés). Ez több séta és a kapcsolódó feladatok teljesítésével valósulhat meg.

b. A küldetés – értelmezésem szerint – egy-egy részfeladat teljesítését, vagy oldalirányú kitérőt jelent. Mintaprojektünkben egy-egy sétát nevezünk küldetésnek, tehát inkább részfeladatot jelent.

c. Feladatok atomizálása jelentheti az oktatásban a megszerzendő ismeretek egyenkénti számonkérését. Könnyű ezt elképzelni pl. definíciók, évszámok, topográfia esetében, de egy verselemzés, vagy országismertető vázlatpontjaira is értelmezhető. Mindezekben a példákban ismeretek atomizálása történt. Mintaprojektünkben a feladatok etapokra bontása úgy jelenik meg, hogy a tanösvény minden állomásán feladatokat kell megoldani. Tehát nem egy feladatlapot kap a diákcsoport a séta végén, hanem egy-egy feladatot az állomás helyszínén.

d. A szintekről (levels) írja Rab, hogy „az egyik legjellemzőbb játékmechanizmusok. A pontok gyűjtése időnként egy-egy határvonal elérésében csúcsosodik ki (ennek közelsége sarkallja a játékost, nem léte pedig parttalanná, szétfolyóvá teszi a pontgyűjtést) A gamifikációban az előrehaladás, nagyobb lépés megtételének érzetén kívül a szintlépés alkalmas lehet például egy új weblap elérésének lehetőségére.” A TÚS esetében hasonló a helyzet, a séták nem sorszámot, hanem színeket kaptak, hasonlóképp a cselgáncsozók övéhez.

e. A küldetésekről ugyancsak Rab írja, hogy „a gamifikációs projektek kulcselemei. A küldetések azok a körvonalazható célok, melyek belátható távolságban vannak, ezért leginkább ezek lebegnek a szem előtt. Ilyen küldetés lehet például egy házi feladat elvégzése. A küldetések teljesítése sikerélményt és világos célt jelent, nehézségük meghatározása a gamifikációs projektek tervezésének talán legnehezebb része.”

1.6. Az újmédia alkalmazott eszközei

Alapjaiban változtatta meg évtizedünk társadalmát a digitalizáción, az interaktivitáson, a hipertextualitáson alapuló újmédia-rendszer (Forgó S. 2013). Ennek az átfogó változásnak részeként a pedagógia, azon belül a környezeti nevelés módszertana is változni kényszerül. A digitális platformok alkalmazása, az elektronikus információk elérése a médiával kapcsolatos interaktív tevékenység olyan mindennapos kommunikációs formákká váltak, melyre az oktatásnak is figyelmet kell fordítania. (Herzog Cs – Racskó R 2012). A z-generációnál ugyanakkor az új eszközök használata könnyen válik öncélúvá. Állításom szerint a pedagógus nem kerülheti ki az újmédia eszközeit, de a nevelő-oktató munka (például környezeti nevelés) során tudni kell integráltan, tudatosan és célorientáltan kezelni azt, egyetértve Pajtókné Tari Ilonával (2011), aki az átalakuló pedagógiai gyakorlatban a digitális taneszközök komplex és rendszeres használatát emeli ki.

Az újmédia gazdagon kutatott, ezért széles irodalommal rendelkező tudománytér, melyet áttekinteni a környezeti nevelés, a tematikus sétautak és mintaprojektünk vonatkozásában nem lehet feladatunk. Ráadásul a fejlődés tempója oly rendkívül, hogy a bemutatására vonatkozó publikációk hamar érvényüket veszíthetik. Magam 2015-ösén okos telefonos alkalmazásokkal próbálkoztam a környezeti nevelés terén (Redmenta, és Sighter szoftverek), és meg kellett állapítsam, hogy bár a telefonos oktatásmódszertani szakirodalomnak és az oktató szoftvereknek is széles tárháza áll rendelkezésre az Mlearning⁵⁷ terén, a diákok meghatározó többségének ehhez nincs meg a technikai felszereltsége. Mégis, a változás üteme miatt ez egy-két éven belül változni fog. A TÚS mintaprojektben a telefonos alkalmazások két szintje különítendő el: egyik a fotózás, a geolokációs alkalmazás, másik az online kapcsolatot feltételező szoftverhasználat. Ez utóbbi aktuálisan még kevés gyereknek biztosított, ezért a mintaprojektben két opciót foglalmaztunk meg, egyik online telefonos kapcsolattal, a másik offline formában is működik.

A következőkben felsorolom a hét szoftvert, amit integráltan, tudatosan (és nem öncélúan) használtunk a TÚS mintaprojektünkben.

Térképi tájékozódásra a

- Google map szolgáltatását vettük igénybe és/vagy
- a GPS elvén működő Sightert használhatják a gyerekek.

A közösségi oldalak közül

- a Facebookon regisztráltunk egy kortárs avatárt, ő kommunikál a gyerekekkel. Ennek motivációs hatáson túl az is előnye, hogy a gyerekek az avatárral tegezhető formában, közvetlenül, saját hétköznapi kifejezésrendszerüket használva kommunikálhatnak, ami egy vezető pedagógussal nem funkcionálna.

Online tesztfelületek közül

- a Redmenta és
- a Google drive űrlapját használtuk.

Okos telefonos alkalmazások közül

- a már említett Sighter nyomkövető szoftvert használják a gyerekek, végső soron a fényképezés is ide sorolható.

⁵⁷ Mobil telefon használata az iskolai és iskolán kívüli oktatási folyamatokban

2. Második rész – mintaprojekt

A második részben bemutatom az első rész elméleti bázisán tervezett és fejlesztett Tematikus Újpesti Sétaút (TÚS) mintaprojektet. Az első részben kifejtett elméleti alapokon Budapest 4. kerületben a Berzeviczy Gergely Két Tanítási Nyelvű Közgazdasági Szakközépiskola diákjaival fejlesztettük és fejlesztjük a Tematikus Újpesti Sétautakat, a TÚS-t, melynek állomásai a város egynéhány, helyidentitást erősítő földrajzi helye.

A TÚS-t 15-17 éves gyermekekkel fejlesztettük, munkaformának a non-formális módon szervezett kereteket választva: orientációs szakkört indítottunk. A nagyobb számú célcsoport azonban a 13-14 éves korosztály, akik kiscsoportos munkaformában, virtuális eszközöket használva, de a valós térben cselekedve, játékmechanizmusok alkalmazásával vesznek részt a sétán. Megfigyeléseket tesznek, *real time* válaszolnak feladatokra és gyűjtenek pontokat egy távolabbi, de jól látható cél elérése érdekében. Egy kortárs avatár, *Geoharcos* vezeti őket útkon, mely utak végén nyomot hagynak a városban (pl. egy lakat egy kijelölt vasoszlopon). Az utolsó állomás lehet akár egy cukrászda, ahol sütemény várja a fiatalokat.

A TÚS mintaprojektben négy sétaút készült. A sétautaknak vannak állomásai, hozzájuk kapcsolódó kérdéssor, és van egy erre rászervezett, a gamifikáció elméletét és az újmédia eszköztárát hasznosító kerettörténete. Az állomások holisztikus szemléletmóddal készültek, az állomásokon a természeti, művi, társadalmi dimenzió is megjelenik. A rendező elv a „hely”.

Az újmédia eszköztárát illetően két opció felállítása volt szükséges, az első google map-os, a második Sighter-alkalmazás. Ennek a kettős megoldásnak az oka, a résztvevők felszerelésében (okos telefon) adódó különbségek.

A játékban való részvétel állomásai a következők:

1. A csapat tagjai játékra jelentkeznek Geoharcos facebook oldalán. Ő üdvözlő szavak után megad egy url-t, amely honlap a sétaút vonalát és a kapcsolódó feladatokat ismerteti.

2. A csapat az első útvonal térképét használva, az állomások kérdéseit megválaszolva bejárja a sétautat. Az online feladatlap kérdéseire *real time* válaszolnak, de ez a feladat megoldható print feladatlappal is, a válaszokat utólag digitalizálva.

3. Az egyes állomásokon „selfit” készítenek (ez motivációs, közösségi célt szolgál, egyben a jelenlét bizonyítéka),

4. A séta végén Geoharcostól gratulációt és újabb szintetizáló kérdéssort kap a csapat. Ha erre is válaszoltak kiérdemelték a következő séta térképét, illetve egy puzzle töredéket.

5. A négy sétaút megtétele során így négy puzzle töredék kerül a csapathoz, melyet összeállítva egy QR kódot kapunk. Ez a kód Geoharcos web-oldalára vezet a fiatalokat (fejlesztés alatt).

Összefoglalás

Prezentációban egy virággal és egy erdőrészzel szemléltetném kutatásomat. A virág gyökérszálai a környezeti nevelés, a földrajz, a gamifikáció, az új média, a sétautak szakirodalma, melyből szárba szökik a mintaprojektben bemutatott városi sétautak elmélete, és amelynek virágfeje a környezettudatában, helyidentitás érzésében megerősödött fiatalok képe. Az erdőrészet pedig őserg fakkal jelképezné az egyes tudományokat, melyeknek ágai egy területen összeérnek, egymásba gabalyodnak. Ez a terület a z-generáció számára hatékony környezeti nevelés. A társtudományok környezeti nevelésre érvényes megállapításai az ágak, melyeknek töve kívül esik kutatási területünkön, de gallyai koherens szövedékké állnak össze.

Dolgozatomban bemutattam a gyökérszálakkal jelképezett elméleti alapot, melyre városi sétautakat fejlesztettünk. Ezeket a sétautakat 13-14 éves gyerekek járják Budapest 4. kerületében. A gyerekek és tanáraik verbális visszajelzése egyértelműen pozitív, igazolja törekvésünk helyességét. Mindennek empirikus igazolása a kutatás továbblépési irányát is meghatározza.

Irodalom

Bartle, R. (1996): Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who suit MUDs (<http://mud.co.uk/richard/hcdis.htm> letöltve, 2012.12.12)

Csikszentmihályi, M., (1975): Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play, San Francisco, Jossey-Bass.

Falus, I. (szerk.) (2000): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest, Műszaki Kiadó.

Forgó S. (2013): Az újmédia hatása (OFI) (<http://forgos.ektf.hu/2014/03/31/az-ujmedia-hatasa-ofi/>, letöltve 2012.12.12)

- Frank R. (2005): A távtanulás mint a kompetenciák fejlesztésének eszköze PhD értekezés
Témavezető: Falus Iván.
- Herzog Cs. – Racskó R. (2012): „Mindenevők-e” a tizenévesek?, in. (szerk: Kozma T. – Perjés I.) Új kutatások a Neveléstudományokban, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Bp., ELTE Eötvös Kiadó.
- Katona I. – Leskó G – Kosáros A – Kárász I (2008): A média szerepe a környezeti nevelésben egri diákok körében végzett felmérés alapján. in IV. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia I. kötet
- Kárász I (2015): A környezeti nevelés története, céljai és eszköze in Környezeti nevelés és tudatformálás (szerk. Mika J., Pajtókné Tari I.), Eger, Líceum Kiadó.
- Kovács A. D. (2008): A környezettudatosság fogalma és vizsgálatának hazai gyakorlata in Életminőség-lakókörnyezet-rekreáció, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Kertész Á. (2015): A környezetkímélő tájhasználat nevelési vonatkozásai. (szerk. Mika J., Pajtókné T. I.) in Környezeti nevelés és tudatformálás. Eger, Líceum Kiadó.
- Lukács P. (2011.): A jövő nemzedékének környezettudatos oktatás-nevelése a fenntarthatóság szolgálatában, Nemzetközi Energiatakarékosági Világnap, Kecskemét, 2011. március 4.
- Magyar I., Sándor J., Gaál G., Mogyorósi Zs. (dátum nélkül): Az iskolai nevelés alapjai. Eszterházy Károly Főiskola, <http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/nevtarsal/index.html>
- Mihály O. (1999): Bevezetés a nevelésfilozófiába. Budapest, Okker.
- Pajtókné T. I. T. I. (2011): A számítógép alkalmazása a földrajztanításban. in Földrajzi Közlemények.
- Rab Á. (2014): A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép-és felsőoktatásra, Oktatás-Informatika, Budapest.
- Sallay V. (2014): Környezeti-érzelmi önszabályozási folyamatok a családi otthon terében - ELTE PPK PhD Disszertáció (témavezető Dúll Andrea).
- Szászné H. J. (2004): Új módszerek a tanórai környezeti nevelésben, in Környezeti nevelés a középiskolában. Schróth Á. (szerk.) Budapest, Treford Kiadó 78-85.
- Szlávik J. (2013): A fenntartható gazdálkodás. Budapest, Wolters Cluver Comlex kiadó.
- Lükő I. (1996): Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe. Budapest, Edutech.
- Tóth Eszter (nincs dátum): Épített környezeti nevelés, (<http://kulturaktiv.hu/epített-környezeti-nevelés> letöltve 2015. 12. 12)

A lombardiai oktatás és szakképzés

*Szommer Sándor, Mérnök-tanár szakos hallgató
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
GTK-MPT*

Absztrakt

Napjaink szakképzését befolyásoló munkaerőpiaci trendek, az állami szerepvállalás gyakori változása, az oktatást igénylők nyitott ismeretszerzési lehetőségei (e-learning változatossága), és a szakmai tudás robbanásszerű fejlődése, életszerű és rugalmas megoldásokat követel meg az Európai Uniótól.

The Lombard education and professional training

Abstract

Today's employment market trends and the frequent changes of the state's role, as well as the open educational opportunities to raise the educational needs (e-learning diversity), and the explosive growth of professional knowledge, requires a realistic and flexible public educational solutions for the European Union.

1. Bevezetés

Lombardia, Olaszország illetve az Európai Unió fejlett régiójaként szerepel a statisztikákban 9 millió lakosával⁵⁸ és 36.100 € [2013] egy főre jutó GDP adataival⁵⁹.

Lombardia, 2011/2012-től regionális törvényhozási jogával élve⁶⁰ egységes átjárhatósági rendszert alakított ki a két pillérre támaszkodó középiskolai oktatásban, amely az állam és régiói között megosztott felelősség elvén alakult ki. Az Olasz állam feladatkörébe tartoznak a gimnáziumok, szakközépiskolák (IT) és szakiskolák (IP)⁶¹. Regionális feladatkörbe tartozik az úgynevezett oktatás és szakképzés (IeFP)⁶² rendszere, amely huszonegy hároméves szakmai oktatásból és huszonegy ráépülő, államilag elismert bizonyítványt biztosító képzésből áll.

A regionális oktatás és szakképzés biztosítja az állam különböző fejlettségű régióinak a rugalmas oktatási rendszerek kialakítását, saját munkaerőpiaci és szociális igényei mentén. Ezen oktatási rendszer központi tervezésének segítségével a régió, bevonva az érdekelt feleket (iskolák, oktatási intézmények, tartományok, önkormányzatok),

⁵⁸ 2013.11.30.

⁵⁹ <http://www.mfa.gov.hu/kulkepviselet/Milano/hu/tartomanyok/LOMBARDIA.htm?printable=true>
http://www.istat.it/it/files/2011/06/Italia_in_cifre_20132.pdf

⁶⁰ Legge regionale LOMBARDIA 6 agosto 2007 n. 19

⁶¹ Istituto Tecnico, Istituto Professionale

⁶² Istruzione e Formazione Professionale

kiküszöbölt területén a nem kívánt szakképzési párhuzamosságokat, és a fölösleges, egymást kioltó képzések megjelenését.

2. Háttér, felmerülő kérdések

Születése a „Moratti reformként” ismert, az 53. számú 2003-as törvénynek köszönhető, Letizia Moratti oktatásügyi miniszter⁶³ nevével fémjelezve. Elődje, az iskolarendszeren kívüli szakmai képzés párhuzamosan működött az államilag elismert szakképzéssel. A régi szakképzési rendszert felváltva foglalja el helyét –második pilléreként– az oktatási rendszerben. Eltörölte a humán- és reálgimnáziumok kizárólagos kultúraterjesztési előjogait, biztosítva a szakképzési és gimnáziumi oktatásban résztvevők alapvető, diverzitásában egységes kulturális profiljának kialakulását.

2.1. A regionális IEFP rendszer

Az olasz alkotmány V. pontja kiegészítésével kimondatott az oktatás és szakképzés kizárólagos regionális hatásköre. Ez azt jelenti, hogy a régiók, szükségleteik és sajátos jellemzőik mentén határozhatják meg az szakképzés szerkezetét, amelyben az állam, néhány közös cél és alapvető szolgáltatási szint meghatározásával vesz részt.

Lombardia a tanuláshoz való jog és tankötelezettség szellemében szavazta meg a 19/2007-es törvényt, nyílt oktatási rendszert választva, amelynek kedvezményezettjei a 14-18 éves fiatalok csoportja lett. Célul – az általános alapismeretek fejlesztését, az igények szerinti szakképzést, felkészítést a felsőfokú oktatásra, és az életen át tartó tanulást – tűzte ki. Láthatóan egy összetett rendszer kialakítása kezdődött 2003-ban, amely a régiós igények által szabályozott megfelelője a hagyományos iskolarendszerű oktatásnak illetve szakképzésnek.

2.2. Állami szakképzés vagy regionális szakképzési rendszer

Az állami szakképzés rendszere 2010-ig egy három és egy két éves (3+2) egymásra épülő képzéssel válaszolt a munkaerőpiac, és a képzési igények kihívásaira. Három év elteltével szakképesítési bizonyítvánnyal ki lehetett lépni a munka világába. A további két éves képzést választó fiatalok érettségi bizonyítványt szerezhettek. 2010-től a 2+2+1-es új szerkezettel megszűnt a három éves szakképesítési bizonyítvány megszerzésének lehetősége. Ezzel szemben a regionális 3+1-es rendszerű szakképzésben három év elteltével szakképesítési bizonyítvány szerezhető. Újabb egy év után technikus diplomával lehet munkát vállalni.

⁶³ 2001-2006

Megjegyzendő, hogy a tananyag tartalmát és az oktatási módszereket tekintve, a regionális szakképzés kevésbé elméleti felépítése nem hanyagolja el az általános műveltség elsajátítását.

2.3. A tanuláshoz való jog és tankötelezettség alakulása

„Moratti reformja” in facto változtatta meg a tanuláshoz való jogot és tankötelezettséget, amely egy 2005-ös rendelettel lépett életbe. Előtte kettős kötelezettség terhelte a fiatalokat. Részből 15 éves korig kötelező volt az iskolalátogatás. Tizenhét éves korig, a munkavégzéssel párhuzamosan, valamilyen képzési rendszerben való részvétel volt előírva. A reform megszüntette eme nehezen ellenőrizhető kettős kötelezettséget. Napjainkban a tankötelezettség általánosan tizenkét évet jelent, vagy 18 éves korig kell befejezni egy 3 éves középfokú képzést.

2007-ben Giuseppe Fioroni oktatási miniszter bevezette a minimális 10 éves tankötelezettséget, amely az alapvető kompetenciák fejlesztését és az általános műveltséget hivatott biztosítani. Célként az aktív állampolgári habitus kialakítását tűzte ki.

2.4. A regionális oktatás és szakképzés rendszer képzési kínálata

Az új regionális képzési jegyzéket rendeletben szabályozzák⁶⁴. Államilag elismert oklevelek és bizonyítványok biztosítják a képzések piacképességét Olaszország egész területén.

Lombardia régiós szakképzése tizenhat területen kínál szakképesítést:

• Mezőgazdaság	• Élelmiszeripar
• Vendéglátóipari szolgáltatások	• Iparművészet és kézművesség
• Vegyészet, környezetgazdálkodás	• Kereskedelmi és logisztikai szolgáltatások
• Grafika, multimédiás kommunikáció és a szórakozás	• Építészet és területgazdálkodás
• Villamosipar, elektronika informatika és távközlés	• Önfoglalkoztatás, esztétika, sport és wellness
• Faipar és bútorasztalosság	• Gépészet
• Vállalkozási szolgáltatás	• Divat és ruházat
• Promóció és fogadó szolgálat	• Hajózás

1. sz. táblázat

⁶⁴ DDG no. 12564/ 2010.12.02.

Huszonegy szakképesítési bizonyítványt ajánló képzés, negyvennégy különböző szakmát foglal magában, amelyek a régió sajátos elvárásait tükrözik. Példaként a vendéglátóipari szakképzés, bárpultos, pincér és szakácsokat készít fel három éves képzéssel. Technikusi diplomát huszonhét képzésben lehet szerezni, plusz egy év képzés után.

2.5. A regionális oktatás és szakképzés helyszínei, okleveleinek értéke

A regionális szakképzés szakképző centrumokban (CFP)⁶⁵ és azokban az iskolákban folytak 2010-től, amelyek önkéntesen csatlakoztak a regionális szakképzési rendszerhez.

A Moratti reformok bevezetése előtt a regionális képzésben szerzett oklevelek kizárólag az adott régióban voltak elfogadva, ellentétben az iskolarendszerű képzéssel, amely európai szintű elfogadottságot élvezett. Jelenleg az oktatási rendszer második pilléréként, államilag elismert harmas és négyes EQF⁶⁶ szintű bizonyítványokat és okleveleket állít ki.

2.6. A regionális szakképzés és állami iskolák közötti átjárhatóság

A regionális szakképzésből az állami fenntartású iskolákba kívánt átjárhatóságot kreditrendszer biztosítja. Szakképzési ciklusok végén vagy tanév kezdetekor lehet áthelyezést kérni. A krediteken alapuló rendszer megakadályozza a fogadó iskolákat abban, hogy tanulmány újrakezdési feltételeket határozzon meg.

2.7. Iskolaválasztás és beiratkozás

Az iskolaválasztás előzetes bejelentkezéshez kötött, amelyet az aktuálisan frekventált iskolában szükséges megtenni. Nem engedélyezett két, vagyis regionális és állami iskolába egyidejű képzésekre beiratkozni. A beiratkozásokat a regionális diáknyilvántartó intézet ellenőrzi. Informálódni az ezzel a céllal üzemeltetett honlapon⁶⁷ lehet.

2.8. Tanév és vizsgaidőszak

A tanév kezdete és vége egybeesik az állami fenntartású intézmények tanév beosztásával, amelyet a régió évenként határoz meg. A záróvizsgák a tanév végét követő héten kezdődnek.

1.1. Képzések óraszám, tandíj, költségek, támogatások

Az iskolákban valamint a szakképző centrumokban folyó regionális szakképzések óraszám eltér egymástól. Éves 1056 óra, legkevesebb 32 óra heti felbontásban kötelező az iskolákban.

⁶⁵ Centro di formazione professionale

⁶⁶ European Qualifications Framework

⁶⁷ www.istruzione.regione.lombardia.it

Ezzel ellentétben a szakképző centrumokban az éves minimálisan kötelező 990 óraszám van meghatározva. A szakmai gyakorlati képzés óraszama számottevően meghaladja az állami fenntartásban működő szakképzések gyakorlati óraszámait. Három plusz egy éves képzésben eléri a 40-45%-os átlagot.

A középfokú olasz közoktatás tandíjmentes. Egyszeri 6,04 € beiratkozási valamint éves 15,13 € részvételi díjkötelezettség terheli a tanulókat⁶⁸.

A régió „jó magaviseleti” ösztöndíjakkal (€25.000.000-2016/17), tankönyv- és iskolai eszközvásárlási támogatásokkal (€ 19.000.000-2016/17) segíti az arra érdemes vagy szociálisan rászoruló tanulókat.⁶⁹

2. Befejezés

Zárógondolatként néhány következtetést lehet megfogalmazni az olasz középfokú szakképzésről.

2003-ban Moratti reformja elindított egy jelentős szakképzési átalakulást beemelve a régiós szakképzéseket a támogatott iskolai rendszerbe. Célja bizonyára az volt, hogy a régiók sajátos elvárásainak megfelelő rugalmas szakképzést biztosítson. Az olasz alkotmány módosításával elérte a regionális szakképzés helyi ellenőrzését. A szakképzés időtartamának csökkentése is figyelemreméltó, de hatásait valószínű, hogy csak több év elteltével lehet majd elemezni.

Hivatkozások

<http://www.regione.lombardia.it/> letöltve 2016.03.14.

<http://www.mfa.gov.hu/kulkepvisolet/Milano/hu/tartomanyok/LOMBARDIA.htm?printable=true> letöltve 2016.03. 14.

http://www.istat.it/it/files/2011/06/Italia_in_cifre_20132.pdf letöltve 2016.03. 21.

www.istruzione.regione.lombardia.it letöltve 2016.03. 21.

<http://www.skuela.net> letöltve 2016.03. 24.

<http://www.regione.lombardia.it/pdf> letöltve 2016.03. 30.

<http://www.treccani.it/enciclopedia/constituzione-italiana-riforma> letöltve 2016.03. 30

<http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/STATEofPLAY.pdf> letöltve 2016.03. 30

⁶⁸ <http://www.skuela.net>

⁶⁹ <http://www.regione.lombardia.it/pdf>

Szakmai életrajzok

Szűts Zoltán

dr. habil Szűts Zoltán médiakutató, 2008-ban doktorált irodalomtudományból – hálózati irodalomból, 2015-ben habilitált az információs társadalom témaköréből az ELTE-n. A ZSKF rektori megbízottja, a Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszékének főiskolai tanára, a BME Műszaki Pedagógia Tanszékének adjunktusa. Rendszeresen publikál hipertext, az újmédia, digitális pedagógia és információs társadalom témájából tanulmányokat és ismeretterjesztő cikkeket a hazai és külföldi tudományos lapokban. A világháló metaforái – Bevezetés az új média művészetébe és az Egyetem 2.0 kötetek szerzője. 2004 és 2007 között a szöuli Hankuk University of Foreign Studies vendégtanára volt.

Molnár György

Dr. Molnár György, Egyetemi docens, tanszékvezető, főigazgató, villamosmérnök-mérnökstanár, orvosbiológus mérnök, közoktatási vezető-szakvizsgázott pedagógus, BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszék. A BME-n a 2000-ben szerzett egyetemi villamosmérnöki diplomáját követte egy multidiszciplináris orvosbiológiai diploma megszerzése szintén a BME-n. Ezt követően a munka világában mérnökként kezdve a pályafutását újabb tanulmányokat folytatott ezúttal a pedagógiai diszciplínán belül, mérnökstanárként 2001-től. Ettől kezdve a tanulmányai és oktatói tevékenysége a már nagy múltra visszatekintő Pedagógiai Intézet jogutódjához, a Műszaki Pedagógia Tanszékhez kötődtek. Ezen a tanszéken kezdte el a doktori PhD programot is, melyet az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában fejezett be. 2001 óta tehát egyetemi oktatóként folyamatosan rész veszek a Műszaki Pedagógiai Tanszék munkájában. Az IKT-alapú kutatási alaptémái mellett a szakképzés-pedagógia módszertani és innovációs lehetőségei is foglalkoztatták, melyek alkalmat adtak arra is, hogy az új korszerű, atipikus és elektronikus tanítási-tanulási utakat is kutathassa.

Mák Kornél

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Filozófiai Doktori Iskolájának doktorandusza, Kecskemét Megyei Jogú Város alpolgármestere. Felsőfokú tanulmányait a szegedi Hittudományi Főiskolán, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán és a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán végezte. Kutatási területét az ifjúsági közművelődés, a nevelés- és művelődésfilozófia, valamint a kulturális menedzsment aktuális kérdései jelentik.

Vámosi Tamás

A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának habilitált docense. Végzettségét tekintve okleveles humán szervező és okleveles andragógus. Kutatási területe a szak- és felnőttképzési rendszer sajátosságai, problémakörei, a képzés szerepe az emberi erőforrás fejlesztés folyamatában.

Tóth Piroska

Okleveles biológia-kémia-földrajz szakos középiskolai tanár, a Kiskunhalasi Bibó István Gimnázium tanára, az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskolájának harmadéves hallgatója. 25 éves szakmai gyakorlattal rendelkezik a tehetséggondozás területén. Diákjai sikeresen vesznek részt a különböző tanulmányi versenyeken (OKTV, TUDOK, Középiskolai Földtudományi Diákkonferencia) és tudományos konferenciákon (HUNGEO). Munkahelyén 1999-től a GLOBE-csoport vezetője, 2008-tól öt éven át a program országos koordinátora volt (GLOBE: nemzetközi környezeti nevelési hálózat).