

# CIVIL SZEMLE

K Ü L Ö N S Z Á M – 2 0 2 3 – S P E C I A L I S S U E V I .

## TÁRSADALMI SZAKADÉKOK ÉS PEDAGÓGIAI HIDAK

BALÁZS LÁSZLÓ, SZŰTS ZOLTÁN, NÉMETH ISTVÁN PÉTER (SZERK.)



Pusztai Gabriella–Pallay Katalin–Demeter-Karászi Zsuzsanna **FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK KULTÚRÁJA ÉS EREDMÉNYESSÉGE OKTATÓI PERCEPCIÓK TÜKRÉBEN** ■ ■ Sitku Krisztina **EGYETEM ÉS TÁRSADALOM INTERAKCIÓI: EGYETEMI TÁRSADALMI FELELŐSÉGVÁLLALÁS, „HARMADIK MISSZIÓ” ÉS KÖZÖSSÉGI SZEREPVÁLLALÁS** ■ ■ Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István–Katus Szilvia **OKTATÁSI HÍD A SZAKKÉPZÉS ÉS A FELSŐOKTATÁS KÖZÖTT. INTEGRÁLT TANANYAG- ÉS TANULÁSMENEDZSMENT RENDSZER FEJLESZTÉSE A DUNAÚJVÁROSI EGYETEM BÁNKI DONÁT TECHNIKUMÁBAN** ■ ■ Szűts Zoltán–Námesztovszki Zsolt **A DIGITALIZÁCIÓ KIHÍVÁSAI A CIVIL, MINDENNAPI FELHASZNÁLÓ SZEMSZÖGÉBŐL: FEJLESZTI VAGY KIVÁLTJA AZ EGYÉNT A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA HASZNÁLATA AZ OKTATÁSBAN?** ■ ■ Racsko Réka–Szűts Zoltán–Lengyelne Molnár Tünde **A TÁRSADALMI SZAKADÉK CSÖKKENTÉSÉT SZOLGÁLÓ DIGITÁLIS KOMPETENCIA STRATÉGIAI KÖRKÉPE** ■ ■ Bartal Orsolya **A DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉG JELENSÉGEI A TÁRSADALOMBAN ÉS AZ OKTATÁSBAN** ■ ■ Maczó Edit **A DIGITÁLIS OKTATÁSBAN FELHALMOZOTT HÁTRÁNYOK ÉS KOMPENZÁLÁSI LEHETŐSÉGEI HÁTRÁNYOS HELYZETŰ CSOPORTOKNÁL** ■ ■ Bacsa-Bán Anetta **PEDAGÓGUSHIÁNY ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS** ■ ■ Mogyorósi Zsolt **AZ OKTATÁSI ESÉLYNOVELÉS LEHETŐSÉGEI — MENTORTANÁRKÉPZÉSI SZEMPONTOK** ■ ■ Varga Anita **A TÖRÉKENY BIZALOM — EGYENLŐK KÖZÖTT EGYENLŐTLENEK (ESÉLYEGYENLŐSÉGI KÉRDÉSEK A TÁRSADALOM ÉS A FELSŐOKTATÁS RENDSZERÉBEN)** ■ ■ Szűts-Novák Rita **A NEMI EGYENLŐTLENSÉGEK ÁTHIDALÁSÁNAK KÍSÉRLETE. A REFORMPEDAGÓGIA JELENTŐS MAGYAR NŐI ALAKJAI: NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA ÉS CSALÁDI ISKOLÁJÁNAK KÖRE** ■ ■ Virág Irén **BÁRÓ ADEL-SHEIM JOHANNA FILANTRÓP TEVÉKENYSÉGE A REFORMKORBAN** ■ ■ Falus Orsolya **KERESZTÉNY ÉS MUSZLIM ALAPÍTVÁNYOK, MINT ISKOLAFENNTARTÓ JOGINTÉZMÉNYEK — MALÁJ JÓGYAKORLATOK ÉS PÁRHUZAMOK**



# CIVIL SZEMLE

**KÜLÖNSZÁM – 2023 – SPECIAL ISSUE VI.**

**TÁRSADALMI SZAKADÉKOK ÉS PEDAGÓGIAI HIDAK**

BALÁZS LÁSZLÓ, SZŰTS ZOLTÁN, NÉMETH ISTVÁN PÉTER (SZERK.)

A szám megjelenését az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem támogatta

### Szerkesztőbizottság/Editorial Board

András István, Belia Anna, Harsányi László, Kirschner Péter, Kuti Éva,  
Marschall Miklós, Miszlivetz Ferenc, Nagy Ádám, Rajcsányi-Molnár Mónika

### Szerkesztőség/Editors

Bacsa-Bán Anetta, Bögre Zsuzsanna, Csongor Anna, Glied Viktor, Kákai László,  
Kővári Attila, Nárai Márta, Németh István, Péterfi Ferenc, Sebestény István

A jelen lapszám szerkesztői/Editors of this issue

Balázs László, Szűts Zoltán, Németh István Péter

Technical Editor      Attila Duma  
Photos                    Iván Halász

Published by  
**CIVIL SZEMLE ALAPÍTVÁNY–DUE Press**

[www.civilszemle.hu](http://www.civilszemle.hu)

1137 Budapest, Pozsonyi út 14.

Tel./fax: (+36-1) 221-8099

E-mail: [civilszemle@gmail.com](mailto:civilszemle@gmail.com)

2401 Dunaújváros, Tánics Mihály utca 1/A

Tel.: (+36-25) 551-100

E-mail: [duepress@uniduna.hu](mailto:duepress@uniduna.hu)

Publisher: Péter Nizák president–István Németh director

Printed by HTS Art Printing house

Directed: Iván Halász

ISSN 1786-3341

■ <b>ELŐSZÓ</b>	5
■ <b>FELSŐOKTATÁS ÉS SZEREPVÁLLALÁS</b>	
Pusztai Gabriella–Pallay Katalin–Demeter-Karászi Zsuzsanna: FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK KULTÚRÁJA ÉS EREDMÉNYESSÉGE OKTATÓI PERCEPCIÓK TÜKRÉBEN	9
Sitku Krisztina: EGYETEM ÉS TÁRSADALOM INTERAKCIÓI: EGYETEMI TÁRSADALMI FELELŐSÉGVÁLLALÁS, „HARMADIK MISSZIÓ” ÉS KÖZÖSSÉGI SZEREPVÁLLALÁS	29
Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István–Katus Szilvia: OKTATÁSI HÍD A SZAKKÉPZÉS ÉS A FELSŐOKTATÁS KÖZÖTT. INTEGRÁLT TANANYAG- ÉS TANULÁSMENEDZSMENT RENDSZER FEJLESZTÉSE A DUNAÚJVÁROSI EGYETEM BÁNKI DONÁT TECHNIKUMÁBAN	43
■ <b>OKTATÁS ÉS DIGITALIZÁCIÓ</b>	
Szűts Zoltán–Námesztovszki Zsolt: A DIGITALIZÁCIÓ KIHÍVÁSAI A CIVIL, MINDENNAPI FELHASZNÁLÓ SZEMSZÖGÉBŐL: FEJLESZTI VAGY KIVÁLTJA AZ EGYÉNT A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA HASZNÁLATA AZ OKTATÁSBAN?	57
Racsko Réka–Szűts Zoltán–Lengyelne Molnár Tünde: A TÁRSADALMI SZAKADÉK CSÖKKENTÉSÉT SZOLGÁLÓ DIGITÁLIS KOMPETENCIA STRATÉGIAI KÖRKÉPE	67
Bartal Orsolya: A DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉG JELENSÉGEI A TÁRSADALOMBAN ÉS AZ OKTATÁSBAN. AZ ELMÉLET ÉS GYAKORLAT KÖZÖTTI GYENGE ÁTVITEL ENYHÍTÉSE EGY MODELL-JAVASLATTAL	79
Maczó Edit: A DIGITÁLIS OKTATÁSBAN FELHALMOZOTT HÁTRÁNYOK ÉS KOMPENZÁLÁSI LEHETŐSÉGEI HÁTRÁNYOS HELYZETŰ CSOPORTOKNÁL	91
■ <b>OKTATÁS ÉS FENNTARTHATÓSÁG</b>	
Bacsa-Bán Anetta: PEDAGÓGUSHIÁNY ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS	107
■ <b>ESÉLYEGYENLŐSÉG</b>	
Mogyorósi Zsolt: AZ OKTATÁSI ESÉLYNÖVELÉS LEHETŐSÉGEI — MENTORTANÁRKÉPZÉSI SZEMPONTOK	127
Varga Anita: A TÖRÉKENY BIZALOM — EGYENLŐK KÖZÖTT EGYENLŐTLENEK (ESÉLYEGYENLŐSÉGI KÉRDÉSEK A TÁRSADALOM ÉS A FELSŐOKTATÁS RENDSZERÉBEN)	141



Szűts-Novák Rita: A NEMI EGYENLŐTLENSÉGEK ÁTHIDALÁSÁNAK KÍSÉRLETE. A REFORMPEDAGÓGIA JELENTŐS MAGYAR NŐI ALAKJAI: NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA ÉS CSALÁDI ISKOLÁJÁNAK KÖRE	163
Virág Irén: BÁRÓ ADELSHEIM JOHANNA FILANTRÓP TEVÉKENYSÉGE A REFORMKORBAN	175
Falus Orsolya: KERESZTÉNY ÉS MUSZLIM ALAPÍTVÁNYOK, MINT ISKOLAFENNTARTÓ JOGINTÉZMÉNYEK – MALÁJ JÓGYAKORLATOK ÉS PÁRHUZAMOK	187

## ■ FOTÓ

Németh István Péter: Inota Calling 2.	borító, 8, 28, 42, 56, 66, 78, 90, 126, 140, 162
---------------------------------------	---

## ■ SZERZŐINK

199

# ELŐSZÓ

## Társadalmi szakadékok és a pedagógiai hidak

Különszámunk cikkei az aktuális társadalmi kihívásokra oktatási megoldásokat kívánnak adni. Eredeti elképzelésünk szerint négy olyan szakadékot azonosítottunk, amelyek a jelenben komoly kihívást jelentenek és nyomást gyakorolnak a civil társadalomra. Mivel a szám szerzői a felsőoktatásban oktató és kutató szakemberek, ezért a témát alapvetően az egyetemi oktatás irányából közelítik meg, akkor azt állítják, hogy az akadémiai szférában dolgozók hatékonyan tehetnek azért, hogy az egyének ezeket a szakadékokat átugorhassák, ha – reálisan gondolkozva – a szakadékokat betemetni rendszerszinten nem is lehet. Ilyen azonosított szakadékok:

*A gazdasági egyenlőtlenség.* Az iparosított, de még az információs társadalom tapasztalata is, hogy technológiaváltás és más tényezők hatására a szegénység, a munkanélküliség és a lecsúszás veszélye folyamatosan és egyre több embert érint világszerte és így Magyarországon is. Kérdés tehát, hogyan lehetünk hatékonyabban a gazdasági szakadékok kezelésében az oktatás eszközeivel?

*A digitális megosztottság.* Mindennapi tapasztalat, hogy a digitalizáció és a hozzá kapcsolódó információtechnológiai forradalom óriási lehetőségeket nyújt, de egyúttal új szakadékokat is teremt. Nem csupán az a probléma, hogy az információhoz és a technológiai eszközökhöz való hozzáférés nem egyenlő mértékben biztosított mindenki számára, de a Covid-időszak óta egyértelművé vált, hogy kihívást jelent az is, hogy a digitális kompetenciák fejlesztésében is jelentős különbségek mutatkoznak. Kérdés tehát, hogyan lehetünk inkluzívabbak és biztosíthatjuk az oktatás intézményével vagy nonformális formáival a digitális készségek kiegyenlített(ebb) fejlődését a társadalmi rétegek között?

*A fogyatékkal élők kihívásai.* A fogyatékkal élők társadalmi beilleszkedése és egyenlő esélyeinek biztosítása továbbra is kritikus kérdése a civil társadalomnak. A fogyatékkal élő tanulók sokszor szembesülnek olyan akadályokkal az oktatás során, amelyek nehezítik számukra az egyenlő hozzáférést és a teljes körű részvételt. Kérdés tehát, hogyan tudunk hatékony, személyre szabott pedagógiai megoldásokat nyújtani a fogyatékkal élő diákok számára?

*A szociális igazságosság.* A társadalomban tapasztalható számos egyenlőtlenség befolyásolja az emberek esélyeit az oktatásban és az életben. Az esélyegyenlőség hiánya olyan társadalmi szakadékokhoz vezet, amelyek hosszú távú hatással vannak az egyének életére. Kérdés tehát, hogy milyen pedagógiai megközelítések és politikai döntések segíthetnek a szociális igazságosság elérésében?

A felhívásra érkezett cikkek számos rendszerszintű vagy jó gyakorlatokat bemutató megoldást kínálnak a problémák áthidalására, de – ahogyan az lenni szokott – újakat is felvetnek. Reményeink szerint ezzel a különszámmal hozzájárulhatunk a tudományos diskurzushoz, amely az akadémiai szféra és a döntéshozók bevonásával is folyik.

Az írásokból kitűnik, hogy az egyetemek társadalmi felelősségvállalása és intézményi kultúrája képes hidat képezni a társadalom egésze felé. Ez a híd gyakran nem más, mint az egyre komolyabb szerephez jutó harmadik misszió.

*A felsőoktatás és szerepvállalás*-blokk cikkei ezen a felismerésen túl kitérnek arra is, hogyan tölthető meg új, korszerű tartalommal a szakképzés is, amely már az intézményesített tanulási folyamat során is átvezeti a tanulókat a munka világába, ezzel is csökkentve a gazdasági egyenlőtlenségeket. Ehhez azonban korszerű ismeretek átadására van szükség.

*Az olvasó az oktatás és a digitalizáció*-blokk cikkeit olvasva további példákkal találkozhat, amelyek a digitalizáció kreatívan bomlasztó jellegét támasztják alá. Reális kihívássá válik ugyanis, hogyan élünk majd a jövőben a mesterséges intelligencia által biztosított lehetőségekkel. Átengedjük neki az irányítást és kényelmesen hátradőlve nézzük, ahogy a társadalom egészében kiváltja nem csupán az egyének fizikai, de szellemi munkáját is, vagy az egyének személyre szabott fejlesztésének szolgálatába állítjuk az oktatás segítségével. Ehhez a digitális kompetenciánk rendszerszintű fejlesztésére van szükség, és tekintettel kell lennünk arra is, hogy a hátrányos helyzetű csoportok fejlesztése más megközelítést igényel.

Habár nem szerepelt a tételesen azonosított szakadékok között, a szerzőink cikkeiből kiderül, hogy a fenntarthatóság egy olyan fontos, világosan elkülöníthető problémakört jelent, amellyel az oktatási rendszernek kiemelten foglalkoznia kell. A fenntarthatóság jelen esetben az oktatási rendszer működésére vonatkozik, és feltárja mindazon kihívásokat, amelyekkel szembe kell néznünk – alapvetően a felsőoktatás szintjén – annak érdekében, hogy a jövőben kellő számú, képzett pedagógus tanítson. *Az oktatás és a fenntarthatóság*-blokk cikkei így, miután azonosították a kihívásokat, rögtön megoldásokat is javasolnak, és nem csupán a magyar közösségre tekintenek, de egészen távolra is látnak.

*Az esélyegyenlőség* kihívásait tárgyalja az azonos című, a különszámot záró blokk is. A cikkek szerzői annak érdekében, hogy megoldásokat találjanak a jelenbe, a múlthoz fordulnak vagy éppen a tágra értelmezett jelen tapasztalatait összegzik és az oktatásban kívánják hasznosítani. A blokkból kitűnik, hogy az egyéneknek – egyetemi, iskolateremtő „véleményvezéreknek” komoly szerepe és felelősége van ezen a téren.

Bízunk benne, hogy a most megjelent tematikus szám hozzájárul majd ahhoz, hogy az oktatás általában, szűkebb vizsgálati fókuszunk alapján pedig a felsőoktatás hatékony megoldásokat – stratégiákat, módszereket vagy éppen jó gyakorlatokat – találjon az azonosított kihívások leküzdéséhez.

Virág Irén az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézetének igazgatója, különszámunk szerzője, tanulmányának leadását követően elhunyt. Különszámunkat Virág Irén, neveléstörténész, a pedagógusképzés egyik meghatározó képviselője emlékének szenteljük.

*(A tematikus szám szerkesztői)*



Fotó/Németh István Péter

## FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK KULTÚRÁJA ÉS EREDMÉNYESSÉGE OKTATÓI PERCEPCIÓK TÜKRÉBEN

Pusztai Gabriella–Pallay Katalin–Demeter-Karászi Zsuzsanna

### Bevezetés

■ Tanulmányunk aktualitását az adja, hogy Közép- és Kelet-Európában a felsőoktatás napjainkban újabb jelentős átalakuláson megy keresztül, melynek egyik fontos eleme a nem állami, hanem alapítványi fenntartású intézmények aránynövekedése és a vizsgált régió intézményeiben bevezetés alatt álló versenypiaci szellemű, differenciált bérezés ígéretével is egybekötött teljesítményértékelés a felsőoktatási oktatók körében. Hogy ez milyen földindulásszerű változást hozott az intézményeken belül, azt akkor értjük meg, ha visszatekintünk a térség felsőoktatásának a politikai rendszerváltás utáni három évtizedére. Ebben az időszakban többdimenziós átalakulás zajlott a felsőoktatásban. Az átalakulások jelentős részét politikai és társadalmi változások kényszerítették ki, mint pl. az expanziót és a bolognai reformot. Az expanzió egy lefojtott felsőoktatási rendszert követett a közép-európai országokban. A szovjet mintájú, kommunista rezsimek – miközben a kommunista hatalom társadalmi egyenlőséget hirdetett – a társadalom széles köreitől elzárva tartották a felsőoktatást, ahová csak a korcsoport egytizede léphetett be.

Az oktatók felsőoktatásban való előmenetelének megítélésekor a tudományos teljesítmény (publikációk, kutatások) szempontjait felülírta a „politikai megbízhatóság” szempontja. A kommunizmus összeomlása után hatalmas politikai nyomás nehezedett a kormányokra a felsőoktatás kapuinak szélesre tárása érdekében, s a kormányok nem tudtak ennek ellenállni. Az ezredfordulóra gyors ütemű felsőoktatási expanzió következett be, a felsőoktatásban tanulók száma 2000-re több mint háromszorosára nőtt, a 2000-es évtized közepén tetőzött (Kozma et al. 2017: 1163).

Az intézmények, szakok, oktatók száma – bár az előbbinél jóval lassabban – szintén megnövekedett. A kapacitásnövekedés eredményeképpen hamar törekvések indultak a felduzzadt és drágán működtethető rendszer költséghatékonyra tételére, ami egyes országokban, például Romániában, már a '90-es évek végén a privát szektor megerősödését eredményezte (Slantcheva–Levy 2007; Curaj et al. 2015). A gazdasági-politikai átalakulás miatt egyébként is folyamatos anyagi gondokkal küzdő posztszocialista térség kormányai a nehezen finanszírozhatóvá vált felsőoktatásban visszatérően próbálkoztak a felsőoktatás állami terheit csökkentő reformok végrehajtásával, melyek időnként a bejutási vagy a bennmaradási arányok csökkentését, időnként a költségterítéses hallgatók aránynövelését szorgalmazták (Kozma et al. 2017). Azonban a gazdasági és munkaerő-piaci problémák miatt a felsőoktatás a fiatalok egy része számára a munkanélküliség elkerülésére szolgáló parkolópálya lett, s a társadalmi felemelkedés csatornájaként bíztak benne, így a társadalom széles rétegeinek ellenállásába ütközött volna a karcsúsítása. Emellett egy-egy felsőoktatási intézmény egy-egy régió szimbólumává vált, egész régiók fejlődését várták tőle, ezért a helyi politikusok nyomást gyakoroltak a kormányokra felsőoktatási intézmények megtartása érdekében, így előfordult, hogy a politikai lobbik életképtelen intézmények és képzések megtartására is erőfeszítéseket tettek.

A többciklusú képzés ún. „bolognai felsőoktatási rendszer” legfontosabb eleme, a többciklusú képzés a 2000-es évek közepén lépett életbe a térségben (Szlovákia 2005, Románia 2005; Ukrajna 2005; Magyarország 2006; Szerbia 2007) (Curaj et al. 2015; Pusztai–Szabó 2008; Kovács 2013; Pallay 2019; Molnár 2013; László 2003). A szerkezetváltást nagy sietséggel vezették be, ezért az intézmények és az oktatók jellemzően a szerkezeti, tantervi és pedagógiai újítások minimalizálásával próbálták ezt megoldani (Neave–Amaral 2008). Korrekciókat hajtottak végre, néhány területen be sem vezették, illetve egyes képzésekből ki is vezették, például Magyarországon a tanárképzésből. A kiterjedt felsőoktatási intézményrendszerben kevés egyetem volt képes a mester és doktori képzések széles kínálatát adni, a legtöbb intézmény alapképzések sokaságát kínálja. Az intézmények akadémiai-tudományos presztízse eltérő, s az oktatókkal kapcsolatos elvárások sem azonosak.

A 2010-es években már erősen érezte hatását a demográfiai apály, valamint a takarékos kormányok keveset szántak a felsőoktatásra, csökkeni kezdtek a hallgatólétszámok. A felsőoktatási intézmények hallgatókért folyó versengése erősödött. A térség legtöbb intézményében az oktatók helyzete egyre inkább a köznevelési pedagógusokéhoz kezdett hasonlítani. A hallgatói létszámnövekedés és a heterogén összetétel miatt szerepük új funkciókkal bővült (pl. felzárkóztatás, fegyelmezés), az időközben berobbanó digitalizáció következtében megnövekedett az adminisztráció, s a túlterheltség mellett még az általánosan jellemző alulfizettség vált alapvető szakmai identitásképző tényezővé.

Az academic professionals körében a tudományos teljesítmények értékelése kollegiális elvek alapján működött, ami azt jelenti, hogy a peer review elveinek megfelelően értékelték egymás munkáját például a kutatási pályázatoknál.

Az egyetemi oktatók csak rendkívül szűkös, szelektív pályázati forrásokból jutottak kutatásfinanszírozáshoz, s aki nem jut forráshoz, az gyakorlatilag ki van zárva a tudományos pályafutásból, hiszen a kutatási és publikációs költségeket nem tudja fedezni. A nemzetközi pályázati források az ezekkel járó adminisztratív kihívások és az alacsonyabb szintet elért nemzetközi bekapcsolódás miatt már eleve azoknak a kutatóknak elérhető, akik rendelkeznek forrásokkal és fizetett munkaerővel a pályázati folyamat elindítására. A kollegialitás alapján álló értékelés riválisaként megjelent a menedzseri típusú értékelés. A vizsgált intézményeket egy kivételével alapítványok irányítják, melyeknek élén felsőoktatási szakemberek mellett üzleti szférában is tapasztalattal rendelkező menedzserek állnak. Mivel az intézmények a teljesítményük után kapnak állami finanszírozást, a térségben kulcskérdéssé válik, hogy ki és mi számít eredményesnek, s hogy az egyes intézményekben hogyan reagálnak erre.

*Első* kutatási kérdésünk arra vonatkozik, hogy az elmúlt évtizedek minden felsőoktatási intézményt érintő változásainak erőterében vajon mennyire váltak azonosná az intézmények, mennyire lehet egységes intézményi kultúráról beszélni. Ezt azért tartjuk fontosnak megvizsgálni, hogy megtudjuk, az intézményi kultúra szempontjából milyenek azok a felsőoktatási helyek, ahová napjainkban beköszönt a teljesítményközpontú értékelés. *Második* kutatási kérdésünk az, hogy az oktatóknak milyen az eredményes oktatói munkáról alkotott felfogása, hiszen ez nyilvánvalóan befolyással lesz arra, hogyan reagálnak a versenyszemléletű kihívásra. Végül *harmadik* kérdésünk az volt, hogy az eredményességről alkotott oktatói koncepciók az intézményi kultúrákban gyökereznek-e, vagyis egy-egy intézményi kultúra kitermel-e az oktatói eredményességgel kapcsolatos egységes felfogást.

Kutatásunkat egy olyan felsőoktatási régióban végeztük, ahol megtalálható a nemzetközi beiskolázású, többkarú, több tízezer fős nagyintézmény, de megtalálhatók a kisebb intézmények is, akár olyan kis lélekszámúak, melyek alig nagyobbak egy középiskolánál, amelyek ebben a peremhelyzetű régióban önálló funkciót töltenek be. A változatos méretű és funkciójú intézmények oktatóinak vizsgálata során fontos kérdés volt, hogy a vizsgált kérdések szerint az oktatók és az intézmények homogén vonásokat mutatnak fel, vagy inkább különböznek egymástól.

## Elméleti háttér. Felsőoktatás mérlegen

A huszadik század végétől az értékelőállam-koncepció jegyében az intézmények teljesítményét egyre inkább kvantifikálható mutatókra támaszkodva kezdték el monitorozni (Power, 1997). Az elszámoltathatóság jegyében hatalmas szervezeti átalakulás vette kezdetét, melynek hatásai a felsőoktatási intézményeket is elérték. Történetileg a rendszer lényegétől idegen jelenségről van szó, ugyanis az egyetemi minőség fogalma hagyományokra támaszkodik. A humanista egyetemek hírnevét egy-egy neves professzor alapozta meg, akinek az előadásai kedvéért a hallgatók és sokszor a tudóstársak is, képesek voltak egy fél kontinensen keresztül ván-



dorolni (Grendler 2004). Nem diplomát akartak szerezni, hanem néhány féléven át hallgatni egy híres professzort, ez volt az oktatói eredményesség mutatója. A Humboldt-i modellben a nemzetközi kutatóműhelyt működtető tudósok jelentették a vonzerőt és jelezték egy egyetem minőségét (Kwiek 2008). Ki kell emelni, hogy a minőségfogalom meghatározása és az értékelés a tudomány világán belül történt, a tudósok ügye volt, s informális csatornák közvetítették ezt.

Az állami szereplő belépése folytán az egyetemek pontszerű hálózata nemzeti rendszerekké épült, s az állam büszke finanszírozója lett az intézményeinek. A huszadik század második felében azonban a tömeges felsőoktatás kialakulása az intézmények diverzifikálódásával, valamint nemcsak a hallgatók, de az intézmények, az oktatók és kutatók exponenciális számbeli növekedésével járt. A rendszer belső képzési sokszínűsége mellett a korábbi minőségszempont nehezen értelmezhetővé vált, melybe nem voltak beilleszthetők az olyan új jelenségek, mint például, hogy a hallgatók a legközelebbi egyetemeket kezdték preferálni, a tudományos eredmények megismerése miatt nem kellett elutazni, a szakképzést folytató vagy a társadalmi mobilitást segítő intézménytípusok megjelenése stb. Ennek nyomán a társadalom felsőoktatási minőséggel kapcsolatos koncepciója elbizonytalanodott, a generalizált bizalom szintje megrendült. Ezzel párhuzamosan a kiterjedt rendszer költségei jelentősen megnöttek, s a jóléti állam modellkrízise miatt a források is korlátozottá váltak, s az intézmények fenntartása terhes kötelességgé vált.

A kiútnak a finanszírozás megosztása és a szorosabb elszámoltatás tűnt. Az utóbbi jegyében a neoliberais, eredményorientált oktatáspolitikában egyre hangsúlyosabbá váltak a teljesítménymérésre és ennek sztenderdizálására való törekvések. A neoliberais fordulatot követő évtizedekben bekövetkező további változások, főként a nemzetköziesedés és a felsőoktatás piaccá válása globális méretű, kompetitív mezőben versengő szereplőkké tették a felsőoktatási intézményeket. Az intézmények versenye az oktatói szerepkör folyamatos bővülésében és az elvárások növekedésében csapódott le. Az értékelés és az értékelők ebben a korszakban már kívülről vezéreltté váltak, fokozatosan kiépült a hivatásos értékelők rendszere, melyek mérni, vizsgálni, rangsorolni kezdték az intézményeket, az oktatókat és a kutatói produktumokat, pl. a publikációkat is. Ahogy a népszerű egyetemi rangsorok modellérzékenysége és részrehajlása is általános meggyőződéssé vált (Vidal-Filliatreau, 2014), az értékelés többi kritériuma mögött is felfedezhetők a hatalmi, üzleti szempontok. Az újonnan felbukkanó, hivatásos értékelők közös jellemzője, hogy mindent megtesznek, hogy a szubjektív sikerkritériumokat objektívként forgalmazzák. A felsőoktatás szereplői paradox módon reagálnak erre: noha kételkednek, sőt, sokan kifejezetten nem hisznek az értékelésre és az intézmények összehasonlítására szolgáló kritériumok érvényességében, lassan mindenki kénytelen ezeknek megfelelni. Azaz a mertoni alkalmazkodás rituális modellje válik általánossá. Ennek következménye, hogy a felsőoktatás minőségének folyamatos javítását célzó diskurzus egyenesen rombolja a rendszerbe vetett hitet és bizalmat (Enders 2013).

## Az intézményi kultúra

Az expanzió és az elszámoltathatóság által generált felsőoktatási változások alapjaiban befolyásolják az intézményi környezetet, a korábban hagyományosnak vélhető, többségében tradicionális jegyekkel leírható intézményi kultúra alapjaiban változott meg. Az intézményi kultúra fogalma komplexitása miatt nehezen vizsgálható. Az elmúlt években a kutatók számos mérőeszközt fejlesztettek ki az intézményi kultúra vizsgálatára, ám az összes dimenzió lefedését egyik sem biztosította. Minden intézményi kultúrát vizsgáló kutatás más és más dimenzióra helyezte a fókuszot.

Az intézményi kultúra tanulmányozása során a pozitivista és a szociálkonstruktivista kutatók megközelítései állíthatók szembe egymással. Míg az intézményi kultúra pozitivista kutatói egységes, jól behatárolható intézményi kultúrakoncepcióban gondolkodtak, addig a szociálkonstruktivisták megkérdőjelezték az egységes intézményi kultúra-leírás létezését. A szociálkonstruktivista nézetet vallók szerint a pozitivista megközelítés belekényszerít egymástól teljesen különböző intézményeket egyazon kategóriákba, ezáltal kiváltképp az intézmények egyedi jellemvonásai szorulnak ki (Bess et al. 2012). Az intézményi kultúra leírására számos koncepció született, tanulmányunkban az egyedi vonások azonosítása érdekében egy szociálkonstruktivista megközelítést veszünk alapul.

A szociálkonstruktivista megközelítéseiből Tierney konceptuális kerete lehetőséget ad az intézményi kultúra többdimenziós, dinamikus megközelítésére. Tierney a felsőoktatási intézményi kultúra leírására hat fogalmat határozott meg, így a *küldetés*, a *környezet*, a *szocializáció*, az *információ*, a *stratégia* és az *irányítás* dimenzióit. Elsőként a küldetés esetén azt vizsgálta, hogy hogyan határozzák és fogalmazzák meg az intézmények és az egyének küldetésüket, esetleg mennyire mutatkozik egyetértés és/vagy egyet nem értés az egyéni és az intézményi küldetés meghatározásában. Másodikként a környezetet vizsgálva olyan kérdésekre keresi a választ, hogy hogyan írják le az intézményi tagok a környezetüket, továbbá, hogy az intézmény hogyan viszonyul környezetéhez. Tierney harmadik fogalma a szocializáció, mely megismeréséhez arra igyekszik választ kapni, hogy hogyan szocializálódnak az új egyének az intézményben, hogyan tanulják meg a szerepüket, esetleg hogyan találják meg a helyüket az intézményen belül, valamint, hogy mit kell tenniük az egyéneknek ahhoz, hogy sikeresek legyenek. Negyedikként az információ esetében a legfontosabb kiindulópont, hogy mi alkotja az információt egy intézményen belül. Az intézményi kultúra fontos jellemzője, hogy a szétosztott információ releváns-e az egyén számára, vagy az intézmény érdekeit nézve az egyén csak annyi információhoz jut, amennyi szükséges és a szervezet domináns tagjai kezében van a döntés. Ötödikként a stratégia dimenziója az intézményi kultúra az egyik legbonyolultabb területe. Amennyiben a vezetők nem tartják tiszteletben az értékeket és az elvárásokat, a belső legitimitás megrendül és az intézménybe vetett bizalom megszerzése/megtartása nehezzé válik. Tierney az intézményi stratégia tanulmányozása során olyan kérdésekre keresi a választ, hogy

miként hoz döntéseket a szervezet, vagy ki érintett ebben, kit vonnak be a döntéshozásba, esetleg van-e következménye a jó és rossz döntésekből fakadó eredményeknek. Hatodikként pedig az intézményi kultúra irányításdimenziója esetén olyan kérdésekre keresik a választ, hogy mi az, amit az intézmény és az egyének elvárnak a vezetőktől, valamint, hogy kik ezek a személyek (Tierney 1988; Bess et al., 2012). Kutatásunkban a Tierney intézményi kultúra hat dimenziója alapján kirajzolódó intézményi kultúra megragadására vállalkozunk az oktatói percepciók mentén, továbbá az egyes kirajzolódott intézményikultúra-típusokban fellelhető oktatói eredményesség beazonosítására.

Kutatásunk célja annak feltárása, hogy az Európai Unió keleti határvidékén elhelyezkedő felsőoktatási intézmények oktatói percepciói alapján milyen intézményi kultúra rajzolódik ki, továbbá, hogy ezen típusok mentén az intézmények oktatói hogyan vélekednek általában az eredményességről, valamint saját eredményességükről. Kutatásunk aktualitását adja, hogy a 2020-as évtized elején, a pandémiát követő gazdasági visszaesés következményeként a különböző típusú felsőoktatási intézmények belső világaiba valósággal berobbant a felsőoktatási teljesítményértékelés intézménye, s annak kérdése, hogy ez hogyan hatott az intézményi kultúrára.

### A kutatás módszerei

Kvalitatív kutatásunk adatbázisát 7 fókuszcsoporthoz, 41 felsőoktatási oktatóval készült, átlagosan 100–150 perces interjú szövegkorpusza adja, melyek 2022 nyarán készültek egy saját fejlesztésű interjúvázlatra támaszkodva. A rendszeres fizikai aktivitás nemzetgazdasági indokoltsága hazánkban a fenntartható és biztonságos környezetért sportgazdasági kutatócsoport a *Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények oktatóinak egészsége és jólléte alcsoportjában az oktatók társadalmi, szakmai háttere, intézményi jellemzői és eredményessége témakörben* elnevezésű kutatás keretein belül. A kutatás terepe Magyarország, Románia, Szerbia, Szlovákia és Ukrajna egy-egy magyar tannyelvű felsőoktatási intézményei voltak, ahol jellemzően az államnyelvű felsőoktatási intézmények mellett magyar nyelvű felsőoktatási intézmények is vannak. Az alapsokaságot az említett országokban működő felsőoktatási intézmények oktatói képezték valamennyi intézményi szektorból.

Az interjúvázlat 10 dimenzió mentén vizsgálja az oktatók nézeteit a jóllét, az egészség és az eredményesség témakörök kapcsán. Az interjúvázlat kitér az oktatók bemutatására, a szakmai eredményességgel kapcsolatos nézeteikre, az oktatói és kutatói munka kihívásaira, a testi-lelki egészségükre és jóllétükre, a felsőoktatási intézményük kultúrájára, légkörére, a szabadidő és kulturális időtöltéseikre, a világnézetükre, vallásosságukra, az intézmény jogyakorlataira a hátrányos helyzetű tanulók integrálása kapcsán, az intézmény nyelvi, etnikai sokszínűségére, valamint zárásképp a felsőoktatók jólléte, egészsége és eredményessége témakörökre irányuló fejlesztési javaslatokra is.

Jelen kutatásban az oktatói diskurzusok alapján a felsőoktatási intézmények kultúrájára és a megkérdezett oktatók eredményességérzékelésére fókuszálunk. A hanganyagok szöveggé alakított változatát szövegelemzésnek vetettük alá az ATLAS.ti program segítségével. A szövegtörzsek egyes szakaszait kódokkal láttuk el. A kódolás során deduktív eljárást alkalmaztunk. Tierney (1988) hat intézményi kultúra dimenziójából kiindulva kialakítottuk azon szempontokat, melyek a kódháló kódrendszerét alkották. Ezt követően a kódokhoz tartozó szövegtörzseket elemezve, az oktatói percepciók alapján intézményi kultúrára és oktatói eredményességre vonatkozó tipológiát alkottunk. Az interjúk elemzése során a kódok létrehozásával az volt a célunk, hogy kitaláljuk, hogy milyen intézményi kultúra és felsőoktatási oktatói eredményességtípusokat rajzolnak ki az oktatói diskurzusok.

## Eredmények

### *Az intézményi kultúra típusai*

Kutatásunk során Tierney (1988) hat intézményi kultúra dimenzióját vettük alapul és megvizsgáltuk, hogy az oktatók válaszaiban milyen szövegkörnyezetben jelennek meg az egyes dimenziókat leíró részek, továbbá, hogy ezek milyen intézményi kultúra leírásához járulnak hozzá. A szövegtörzseket elemezve kitaláltuk, hogy az oktatói percepciók alapján milyen intézményi kultúratípusok rajzolódnak ki. A típusalkotás két fő tengelye a közösségi-individualista, valamint az intézményi célokkal azonosuló és egyéni célokat érvényben részesítő tengelyek. A tapasztalati tények és az egyéni interpretációk karakteres vonásai mentén négy intézményi kultúratípus körvonalazódott, így a támogató, erejüket az egységben meghatározó, az összetartó mikroközösségek, a magányos tömeg, valamint az énközpontú monumentális intézményi kultúrák. A típusoknak a kvalitatív kutatási szemlélet alapelveit követve nem az elméletek, nem a szakirodalom alapján kerestünk elnevezést, hanem induktív logika szerint a tapasztalati tények és az egyéni interpretációk legkarakteresebb vonásait figyelembe véve.

Elemzésünk eredményének tekintjük, hogy az összetett leírások és a különféle interpretációk ellenére intézményi kultúratípusokat tudunk alkotni és ezekben pedig a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk helyszínénél szolgáló felsőoktatási intézményeket be tudtuk sorolni. További eredménynek tekintjük, hogy olyan intézményi kultúratípusok rajzolódtak ki, melyek nem csupán a vizsgált intézmények besorolását teszik lehetővé, de további intézmények is besorolhatók az egyes kategóriákba. Eredményünk továbbá azon megállapítás is, hogy az egyes intézményi kultúratípusok vonatkoztathatók egy intézmény teljes egészére, ugyanakkor egy intézményen belül a kisebb egységek, mint a tanszékek, intézetek vagy karok, eltérő intézményi kultúráról tanúskodhatnak. A következőkben részletesen bemutatjuk a kialakult intézményi kultúratípusokat.

A támogató, erejüket az egységben látó intézményi kultúrátípushoz tartozó intézmények oktatói környezetüket infrastrukturális szempontból megfelelőnek találják. Az infrastrukturális környezeten túl az intézmény a régió vegyes etnikumú társadalmá számára olyan egységet teremtő, valamint oktatási és művelődési lehetőséget kínáló közeg, ami a felsőoktatás hagyományosnak vélt funkciójánál tágabb társadalmi és kulturális funkciók vállalására utal: *„Épületünk dicsőségünk. Intézményünk a magyarság fellegvára. Mindazoknak a fellegvára, akik a magyarsággal valamilyen szinten kapcsolatban szeretnének lenni”* (3. fókuszcsoportos interjú). Küldetésük alapját a több szempontból perifériális helyzetű régió társadalmáért való felelősségvállalásban látják, így az intézmény társadalomban betöltött szerepe az oktatók számára is megkérdőjelezhetetlen. Többségében ezen intézményi kultúrátípussal írhatók le azon intézmények, melyek a többségi nemzet kiszolgálására hivatott intézmények mellett a kisebbség intézményei, a kisebbség számára biztosítanak tudományos, kulturális és szocializációs közegeket. Ezekben az intézményekben a stratégia kulcseleme, hogy a munkatársak felé olyan támogatással és megbecsüléssel fordul, ami túlmutat a munkavállalói státusnak megfelelő instrumentális viszonyon.

A széleskörű intézményi szerep, s a perifériás régiókban való helytállás ugyanis kiterjesztett oktatói szerepelvárásokkal, többletteljesítménnyel jár, s az intézmény minden támogatást megad a személyzet oktató és kutató munkájához, sőt, az oktatók és dolgozók mellé tud állni személyes, családi problémák esetén is. *„Amellett, hogy meg kell felelnünk a kritériumoknak, segítséget kapunk intézményi keretek között, támogat minket az intézményünk”* (3. fókuszcsoportos interjú), *„Maximálisan elismerjük egymás munkáját”* (3. fókuszcsoportos interjú), *„Az intézmény elég sokat megtesz annak érdekében, hogy sikeresek tudjunk lenni. Minden szempontból eléggé motivál minket, ahhoz, hogy sikeresek legyünk és fejlődni tudjunk”* (3. fókuszcsoportos interjú). A támogató, erejüket az egységben látó intézményi kultúrák légköre pozitív szemléletű, családias beállítottságú, mely nem csupán a kisebb egységekre, de magára az egész intézményre is igaz: *„Szerintem intézményi és tanszéki szinten is teljesen jó a kapcsolat a kollégák között, jó a légkör a tanszéken belül is”* (3. fókuszcsoportos interjú). Ezen kultúrával leírható intézmények fókuszában kiemelkedő szerepet kapnak a hallgatók, fontosnak tartják, hogy személyesen ismerjék a hallgatóikat, elsődlegesnek tekintik az empatikus hozzáállást és a bizalmi kapcsolatot, követik a hallgatóik későbbi pályafutását is, felelősséget éreznek értük. Ezt a típust tehát a közösségi, az intézményi célokkal való azonosulás jellemzi, intézményeik sikerének kulcsát egymás támogatásában, az egységességben, a közösségi összefogásban látják. Hagyományos funkcióik, mint az oktatás, a kutatás és a tanulás, betöltésére megfelelő közeget biztosítanak, ám emellett fontos szerepet kap az intézmény társadalmi és kulturális életben betöltött funkciója is.

A második intézményikultúra-típus elsősorban az intézményszintű kohézió mozzanatában tér el az előzőtől. Az összetartó mikroközösségek laza halmaza jellemzi ezt az intézményi kultúrátípust. Az ide tartozó intézmények jellemzően nagyobb oktató és hallgató lélekszámot fogadnak be. Természetesen kívülről ezek

az intézmények is egységet sugallnak, de ez az egységes arculatnak és az intézményre jellemző domináns kultúrának köszönhető. Emellett azonban az oktatók életében a kisebb közösségek egyéni kultúra interpretációi bírnak igazi jelentőséggel, melyek lehetnek részben hasonlóak, részben eltérőek az intézmény domináns kultúrájától, de annak hatása kétségtelenül érzékelhető a mikroközösségek intézményi kultúráján. Az oktatói percepciók szerint úgy határozhatók meg, mint „egy kis közösség, egy mikroközösség a nagyobb közösségen belül” (4. fókuszcsoporthos interjú). Ezen mikroközösségek általában intézeti vagy tanszéki szinten határolhatók be, az intézményi kultúra egyes dimenzióinak közös interpretálása kizárólag ezen a szinten ragadható meg, az intézményük domináns kultúrájára az egyének figyelme legtöbbször nem is terjed ki. Léggörüket a korábbi, támogató, erejüket egységben meghatározó intézményi kultúratípushoz hasonlóan a családiasság, a befogadókészség és támogatás jellemzi, de itt már nem az intézménynek tulajdonítják a támogatást, hanem a saját közösségüknek, melybe sokszor a hallgatóikat is beleértik. „...kis tanszék vagyunk, családiás” (7. fókuszcsoporthos interjú). Saját köreikben igyekeznek kialakítani a hallgatói fókuszot „az intézet hallgatóbarát, nagyon személyes kapcsolatot, jó kapcsolatot lehet kiépíteni a hallgatókkal” (7. fókuszcsoporthos interjú), ám emellett az együtt dolgozó egyének közötti kapcsolat is hangsúlyos: „Mi mindannyian tudjuk a másik a születésnapját, és akkor születésnapra, azt úgy vagy munka közben, attól függ, kinek hogy van órája, akár ebéidőben, akár a munkák után, akkor össze szoktunk gyűlni, azt megünnepeljük, beszélgetünk egy kicsit” (7. fókuszcsoporthos interjú). Jellemzően az intézetük, a tanszékük vezetőségével is jó kapcsolatot ápolnak: „én bármikor odamehetek a tanszékvezető asszonyhoz” (7. fókuszcsoporthos interjú), meghatározó „az odafigyelés, a közvetlen kommunikáció, az informális jelleg” (4. fókuszcsoporthos interjú). Közösségük összetartó ereje kiemelkedő: „Ahhoz, hogy jó hangulatban teljenek a mindennapok, a munka, ahhoz szükséges, hogy a tanszéken belül a hangulat rendben legyen. És hát azért évente csapatépítőt, kihelyezett tanszéki gyűléseket szoktunk szervezni, ami tényleg nagyon jó hatással van ránk” (4. fókuszcsoporthos interjú), ezen összetartó mikroközösségek pedig mind szellemi, mind fizikai (térbeli) értelemben behatárolhatók „egy közösség, ahová tartozhatom, és van neki konkrét struktúrája, eleje, vége, irodája, emberei, akik oda tartoznak” (4. fókuszcsoporthos interjú). Ezen típus esetén megragadhatók a mikroközösségek saját céljai, melyek stratégiájukat irányítják.

Ezek a mikroközösségi célok nem mennek szembe a domináns intézményi kultúrával, inkább abba beépülve alakítják azt egyéni sajátosságaikra építve. Ezen típusú intézményi kultúrák sebezhető pontját az jelentheti, hogy az intézményi szintű egységesség és stabilitás hiánya a mikroközösségekre is hatást gyakorol. „Intézményi szinten meg a folytonosságot tartanám fontosnak. Egy folytonosságot, hogy amikor jön egy váltás, új vezetőség, új elvekkkel és az, ami addig érvényes volt, az eltörlődik” (4. fókuszcsoporthos interjú). A támogató, erejüket az egységben meghatározó intézményi kultúratípustól lényegében abban térnek el, hogy míg azon intézményi kultúratípus az intézmény egészét képes összefogni, addig az össze-

tartó mikroközösségek intézményi kultúratípus csupán a nagy egységen belüli, kis közösségek hatékony közös működését alapozza meg.

Harmadik intézményi kultúratípusként azonosítottuk a magányos tömeg intézményi kultúrát. Ezen intézményi kultúratípushoz tartozó intézmények a korábbi típusok intézményeihez viszonyítva kisebb hallgatólétszámúak, az egységet mégis a kis közösségek szintjén látják: „*megvannak a mikrokörnyezetek és ezek kialakítanak bizonyos íratlan szabályokat, amelyek beépülnek*” (5. fókuszcsoportos interjú). Az intézmény egészére vonatkoztatható kultúrát vagy hiányosnak látják, vagy nem támogatónak érzékelik.

„*Azt nem mondanám, hogy nincs szervezeti kultúránk, mert van, de hogy ebben azért vannak olyan elemek, melyek nem segítik sem az oktatói jóérzésemet, sem a kutatói jóérzésemet az bizonyos*” (5. fókuszcsoportos interjú). A stratégia és a vezetés dimenziókat vizsgálva szintén megjelennek a magára hagyott munkavállalók jellemvonásai. A terhelés sok esetben asszimmetrikusan oszlik el az oktatói testületben „*Azt a lovat ütjük, amelyik hűz, azt ütjük még tovább*” (5. fókuszcsoportos interjú), ám az eredményesen dolgozókat nem becsülik meg eléggé „*Néha jó lenne egy kis pozitív feedback*” (5. fókuszcsoportos interjú), „*A megbecsültségnek egy fontos jele lenne az, hogy az embernek volna hová leülnie*” (5. fókuszcsoportos interjú). Az előző típusokhoz viszonyítva a környezet dimenziót vizsgálva a magányos tömeg intézményi kultúratípusa esetén az infrastrukturális környezet sem megfelelő, ezen intézmények dolgozói terem- és eszközhiánnyal, nem megfelelő felszereltséggel találják szembe magukat, mely fejlesztése az intézmény számára nem elsődleges fontosságú, hiszen nyilván az intézmény is a túlélésért küzd. A korábbi típusokhoz hasonlóan a hallgatói fókusz ezen típusban is megjelenik, az oktatói, a kutató és az adminisztratív munka mellett a hallgatók kiemelt figyelmet kapnak. Ezen intézményi kultúratípus a hallgatói fókuszú, a magányos, magára hagyott oktatói közösség intézményeit testesíti meg.

Negyedik típusként határoztuk meg az énközpontú monumentális intézményi kultúrát, mely kultúratípussal leírható intézmények az összetartó mikroközösségek kultúrájához hasonlóan nagy hallgatószámúak, a mikroközösségek kultúráját az intézmény domináns kultúrája befolyásolja, mely a folyamatosan változó környezeti változások hatására instabillá válhat. A teljesítményértékelés térhódítása növelte intézményi változások alapjaiban befolyásolják ezen típusú intézményi kultúrát, minden általunk vizsgált intézményikultúra-dimenzió ennek hatására alakul. Légkörük nagyon változó részben a működő mikroközösségek határozzák meg, ám dominánsan az intézményt ért változások, így a következőkkel jellemezhető: javítható, közepesre értékelendő, hullámzó, fejleszthető intézményi légkör uralkodik (6. fókuszcsoportos interjú). A kapcsolatok esetében nem az intézményi, hanem az intézményen kívüli kapcsolatok mérvadóak „*Intézmények közötti együttműködések alakulnak ki, létrejön az intézményköziség*” (6. fókuszcsoportos interjú), ám „*egyre kevésbé működnek az intézményen belüli együttműködések*” (6. fókuszcsoportos interjú). Az intézményen belüli együttműködések romlása a kapcsolatok átalakulásában ölt testet „*ellenfelet kezdtek ellátni az oktatókban, egymásban, egy idő*



után viszont úgy érzem, hogy akár ellenséget is látnak” (6. fókuszcsoportos interjú).

A típushoz tartozók a rangsorfetisizta felsőoktatás élmezőnyében helyezkednek el, ám a széthúzó, egyéni érdekeket érvényben részesítő kultúra az intézményi célokkal való azonosulással jár együtt.

#### *Az oktatói eredményesség típusai*

Az oktatók eredményességértékeléssel kapcsolatos attitűdjeit tekintve az elvégzett fókuszcsoportos interjúk alapján négy típust különböztettünk meg. A tipológia meghatározásának alapjául az interjúkban felidézett tapasztalati tényekre és ezek egyéni interpretációira támaszkodtunk. A négy különböző típust – *kutatói teljesítményért lelkesedők, oktatásért lelkesedők, kutatást, publikálást (főlöszleges) nyűgnek tartók és oktatást munkavállalóként letudók* – olyan munkahelyi jellemzőkkel kötöttük össze, mint az adminisztratív munkavégzés és az oktatók ahhoz kapcsolatos hozzáállása. Kutatásunk eredménye, hogy bár az interjúk a felsőoktatási régióhoz tartozó különböző országok, eltérő kultúrátípussal rendelkező intézményeinek oktatóit vizsgálták, a válaszadók az oktatói, kutatói, adminisztratív feladatok terén hasonló nehézségekkel néznek szembe. A vizsgált országokban a közelmúltban bevezették az oktatói teljesítményértékelést, amely gyakran feszültségeket szül egy intézmény társadalmán belül. A kutatói és oktatói feladatokon túl számos esetben adminisztratív munkavégzés is terheli a felsőoktatásban dolgozókat. Az alábbiakban egyenként is bemutatjuk az általunk kialakított típusokat, minden típusnál külön megvizsgálva, hogy az oktatók végeznek-e adminisztratív munkát, mindez hogyan hat az eredményességükre.

*A kutatási teljesítményért lelkesedő* oktatók munkájuk során a tudományos tevékenységet helyezik előtérbe, számukra a kutatás nagyobb hangsúlyt kap az oktatói feladatoknál: „Tehát alapvetően én inkább a tudományt, a tudományos utat tekintem egy egyetemi oktató kiteljesedésének” (5. fókuszcsoportos interjú). Az ebbe a csoportba tartozó oktatók akkor tartják magukat eredményesnek, ha a tudományosság terén érnek el szakmai sikereket: „Szerintem mindenképpen egy eredményes dolognak mondható, ha azt hallom vissza, hogy egy publikációm valaki ajánlja valakinek, mert olyan van beleírva, ami ezen a tudomány- vagy szakterületen hasznos. Szerintem ez mind valahol az eredmény mutatója.” (1. fókuszcsoportos interjú). Az e kategóriába tartozó oktatók adminisztratív munkát is végeznek, amelyre teherként tekintenek: „Ami távol áll tőlem, az leginkább az adminisztráció, elveszi az időt attól a tevékenységtől, amit szívesebben végzünk. A publikációknak a kárára megy, hogy nagyon sok az adminisztrációs tevékenységünk.” (1. fókuszcsoportos interjú). A kutatásért lelkesedő típusba sorolt oktatók a közelmúltban bevezetett teljesítményértékelést pozitívként ítélik meg. Úgy vélik, ezáltal az intézményvezetők egy objektív átfogó képet kapnak az oktatók tudományos teljesítményéről, fontosnak tartják a vezetők és a beosztottak közötti kölcsönös visszajelzéseket: „Én akkor tudok igazán kutatóként teljesíteni, szárnyalni, ha kapok az intézményvezetéstől pozitív visszajelzéseket.



*Mert én pl. az a fajta ember vagyok, hogy ha kapok egy pici dicséretet, az nekem szárnyakat ad és akkor lehet kétszázszor jobban húzok” (5. fókuszcsoportos interjú).*

A megkérdezett oktatók döntő többsége az oktatásért lelkesedők típusba sorolhatók. Ehhez a típushoz olyan oktatók tartoznak, akik az oktatást a kutatói tevékenység elé helyezik. Problémaként fogalmazzák meg, hogy a tudománymetriai elvárások miatt háttérbe kell szorítani az oktatói munkát: *„Az a baj, hogy tudománymetria alapján ítélik meg az embereket. Tehát az tud előre menni, akinek sok cikke van, jó cikke van... Nem látom annak az igazi formáját, hogy valaki oktatóként jó minőségű munkát végez, jó órákat tart, hogy ez hogy jelenne meg, bármilyen formában az értékelésben.” (6. fókuszcsoportos interjú).* Kiemelt feladatuknak tekintik a mentorálást, a tehetséggondozást, a hallgatók indítását és felkészítését az OTDK-ra: *„Tulajdonképpen itt a hangsúly a tudományos munkán és az impaktfaktorokon van és az oktatás, mintha kicsit a háttérbe szorulna. Nagyon fontos, számomra a hallgatókkal való kommunikáció, a hallgatókkal való munka, akár a tehetséges, akár a kevésbé tehetséges hallgatókkal, hogy hogyan és miként dolgozunk, és ezt valahogy elnyomja a kutatói munka. Úgy érzem, hogy egy kicsit az oktatás háttérbe szorul, ha ténylegesen a saját előmenetelünkre fektetjük a hangsúlyt.” (3. fókuszcsoportos interjú).*

Az oktatásért lelkesedők közül végeznek legtöbben adminisztratív munkát, még akkor is, ha ezek egy része a teljesítmény mérése és esetleges elismerése miatt történik is. Az interjúk során számos esetben elhangzott, hogy saját teljesítményük könyvelésében sem lelik örömeiket: *„Amit kevésbé szívesen végzek, ugye ezek a különböző adminisztrációs, CV update, meg mindenféle beszámolók..., amik igazából nem igényelnek agyi tevékenységet, csak dobozolásnak hívjuk. Úgyhogy ezek azok, amiben nem érzem jól magam igazából.” (4. fókuszcsoportos interjú).* Az oktatásért lelkesedők típusába tartozó oktatók egy része szívesen vállal adminisztrációs munkát és élvezik is azt. Az e kategóriába tartozó oktatók leginkább azokat az adminisztratív feladatköröket emelték ki, amelyek szintén kapcsolódnak az oktatói tevékenységhez, a hallgatói ügyekhez: *„Adminisztratív szerepköröm is van az intézményen belül... Ezt is szeretem, kimondottan szeretem az olyan dolgokat, ami szervezés, ami a hallgatóknak, akár kollégáknak szól, ugyanakkor oktatási tevékenységhez köthető dolgok szervezése” (5. fókuszcsoportos interjú).* Hasonlóan vélekedtek a teljesítményértékelésről is. Elmondásuk szerint szükség van a mérésre, de nem a tudományos teljesítményt, hanem a hallgatói visszajelzéseket kellene előtérbe helyezni a teljesítményértékelés során. A tudományos teljesítményt értékelő méréseket nem tartják objektívnek, mert vélekedésük szerint a felsőoktatásban elsősorban a hallgatók szempontjait kellene figyelembe venni: *„Mindenféléképpen a hallgatói visszajelzés az, ami a mi pályánkat sikeressé teszi.” (3. fókuszcsoportos interjú).*

Az interjúk szövegtörzseiből jól kirajzolódik, hogy azok az oktatók a leginkább eredményesek, akik az oktatásért és a kutatási teljesítményért egyaránt lelkesednek. Vélekedésük szerint az oktatáshoz elengedhetetlen a kutatói munka.

Akkor lehet leginkább naprakész információkkal szolgálni, ha maguk is jártasak a legújabb kutatási eredményekben. Többen azt is kiemelték, hogy a hallgatókat is csak akkor lehet kutatói pályára terelni, ha maguk is végeznek kutatást: „*Fontos, hogy a diákok között kutatók is legyenek. A szakmai siker nem csupán az, hogy teljesítem az elém tárt követelményeket (tudományos fokozat szerzése, tanulmányok, konferenciák), hanem az is, hogy a tanítványaim sikeresek ebben a szakmában.*” (3. fókuszcsoportos interjú). A kutatási teljesítményért és az oktatásért egyaránt lelkesedők vélekedtek a legpozitívabban a felsőoktatási intézményekbe bevezetett teljesítményértékelésről. A kutatás és az oktatás iránt egyformán elkötelezettek a teljesítményértékelés kapcsán kiemelték, hogy ezáltal számszerűsítve vannak az eredményeik, amelyek által nagyobb megbecsülésnek örvendhetnek az intézményen belül. Továbbá e két típus tengelyén elhelyezkedőkre a teljesítményértékelés motivációs erőként hat: „*Bár nem minden esetben objektív a teljesítményértékelés, eléggé motivál minket, ahhoz hogy sikeresek legyünk és fejlődni tudjunk.*” (3. fókuszcsoportos interjú).

Interjúk kutatásunk eredményei alapján kirajzolódott, hogy az oktatás és kutatásért egyaránt lelkesedőkön belül a megkérdezettek nagy része az oktatás és a kutatás mellett adminisztratív feladatokkal is foglalkozik. Döntő többségük arról vallott, hogy az adminisztratív feladatvállalás elveszi az időt a kutatástól, az órákra történő felkészüléstől, tehát hátráltató tényezőként tekintenek rá: „*Amiben jól érzem magam, az oktatás és a kutatási tevékenység, amit pedig nem annyira kedvelek, de el kell sajnos végezni, azok az adminisztrációs tevékenységek, amikből egyre több van, meg kell, hogy jegyezzem.*” (1. fókuszcsoportos interjú). Mindennek ellenére az interjúk kutatás eredményei rávilágítanak, hogy oktatási és tudományos szempontból is azok eredményesebbek, akiknek adminisztratív funkciót is betöltenek. Feltehetően ennek háttérében az áll, hogy az oktatás és a kutatás iránt is elkötelezettek jobban terhelhetőek, jobban átlátják a követelményrendszert, s a munkaadó is szívesebben bíz adminisztratív feladatot egy eredményes oktatóra. Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy bár az adminisztratív funkció sok időt elvesz az oktatói és a kutatói feladatoktól, önmagában nem változtatja meg az erőteret.

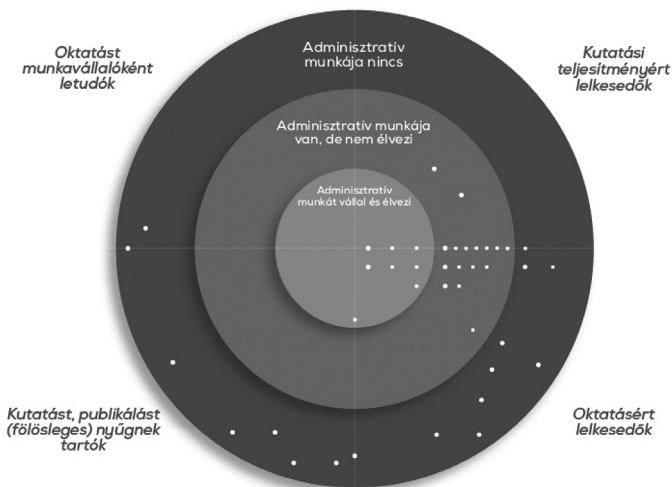
A harmadik típusba a *kutatást, publikálást (főlősleges) nyúgnak tartó oktatókat* soroltuk. Az interjúk kutatás során arról is képet kaptunk, hogy egyes oktatók a felsőoktatáshoz elengedhetetlenül fontos tudományos munkára teherként tekintenek. Az e kategóriához tartozók úgy vélik, hogy gyakran a teljesítményértékelésben támasztott tudományos követelmények az oktatói munka rovására mennek: „*Engem kifejezetten zavar annak a kvantifikációja, vagy bármilyen fajta számszerűsítése, hogy egy oktató jó oktató. Én biztos, hogy nagyon nagy distinkciót tennék a tudományos pálya és az oktatói pálya között. Valószínűnek tartom, hogy nem lehet magas szinten mind a kettőnek egyszerre megfelelni... Egy olyan oktató, aki a kutatásra tette fel az életét, de mivel oktatnia is kell, lehozza minimális befektetéssel*” (7. fókuszcsoportos interjú). Többen kiemelték, hogy az értékelési rendszer nem ad reális információt az oktatók munkájáról, s bevezetése óta jelentősen megnőtt

a feszültség a kollégák között. A kutatást, publikálást főleg nyűgnek tartó pedagógusok között mindössze egy oktató vállal adminisztratív feladatokat. Elmondása szerint ő az adminisztratív munkavégzésben tud kiteljesedni: „Ez az, ami számomra érdekes és amivel szeretek foglalkozni. Maga az oktatásszervezés, ami engem vonz” (3. fókuszcsoportos interjú). A kutatást és publikálást főleg nyűgnek tartók többnyire az oktatói munkát részesítik előnyben. 1. ábránkon két oktatót az oktatásért lelkesedők és a tudományos munkát nyűgnek tartók határán helyeztünk el. A fennmaradó oktatók válaszaiból kitűnik, hogy a kutatás helyett az oktatást részesítik előnyben, de igazán abban sem elhivatottak. Ők a negyedik típusunkhoz közeledve helyezkednek el.

Negyedik típusként az oktatást munkavállalóként letudókat azonosítottuk. A megkérdezett oktatók közül ebbe a kategóriába tartoznak a legkevésbé. Az e típushoz sorolt pedagógusok kevésbé motiváltak az oktatás iránt, s a kutatási feladatok iránt sem lelkesednek: „Akárki beállhat a vetítő elé és elolvassa a szöveget, tehát előadja az órát. A kompetencia az, hogy valahogy leköti a mai generáció figyelmét és a tananyagot olyan módon tudja előadni, ami az egyetemistát érdekli is. Egyértelmű, hogy ezt nem lehet minden egyetemista esetében elérni, mert mindig akad olyan, aki a telefonját babrálja vagy mással foglalkozik” (2. fókuszcsoportos interjú). A negyedik típusba sorolt oktatók egyike sem rendelkezik adminisztratív pozícióval. A teljesítményértékelésről negatív képet alkotnak: a kutatói teljesítményt és a hallgatói visszajelzéseket sem tartják objektívnek: „Hogyha a hallgató hármast kapott, akkor jó, akkor az oktátónak mindenképp hármast fogok adni” (7. fókuszcsoportos interjú).

A kialakított típusokat az adminisztratív munkavégzés dimenzióival kiegészítve az alábbi ábra szemlélteti:

1. ábra. Eredményességi típusok az adminisztratív munkavégzés mentén



Forrás: Interjú kutatásunk alapján saját szerkesztés.

*Intézményi kultúra és eredményességértelmezés.*

Az elemzés során megállapítottuk, hogy az egyes intézményikultúra-típusokban bizonyos eredményességfelfogások dominálnak, azonban vannak olyan eredményességértelmezések, melyek többféle intézményben is jelen vannak:

A támogató, erejüket az egységben meghatározó intézményi kultúrák eredményessége abban rejlik, hogy az oktatói, a kutatói és az adminisztratív tevékenységekben egyaránt jeleskednek oktatóik. Legfontosabbnak az oktatást tartják, ugyanis intézményi küldetésük alapján a felsőoktatás hagyományosnak vélt funkcióján túl egyéb társadalmi és kulturális funkciók betöltésére is koncentrálnak, biztosítva ezáltal az anyanyelven történő tanulást, valamint a különböző területek szakképzett utánpótlását. Az oktatás mellett a kutatás is kiemelkedő szerepet játszik az oktatók körében, az intézmény biztosítja a kutatáshoz szükséges feltételeket, helyszíneket, mint a könyvtárak, a különböző nemzetközi adatbázisok, valamint a megfelelően felszerelt termek. Ezen intézményi kultúrának otthont adó intézmények nemcsak a teljesítményt várják el oktatóiktól, hanem arra törekednek, hogy megteremtsék az eredményes oktatói munkához szükséges körülményeket is. Ezen intézmények a fennmaradás és a folyamatos fejlődés érdekében mindent megtesznek, így az oktatók hagyományos feladataikon túl (oktatás és kutatás) szükség esetén adminisztratív funkciókat is betöltenek, melyekre többségében nem teherként tekintenek. Ezen eredményességértelmezés az intézmény tagjainak legnagyobb részére igaz. Az eredményességet az összefogásban, az egységben látják.

Az összetartó mikroközösségek intézményi kultúrája nagyon hasonló jellemzőket mutatott. A támogató, erejüket az egységben látó intézményi kultúra jellemzőivel, ám míg az utóbbihoz tartozó egyének az intézmény egészére megbonthatatlan egységként gondolnak, addig az összetartó mikroközösségek intézményi kultúrához tartozó egyének csupán saját mikroközösségükre tekintenek hasonlóan. Ezen tényállás maga után vonja, hogy az összetartó mikroközösségek oktatói azonos módon értelmezik az eredményességet, hasonlóan fontosnak tartják az oktatást, a kutatást és az adminisztratív funkciók betöltését is, ám nem intézményi szinten gondolkodnak, hanem kizárólag saját mikroközösségük szintjén.

A magányos tömeg intézményi kultúra oktatóinak eredményességértelmezésében kiemelt szerepet kap az oktatás, ám jellemzően ezen tevékenységet illetően is magukra hagyott közösségként értelmezhető. Intézményük nem, vagy csak kevésbé teremt meg azon feltételeket, melyek az eredményes oktatói és kutatói munkát segítenék elő. Gyakran jellemző a teremhiány, a személyes és a közösségi terek hiánya, de ugyanakkor a nem megfelelő infrastruktúra is. Az egyének legtöbbször úgy érzik, hogy jelzéseik nem kerülnek meghallgatásra, az intézmény számára ezek nem élveznek elsődleges fontosságot, így az intézmény állította oktatói mércéket sem tudják ezek hiányában teljesíteni az oktatók.

Az énközpontú monumentális intézményi kultúrák oktatói egyéni érdekeket részesítenek előnyben, az oktatói munkára kevésbé koncentrálnak, adminisztratív funkciókat juttatás ellenében vállalnak, a kutatói munka az, ami előnyt élvez számukra.

Az intézmény teljesítményértékeléséhez igazodnak főként, nem közösségként igyekeznek fejlődni, hanem egyénileg, saját érdekeket előnyben részesítve.

### Összefoglalás

Kvalitatív feltáró interjúk kutatásunk során elsőként arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a felsőoktatást általánosan érintő változások mennyire uniformizálták az egyes intézmények kultúráját. Tehát hogy azonos vonásokkal jellemezhetők egy felsőoktatási régió különböző intézményei az intézményi kultúra szempontjából. Eredményeink alapján arra lehet következtetni, hogy annak ellenére, hogy a felsőoktatási intézményeket azonos kihívások érték, s az a régió, amelyben működnek, a többi európai régióhoz képest eltérő, sajátos vonásokat hordoz, ezek az intézmények jelentősen különböző intézményi kultúrával jellemezhetők. Az intézményi kultúra többdimenziós vizsgálati modelljére támaszkodva az oktatói narratívák alapján plasztikusan kirajzolódott az intézményi küldetésről, a környezettel való kapcsolatról, az intézményi szocializációról, az információáramlás jellegéről, a stratégiaalkotás és az irányítás mikéntjéről alkotott oktatói percepció. Ezekre építve négyféle intézményi kultúra-típust tudtunk azonosítani ebben a régióban: a *támogató*, erejüket az egységben meghatározó intézményi kultúrát; az *összetartó* mikroközösségekkel jellemezhető intézményi kultúrát; a *magányos tömeget* magába záró intézményi kultúrát és az *énközpontú*, monumentális intézményi kultúrát. Összességében megállapítható, hogy a teljesítményközpontú értékelés nagyon eltérő intézményi belső világokba köszönt be napjainkban. Az első két típusban az intézményi és egyéni célok harmonizálása jobban megvalósul. Az támogató, erejüket egységben meghatározó intézményi kultúratípus egy kohézív, hatékony intézményi modellhez tartozik, az összetartó mikroközösségekkel jellemezhető kultúra egy töredezett, de egységei révén mégis hatékonyan működő modellhez. A másik két intézményi kultúrában a szervezeti tagok egyéni céltertelmezésüket elébe helyezik az intézményi céloknak, az egyéni hatékonyság nem esik egybe az intézményével, s az intézmény nem képes a céljai mellé állítani minden szervezeti tagot, ezért egyrészt a terhelés egyenlőtlenül oszlik el a szervezetben, másrészt az egyéni célok megvalósítása közben az intézményi célok gyakran elsikkadnak, így végső soron az intézmény nem működik hatékonyan.

Második kutatási kérdésünkre választ keresve az oktatók eredményességgel és teljesítményértékeléssel kapcsolatos nézeteit vetettük össze, s azt tapasztaltuk, hogy ezen a téren is komoly eltérések tapasztalhatók az oktatók között. Az önmagukat elsősorban kutatóként azonosítók a tudományos eredményeket jól mérhetőnek és mérendőnek is tartják, így a teljesítményértékelést rendkívül pozitívan fogadják elsősorban a pozitív visszajelzések, az elismerés iránti igények kielégítése miatt. Az önmagukat elsősorban oktatónak tartók sem intézményük, sem a saját munkájuk célját nem a kutatásban találják meg, hanem az egyetemi oktató által végezhető kutatásnál fontosabbnak tartják az oktatást és a tehetség gondozást.

A teljesítményértékeléssel kapcsolatos elvárásuk, hogy ennek az oktatási eredményességet kellene mérnie. Az első két típus kombinációja is előfordul, ők értékelték legpozitívabban a teljesítményértékelést, abban bízva, hogy ez az oktatásba és a kutatásba befektetett munkát képes lesz detektálni, s ez lehetőséget teremt a munka megbecsülésére is.

A harmadik és a negyedik eredményességértelmezés gyakorlatilag negatívumai által ragadható meg, hiszen a kutatást, publikálást nyugnek tartó oktatók nemcsak szkeptikusak a teljesítményértékelés érvényességével kapcsolatban. A szervezeten belüli status quo-t felborító, veszélyes jelenségként tekintenek rá, s a konfliktusok erősödését, sőt ellenségeskedést prognosztizálnak, vagyis kizárólag negatív elvárásaik vannak vele kapcsolatban. Az előbbihez hasonlóan a negyedik oktatói eredményesség-felfogásra is az jellemző, hogy az oktató itt kudarca által azonosítja önmagát, mivel az oktatómunkában sikertelen vagy kiégett. Ez a típus sem hisz a teljesítménymérés eredményeinek érvényességében, különösen a hallgatói értékelésben, mintegy előre megfogalmazza az esetlegesen várható rosszabb eredmények magyarázatát. Összességében tehát az látszik, hogy egyrészt rendkívül nagyok az oktatók hivatásfelfogása közötti különbségek, másrészt a teljesítmény értékelése az oktatók egy része esetén régen várt és reménykeltő aktus, mások viszont főlölesleges vagy káros beavatkozásként tekintenek rá. Elemzésünkéből az is kitűnik, hogy nem kockázatmentes a versenyelvű értékelés bevezetése az intézményekben, mert az oktatók egy része dicséretet, elismerést vár, aminek elmaradása a jobb teljesítményűek kiábrándulását vonhatja maga után. A szkeptikusoknak viszont már készen áll a negatív forgatókönyvük, mely széthúzásról, konfliktusokról szól. Ugyanakkor éppen az itt feltárt hivatásfelfogások és munkaattitűdök szerinti sokféleség mutat rá arra, hogy a munkaterhelés egyenlőtlenségei és a szervezetek hatékony működését aláásó jelenségek miatt a teljesítmény értékelésre igen nagy szükségük a felsőoktatási intézményeknek.

Végül harmadik kutatási kérdésünk az volt, hogy az eredményességről alkotott oktatói koncepciók az intézményi kultúrákban gyökereznek-e, vagyis egy-egy intézményi kultúra képes-e kitermelni az oktatói eredményességgel kapcsolatos egységes felfogást. Összevetve az intézményikultúra-tipológiát az eredményességi tipológiával egyértelműen kirajzolódik, hogy a támogató, erejükét az egységben meghatározó intézményi kultúrának és az összetartó mikroközösségek intézményi kultúrának otthont adó intézményekre leginkább az oktatásért és a kutatásért egyaránt lelkesedő oktatók jellemzők. A magányos tömeg intézményi kultúra oktatói az intézmény által nyújtott ösztönzéssel és feltételekkel nincsenek megelégedve, ezért a kutatói eredményességet elérhetetlennek tartják, s az oktatói munka azonban kiemelten fontos számukra. Mindannak ellenére, hogy az intézmény nem teremti meg számukra a szükséges feltételeket, hallgatóközpontúak, kiemelten fontos számukra a tehetséggondozás és a mentorálás. Ennek alapján kijelenthetjük, hogy a magányos tömeg intézményi kultúra oktatóit döntően az oktatásért lelkesedők csoportjába sorolhatjuk. Az énközpontú monumentális intézményi kultúrájú intézményekben bukkan fel az az oktatótípus, akit az egyéni sikerek motiválnak,

a teljesítményértékelést pozitívan értékeli, a tudományos teljesítmény terén kíván élen járni. Ők a kutatási teljesítményért lelkesedők eredményességi típusba tartoznak. Az oktatást vagy éppen a kutatást, esetleg mindkettőt tehernek érzők elsősorban a magányos tömeg és az énközpontú monumentális intézményi kultúrában jelennek meg.

### Konklúzió

Kutatásunk során rámutattunk arra, hogy annak ellenére, hogy a vizsgált intézmények lényegében azonos társadalmi és szakpolitikai kihívásokkal szembesülnek, nagyon eltérő intézményi kultúrát voltak képesek kialakítani. Az oktatók hivatásfelfogásának sokszínűségére vall az eredményességről alkotott nézeteik sokfélesége. Bár a megkérdezettek döntő többsége az oktatást tartja legfőbb tevékenységének, a teljesítményértékelésről alkotott vélemények jól tükrözik azt, hogy vannak olyan oktatók, akik egyik szerepben sem érzik otthon magukat, s tartanak a teljesítményértékeléstől is.

A kutatásunk limitációi a fókuszcsoportos interjú sajátosságaiból adódnak, egyrészt a válaszadók száma az alapsokasághoz képest kisszámú, másrészt összetételüket csupán néhány szempontból tükrözi, illetve a beszélgetések során a válaszadók egymásra hatásával, s ennek hatására vélemények elhallgatásával is számolni kell ilyen típusú adatfelvételnél. Jelen kutatásban a válaszadók az intézményi paletta szervezeti, nemzeti sokszínűségét tükrözik, s nemek és tudományterület szerint is leképezik az intézményeket, azonban ebben az esetben is voltak olyan felkért válaszadók, akik visszautasították a részvételt, tehát gyakorlatilag lehetnek további oktatói vélemények, nézetek is. Bár az adatfelvétel során úgy tűnt, hogy a válaszadók nyíltan kiálltak akár egymással ellentétes véleményük mellett is, az oktatási vagy kutatási-publikációs eredménytelenség mégis megbélyegző lehet ebben a közegben, ezért elképzelhető, hogy az ezzel kapcsolatosan kifejtett önértékelések nem voltak teljesen megbízhatóak. Úgy véljük, hogy a feltáró kutatási fázisban mégis megfelelő módszernek tűnt a fókuszcsoportos interjú, s elég sokféle véleményt sikerült felderítenünk. A kutatás folytatásaként a jelen kutatásban feltárt nézetek alapján fejlesztett mérőeszközzel kvantitatív adatfelvételt végzünk, amelynek keretében az anonim válaszadás segítségével a rejtőzködők is jobban megnyilvánulhatnak.

Az eredmények szakpolitikai felhasználása már ebben a fázisban is hasznos lehet, hiszen a vizsgált intézményekben időközben is folyik a teljesítményértékelési rendszer tökéletesítése, s ami még fontosabb, az intézményvezetők ennek kapcsán abba a helyzetbe kerülnek, hogy a kapott adatok alapján döntéseket szükséges hozniuk. A vezetők dönthetnek úgy, hogy a feltárt teljesítménykülönbségek realitása kétségbe vonható, s a hierarchia és az elismerések megszokott rendszerét tartják fenn, azonban a teljesítményértékeléstől elismerést váró, akítv és eredményes munkát végzők meghasonlását, kiábrándulását eredményezheti.



## Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a „KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTERIUM ÚNKP-23-4 KÓD-SZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”

A kutatást „A munkaképesség, a munka- és életminőség egyéni és társadalmi fenntarthatóságában szerepet játszó sport és testedzés kérdéseinek vizsgálata az egészséges és biztonságos társadalomért (multidiszciplináris kutatási ernyőprogram)” projekt támogatta.

## Irodalom

- Curaj, A.–Deca, L.–Hâj, C. M. (2015): Romanian higher education in 2009–2013. The Bologna process and Romanian priorities in the search for an active European and global presence. *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*, pp. 1–24.
- Grendler, P. F. (2004). The universities of the Renaissance and Reformation. *Renaissance Quarterly*, 57, (1), pp. 1–42.
- Hyde, A.–Clarke, M.–Drennan, J. (2013): The changing role of academics and the rise of managerialism. Kehm, B. M.–Teichler, U. The academic profession in Europe: New tasks and new challenges. The changing academy – the changing academic profession in international comparative perspective 5. *Springer*, pp. 39–52.
- Kovács, K. (2013): *The Bologna process in the Ukraine. In: The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, pp. 321–353.
- Kozma, T.–Polónyi, I.–Pusztai, G. (2017): *Higher Education Systems and Institutions: Hungary. Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions, edited by Pedro Teixeira and Jung Cheol Shin*. pp. 1–9.
- Kozma, T.–Rébay, M.–Óhidy, A.–Szolár, É. (Eds.) (2014): *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kwiek, M. (2008): Revisiting The Classical German Idea of the University: (On the Nationalization of the Modern Institution). *Polish Journal of Philosophy*, 2., (1), pp. 55–78.
- László, B. (2013): The Implementation of the Bologna Reform Policies in Slovakia. In: *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, pp. 257–283.
- Molnár, I. G. (2013): The Bologna Process in Serbia: With a Special Focus on the Situation of the Higher Education of Vojvodina. In: *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, pp. 223–255.
- Neave, G.–Amaral, A. (2008): On process, progress, success and methodology or the unfolding of the Bologna process as it appears to two reasonably benign observers. *Higher Education Quarterly*, 62., (1–2.), pp. 40–62.
- Pallay K. (2019): Az ukrán oktatáspolitikája hatása a kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatásra. In: *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. 2., pp. 56–71.
- Pusztai, G.–Szabó, P. C. (2008): The Bologna Process as a Trojan Horse: restructuring higher education in Hungary. *European Education*, 40., (2.), pp. 85–103.
- Slantcheva, S.–Levy D. (2007): *Private Higher Education in Post-Communist Europe*. London: Palgrave-McMillen.





Fotó/Németh István Péter

## EGYETEM ÉS TÁRSADALOM INTERAKCIÓI: EGYETEMI TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS, „HARMADIK MISSZIÓ” ÉS KÖZÖSSÉGI SZEREPVÁLLALÁS

Sitku Krisztina

### Bevezetés

■ A felsőoktatási intézmények és társadalmi környezetük sokrétű kapcsolatai több földrajzi szinten és különféle társadalomtudományi megközelítésből értelmezhetők. Az egyetemek<sup>1</sup> és a nekik otthont adó települések társadalmának interakcióit az európai felsőoktatáspolitikai és felsőoktatáskutatás is számos koncepción keresztül ragadja meg, melyek közül tanulmányunkban három népszerű, ám egymástól nehezen elválasztható fogalom, az egyetemi társadalmi felelősségvállalás, az egyetem „harmadik missziója”, és az egyetemi közösségi szerepvállalás jelentését tisztázzuk.

Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás koncepcióját, megjelenési formáit, megvalósításának intézményi kihívásait és néhány magyarországi példáját egy korábbi tanulmányunkban (Balázs et al. 2020, 2021) már ismertettük, továbbá felvázoltuk az egyetemek harmadik missziójától való megkülönböztetését is. Ezért itt csupán visszautalunk akkori megállapításainkra, s figyelmünket az egyetemi harmadik misszió és a közösségi szerepvállalás fogalmainak részletes feltárására, valamint a három koncepció egymástól való megkülönböztetésére fordítjuk. Értekezésünkkel hozzá kívánunk járulni az egyetemek társadalmi szerepvállalásának mélyebb megértéséhez és a téma jövőbeni kutatásainak fogalmi megalapozásához.

## Egyetemi társadalmi felelősségvállalás

E folyóiratban néhány éve részletesen írtunk (Balázs et al. 2020) az egyetemi társadalmi felelősségvállalás mára kiforrott fogalmáról, megvalósulásának magyarországi gyakorlatáról és annak kihívásairól, melyet többek között Jorge-Peña (2017), Vallaey (2014), Reisinger–Dános (2015), és Rechnitzer–Reisinger (2015) nyomán ismertettünk, majd egy magyarországi regionális egyetem gyakorlatán keresztül szemléltettünk. Emlékeztetésképpen, kiinduló fogalmunk a társadalmi felelősségvállalás volt, melyről itt Nárai–Reisinger (2016) meghatározását idézzük, akik szerint a „társadalmi felelősségvállalás és -szerepvállalás” olyan gyakorlatokat jelöl, melyeket az egyes szervezetek a mindennapi, operatív feladataikon és szabályozási megféleléseiken felül, „önként vállalnak, és amelyekkel *mások javát, a köz(össég), társadalom érdekét szolgálják*” (Nárai–Reisinger 2016: 24). Ez feltételezi, hogy tudatában vannak működésük közvetlen és közvetett társadalmi, gazdasági és természeti hatásaival, felelősséget vállalnak a megvalósítása során felmerülő problémákért, és tevékenyen részt vesznek azok megoldásában (Nárai–Reisinger 2016). Az „egyetemi társadalmi felelősségvállalás” fogalmában a társadalmi felelősségvállalás úgy jelent meg, mint egyes tématerületek (pl. társadalmi, munkaerő-piaci, szociális, etikai és környezetvédelmi értékek), melyek különféle formában beemelésre kerülnek a felsőoktatási intézmények oktatási-tanítási, kutatási, közösségi szerepvállalási (Bacsa-Bán 2022), valamint intézményirányítási és -üzemeltetési gyakorlatába, továbbá az egyetem külső- és belső érdekhordozóinak elvárásai mentén fogalmazódnak meg (Jorge-Peña 2017). Vallaey (2014) ugyanakkor a tudás előállításának demokratikusságát emelte ki, annak sokféle módjával és nem-kereskedelmi célú létrehozásával, valamint az egyetem szociálisan és környezetileg felelős magatartásáról beszélt.

Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás hazai felsőoktatási gyakorlatba ültetésének megannyi lehetséges formáját, a megvalósult kezdeményezések eredményeit és a felmerülő nehézségek nemzetközi tapasztalatait Bodorkós (2010), Bander (2011), Kerekes (2013), Rechnitzer–Reisinger (2015), Reisinger–Dános (2015), Komlósi (2015) és Gál (2016) munkáin keresztül ismertettük. Ezt követően saját empirikus kutatásunk eredményeit, a Dunaújvárosi Egyetem helyi társadalma felé irányuló, 2019-ben megvalósult „harmadik missziós” tevékenységeit értelmeztük az egyetemi társadalmi felelősségvállalás és az egyetemi harmadik misszió megkülönböztetésével.

Ugyanakkor röviden bemutattuk ez utóbbit is, hogy összevethessük az egyetemi társadalmi felelősségvállalás koncepciójával. Megállapítottuk, hogy az egyetemek harmadik missziójaként értelmezhető tevékenységek egybeeshetnek az egyetemi társadalmi felelősségvállalás jegyében megvalósulókkal, ám amíg az utóbbira jellemzőek az intézményi működésből eredő negatív hatások enyhítését célzó intézkedések (pl. a szelektív hulladékgyűjtés bevezetése a campus területén), addig a harmadik misszió lényege az egyetem és külső érdekhordozói kollaborációja, valamint a partnerek kölcsönös előnyszerzése (pl. az egyetem és a helyi

hulladékfeldolgozó cég közösen tervezi meg és kedvezményes feltételekkel vezeti be a szelektív hulladékgyűjtő szolgáltatást a campus területén: az egyetem környezettudatosabban működik, a hulladékgyűjtő cég nagyfogyasztó ügyfelet szerez és népszerűsítheti munkáltatói márkáját az egyetem hallgatói körében) (Balázs et al. 2020).

A két fogalom kapcsolatát az áttekintett irodalmi eredmények alapján körvonaloztuk. Egyrészt az egyetemi társadalmi felelősségvállalást olyan átfogó elvnek tekintik, amely az egyetemek egyes funkcióiban vizsgálendő, hiszen a három egyetemi küldetéshez köthető tevékenységben és azok szervezetten belüli és kívüli hatásai nyomán válik láthatóvá (Jorge–Peña 2017; Reisinger–Dános 2015). Jól példázza ezt a hallgatók környezettudatos és szociálisan érzékeny szemléletének formálása az oktatási-tanulási folyamatokban (Szűts 2020), az egyetemi oktatók felmérései a térség társadalmi helyzetéről a kutatási funkcióban, és a hallgatók helyi társadalmi ügyekben végzett önkéntes munkája a „közszolgálati” küldetés (Gál 2016) terén (Reisinger–Dános 2015). Másrészt az egyetemek érdekhordozói kapcsolatainak expanziójából (Jongbloed–Enders–Salerno 2008), és a négyes-, vagy ötös spirál modelljéből (Carayannis–Campbell 2012; Carayannis–Grigoroudis–Campbell–Meissner–Stamati 2018) is levezethető az egyetemi társadalmi felelősségvállalás fogalma, melyet egyes szerzők az egyetemi harmadik misszióhoz köthető tevékenységek egy sajátos területének tartanak (Benneworth et al. 2018). Ugyanis a harmadik misszió alapvetően üzleti célú tudástranszferként és közösségi szerepvállalásként értelmezhető megjelenési formái közvetlen, vagy közvetett módon az egyetem társadalmi környezetének jóllétéhez járulnak hozzá. Ráadásul az egyetem közösségi szerepvállalási gyakorlata és a felvállalt (helyi) társadalmi, szociális, etikai és környezetvédelmi kihívások kapcsolódhatnak, de akár azonosak is lehetnek az egyetemi társadalmi felelősségvállalás koncepciója által vallott célokkal, megvalósulási formákkal és célközönséggel (Balázs et al. 2020).

Felhívtuk viszont a figyelmet egy alapvető különbségre: amíg az egyetemi társadalmi felelősségvállalás a felsőoktatási intézménytől a helyi társadalmi környezet egyes szegmensei felé, „fentről lefelé” irányuló, tranzakcionális cselekvésekben nyilvánul meg (Bowen–Newenham–Kahindi–Herremans 2010), addig a harmadik misszió körébe sorolható egyetemi tevékenységek az érintett felek kollaborációja (közös tervezés, kidolgozás, megszervezés, megvalósítás és értékelés) nyomán jönnek létre, számukra kölcsönösen előnyökkel járnak és (egyenjogú) partnerségen alapulnak (Jongbloed et al. 2008; Benneworth–Ćulum–Farnell–Kaiser–Seeber–Šćukanec–Vossensteyn–Westerheijden 2018; Farnell 2020; Nagy–Rajcsányi Molnár 2022).

### Egyetemek harmadik missziója

Az egyetemek harmadik missziójának mai aktualitását az európai felső-oktatás-politika által „21. századi nagy kihívásokként” emlegetett problémák, mint például az előregedő európai társadalmak, a migrációs válság, a COVID–19 pandémia, vagy az ukrajnai háború okozta menekülthullám és energiaválság, adják, melyek a felsőoktatási intézményeket is sokrétűen érintik. A mai makrotrendek az egyetemek szintjén az egyre bővülő fenntartói elvárásokban (pl. a vállalkozói egyetemi modell követése) (András et al. 2022), a társadalom mind szélesebb köreitől érkező és egyre diverzifikáltabb igényekben (pl. az egyetemi kollégiumok betegágyakként, vagy menekültszállásként való használata), az egyetemek közti verseny élesedésében (pl. tématerületi ranglisták) és az intézményi kényszerhelyzetek szaporodásában (pl. online oktatás állandósulása) nyilvánulnak meg, hogy csak néhány kihívásra utaljunk. Az egyetemek ezekre a kihívásokra a „harmadik küldetésen” keresztül válaszolhatnak, ám mit is jelent valójában a harmadik misszió?

Ahogy azt a már említett írásunkban ismertettük (Balázs et al. 2020, 2021), a fogalom az alkalmazott kutatás megjelöléséből indult ki (Clark 1998), majd a gazdálkodó szervezetek számára nyújtott sokrétű tudástranszfer tevékenységet is magába foglalta, míg az ezredforduló óta rohamosan gazdagodó értelmezés nyomán eljutott a felsőoktatási intézmények ún. „közösségi szerepvállalásából” származó tevékenységek befogadásáig (Benneworth et al. 2018; Compagnucci–Spigarelli 2020; Farnell 2020; Tijssen–Edwards–Jonkers 2021). Hatóköre vonatkozásában az egyetem és helyi társadalom kapcsolatának értelmezéséhez a helyi és regionális földrajzi egységet érdemes figyelembe venni, annál is inkább, mert az egyetemek külső érdekhordozóitól érkező elvárások megválaszolása elsősorban az intézmény helyi-regionális környezetében elfoglalt pozíciójától függ (Goddard 2018; Kempton 2019; Tijssen et al. 2021). Ez tetten érhető az intézmény városa és régiója bonyolult társadalmi hálózatába való beágyazottságában (Jongbloed et al. 2008; Goddard 2018; Benneworth et al. 2018), vagy abban a szerepben, amit az olyan regionális politikai koncepciók megvalósításában tölt be, mint a tanuló régió (pl. Kozma et al. 2015), a négyes- és ötös spirál modellje (pl. Carayannis et al. 2018), a regionális innovációs ökoszisztémák (pl. Tödtling–Trippel–Desch 2021; Tijssen et al. 2021), az Okos Város (pl. Farnell 2020), vagy a helyi fenntarthatósági problémák kezelése (pl. Trencher–Yarime–McKormick–Doll–Kraines 2014; Compagnucci–Spigarelli 2021).

Mit kell tehát az egyetemi harmadik misszió alatt értenünk, amin keresztül egy felsőoktatási intézmény választ adhat a külső környezetéből érkező kihívásokra és aktív kapcsolatot tarthat fenn helyi társadalmi környezete szereplőivel? Az egyetemek harmadik missziójának precíz meghatározása igazi kihívást jelent az általa megragadott jelenség rendkívüli összetettsége, időbeli változékonysága és az egyes esetre jellemző egyedisége okán (Varga 2022). Mi most a legismertebb európai és magyar felsőoktatáskutatási irodalom megállapításait összegezve tisztázzuk a fogalom jelentését, hogy egyértelműen elkülönüljön az egyetemi társadalmi felelősségvállalás és a közösségi szerepvállalás rokon koncepcióitól.

Amint már fentebb utaltunk rá, az egyetemek oktatási („első misszió”) és kutatási („második misszió”) feladatkörein túli, „harmadik missziója” egy több évtizede szélesedő fogalom, melyet a velük szemben megfogalmazódó gazdasági, társadalmi és felsőoktatáspolitikai elvárások keltettek történetileg új életre (Benneworth et al. 2018; Compagnucci–Spigarelli 2020; Farnell 2020). Frondizi és munkatársai (2019), valamint Compagnucci és Spigarelli (2020) szisztematikus irodalomelemzéssel készült, összefoglaló tanulmányaikban összegyűjtötték az elmúlt húsz év kutatásai során született legjellemzőbb fogalommeghatározásokat. Utóbbi szerzőpáros megállapítja, hogy mindmáig nem létezik egy átfogó és széleskörűen elfogadott értelmezés az egyetemek harmadik missziójára: az egy „homályos és bizonytalan fogalom” (Compagnucci–Spigarelli 2020: 1), amely rendkívül összetett, és folyamatos átalakulásban van az egyetemek, a kormányzat, az üzleti világ és a társadalom között az aktuális kihívásokról folytatott párbeszéd nyomán. A fogalom többértelműségének számos oka van: egy adott egyetem ilyen tevékenységei eleve egyediek, a harmadik küldetés megvalósulása erősen függ a területi beágyazottság mértékétől, alapvetően meghatározzák az intézményi működési keretek, valamint az egyetem helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi társadalmi környezete is. Ezért a harmadik missziót „az egyetemek és a nem-akadémiai érdekhordozók közti olyan kapcsolatként” határozzák meg, ami mindazon tevékenységekre kiterjed, melyek „az egyetemi tudás, képességek és erőforrások termelésére, használatára, alkalmazására és hasznosítására vonatkoznak az akadémiai környezeten kívül” (Compagnucci–Spigarelli 2020: 5).

Kutatásukban a vállalkozói egyetem, mint a harmadik misszió első modelljéből indulnak ki és hangsúlyozzák a tudástranszfer alapvető szerepét. A felsőoktatási intézmények a harmadik misszió által vesznek tevélegesen részt a külső érdekhordozókkal való tudástranszfer folyamatokban, például a tudományos tudás piacosítása, szabadalmak létrehozása, vagy licenz-szerződések és spin-off cégek alapítása formájában, melyeket tudástranszfer irodáikon keresztül szerveznek és valósítanak meg (Compagnucci–Spigarelli 2020). A tudástranszfer „a tudás és egyéb egyetemi képességek létrehozása, felhasználói alkalmazása és hasznosítása az akadémiai környezeten kívül” (Mollas–Gallart–Salter–Patel–Scott–Duran 2002: 3), amely egy üzleti vállalkozás vagy társadalmi szervezet innovációjához vezethet magasabb profitot, vagy hatékonyabb működést biztosítva (Compagnucci–Spigarelli 2020), illetve jövedelmet generálva a felsőoktatási intézmény számára (Clark 1998; Frondizi–Fantauzzi–Colasanti–Fiorani 2019; Compagnucci–Spigarelli, 2020).

Az egyetemek harmadik missziós tevékenységeik által hozzájárulhatnak a regionális gazdasági és társadalmi fejlődéshez, és innovációk születéséhez (pl. Gunasekara 2006; HEFCE 2008, Compagnucci–Spigarelli 2020; Tijssen et al. 2021), ám a tudástranszfer a különféle kontextusokban különféle jelentéssel, formában és partnerekkel valósul meg (Compagnucci–Spigarelli 2020). Több más értelmezést is felsorolva a szerzőpáros eljut egy új megközelítéshez, amely szerint a harmadik küldetés a „regionális regeneráció és az interaktív támogatás folyamata, amelyben a közösség is részt vesz” (Compagnucci–Spigarelli 2020: 6).

Ebben a kölcsönös kapcsolatban az egyetem feladata a társadalmilag releváns kérdések megválaszolása és „a társadalmi változáshoz és innovációhoz való hozzájárulás” (Compagnucci–Spigarelli 2020: 6).

Hasonló véleményt fogalmaz meg De la Torre és szerzőtársai (2017) is, akik szerint a harmadik misszió „az egyetem ‘kapcsolata a külső, nem-akadémiai világgal: az iparral, a közhivatalokkal és a társadalommal’ (Schoen–Laredo–Bellon–Sanchez 2007: 127, idézi De la Torre–Agasisti–Perez–Esparrells 2017), ami magában foglalja a ‘felsőoktatási intézmények és szélesebb környezetük (helyi, regionális/állami, nemzeti, globális) közti kollaborációt a tudás és az erőforrások kölcsönösen előnyös cseréje érdekében’ (Driscoll 2008: 39, idézi De la Torre et al. 2017) a gazdaság és a társadalom javára” (De la Torre et al. 2017: 211). Szerintük a harmadik misszióként értelmezhető egyetemi tevékenységek túllépnek a tudástranszfer példáin, már az élethosszig tartó tanulás, valamint a közösségi jóllét jegyében indított kezdeményezéseket is magukba foglalják.

Egy további, a fogalom korszerű meghatározását nyújtani kívánó példa Maassen és munkatársai (2019) definíciója, amely szerint a harmadik misszió mára az egyetemek által kezdeményezett szolgáltatások helyett „a politikai, társadalmi, gazdasági és kulturális szereplőkkel való egyenlő, tudásalapú és kölcsönösen előnyös stratégiai partnerségek kialakítását és fenntartását” (Maassen–Andreadakis–Gulbrandsen–Stensaker 2019: 4) jelenti. Azok immáron az egyetemek külső környezetében „lehorgonyozott”, formális aktivitások, melyek társadalmi kapcsolataik „stratégiai, proaktív és explicit kiépítését, operacionalizálását, megvalósítását és prezentálását” tükrözik (Maassen et al. 2019: 14). Az intézményi gyakorlatokban a harmadik misszió immáron egyenlő súlyú szerepkör az oktatás és a kutatás mellett, s az ipari orientáltságú és bevételstervezési célú tudástranszfer tevékenységeken túl egyre inkább a nonprofit közösségi szerepvállalást is magába foglalja (Maassen et al. 2019; Reichert 2019).

Egy további irányvonal is létezik az egyetemek harmadik missziójának definíciója kapcsán. Minthogy az elősorban az intézmény közvetlen földrajzi környezetére irányul (Kempton 2019), ha az egyetem és külső érdekhordozói közös tevékenységeinek területi hatókörét a helyi és a regionális (Magyarország vonatkozásában a városi, várostérségi és járási) szintre korlátozzuk (Tijssen et al. 2021), akkor a „regionális szerepvállalás” fogalma utal az egyetemek harmadik missziójára. E fogalom kapcsán az európai felsőoktatásirányítás az egyetemek gazdasági-társadalmi hatásaira fókuszál, amit jellemzően a „regionális innovációs hatás” kifejezéssel írják le. Ez magába foglalja az egyetemek regionális innovációs rendszerekkel való együttműködési képességét és az azokra gyakorolt tényleges hatását is (Tijssen et al. 2021). Azaz az egyetemek regionális innovációs hatása „valamely innovatív eredmény közvetlen, vagy hosszú távú hatása a helyi földrajzi területen, amely közvetlenül kapcsolódik azon erőforrásokhoz, folyamatokhoz, vagy teljesítményekhez, melyek az azonos földrajzi területen elhelyezkedő felsőoktatási intézmény alkalmazottainak, vagy szervezeti egységeinek aktív részvétele által jönnek létre” (Tijssen et al. 2021: 15–16). Ez a harmadik misszió egy szűkebb, az egyetemek közvetlen



lokalitására vetített értelmezése, amelynek azonban a térségen túl is lehetnek to-vagyűrűző hatásai, míg az „innovatív eredmény” kifejezés az Oslói Kézikönyv ne-gyedik kiadásának (OECD/Eurostat 2018) innováció-értelmezése szerint értendő. Az egyetemek külső környezetükre gyakorolt innovációs hatásai megjelenhetnek a véletlenszerűség, a részleges okság, a laza kötések és az erős, direkt kapcsolatok mentén is, időtávukat tekintve mind rövid-, közép, és hosszú távon, valamint köz-vetlen vagy közvetett módon is. Ennek egy egyszerű példája az egyetem régiójában (tartósan) elhelyezkedő végzett diák, akinek friss szakmai tudása hozzájárul mun-káltatója éves eredményének javulásához, ezáltal versenyképessége növekedésé-hez (Tijssen et al. 2021).

A nemzetközi meghatározások mellett érdemes röviden ismertetni a magyar felsőoktatáskutatás harmadik misszió fogalmát. A jelenség kiindulópontjának a 21. századi turbulens nemzeti és nemzetközi működési környezetet tartják, melyben a társadalom és a politikai döntéshozók fokozott mértékben elvárják, hogy az egyetemek tudásteremtő és tudásközvetítő képességeik nyomán hozzájáruljanak a különféle társadalmi problémák megoldásához, az innováció motorjaként növel-jék az ország versenyképességét, valamint a kompetenciafejlesztésre és gyakorlati képzésre fókuszáló, magas minőségű oktatási tevékenységeik révén növeljék hall-gatóik foglalkoztathatóságát (Pusztai–Hatos–Ceglédi 2012; Hrubos 2013; Kálmán 2013; Bacsa–Bán–András 2022). Hogy megfeleljenek a kihívásoknak, a felsőoktató-si intézményeknek meg kell erősíteniük regionális, nemzeti és nemzetközi verseny-helyzetüket. Ebben a harmadik misszió egyrészt megkülönböztető tényezőként segíthet, másrészt demonstrálja az intézmények elköteleződését helyi-regionális társadalmuk szolgálata iránt, ugyanakkor közvetlen és közvetett módon hozzájárul annak sokrétű fejlesztéséhez (Bander 2011; Hrubos 2013; Kálmán 2013; Lukovics-Zuti 2014; Gál 2016; Erdős 2018; Kozma 2018). Következésképpen az összetett felelősségvállalás, a belőle fakadó elköteleződés, és aktív szerepvállalás, amit az egyetemek helyi-regionális társadalmi környezetük gazdasági versenyképessége, társadalmi fejlődése, és fenntartható környezetminősége érdekében felvállalnak, az oktatás és a kutatás feladatkörei mellett és legközvetlenebb formában a „köz-szolgálati-fejlesztő funkciót” (Gál 2016) jelölő „harmadik misszió” keretében valósul meg. Ez pedig a 2010-es évtizedre, bár különböző mélységben, a magyarországi felsőoktatási intézmények stratégiai dokumentumai állandó részévé vált (Bander 2011).

## Egyetemi közösségi szerepvállalás

Az egyetemek harmadik missziós tevékenységeit kutató felsőoktatáskutatási szakemberek között kiemelkedik Paul Benneworth munkássága, aki egyik utolsó művében (Benneworth et al. 2018) szintetizálja az eddigi meghatározásokat és egy széleskörű értelmezést nyújt az egyetemi harmadik misszióra, helyette a „közös-ségi szerepvállalás” fogalmát helyezve a középpontba. Ebben a „közösség” a helyi



társadalomtól a nemzetközi érdekhordozóig bármely társadalmi csoport lehet, az egyetemi tevékenységekbe mindhárom küldetés, valamint még számos további dimenzió beletartozik (lásd a TEFCE Toolbox-modellt, Farnell et al. 2020), valamint hangsúlyozza a felek kölcsönös, még ha különböző, érdekeit és előnyszerzését az együttműködések megvalósítása kapcsán (Benneworth et al. 2018; Farnell 2020).

A közösségi szerepvállalás fogalmát szándékosan szélesíti ki, hogy magába foglalhassa a jelenséghez köthető különféle tudásfolyamatok, tevékenységek és eredmények rendkívüli változatosságát, továbbá a résztvevők szándékait és szerepét. A harmadik missziós tevékenységek típusait tekintve Laredo (2007) klasszikus felsorolását fogadja el kiemelve, hogy azok társadalmilag jótékony hatásai azért jöhetnek létre, mert „az egyetemi tudásközösségek, tudatosan vagy sem, kreatív módon bevonhatnak külsős szereplőket fő tudásfolyamataikba” (Benneworth et al. 2018:23). Ezért a közösségi szerepvállalás a tudásfolyamatok egy olyan alcsoportját jelöli, amelyben a közösség szereplői (pl. az üzleti vállalkozások, a helyi politikai szereplők, a civil szervezetek és a lakosság) érdemi szerepet játszanak, ezáltal az egyetemet valamely kézzelfogható előnyhöz juttatják, miközben maguk is sajátos hasznot realizálnak. Az egyetemi közösségi szerepvállalás tehát nem az egyetem helyi társadalmi környezete felé megnyilvánuló egyoldalú tevékenysége (az egyetemi társadalmi felelősségvállalás), hanem „a két fél közti interakciók során, valamely közös cél érdekében kialakuló együttműködés, melynek jelentősége és elérendő eredménye a felek számára eltérő lehet” (Benneworth et al. 2018: 28).

Az egyetem és külső érdekhordozói közti kapcsolat a tranzakcionálistól a transzformatív partnerségekig (Bowen et al. 2010), valamint az önkéntességtől a felsőoktatási intézmény holisztikus polgári elkötelezettségig (Hazelkorn 2016) terjedhet.

Az érdekhordozói részvétel tekintetében a közösség a tevékenységek négy fajtájában vehet részt: kutatási projektekben (pl. tanácsadói, irányítói és társalkotói szerep), oktatási tevékenységekben (pl. terepgyakorlat, gyakornoki programok, vendégelőadók, nyilvános előadások), közszolgálati aktivitásokban (pl. önkéntesség, egyetemi szolgáltatások) és formális tudáscsere folyamatokban (pl. egyedi célközönséget megcélzó ismeretterjesztő programok) (Benneworth et al. 2018). A szereplőket tekintve, az üzleti vállalkozások gyakornoki programokkal, tanácsadási megbízásokkal és meghívott előadóként vehetnek részt az egyetem főtevékenységeiben; a helyi politika vezetői meghívott előadóként, vagy vendégkutatóként lehetnek hasznosak az egyetem számára; a civil szervezetek szemináriumokon szerepelhetnek, vagy terepgyakorlati lehetőséget biztosíthatnak; míg a lakosság interjúkat adhat és élő laboratóriumként szolgálhat az egyetemi kutatások számára (Nieth-Benneworth 2018). Végül a közösség által megszerezhető előnyök közé tartozik az egyetemi létesítmények használata (pl. a kulturális, a sport és a rekreációs célúak), az egyetemi jóléti szolgáltatásokból való részesülés (pl. egészségügyi és szociális tevékenységek), valamint az egyetemi tudásbázishoz való sokrétű hozzáférés, amely által az egyetem hozzásegítheti őket sajátos problémáik megoldásához (Benneworth et al. 2018).

## Összegzés

Tanulmányunkban az egyetemek társadalmi szerepvállalásának három kulcsfogalmát tekintettük át, hogy megvilágítsuk a tématerület kutatásához elengedhetetlen rokon koncepciók közti különbségeket. Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás és az egyetemi harmadik misszió kapcsolatáról megállapítottuk, hogy míg az előbbi a felsőoktatási intézménytől a helyi társadalmi környezet egyes szegmensei felé irányuló, egyoldalú, tranzakcionális egyetemi tevékenységekben nyilvánul meg, addig az utóbbi körébe sorolható egyetemi gyakorlatok lényege az érintett felek kollaborációja, kölcsönös előnyszerzése és egyenjogú partnersége. Az általunk feldolgozott irodalom két megközelítéssel értelmezte a fogalmak egymáshoz való viszonyát: az egyetemi társadalmi felelősségvállalás vizsgálható az egyes egyetemi küldetésekben, de az egyetemi harmadik misszió egy sajátos területének is tekinthető. Előbbit indokolja, hogy az egyetemi társadalmi felelősségvállalás az egyes egyetemi funkciók gyakorlatában és szervezeti-társadalmi környezeti hatásaiban ölt testet, utóbbit pedig, hogy a harmadik misszió alapvetően üzleti célú tudástranszferként és közösségi szerepvállalásként értelmezhető; megjelenési formái közvetlen, vagy közvetett módon az egyetem társadalmi környezetének jóllétéhez járulnak hozzá. Továbbá az egyetem közösségi szerepvállalási gyakorlata és a felvállalt társadalmi, szociális, etikai és környezetvédelmi igények megfeleltethetőek lehetnek az egyetemi társadalmi felelősségvállalás által vallott célokkal, megvalósulási formákkal és célközönséggel.

A harmadik misszió fogalma az utóbbi három évtizedben fokozatosan bővült: mind az ilyen tevékenységek köre és tartalma, mind a résztvevő partnerek palettája és bevonódásuk foka, mind a kiváltott intézményi változások mélysége tekintetében. Jelentése az ipari kapcsolatokat kereső, szerződéseken nyugvó, problémamegoldási célú alkalmazott kutatástól (Clark 1998) eljutott a helyi-regionális-nemzeti-nemzetközi gazdasági szereplőkkel való, akár a stratégiai partnerségek szintjén megvalósuló tudástranszfer folyamatok megannyi intézményesített formájáig, és az önálló, szabadalmakra épülő bevételforrás állandósulásáig. A tudás gazdaság és -társadalom expanziója nyomán előtérbe került az egyetemek külső- és belső érdekhordozóinak egyre szélesedő köre, amely ma már a helyi-regionális üzleti, politikai és társadalmi partnereken túl a természeti környezetet, illetve annak fenntarthatóságát is magába foglalja (Varga 2022). A városuk, régiójuk, országuk és/vagy nemzetközi környezetük gazdasági, politikai, oktatási, kulturális, szociális, környezeti és civil érdekhordozói mindenkori szükségleteit és igényeit kielégíteni törekvő, az egyetemek mindhárom feladatkörére kiterjedő, alapvetően tudástranszferként és közösségi szerepvállalásként azonosítható, az érdekhordozói partnerekkel közösen kialakított és megvalósított és mindegyik fél számára előnyökkel járó tevékenységeket nevezhetjük a harmadik misszió mára kialakult, átfogó értelmezésének. Az együttműködések közvetlenül vagy közvetve szolgálhatják a helyi/regionális/nemzeti/nemzetközi környezet gazdasági versenyképességnek növelését, társadalmi fejlődését, kulturális értékei megőrzését, a ter-

mészeti környezet fenntarthatóságát, vagy az életminőség javulását. A harmadik misszió az egyes tudományos diszciplínák területén különféle módon és formában nyilvánul meg (Benneworth et al. 2018), egy sokszínű és változékony tevékenységi palettán keresztül, melyet a „motivációk széles skálája” (Hrubos 2013: 36) jellemezhet, és a partneri együttműködések kiterjedhetnek más felsőoktatási intézményekre is (Pusztai et al. 2012; Hrubos 2013).

Az egyetemi közösségi szerepvállalás hagyományosan a harmadik misszió koncepciójának egy alterülete, ám Benneworth és mások munkássága nyomán olyan szélesre nyílt az értelmezése, hogy a teljes harmadik misszió fogalomkörét is magába foglalja. Az egyetemek és társadalmi környezetük interakciói leginkább a helyi és a szűk értelemben vett régió hatókörén belül valósulnak meg, ezért vizsgálatukhoz a harmadik misszió és a közösségi szerepvállalás fogalmai szűkítést igényelnek. Avagy a két fogalom metszetében elhelyezkedő „regionális egyetemi szerepvállalás” koncepcióját érdemes alkalmazni, amely az egyetemek külső érdekhordozókkal megvalósuló kollaborációinak a regionális gazdasági, társadalmi, stb. fenntarthatóságot és fejlődést lehetővé tevő innovációs teljesítményére és hatásaira fókuszál.

### Irodalom

- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Nagy Gáborné (2022): A szervezeti kommunikáció és bizalomépítés: Fókuszban a vállalkozó egyetem és vállalati érdekeltség. In: Konczosné Szombathelyi Márta–Balogh Gábor–Jarjabka Ákos (Szerk.): *Kommunikáció – Gazdaság – Kultúra – Nyelv: 50 éve a közgazdászképzés szolgálatában*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet, pp. 117–124.
- Bacsa-Bán Anetta (2022): *Hozzáadott érték: Egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. Dunaújváros: DUE Press.
- Bacsa-Bán Anetta–András István (2022): Technikusképzéstől a szakmaipedagógus-képzésig: USR a Dunaújvárosi Egyetemen. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 134–147.
- Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István–Sitku Krisztina (2020): Társadalmi felelősségvállalás a felsőoktatásban: Egy hazai jógyakorlat bemutatása. *Civil Szemle*, 17., (3.), pp. 5–25.
- Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István–Sitku Krisztina (2021): Social Responsibility and Community Engagement at a Hungarian Regional University. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21., (1), pp. 54–63.
- Bander Katalin (2011): Vállalt küldetések az intézményi honlapok alapján. In: Hrubos Ildikó (Szerk.): *Műhelytanulmányok: A felsőoktatási intézmények főbb típusai tevékenységük és vállalt missziójuk szerint. Nemzetközi piacorientáció, korszerű intézményi menedzsment*. NFKK Füzetek 8. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar, pp. 58–88.
- Benneworth, Paul–Ćulum, Bojana–Farnell, Thomas–Kaiser, Frans–Seeber, Marco–Šćukanec, Ninoslav–Vossensteyn, Hans–Westerheijden, Don (2018): *Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education*. Zagreb: Institute for the Development of Education.

- Bodorkós Barbara (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: A részvételi akciókutatás lehetőségei*. [Doktori értekezés] Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Bowen, Frances–Newenham-Kahindi, Aloysius–Herremans, Irene (2010): When suits meets roots: The antecedents and consequences of community engagement strategy. *Journal of Business Ethics*, 95., (2.), pp. 297–318.
- Carayannis, Elias G.–Campbell, David F. J. (2012): Mode 3 knowledge production in Quadruple Helix innovation systems: Twenty-first-century democracy, innovation and entrepreneurship for development. *SpringerBriefs in Business*. New York: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2062-0>
- Carayannis, Elias G.–Grigoroudis, Evangelos–Campbell, David F. J.–Meissner, Dirk–Stamati, Dimitra (2018): The ecosystem as helix: An exploratory theory-building study of regional co-opetitive entrepreneurial ecosystems as Quadruple/Quintuple Helix innovation models. *R&D Management*, 48., (1), pp. 148–162.
- Clark, Burton R. (1998): *Creating entrepreneurial universities: Organization pathways of transformation*. Bingley: Emerald.
- De la Torre, Eva Maria–Agasisti–Tommaso–Perez-Esparells, Carmen (2017): The relevance of knowledge transfer for universities' efficiency scores: An empirical approximation on the Spanish public higher education system. *Research Evaluation*, 26., (3.), pp. 211–229.
- Driscoll, Amy (2008): *Carnegie's community-engagement classification: Intentions and insights*. *Change*, 40., (1), pp. 38–41.
- Erdős Katalin (2018): Felsőoktatás és innováció: Spin-offok és vállalkozó egyetemek Magyarországon vannak vagy nincsenek? *Educatio*, 27., (2.), pp. 225–236. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.25>
- Farnell, Thomas (2020): *Community engagement in higher education: Trends, practices and policies*. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/071482>
- Farnell, Thomas–Benneworth, Paul–Ćulum Ilić, Bojana–Seeber, Marko–Šćukanec Schmidt, Ninoslav (2020): *TEFCE Toolbox. An institutional self-reference framework for community engagement in higher education*. Zagreb: Institute for the Development of Education.
- Fronzidi, Rocco–Fantauzzi, Chiara–Colasanti, Nathalie–Fiorani, Gloria (2019): *The evaluation of universities' third mission and intellectual capital: Theoretical analysis and application to Italy*. *Sustainability*, 11., (3455.), pp. 1–23. <https://doi.org/10.3390/su11123455>
- Gál Zoltán (2016): Egyetem és város. *Educatio*, 25., (2.), pp. 220–233.
- Goddard, John (2018): The civic university and the city. In: Meusburger, Peter–Heffernan, Michael–Suarsana, Laura (Eds.): *Geographies of the university. Knowledge and Space 12*. Cham: Springer. pp. 355–375. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75593-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75593-9_1)
- Gunasekara, Chrys (2006): Reframing the role of universities in the development of the regional innovation system. *Journal of Technology Transfer*, 31., (1), pp. 101–113. <https://doi.org/10.1007/s10961-005-5016-4>
- Hazelkorn, Ellen (2016): Contemporary Debates Part 2: Initiatives, and governance and organisational structures. In: Goddard, John–Hazelkorn, Ellen–Kempton, Louise–Vallance, Paul (Eds.): *The civic university: The policy and leadership challenges*. Cheltenham (UK), Northampton (US): Edward Elgar Publishing. pp. 65–93.
- Hrubos Ildikó (2013): A felsőoktatási intézmények misszióinak átalakulása, bővülése. In: Hrubos Ildikó–Luda Szilvia–Török Imre (Szerk.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, pp. 13–34.

- Hrubos Ildikó (2014): Globális trendek, új kihívások a felsőoktatásban. In: Mészáros Attila (Szerk.): *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerő-piaci kihívásai a XXI. században*. Győr: SZIE. pp. 272–276.
- Jongbloed, Ben–Enders, Jürgen–Salerno, Carlo (2008): Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56., (3.), pp. 303–324.
- Jorge, Manuel Larrán–Peña, Francisco Javier Andrades (2017): Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71., (4.), pp. 302–319.
- Kálmán Anikó (2013): Az Európa 2020 stratégia: Az életen át tartó tanulás és a tudásháromszög megvalósítása az egyetemeken. In: Benedek András–Tóth Péter (Szerk.): *Új kutatások a Neveléstudományban. A munka és a nevelés világa a tudományban*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság–ELTE Eötvös Kiadó, pp. 173–191.
- Kempton, Louise (2019): Wishful thinking? Towards a more realistic role for universities in regional innovation policy. *European Planning Studies*, 27., (11.), pp. 2248–2265. <https://doi.org/10.1080/09654313.2019.1628183>
- Kerekes Sándor (2013): Az egyetemek társadalmi felelősségvállalása, feladatok és lehetőségek. In: Hrubos Ildikó–Luda Szilvia–Török Imre (Szerk.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. pp. 126–144.
- Komlósi István László (2015): A cooperation model for higher education and industry: The architecture of a multi-tier, competence-based and practice-oriented education with social engagement. In: Fodorné Tóth Katalin–Németh Balázs (Szerk.): *Tudás, társadalom, felelősség. Felsőoktatás és társadalmi felelősség: Tudástranszfer partnerségi akciókban és elkötelezettségben*. Pécs: MELLearn Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért Egyesület. pp. 13–23.
- Kozma Tamás–Benke M.–Erdei G.–Teperics K.–Tózsér Zs.–Gál, Z.–Engler Á.–Bocsi V.–Dusa Á.–Kardos K.–Németh N. V.–Györgyi Z.–Juhász E.–Márkus E.–Szabó B.–Herczeg J.–Kenyeres A. Z.–Kovács K.–Szabó J.–Szűcs T.–Forray R. K.–Cserti Capó T.–Heltai B.–Híves T.–Márton S.–Szilágyiné C. K. (2015): *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*. Debrecen: CHERD.
- Kozma Tamás (2018): Tanuló közösségek és társadalmi innovációk. *Educatio*, 27., (2.), pp. 237–246. <https://doi.org/0.1556/2063.27.2018.2.6>
- Laredo, Paul (2007): Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20., (4.), pp. 441–456. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300169>
- Lukovics Miklós–Zuti Bence (2014): Egyetemek a régiók versenyképességének javításáért: „Negyedik generációs” egyetemek? *Tér és Társadalom*, 28., (4.), pp. 77–96.
- Maassen, Peter–Andreadakis, Zacharias–Gulbrandsen Magnus–Stensaker, Bjorn (2019): *The place of universities in society*. Hamburg: Körber Stiftung.
- Mollas-Gallart, Jordi–Salter, Ammon–Patel, Pari–Scott, Alister–Duran, Xavier (2002): *Measuring the third stream activities: Report to the Russell Group Universities*. Brighton: SPRU, University of Sussex.
- Nagy Gáborné–Rajcsányi-Molnár Mónika (2022): Egy felsőoktatási intézmény harmadik missziós szerepvállalása. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 163–171.
- Nárai Márta–Reisinger Adrienn (2016): *Társadalmi felelősségvállalás és részvétel-a lokális és területi közösségi folyamatokban*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.

- Nieth, Lisa–Benneworth, Paul (2018): Future perspectives on universities and peripheral regional development. In: Benneworth, Paul (Ed.): *Universities and regional economic development: Learning from the periphery*. Abingdon: Routledge, pp. 194–208.
- OECD/Eurostat (2018): Oslo Manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation, 4th Edition. The measurement of scientific, technological and innovation activities, Paris/Eurostat, Luxembourg: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Pusztai Gabriella–Hatos Adrian–Ceglédi Tímea (Szerk.) (2012): *Third mission of higher education in a cross-border region*. Debrecen: University of Debrecen, CHERD.
- Rechnitzer János–Reisinger Adrienn (2015): University–city–economy: Characteristics of the „Győr model.” In: Surdej, Aleksander–Kędzierski, Marcin (Eds): *Economic challenges for higher education in Central and Eastern Europe*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszalek, pp. 118–141.
- Reichert, Sybille (2019): *EUA Study: The role of universities in regional innovation ecosystems*. Brussels: EUA.
- Tijssen, Robert–Edwards, John–Jonkers, Karl (2021): Regional innovation impact of universities. Cheltenham–Northampton: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839100536>
- Tödtling, Franz–Trippel, Michaela–Desch, Veronica (2021): *New directions for RIS studies and policies in the face of grand societal challenges. GEIST – Geography of Innovation and Sustainability Transitions*, 2021, (1), pp. 1–19.
- Trencher, Gregory–Yarime, Masaru–McKormick, Kes B.–Doll, Christopher N. H.–Kraines, Steven B. (2014): Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41., (2.), pp. 151–179.
- Schoen, Antoine–Laredo, Philippe–Bellon, Bertrand–Sanchez, Paloma (2007): *Observatory of European university*. PRIME Position Paper, version March 2007.
- Szűts Zoltán (2020): Digitális pedagógiai módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 7., pp. 76–90.
- Vallaey, François (2014): University social responsibility: A mature and responsible definition. *Higher Education in the World* 5. <https://doi.org/10.13140/2.1.21211523>
- Varga Anita (2022): Társadalmi felelősségvállalás, avagy az esélyteremtő értékteremtés. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 23–40.
- Varga Anita (2022): Az okos város szerepe a fenntarthatóság biztosításában. In: Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (Szerk.): *Megújuló közgazdaságtan*. Dunaújváros: DUE Press, pp. 61–72.

## Jegyzet

<sup>1</sup>Tanulmányunkban az „egyetem” és a „felsőoktatási intézmény” szavakat egymás szinonimájaként használjuk egyrészt az angol nyelvű irodalom szokását követve, másrészt a magyarországi felsőoktatási intézmények nevében a közelmúltban bekövetkezett változások nyomán. Azaz minden egyetem típust és európai felsőoktatási intézményfajtát e két terminus alá sorolunk, egymással azonos értelemben: „egyetem”, vagy „felsőoktatási intézmény”.



Fotó/Németh István Péter



## OKTATÁSI HÍD A SZAKKÉPZÉS ÉS A FELSŐOKTATÁS KÖZÖTT

### INTEGRÁLT TANANYAG- ÉS TANULÁSMENEDZSMENT RENDSZER FEJLESZTÉSE A DUNAÚJVÁROSI EGYETEM BÁNKI DONÁT TECHNIKUMÁBAN

Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István–Katus Szilvia

#### Bevezetés

■ A tanulmány célja a Dunaújvárosi Egyetem és a fenntartásában működő Bánki Donát Technikum közös jógyakorlatának bemutatása. A vonatkozó elméleti háttér rövid ráhangoló felvezetése után egy megvalósítási fázisban lévő integrációs projekt részleteit mutatjuk be, amely a digitális kompetencia fejlesztését a köz- és speciális szakismereti tudás elsajátításának szolgálatába állítja. A fejlesztés és megvalósítás a harmadik missziónak egy újszerű összetevőjére alapozva a diák-tanuló-hallgató életpályamodell egy meghatározó részletét tárja fel.

2021. augusztus 1-jétől a Bánki Donát Technikum (később: BDT) a Dunaújvárosi Egyetem (később: DUE) irányítása alatt működik, így elengedhetetlen, hogy az érintett intézmények működése a szakképzési rendszer sajátosságait is figyelembe véve összehangolásra kerüljön. Az első két évben megtörtént a képzési portfólió összehangolása, így ma már a diákok azonos képzési területen belül tudják folytatni felsőoktatási tanulmányaikat. A jelenleg zajló projekt keretében a szervezeti és munkakultúra összehangolására, valamint a tanulási utak tudatos szervezésére helyezük a hangsúlyt. A projekt folyamán elvégzett tevékenységeket a technikum tanulóik részére létrehozandó életpályamodellnek, azaz az egyetem, mint integráló szervezet részéről társadalmi felelősségvállalás körébe tartozónak (Balázs et al. 2020), harmadik missziós tevékenységnek tekintjük (Sitku 2021; Bacsá-Bán–András 2022) – ez a Képzési Életpálya-menedzsment Program (bővebben Kókuti et al. 2022). Az oktatás- és tanulásszervezés támogatása érdekében kezdtük meg

az „eBánki” munkanévre keresztelt integrált tananyag- és tanulásmenedzsment rendszer fejlesztését. A tanulmány tárgyalja az eBánki-projekt fogalmi hátterét, középpontba helyezve a generációs sajátosságokat, valamint az IKT meghatározó szerepét. Részletesen áttekinti a fejlesztés folyamatát, meghatározó elemeit, ki térvé azok céljára és rendszerszintű illeszkedésére a DUE és BDT oktatásszervezési rendszerében.

### Generációs sajátosságok és IKT

Az eBánki-projekt elméleti hátterét az az alapvetés adja, hogy a tankönyv alapú oktatás már nem felel meg az elvárásoknak az információs és kommunikációs technológia rohamos fejlődése okán. (H. Tomesz 2019: 8; H. Tomesz–Jánk 2022:62). A Z-generációnak, akik jelenleg az iskolapadokban ülnek, és őket váltja majd hamarosan az alfa generáció, számukra a folytonos online kapcsolat nélkülözhetetlen és ebből kifolyólag az oktatás komoly változásokra kényszerül. (Rajcsányi-Molnár–Bacsa-Bán 2021) Új didaktikai alapelveket, feladatokat kell megfogalmazni, amelyek segítik a tanulóközpontú tanítást és a gyakorlatorientált tevékenységközpontú módszereket (Csikósné 2019). A Z-generáció tagjai, azaz a digitális bennszülöttek, már egy új virtuális világban nőttek fel, teljesen megváltozott tanulási szokásokkal rendelkeznek. Ez komoly kihívások elé állítja az oktatási rendszert, megkérdőjelezi a már megszokottá vált módszertanok alkalmazhatóságát. A tanároknak, akik a Baby Boom, X- és Y-generáció soraiból kerülnek ki, nehéz feladatot jelent a tudásátadás, azoknak a fiataloknak, akik hozzá vannak szokva a gyors információáramláshoz és annak befogadásához. Ennek következtében a tanítás-tanulás folyamatában nagy hangsúlyt kell fektetni ezeknek a markáns generációs különbségeknek a tudatos kezelésére az IKT szerves beágyazására. (Rajcsányi-Molnár 2019) Egyértelműen érzékelhető a digitális pedagógia szükségszerűsége (Szűts 2020a; Szűts 2020b), valamint az a tény, hogy az oktatásban a megújulás és az innováció elengedhetetlen. (Balázs 2020)

#### Az Y-generáció tanulási szokásai.

Az Y-generációhoz a '20-as, '30-as éveikben járó fiatalok tartoznak. Többnyire még gyerekek voltak, amikor a digitális technológia belépett az életükbe, és noha nekik még volt offline gyermekkoruk, keveset tudnak a számítógépek előtti, a számítógépek nélküli világról. Gyakorlatilag valamennyien digitális bennszülöttek, akik remekül eligazodnak a modern technológiában. Szüleiktől eltérően az információ jelentősebb részét az internetről szerzik be, és a közösségi oldalakon élik társadalmi kapcsolataikat. (Tari 2010)

Mivel baby-boomer szüleik és tanáraik sokat dicsérték őket gyermekkorukban, és azt tanították nekik, hogy a véleményük jelentőséggel bír, az Y-generáció tagjai

többségében magabiztosak, ambiciózusak és sikerorientáltak. (Celikdemir–Tukel 2015) Az Y-osok – ellentétben az X-generációval – nem tisztelik a hagyományos értelemben vett hatalmat (Asgar 2014): az idősebb generációhoz tartozó személyeket sem tisztelik csupán a koruk miatt.

Az Y-osok számára az egyik kulcsfogalom a sebesség. Napi 4–5 órát töltenek a közösségi oldalakon, ami részben meg is változtatta a személyiségüket. Hozzászoktak a virtuális világban megtapasztalt gyors változásokhoz és a tempóhoz, ezért ugyanezt a gyorsaságot igénylik a valóságos offline térben is. Ha környezetük nem elég gyors, ha nem kapják meg az online világban megszokott gyors reakciókat az offline világban is, az Y-generáció tagjai türelmetlenné válhatnak. (Tari 2015b)

Az online kapcsolat fontossága nem csak a privát kapcsolatok ápolására jellemző az Y-generáció tagjai körében, hanem tanulási folyamataikat is ez határozza meg. Lelkes és elkötelezett használói az IKT-technológiának, és feltétlenül bíznak is benne. Ha bármiféle információ megszerzéséről van szó, legyen az hírek, vagy tanuláshoz köthető tudásanyag, inkább az interneten keresik és szerzik meg azt, mint könyvtárban vagy papíralapú médiumokból. Nem véletlenül nevezik ezt a generációt többek között Google-generációnak is. Ellentétben a korábbi generációk tagjaival, az Y-osok a vizuális információt preferálják a szöveges információ helyett. A gyorsaság, az élményszerűség és a képi tartalom a tanulás során is fontos tényező. Ugyanakkor az is jellemző rájuk, hogy számukra kis jelentőséggel bírnak az intellektuális javak és tulajdonok. Többségük meg van győződve, hogy amihez online hozzáférhet, azt ingyenesen letöltheti, megszerezheti, sőt megoszthatja a világhálón, legyen ez film, zene vagy éppen a tanulmányokhoz kapcsolódó anyag. (Gaylor 2002)

Míg az X-generáció tagjai a munkában és a tanulásban is egyaránt célratorók, igénylik az új tanulási és fejlődési lehetőségeket, de mindig betartják a szabályokat és figyelembe veszik a közösség által felállított határokat, addig az Y-osokra jellemző, hogy döngetik ezeket a határokat, és attól sem riadnak vissza, ha valami új felfedezéséhez, megismeréséhez meg kell szegni a szabályokat. Amíg az X-esek egyszerre többnyire csak egy feladatra tudnak koncentrálni, addig az Y-generáció tagjaira a multitasking jellemző: egyidőben végeznek több, egymástól akár teljesen különböző tevékenységet. Ugyanakkor ma már tudjuk, hogy a fiatal generációk is egy dologra figyelnek egyidőben, de ők sokkal gyorsabban váltanak az egyes tevékenységek között, mint az idősebb generációk. (Gaylor 2002; Balázs–Szalay 2016)

Az Y-osoknak nagyok az elvárásaik magukkal szemben, de rendkívül fontos számukra a külső elismerés is. Szívesen részt vesznek mentorprogramokban, de csak akkor, ha a mentor részéről rugalmasságot tapasztalnak, ha kihívást jelentő feladatokat kapnak. Feladataikat legszívesebben a társaikkal való együttműködésben oldják meg. A feladat- vagy munkavégzés közbeni hibát nem fogják fel kudarcként, hanem tanulási lehetőségként értékelik azt. (Gaylor 2002; Balázs–Szalay 2016)

Ez az a generáció, amelyik nappali tagozatos hallgatóként részt vesz a felsőoktatásban, illetve szerez diplomát, másoddiplomát levelező tagozatos hallgatóként. Az Y-generáció tanulási és információszerzési szokásait tehát

tudatosítani kell a felsőoktatásban dolgozó oktatókban, ha arra törekszünk, hogy e generáció tanítása és tanulása a lehető leghatékonyabb legyen. (András et al. 2016.) E törekvésnek tett eleget a DUE akkor, amikor életre hívta az eBánki elődjét az eDUE-projektet (bővebben: Rajcsányi-Molnár–Czifra 2021)

### A Z-generáció tanulási szokásai

A Z-generációhoz tartoznak azok a fiatalok, akik a 1990-es évek közepétől a 2000-es évek végéig születtek. Ők azok, akik még zömmel az általános és középiskolákban tanulnak, de hamarosan megjelennek a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon is. Tari szerint ők lesznek a legokosabb nemzedék, mivel ők töltik el a leghosszabb időt a hivatalos oktatásban és számos oklevelet és tanúsítványt szereznek. (Tari 2011)

Palmer szerint a Z-generációnak mérgezett gyermekkorra volt (toxic childhood). Azzal érvel, hogy a modern társadalom és kultúra sokkal gyorsabban változott, mint azt a biológiai jellemzőink és emberi szükségleteink követni tudták volna. Ez az egészségtelen sebesség mérgező hatást gyakorolt a gyermekek életére. Palmer a következő problémákat látja korunk világában, mely alapján mérgezőnek ítéli meg a Z-generáció gyermekkorát:

- a szabadtéri játékok csökkenése,
- a gyerekkor kommercializálódása: a kereskedelem és a reklámok szerepének megnövekedése a gyermekek életében,
- a korai gyermekkor tanulással való megtöltése,
- a gyerekkor képernyővel való telítettsége (TV, számítógép, okostelefon stb.),
- túl sok tesztelés, célkitűzés és tanulás. (Palmer é.n.)

A Z-generáció természetes módon használja a digitális technológiát: könnyedén szörfölnek az interneten, és bármit megtalálnak különösebb nehézség nélkül. Eső látásra rendkívül okosnak tűnnek digitális világunkban. Ám szociális és társas kompetenciáik kevésbé fejlettek: az idősebb generációk tagjai az ő korukban már sokkal fejlettebb és határozottabb kompetenciákkal rendelkeztek (Szabó és Csikósné 2021). Nehezen tudják kezelni az érzelmi konfliktusokat, nem tanulták meg, hogyan kellene viselkedni személyes találkozások és beszélgetések során, nem érzik a határt a köz- és a magánjellegű információ között. Mindezek a hiányosságok olyan helyzetekbe sodorhatják őket, amelyek számukra stresszt, frusztrációt, sőt veszélyt jelenthetnek. (Balázs–Szalay 2016)

Összehasonlítva a náluknál kicsit idősebb Y-generáció tagjaival, a Z-sek valóban a digitális világba születtek bele, hozzászoktak a digitális eszközök használatához, a közösségi médiához, és ahhoz, hogy gyakorlatilag online élik az életüket 7/24-ben, vagyis, a heti 7 napban és – kis túlzással – a nap 24 órájában. Éppen e miatt szokás ezt a generációt netgenerációnak, dotcom kölyköknek, digitális bennszülötteknek, sőt az angolban digitális okostojásnak (digital maven) nevezni (Ozkan–Solzan 2015).

Amint elmondtunk az Y-generáció tanulási és információszerzési szokásairól, az hatványozottan igaz a Z-generációra. Ez a generáció gyakorlatilag minden információt az internetről szerez meg, és kevésbé tartja fontosnak az információ eredetiségét, autentikusságát, mint az Y-osok. Sőt sokkal szívesebben támaszkodik a kortársaktól kapott információra. Rájuk teljes mértékben jellemző a multitasking, egyszerre 5–6 féle tevékenységet végeznek tabletjükön vagy okostelefonjukon: zenét hallgatnak, egyszerre chatelnek 2–3 barátjukkal, miközben folyamatosan figyelik ismerőseik posztjait és kommentjeit a közösségi oldalakon, melyeket meg is osztanak vagy lájkolnak, és mindeközben éppen beadandó feladatot vagy prezentációt készítenek az egyik órájukra. Ők is könnyen értelmezik és nagyon gyakran használják a képi üzeneteket.

Az Y-, de különösen a Z-generációra jellemző multitaskingnak és a digitális kor vívmányainak azonban ára van. A kutatók azt állapították meg, hogy az emberi figyelem tartama 12 másodpercről lerövidült 8 másodpercre – ez egy másodperccel kevesebb, mint az aranyhalé. (Tari 2015a) Ennek a jelentős csökkenésnek a szakemberek szerint az az oka, hogy a képernyőn egyszerre sok inger jelenik meg, és az emberek nagyon nehezen tudják kiszűrni az irreleváns ingereket. Ráadásul ez annál nehezebb, minél fiatalabb személyről beszélünk. (Balázs–Szalay 2016)

A gyorsaságra való törekvés, a vizuális információ gyors feldolgozása és problémamentes használata megmutatkozik kommunikációjukban is: gyakoriak a rövidítések, az összevonások, az érzelmek kifejezésére használt emotikonok. Mivel nem a pontosságra és az árnyalt kifejezésre törekednek, nem a gyorsaság a legfontosabb szempont, ez megmutatkozik nyelvhasználatukban is. A multitasking következtében fellépő figyelem-megosztásnak, a túl gyors kommunikációnak, valamint zömmel a kortárs csoporttal folytatott kommunikációnak többek között az a következménye, hogy jelentősen csökkent a Z-generáció által aktívan használt szavak száma, sőt a passzív szókincs is, valamint romlott a fiatalok helyesírása. (András et al. 2016.)

Az Y- és a Z-generáció tanulási és ismeretszerzési szokásai leginkább a konnektivista tanuláselmélet sajátosságaival mutatnak hasonlóságot, sőt egyezést. A fiatalok folyamatosan használják a digitális eszközöket: egymással való kapcsolattartásra, szórakozásra, ismeret- és információszerzésre, tanulásra. Életüket közösségekben, többnyire virtuális közösségekben élik, ott tartják kapcsolataikat, értesítik ismerőseiket, barátait az életük eseményeiről vagy egy újonnan megszerzett információról. A megszerzett információt megosztják egymás között, kommentálják, kiegészítik, módosítják. Így alakul ki és formálódik a közösségi média oldalain az összekapcsolt tudás.

A konnektivista tanulás tehát teljes mértékben megfelel az Y-, és különösen a Z-generáció életmódjának, ismeretszerzési szokásainak. (vö.: Balázs–Balázné 2018) Az oktatásnak az a feladata, hogy megfelelő tartalommal töltsen meg ezt az ismeretszerzési módot, valamint az, hogy megfelelő módon moderálja és facilitálja a tudás megszerzését és bevésődését. Egyrészt ezek a generációk valós kérdésekre szeretnének választ kapni és valós problémákat megoldani.

Másrészt olyan forrásokkal kell ellátni őket, hogy a tanulók és a hallgatók azokból pontos és autentikus információkat szerezhessenek. Harmadrészt pedig meg kell tanítani a fiatalokat olyan forrásoknak a felkutatására, amelyekből ezek az információk kinyerhetők. Mindehhez meg kell találni a legmegfelelőbb eszközöket és csatornákat, melyek bekapcsolhatók a tanítási – tanulási folyamatba. (András et al. 2016.) A DUE az eDUE bevezetésével, jelenleg pedig az eBánki-projekt megszervezésével és fejlesztésével igazodik a generációs sajátosságokhoz, igyekszik megteremteni azt a tanulási környezetet, melyben a fiatalok megtalálhatják az ismeretszerzés és tapasztalás leghatékonyabb útját.

### Innováció – digitalizáció

A mindennapi életben gyakran használatos az innováció fogalma, melyet a hétköznapi fogalmazásban új ötletnek, új eszközök használatához, egy rendszer megújításához köthetünk, de mindenképp tartalmazza a változás és az újdonság mozzanatát. Az oktatásban elsődlegesen módszertani megújulást jelent, mely magában hordozza az eszközök és magának az eszközöknek az újszerű alkalmazását. (Bartha 2007) A módszertani újítások vonatkozásában néhány esetben rendelkezésünkre állnak az érintettekkel kapcsolatos attitűdvizsgálatok eredményei, továbbá a körülvevő társadalom mint beágyazó kultúra elvárásai is (Kótkuti 2010, 2012, 2020).

Az innováció fontosságát mutatja, hogy a hazai oktatás egyik alapdokumentuma a Nemzeti Alaptanterv is tartalmazza a kulcskompetenciái között a digitális kompetenciát (részletes elemzését lásd: Tomori et al. 2021; Grigas et al. 2022 Keszi 2023). Ez egyrészt az Európai Unió által megfogalmazott élethosszig tartó tanulás (LLL) kritériumrendszerének a megfelelése, másrészt a folyamatosan fejlődő és változó technológia és az információs-, kommunikációs technológiák oktatási dimenzióba történő integrálásának fontosságát jelzi. (Varga et.al.2020) A digitális kompetencia alapfeltétele egy olyan köznevelési intézmény, amelynek infrastrukturális és emberi erőforrása lehetővé teszi annak tényleges, hatékony fejlesztését. Az IKT oktatási elterjedése alapvetően megváltoztatta nemcsak a szakképzés, hanem az oktatás minden színterén és fokán a tanítástanulás tervezését, szervezését, eszközrendszerét és ezen keresztül a módszereket is. Magyarország Digitális Oktatási Stratégiáját (DOS) is az a felismerés hívta életre, hogy a digitális átalakulás nem választás kérdése: olyan elkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie, hiszen 20. századi tudással senki nem lehet versenyképes a 21. században. A digitális eszközöket és szemléletmódot be kell vinni a tantermekbe, mivel napról napra mélyebben integrálódnak a hétköznapi életünkbe is. (Bartal-Rajcsányi-Molnár 2020) A DOS-ban megfogalmazott szakképzési jövőkép szerint a közismereti és szakmai elméleti tárgyak oktatása, valamint a szakmai gyakorlat során a pedagógusok és a szakoktatók készségi szinten használják a tanulást segítő digitális rendszereket, építve a diákok saját informatikai eszközeire; a tanulók számára megfelelő számú és minőségű digitális tananyag áll rendelkezésre, melyek

validálása a munkaerő-piaci szereplők bevonásával történik; a pedagógiai folyamat középpontjában a diákok egyéni tanulási útjainak támogatása áll, amely hozzájárul a korai iskolaelhagyók számának csökkenéséhez. (DOS 2016)

Különösen az IKT-eszközök használata okozta pedagógus szerepváltozások inspiráltak sok kutatót és szerzőt, hogy ezzel a kérdéskörrel foglalkozzanak. A szerepváltozások mellett a generációs különbségek is meghatározóak. Ezek első-sorban a korszerű eszközök környezetében felnövekvő fiatalok és az őket tanító, az eszközöket nem annyira ismerő és használó pedagógusok között feszülő preferenciakülönbségekben ragadhatók meg. (Prensky 2001; Bartal 2021).

A Dunaújvárosi Egyetem a pandémiával párhuzamosan alakította ki és tette az egyetem hétköznapi életének részévé azt az integrált tananyag- és tanulásmenedzsment rendszert, mely a mai napig meghatározó elemét képezi az oktatás- és tanulásszervezési folyamatoknak (Bacsa-Bán 2022). Az egyetemi folyamatokban szerzett tapasztalatok, valamint a BDT integrálása kínálta a lehetőséget a projekt szakképzésre történő kiterjesztésére, az eBánki-projekt létrehozására.

## Az eBánki-projekt célja és relevanciája

A 21. században a közoktatás feladatai megsokszorozódnak, ha a pedagógus eleget kíván tenni az információs társadalom igényeinek, és minden diák számára egyforma esélyt kíván nyújtani a tudásszerzésre. Napjainkban legfőképp az információs és kommunikációs technika oktatási rendszert érő kihívásait kell figyelembe venni, hiszen az új technika alkalmazása – mindennapi életüket is befolyásolva – új tanulási-tanítási lehetőségeket kínál. A régi pedagógiai eszközök, módszerek egyre kevésbé hatásosak, önmagukban nem alkalmasak az ismeretszerzésre. Nemcsak a tudásanyag újul meg és változik igen gyors tempóban, hanem az információkhoz való hozzáférés módjai is átalakulnak az IKT használatának köszönhetően. (Varga 2021) Megváltozik az iskola és ezzel párhuzamosan a pedagógus szerepe is: már nem a tudásanyag egyedüli közvetítője a gyermekek, diákok körében. Olyan tanulási környezetet kell kialakítania, amely segíti a felfedezést, fejleszti a kreativitást, a kommunikációt, az együttműködést (akár távol lévő társakkal), az egyéni vagy csoportos munkát, a megszerzett tapasztalatok adaptációját, ezáltal erősíti az ismeretszerzést, a tudásanyag elsajátítását és a képességfejlesztést. (Tari 2011)

Az említett generáció motiváltságának felkeltéséhez és fenntartásához elengedhetetlen az élményközpontúság, a szórakoztatva tanulás (edutainment), és a játékosítás (gamifikáció). A generáció tanulási szokásaiban hangsúlyosan van jelen az elektronikus tananyagra való igény, valamint a mielőbbi visszajelzés igénye. Az en-learning a „szórakoztatásba ágyazott tanulás” módszere, amelynek lényege, hogy „hagyományos” ismereteket audiovizuális környezetbe beágyazottan a multimédiás technikai eszközök adta lehetőségek kihasználásával, szórakoztatva (entertaining learning) közvetítsen a hallgatók felé. A módszer – a modern oktatásmélet legújabb eredményeinek felhasználásával – pedagógiai szempontból



arra a felismerésre épít, hogy a hagyományos oktatási módszerek (elsősorban a szóbeli előadás, magyarázat) és az azt kiegészítő, ahhoz kapcsolódó elektronikus támogatóeszközök együttes alkalmazásának a hatékonyságát egyfajta szórakoztató keretbe való helyezése igazolt módon sokszorozza meg. Ennek eredményeképpen a hallgatók, diákok figyelve nem lankad olyan nagy mértékben, ha az előadás lendületes, meghatározott pontjain zenei vagy vizuális betétekkel támogatott, ez segít a témával való emocionális azonosulásban, az órai aktivitásban majd a tanul-tak felidőzésében. Az en-learning módszere olyan tudatos pedagógiai program, amely igen nagy súlyt helyez a tanulói motiváció erősítésére. Lényegében ezen múlik minden: „érdekeltté” kell tenni a hallgatót a tanulásban. Egyfelől az óráknak, azok felépítésének kell érdekesnek, a figyelmet megragadónak lennie, másfelől „erőt kell adni” a diákoknak ahhoz, hogy feldolgozza a tankönyv és a prezentációk alapján közvetített ismeretanyagot. A diákoknak ezzel az anyag feldolgozását, elsajátítását végeredményben magának kell elvégeznie önirányított módon, de ehhez azonban minden digitális és személyes segítséget biztosítani kell számukra (Verebics 2013).

Erre a kihívásra reagálva született meg az eBánki-projekt, melynek célja új módszertani elemek beillesztése a tanulási-tanítási folyamatba, különös tekintettel a tevékenységközpontú módszerekre. Nagy hangsúly helyeződik a szakképzés-releváns korszerű módszertan alkalmazására, a kooperatív módszertanra, a digitális tanulásra és a projektmódszere.

A tananyagfejlesztési projekt célja a tanulói sikeresség támogatása, melynek érdekében digitális tananyagok kidolgozása és a tehetséggondozás kerül a fókuszba. A tananyagok tankönyvi ismereteket tartalmazó írott tananyagot, videóalapú magyarázatokat, prezentációkat és tanulást segítő kérdéseket, feladatokat is tartalmaznak. E négyes kombináció hatékonyan segíti elő az ismeretek elsajátítását a különböző tantárgyakból, illeszkedve az eltérő generációk tanulási és információ-szerzési szokásaihoz.

Az e-Bánki-projekt az e-DUE-koncepcióhoz igazodó, az egyetemi oktatásban már alkalmazott online tananyagkészítési és oktatási jó tapasztalatokat adaptálja a technikai oktatásba. Az egyetemi oktatáshoz hasonlóan a technikai oktatásban is széles terület azonosítható, ahol az online tananyagok felhasználhatók, támogatva ezzel a tanulói sikerességet. A projekt a tanítási-tanulási tevékenység két kulcsszereplőjének, az oktatónak és a tanulóknak a minél hatékonyabb együttműködésére koncentrál. A szakképzésben releváns korszerű módszertan alkalmazásának elsajátítása érdekében a fejlesztés első állomásaként a tananyagfejlesztők képzésére került sor, ahol a résztvevők megismerkedhettek a korosztályi sajátosságoknak megfelelő innovatív oktatástechnikai és didaktikai módszerekkel.

## Tananyagfejlesztéstől az oktatásig

A megvalósítás főbb lépéseit négy fő szakaszra oszthatjuk. Az első és második szakaszon a projekt már túljutott, mely a Dunaújvárosi Egyetemen alkalmazott online digitális tananyagfejlesztési módszertan adaptálását jelentette a technikumok oktatásba, valamint a tananyagfejlesztők módszertani továbbképzését. A projekt érdekessége, hogy egy tananyag kidolgozásában nem egy oktató vesz részt, hanem egy egyetemi oktató és egy technikumok oktató dolgozik közösen, ezzel biztosítva a megfelelő képzési szint meghatározása mellett a tananyag szakmai színvonalát, érthetőségét. Jelenleg a harmadik fázis, az oktatási tananyagtartalmak létrehozása zajlik. Végül a projekt utolsó szakaszában a dunaújvárosi egyetemen alkalmazott tanulásmenedzsment-rendszerhez integrálódó online oktatási folyamat menedzselésére alkalmas informatikai keretrendszer kialakítására kerül sor, amely hozzáférhető lesz mind az oktatók mind a diákok számára – legyen szó az egyetemi vagy a technikumok oldal szereplőiről. Az oktatási keretrendszerek alatt azokat az integrált elektronikus tanulási környezeteket értjük, amelyek a web 2.0-ás internet bizonyos szolgáltatásait olvasztották magukba sajátos pedagógiai szempontok mentén. Elsődleges célkitűzésük az oktatás blended learning irányba való terelése, azaz a hagyományos osztálytermi és a virtuális tanulási környezet keverése, az előbbi kiegészítése az utóbbival (Námesztovszki 2013).

Az eBánki-projekt során kidolgozott tananyagok a Moodle keretrendszeren keresztül válnak majd hozzáférhetővé. A Moodle egy kifejezetten digitális oktatást és tanulást támogató keretrendszer (hivatalos elnevezése szerint LMS, Learning Management System), mely az oktatás összes digitálisan leképezhető formátumát képes támogatni, kezdve az oktató, vagy hallgató irányából induló fájlmegosztástól, a csoportmunkán át az automatikus tesztsorok kijavításáig mindent. A Moodle rendszer egyik legfontosabb eleme a tartalommegosztás, melyen keresztül bármilyen formátumú oktatási anyagot elérhetővé tud tenni az oktató a tanulók számára. Kiemelendő, hogy ezen funkciókon kívül egyedi Moodle fejlesztésekkel bármilyen más tartalommegosztási lehetőség megvalósítható.

### A kidolgozandó tananyagok köre

Az e-Bánki-projekt keretében a Bánki Donát Technikum képzési portfólióján belül a Gépész-, a Gépgyártástechnológiai-, az Ipari informatikus-, a Szoftverfejlesztő és -tesztelő, valamint a Vasúti jármű-szerelő technikus képzésekhez tartozó tananyagtartalmak kerültek fejlesztésre. A fejlesztés során különös hangsúlyt fektetünk azon emelt szintű tárgyra, melyek valamilyen formában kötődnek a nukleáris iparhoz, valamint a karbonmentes energetikai megoldásokhoz. Fontos, hogy a projekt tovább erősítse, támogassa az ágazati alapoktatást és a szakirányú oktatást.

A Dunaújvárosi Egyetem célja továbbá ezzel a tananyagkörrel a Képzési Élet-pálya-menedzsment Program támogatása, azaz összehangolni a technikumot az egyetemmel, hidat képezni a két intézmény között. A kilencedikes tanuló beiratkozik a technikumba, öt évig ott folytatja a tanulmányait, majd az érettségi és a szakmai vizsga letétele után egyenes az út a számára az egyetemre, ahol diplomát szerezhet bármelyik ágazatban oly módon, hogy okleveles technikus képzés keretében lerövidítheti egyetemi tanulmányait.

A projekt nagy volumenét fémjelzi az az adat, mely szerint a megvalósításra szánt 14 hónap alatt, 2024. június végéig mintegy 4410 oldal jegyzet, 8820 darab dia, 17640 perc polimédia felvétel és 5292 darab tesztkérdés kerül kidolgozásra. A tananyagfejlesztők mentorokkal és lektorokkal dolgoznak együtt.

### A fejlesztők felkészítése

A fejlesztés során az oktatók elsajátítják a szakképzésben releváns, korszerű módszertanok alkalmazását, illetve hogy olyan innovatív oktatástechnikai és didaktikai módszereket, amelyek kompatibilisek korosztályi sajátosságokkal. A fejlesztést előkészítő képzés során az oktatók betekintést nyerhettek az oktatási segédanyagok, prezentációk, tesztkönyvek, digitális feladat bankok és tanulást segítő videóanyagok elkészítésének fortélyaiiba. Külön képzés keretében foglalkoztak a vizuális elemek használatával, az informatív hanganyagok (Ted Talk előadások, podcastok), szerepjátékok, játékmechanizmusok alkalmazásával és a változó tanulási környezet biztosításának feltételeivel. Hangsúlyosan kezelték a jó tankönyv minőségi összetevőinek és kritériumainak a megismerését, úgy mint illusztráltság, érdekesség, problémák bemutatása, gondolkodásra ösztönző egyéb megoldások, érthetőség, életszerűség, strukturáltság, tudományos pontosság, érzelmi hatást keltő eszközök, valamint az online újgenerációs, digitális, okostankönyvek és a tananyagok működése.

Központi szerepet kapott a tananyag strukturálása is. A képzés résztvevői áttekintették a tananyag felosztásának szempontjait az óraszámok, főbb témakörök, témakörökön belüli altémák, témára szánt idő, gyakorló/összefoglaló/ellenőrző órák tekintetében. A tankönyv strukturális komponenseinek tanulmányozása után megvizsgálták azokat az alapelveket, hogy miként lehet a szövegből tananyagot készíteni (egyszerűsítés, tagolás, kiemelés, átfogalmazás, szemléltetés).

A prezentációkészítés témájában áttekintették az általános megjelenítési javaslatokat (stílus, struktúra, szemléltetés, olvashatóság, betűméretek). Ezután gyakorlati feladatra került sor, a prezentációkészítés alapelveinek szem előtt tartásával: dialrendezések, áttűnések, karakter-, bekezdésformázás, animációk, diavetítés, rögzítés, egyéb fájlformátumok.

Az online, digitális tananyagoknak is velejárója és meghatározó eleme a visszajelzés adása, a pedagógiai értékelés, mely ismereteket a fejlesztők külön képzés keretében bővíthették tovább. Kiemelt szerepet kaptak a tanulói motiváció fokozá-

sának eszközei és a játékosítás elemeinek megismerése. A képzés utolsó részében a tananyagfejlesztők a keretrendszerrel, az általános tanári funkciókkal, és a bővített tanári funkciókkal ismerkedhettek meg. Részletes tájékoztatást és betekintést kaptak a Moodle keretrendszer működésébe.

A tényleges tananyagfejlesztés megkezdése előtt az egyetemi és szakképzési oktatási tartalmak összehangolására is sor került. Meghatároztuk azon tananyag-tartalmakat, melyeket az okleveles technikus képzés keretében a BDT, a fejlesztett tananyagokat felhasználva emelt szinten tud oktatni. E validációs folyamat eredményeként kerültek meghatározásra a tantárgyakon belüli tartalmak, melyek digitális tananyag formájában kerülnek kialakításra a projekt zárásával.

## Összegzés – a projekt jövőképe

2024 szeptemberére a Dunaújvárosi Egyetem és a fenntartásában működő Bánki Donát Technikum oktatás- és tanulásszervezési rendszerét alapvetően az eDUE és az eBánki összhangja fogja meghatározni. A rendszerek kapcsolódása diáknak és hallgatónak egyaránt lehetőséget kínál a tehetséggondozásra, a felzárkóztatásra, valamint a fakultatív ismeretsajátításra – ez utóbbi esetben is költségvonzat nélkül. A Dunaújvárosi Egyetem képzési portfóliója az elmúlt évtizedben letisztult, alapvetően az ipari igények mentén fejlődött. A 2021-es integrálást követően a technikum képzési portfóliója is fejlesztésen esett át, a gazdálkodás és menedzsment ágazat indításával minden ágazatban és szakon ki tudtuk alakítani hallgatói életpályamodellt. E modell szerves eleme az eBánki- és eDUE-projektek, melyek felkészültségi szintnek megfelelően kínálnak képzési utakat a diákoknak, hallgatóknak. Az egyetemi és a szakképzési integrált tananyag- és tanulásmenedzsment rendszer nyitott. Mind a két szint tanulóinak és oktatóinak kölcsönösen hozzáférést kínálnak, ezzel is támogatva az előmenetelüket. A tehetségesebb diákok számára nyitott az út az okleveles technikus képzésen keresztül az egyetemre, míg a szakma iránt elkötelezettebbek további tapasztalatokat tudnak szerezni a szakterületükről.

Bízunk abban, hogy a technikum a régió meghatározó szakképzési intézményévé tud válni és hogy az újabb fejlesztések – legyen szó az eBánkiról, vagy a szervezeti- és munkakultúra összehangolásáról – támogatják a munkahelyi kiégés megelőzését, elősegítik a tanári, hallgatói/tanulói eredményesség fejlesztését, a teljesítmény növekedését. A BDT kollektívája az egyetemi szlogennel azonosulva minden tanulót értéknek tekint és igyekszik minden támogatást biztosítani a számukra, hogy sikeresen be tudják fejezni tanulmányaikat intézményünkben, felkészítsék őket a sikeres egyetemi tanulmányokra, vagy a munkaerőpiacon történő helytállásra.

## Irodalom

- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Bacsa-Bán Anetta–Balázs László–Németh István Péter–Szabó Csilla Marianna–Szalay Györgyi–Ardelean Tímea (2016): Tanulásemelések és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. In: Maior Enikő–Tóth Péter–Varga Anikó (Szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, pp. 355–375.
- Asghar, Rob (2014): *Gen X Is From Mars, Gen Y Is From Venus: A Primer On How To Motivate A Millennial*. *Forbes*. <http://www.forbes.com/sites/robashghar/2014/01/14/gen-x-is-from-mars-gen-y-is-from-venus-a-primer-on-how-to-motivate-a-millennial/> Letöltve: 2014. 11. 10.
- Bacsa-Bán Anetta (2022): Higher Education in Hungary in the Time of the Pandemic. *Andragoska Szoznanja*, 28., (1.), pp. 25–42.
- Bacsa-Bán Anetta–András István (2022): Technikusképzéstől a szakmaipedagógus-képzésig: USR a Dunaújvárosi Egyetemen. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 134–147.
- Balázs Brigitta (2020): Korszerű eszközök és módszerek a digitális nemzedék körében. *Opus et Educatio*, 7., (1.).
- Balázs László–Szalay Györgyi (2016): A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina–Homonnay Zoltán (Szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös. pp. 48–61.
- Balázs László–Balázsné Sata-Bánfi Ágota (2018): A kommunikációoktatás, -tanulás tanuláseméleti alapjai. In: H. Varga, Gyula (Szerk.): *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság*. Budapest: Hungarovox. pp. 49–56.
- Bartal Orsolya (2021): Teachers' roles and the adaptation to the 21<sup>st</sup> century. In: Podráczy, Judit (Szerk.): 14. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktok. Kaposvár: Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet. p. 169. p. 149.
- Bartal, Orsolya–Rajcsányi-Molnár, Mónika (2020): A 21. századi tanár és a mobileszközök. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10., (4.), pp. 53–66. <https://doi.org/10.24368/jates.v10i4.205>
- Celikdemir, Deniz Z.–Tukel, Irem (2015): Incorporating Ethics into Strategic Management with Regards to Generation Y's view of Ethics. *Social and behavioural Sciences*, 207., pp. 528–535. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.123>
- Csikósné Maczó Edit (2019): A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat*, 17., (3–4.), pp. 23–32.
- Gaylor, Dennis (2002): *Generational differences*. Springfield, USA: Chi Alpha Campus Ministries.
- Grigas, Vincas–Mierzecka, Anna–Tomori, Tímea–Koltay, Tibor (2022): Secondary School Teachers' Attitudes to Information Literacy in Hungary, Lithuania and Poland. In: Kos, Denis–Boustany, Joumana–Ünal, Yurdagül–Špiranec, Sonja–Kurbanoğlu, Serap (Eds.): *Information Literacy in a Post-Truth Era: 7<sup>th</sup> European Conference on Information Literacy, ECIL 2021*. Cham:: Springer-Verlag, pp. 688–697.
- Keszi-Szeremlei Andrea (2023): Pénzügyi tudatosság és fenntartható pénzügyek – kérdőíves vizsgálat eredményei. *Dunakavics*, 11., (8.), pp. 17–32.
- Kókuti Tamás–Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika (2022): A felsőoktatási felelősségvállalás egy sajátos módja: Képzési Életpálya-menedzsment Program a Dunaújvárosi Egyetemen. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 113–126.

- Kócuti Tamás (2020): Képzésmódszertani megfontolások vs. hallgatói attitűdvizsgálat In: H. Varga Gyula (Szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest: Hungarovox, pp. 290–303.
- Kócuti Tamás (2010): Vállaltok kultúrája vs. régiók kultúrája, hatások és kölcsönhatások In: Kukorelli Katalin (Szerk.): *A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja*. XII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskolai Kiadó. pp. 101–108.
- Kócuti Tamás (2012): Kulturális térformáló hatások In: Tóth Andrea (Szerk.): *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában*. XIII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia: előadásainak szerkesztett gyűjteménye. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskolai Kiadó. p. 7.
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (2016) Budapest.
- Námesztovszki Zsolt (2013): *Oktatásinformatika*. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Ozkan, Mustafa–Solzan, Betul (2015): Mobile addiction of Generation Z and its effects on their social lives. (An application among university students in the 18–23 age group). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205., pp. 92–98. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.027>
- Palmer, Sue (é.n.): *The 6 major ares of concern*. <http://www.suepalmer.co.uk>. Letöltve: 2014. 11. 02.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9., (5.), pp. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rajcsányi-Molnár Mónika (2019): MaTech: Digitális eszközhasználaton alapuló kreatív matematika verseny szervezése középiskolás tanulóknak. In: Fodorné T. K. (Szerk.): *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai*. Pécs: MELLearn Egyesület, pp. 19–32.
- Rajcsányi-Molnár Mónika–Bacsa-Bán Anetta (2021): Úton a digitalizáció felé: egy felsőoktatási intézmény digitális oktatásának hallgatói tapasztalatai. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 11., (1), pp. 88–110. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.245>
- Rajcsányi-Molnár Mónika–Czifra Sándor (2021): Integrált online oktatási rendszer kialakítása a Dunaújvárosi Egyetemen. In: Németh István Péter–András István–Rajcsányi-Molnár Mónika (Szerk.): *Fenntarthatósági terek*. Dunaújváros: DUE Press–Partium Kiadó, pp. 84–101.
- Sitku Krisztina (2021): Egyetemi harmadik misszió-társadalmi innováció-szolgálati tanulás. In: Juhász Erika–Kozma Tamás–Tóth Péter (Szerk.): *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó–Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), pp. 417–428.
- Szűts Zoltán (2020a): Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 7., pp. 76–90.
- Szűts Zoltán (2020b): *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tari Annamária (2010): *Y-generáció. Klinikai pszichológia jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Jaffa.
- Tari Annamária (2011): *Z-generáció. Klinikai pszichológia jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Tercium.
- Tari Annamária (2015a): *#yg Generációk online. Klinikai pszichológiai és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest: Tercium.
- Tari Annamária (2015b): *Utazás a generációk világába. [Előadás és workshop]* Budapest: Generációs kávéház. 2015. 10. 21.

## ■ TÁRSADALMI SZAKADÉKOK ÉS A PEDAGÓGIAI HIDAK

- H. Tomesz Tímea (2019): Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* 10., (1–2.), pp. 56–66.
- H. Tomesz Tímea–Jánk István (2022): Tudományos vs. ismeretterjesztő, nyomtatott vs. digitális. Mi a különbség a tudományos és a tudományos ismeretterjesztő szövegek között, s mit gondolnak erről a hallgatók? *Filológia.hu* 13., (3–4.), pp. 61–70.
- Tomori Tímea–Koltay Tibor–Grigas, Vincas (2021): Középiskolai tanárok információs műveltségi attitűdjei egy nemzetközi kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. In: Lengyelné Molnár Tünde (Szerk.): *Agria Média 2020 és ICI-16 Információ-és Oktatástechnológiai konferencia: Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma*. Eger: EKE Líceum, pp. 300–310.
- Varga Anita–Lászlóné Kenyeres Krisztina–Falus Orsolya (2020): Duális képzés és koronavírus: Kutatás a digitális oktatási tapasztalatok tükrében. *Taylor*, (1), pp. 140–147.
- Varga Anita (2021): Az állandóság és a változás összhangjának értelmezése az online térben az átalakuló egyetemek nézőpontjából. *Civil Szemle*, 18., (3.), pp. 57–73.
- Verebics János (2013): „Élménypedagógia” – elektronikus környezetbe ágyazottan. In: Benedek András (Szerk.): *Digitális Pedagógia 2.0*. Budapest: Typotex, pp. 131–150.



Fotó/Németh István Péter



## Á DIGITALIZÁCIÓ KIHÍVÁSAI A CIVIL, MINDENNAPI FELHASZNÁLÓ SZEMSZÖGÉBŐL:

### FEJLESZTI VAGY KIVÁLTJA AZ EGYÉNT A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA HASZNÁLATA AZ OKTATÁSBAN?<sup>1</sup>

Szűts Zoltán–Námesztovszki Zsolt

#### Bevezetés

■ Tanulmányunk témáját a számítógépek, az online eszközök, a mobilalkalmazások és a robotok intenzív használata következtében végbemenő gyors és erőteljes társadalmi változások adják, miközben munkánk az oktatás területére fókuszál, konkrétan a mesterséges intelligencia kihívásaira. A transzformáció kiindulópontja a digitalizáció, amely az 1990-es évektől napjainkig egyre erőteljesebbé válik. Munkánkban végig követjük és elemezzük a digitális átalakulást és arra vagyunk kíváncsiak, hogy ezen változások milyen hatással vannak az egyénre – a mindennapi civil felhasználóra –, illetve a társadalom egészére, különös tekintettel a mesterséges intelligencia szerepére. Az oktatás, a digitalizáció és a civil szféra kapcsolatát már több vizsgálták, a Civil Szemle 2020-as és 2021-es különszámainak is ez volt a témája.

A jelenben tapasztalható változások egyes irányvonalait (az online oktatás, az otthonról történő munkavégzés vagy éppen az elektronikus ügyintézés) nagyban felgyorsította a Covid–19-világjárvány a 2020-as évek elején (lásd pl. Kővári 2022; Balázs 2022; Homoki–Nyitrai 2022; Homoki–Nyitrai–Czapné Makó 2023; Molnár 2022). Ezek a változások elsősorban a versenypiacon és a gazdaságban figyelhető meg a legtisztábban, de jelentős hatást gyakorolnak a munkaerőpiacra és az oktatási rendszer egészére. Az utóbbi terület kapcsán előre vetítjük feltevésünket, miszerint a mesterséges intelligencia digitális forradalma kapcsán olyan jelentős kihívással nézünk szembe, amilyennel a korábbi „válságok” és átalakulások során még nem. Összefoglalva az állításunkat: amíg a digitalizáció az 1990-es években

új tudásokkal és képességekkel ruházta fel a civileket, addig fennáll a veszélye, hogy a mesterséges intelligencia a közeljövőben kiváltja majd az egyéneket, hiszen kényelmi, gazdasági, információszerezési és egyéb okokból már nem a fejlesztés, hanem a helyettesítés nézete uralkodhat el. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a digitalizáció is kezdetben lassan ment végbe és a technológiát használók száma lassan növekedett, ez a növekedés a jelenre jelentősen felgyorsult, hiszen a technológia használata a jelenben már egyértelmű előnyökkel jár (Ritchie 2023). Véleményünk szerint a technológia használata mögötti filozófiában van jelentős különbség. A mesterséges intelligencia chatGPT-hez kapcsolható tömeges megjelenésével 2022-től ugyanis soha nem látott mértékben és területeken helyettesítik majd az egyéneket gazdasági vagy más okokból az algoritmusok és a robotok, és amennyiben az oktatás nem az egyének fejlesztését helyezi majd előtérbe, az egyének egyszerűen kiszorulnak majd bizonyos szférákból, beleértve azokat is, amelyek korábban az emberi intellektus monopóliumának számítottak.

### A digitalizáció fejlődése és az új jelenségek hatása az egyénre

A digitalizáció ki nem mondott ígérete mindig is az volt, hogy újabb és újabb, korábban nem látott lehetőséget kínáljon az egyéneknek új tudások és készségek megszerzésére (Kis-Tóth–Lengyelne 2014), miközben egyszerűre alakította át a munkavégzést, a tanulást és a szabadidő eltöltésének módját (Benedek 2013). A számítógépek megjelenése jelentette az első lépést a sorban (Képes–Álló 2013). Elvéve találhatunk olyan eseteket a technológia történetében, amikor eredetileg egy adott feladatkörre tervezett gépek végül egészen más területen válnak uralkodóvá. Ez történt a számítógépek esetében, amelyek az 1970-es évektől egyre növekvő mértékben vettek részt a kommunikációs folyamatokban, a médiatartalmak előállításában, terjesztésében, majd a videójátékok révén a szabadidő eltöltésében. A kezdetben magányos számítógépek a jelenben már hálózatokba rendeződnek. A velük kapcsolatba kerülő egyének fokozatosan fedezték fel a használattal járó előnyöket és a gépek új képességei az egyének új képességeit is fejlesztették. Az Európai Bizottság tudományos és tudásközpontja által kidolgozott digitális kompetencia keretrendszerben például jól lehet mérni az oktatás világában szükséges kompetenciákat (DigComp)<sup>2</sup> és ezáltal fejlesztett új készségeket. Az 5. kompetencia területhez tartozó, számszerűsítve 18. kompetencia éppen a problémamegoldás terén határoz meg szinteket. A civil szféra tagjai – a mindennapi felhasználók – a személyi számítógéppel történő munkájuk során arra kényszerültek, hogy a felmerülő problémákra alapvetően maguk találják meg a legmegfelelőbb megoldást (Racsko 2017; Herzog–Racsko 2020). Ezzel párhuzamosan, a jelenben a mesterséges intelligencia egyre több problémát old meg a felhasználók helyett vagy kérésre kínál olyan megoldást, amelynek mechanikus megvalósítása során a felhasználók már nem tesznek szert új tudásokra vagy kompetenciákra. A mai számítógépek ilyen formában már kevésbé vesznek részt a nonformális oktatási folyamatokban, nem az egyének fejlesztését, hanem kiváltását szolgálják.

A következő lépés a digitalizációban az internet és vele párhuzamosan a világháló elterjedése volt. Az 1980-as évek végére már internetnek nevezett kommunikációs és médiatartalmakat megjelenítő rendszert (a nyugati világban) a kormányzatok finanszírozták, ezért minden kereskedelmi célú használata tilos volt. Ez a korlátozás érvényben maradt egészen 1992 elejéig, a világháló megjelenése ezen a területen jelentős változást hozott, ugyanis a társadalom különböző rétegeihez tartozó egyének korábban nem látott lehetőségekhez jutottak a digitalizáció segítségével az online térben. Ezen nagyjából másfél évtizedes, 2008-ig, a web 2.0 és a közösségi médiamegjelenéséig tartó korszakban az egyének felfedezőik voltak, hiszen a tartalmakat az alapvetően újonnan létrejött mediavállalkozások generálták. Ebben a szakaszban indultak a jelenben is meghatározó, az internet nyelvre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások is (lásd Balázs 2023).

1. táblázat. A digitális kompetenciák rendszere.

Kompetenciaterület (5)	Kompetencia (21)
1. Információ	1. Böngészés, keresés és az információ szűrése
	2. Információ értékelése
	3. Információk tárolása és visszanyerése
2. Kommunikáció	4. Technológia segítségével végzett interakció
	5. Információk és tartalmak megosztása
	6. Online állampolgárság gyakorlása
	7. Digitális csatormákon keresztül folytatott együttműködés
	8. Netikett
	9. Digitális személyazonosság kezelése
3. Tartalomkészítés	10. Tartalomfejlesztés
	11. Tartalmak integrálása és átdolgozása
	12. Copyright és a licence szabályok
	13. Programozás
4. Biztonság	14. Digitális eszközök védelme
	15. Adat és digitális személyazonosság védelme
	16. Egészségvédelem
	17. Környezetvédelem
5. Problémamegoldás	18. Technikai problémák megoldása
	19. Igények megfogalmazása és a megfelelő technológia kiválasztása
	20. Innováció és technológia kreatív használata
	21. Digitális szakadékok azonosítása

Forrás: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>

Ebben a korszakban a civil szféra tagjai tovább fejlesztették a digitális kompetenciákat, különösen az információ és a kommunikáció dimenziójában. Ebben az időszakban lett hangsúlyos az információ szűrése, a technológia segítségével történő interakció vagy jelent meg az internetezés szabályait összefoglaló netikett.

A technológia fejlődésével párhuzamosan az internet szolgáltatásai és fejlődési irányvonala is módosult a fejlődés harmadik szakaszában. Amíg a web 1.0 csak a szövegek, képek, hang- és videofelvételek passzív keresését és megtekintését tette lehetővé, addig az új évezred elején a böngészés a tartalommal és más felhasználókkal megvalósuló interakcióban, valamint az online tartalmak és saját profilok/ avatárak aktív létrehozásában teljesedett ki, így a web 2.0 technológiát a videó- és képmegosztó oldalak, különféle blogok, mikroblogok és fórumok fémjelzték, de

a közösségi oldalak népszerűségének robbanásszerű növekedése is. Ebben a korszakban a digitális kompetenciák harmadik dimenziója került előtérbe, a tartalom létrehozása a civil, mindennapi felhasználók által. A web 2.0 élményszerűsége és könnyű használhatósága lehetővé tette, hogy a felhasználók egyre szélesebb sora vegyen részt az alkotási folyamatban. Az informatikai rendszerek a keretet biztosították a számunkra, míg az algoritmusok a felhasználói élményt és a könnyű kezelhetőséget támogatták. Ebben az időszakban indult a mesterséges intelligencia használata szélesebb körben, a felhasználók azonban nem szereztek tudomást róla. A mindennapi rutinjaik és gyakorlatuk során ugyanis az algoritmusokkal találkozottak, amelyek a közösségimédia-tartalmakat kínálták számukra, azok működését azonban nem kellett ismerniük.

A fejlődés negyedik szakasza az algoritmusok és a mesterséges intelligencia tevékenységének növekedésével esik egyben hivatalosan 2022-től, a chatGPT megjelenésétől eredeztethető. Ennek a korszaknak a jellemzője, hogy az eszközök különféle információkat kapcsolnak össze (például felhasználók és ezek aktivitásai), és hoznak döntéseket. Ezeket az algoritmusokat eredetileg a felhasználói élmény fokozására tervezték, legintenzívebben az online marketingben használták, valamint a különböző online közösségeken belüli aktivitás növelésére. Emellett a tömeges felhasználói visszajelzésekre építő fordítóprogramok evolúciós folyamatában is tetten érhető a technológia. A mesterséges intelligencia határterületén jöttek létre az első chatbotok is (Szűts–Yoo 2018). A chatbotok mellett megjelentek olyan online eszközök is, amelyek mesterséges intelligencia segítségével, az általunk megadott kritériumok alapján különböző képeket hoznak létre. Ez a trend szintén egybeesik azzal az igénnyel, amely Web 2.0 közösségeit jellemzik és az intenzív (képi) tartalomlétrehozás köré épülnek fel.

Ezeknek a rendszereknek a népszerűsége folyamatosan növekszik. Ez a folyamat a chatGPT megjelenése (2022. november 30.) után meredeken felgyorsult. Ez az eszköz interaktív kommunikációt tesz lehetővé a felhasználókkal szöveges üzenetek formájában. A chatGPT-t az OpenAI, egy amerikai mesterséges intelligencia-laboratórium fejlesztette ki, amely szorosan együttműködik a Microsoft céggel, és ez a vállalat biztosítja a szolgáltatás felhőalapú tárolási lehetőségeit. Emellett ez a cég 2019-ben egymilliárd dollárral, 2023 januárjában pedig 10 milliárd dollárral támogatta a mesterséges intelligencia kutatását. Ez a pénzügyi háttér lehetővé tette a chatGPT továbbfejlesztését a világ egyik legerősebb szuperszámítógépével. Az Exploding Topics honlapja szerint a fent említett online szolgáltatás az indulás után, 5 nap alatt érte el az egymillió felhasználót. A rendelkezésre álló legfrissebb adatok szerint a chatGPT-nek 2023 közepén több mint 100 millió felhasználója van, a weboldal pedig jelenleg 1,8 milliárd látogatót generál havonta. (Duarte, 2023). A felhasználók és a forgalom növekedése rekordidő alatt, három hónap alatt (2023 februárjától 2023 áprilisáig) történt.

A szolgáltatás sikerét látva, 2023 januárjában az OpenAI vállalat elindította a chatGPT fizetős verzióját, a chatGPT Plus-t. A szolgáltatás ára jelenleg havi 20 dollár. Ezzel a szolgáltatással a felhasználók fokozott hozzáférést kapnak a chatGPT-hez

a leginkább terhelt időszakokban is, amikor más felhasználóknak nincs, vagy csak nagyon lassú hozzáférésük van, gyorsabb visszajelzést kapnak, valamint elsőbbségi hozzáférést kapnak az új funkciókhoz és fejlesztésekhez. Ennek következménye, hogy szakadék nyílik azok között, akik csak az ingyenes szolgáltatáshoz férnek hozzá, és azok között, akik nagyobb anyagi forrásokkal rendelkeznek.

## A mesterséges intelligencia alkalmazásának lehetőségei és kihívásai

A mesterséges intelligencia alkalmazásának a lehetőségei a mindennapokban gyakorlatilag végtelenek. Az eszköz leggyakoribb funkciója, hogy a megadott szavak alapján válaszokat generál, de valós időben is folytathatunk beszélgetést vele. Mivel a legnépszerűbb alkalmazás használatához szükséges a regisztráció, így a chatGPT „emlékszik” az előző beszélgetéseinkre is. Emellett az eszköz a nagymennyiségű felhasználói visszajelzésekből „tanul” a belső algoritmusai segítségével, így a válaszai, a világ különböző nyelvein, egyre kifinomultabbak és pontosabbak lesznek. A rendelkezésre álló adatbázisa 2021-ből származik, így az ezt követő tartalmakról csak korlátozott tudással rendelkezik.

Különböző fórumokon intenzív eszmecsere folyik arról, hogy milyen visszaélések történnek vagy történhetnek a mesterséges intelligencia alkalmazása során. Pillanatnyilag azonban az megállapítható, hogy a jogi vagy erkölcsi törvényekbe ütköző kéréseket a rendszer elutasítja.

A szolgáltatás által kínált lehetőségek sokfélék. A chatGPT által generált szöveget felhasználhatjuk a közösségi oldalakon, beszédet írhatunk a különböző eseményekre, írhatunk beadandót vagy kreatív ötleteket kérhetünk egy-egy esemény vagy élethelyzet kapcsán, de segítséget nyújthat tanulmány írásában is, hiszen olyan szempontokat is számba vehet, amelyekről a szerző megfeledkezett vagy nincs róla tudása. A chatGPT kreatívan generál magyar nyelvű szövegeket is, különösen, ha a felhasználónak van némi tapasztalata a paraméterek (kulcsszavak) meghatározásában. Természetesen itt rögtön felmerül az eszközzel történő visszaélés lehetősége. Véleményünk szerint, minden mesterséges intelligencia által generált szövegnél fel kell tüntetni az eszközt, amellyel létrehozták. A Nature folyóirat állásfoglalása a kérdésben a következő: a nagy nyelvi modellek (LLM), mint például a chatGPT, jelenleg nem felelnek meg a szerzői kritériumoknak. A szerzőséghez való hozzárendelés a munkáért való elszámoltathatóságot vonja maga után, ami az LLM-ekre nem alkalmazható hatékonyan. (A fogalom ezen keretek között nem értelmezhető.) Az LLM használatát megfelelően dokumentálni kell a kézirat módszereket ismertető részében vagy más fejezetben.<sup>3</sup>

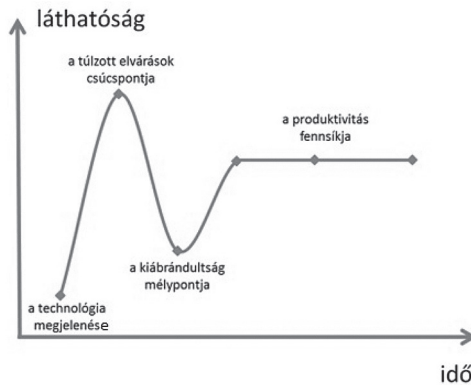
A mesterséges intelligencia alkalmazásának egyik leghatékonyabb aspektusa a programozási kód létrehozása különböző programozási nyelveken és a programhibák megtalálása. Ezenkívül gyakran használják különféle szövegek fordítására, tartomelemzésre, valamint hosszabb szöveges tartalmak, például egyetlen könyv vagy jelentés összegzésére.

Nem ritka, hogy a szerzők a kész cikkükből a mesterséges intelligencia segítségével íratnak absztraktot, ahogy ezt a jelen cikk szerzői is tették.

### A mesterséges intelligencia alkalmazásának kihívásai az oktatási folyamatban és a tanár kiváltásának lehetőségei

Vizsgáljuk most meg, hogy milyen lehetőségei vannak a mesterséges intelligencia alkalmazásának az oktatásban. A mesterséges intelligencia oktatásban történő alkalmazásának kapcsán, érdemes a folyamatot a hype-görbe szakaszain keresztül megvizsgálni (Grundmeyer 2014). Ebben a pillanatban a görbe elején tartunk, amikor túlzott elvárásokat támasztunk a megjelenő technológiával szemben. Ezután következő szakasz a kiábrándulás lesz, amikor (teljesen érthető módon) kiderül, hogy nem teljesülnek a túlzott elvárások. Ezután a produktivitás fensíkján a technológia lehetőségeit reálisan tudjuk értékelni, reális elvárásokat tudunk feléje támasztani.

1. ábra. Hype-görbe az oktatásban megjelenő technológiáról



Forrás: Saját szerkesztés.

Az új technológiát, ebben az esetben a mesterséges intelligencia oktatásban történő alkalmazását övező túlzott elvárásokat jól illusztrálják az egyes szerzők meglátásai a technológia kapcsán:

- A mesterséges intelligencia forradalmasíthatja a tanulás és tanítás világát (Florea–Radu 2019).
- A mesterséges intelligencia világszerte javítani fogja az oktatás minőségét (Mondal 2019).
- A mesterséges intelligencia képes lesz megoldani a globális tanárhányt (Edwards–Cheek 2018).

A gyakorló pedagógusok azonban sok esetben bizalmatlanok az új technológia kapcsán. Elsődlegesen a pedagógusok oktatásban betöltött központi szerepét érezhetik veszélyeztetve, annak ellenére, hogy a pedagógus már évtizedekkel korábban elveszítette az egyedüli és központi tudás- és információforrás szerepét az oktatásban. Ezt a helyzetet illusztrálja Sugata Mitra egyik előadásából kiragadott részlet:

„Ha egy tanárnak mutatsz egy új technológiát az első reakciója az, hogy nem lehet a tanárt leváltani egy géppel, ez lehetetlen. Nem tudom miért lehetetlen, de tegyük fel, hogy az. A sci-fi író Sir Arthur C. Clarke, akivel régebben találkoztam, világította meg a kérdést. Azt mondta: ha egy tanárt le lehet váltani egy géppel, akkor azt a tanárt le is kell váltani.” (Mitra 2007)

Meg kell azonban jegyezni, hogy a pedagógusok félelme attól, hogy a tanulók nem megfelelően használják ezt az eszközt, például házi feladatok generálása, matematikai feladatok megoldása vagy beadandók megírására teljes mértékben jogos. Mivel ennek az eszköznek az alapvető funkciója, hogy a megadott paraméterek alapján szöveget generáljon, ezért alkalmas különböző dolgozatok megírására a tanulók helyett. Egy olyan szöveg sajátként való beadása, amelyet bárki más hozott létre, beleértve magát a chatbotot is, önmagában etikátlan és büntetendő. Súlyosbító körülmény, hogy a pedagógusok ebben a pillanatban nem tudják technikailag ellenőrizni (nem áll rendelkezésre ilyen eszköz), hogy a beadott szöveget chatGPT-vel hozták-e létre. A népszerű plágiumkereső program, a Turnitin például új funkcióval bővült, azt ígéri, hogy felismeri a mesterséges intelligenciával generált szövegrészeket, a szerzők tapasztalata azonban, hogy a gyakorlatban erre nem képes.

Ezért nehezebb helyzetben vannak a pedagógusok, mivel a technológia előző fázisaiban az internetről származó szöveget jelentősen könnyebben lehetett azonosítani, hiszen maguk is rendelkeztek azokkal a kompetenciákkal, amelyek ehhez szükségesek. Egyre inkább szakadék tátog azonban a technológia működése és a technológia működésének ismerete között, és a jelenség komoly pedagógiai kihívássá válik. A jelenséget két irányból kell megközelítenünk. Beszélünk kell egyrészt a digitális technológia használatáról, mint tudásról, másrészt, mint módszerről. A digitalizáció negyedik, mesterséges intelligencia által átszótt korszakban ugyanis egyre kevesebb szükség van megismerkedni a technológia működését, hiszen az a felhasználóhoz alkalmazkodik, ezért kézenfekvő megoldásnak tűnik a tanulmányozását is háttérbe szorítani. Ennek következménye egyrészt a még inkább ösztönös használat, másrészt, hogy a technológia kiváltja az egyént és nem fejleszti. Ennek negatív következményeit nem nehéz belátni: tömeges munkanélküliség társadalmi szinten és „elbutulás” az egyén szintjén. Az utóbbi jelenséget Manfred Spitzer (2013) már a web 2.0 korszakában tárgyalta.

Nagyon sok vita folyik arról, hogy hogyan élhetnek vissza a diákok a mesterséges intelligencia lehetőségeivel vagy arról, hogy veszélybe kerül a pedagógus státusza az oktatási folyamat során, azonban, ha neveléstudományi perspektívából vizsgáljuk meg ezt az új technológiát, akkor a lényegi kérdés az, hogy hogyan alkalmazható ez az eszköz sikeresen az oktatási folyamatban.



Meg kell találnunk ugyanis a módját annak, hogyan tud egy jól felkészült pedagógus még hatékonyabban oktatni úgy, hogy a chatGPT-re szövetségesként tekint.

A megfelelő módszertant alkalmazva, akár az m-learning folyamatában, de a tanórán is hatékonyan alkalmazható ez az eszköz. A chatGPT hatékony szövetséges lehet a pedagógusnak a tanóra történése felkészülésben. Gyakorlati szinten javaslatokat fogalmazhatunk meg úgy, hogy a mesterséges intelligencia gyakorlatilag bármilyen tantárgyból alkalmazható. Megkérhetjük például, hogy írjon figyelemfelkeltő szöveges feladatokat matematikából a meghatározott témakörből, vagy éppen írjon körül összetett fogalmakat egyszerű szavakkal, úgy hogy a meghatározott életkorú gyermek számára is érthető legyen. Kérhetünk segítséget a mesterséges intelligenciától, hogy „mondja el a véleményét” egy-egy történelmi esemény kapcsán vagy segítsen megérteni összefüggéseket, segíthet az idegen nyelv tanulásában/tanításában, kérhetünk tőle fordítást vagy szinonimákat egy-egy fogalom kapcsán. Ötleteket gyűjthetünk segítségével egy-egy tematikus hét vagy projekt tevékenységével kapcsolatosan, kérhetjük, hogy írjon egy verset egy fogalomról a megadott kritériumok alapján. A chatbotok mellett hatékony segítséget nyújthatnak a pedagógusoknak azok az eszközök is, amelyek képeket kreálnak egy-egy téma kapcsán. Segítségükkel plakátokat készíthetünk rendezvényekhez, színesíthetjük az aktivitásunkat, de természetesen a képzőművészet órákon is hatékonyan tudjuk alkalmazni például úgy, hogy az adott kulcsszavak, az adott stílus szerint kérünk képek generálását.

### Konklúzió

Ellentmondásos helyzet áll fenn. Azok ugyanis, akik a mesterséges intelligencia fizetős változatot használják, nagyobb mértékben támaszkodnak a mesterséges intelligenciára és kevésbé van szükségük a saját tudásuk és képességeik fejlesztésére, hiszen az algoritmusok számos feladatot elvégeznek, beleértve a házi feladatok elkészítését. Ezzel szemben azok, akik az ingyenes változatot használják, vagy egyáltalán nem támaszkodnak a mesterséges intelligenciára, továbbra is fejlesztik a tudásukat és a képességeiket a digitalizáció által.

A személyes szinttől eltávolodva és a társadalom egészét szemlélve más kép rajzolódik ki. Általánosságban tapasztalható, hogy az egyének számos munkafeladatát kiváltja a mesterséges intelligencia. A Business Insider sorra veszi a nagy valószínűséggel kiváltott állásokat (Mok–Zinkula 2023): technikai tudást igénylő állások (kódolás, programozás, szoftverkészítés, adatelemzés), médiamunkák (reklám- és tartalomkészítés, műszaki jellegű leírások, újságírás), jogi területhez kapcsolódó állások (jogi asszisztensi feladatok ellátása), piackutatás, az oktatás egyes területei, pénzügyi elemzés, személyes pénzügyi tanácsadás, tőzsdei kereskedés, grafikus munkák, könyvelés, ügyfélszolgálat. A jövő egyik kihívása lesz, hogy az oktatás hogyan reagál majd a munkaerőpiac ilyen típusú változásaira, például

olyan formában, hogy azon tudások megosztására és kompetenciák fejlesztésére, amelyeket a mesterséges intelligencia egyértelműen kivált, a jövőben mekkora hangsúlyt fektet, vagy éppen az életkori sajátosságokat milyen mértékben veszi figyelembe a technológiával való interakció során (Virág 2021), illetve milyen mértékben növekszik majd meg a mentorálás jelentősége (Mogyorósi 2018), de arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy a neveléstörténet korábbi szakaszaiból milyen következtetéseket vonhatunk le a jelenre nézve (Szűts–Novák 2019).

## Irodalom

- Balázs Géza (2023): In: Tamás Ildikó (Szerk.): „Adj neteti!”. *Magyar Nyelvőr*, 147., pp. 120–127. DOI: 10.38143/Nyr.2023.1120
- Balázs László (2022): Szalutogén kommunikáció az online oktatásban. In: Hulyák-Tomesz Tímea (Szerk.): A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben. *A kommunikáció oktatása 14.* Budapest: Hungarovox, pp. 70–82.
- Benedek András (Szerk.) (2013): *Digitális pedagógia 2.0.* Budapest: Typotex.
- Duarte, Fabio (2023): *Number of chatGPT Users.* July 16, 2023. <https://explodingtopics.com/blog/chatgpt-users> (Letöltés: 2023. 08. 21.)
- Edwards, Bosede. I.–Cheok, Adrian D. (2018): Why not robot teachers: artificial intelligence for addressing teacher shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32., (4.), pp. 345–360.
- Florea, Adina Magda–Radu, Serban (2019): Artificial intelligence and education. In: 2019 22<sup>nd</sup> International Conference on Control Systems and Computer Science (CSCS). *IEEE*. pp. 381–2.
- Grundmeyer, Trent (2014): Adopting Technology: Using Student Qualitative Data and Gartner’s Hype Cycle. *Journal of Education and Training Studies*, 2., (1.), pp. 207–216.
- Herzog Csilla–Racsco Réka (2020): A médiaműveltség metamorfózia a hálózatok korában: helyzet-elemzés a köznevelés szemszögéből. *Létünk*, 4., pp. 89–106.
- Homoki, Erika–Nyitrai, Tímea Laura (2022): The Teaching Dimension of Digital Education due to COVID–19 in the Light of a Survey in Hungary. *ACTA EDUCATIONIS GENERALIS*, 12., pp. 1–21.
- Homoki, Erika–Nyitrai, Tímea Laura–Czapné Makó, Zita (2023): Online educational experiences in some majors of Eszterházy Károly University. *ACTA EDUCATIONIS GENERALIS*, 13., (2.), pp. 82–95.
- Képes Gábor–Álló Géza–Alföldi István (Szerk.) (2013): *A jövő múltja.* Neumanntól az internetig. Budapest: Neumann János Számítógép-tudományi Társaság.
- Kis-Tóth Lajos–Lengyelne Molnár Tünde (2014): *IKT-innováció.* Eger: Líceum.
- Kővári Attila (2022) Magyarországi Digitális Oktatás Helyzete Az OECD Riport Tükrében. In: 9. *IKT Az Oktatásban Konferencia: Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban*, pp. 48–52.
- Mitra, Sugata (2007): Kids can teach themselves. *Ted Talks*. [https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_kids\\_can\\_teach\\_themselves](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_kids_can_teach_themselves) (Letöltés: 2023. 08. 21.)
- Mogyorósi Zsolt (2018): Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában. In: Perjés István–Héjja-Nagy Katalin (Szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv.* Eger: Eszterházy Károly Egyetem, pp. 53–71.
- Mok, Aaron–Zinkula, Jacob (2023): ChatGPT may be coming for our jobs. Here are the 10 roles that AI is most likely to replace. *Business Insider*, Jun 4, 2023 <https://www.businessinsider.com/chatgpt-jobs-at-risk-replacement-artificial-intelligence-ai-labor-trends-2023-02#accountants-9> (Letöltés: 2023. 08. 21.)

- Molnár György (2022): *Pedagógia, Innováció, Technológia, Digitális Kultúra – a Digitalizáció Új Irányai*. Budapest: Typotex.
- Mondal, Kuheli (2019): A Synergy of Artificial Intelligence and Education in the 21<sup>st</sup> Century Classrooms. In: 2019 International Conference on Digitization (ICD). *IEEE*. pp. 68–70.
- Racsko Réka (2017): *Digitális átállás az oktatásban. Iskolakultúra Könyvek 52*. Budapest: Gondolat.
- Ritchie, Hannah–Mathieu, Edouard–Roser, Max–Ortiz-Ospina Esteban (2023): „Internet”. *OurWorldInData.org* <https://ourworldindata.org/internet> (Letöltés: 2023. 08. 21.)
- Spitzer, Manfred (2012): *Internet macht dumm. Auslagerung des Denkens auf Maschinen schadet dem Gehirn. Presstext*. 2012. 08. 18. <http://www.pressetext.com/news/20120818003> (Letöltés: 2023. 08. 21.)
- Szűts-Novák Rita (2019): Széchenyi István neveléstörténeti jelentősége a 20. század első évtizedeiben. In: Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Tanulmányok a tanügy és az oktatástan világából*. Budapest: Neveléstudományi Egyesület, pp. 156–162.
- Szűts Zoltán–Yoo, Jinil (2018): A chatbotok jelensége, taxonómiája, felhasználási területei, erősségei és kihívásai. *Információs Társadalom: Társadalomtudományi Folyóirat*, 18., (2.), pp. 41–55.
- Virág, Irén (2021): Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences. JATES* 1., pp. 3–27. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.232>

### Jegyzet

<sup>1</sup> A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.



Fotó/Németh István Péter

## A TÁRSADALMI SZAKADÉK CSÖKKENTÉSÉT SZOLGÁLÓ DIGITÁLIS KOMPETENCIA STRATÉGIAI KÖRKÉPE

Racsko Réka–Szűts Zoltán<sup>1</sup>–Lengyelne Molnár Tünde

### Bevezetés

■ A technológiai trendek egyre nagyobb hatást gyakorolnak a mindennapi életünkre, amelyet mi sem bizonyít jobban, mint a mesterséges intelligencia robbanásszerű terjedése és sokrétű alkalmazása, valamint a Covid-19-világjárvány hatására érdeklődés középpontjába kerülő digitális oktatás (Fekete–Porkoláb 2020; Basilaia–Kvavadze 2020; Cornock 2020; Kóródi–Jagodics–Szabó 2020; Hämäläinen et al. 2021) és az ehhez kapcsolódó megváltozott tanulási környezet és ennek tanulási hatékonyságra gyakorolt szerepe.

Ezen tendenciákra reagálva 2022-ben frissítésre került az uniós állampolgárokra vonatkozó egységes digitáliskompetencia-alapú keretrendszer a DIGCOMP 2.2 (Vuorikari et al., 2022), amelybe bekerültek a technológia használati esetei a foglalkoztatási és tanulási helyzetekhez kapcsolódóan.

Kijelenthetjük tehát, hogy a kutatói (és stratégiai szinten) élénk érdeklődés és fokozott figyelem követi az állampolgárok digitális felkészültségét és felkészítését, amelynek célja a proaktivitás és az esélyegyenlőség növelése.

Ez a prioritás azonban már nem újkeletű, hiszen az EU már a 2000-es évektől alkalmazza a digitális szakadék (megosztottság, digital divide) kifejezéseket, amely azt jelenti, hogy az állampolgárok vagy a hozzáférés vagy a megfelelő szintű digitális kompetencia hiányában elszakadnak egymástól, marginalizálódnak, illetve az alapszintű digitális kompetenciák hiányában nem tudják a magasabb szintű, összetettebb digitális szolgáltatásokat igénybe venni (második szintű digitális szakadék).

Az Európai Bizottság 2022-es Digitális Stratégiájában (alapvető és magasabb szintű) digitális kompetenciákat a digitális transzformáció kulcstényezőjének nevezte meg (European Commission 2022; NextGenerationEU 2022), és kiemelten kezeli az állampolgárok boldogulása, digitális jó(l)létéhez szükséges feltételek (pl. infrastruktúra, kompetenciák, támogató intézmények, stratégiák, szabályozó dokumentumok, keretrendszerek) megteremtését.

Számos stratégia, célkitűzés, sőt cselekvési terv került megfogalmazásra hazánkban és az Európai Unióban is, melyek célja a digitális szakadék csökkentése, az állampolgárok digitális kompetenciáinak fejlesztése. Tanulmányunkban, hazánk digitális fejlettségi szintjének, valamint az Európai Unión belüli helyzetképeinek elemzésén túl összefoglaljuk azokat az irányelveket, amelyek várhatóan hatással lesznek a jövő időszak fejlesztéseire, és összegyűjtöttük a stratégia megvalósításának azon eredményeit, melyek generátorként hatással lesznek az egész társadalom digitális kompetenciáinak fejlődésére.

### Hazánk és Európa digitális felkészültségének helyzete

A nemzetközi, főként szupranacionális szervezetek, többek között az Európai Unió kiemelt célja, hogy a tagországok felkészültek legyenek az információs társadalom nyújtotta lehetőségek hatékony kihasználására, és segítsék a technológiai, társadalmi, oktatási és életkori különbségekből adódó digitális szakadék csökkentését az állampolgárok között.

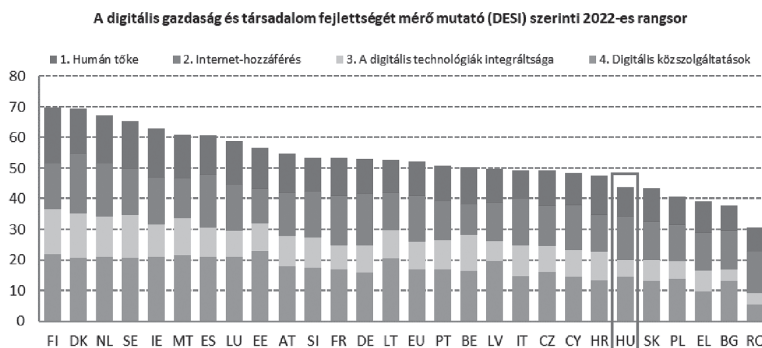
A felzárkóztatás és támogatás (pl. online mentorálás (Mogyorósi, 2018)) a digitális ökoszisztéma (Lengyelne 2022) elemei mentén kerülnek kidolgozásra (pl. nagy sávszélességű elérést biztosító infrastruktúra, modern szolgáltató állam, online elérhető köz- és kereskedelmi szolgáltatások, digitális archívumok).

A 2014-ben létrejött digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő index (Digital Economy and Society Index – DESI), öt pillér, több mint 30 mutatójának köszönhetően, évente szolgáltató adatokat a tagországok digitális teljesítményéről, egy súlyozásos rendszer alapján. (Főző–Racsko 2020)

2021-ben a bizottság átalakította a DESI-t, és négy pillérben határozta meg annak elemeit, összhangba hozva „A digitális évtizedhez vezető út” elnevezésű szakpolitikai programról szóló határozatban megfogalmazott négy ponttal. A DESI négy pillére így a következők szerint alakult: Humán tőke, Internethozzáférés, A digitális technológiák integráltsága, Digitális közszolgáltatások.

A 2022-es eredmények (DESI 2022) alapján, hazánk a 22. helyen áll az EU rangsorában a négy mutató összesített eredményei alapján.

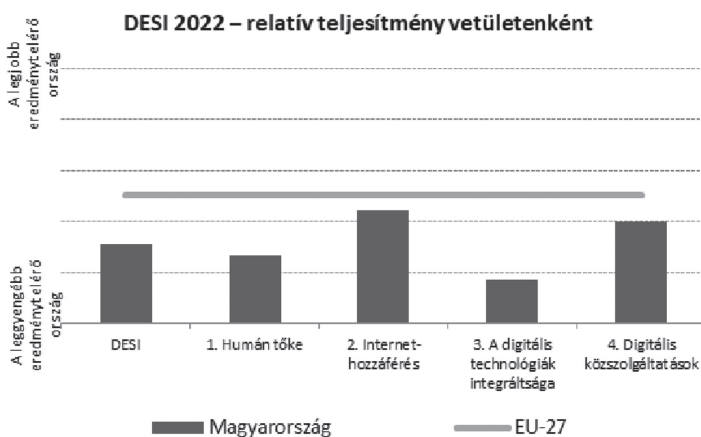
1. ábra. DESI rangsor 2022.



Forrás: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/hu/policies/desi-hungary>

A digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő 2022. évi mutató (DESI) alapján, Magyarország a 27 uniós tagállam között a 22. helyen áll. Az ország előrehaladása az elmúlt néhány évben nagyjából az uniós átlagnak megfelelő ütemben zajlott, bár meg kell jegyezni, hogy a Humántőke és a Digitális technológiák integrálása terén továbbra is nagy lemaradásunk van az uniós átlaghoz képest.

2. ábra. Magyarország teljesítménye a DESI 2022 rangsorban az EU-27 átlagával összevetve.



Forrás: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/hu/policies/desi-hungary>

Esetünkben a Humántőke-terület alaposabb vizsgálata az indokolt, hiszen a középiskolai tanulók számára ez a leginkább releváns.

3. ábra. DESI Humántőke eredmények Magyarország 2022.

1. Humán tőke	Magyarország		EU	
	helyezés	eredmény	eredmény	
2022. évi DESI	23	38,4	45,7	

	Magyarország			EU
	2020. évi DESI	2021. évi DESI	2022. évi DESI	2022. évi DESI
<b>1a1. Legalább alapvető digitális készségek</b> Magánszemélyek arányában	N/A	N/A	49%	54%
<b>1a2. Alapvetőnél magasabb szintű digitális készségek</b> Magánszemélyek arányában	N/A	N/A	22%	26%
<b>1a3. Legalább alapvető digitális tartalom-létrehozói készségek<sup>3</sup></b> Magánszemélyek arányában	N/A	N/A	59%	66%
<b>1b1. IKT-szakemberek</b> A 15–74 éves foglalkoztatottak arányában	3,4%	3,8%	3,9%	4,5%
<b>1b2. Női IKT-szakemberek</b> IKT-szakemberek arányában	11%	12%	14%	19%
<b>1b3. IKT-képzést nyújtó vállalkozások</b> Vállalkozások arányában	16%	16%	16%	20%
<b>1b4. IKT-diplomások</b> Diplomások arányában	4,6%	4,9%	3,1%	3,9%

Forrás: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/hu/policies/desi-hungary>

A Humántőke-területen hazánk a 23. helyen áll. A magyarok majdnem fele (49%) rendelkezik legalább alapszintű digitális készségekkel, az EU–27 átlaga 54%-os, így ezen a területen sereghajtónak számítunk. Hasonló a tendencia az alapnál magasabb digitális kompetencia terén is, a hazai lakosság kevesebb, mint negyede (22%) esetében számolhatunk ezzel, bár meg kell jegyezni, hogy ez az arány az unió többi tagországának átlaga alapján is alacsony (26%).

A felsőfokú IKT területen szerzett diplomások számát vizsgálva, az elmúlt évekhez képest egy csökkenést látunk (2020-ban 4,6%; 2022-ben 3,1%), sajnos az uniós átlagtól (3,9%) így is elmaradunk.

Ez a felmérés is alátámasztja, hogy hazai és nemzetközi szinten is jelentős hiány van a digitális (ami egyenértékű a DESI által használt IKT) területen jártas szakemberekből. 2022-ben a KKV (kis- és középvállalkozó szektor) munkahelyeinek több mint felénél (57%) 2020-ban jelentős problémát okozott a munkaerőhiány csökkentése.

Számos elemzés és piackutatás foglalkozik hasonló témájú felmérésekkel, az Informatikai Vállalkozók Szövetségének adatai alapján, a magyar munkaerőpiacon közel 22 000 új állás tölthető be informatikai területen. Ez a bővülés a közvetett multiplikátor-hatásokkal összesen 72 000 embernek adhat munkát a nemzetgazdaságban. Ennek fő feltétele a szakember-kibocsátás mennyiségi növelése és minőségi fejlesztése. Az infokommunikációban közvetlenül, több mint 160 000 fő dolgozik. Az IKT-szektor 122 000 főt alkalmaz, további több mint 40 000 fő dolgozik az ágazaton kívül informatikai munkakörben.” (IVSZ 2023)

Annak fényében, hogy a DESI eredményei alapján mind hazánkban (3,9%), mind uniós szinten (uniós átlag 4,5%-kal) IKT-szakemberek jelenléte a munkaerőpiacon még mindig viszonylag alacsony, amelyet stratégiai szinten kell kezelni:



„A digitális évtized iránytűjének a 20 millió uniós IKT-szakemberre vonatkozó célkitűzése elérése érdekében a tagállamoknak átlagosan a munkaerő mintegy 10%-át kellene IKT-szakemberként foglalkoztatniuk.” (DESI 2022), amely előfeltételezné a tagországok (és az unió) digitális területen tett célkitűzéseinek és a digitális jó(l)lét minél szélesebb körű megvalósulását.

Az esélyteremtés egy másik aspektusát is meg kell említeni a felmérés kapcsán, hiszen női IKT-szakemberek aránya még mindig alacsony (14%). Az IVSZ adatai alapján hasonló jelenséget tapasztalunk, miszerint az informatikai területen a nők aránya alacsony, noha a KKV-szektor szereplői keresik a női informatikusokat, és számos kezdeményezést látunk a nők informatikai pályorientációja terén, amelyek segíthetnek eloszlatni a negatív sztereotípiákat (DigiGirlz, Google #WomenTechmakers), Lányok Napja (Girls' Day) és a Lányok az Informatikában (Girls in ICT). Az elemzők és a munkaadók egyetértenek abban, hogy a nők informatikai pályorientációjának erősítése jelentős munkaerő-piaci potenciált jelent.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a digitális versenyképesség és a digitális felkészültség területén – uniós és hazai szinten egyaránt – folyamatos fejlesztésre van szükség, amelynek egy jelentős részét adja a humántőke fejlesztése és felzárkóztatása a digitális alap- és a magasabb szintű digitális készségekre. A fejlesztés egyik kulcsa a területek folyamatos monitorozása és felmérése, a kiinduló állapotok és a hiányterületek detektálása, amelyet a DESI-hez hasonló keretrendszerek nagyban segítenek. A fejlődés ugyanis akkor is bekövetkezhet, ha elkezdenek az érintettek (és a szakmapolitikai szereplők) bevonódni a folyamatba, és magukénak érzik a változtatás szükségességét.

## A digitális transzformáció stratégiai támogatása

András István és munkatársai (2016) a Z-generáció sajátosságaira hívják fel a figyelmet, mely szintén szoros összefüggésben van az IKT-eszközhasználattal, az ezáltal megváltozott környezettel. „A Z-generáció sajátosságaiból láthattuk, hogy ezen fiatalok a korábbi generációktól több szempont mentén eltérnek, így az oktatási-nevelési folyamat eredményességének érdekében, a generáció elvárásainak megfelelően új tanári szerepmegvalósításra és interaktívabb módszerek alkalmazására van szükség.” (András et al. 2016: 61) A folyamat sikeres megvalósulásához több pillér együttes, folyamatos és átgondolt fejlesztésére van szükség, figyelembe véve az IKT adta lehetőségeket, az oktatásszervezés kérdéseit (Ósz et al. 2013) és ennek hatását a jövő társadalmát alapvetően befolyásoló digitális érettség fejlesztése terén.

2018-ban elindult az Európai Bizottság által életre hívott Digitális Oktatási Cselekvési Terv (Digital Education Action Plan – DEAP) jelenleg átdolgozott változata (Resetting education and training for the digital), amely 2021–2027-ig tartalmazza a tagországok oktatási rendszereinek digitális korszakhoz való igazodását. (Európai Bizottság 2021).

A jelenleg hatályban lévő Digitális Oktatási Cselekvési Terv kulcsfontosságú szerepet játszik az Európai Oktatási Térség 2025-ig történő megvalósításában.

Az ehhez kapcsolódó prioritásokat (Európai Bizottság 2021) két fő tengely mentén fogalmazták meg; az 1. prioritás a nagy teljesítményű és hatékonyságú digitális oktatási ökoszisztéma kialakításának előmozdítása, a 2. prioritás a digitális készségek és kompetenciák fejlesztése köré csoportosul, amely a sikeres digitális transzformáció megvalósulását segíti.

Az oktatási ökoszisztémához kapcsolódóan célul tűzték ki a sikeres digitális oktatás és képzés kulcsfontosságú tényezőinek feltérképezését, valamint a különböző tanulási formákhoz kapcsolódó ajánlások megfogalmazását, amelyben kiemelt szerepet kap magas színvonalú és inkluzív alap- és középfokú oktatáshoz. Az oktatás digitalizálása terén tervezik egy Európai Digitális Oktatási Tartalom Keretrendszer létrehozását, valamint az oktatási intézmények számára digitális transzformációt támogató tervek készítését, és az új digitális eszközök integrációját segítő módszertani ajánlások elkészítését. A gyorsan változó technológiai környezet megköveteli a mesterséges intelligencia és az adat alapú tanulás etikai iránymutatásainak egységes megfogalmazását, valamint ezek tanításban és tanulásban való felhasználásának lehetőségeit.

A digitális készségek fejlesztéséhez kapcsolódó prioritás során kiemelt szerepet kap a közös iránymutatások megfogalmazása a tanárok és oktatók számára a digitális írástudás fejlesztése és a dezinformáció elleni küzdelem kapcsán. A mérések és az országok közötti interoperabilitás miatt előtérbe kerül egy Európai Digitális Készségtanúsítvány (EDSC) kidolgozása, valamint a meglévő Európai Digitális Kompetencia keret aktualizálása a mesterséges intelligenciával és az adatokkal kapcsolatos készségekkel; valamint az összehasonlíthatóság érdekében elindul a nemzetek közötti adatgyűjtés megvalósítása a diákok digitális készségeire vonatkozóan és az ehhez kapcsolódó mérési sztxenderdek kidolgozása.

Az esélyegyenlőség és esélyteremtés három területen kapott szerepet: (1) a nők részvételének növelése a STEM (MTMI) területeken, (2) Digitális esélyek gyakornoki program létrehozása, (3) javaslatok megfogalmazása a digitális készségek oktatásban és képzésben való elsajátításának javításáról.

Az Európai Bizottság 2022-ben közzétette EU digitális kompetencia-keretrendszerének frissített változatát, a DigComp 2.2-t. A frissítés alapvetően nem változtatja meg a keretrendszert, inkább hozzáigazítja az elmúlt években tapasztalt változásokhoz, például az állampolgárok interakciója a mesterséges intelligencia rendszerekkel (beleértve az adatokkal kapcsolatos készségeket, az adatvédelmet és az adatvédelemmel kapcsolatos ismereteket), az IoT (dolgok internete), zöld IKT, azaz a környezeti fenntarthatósági kérdések (pl. az IKT által felhasznált erőforrások), távmunka és hibrid munka, dezinformációk információ- és médiaműveltség terén. Emellett bevezet egy 5. dimenziót Használati esetek néven.

A hazai digitális stratégiai helyzetkép két fő eleme A „Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030”, valamint a „Nemzeti Digitalizációs Stratégia (2022–2030).”

Az előbbi egyik célja, lényegében a digitális transzformáció pilléreihez kapcsolódik:

- (1) az oktatás szereplőinek (tanulók, szülők és pedagógusok) digitális kompetenciájának és jártasságának fejlesztése;
- (2) a hátrányos helyzetű régiókban lévő digitális infrastruktúra fejlesztése;
- (3) az online világban tapasztalt veszélyek csökkentése (pl. internetes zaklatás, függőségek, gyűlöletbeszéd, személyes adatok védelme);
- (4) az iskolai informatikai infrastruktúra javítása a korai iskolaelhagyás hatékony kezelése érdekében. (DESI 2022)

A digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutató, 2022 Magyarország 6 ajánlást dolgozott ki és tett közzé tanárok és szakemberek számára. Ezek az intézkedések segítettek több tízezer hátrányos helyzetű gyermek digitális oktatáshoz való hozzáféréseinek javításában.

A Nemzeti Digitalizációs Stratégia 2021–2030-as a digitális készségek kapcsán, az állampolgárok digitális kompetenciájának fejlesztését tűzte ki, amelyhez az uniós DigComp keretrendszer hazai adaptációját a DigKomp keretet veszi alapul. Az ehhez szükséges oktatási infrastruktúra fejlesztése is része a stratégiának. A stratégia kiemelten kezeli a korábban említett IKT (IT) szakemberek és mérnökök képzését, valamint a STEAM területeken tanulók és dolgozók számának növelését (Nemzeti Digitalizációs Stratégia 2021).

## A stratégiai megvalósítás jelen állapota

A digitális kompetenciamérésére irányuló stratégiák természetes következménye, a konkrét mérőeszközök kidolgozására irányuló tevékenység.

Az állampolgárok digitális kompetenciafejlesztését célozza meg az Infokommunikációs Egységes Referenciakeret (IKER) kidolgozása, amely 5 kompetenciaterületet mérve, 4 szintre sorolja az informatika területén laikusnak számító embereket. Az IKER keretrendszerhez folyamatosan készültek a fejlesztést szolgáló tartalmak, tananyagok, támogatva a következő kompetenciaszint elérését. Definiálásra került a digitális állampolgár meghatározása, majd kidolgozásra kerültek a kompetencia mérésére vonatkozó eszközök, 3 főkompetencia csoportban 10 részkompetencia mérésére (Ollé et al. 2013). Már a digitális állampolgárok kompetencia mérése is külön kezelte a tanulókat és a tanárokat a nem tanári felnőtt állampolgároktól, hiszen a pedagógusok kompetenciafejlesztése kulcsfontosságú a digitális átállás megvalósítása során. Ők generálják leginkább a folyamatokat, ha oktatási tevékenységükbe beépítik a kompetenciafejlesztést, mivel a tanulók fejlesztésén keresztül eljutnak a szülőkhöz és hozzájárulnak a teljes társadalom digitális kompetenciafejlesztéséhez. Ezért a pedagógusok kompetencia szintjének fejlesztése elengedhetetlen. (Balázs et al., 2021, Szűts-Novák–Szűts, 2019) A számos, e célra létrehozott továbbképzési program elsősorban a nyitott, szakértő (B2) és magasabb szinten lévő pedagógu-

sok számát növeli, de nem jelent motivációt az A1–A2 szinten lévő újonnan érkezők és felfedezők számára.

Az elmúlt 10 év törekvései, pályázatai a digitális pedagógiai módszerek terjesztésére nem érte el a teljes pedagógus réteget, az IKT-eszközhasználatra és digitális kompetencia mérésére vonatkozó számos kutatás (Antal–Czeglédi 2022; Hermann–Molnár 2022; Kővári 2020) mutatott rá a pedagógusok alacsony kompetenciaszintjére. Egy 2018-as kompetenciamérés alapján a pedagógusok (közép-, általános iskola és óvopedagógus) 30–54%-a alapszinten teljesített mindegyik mért kompetenciaterületen, egyedüli kivételt a középiskolai tanárok kommunikáció kompetenciája jelentette, ahol „csak” 23%-uk teljesített alapszinten (Eszenyiné Borbély 2018).

Világosan látszik, hogy rendszerszintű változást az oktatásban a digitális kompetenciamérés kötelezővé tételével érhetünk el. Jelen oktatási rendszerünkben ennek reális megvalósítása a pedagógus életpályamodellbe történő beépítésével valósulhat meg.

Napjainkra számos mérőeszköz kidolgozásra került, azonban dedikált mérőeszközzel még nem rendelkezünk. A 2019. június 11-én elfogadott kormányhatározat (Korm. határozat 1341/2019.) indította el a DJP 2.0. a „digitális képességek értékelésére alkalmas digitális kompetencia keretrendszer” kialakításának törekvését. E dokumentumban alapján nem az IKER-rendszer lesz a hivatalos mérőeszköz, mivel „az IKER-t tízezres nagyságrendű felzárkóztató képzések támogatására fejlesztették ki” (A Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztéséről és bevezetésének lépéseiről 2019.). Az IKER a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) színtezését, valamint az Európai Digitális Kompetencia Referenciakeretet (DIGCOMP) vette alapul, de már a DigComp 2.1 elvárásainak nem felel meg (Kvaszingerné Prantner 2020; Komló 2020). Ezért kidolgozásra kerül a Digitális Kompetencia Keretrendszer (DigKomp), ami 8 jártassági szintet határoz meg. A keretrendszerhez meghatározták az egyes szintek értelmezését, gyakorlati példákkal helyezve kontextusba (Carretero 2017). Következő lépésként a konkrét mérőeszközök kidolgozásának kell megvalósulnia.

2015–2018-ig került kidolgozásra a magyarul is elérhető MENTEP tanári digitális kompetenciamérőeszköz, mely a technológiák által támogatott tanítás (Technology-Enhanced Teaching (TET) kompetenciafejlesztésére koncentrált (<http://mentep-sat-runner.eun.org/>), de nem DigKomp kompatibilis, hiszen 4 területen (digitális pedagógia, digitális tartalomhasználat és -létrehozás, digitális kommunikáció és együttműködés, digitális állampolgárság) 5 szintet határoz meg.

Jelenleg zajlik a DIGGING-projekt, amelynek lényege, hogy a résztvevő országokban a partnerek felméri a pedagógusképzésben résztvevők digitális kompetenciáit a DigCompEdu kompetenciarendszer alapján, és a kapott eredmények tükrében fejlesztési javaslatokat kapnak tananyagok formájában.

Az EU által az Erasmus+ keretében finanszírozott „DIGital competences for engaGING future educators” (DIGGING) projekt konzorciumi partnerei (Universidad de Málaga (UMA), Stichting Kenniscentrum Pro Work, University of Patras, Centre For Advancement Of Research And Development In Educational Technology (LTD-

CARDET), University of Latvia (LU), JAITEK Technology & Training és a Magyar Rektori Konferencia és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE).

A projekt során kidolgozásra kerül egy mérőeszköz-tár, eszköze egy már összeállított kérdéshalmazból generálódó 'Baseline Test', amely magyar és angol nyelven is elérhető lesz. A DigComp Edu 6 dimenziója és annak összesen 22 aldimenziója szerint készült, az első pilot mérése 2023 őszén fog megtörténni, azonban ennek dimenziói nincsenek összhangban a hazai DigKomp keretrendszerrel.

### **Konklúzió: a társadalmi szakadék várható csökkenése a digitális kompetencia-szintek mérésének hatására**

Az elkötelezettség a digitális kompetencia fejlesztésére egyértelmű országos szinten, és a szakmai szervezetek irányából is. Fontos állomások kerültek kidolgozásra, azonban mint látható, az egységes keretrendszer egyszerre jelenti a bevezetés támogatását és hátráltatását is, hiszen kizárja több, ígéretes és nemzetközileg elfogadott digitális kompetenciaszint-mérőeszköz alkalmazását, miközben a keretrendszer-kompatibilis mérőeszköz még várat magára.

### **Irodalom**

- Antal Péter–Czeglédi László (2022): The Implementation of E-Learning Solutions at the Eszterházy Károly Catholic University: Experiences and Results. *Journal of Modern Education Review*, 12., pp. 487–500.
- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika,–Bacsa-Bán Anetta–Balázs László–Németh István Péter–Szabó Csilla Marianna–Szalay Györgyi (2016): Módszertani megújulás a felsőoktatásban: Az új oktatói szerepek megfelelő oktatásmódszertani megközelítés. *Dunakavics*, 4., (6.), pp. 25–62.
- Balázs, László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András, István–Sitku Krisztina (2021): Social Responsibility and Community Engagement at a Hungarian Regional University. *Journal of higher education theory and practice*, 21., (1), pp. 54–63. [http://m.www.na-businesspress.com/JHETP/JHETP21-1/4\\_Rajcs\\_nyi-Moln\\_r\\_SitkuFinal.pdf](http://m.www.na-businesspress.com/JHETP/JHETP21-1/4_Rajcs_nyi-Moln_r_SitkuFinal.pdf) (Utolsó megtekintés: 2023. 09. 04.)
- Balogh Zoltán–Molnár György–Nagy Katalin–Orosz Beáta–Szűts Zoltán (2020): A digitális kompetencia és a digitális kultúra társadalomra és oktatásra gyakorolt hatásai, jellemzői, kihívásai. *Civil szemle*, 17., (2.), pp. 69–87.
- Basilaia, G.–Kvavadze, D. (2020): Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5., (4.),
- Cornock, M. (2020): *Scaling up online learning during the coronavirus (Covid-19) pandemic*. <https://mattcornock.co.uk/technology-enhanced-learning/> (Utolsó megtekintés: 2023. 09. 04.)
- Eszenyiné Borbély, M. (2018): Pedagógus digitális kompetencia-körkép 2018. 1. rész. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 65., (12.), <https://tmt.omikk.bme.hu/tmt/article/view/9785/11328> (Utolsó megtekintés: 2023. 09. 04.)

- Fekete Tamás–Porkoláb Ádám (2020): Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 30., (9.), pp. 96–112.
- Főző Attila László–Racsko Réka (2020): Az iskolai digitális érettség értékelésének lehetőségei. *Civil szemle*, 17., (3.), pp. 93–113.
- Hämäläinen, R.–Nissinen, K.–Mannonen, J.–Lämsä, J.–Leino, K.–Taajamo, M. (2021): Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*, 117.
- Hermann Zoltán–Molnár Gyöngyvér (2022): A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása a tanulói teljesítményekre. In: Horn, D.–Bartal, A. M. (Szerk.): *Fehér könyv a Covid-19-járvány társadalmi-gazdasági hatásairól*. Budapest: ELKH Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, pp. 130–136.
- Komló Csaba (2020): A pedagógusok digitális kompetenciájának európai kerete (DigCompEdu). In: *A kultúráváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. Eger: EKE Líceum, pp. 75–81.
- Kóvári Attila (2020): Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája. In: *Civil szemle*, 17., (1.), pp. 69–72.
- Kvaszingerne Prantner Csilla (2020): A DIGCOMP 1.0 és a DIGCOMP 2.0, In: *A kultúráváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. Eger: EKE Líceum. pp. 59–74.
- Ollé János–Lévai, Dóra–Domonkos Katalin–Szabó Orsi–Papp-Danka Adrienn–Czifrusz Dóra–Habók Lilla–Tóth Renáta–Takács Anita–Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Ősz Rita–András István–Rajcsányi-Molnár Mónika (2013): Az újgenerációs mobil oktatásszervezés kérdései: A mobil generáció a változó tanulási környezetben – pedagógiai kihívások és paradigmák. In: András István–Rajcsányi-Molnár Mónika (Szerk.): *Metamorfózis: Globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum, pp. 196–215.
- Szűts-Novák Rita–Szűts Zoltán (2019): A tanári kompetenciák néhány kérdése Imre Sándor pedagógiai rendszerében. „A tanítónak nem parancsolni kell tudnia, hanem észrevétlenül kormányoznia” (Imre, 1928: 196.) Imre Sándor aktualitása. *Különleges bánásmód*, 5., (2019/2.), pp. 55–62. [https://gygyk.unideb.hu/sites/default/files/upload\\_documents/kb\\_2019\\_2\\_szuts.pdf](https://gygyk.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/kb_2019_2_szuts.pdf) Utolsó megtekintés: 2023. 09. 04.)

### Internetes hivatkozások

- 1341/2019. (VI. 11.) Korm. Határozat: a Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztéséről és bevezetésének lépéseiről. <https://njt.hu/jogszabaly/2019-1341-30-22> (Letöltés: 2023. 09. 04.)
- A Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztéséről és bevezetésének lépéseiről (konceptiót megalapozó dokumentum). [https://2015-2019kormany.hu/download/c/dc/a1000/A%20Digitális%20Kompetencia%20Keretrendszer%20fejlesztéséről%20és%20bevezetésének%20lépéseiről%20szóló%20dokumentum\\_itmkorr\\_djp\\_v.pdf](https://2015-2019kormany.hu/download/c/dc/a1000/A%20Digitális%20Kompetencia%20Keretrendszer%20fejlesztéséről%20és%20bevezetésének%20lépéseiről%20szóló%20dokumentum_itmkorr_djp_v.pdf) (Letöltés: 2023. 09. 04.)
- DESI (2022): *A digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutató (DESI)*, Magyarország. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/hu/policies/desi-hungary> (Letöltés: 2023. 09. 04.)
- Európai Bizottság (2021): *Digital Education Action Plan (2021–2027)*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (Letöltés: 2023. 09. 04.)
- European Commission; NextGenerationEU, 2022 (2022): *European Commission digital strategy. Next generation digital Commission*. Brussels. (Letöltés: .2022. 06. 30.)

- MENTEP Monitor and improve teachers' competences. <http://mentep-sat-runner.eun.org/> (Letöltés: 2023. 09. 04.)
- Nemzeti Digitalizációs Stratégia (2022–2030): Budapest. Miniszterelnöki Kabinetiroda. <https://kormany.hu/dokumentumtar/nemzeti-digitalizacios-strategia-2022-2030> (Letöltés: 2023. 09. 04.)
- OECD (2015): OECD skills outlook 2015: youth, skills and employability. OECD, Paris, France. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2015\\_9789264234178-en#page5](https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2015_9789264234178-en#page5) (Letöltés: 2023. 09. 04.)
- Vuorikari, R.–Kluzer, S.–Punie, Y.: DigComp 2.2 (2022): The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en> (Letöltés: 2023. 09. 04.)

## Jegyzet

<sup>1</sup> A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.





Fotó/Németh István Péter

# A DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉG JELENSÉGEI A TÁRSADALOMBAN ÉS AZ OKTATÁSBAN

AZ ELMÉLET ÉS GYAKORLAT KÖZÖTTI GYENGE ÁTVITEL ENYHÍTÉSE EGY MODELLJAVASLATTAL

Bartal Orsolya

## Bevezetés

■ Az osztályterem zárt világa kinyílt a technológia rapid megjelenésével. A kommunikációs eszközök használatával átalakult, kibővült a hagyományos módszertan. Az új tanulási környezet átalakulása kikényszeríti a pedagógiai szemlélet és oktatásszervezési gyakorlat megváltoztatását (András et. al. 2016; Benedek 2008: 43; Balázs 2012; Balázs–Balázsné 2018). Az emberszámítógép-interakció (Benedek 2008) egy új tanulási környezetet teremtett meg a formális és a nem formális oktatási kereteken belül egyaránt. A felhasználók köre és korosztálya is bővül, köszönhetően az infrastrukturális fejlesztéseknek. Azonban a technológia és a hozzá tartozó infrastruktúra nem egyformán érhető el a különböző társadalmi rétegek számára. A digitális megosztottság nem elhanyagolható tényező. Vannak olyan szegregált közösségek, ahol egyes társadalmi rétegek nem tudnak lépést tartani a kommunikáció fejlődésével. Az elszigetelt társadalmi rétegek nem férnek hozzá tartalmakhoz, sok esetben eszközhiány is okozza és fokozza ezt a társadalmi izolációt, valamint a technológiához való hozzáértés hiánya közrejátszik ebben a folyamatban. Ez különösen nagy gondot jelentett a rendkívüli online oktatásra való átállás során, több magyarországi településen, számos családban a COVID–19 pandémiás helyzetben immár 3 év távlatából, azonban annak folyamatos hátrányát mutatva. (Varga et. al. 2020) Jelen tanulmányban egy modelljavaslatot kívánok bemutatni, amely az elmélet és a gyakorlat közötti gyenge átvitelt hívatott áthidalni.

### Digitális egyenlőtlenség jelenségei

A technológia fejlődése hatással van a társadalom minden csoportjára, azok mindennapjaira kihat. Az online tér érezhetően megváltoztatja az emberek szokásait, eddigi hagyományos létüket (Kővári 2020: 70). A modern gazdaságban, ahhoz, hogy az egyén képes legyen érvényesülni elengedhetetlen a modern technológia aktív és tudatos használata. A digitális világban való jártasság rendkívül fontossá vált az elmúlt évtizedben. Egyre inkább igaz az, hogy ennek a gyors változásnak nem mindenki tud megfelelni. (Molnár 2017) A tanulmányban feltárom az egyenlőtlenségek okait, azok főbb tényezőit, amelyek befolyásolják a különböző társadalmi rétegek tudásszerzéshez való hozzáférését. Az egyenlőtlenségek három főbb fogalom köré csoportosíthatóak: digitális megosztottság, digitális szegénység – információs szegénység, valamint a digitális egyenlőtlenségekre. Ahhoz, hogy pontosabban láthassuk a problémát, a társadalmi, gazdasági és regionális tényezőket is szükséges látnunk. Ezek együttes megértésével tárható csak fel igazán az adott helyzet és annak háttere.

### Digitális megosztottság

A technológia oktatásba való begyűrzésével párhuzamosan megjelent a digitális megosztottság jelensége is. 1995 óta él a digitális szakadék, vagy digitális megosztottság (digital divide) fogalma. Kezdetben az a fenntartás, hogy a mobil eszközök és köztük a mobiltelefon tovább fogja növelni a társadalmi egyenlőtlenségeket, alaptalannak bizonyult (Nyíri 2010: 19–20). Azonban a későbbiekben az internet hozzáférhetősége és az eszközök gyors fejlesztésének hatására, azok forráshiány okán való elérhetősége a felhasználók által, földrajzi-, térségi- és ellátottságbéli különbségek igazolták a fogalom kiterjesztését, létjogosultságát (Molnár 2002, 2017; Potter 2006; Gurstein 2015). Sokáig úgy vélték, hogy az eszközök biztosításával ez a jelenség megszűnik, vagy legalábbis mérsékelhető, „mára azonban világossá vált, hogy a digitális megosztottság egy tartós társadalmi jelenség, amely hatással van a gazdaság teljesítményére és a versenyképességére is... és egy komplex társadalompolitikai eszközrendszer tervezését, támogatását teszi szükségessé” (Molnár 2017: 33). A rendkívüli digitális átállás 2020-ban is bizonyította, hogy az eszközökhöz, infrastruktúrához nem egységesen férnek hozzá a tanulók (Csikósné 2021a). Nemzetközileg számos kutatás ráirányította a figyelmet, hogy a társadalmi hovatartozás és a földrajzi elhelyezkedés is befolyásolta a tanulók tartalomhoz és eszközökhöz való hozzáférését a járványhelyzetben elrendelt digitális oktatás során (Rajcsányi-Molnár 2019; Bartal 2021; Csikósné 2021b; Patrakov et al. 2022; Szabó 2022; Bacsá-Bán 2022a).

A digitális megosztottság terminológiája kétféle szempontból közelíthető meg: az eszközbéli és a tartalom-béli megosztottság szempontjából. Az eszközbéli megosztottságtól való félelem nem igazolódott, amitől eleinte tartottak a kutatók.

Világviszonylatban 2001-ben 700 millió ember volt mobilhasználó (16%-a a világ lakosságának). Ez az arány 2008-ra 50% fölé emelkedett. Magyarországon ez a szám 1998-ban 750.000 embert jelentett (7,5%-a a lakoságnak), majd 2001-ben 100%-os volt a mobil sűrűség az országban (Nyíri 2010: 19–20). Sajnálatos módon azon eszközök használata, amelyeket oktatási, tanulási célra tudnak használni a tanárok és diákok, viszont már nem ilyen egyöntetűen egységes és a gyakorlati tapasztalatok azt igazolják, hogy az eszközbéli hozzáférés nem kiegyenlített. A tartalom-béli hozzáférés tekintetében az internet elterjedése, az internetes hálózatok kiterjesztése és elérhetősége jelentette a megoldást. Szükséges említést tenni arról a tényről, hogy magyarországi viszonylatban, a nevelési-oktatási intézményekben az elmúlt években számos Európai Unió pályázat révén juthattak hozzá a pedagógusok és a tanulók internethez és számítógépes eszközökhöz. Mégis a digitalizált, ténylegesen használható eszközök a hétköznapokban gyakran elérhetetlenek, nem csatlakoztathatóak a világhálóhoz, így akadályozottá válik a tényleges hozzáférés mind eszközileg, mind tartalmilag. Az oktatásban erre a problémára jelenthet megoldást a BYOD-módszer (Bring your own device! – Hozd magaddal az eszközödet!), ezáltal kiegyensúlyozva esélyegyenlőséget (Tóth-Mózer 2015; Bartal 2019a; Szűts 2020a).

## Digitális szegénység – információs szegénység

Az informatika és eszközeinek térhódítása magával hozta az információ és a digitális hozzáférés hiányából fakadó jelenséget, az információs szegénységet és a digitális szegénységet. Ez növelte a hozzáférés által keltett társadalmi szakadékot. Az előzőekben már kitértünk a digitális megosztottság két dimenziójára: tartalom-béli és a hozzáférésbéli dichotómiára. Az alábbiakban említésre kerülő információs szegénység (information poverty) és digitális szegénység (digital poor/poverty) szorosan kapcsolódik ehhez a jelenséghez. A digitális szegénység kifejezés manapság is elterjedt (Csótó 2017) és aktuális, sajnálatos módon, az információs szegénységgel párhuzamosan. A nem túl felkapottnak számító fogalmaknak több értelmezése született az elmúlt évtizedekben.

Csótó (2017) tanulmányában összegezi az információs szegénység fogalmát. „A különböző megközelítések és elemzések alapján elmondható, hogy az információs szegénység egy olyan állapot, amelyet jelentősen meghatározhat ugyan a gazdasági értelemben vett szegénység, vagy a különböző információs technológiák hatékony használata, de legfőbb jellemzőjeként a cselekvésképtelenség, az egyén által a mindennapi élet kihívásaira adott válaszok elmaradása azonosítható.” (Csótó 2017: 8) Úgy vélem, hogy az állapot kifejezés nagyon jól aposztrofálja ezt a jelenséget, mivel az előző fejezetben is leírt, Potter (2006) által megalkotott „csendes zónák” is az átjárhatóság lehetőségét és a kontinuitást hangsúlyozza. Tehát van esély a kitörésre és a fejlődésre és ebben a nevelési-oktatási intézményeknek kiemelkedő szerep jut. Az elsődleges szocializációs tér, vagyis a család, ebben nem

biztos, hogy a gyermek segítségére tud lenni, a szociális, gazdasági, iskolázottsági mértékre való tekintettel, így a másodlagos szocializációs tér, vagyis az iskola tudja támogatni a tanulók hozott hiányosságainak pótlását e téren is.

McKeown (2016) szerint az információs szegénység a következő: „Az információs szegénység a szegénység problémakörének egyik összetevője, mely számos, egymással is kölcsönhatásban lévő szocio-ökonómiai, oktatási és infrastrukturális tényező eredménye. Az információs szegénységet makro (társadalom), mezo (közösség) és mikro (egyén) szintjén is vizsgálhatjuk. Makroszinten az információs szegénység egy etikai kérdés, melynek (azaz a digitális, oktatási és anyagi/társadalmi egyenlőtlenségek) felszámolására törekedniük kell a kormányzatnak és az oktatási szakembereknek. Mezoszinten az információs szegénység leginkább azokat a korlátozó attitűdöket és viselkedésformákat jelenti az információval kapcsolatban, amelyek adott, lokális közegben megakadályozzák az információhoz történő hozzáférést. Mikroszinten az információs szegénység az írástudás (literacy), az információs írástudás és az IKT-val kapcsolatos készségek hiányát jelenti, amelyek a társadalmi kirekesztődést súlyosbítják, illetve akadályozzák a hatékony részvételt a modern társadalomban.” (McKeown 2016: 3) A cselekvés fontosságát emeli ki McKeown, azonban ez nem mindig csupán az egyén cselekvőképességén múlik.

A digitális szegénységet az információs szegénység egy újabb szegmensének definiálja Csótó (2017). A már említett ok okozati összefüggés, hogy a kilencvenes években begyűrűzött az internet hétköznapijainkba, kezdett elterjedni, ezáltal az információ is gyorsabban, hatékonyabban terjedt, mint azelőtt. Ez azt is jelentette, hogy aki nem rendelkezett hozzáféréssel az kimaradt az áramlásból és információhiánya keletkezett. Így a digitális szegénység fogalma leírja a technológiához és az információhoz való hozzáférés, valamint az eszközök működtetésével kapcsolatos tudás hiányát is. Az digitális szegénység mibenlétét a technológiai háttér biztosítása nem oldotta meg, mivel a rapid technológiai fejlődés okán, egy egyszeri eszköz megszerzésével nem lehet hosszú távú fejlődést biztosítani. Ezáltal az egyéni és társadalmi egyenlőtlenségek növekednek. (Csótó 2017: 23–24)

### Digitális egyenlőtlenségek

Az egyéni és társadalmi egyenlőtlenségek nőnek a technológia gyors változásának köszönhetően. A tehetősebb családok hamarabb férnek hozzá a modernebb technológiához, ami gyorsabb, naprakészebb információhozhozáférést biztosíthat a számukra, a szegényebb társadalmi csoportokéhoz képest. Ez a jelenség érzékelhető az oktatási intézményekben is. Egyrészt a már valamilyen forrásból beszerzett eszközpark elavulttá válik pár év alatt és nem biztos, hogy minden intézménynek/régióknak rendelkezésre áll a fejlesztés. Mezoszinten különbségek, egyenlőtlenségek alakulhatnak ki országon belül is. Másrészt, ha a tanuló saját eszközét vesszük alapul (mikroszinten), ott is egyenlőtlenségeket fogunk tapasztalni, hiszen nem mindenkinek egyformán áll rendelkezésére egy adott modern, aktuálisan minden

programot futtató eszköz. Az tény, hogy a technológia pozitív hatással van a társadalom minden szintjére közvetlen vagy közvetett módon igaz, de nem egyformán, egyenlő esélyekkel férnek hozzá a társadalom tagjai. (Bonfadelli 2002)

Molnár (2017) a magyar társadalom modernizálásának elősegítésére a digitális megosztottság fogalmát finomította, aktualizálta hazánkban a magyar információs társadalom fejlesztésére. A hozzáférési és a használati megosztottság redukálását nem csupán az anyagi problémák kezelésében látja, hanem a digitális kompetenciák fejlesztésében, azok oktatásban betöltött szerepének növelésében, „a digitális javakhoz, közszolgáltatásokhoz való hozzáférés esélyegyenlőségének drasztikus növelése” (Molnár 2017: 30) jelenthet megoldást. A digitális megosztottság és szegénység mellett kialakult a digitális egyenlőtlenség (digital inequalities) fogalma.

Bonfadelli (2002) az internet terjedésekor megjelenő pozitív hangvételű kutatások mellett hiányolta azt a feltárást, hogy az internet által megszerzhető tudás, információ mindenki számára egyenletesen elérhető lesz-e, vagy egyes társadalmi csoportok kirekesztődnek. Azóta (2002) eltelt majdnem két évtized és bebizonyosodott, hogy vélhetően a társadalmi rétegek között is megjelent a tudásszakadék (Bonfadelli 2002). A társadalom különböző csoportjai között nem egyenletes az információáramlás és ez egyenlőtlenségekhez vezet. Bonfadelli (2002) öt faktort azonosított a társadalmon belüli egyenetlen információáramlás okaként, melyek nem mellékesen koherenciát mutatnak az iskolázottság szintjével:

- a kommunikációs készségek,
- az előzetes tudás (korábbi kognitív keretek megléte),
- a releváns társadalmi kapcsolatok,
- az információ szelektív és aktív keresése, valamint elraktározása („normatív” információkeresés),
- a személyes médiapreferencia és források struktúrája (az információgazdagabb formákat általában az iskolázottabbak használják).

Bonfadelli kutatásának eredményei alapján elmondható, hogy az iskolázottság mértéke a leginkább meghatározó tényező a hozzáférésbéli és használatbéli különbségek esetén. A vizsgálat óta elmúlt időszakban ez a tendencia az újabb technológiai eszközök (laptopok, tabletek, okostelefonok) terjedésében és használatában is megfigyelhető. A meglévő egyenlőtlenségeket még intenzívebbé teszi az információs technológia fejlődése, azonban Csótó (2017) szerint az oktatás kulcsfontosságú szerepet tölt be ennek a folyamatnak az esetleges megszüntetésére, vagy legalábbis a mérséklésére. Mindamelllett a kisgyermekkorban felhalmozódott szociális, társadalmi hátrányok számos esetben behozhatatlannak bizonyulnak.

A fent említett okok mellett Csepeli és Prazsák (2009) ráirányítja a figyelmet a kulturális szempontra, mint a digitális egyenlőtlenség egyik kiváltó okára. Az élet egyéb területein is fontos háttér az egyén vagy egy közösség kulturális beágyazottsága, kulturáltsága az adott korban. A digitális korban, az internet világában kiemelkedő fontossága van a kultúrának, bár megjegyzendő, hogy a szabályok, normák és értékek a jelenkor online terében még kialakulóban vannak.

Mint minden más kulturális szegmens kialakításában a családnak és az iskolának rendkívül nagy szerepe van a helyes modell felállításában. Ez a jelenség a rendkívüli digitális átállás (2020–2021) során is tetten érhető volt, amely felgyorsította ezt a folyamatot. (Varga 2021) Az iskolázottság mértéke kiemelkedően fontos aspektusa az egyes társadalmi csoportok közötti átjárhatóság erősítésének, a társadalmi le-szakadás megakadályozása és az egyenlőtlenségek elleni küzdelemben.

### Modelljavaslatok az oktatás színterén

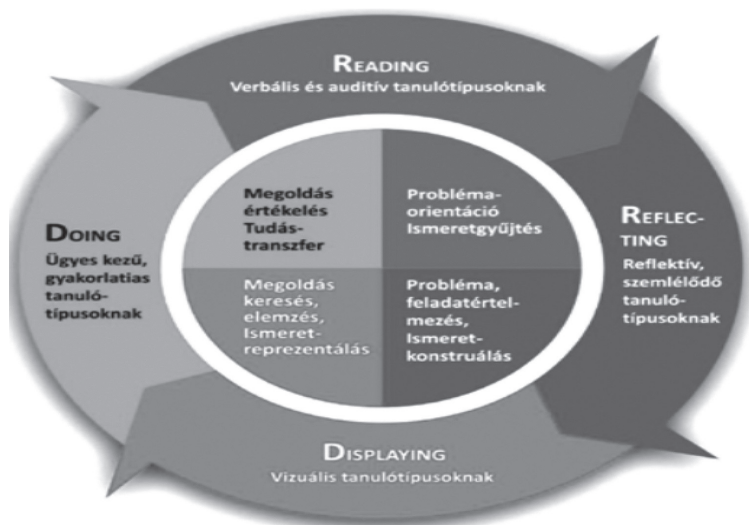
A pedagógiában több kutató is vállalkozott már különféle modellek felállítására (Mrázik 2019), amelyek az elmélet és a gyakorlat áthidalását erősítik, és egyfajta megoldási javaslattal szolgálnak a pályán lévő pedagógusoknak és a tanárképzésben résztvevő tanárjelöltek számára. Kiemelt szempont a rugalmas szemléletmódváltásra való képesség pedagógusképzésbe való beépítése, hiszen „a pedagógusképzés nem, vagy csak jelentős késéssel tudja csak követni a digitális pedagógia fejlődését” (Aknai–Fehér 2021: 7), ezért lényeges, hogy a jövő pedagógusai nyitottak és tájékozódni képesek legyenek a szakmai kihívások irányába (Bacsa-Bán 2022b).

Aknai és Fehér (2021) módszertani ajánlásukban a következő lépéseket javasolják, amelyeket tekinthetünk követendő javaslatnak a rendkívüli digitális átállás utáni időszakban: 1. Legyünk képben! 2. Törekedjünk a folyamatos önfejlesztésre! 3. Kommunikáljunk másokkal! 4. Dolgozzunk együtt! A tapasztalatok megosztása, az együttgondolkodás fontos része a koncepciónak. Szakmai közösségek egymással való tudásmegosztása kiemelkedő fontosságú, és erre kiváló felület a korszerű digitális eszközök által elérhető online világ. Földrajzi határok, akár nyelvi korlátok nélkül értesülhetünk nemzetközi együttműködésekről, kaphatunk támogatást. (Aknai–Fehér 2021: 147) Kiemelten fontos lenne az Aknai és Fehér szerzőpáros által leírt négy lépés alkalmazása a hétköznapi pedagógiai gyakorlatában. Négy egyszerű, de ugyanakkor rendkívül elemi lépés, amely generációtól függetlenül napi gyakorlattá kellene, hogy váljon.

R2D2-modell (Bonk–Zhang 2008, idézi Racsko 2017: 104–107): a tanulók életkori sajátosságait és a tanulási szokásait helyezi előtérbe. Az elnevezés a Reading, a Reflecting (R2), a Doing, és a Displaying (D2) angol szavakra épül, amelyek négyféle tanulótípust jelölnek. Vannak olyan diákok, akik hallani, mások elolvasni szeretik a tananyagot, vannak, akik a cselekvés által, gyakorlati módon, vannak, akik elmélkedéssel sajátítják el a tanulnivaló anyagot. A tanulótípusok egy-egy életrészre jellemzőek, egy-egy tanulónál több típus is megjelenhet, nincsenek elszigetelődve. A modellben megjelenik egyenként 25 tevékenységfajta is, amit a virtuális térben osztályokba sorol a szerzőpáros. (1. ábra) Az ábrázolt modell kiválóan szemlélteti az egységek egymáshoz való viszonyát, egymástól való függését, beágyazódását. E körkörös szemlélet köszön vissza a saját modellben is, ami egybe olvasztja, egységgé formálja az alkotóelemeket.



1. ábra. R2D2-modell



Forrás: (Kis-Tóth 2009: 137., idézi Racsko 2017: 105).

A BYOD-modell és az 1:1 modell bevezetésével hazánkban Turcsányi-Szabó Márta és Abonyi-Tóth Tibor 2015-ben kiadott munkája foglalkozik részletesebben, valamint Borbás és mtsai., szintén 2015-ben kezdték vizsgálni a módszer gyakorlati jelentőségét. A mobil eszközök számának növekedésével az utóbbi évtizedben ugrásszerűen emelkedett a mobil eszközök használatára való hajlandóság és ezzel együtt a tanulók motivációjának fokozódása a mobil eszközök alkalmazása iránt (Ósz et al. 2013). A BYOD, vagyis a „Hozd magaddal az eszközödet”-szemlélet azon alapul, hogy a diákok a tanulás folyamatában is végezhetnek személyes tevékenységet és szabadidejükben is tanulhatnak, önállóan beosztva az idejüket. A módszer alkalmazása várhatóan fokozza a tanulóhoz való pozitív viszonyulást és hozzájárul a személyes tanulási környezet kialakításához (Racsko 2017: 98–99).

A fent bemutatott modellek mind a tanuló kompetenciáit, egyéni tanulási környezetének kialakítását helyezik előtérbe, amelyek a mobil eszközök használatánál elengedhetetlen tényezők a közös munka sikere érdekében.

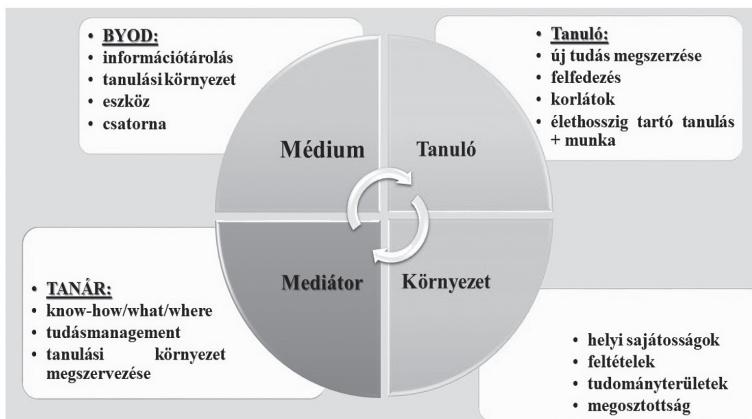
Az alábbiakban egy saját modell alapjait bemutatására vállalkozom. A modell alkotóelemeinek és a struktúra megalkotásáig az előzetes szakirodalmi ismeretek, elméleti összetevői alapján jutottam el, melynek meghatározó irányvonalát képezték az alábbiak:

- Schweller öt fő alapelve: 1. Az információtárolás elve, 2. A kölcsönzés és átszervezés elve, 3. A genesis elve, 4. A tanulás korlátozottságának elve, valamint 5. A tanulási környezet megteremtésének elve (Szőke-Milinte 2020: 35–39),
- továbbá Siemens (Siemens 2005: 1) hét konnektivizmusra épült alap gondolata: 1. A tanuló és a tudományterületek kapcsolata, 2. A formális és informális tanu-

lás fejlődése, 3. élethosszig tartó tanulás (LLL), 4. A technológia változásai és az eszközök, 5. A technológia által támogatott tanuláselméletek, 6. A szervezet és az egyén–tanuló-organizmus egysége, 7. A know-how és a know-what helyett előtérbe kerül a know-where: a tudás megszerzésének lokalizálása.

A modell egyfajta ötvözete az elméletnek és a gyakorlati tapasztalatoknak, a tudásátadás és tudásszerzés objektumának komplex folyamatát hivatott egyszerűsíteni, vizualizálni. A modell célja, hogy a vizsgálati célnak megfeleljen, tehát a mobil eszközök oktatásban való használatát segítse. A „3M” modell, azaz Mobil-Mathesis Modell nevet kapta, amely a latinból eredeztetve mobiltanulás modell jelentéssel bír. (2. ábra) A tanár mediátor szerepben kapott helyet. Az eszköz (BYOD) mint médium közvetítésével, a tanuló támogatásában.

2. ábra. Saját modell: Mobil-Mathesis Modell „3M”



Forrás: (saját szerkesztés).

A modell fókuszában négy fő tényező áll: a tanuló, a tanár mint mediátor, a környezet, és a BYOD mint médium, közvetítő eszköz. Ez a négy tényező kulcsfontosságú és egymástól függő. Hatással vannak egymásra, bármely szempontot is vizsgáljuk. A tanár a tanulási környezet megteremtője, még abban az esetben is, ha online zajlik a tanítás-tanulás folyamata, vagy ha éppen vegyes (online-offline) környezetet teremtünk. A tanár mint mediátor, támogatja, tutorálja, irányítja a folyamatot. Ő a tudás menedzsere, a módszer tudója. A tanár utasításai mentén történik a tanulás, valamint a pedagógus tudja, hogy a tömörked tudásbázis közül a tudományterületekről, honnan történjen meg a tudásszerzés. A tanár a genesis elv generátora. A pedagógus szerepe ebben a tevékenységben a mediatori, tutori szerep. A tanuló az új tudás megszerzője. A diák fedezi fel a tudáshoz vezető utat a saját korlátjaihoz mérten az iránymutatásoknak megfelelően, egy – remélhetőleg – élethosszig tartó folyamat részese, amelyben a tanulás és a munka egybeolvad.

A tanuló céljai, igényei állnak a fókuszban a felfedezés útján. A felfedezéssel tanulás elméletének atyja, Jerome Bruner (1915–2016), amerikai pszichológus kognitív fejlődés elméletének központjában a tanuló, felfedezéssel tanuló áll. A tanulóknak meg kell tanulniuk egy vezetett felfedezéssel keresztül a kíváncsiság-alapú kutatás technikáját, amelyhez a tanár vezet el, nem magyarázatok útján, hanem kísérlet, tapasztalás, megfigyelés által. Rámutat arra, hogy fontos a kölcsönhatás és kollaboráció a tanár, a tanuló és a tanulótársak között. A tanulóknak át kell látniuk a tananyag szerkezetét, amiben a mediátor támogatja, felhasználva a technológia eszközeit, a médiumot, amely biztosítja a virtuális és a valóságos világ átjárhatóságát. A BYOD mint lehetséges eszköz, médium a tudáshoz vezető úton, annak csatornája a tanártól, a környezeten át a tanulóig. Az információtárolás forrása, eszköze, amely mobileszközökkel valósul meg. A megjelenési formája a modern technológia aktuálisan elérhető típusait jelenti. Ehhez a kapcsolathoz internet-hozzáférés szükséges, mivel maga a tudásszerzés online térben és hagyományos formában is megvalósulhat, így biztosítva a tanulási környezetet. A környezeti feltételek meghatározzák a másik három elemet. Beágyazzák és keretet adnak az elemeknek. Az információhoz való hozzáférés megosztottságot hozhat létre a tanulók között, ami negatívan befolyásolhatja a tanulás folyamatát. A környezetben a megosztottság meghatározó szegmense a modellnek. A pedagógus nem hagyhatja figyelmen kívül a környezeti hátteret: milyen feltételei (pl. eszköz), milyen helyi sajátosságai (pl. család, település, közösség), milyen tudományos háttérismeretei vannak a tanulóknak, hogyan viszonyulnak az egyes tudományterületek a megszerzendő tudáshoz.

## Összegzés

Írásomban azt kívántam bemutatni, hogy hogyan lehetne a mobileszközöket hatékonyan integrálni az oktatásba. A hétköznapokban, mintha két külön világba csöppenne a szemlélő: az egyik oldalon színes, innovációra ösztönző elméleti háttér, a másik oldalon pedig, a hétköznapok szürkesége tapasztalható.

A felmerülő problémakörök közül, mondhatjuk, hogy a digitális egyenlőtlenség jelensége az elsődleges és meghatározó. Hiszen a digitális megosztottság (eszközbéli és tartalombéli egyaránt), a digitális és információs szegénység, valamint mindezekből fakadó digitális egyenlőtlenségek a társadalomban kiszélesedtek. Az oktatásban a digitalizált, ténylegesen használható eszközök a hétköznapokban gyakran elérhetetlenek, nem csatlakoztathatóak WiFi-hez, így akadályozzák a tényleges hozzáférést. A technológia emberi interakciókba való begyűrésével személytelenebbé válik az oktatás tradicionális mivolta is. A szereplők közötti személyes kontaktus lecsökken és ezáltal az empátia és emberi tényező redukálódik a digitális térben (Szűts 2020b: 268; Móser–Szűts 2023). A technológia térhódításával párhuzamosan fókuszálni kell „a digitális pedagógia humanizációjára” (Szűts 2020b: 268).

A technológia nem helyettesítheti a pedagógust, viszont egy jó pedagógus eszköztárában alkalmazva hozzájárulhat a gyermek fejlődéséhez a tanulási folyamat rögzítésén, amely a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését szolgálhatja és a társadalmi rétegek közötti átjárhatóság lehetővé válik az egyén számára.

### Irodalom

- Aknai Dóra Orsolya–Fehér Péter (2021): *Előttünk az út. Digitális eszközök és módszerek az (online) oktatásban*. Budapest: Raabe.
- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Bacsa-Bán Anetta–Balázs László–Németh István Péter–Szabó Csilla Marianna–Szalay Györgyi–Ardelean Tímea (2016): Tanuláselemletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. In: Maior Enikő–Tóth Péter–Varga Anikó (Szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, pp. 355–375.
- Bacsa-Bán Anetta (2022a): Higher Education in Hungary in the Time of the Pandemic. *Andragoska Szoznanja*, 28., (1), pp. 25–42.
- Bacsa-Bán Anetta (2022b): *Hozzáadott érték: egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. Dunaújváros: DUE Press.
- Balázs László (2012): Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gyula (Szerk.): *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései: Tanulmányok*. Budapest: Hungarovox, pp. 51–62.
- Balázs László–Balázsné Sata-Bánfi Ágota (2018): A kommunikációoktatás, -tanulás tanuláselemleti alapjai. In: Varga Gyula H (Szerk.) *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság. Kommunikáció oktatása 10*. Budapest: Hungarovox, pp. 49–56.
- Bartal Orsolya (2019a): Mobiltelefonok az oktatásban: szabályok, normák, értékek. *Képzés és gyakorlat: training and practice*, 17., (3–4.), pp. 129–136.
- Bartal Orsolya (2019b): A tehetsős amerikai iskolák már tiltják a digitális eszközöket. In: Hulyák-Tomesz Tímea (Szerk.): *A kommunikáció oktatása 11: Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Budapest: Hungarovox, pp. 187–191.
- Bartal Orsolya (2021): Információs szegénység a 21. század változó tanulási környezetében. In: Berke József; Kozma-Bognár Veronika (Szerk.): *XXVII. Multimédia az oktatásban online nemzetközi konferencia: Konferenciakiadvány*. Budapest: Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Multimédia az Oktatásban Szakosztály (NJSZT MMO) (2021) pp. 162–168.
- Benedek András (Szerk.) (2008): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT-környezetben*. Budapest: Typotex.
- Csepeli György–Prazsák Gergő (2009): Új szegénység. In: Füstös László–Antalóczy Tímea–Hankiss Elemér (Szerk.): *(Vész)jelzések a kultúráról*. Budapest: MTA PTI.
- Csikósné Maczó Edit (2021a): Aki kimarad, az lemarad? A digitális munkarendre átváltott oktatás megítélése a hátrányos helyzetű tanulókra nézve. In: Berke József–Kozma-Bognár Veronika (Szerk.): *XXVII. Multimédia az oktatásban online nemzetközi konferencia. Konferenciakiadvány*. Budapest: Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Multimédia az Oktatásban Szakosztály (NJSZT MMO). pp. 47–54.
- Csikósné Maczó Edit (2021b): Addig nyújtózkodj, ameddig a wifid ér! Esélyek és egyenlőtlenségek a digitális oktatás idején. In: Podráczky Judit (Szerk.): *14. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktok*. Kaposvár: Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet. p. 169.

- Kóvári Attila (2020): Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája. *Civil szemle*, 17., (1.), pp. 69–72.
- McKeown, Anthony (2016): *Overcoming Digital Poverty*. Elsevier Ltd.: Chandos Publishing.
- Molnár Szilárd (2002): A digitális megosztottság értelmezési kerete. *Információs Társadalom*, 2., (4.), pp. 82–101.
- Mrázik Julianna (2019): A szociálmunkás-képzés oktatói kompetenciái egy tartalomelemzés tükrében. *Szociális szemle*, 12., (1–2.), pp. 91–101.
- Nyíri Kristóf (2010): *Mobilvilág a kapcsolat és közösség új élményei*. Budapest: Magyar Telekom Nyrt.
- Ósz Rita–András István–Rajcsányi-Molnár Mónika (2013): Az újgenerációs mobil oktatásszervezés kérdései: A mobil generáció a változó tanulási környezetben – pedagógiai kihívások és paradigmák. In: Rajcsányi-Molnár, Mónika–András, István (Szerk.): *Metamorfózis: globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum. pp. 196–215.
- Patrakov, Eduard V.–Szabó, Csilla Marianna–Batourina, Lioudmila I.–Frogeri, Rodrigo F.–Nestik, Timofey A.–Campos, Fred L. S. (2022): *Отношение к технологическим инновациям: кросскультурное исследование / Attitudes towards technological innovation: A cross-cultural study. Psichologija tseloveka v obrazovanii / psychology in education*. 4., (4.), pp. 459–474.
- Racsko Réka (2017). Digitális átállás az oktatásban. *Iskolakultúra-könyvek 52.*, Veszprém: Gondolat.
- Rajcsányi-Molnár Mónika (2019): MaTech: Digitális eszközhasználaton alapuló kreatív matematika verseny szervezése középiskolás tanulóknak. In: Fodorné T. K. (Szerk.): *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai*. Pécs: MELLearn Egyesület, pp. 19–32.
- Szabó Csilla Marianna (2022): A digitális távoktatás hatása a serdülők kommunikációjára és kapcsolataira. In: Hulyák-Tomesz Tímea (Szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Budapest: Hungarovox, pp. 180–190.
- Szőke-Milinte Enikő (2020): A Z-generáció kognitív sajátosságai. In: H. Varga Gyula (Szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest: Hungarovox, pp. 23–42.
- Szűts Zoltán (2020a): Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 7., pp. 76–90.
- Szűts Zoltán (2020b): *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai.
- Tóth-Mózer Szilvia et al. (2015): *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei*. Budapest: Educatio.
- Varga Anita–Lászlóné Kenyeres Krisztina–Falus Orsolya (2020): Duális képzés és koronavírus: Kutatás a digitális oktatási tapasztalatok tükrében. *Taylor*, 2020/1., (38.), pp. 140–147.
- Varga Anita (2021): Az állandóság és a változás összhangjának értelmezése az online térben az átalakuló egyetemek nézőpontjából. *Civil Szemle*, 18., (3.), pp. 57–73.

## Internetes hivatkozások

- Bonfadelli Heinz (2002): The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation. *European Journal of Communication*, 17., (1.), pp. 65–84. (<https://doi.org/10.1177/%2F0267323102017001607>) (Letöltve: 2021. 03. 20.)
- Csótó Mihály (2017): Aki (információ)szegény, az a legszegényebb? Az információs szegénység megjelenési formái. *Információs Társadalom*, XVII., (2.), pp. 8–29. (<http://dx.doi.org/10.22503/infvars.XVII.2017.2.1>) (Letöltve: 2023. 08. 21.)

- Gurstein, Michael (2015): "Why I'm Giving Up the Digital Divide." *Gurstein's Community Informatics*, April 15, 2015. <https://gurstein.wordpress.com/2015/04/15/why-im-giving-up-on-the-digital-divide> ) (Letöltve: 2019. 02. 19.)
- Molnár Szilárd (2017): A megrekedt magyar modernizáció kiütkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. In: *Információs társadalom*. XVII., (2.), pp. 30–47. (<http://dx.doi.org/10.22503/infvars.XVII.2017.2.2>) (Letöltve: 2023. 09. 04.)
- Móser Anna–Szűts Zoltán (2023): A nyelvtanulást támogató digitális eszközök. *Magyar Nyelvőr*, 147., pp. 164–185. DOI: 10.38143/Nyr.2023.2.164 <https://nyelvor.mnyknt.hu/wp-content/uploads/147203.pdf>
- Potter, Amelia Bryne (2006): Zones of silence: A framework beyond the digital divide. *First Monday*, 11., (5.), (<http://dx.doi.org/10.5210/fm.v11i5.1327> ) (Letöltve: 2021. 04. 01.)
- Siemens, George (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. In: *Instructional Technology and Distance Learning*. [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm) (Letöltve: 2021. 03. 13.)



Fotó/Németh István Péter



# A DIGITÁLIS OKTATÁSBAN FELHALMOZOTT HÁTRÁNYOK ÉS KOMPENZÁLÁSI LEHETŐSÉGEI HÁTRÁNYOS HELYZETŰ CSOPORTOKNÁL

Maczó Edit

## Bevezető

■ 2020. március 16-a előtt senki nem gondolta volna, hogy a magyar oktatásban régóta sürgetett, digitális technológiával szemben elvárt módszertani és szemléletbeli változást egy világméretű járvány fogja rekordsebességgel véghez vinni. A koronavírus következtében az európai országok megelőzési stratégiáját követve Magyarország is bezáratta az oktatási intézményeit és online úton megvalósuló oktatást rendelt el. A hazai pedagógustársadalomnak egy hétvége állt rendelkezésére arra, hogy az eddig megszokott, jelenléti oktatásból áttérjen a tantermen kívüli, digitális munkarendre. Sokan az oktatás olyan forradalmát látták ebben, amelyet a módszertani megújulást célzó projektek egyike sem volt képes eddig véghez vinni – legfőképp nem ilyen rövid időn belül –, a tapasztalatok és az azóta született kutatások többsége azonban már kritikusabb: a világméretű oktatási innováció és személtváltás helyett sokkal inkább egy kényszerszülte helyzet kialakulását látják, melyet „tantermi” szinten legfőképpen minden pedagógusnak egyénileg kellett orvosolnia, s melynek legnagyobb vesztesei elsősorban azok a családok és gyermekeik voltak, akik hátrányos szocio-demográfiai státuszuk miatt sem megfelelő eszközzel, sem elegendő háttértudással nem rendelkeztek ahhoz, hogy az online oktatásban vegyenek részt (Nahalka 2021; Lannert 2022; N. Kollár 2021). Az átállás jelentette kihívások újabb megpróbáltatás elé állították a tanárokat. Tovább növelve a pedagógus-társadalom tagjainak terheit, fokozta a kiegész kockázatát (András et. al. 2016).



Az Unesco Global Education Coalition adatai alapján a pandémia miatti bezárások közel másfél milliárd tanuló és 63 millió pedagógus életét érintette. Hazánkban az első hullámban minden oktatási-nevelési intézménybe járó diákra vonatkozott az intézkedés, a 2. hullámban (2020. december 7-ig) azonban a közép- és felsőfokon tanulókra volt kizárólag érvényes az online oktatás elrendelése.

Ahhoz, hogy valaki részt tudjon venni digitális oktatásban, alapvetően két dolog megléte szükséges: megfelelő eszköz a csatlakozáshoz és készség az eszköz használatához, az azon való tájékozódáshoz (Farkas et al. 2020). Utóbbit információs írástudásként definiálja a szakirodalom, amit úgy fogalmazhatunk meg legegyszerűbben, hogy a digitális kultúra értékteremtő használatának képessége. Lényeges tehát, hogy nem pusztán bizonyos eszközök kezelésének képességét jelenti, sokkal inkább az információk elérésének és felhasználásának képességét, amely a digitális kultúrában élő ember számára már nélkülözhetetlen alaptudás (Wu et al. 2022; Rab–Karvalics Z. 2017). A digitális oktatás tekintetében fontos kiemelni, hogy minél fiatalabb korú tanuló volt érintett benne, annál inkább szükség volt egy harmadik tényező meglétére is: a család háttértámogatására. Vagyis olyan szülői bázisra, ahol a felmenők kellő információs írástudással és egyéb ismeretekkel rendelkeztek ahhoz, hogy gyermekeiket hatékonyan tudják segíteni az online térbe áthelyezett oktatásban.

Megfelelő szülői információs írástudás híján az oktatási intézményeknek szükséges megalapozni és fejleszteni ezt a készséget a tanulóknál, aminek feltétele az, hogy a pedagógusok maguk is megfelelő rutinnal rendelkezzenek a digitális eszközök használatában, pedagógiai célú alkalmazásában (Bartal–Rajcsányi–Molnár 2020). A tanároktól elvárt komplex informatikai kompetenciákat már 2002-ben megfogalmazta az Európai Bizottság keretében végzett, Eurydice általi vizsgálat, amelyben hangsúlyt kapott a számítógéppel segített tanítási órák tervezése és végrehajtása, valamint a számítógép használata a tanulók folyamatos értékelésére és vizsgáztatására (Kárpáti 2007). A hazai helyzetkép azonban nem túl kedvező: a tanítási és tanulási folyamatban sincs jelen kellő mértékben az újmédia alapját jelentő technológiák alkalmazása, s ehhez gyakran módszertani hiányosságok is társulnak – e tekintetben a digitális eszközökkel megfelelően ellátott intézményeknél sem tapasztalható különbség. Az iskolabezárások előtti adatok szerint Magyarországon a pedagógusok kevesebb, mint 20%-a használta a tanórák alig több mint 25%-ban IKT-eszköztámogatást (Balogh et al. 2020). Lannert és Hartai 2018-as médiaműveltséget mérő, pedagógusok körében végzett nagymintás kutatásukban is azt kapták eredményül, hogy a pedagógusok a digitális technikákat elsősorban adminisztrációra és szemléltetésre alkalmazzák, az interaktívabb és kreatívabb használat kevésbé jellemző (Lannert és Hartai 2021). Az OECD jelentésében hazánkat nemzetközi összehasonlításban elmarasztalják a digitalizáció lehetőségeinek és kockázatainak kezelésében is, a mért adatok alapján Magyarországon a digitalizációt elsősorban technikai kérdésként kezelik, míg az internethasználatból fakadó érzelmi kockázatokkal kevésbé törődnek (OECD 2019).

Elmondható tehát, hogy az oktatási helyzetkép és a pedagógusok felkészültsége egyértelműen nem volt kedvező a bekövetkező változashoz, ami az egyéni háttérmutatók figyelembevételével számos tanulónál még tovább mélyítette a problémát.

## Digitális oktatás hátrányos helyzetben

A nehéz szociális helyzetben élő családok a pandémia alatt a korábbi társadalmi-gazdasági hátrányaikból eredően újabb kihívásokkal szembesültek. Jelen tanulmány a hazai helyzetképre fókuszál és kizárólag oktatási aspektusból vizsgálja a problémát.

Magyarországon a szegénység mértékét a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) létminimum-számításai alapján képezik, amit a szociális ellátások iránti igény felméréséhez alkalmaznak elsősorban. A szegénység és társadalmi kirekesztődés mérésére az Európai Unióban az ún. AROPE-mutató (At Risk of Poverty or Social Exclusion) áll rendelkezésre, amely három dimenzió mentén vizsgálja (relatív jövedelmi szegénység, depriváltság, munkaerő-piaci jelenlét) a szegénységnek vagy társadalmi kirekesztődés kockázatának kitettek arányát (Dávid et al. 2021).

Az információ alapú társadalomban azonban ma már nem elegendő, ha a szegénység vizsgálata kizárólag a hagyományos életviszonyokra irányul, hiszen a digitális eszközök és szolgáltatások a szegények és a kirekesztettek életére is befolyással vannak. A kérdés sok esetben az, hogy vajon ezek a hatások csökkentik vagy inkább tovább mélyítik a távolságot a társadalom periferiáján élők és a többi réteg tagjai között (Csikósné és Rajcsányi-Molnár 2020).

Az információs szegénység (information poverty) témakörével foglalkozó irodalom meglehetősen szerteágazó, de megfigyelhető, hogy a jelenséget alapvetően háromféle megközelítésből tárgyalják:

- infrastrukturális fókusz (az információ célba jutását szolgáló eszköz- vagy intézményrendszer hozzáférhetősége),
- tartalmi fókusz (az információ, a „kontent” rendelkezésre állása),
- humán fókusz (információs írástudás; kulturális megközelítések; közösségek, kisvilágok és hálózatok dinamikája) (Csótó, 2017).

Az információs szegénység igen összetett jelenség, melyet nem lehet pusztán gazdasági dimenzióban vizsgálni, vagy különböző írástudások (olvasás/írás, digitális írástudás) hiányával magyarázni, mert sokszor az is meghatározza, hogy az egyén egy adott közösségen belül milyen normákat vagy információs viselkedési szabályokat követ (Britz 2007, idézi Csótó, 2017).

McKeown (2016) szerint az embereknek elsősorban azért van szükségük információra, hogy életkörülményeiket, életminőségüket meg tudják változtatni (szociális, kulturális vagy gazdasági aspektusból), tehát az információs viselkedést mindig valamilyen változásra, cselekvésre, környezethez való alkalmazkodásra irányuló szándék mozgósítja.

Gyarmathy Éva (2019) úgy ítéli meg, hogy a digitális kultúrában, a környezeti ingergazdagság soha nem látott növekedése által, még jobban érvényesül az ún. Máté-hatás, vagyis „akinek van, annak adatik, kinek nincs, attól elvétetik.” Az idézet ebben a kontextusban arra utal, hogy azok a gyerekeknek, akik hozzájutnak az információforrásokhoz, korán ingerekben gazdag környezetet és fejlesztést kapnak a családjuktól, az intézményeiktől, és/vagy eleve nagyobb fejlődési vágygal bírnak, intenzívebben fejlődhetnek, mint az ezekkel nem rendelkező társaik. Vagyis szélesebb lehetőségekkel szélesebb lesz a fejlődési spektrum. Gyarmathy szerint a 21. századi gyerekek nem a korábbi korok gyermekeitől különböznek leginkább, hanem egymástól, de még önmagukon belül is lehetnek különbségek, mert az ingergazdag környezetben a fejlődés egyenetlen: az eleve jobb adottságok fejlődése erőteljesebb lehet a gyengébb területek hátrányára (Gyarmathy 2019).

A digitális kultúrának tehát nemcsak egy lehetőségekkel teli aspektusa létezik, hanem egy egyenlőtlenségeket fokozó hatása is van. A hagyományos szociokulturális hátrányok ugyanúgy megjelennek az információs térben is, mely által a korábbi társadalmi szakadék még több rétegűvé változik. Hiába teremtik meg az eszközökhöz és hálózatokhoz való hozzáférést, ezek önmagukban nem járulnak hozzá a digitális tartalmak és tevékenységek minőségi javulásához (Rab és Z. Karvalics 2017).

A KSH jelentése alapján a pandémiát megelőző évben, 2019-ben a teljes népesség 17,7%-át (1 millió 695 ezer fő) érintette a szegénység vagy társadalmi kirekesztődés kockázata. Észak-Magyarországon a legsúlyosabb a helyzet, ott minden 4. háztartás kockázatnak kitett, míg Budapesten a lakosságnak közel az egytizede. Az országos jövedelmi szegénységi arány 12,2% (1 169 000 fő); a súlyos anyagi depriváció a teljes népesség 8%-át (764 000 fő) sújtja. A népesség 3,6%-a (350 000 ember) élt munkaszegény háztartásban, Dél-Dunántúlon ez az arány a lakosság 8,7%-a (KSH 2020). A mélyszegénységben élő családok nemcsak anyagi gondokkal és súlyos szociális hátránnyal bírnak, hanem nagyon alacsony iskolázottsággal is, amely többek között magas munkanélküliségi rátát is eredményez körükben (Dávid et al. 2021).

Ahogy korábban említettük, a digitális oktatás annál inkább igényelte a szülők háttértámogatását, minél alacsonyabb iskolafokon tanult egy gyermek. A tanulók szüleinek leginkább az eszközök használatában, a dokumentumok feltöltésében, a házi feladatok elkészítésében kellett segíteni, de sokszor a tanár-diák kommunikációban is közvetítő funkciót láttak el (Nikolopoulou 2022; Maspul– Amalia 2021; Besonia– Magnate 2022; Balázs 2022). A legtöbb szülő számára nagy megpróbáltatást jelentett, hogy saját munkája elvégzése közben még egyfajta tanári szerepnek is megfeleljen, hiszen a kiadott feladatok számonkérése, ellenőrzése is a mindennapok részévé vált. Egy több, mint 3000 szülőt megkérdező nagymintás kutatás adatai szerint a válaszadók 60%-a 3 órát vagy annál is több időt fordított gyermeke iskolai teendőinek támogatására, s ez leginkább az általános iskolásokat nevelők körében volt jellemző (Gyetvai 2020). A szülőknek tehát olyan mértékben kellett bevonódnuk gyermekük tanulásába és felügyeletébe, ami a jelenléti oktatás során

nem volt jellemző (Palma 2021; Engler et al. 2021). Feltételezhetjük, hogy ez különösen azokban a családokban jelenthetett nagy kihívást, ahol a szülők iskolai végzettsége alacsony volt (Proháczik 2020), ám Engler Ágnes és munkatársai kutatásából az igazolódott be, hogy a társadalmi státust meghatározó anyagi-kulturális tőke nagyságánál meghatározóbb az, hogy a családon belül milyen minőségű a kapcsolati tőke, és ezt miként tudják mozgósítani. Vagyis minél több az együtt töltött idő a szülők és gyerekeik között, legyen az rutinszerű feladatok közbeni (házimunka során) vagy célzottan irányított tevékenységek közötti (meseolvasás, játék), annál inkább hatékonyabb a tanulásra fordított figyelem is (Engler et al. 2021).

Azt, hogy társadalmunkban mennyire gyorsan terjed a digitalizáció, miként működünk egyre inkább digitális állampolgárként, számos felmérés bizonyítja (Varga 2022). Az ITU 2020-as jelentése alapján például jelentős növekedés figyelhető meg az otthoni internethozzáféréssel és számítógéppel rendelkező háztartások esetében is: míg 2014-ben az EU-27 területén a 16 és 74 év közötti lakosság 48%-a használt mobil eszközt az internetre való kapcsolódáshoz,<sup>1</sup> addig 2020-ban már 86%-a netezett napi gyakorisággal. Az internet-hozzáférés a magyar háztartásokban is jelentősen emelkedett: 2014-ben 73%-ban volt jelen az otthonokban, 2020-ban már 88%-ban.<sup>2</sup> Ennek ellenére nemzetközi összehasonlításban mégis elmaradunk a digitális készségek terén, itthon 50% körüli azoknak a száma, akik rendelkeznek alapvető digitális készségekkel, míg az európai átlag ezt 10%-kal meghaladja (DESI 2019). Számos program irányult már a digitális kompetenciák fejlesztésére (ISTE, DIGCOMP, DOS), 2015–2016-ban pedig kifejezetten a gazdasági szempontból hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatását célozta meg az Infokommunikációs Egységes Referenciakeret, ismertebb nevén az IKER, ennek ellenére az európai átlag alatti az eredményességünk (IKER, 2016).

Az eszközökhöz való hozzáférések és -értékek tekintetében fontos kiemelnünk néhány további adatot a hátrányos helyzetű csoportok esetében. Az internet- és eszközellátottság hiányát sajnos csak kevés iskola volt képes azoknál a családoknál pótolni, akik ezekkel nem rendelkeztek. S hiába biztosítottak egyes internetszolgáltatók az online oktatás idején ingyenes, szélessávú elérést és adatforgalmat, akiknek nem volt milyen eszközön ezt érvényesíteni, azok számára ez nem jelentett hozzájárulást. Egy Európai Unió felmérés szerint Magyarországon a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők körében a nem helyhez kötött mobil eszközökön történő internethasználat látványos elmaradást (12%) mutat a többi országhoz képest, ami szintén igazolja az online kapcsolódás lehetőségének korlátozottságát (DESI, 2019).

## A digitális oktatás tapasztalatai tanári és szülői szemmel

Czirfusz, Miskey és Horváth (2020) (Digitális Oktatási tapasztalatok) kutatásukban saját kérdőívvel vizsgálták a pedagógusokat 2020 áprilisában. A több mint ezer visszaérkezett válasz alapján a diákoknak kb. 80%-a vett részt a digitális munka-

rendű oktatásban, vagyis kb. *az egyötödük kimaradt, lemorzsolódott*, ami pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a külső segítő szervezetekkel, szakemberekkel szorosabbra kell fűzni az együttműködést a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók elérésére érdekében.

Németh Szilvia és Rajnai Richárd a T-Tudok Oktatáskutató Központ égisze alatt készítettek interjúkat diákokkal, tanárokkal és szülőkkel 2020 márciusában és áprilisában az első hullám tanulási-tanítási tapasztalatairól. A kutatásban középosztálybeli és hátrányos helyzetű, valamint vidéki és városi családokat szólítottak meg. Egy baranyai szegregátumban található iskola tanulói arról számoltak be, hogy osztályukban szinte mindenki rendelkezett telefonnal, a tanárok által kiadott feladatokat azonban csak számítógép segítségével lehetett kivitelezni. A pedagógusok tehát kevésbé tudták adaptálni feladataikat telefonokra, így sok diák inkább papíralapon oldotta meg és juttatta el az iskolába, ami hamar motivációvesztéshez vezetett náluk. Az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családok esetében az otthoni feltételek megteremtése is nehéz volt, sokuknál nem volt internet, a feltöltőkártyás mobilinternetet pedig hamar kimerítették, főként ha több iskolás is volt a családban. A tanuláshoz szükséges nyugodt környezet biztosítása szinten nem volt mindenhol megoldható (Földi 2021).

Az ADOM Diákmozgalom 2020 tavaszán készített felmérést pedagógusok körében, ahol az 1922 válaszadó mindössze 38%-a nyilatkozta azt, hogy online óra formájában tartja meg a tanóráit valós időben (például videóhívásban). Ez meglehetősen alacsony arány, holott az ilyen jellegű „élő” tanításra, ahol elakadás esetén lehet kérdezni, különösen a nehezebben teljesítőknek lett volna szükségük. Azok a pedagógusok, akik túlnyomórészt *hátrányos helyzetű gyerekeket oktattak, súlyosnak neveztek a digitális oktatás helyzetét* abból a szempontból, hogy tanulóik harmada nem tudott részt venni benne.

Malatyinszki Szilárd (2020) közel 900 szülőt kérdezett meg a digitális oktatás tapasztalatairól. A kitöltők 90%-a nő, ebből is látszik, hogy zömében az anyák vitték vállukon ezt a feladatot. A válaszadók legtöbbször alsós (47,3%) gyermeke volt, 32,6%-nak felső tagozatos, 16,7%-uknak pedig középiskolás. A válaszok alapján a szülők 60%-a szerint 3 óra fölötti idő, egyötödük szerint pedig 2–3 közötti időt kellett a gyermekkel tölteni a monitor előtt ahhoz, hogy mindent teljesítsenek.

A szülők részéről igen nagy energiabefektetést igényelt a sokszor otthoni munkavégzés melletti tanulás a gyermek(ek)kel, ennek ellenére a legtöbben (66,6%) elégedettek voltak a gyermek részére nyújtott támogatással. Mindössze 10%-uk vélekedett úgy, hogy nem tudja a tanulmányaiban megfelelően támogatni gyermekét. A *magas elégedettség arány* részben annak tudható be, hogy a felmérésben résztvevő szülők 60%-a *diplomával rendelkezett*, így valószínűleg nagyobb tudással és jobb lehetőségekkel tudták segíteni gyermekeik tanulmányait (Malatyinszki 2020).

Az Európai Szülők Magyarországi Egyesülete (ESZME) szerint az, ami a járvány első hullámában zajlott, nem nevezhető online oktatásnak, hiszen nem egy tervezett tevékenység volt, amiben a résztvevők előre tudták, hogy mire jelentkeztek.

Az egyesület a szociális háttérük vagy egyéb tanulási nehézségeik miatt lemaradó gyerekek helyzetének javítását az iskola és a családok partnerségének javításában látják. A tapasztalatok hatására az oktatás minden szereplőjének át kellett gondolnia a digitális technológia szerepét és használatát, megvizsgálni azt, hogy az iskolák helyi viszonyai mit tesznek lehetővé a tanulás folyamatának alkalmazásában.

Kende Ágnes és munkatársai (2020) 425 olyan pedagógus válasza alapján következtettek a digitális oktatásból kimaradókra, akik halmozottan hátrányos helyzetű és roma gyermekeket oktatnak. Kutatásuk alapján megállapították, hogy a *kistelepülésen élő hátrányos helyzetű és roma tanulók helyzete volt a leginkább súlyos*, főként az internetelési problémák és a szülői segítség hiánya miatt. Sok esetben nemcsak a tanulók, hanem a szülei is többlettámogatásra szorultak. A kutatók azt is prognosztizálták, hogy a meglévő oktatási egyenlőtlenségek tovább mélyülnek, s a digitális oktatásból való kimaradás következtében a jövőben jelentős lesz az évismétlők és lemorzsolódók száma. Különösen a középiskolás hátrányos helyzetű diákokra nézve áll fenn ennek veszélye: mivel ők a 2. hullám iskolabezárása miatt már közel 1 éve távoktatásban tanultak úgy, hogy az otthoni körülmények és az infrastrukturális háttér sem volt biztosított.

## A digitális oktatásból fakadó gazdasági és társadalmi veszteségek

A társadalmi elszigetelődésből fakadó mentális és szociális károkat nemcsak valamennyien érzékeltük, de kutatási eredmények sokasága is alátámasztotta azóta. A pár hónapnyi iskolabezárásoknak azonban súlyos gazdasági vetületei is vannak. Ludger Wößmann az oktatás-gazdaságtan egyik legismertebb európai kutatója az országok PISA-eredményeit és a gazdasági mutatóit egybevetve már tíz évvel ezelőtt kiszámolta, hogy milyen magas költségei vannak az alacsony iskolai teljesítményeknek. Állítása szerint, *aki gyermekkorában egy iskolaév harmadát elveszíti, vagyis nagyjából annyit, mint a pandémia első hulláma alatt, az felnőttkorában, teljes aktív élete során 3–4 százalékkal fog kevesebbet keresni* (Wößmann 2020).

Wößmann elméletét több kutató előreljelzése is igazolja. Carrasco szerzőtársával (2021) és McKinsey (2021) is arra jutottak, hogy a karantén miatti iskolabezárások negatív hatással lesznek az érintett korosztályok későbbi keresetére. Vannak, akik világszinten 11–15 billió dollárra teszik ezt a kiesést az alig 4 hónapos iskolabezárással számolva, ami egyéni szinten az életkeresetek jelenértékének 2833 dolláros csökkenésével jár az alacsony jövedelmű országokban és mintegy 21 158 dolláros fejenkénti életkereset-veszteséggel a magas jövedelmű országokban (Psacharopoulos et al. 2020). Azevedo és munkatársai egy 7–9 hónapos iskolabezárás és távoktatás hatását PISA-pontszámokra fordították le és 7–35 pont közöttire becsülték a veszteséget (Azevedo et al. 2020). Kaffenbergerék szerint egy speciális pedagógiai termelési függvény modellje alapján egy 3. osztályos tanuló vesztesége akár másfél év is lehet, ha utólag nincs bármiféle felzárkóztatás (Kaffenberger és Pritchett 2020). Hazánkban Varga Júlia végezte el az Azevedo-modell alapján a

PISA-pontokban mérhető számításokat. Az eredmények alapján minden iskolabezárással töltött hét 1–3 PISA pont közötti veszteséggel járhat, s a családi hátterek tekintetében az is elmondható, hogy a hátrányos helyzetűek nagyobb tanulási veszteséget élnek meg, mint jobb háttérű társaik (Lannert és Varga 2022). Hermann és Molnár (2022) számításai alapján a *hátrányos helyzetű alsó tagozatos diákok esetében közel egy tanévnnyire becsülhető a veszteség mértéke*, ami az átlagos tanulási veszteség mértékére is komoly hatással volt. A kutatók szerint, ha ezen veszteségek nem kerülnek pótlásra, annak végzetes következményei lehetnek a diákok iskolai- és későbbi életpályájára.

Hermann Zoltán (2020) és kutatócsapata az Országos kompetenciamérés 2017-es egyéni háttérkérdőív válaszai alapján próbálták meghatározni, hányan lehettek Magyarországon azok, akikhez online módon nem jutott el az oktatás. Azért ezeket az adatokat vették alapul, mert kutatási célra ezek voltak az elérhető legfrissebbek. Az adatok elemzése után arra jutottak, hogy a 6., 8. és 10. évfolyamon a diákok 12, 1%-a és 7%-a egyáltalán nem volt elérhető, további 7,7 és 6 % erősen korlátozottan érhető el az online oktatás számára. Összességében ez a diákok 20, 17 és 12%-a. Vagyis miközben a teljes közoktatás online módra állt át, *az általános iskola felső tagozatán mégis közel minden ötödik diák nem fért hozzá* ehhez. Sajnos a 10. évfolyamon megfigyelhető jobb hozzáférési mutatók háttérében sem valamilyen pozitív ok van, hanem feltehetően az, hogy a hátrányos helyzetű diákok jelentős része a 10. osztályra már lemorzsolódik a közoktatásból. Nem meglepő, hogy az eredmények mögött markáns társadalmi és területi különbségek állnak. A nem vagy csak korlátozottan elérhető *diákoknál kiugróan magas az iskolázatlan szülők aránya* (a felső tagozaton a diákok felénél!), ahogy a szakmunkás végzettségű anyák felső tagozatos gyerekei között is az ötöde érintett. A területi különbségek mintázata azt mutatja, hogy legkevésbé a Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében élő diákokhoz jutott el az online oktatás (egyharmaduk érintett), míg Budapesten és Győr-Moson-Sopronban csak egytizedre tehető a kimaradók aránya (Hermann 2020).

Hazai kutatók úgy vélték, a tudásbeli elmaradásokról legelőször az Országos kompetenciamérés eredményei fognak tanúskodni. Mivel 2020-ban a felmérés a járványhelyzet miatt elmaradt, a 2021-es évig kellett várni a visszajelzéssel, és a nemzetközi tendenciák alapján a magyar mérési eredményekben is stagnálásra, de inkább csökkenésre számítottak. Meglepő módon a vártnál kedvezőbb lett a kép: a 10. és a 8. évfolyamon az eredmények érdemben nem tértek el az előző évek átlagától, a 6. évfolyamon matematikából az előző 12 év átlageredményéhez képest 1,7%, a szövegértés terén 0,7% a csökkenés mértéke, ami a digitális oktatásra való tekintettel jó eredménynek mondható. Az elemzők azonban kiemelik, hogy feltehetően az alacsonyabb évfolyamokat érthette nagyobb mértékben tanulási veszteség, akik viszont nem célcsoportjai ennek a mérésnek (Országos kompetenciamérés jelentése 2021).



## Javaslatok a digitális oktatásból fakadó hátrányok kompenzálására

A legtöbb oktatáskutató a digitális oktatás tapasztalataiból levont következtetések alapján arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatási rendszerek olyan átalakítására van szükség, amellyel megelőzhető lenne hasonló helyzet kialakulása, mint amit a karanténoktatás okozott. Az erről szóló hazai és nemzetközi diskurzusok számos ponton hasonlóan vélekednek, az egyes kutatók szintjén azonban a hangsúly más és más területekre helyeződik át (Bacsa-Bán 2022a).

Csapó Benő (2021) meglátása szerint nem lehet tovább odázni az oktatás digitalizálását. Olyan oktatóprogramokra lenne szükség, amelyet ha kell, a tanulók önállóan is tudnak használni, ezek kidolgozásához azonban komoly hozzáértésre, pedagógiai-pszichológiai ismeretekre van szükség. A pedagógusokban rejlő kreativitást, újító szándékot ezek szolgálatába kellene állítani és mentesíteni a tanárokat a számtalan rutinszerű feladat elvégzése alól, hogy ezen szakmai tartalmak kidolgozására koncentrálhassanak. Emellett fontos lenne a hátrányos helyzetű tanulók miatt, hogy a tankerületeket bevonják a probléma kezelésébe, hiszen eltérő, holmennyi hátrányos helyzetű iskola van. A hiányok felszámolásához szükség lenne jó diagnosztikus mérőeszközökre is, hogy pontosítani lehessen az egyéni lemaradások mértékét és célirányos felzárkóztatást lehessen megvalósítani (Hutter 2021).

Hasonló gondolatokat fogalmaz meg Polónyi István (2021) is Pandémiás oktatás c. tanulmányában. Szerinte hiba azt feltételezni, hogy a távoktatási tananyagok elkészítése, a tanárok, oktatók feladata lenne. A színvonalas távoktatáshoz egy olyan szakértői háttérbázisra volna szükség, akik a pedagógusok irányításával készítenék el ezeket a tananyagokat, ennek finanszírozása viszont nem olcsó, amit viszont fel kell vállalni. Oktatáspolitikai szempontból pedig azt tartaná helyesnek, ha a koncentrált oktatásirányítás helyett a valódi stakeholderok, az önkormányzatok, a helyi közösségek, és az egyetemi kollektívák visszakapnák döntési és egyéni innovációs lehetőségeiket (Polónyi 2021).

Ökördi Réka–Molnár Gyöngyvér (2022) az eDia (a Szegedi Tudományegyetem Oktatáseméleti Kutatócsoportja által létrehozott Elektronikus Diagnosztikus mérési rendszer) platformján keresztül létrehozott saját fejlesztésű intervenciós programot dolgoztak ki abból a célból, hogy fejlesszék az alulteljesítő tanulók matematikai gondolkodási készségét és emellett feltárják, hogyan lehet az alkalmazást a mindennapi oktatás szolgálatába állítani. A kutatásba olyan iskolák harmadik és negyedik osztályos tanulóit vonták be (N=810), akik *hátrányos szocioökonómiai státusszal* bírnak, és eredményeik elemzése után azt látták, hogy a fejlesztőprogram képes a távoktatás során kialakult hátrányokat megszüntetni vagy legalábbis jelentősen csökkenteni azokon a matematikai területeken, amelyek a 9–11 éves tanulók számára a legnagyobb kihívást jelentik. Ráadásul a fejlesztőprogram segítségével a felzárkóztatás úgy történik, hogy a pedagógusoknak ez nem jelent többletmunkát, a feladatok könnyen beilleszthetőek tanórán kívül is korrepetálás, felzárkóztatás céljából a délutáni foglalkozásokon, ami szintén fontos a további iskolai implementáció szempontjából (Ökördi–Molnár 2022).

Nikolopoulou (2022) görög alsós tanárok körében végzett kutatásában szintén kiemeli, hogy a digitális kultúra megalapozását minél alacsonyabb évfolyamon kellene megkezdeni, álláspontja szerint már az óvodai nevelési terv is iránymutatókat tartalmazhatna az online tevékenységekhez. Ha a tanítás során lennének bevált és visszatérő digitális elemek, azok egyrészt a tanulók motivációját is fenntartanák, másrészt egyéni hozzáértést is biztosítanának számukra később. Emellett fontos a szülők bevonása, edukálása is az oktatási folyamatokba, hisz a hátrányos helyzetű családok esetében sokszor a szülők technikához való háttértudása hiány a gyerekek mögül. A politikai döntéshozóknak azt javasolják, fogadjanak el egy folyamatos fejlesztési tervet olyan bevált gyakorlatokkal, amelyek digitális oktatás esetén jól működtek, valamint rendelkezzenek az intézmények vészhelyzeti cselekvési tervvel esetleges jövőbeli válsághelyzetek esetére.

A felsőoktatási tapasztalatokkal foglalkozó kutatók (Yasim 2022; Dagiena et al. 2022; Bacsá-Bán 2022b; Rajcsányi-Molnár–Bacsá-Bán 2021) a tanárképzés megújítására hívják fel a figyelmet, vagyis a *jövő pedagógusainak felkészültnek kell lenniük online tartalmak előállítására és fejlesztésére*, valamint korszerű, online térben is alkalmazható értékelési módszerek alkalmazására. Dagiena és munkatársai 205 tanulmány elemzésével igyekeztek képet kapni arról, hogy a *tükrözött osztályterem* (flipped classroom), mint módszer, mennyire volt hatékony az online oktatás alatt. A tapasztalatok meglehetősen pozitívak voltak a felhasználók körében: a tanulók rugalmasan tudták tanulmányaikat időzíteni, lehetséges volt aszinkron és szinkron tanulás is, fejlődtek a hallgatók 21. századi képességei és a diák–tanár-interakciók minősége is javult (Varga et al. 2020). A kutatók megállapították, hogy azok az oktatási rendszerek, amelyek folyamatosan változnak, és próbálnak innovatív és értelmes megoldásokat találni, alkalmazkodóképesebbek és ellenállóbbak az olyan válsághelyzetekkel szemben, mint a vilájárvány (Dagiena et al. 2022; Szűcs 2020).

Holb Éva és Semjén András (2022) külföldi jó gyakorlatok példáján keresztül fogalmaz meg javaslatokat a digitális oktatás okozta lemaradások behozatalára. A kutatópáros szerint, elsőként a *tanulási veszteségeket kell felmérni*, majd ennek tükrében a megfelelő *felzárkóztatási intézkedéseket* kialakítani. Egy amerikai példán illusztrálva hatékony módszernek tartják a *tananyag sűrítését*, vagyis azoknak a készségeknek és tudáselemeknek a kizárólagos átadását, amelyekkel a tanulóknak mindenképpen rendelkezniük kell a magasabb évfolyamba való átlépéshez. Egy másik lehetséges út a *tanulmányi (oktatásra fordított) idő meghosszabbítása és/vagy a tanulás hatékonyságának növelése*. Ez utóbbit olyan kipróbált módszertani újításokkal lehet megvalósítani, mint a *tutorálás*, a *személyre szabott tanulási tervek* alkalmazása vagy a *mikrotanítás*. A siker érdekében az oktatásra fordított költségek emelése itt is meghatározó, emellett azt is kiemelik, a hátrányos helyzetű, nagyobb lemaradási kockázatú tanulók tekintetében lényeges az erőforrások célzott felhasználása. Hazánk esetében tehát különösen a kisebb településekre és a rosszabb teljesítményű iskolákra kellene fókuszálni (Holb–Semjén 2022).

Fontos lenne minden pedagógiai intézmény részéről egy ún. átállási szabályzat vagy terv elkészítése. Ebben pontosan rögzítésre kerülne, miként jár el az iskola di-

gitális oktatás esetén, illetve tartalmazna olyan előírásokat is, hogy a tanév kezdetén meghatározott oktatási online platformon minden tantárgynak legyen aktívan működtetett felülete, ami frissített információkat, tananyagokat, egyéb feladatokat tartalmazna. Így ha az oktatás online térbe kényszerül, már lenne rutinosan használt felület rá (Bartal–Kolacsek 2021).

A hátrányos helyzetű, digitális oktatásból korábban kimaradó tanulók esetében szükség lenne intézményi szinten összegyűjteni a nem digitális módon történő elérési útjukat. Emellett a gyermek- és ifjúságvédelmis kolléga bevonásával fel lehetne mérni, melyik családnál lenne szükség digitális eszköztámogatásra, s a pályázati vagy egyéb forrásból szerzett eszközök elsősorban ezen családok tanulóinak lenne kölcsönözhető online tanulás vagy tartós hiányzás esetén.

A pedagógusoknál okként fogalmazódik meg a digitális eszközök mellőzésénél az időhiány és a túlzott mennyiségű tananyag, ezért a pedagógus-továbbképzések tartalmi és formai kivitelezésének átgondolására lenne szükség. Hiába kapnak a képzéseken korszerű és bőséges ötlettárat a különféle oktatási platformok és alkalmazások használatára, a valódi kipróbálásuk és beépítésük a saját gyakorlatba elmarad, leginkább a túlzott mennyiségű egyéb feladat miatt. Ezért lenne hatékonyabb, ha a továbbképzések alatt a pedagógus elkészíthetné az órájához kapcsolódó digitális tartalmakat. Lehetséges, hogy így kevesebb oktatási alkalmazásról kapna képet, de a gyakorlati kipróbálás által mélyebb ismeretekkel rendelkezne és már kész, használható tananyagokkal is, ami később megtérülne a felkészülési idejében.

Intézményi szinten hasznos lenne egy saját, iskolai digitális tananyagtár/feladatbank létrehozása. Sok pedagógus szívesen osztja meg másokkal saját szerkesztett tananyagait, jó példa erre az oktatási oldalakon beállítható „nyilvános, bárki számára elérhető” mód. Egy ilyen feladatbank nemcsak a digitális oktatásban lenne használható az adott iskolában, hanem jelenléti oktatás esetén plusz feladatként, gyakorlasként is kiadható lenne a diákok számára, megfelelő motivációs értékeléssel egybekötve. Ennek a tantárgyakhoz kapcsolódó feladatbanknak a tartalmi felépítéséért, folyamatos frissítéséért a munkaközösségek felelnének, s az iskolai rendszergazda bevonására is szükség lenne, aki segítene abban, hogy egy platformról – akár az iskola honlapján keresztül – könnyen és működőképesen elérhető legyen.

Ahogy a felsőoktatásban már elterjedt, úgy a közoktatásban is szükség lenne e-learninges tananyagokra. Ezek nemcsak a jelenléti oktatásban segíthetnék a diákok otthoni felkészülését, de digitális oktatás, hiányzás esetén is hasznosak lennének. A minőségi tartalmat adó, feladatokkal is kiegészített e-learninges tananyagok az intézmények között akár átadhatóak/értékesíthetőek is lehetnének.

Az iskolák szakmai napján érdemes lenne olyan oktatási intézmények képviselőit, pedagógusait meginvitálni, akik rendelkeznek bevált, jó gyakorlattal a digitális oktatás terén, esetleg van kidolgozott eljárásrendjük, és jártasak az online tananyagok tervezésében, kivitelezésében. Bár minden intézmény egyedi sajátosságokkal rendelkezik, lehetséges, hogy nem lehetne adaptálni egy az egyben ezeket a tananyagokat, de ötletadóknak, kiindulópontnak hasznosak lehetnének az ilyen jellegű szakmai diskurzusok.

### Összefoglaló

A pandémia miatt elrendelt digitális oktatással növekedtek a társadalmi egyenlőtlenségek mind a hazai, mind a nemzetközi tanulmányok jelentései alapján.

A digitális átálláshoz szükséges kompetenciák és jártasság szintje a pedagógusok többségénél nem volt megfelelő, és sok családban kihívást jelentett gyermekeik online tanulásánál a szükséges eszközök és háttértámogatás biztosítása is. Különösen az alacsony szocioökonómiai státusszal bíró családok sínylették meg a kialakult helyzetet, mert gyermekeik jellemzően már korábban is gyenge tanulmányi eredményekkel rendelkeztek, ezért ez a fajta oktatás számukra igényelte volna a támogató háttérsegítséget szülői oldalról, ám sok esetben a felmenők sem rendelkeztek a megfelelő tudással ehhez. A csatlakozáshoz szükséges eszközök, internetelérés szintén nem volt biztosított számukra, mint ahogy a tanuláshoz szükséges zavartalan környezet sem, ezért az online oktatás magában hordozta ezeknek a diákoknak az évisméltés és lemorzsolódás veszélyét.

A szakemberek becslése alapján hazánkban az iskoláskorú gyerekek egyötöde maradt ki hónapokra az oktatásból, ami alsós diákok esetén felér egy tanévnyi veszteséggel. Ha ez a léptékű tudáskiesés nem kerül pótlásra, felzárkóztatásra, annak a hátrányos helyzetű csoportok esetén súlyos következményei lesznek a későbbi munkaerő-piaci esélyeikre.

A probléma orvoslására oktatáskutatók módszertani és oktatáspolitikai javaslatokkal élnek. Abban mindenki egyetért, hogy a legfontosabb a jövőre nézve az elérhetőség biztosítása minden tanuló számára, amit elsősorban a digitális eszközök, internetelérés infrastrukturális szintjén kell megvalósítani. Emellett szükség van az oktatás digitalizációjára is: jó minőségű online tananyagok fejlesztésére, amelyeknél a kivitelezést hozzáértő, technikailag képzett szakemberek végzik a pedagógusok tartalmi irányításával, innovációiknak beépítésével. A lemaradás mértékének diagnosztizálásához megbízható mérőeszközök kellene, s az eredmények tükrében személyre szabott fejlesztési tervek kidolgozása lenne célravezető. Hangsúlyt kell fektetni továbbá a tantervekben lévő tananyagok prioritizálása, a fókusz az alapkompentenciák fejlesztésén kell, hogy legyen. Emellett fontos lenne az értékelési rendszerünk átgondolása is, a korszerű, formatív elemek beemelése, az online módon adható visszajelzések elterjedése. Mindezek azonban csak megfelelően finanszírozott oktatáspolitikai intézkedésekkel valósulhatnak meg, és több önálló döntéssel kellene bírniuk a helyi közösségeknek, önkormányzatoknak, hogy célirányosan, az adott térség igényeihez mérten tudják a hátrányok kompenzálását megvalósítani.

## Irodalom

- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Bacsa-Bán Anetta–Balázs László–Németh István Péter–Szabó Csilla Marianna–Szalay Györgyi–Németh Borbála (2016): Burnout-prevenció, reziliencia-erősítés. In: Maior Enikő–Tóth Péter–Varga Anikó (Szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Művelődéstudományi Központ. pp. 393–404.
- Azevedo, João Pedro–Hasan, Amer–Goldemberg, Diana–Iqbal, Syedah Aroob–Geven, Koen (2020): Simulating the potential impacts of Covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *Policy Research Working Paper*, No. 9284. Washington DC: World Bank.
- Bacsa-Bán Anetta (2022a): Higher Education in Hungary in the Time of the Pandemic. *Andragoska Szemle*, 28., (1.), pp. 25–42.
- Bacsa-Bán Anetta (2022b): *Hozzáadott érték: egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. Dunaújváros: DUE Press.
- Balázs László (2022): Szalutogén kommunikáció az online oktatásban. In: Hulyák-Tomesz Tímea (Szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben. A kommunikáció oktatása 14*. Budapest: Hungarovox, pp. 70–82.
- Balogh Zoltán–Molnár György–Nagy Katalin–Orosz Beáta–Szűts Zoltán (2020): A digitális kompetencia és a digitális kultúra társadalomra és oktatásra gyakorolt hatásai, jellemzői, kihívásai. *Civil Szemle*, 17., (2.), pp. 69–88.
- Bartal Orsolya–Kolacsek Sándor (2021): Post-COVID hatás az oktatásban. *GRADUS*, 8., (3.), pp. 11–18. p. 8.
- Bartal Orsolya–Rajcsányi-Molnár Mónika (2020): A 21. századi tanár- és a moobileszközök. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10., (4.), pp. 53–66.
- Besonia, Bon Eric Arceo–Magnate, Lyka Francisco (2022): Lived experiences of teachers, parents, and learners in science amidst pandemic. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 4., (2.), pp. 140–150. 10.54476/2580103
- Carrasco, Rafael–Dingus, David–Erfurth, Marvin–Farias, Mauricio–Pershad, Devyani–Ridge, Natasha–Zacarias, Ivana (2021): Beyond COVID-19: What can countries do to address the learning loss caused by the pandemic? Policy brief, September 2021. *Task Force 6. Social Cohesion and the Future of Welfare Systems*. ISPI, IAI, Univeristá Bocconi, THINK 20 Italy 2021, G20 Italia 2021.
- Csikósné Maczó Edit (2021): *A tantermen kívüli, digitális munkarendre átváltó oktatási rendszer kezdeti tapasztalatainak vizsgálata a magyarországi középiskolai tanárok, tanulók és szülők körében*. Pécs: Doktori értekezés. Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34921/csikosine-maczo-edit-phd-021.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 08. 10.)
- Csikósné Maczó Edit–Rajcsányi-Molnár Mónika (2020): The Situation and Chances of Roma students in Secondary and Tertiary Education in Hungary. *Central European Journal Of Educational Research*, 2., (1), pp. 26–35.
- Csótó Mihály (2017): Aki (információ)szegény, az a legszegényebb? Az információs szegénység megjelenési formái. *Információs társadalom*, 17., (2.), pp. 8–29.
- Dagiene, Valentina–Jasute, Egle–Navickiene, Vida–Butkiene, Rita–Gudoniene, Daina (2022): Opportunities, Quality Factors, and Required Changes during the Pandemic Based on Higher Education Leaders' Perspective. *Sustainability*, 14., <https://doi.org/10.3390/su14031933>

- Dávid Beáta–Szabó Tünde–Husztai Éva–Bukovics István (2021): A COVID–19 járvány hatása a leg-hátrányosabb helyzetű településeken élők mindennapjaira: ahogy a hátrányos helyzetűek és a szociális szolgáltatásokat nyújtók látják = The Effects of COVID–19 on the Everyday Life of People Living in the Most Disadvantaged Areas: As They and Professionals in the Social Service Sector See. *Scientia et Securitas*, 2., (3.), pp. 371–382.
- Engler Ágnes–Markos Valéria–Dusa Ágnes Réka (2021): Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távol-léti oktatás idején. *Educatio*, 30., (1), pp. 72–87.
- Fekete Tamás–Porkoláb Ádám (2020): Karanténpedagógia a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*, 30., (9.), pp. 96–112.
- Funkhouser, Carter. J.–Klemballa, David M.–Shankman, Stewart A. (2022): Using what we know about threat reactivity models to understand mental health during the COVID–19 pandemic. *Behavior Research and Therapy*, 153 (June), Epub 104082.
- Gyarmathy Éva (2019): *Szocializációs terepek a digitális korban*. <https://osztalyfonok.hu/2141/> (Utolsó letöltés: 2023. 07. 04.)
- Gyetvai Viktor (2020): Felmérés a 2020-as távoktatásról. *Alapítvány a Diákközpontú Oktatásért*. [https://diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uplo-ads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasi\\_ADOM-Diak-mozgalom.pdf](https://diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uplo-ads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasi_ADOM-Diak-mozgalom.pdf) / (Utolsó letöltés: 2023. 08. 14.)
- Hermann Zoltán (2020): *Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás?* <https://kti.krtk.hu/korona-virus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/12769/> (Utolsó letöltés: 2023. 08. 14.)
- Hermann Zoltán–Molnár Gyöngyvér (2022): A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása a tanulói teljesítményekre. In: Horn Dániel–Bartal Anna Mária (Szerk.): *Fehér könyv a Covid–19-járvány társadalmi-gazdasági hatásairól*. Budapest: ELKH Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, pp. 130–136.
- Holb Éva–Semjén András (2022): Külföldi jó gyakorlatok. In: Horn Dániel–Bartal Anna Mária (Szerk.): *Fehér könyv a Covid–19-járvány társadalmi-gazdasági hatásairól*. Budapest: ELKH Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet. pp. 145–150.
- Hutter Marianna (2021): „Évek kemény munkájára lesz szükség, hogy a lemaradásokból valamennyit ledolgozzunk”. Interjú Csapó Benővel. *Magyar Hang Plusz*. [https://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CsapoBeno\\_MagyarHang210529.pdf](https://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CsapoBeno_MagyarHang210529.pdf) (Utolsó letöltés: 2023. 08. 15.)
- Kaffenberger, Michelle–Pritchett, Lant (2020): Aiming higher: Learning profiles and gender equality in 10 low-and middle-income countries. *International Journal of Educational Development*, 79.,
- Kárpáti Andrea (2007): Tanárok informatikai kompetenciájának fejlesztése. Bevezetés egy tematikus összeállításhoz. *Iskolakultúra*, 17., (4.), pp. 3–7.
- Kende Ágnes–Messing Vera–Fejes József Balázs (2021): Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31., (2.), pp. 76–97.
- Kuhfeld, Megan (2019): Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*, 101., (1), pp. 25–29. <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>
- Lakatos Csilla–Rucska Andrea (2022): Észlelt stressz a COVID–19-világjárvány második és harmadik hullámában Észak-Magyarországon. In: Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Az ember és gazdasága egészséges és biztonságos környezetben*. Komárno: International Research Institute, pp. 116–126.
- Lannert Judit–Hartai László (2021): Médiaműveltség az iskolában. *Iskolakultúra*, 31., (7–8.), pp. 3–27.

- Lannert Judit (2022): A pandémia miatti iskolabezárások és a digitális oktatás hatása a tanulók felkészültségére a közoktatásban és a felsőoktatásban. In: Kolosi Tamás–Szelényi Iván–Tóth István György (Szerk.): *Társadalmi Riport 2022*. Budapest: TÁRKI, pp. 307–323.
- Lannert, Judit–Varga, Júlia (2022): Public Education. In: Mátyás László (Ed.): *Emerging European economies after the pandemic. Struck in the middle income trap?* Cham, ZW: Springer. pp. 465–514.
- Ludger, Wößmann (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. In: *Ifo Schnelldienst*, 2020, 73., (06.), pp. 38–44.
- Maspul, Kurniawan Arif–Amalia, Fina (2021): The role of parents in the implementation of hybrid learning toward school normalisation in Indonesia. *Academia Letters*, Article 3588. 10.20935/AL3588
- McKeown, Anthony (2016): *Overcoming Digital Poverty*. London: Chandos Publishing.
- Molnár Gyöngyvér–Hódi Ágnes–Ökördi Réka–Mokri Dóra (2021): A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2–8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra*, 31., (2.), pp. 3–22.
- Nahalka István (2021): Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*, 30., (1), pp. 22–35.
- Nikolopoulou, Kleopatra (2022): Online Education in Early Primary Years: Teachers' Practices and Experiences during the COVID–19 Pandemic. *Education Sciences*, 12., (2.), p. 76.
- N. Kollár Katalin (2021): Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31., (2.), pp. 23–53. 10.14232/ISKKULT.2021.02.23
- Ökördi, Réka–Molnár, Gyöngyvér (2022): Computer-Based Intervention Closes Learning Gap in Maths Accumulated in Remote Learning. *J. Intell.* 10., (58.), <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030058>
- Palma, Arthelo P. (2021): Homeschooling and the Learning Modalities in the Philippines During COVID–19. *Academia Letters*, Article 923. DOI: 10.20935/al923
- Polónyi István (2021): Pandémiás oktatás. *Educatio*, 30., (1), pp. 3–21. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.11>
- Psacharopoulos, George–Collis, Victoria–Patrinos, Harry Anthony–Vegas, Emiliana (2020): Lost Wages. *The COVID–19 Cost of School Closures*, World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34387/Lost-Wages-The-COVID-19-Cost-of-School-Closures.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 08. 02.)
- Prohászki Ágnes (2020): A tantermi és az online oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*, 7., (3.), pp. 208–219.
- Rab Árpád–Z. Karvalics László (2017): Harmadik generációs információs írástudás-fejlesztés a gyermeki életésélyek javításáért. *Információs társadalom*, 17., (2.), p. 69.
- Rajcsányi-Molnár Mónika–Bácsa-Bán Anetta (2021): Online oktatás – online felsőoktatás Magyarországon – oktatói szemmel. *Magiszter*, 19., (2.), pp. 21–41.
- Szűts Zoltán (2020): Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 7., pp. 76–90.
- Yasmin, Musarat (2022): Online chemical engineering education during COVID–19 pandemic: Lessons learned from Pakistan. *Education for Chemical Engineers*, 39., pp. 19–30.
- Varga Anita (2022): Az okos város szerepe a fenntarthatóság biztosításában. In: Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (Szerk.): *Megújuló közgazdaságtan*, Dunaújváros: DUE Press, pp. 61–72.



- Varga Anita–Lászlóné Kenyeres Krisztina–Falus Orsolya (2020): Duális képzés és koronavírus: Kutatás a digitális oktatási tapasztalatok tükrében. *Taylor*, 2020/1., (38.), pp. 140–147.
- Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: PTE-WHSz. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23810/varga-aranka-az-inkluzio-szemlelete-es-gyakorlata-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Utolsó letöltés: 2023. 06. 19.)
- Wu, Di–Zhou, Chi–Li, Yating–Chen, Min (2022): Factors associated with teachers' competence to develop students' information literacy: A multilevel approach. *Computers & Education*, 176., 104360.

### Internetes források

- AROE: At risk of poverty or social exclusion [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At\\_risk\\_of\\_poverty\\_or\\_social\\_exclusion\\_\(AROE\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At_risk_of_poverty_or_social_exclusion_(AROE)) (Utolsó letöltés: 2023. 08. 12.)
- DESI (2019): Digital Economy and Society Index (DESI) 2019. Country Report Hungary. European Commission. [https://ec.europa.eu/newsroom/dae/doc-ument.cfm?doc\\_id=59898](https://ec.europa.eu/newsroom/dae/doc-ument.cfm?doc_id=59898) (Utolsó letöltés: 2023. 08. 11.)
- ESZME (Európai Szülők Magyarországi Egyesülete): Személyes koronavírus tapasztalataik alapján feleslegesnek, sőt károsnak tartják a korlátozásokat a szülők. <https://europaiszulok.wordpress.com/2020/11/22/szemelyes-koronavirus-tapasztalataik-alapjan-feleslegesnek-sot-karosnak-tartjak-a-korlatozasokat-a-szulok/> (Utolsó letöltés: 2023. 08. 18.)
- IKER (2016): *Infokommunikációs Egységes Referenciakeret, azaz IKER*. Letöltés ideje: 2023. 08. 04. forrás: <https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/rakosi-szilvia-infokommunikacios-egyseges-referenciakeret-azaz-iker> (Utolsó letöltés: 2023. 08. 10.)
- McKinsey (2021): COVID–19 and education: The lingering effects of unfinished learning (US) <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning> (Utolsó letöltés: 2023. 08. 11.)
- OECD (2019): How's life in the digital age? Opportunities and risks of the digital transformation for people's well-being. Paris: OECD Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264311800-en> (Utolsó letöltés: 2023. 08. 11.)
- Országos Kompetenciamérés – Országos jelentés 2022: [https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM\\_2021\\_Orszagos\\_jelentes.pdf](https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2021_Orszagos_jelentes.pdf) (Utolsó letöltés: 2023. 08. 18.)
- UNESCO (2020): COVID-19 policy brief: UN Secretary-General warns of education catastrophe. International Institute for Educational Planning, 04 August, 2020, <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-policy-brief-un-secretary-general-warns-education-catastrophe-13475> (Utolsó letöltés: 2023. 08. 13.)
- UNESCO Global Education Coalition: <https://en.unesco.org/news/unesco-showcases-education-responses-covid-19-crisis-general-assembly> (Utolsó letöltés: 2023. 08. 10.)

### Jegyzetek

- <sup>1</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital\\_economy\\_and\\_society\\_statistics\\_-\\_households\\_and\\_individuals/hu#Internet-hozz.C3.A1f.C3.A9r.C3.A9s](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals/hu#Internet-hozz.C3.A1f.C3.A9r.C3.A9s)
- <sup>2</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc\\_ci\\_in\\_h/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_ci_in_h/default/table?lang=en)

## PEDAGÓGUSHIÁNY ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Bacsa-Bán Anetta

### ■ Bevezetés

■ A tanári pálya Európa-szerte nem tartozik a vonzó karrierterületek közé. Sok diplomás pedagógus más területen keresi boldogulását és a pályán lévők pályaelhagyása is számottevő méreteket ölt (Darling-Hammond 2000; Eurydice 2021; Bacsa-Bán 2021b). Hármass teher ez, világszerte alacsony presztízű és vonzerejű a tanári szakma, a bérek alacsonyak, míg a munkaterhek egyre jelentősebbek. Az elmúlt hónapokban – ez társadalmaktól függetlenül is – egyre látványosabbá vált, hiszen egyre több európai államban sztrájkoltak a pedagógusok.<sup>1,2</sup> A 2019–2020-as tanévben 35 európai oktatási rendszer szenvedett az alsó-középfokú iskolai tanárok hiányától a 2021-es Eurydice-jelentés (Eurydice 2021.) szerint, amely 41 ország 39 oktatási rendszerét vizsgálta.

Napjaink pedagógushiánya a nemzetközi jelentések szerint nem egyedül Magyarország problémája tehát, az elöregedés, a szükségesnél alacsonyabb mértékű pedagógus-utánpótlás, a nyugdíjba lépő nagy létszámú generációk, a pályaelhagyás aktuális, s mára már mind mennyiségi, mind strukturális kérdést jelentenek (Bacsa-Bán 2021b; Lannert 2021; OECD, 2019; TALIS 2018 2019; Eurydice 2021).

### A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete

A pedagógusok munkaerő-piaci állapota egy soktényezős modellel írható le (1. ábra), amelyet áttekintve megállapíthatjuk, hogy ezen egyensúlyi állapot erőteljesen függ:

1. *A pedagógusok iránti kereslettől és kínálattól:* A keresletet elsősorban az oktatási intézményekben oktatott diákok száma, az oktatási programok, valamint az oktatás minősége generálja; hiszen, ha ezen a területen elmozdulás tapasztalható, az többletet vagy hiányt generál a pedagógus szükségletekben. Ugyanakkor a tanárok száma függ az oktatásra kész (azaz megfelelően képzett) és elérhető pedagógusok mennyiségétől (kínálatától is).

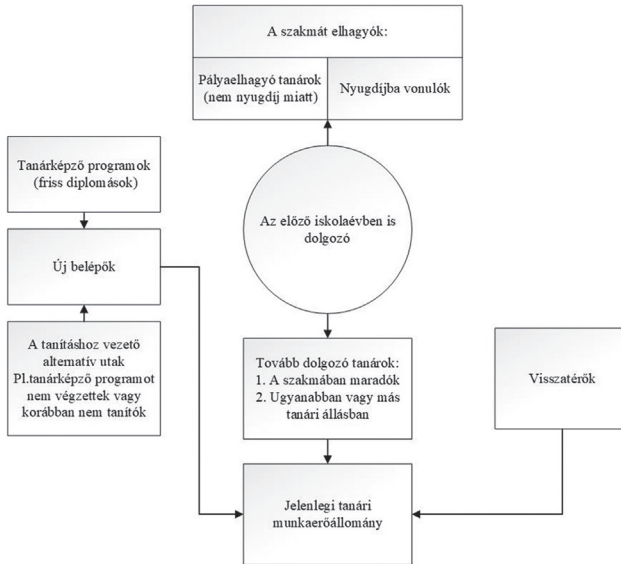
2. *Munkaerő-piaci versenyhelyzettől:* az oktatási területen is kialakulhat versenyhelyzet, amely befolyással van a pedagógusok munkakörülményeire és kereseteire egyaránt.

3. *A felvétel és az elbocsátás feltételeitől:* Az adott ország oktatási rendszere és szabályai határozzák meg, hogy mely feltételekkel, végzettséggel, képzettséggel kell rendelkeznie valakinek, hogy tanári/pedagógusi munkakörbe kerülhessen. Az intézmények és fenntartók jogosultságai azt is rögzítik, hogy mikor és milyen okból bocsáthatnak el egy pedagógust.

4. *A társadalmi és gazdasági környezettől:* jelentős hatással vannak az oktatásra, az iskolarendszere a pedagógusok munkaerő-piaci viszonyaira a gazdasági válságok, szociális és egyéb társadalmi változások, de az oktatáspolitikák is, amelyek együttesen determinálják a pedagógusok helyzetét. (Teachers matter 2005) Egy adott év tanárkínálatát az OECD előírása alapján úgy határozhatjuk meg, „*mint azon tanításra alkalmas személyek összessége, akik a fennálló feltételek szerint képesek szolgálataikat erre a célra felajánlani*” (Teachers matter 2005: 36).

Az 1. ábra középpontjában az előző évről megtartott tanárok összessége áll mint az adott év tanárkínálatának alapeleme, tehát azon tovább dolgozó tanárok, akik a szakmájukban maradnak, ugyanakkor munkakörük – csakúgy mint intézményük – változtatható. Ők tehát azon aktív tanárok, akik az iskolarendszerben szabadon mozognak (Teachers matter 2005).

1. ábra. A tanári szakmába/pályára belépők és kilépők helyzete



Forrás: Teachers matter, 2005: 37.

Minden oktatási évben számos új belépő is van az iskolarendszerben, akik 3 fő forrásból származhatnak:

- 1) Azon korábban diplomázott, de már nem friss diplomás tanárok, akik eddig még nem dolgoztak a pedagógusi pályán, oda újonnan lépnek be.
- 2) A frissen diplomázottak adják a második csoportot, akik most végeztek valamilyen pedagógusképzésben.
- 3) Azok a felsőfokú szakirányú végzettséggel rendelkezők, akik sem pedagógusképzésben nem vettek részt, sem oktatási tapasztalatuk nincs, hiszen eddig sosem tanítottak. Rájuk használja azt a szakirodalom, hogy „alternatív utakon” léptek be a tanári szakmába (Bacsa-Bán 2021a és 2021b).

Az egyensúlyi állapot fenntartása szempontjából mind a belépők, mind a kilépők számának figyelemmel kísérése elengedhetetlen; közülük is kiemelkedően kezelendők a pedagógus pályát elhagyók, akik a tervezetten nyugdíjba lépőkön túl, leginkább gazdasági, társadalmi okokból, de akár egyéni, pszichológiai tényezők hatására hagyják el az oktatási- és iskolarendszert.

### Pedagógushiány világszerte

A tanárhány Európá-szerte érinti és aggasztja az országokat. Franciaország, Németország, Portugália, Svédország és Olaszország mind a pedagógushiány problémájával néz szembe, mindezt a tanári szakmán belüli széles körű elégedetlenség közepette, amelyet a COVID-időszak jelentősen felerősített a pedagógusok megnövekedett terheivel együtt.

Az oktatáspolitikusok becslései szerint Németországban 2025-re 25 000, Portugáliában pedig közel 30 000 tanár fog hiányozni az oktatási rendszerből, ugyanakkor Franciaországban már jelenleg is 4 000 betöltetlen tanári állásról számolnak be.<sup>3</sup>

Eric Charbonnier szerint a COVID-járvány láthatóvá tette a tanári szakmát, és rávilágított a tanári pálya vonzereje körüli kérdésekre. Míg Régis Malet szerint a pedagógushiány oka „*az alacsony bérszint, különösen Franciaországban, de a munkakörülmények, a státusz romlása és egy szimbolikusabb dimenzió is erősen érezhető (...) ami [a] figyelem [és] elismerés hiányaként fogalmazható meg.*”<sup>4</sup> A tanítás „*magas hozzáadott társadalmi értékkel, presztízzsel rendelkező munkából egyfajta bizonytalansággá változott, elvesztette küldetését, értelmét.*” (2 Teacher shortages worry countries across Europe | Euronews)

Franciaországban a példátlan felvételi nehézségek miatt az Oktatási Minisztérium a jelentkezők hiánya miatt elhalasztotta a 2023-as tanévre való tanárképzési jelentkezés határidejét.<sup>5</sup> Németország, Portugália, Svédország és Olaszország szintén tömeges nyugdíjba vonulással néz szembe, ami súlyosbítja a tanárhányt. Az OECD (2019; 2021) megállapításai szerint Olaszországban a tanárok 60%-a, Németországban 37%-a, Portugáliában 42%-a, Svédországban 36%-a és Franciaországban 23%-a 50 év feletti.

A tanárhány azonban nem kizárólag európai kérdés. Az afrikai Nigertől az Egyesült Államokig szintén problémák tapasztalhatók a pedagógusok pályára vonzásában és megtartásában. Világszerte mintegy 69 millió tanár hiányzik ahhoz, hogy 2023-ra megvalósuljon az egyetemese, azaz mindenkire kiterjedő alapfokú oktatás.<sup>6</sup> Afrikában átlagosan 56 általános iskolásra és minden 55 középiskolásra jut egy képzett tanár. Csádban és Nigerben 2030-ig már több mint kétszer annyi általános iskolai tanárra lenne szükség, mint a jelenlegi számuk, hogy ha lépést szeretnének tartani a népességszám növekedésével. Az afrikai kontinensnek ezen a részén a pályára lépő tanárok száma messze elmarad a jelenlegi és előre jelzett szükségletektől, és 2030-ig további 16,5 millió tanárra van szükség.<sup>7</sup>

De nemcsak a fejlődő országok, hanem a világ fejlett országai is érintettek a kérdésben. Néhány kivételes oktatási rendszerről tudunk csak beszámolni, mint például Finnország, Dél-Korea vagy Írország példája, ahol a proaktív oktatáspolitikáknak köszönhetően, a tanári pálya magas presztízsű, s ezáltal a pedagógusi karrier is értékes maradt (Eurydice 2021; OECD 2019 és 2021; TALIS 2018 2019).

Európa-szerte számos oktatási rendszer szembesül a tanári szakma szakmai válságával. Ez számos kihívást jelent mind az oktatási rendszerek, mind az oktatáspolitikusok számára, mindazért, hogy képzett, modern és megbecsült pedagógus

munkaerőt biztosítsanak. Úgy tűnik, hogy a tanárok keresleti és kínálati modelljében több ponton adódik probléma, mivel az országoknak jelentős tanárhiánnyal és néhány esetben a túlkínálattal is meg kell, hogy küzdeniük. A tanárhiány nem új keletű probléma, hanem sokkal inkább egy folyamatosan fennálló kérdéskör, amely az elmúlt években súlyosbodott (Sutcher et al 2019).

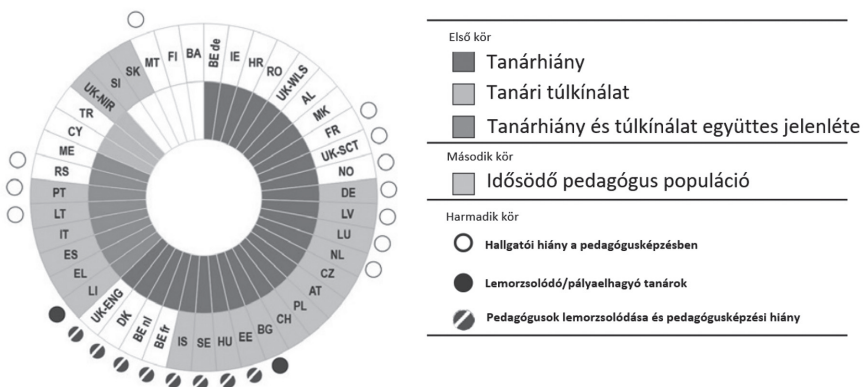
A 2. ábra áttekintést nyújt Európa országairól, a tanárhiány és a túlkínálat területében, valamint olyan problémákat is összegez, mint az idősödő pedagógus populáció, a tanárok képzés közbeni és pályára lépés utáni lemorzsolódása (Eurydice 2021).

A tanárhiány 35 oktatási rendszert érint Európa-szerte (27 ország csak hiányról, nyolc további pedig hiányról és túlkínálatról is beszámolt). A hiányok különösen súlyosak például a STEM területeken, a természettudományokban, a műszaki és mérnöki tudományokban, a matematikában és az idegen nyelvekben. És bizonyos földrajzi területeket is érinthetnek pl. a központtól való távoli elhelyezkedés, egyes vidéki területek társadalmi-gazdasági hátrányai, egyes városi területek magas megélhetési költségei vagy konfliktusos társadalmi környezetük miatt. Néhány ország mindkét típusú hiányról beszámolt az Eurydice (2021) jelentésben.

A tanárhiány leküzdése érdekében egyes oktatási rendszerek ösztönzőket kínálnak, egyrészt a tanárok bizonyos (elsősorban hátrányos) földrajzi területekre való csábítása céljából, másrészt azért, hogy a hallgatókat bizonyos tudományterületekre vonzzák.

A tanárhiánnyal szemben a túlkínálatot három oktatási rendszerben (Ciprus, az Egyesült Királyság (Észak-Írország) és Törökország) láthatunk. Ezen országokban a betöltetlen állásokhoz képest többlet van a képzett tanárokból. Ennek különböző okai lehetnek, például a hiányzik a megfelelő tervezés a tanárképzésben vagy pl. a közsféra létszámkorlátja is megjelenhet kiadásainak csökkentése érdekében.

2. ábra. Főbb kihívások a tanárok munkaerő-piaci keresletében és kínálatában az alsó-középfokon oktatók körében (2019/20)



Forrás: Eurydice, 2021.

### *Magyarázó megjegyzések:*

A grafikon első köre a tanárhiányt, és a túlkínálatot, valamint e kettő kombinációját jelzi. A második köre az előregedő pedagógus populáció kategóriáját jeleníti meg. A harmadik körön lévő pontok a tanárképzési hiányt és/vagy a lemorzsolódó, azaz pályaelhagyó tanárokat mutatják. A nem jelölt oktatási rendszerek nem jelentettek ilyen típusú kihívás(oka)t.

Bár a hiány és a túlkínálat egymásnak ellentmondónak tűnik, nyolc országban (Spanyolország, Olaszország, Görögország, Litvánia, Portugália, Liechtenstein, Montenegró és Szerbia) mégis együttesen van jelen.

Görögországban általános túlkínálat tapasztalható a rendelkezésre álló tanárokból, de egyes földrajzi területeken – például a távoli régiókban és a ritkán lakott szigeteken – a hiány is jelen van.

Portugáliában egyrészt bizonyos tantárgyakból és régiókból hiányoznak a tanárok, másrészt általános túlkínálat van más tantárgyak oktatóiból egyes régiókban. Kormányprogram indult a tanári létszámok tervezésének javítására és olyan ösztönzők bevezetésére, amelyek a tanárhiányos tantárgyakat oktatók alapképzésére, azaz a tanárképzésbe vonzanak hallgatókat, s mindezek mellett az ország pedagógushiányos területeire is igyekeznek pedagógusokat vonzani.

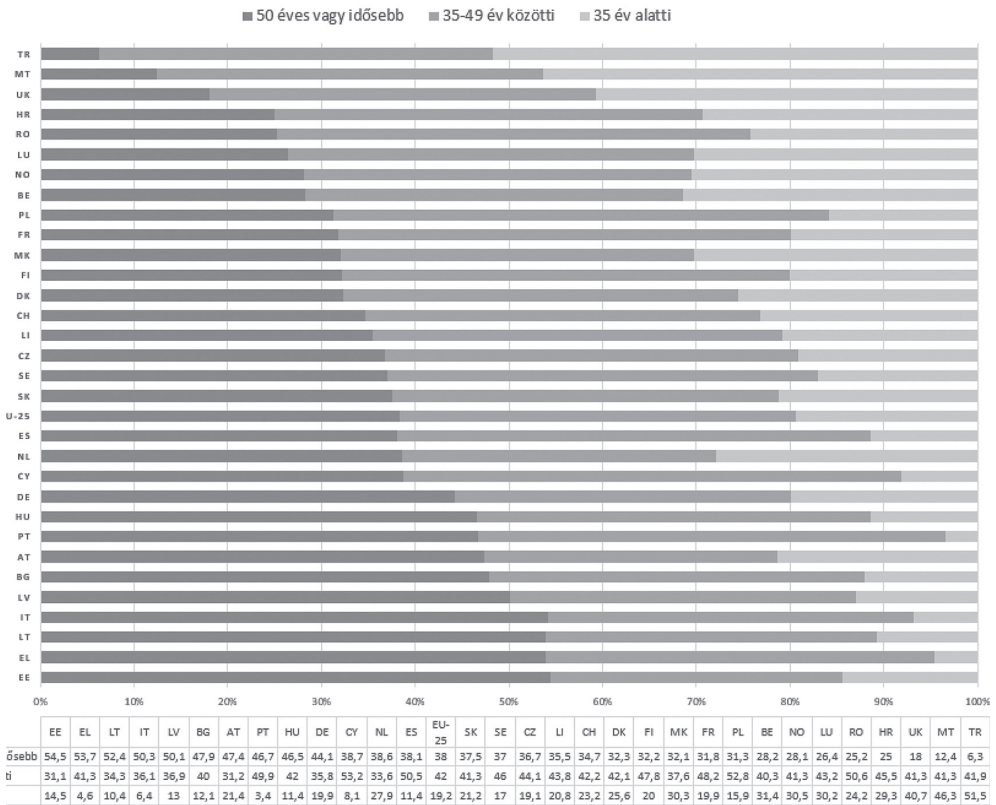
Öt oktatási rendszer nem számol be hiányokkal és/vagy túlkínálattal kapcsolatos problémákról (Málta, Szlovénia, Szlovákia, Finnország és Bosznia-Hercegovina).

A tanárhiány elkerülése érdekében Máltán az Oktatási Minisztérium a felsőoktatási intézményekkel közös intézkedéseket hozott a felsőoktatási intézmények tanárképzéseibe beiratkozók számának növelésére. Konkrétan bevezették a teljes- és a részmunkaidős vegyes tanárképzési-kurzusokat, és támogatták a tanári mesterképzést a felsőoktatási hallgatók számára. Finnországban az Oktatási Minisztérium 2020. szeptemberében közzétett egy felmérést, amely azt vizsgálta, hogy a felsőoktatási tanulmányaikat tervező fiatalok hogyan vélekednek a tanárképzési programok minőségéről és a tanári pályáról. A felmérés eredményei azt mutatták, hogy a tanárképzést magas színvonalúnak, jó tudást és készségeket biztosítónak tekintik, és a tanítást a társadalom értékes munkájának tartják. A felmérés ugyanakkor rávilágított a tanárképzés vonzerejének csökkenésére is, leginkább a tanárok munkakörülményeinek romlásának megítélése miatt (Eurydice 2021).

*Idősödő tanárok.* A pedagógusok munkaerő-piaci állapotában a nyugdíjjal kilépők is egy jelentős létszámcsökkenést idéznek elő, így e kérdéskörrel is érdemes és szükséges foglalkoznunk. A tanárok előregedését az oktatási rendszerek több mint felében kihívásnak tekintik (lásd korábbi, 2. ábra). Az Eurostat legfrissebb adatai (3. ábrát) azt mutatják, hogy uniós szinten az alsó-középfokon oktató tanárok csaknem 40%-a 50 éves vagy annál idősebb és kevesebb mint 20%-uk 35 év alatti (OECD 2019; TALIS 2018 2019).



3. ábra. Az alsó-középfokon oktató pedagógusok aránya korcsoportok szerint, 2018



Forrás: OECD 2019.

A COVID-19-világjárvány árnyékában azt gondolhatjuk, hogy a tanárok elöregedése további veszélyt és kihívást jelent az oktatási rendszer egészére nézve. Ezt mind az életkor és az érintettség valószínűsége közötti összefüggésben mondhatjuk, mind abban a vonatkozásban, hogy az idősebb pedagógusok képessége csökkenő a digitális távoktatásra való hatékony áttérésben. Ez utóbbi természetesen annak is függvénye, hogy a tanárok általában, és különösen az idősebb tanárok mennyire rendelkeznek a digitális oktatáshoz szükséges kompetenciákkal (Csikós-né 2020; Bartal-Rajcsányi-Molnár 2020).

Egyes országokban (Észtország, Görögország, Olaszország, Lettország és Litvánia) az alsó-középfokú tanárok több mint fele a következő 15 évben nyugdíjba megy. Bulgáriában, Németországban, Ausztriában, Portugáliában és Magyarországon is ennek a korosztálynak a részaránya 40–50% közötti. Az elöregedő tanári populáció és a jelenlegi tanárihiányok együttesen azt jelzik, hogy az elkövetkező években még súlyosabbá válhat a tanárok toborzása bizonyos tudományterületeken/ tantárgyakból és/vagy földrajzi területeken, különösen akkor, ha a rendszer nem vonzza a hallgatókat az alapképzésbe.

Ez a helyzet az európai oktatási rendszerek egyharmadánál fennáll. Másrészt a tanári népesség elöregedése a túlkínálattal együtt azt jelentheti, hogy a tanári munkaerő regenerálódásának mechanizmusai nem működnek megfelelően. Az Egyesült Királyság (Észak-Írország) például az idősebb tanárok korai nyugdíjazásának megkönnyítésével kezeli ezt a problémát (Eurydice 2021; OECD 2019; TALIS 2018 2019; Lannert 2021).

Hat országban (Görögországban, Spanyolországban, Olaszországban, Litvániában, Portugáliában és Liechtensteinben) az idősödő pedagóguspopuláció mellett hiány és túlkínálat is tapasztalható, ami összetettebbé teszi az összképet, és testreszabottabb szakpolitikai választ igényel. Liechtenstein kivételével (12%) ezekben az országokban különösen alacsony a fiatal tanárok aránya (Eurydice 2021; OECD 2019; TALIS 2018; 2019; Lannert 2021).

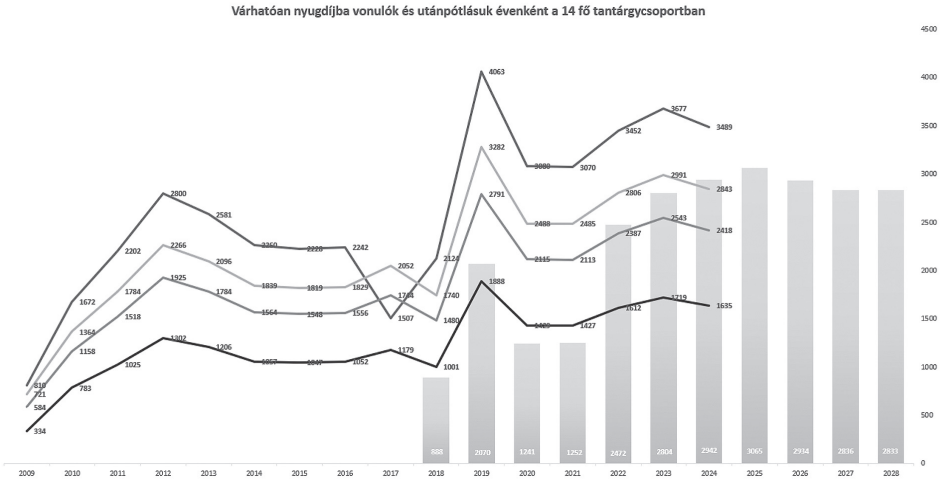
Összességében azt mondhatjuk, hogy a tanári szakma válságával az oktatási kormányzatok előtt álló kihívások Európa-szerte jelen vannak. A legtöbb országban általános tanárhány tapasztalható, amelyet néha még fokoz a tudományterületek, az oktatott tantárgyak és földrajzi területek közötti egyenlőtlenség, az elöregedő tanári populáció, a szakmából való lemorzsolódás és a tanárképzésben részt vevők alacsony aránya. Egyre több oktatási rendszernek kell egyszerre több kihívással szembenéznie, és olyan oktatáspolitikai intézkedéseket meghoznia, amelyek visszaállíthatják a tanári pálya választásának és a pályán maradás együttes vonzerejét.

### A pedagógushiány magyarországi vetülete

Ahogy már az európai összehasonlításban is láttuk a magyar társadalom is pedagógushiányos társadalom, ahol mindezek mellett a pálya vonzóereje és presztízse jelentősen megcsappant az elmúlt évtizedekben, s a munkabérek alacsony, míg a terhelések magas szintje a pályára vonzás nagyságrendjét erőteljesen formálják. A szakma elöregedése dinamikájában utal a leendő tanárhányra, a túlterheltség pedig jelzi, hogy ez a probléma már most is jelen van. Nagyok a területi egyenlőtlenségek is (Lannert 2021).

A 4. ábrán látható, hogy a munkaerőpiacról várhatóan nyugdíjba vonulók létszámait az oktatási rendszer a jelenlegi tanárképzésből nem tudja pótolni, azaz jelentős hiányállapot van jelen a magyar oktatás egészében.

4. ábra. A magyarországi pedagógusok munkaerő-piaci állapotát meghatározó fő tényezők alakulása



Forrás: EMMI 2019.

A legújabb kutatások (Lannert 2021) szerint a betöltetlen pedagógusi állás-helyek aránya 2008 és 2018 között minden tekintetben növekedést mutattak. A készségfejlesztő és a természettudományokat oktató tanárokból már 2008-ban is hiány volt, itt további hiánynövekedés történt az elmúlt időszakban, ahogyan a matematikatanári, gyógypedagógusi és idegen nyelvet tanító tanári területeken is jelentős hiány keletkezett, napjainkban pedig már tanítóból is egyre nagyobb a hiány. A jelenlegi pedagógushiány azért is új jelenség, mert korábban a bőség jellemezte a magyar pedagógusi piacot. Míg a '80-as években olyan túlkínálat volt, hogy az elhelyezkedés volt a problémás, a '90-es években a demográfiai hullámvölgy nyomán a csökkenő gyereklétszám mellett is még magas tanári létszámok voltak jelen, amelyet a kötelező óraszámok növekedése is megerősített. A 2000-es években csökkent a túlkínálat a piacon, amikor nagyobb létszámú pedagógus vonult nyugdíjba, s megjelent az olyan területek oktatása iránti fokozott igény, mint az idegen nyelv, informatika, amely újabb pedagógusfelvételt generált. Majd a pálya presztízsének romlása, valamint a STEM-területeken jelentkező ipari elszívó hatás leginkább a matematika és a természettudományok területén generált nagyobb pedagógushiányt. Ezzel párhuzamosan kezdett el a pedagógusok munkaerő-piaci egyensúlya földrajzi értelemben is felborulni, és a fővárostól távoli, leszakadó települések pedagógushiányában megmutatkozni.

A magyar közoktatás helyzetéről készített jelentés 2021-es évi adatai szerint (1. táblázat) az alábbi területeken mutatkozik jelentős pedagógushiány Magyarországon: pszichológiai és családvédelmi szakemberek, matematika- és természettudományos oktatók, informatikatanárok, idegennyelv-tanárok, szakmai oktatók (mind az elméletek, mind a gyakorlatok tekintetében), tanítók, gyógypedagógiai szakemberek (Lannert 2021).

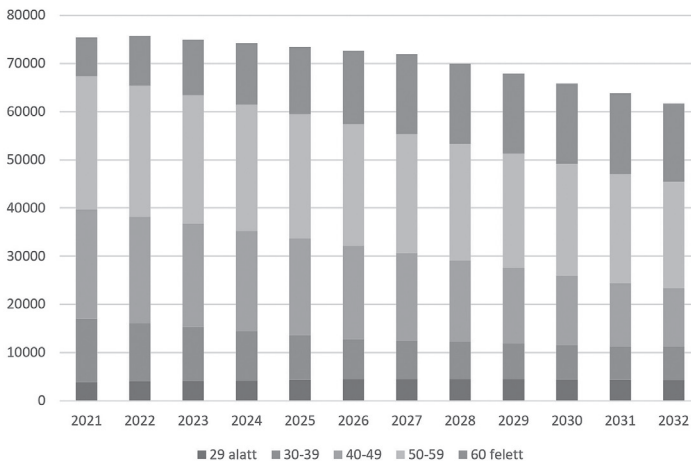
1. táblázat. Pedagógushiány az online intézményi felvétel alapján

	Nincs hiány	Van ilyen státusz, de nincs feltöltve vagy nem elég	Nincs rá státusz, de szükség lenne ilyen szolgáltatásra
Iskolapszichológus	35%	13%	52%
Ifjúság- és családvédelem	40%	4%	57%
Szociálpedagógus	42%	4%	54%
Matematikatanár	52%	43%	5%
Pedagógiai asszisztens	53%	13%	34%
Gyógypedagógiai asszisztens	53%	3%	44%
Gyógypedagógus	54%	23%	23%
Gyógytestnevelő	56%	5%	39%
Szakmai elméleti tárgy oktatója	60%	39%	1%
Fejlesztőpedagógus	64%	14%	21%
Rendszergazda	65%	11%	24%
Természettudományos tanár	65%	29%	5%
Tanító	69%	28%	3%
Informatikatanár	69%	25%	5%
Szakmai alapozó tárgy oktatója	70%	30%	0%
Idegen nyelv/nemzetiségi nyelv tanára	70%	27%	3%
Technika, életvitel, gyakorlati ismeretek tanára	75%	19%	5%
Kutatási asszisztens	76%	0%	24%
Művészeti tárgyakat tanító tanár	77%	14%	9%
Napközis tanár	78%	13%	9%
Magyar nyelv és irodalom tanár	81%	18%	1%
Testneveléstanár	81%	17%	2%
Iskolatitkár	93%	5%	1%
Történelem- társadalomismeret tanár	94%	5%	1%

Forrás: Lannert 2021.

*Előregedő pedagógustársadalom.* Ezen adatok paralel módon tükrözik vissza a nemzetközi vizsgálatokban megjelenített problémaköröket is. Ezen problémák között az előregedő pedagógustársadalom kérdésköre elsődleges, ahogyan az alábbiakban (5. ábra) is látható, a KIR-szimuláció (Holb 2021; Lannert 2021) alapján a pedagógusok közel fele 50 év feletti, s ezen arány tartós jelenléte várható. A következő 10 évben ez további öregedést mutat, olyannyira, hogy a pedagógusok létszámcsökkenésével párhuzamosan a feladatellátást is veszélyezteti, elegendő csak arra gondolni, hogy a vizsgálatok szerint, ahol több nyugdíjast foglalkoztatnak, azon területeken, viszonylag kis létszámban tudnak pályakezdőket alkalmazni, mindössze 20%-ukban. Mindezek mellett sajnos ismert adat az is, hogy a nagy arányú képzettség nélküli és idősebb pedagógusok foglalkoztatása a tanulói eredményességgel is negatív együttjárást mutat (Szabó–Csikósné 2021). A 60 év feletti pedagógusok a szakképzésben jelennek meg, a szakképző intézményekben közel 20%-ot tesznek ki, s a nyugdíjas foglalkoztatottak is itt vannak legnagyobb létszámban, ugyanígy természetesen a pályakezdők létszáma is itt a legalacsonyabb.

5. ábra. Magyar pedagógustársadalom kormegoszlása, KIR-szimuláció



Forrás: Lannert, 2021.

*Munkaterhelés.* A következő szempont, amely a tanárhiány létrejöttének mozgatórugójává válhat: a magas óraszámok és leterheltség. A kötelezően előírt tanítási óraszám Magyarországon magas, 22–26 órát tesz ki (2. táblázat), amely a felmérések alapján a gyakorlatban, – az önként vállalt és a munkáltató által előírt többletórákat, beleértve az eseti helyettesítéseket is, – átlagosan heti 27 óra tanórai tanítást jelent. S az is közismert tény, hogy egy tanóra megfelelő felkészülést és utána tanulói értékelést is igényel, ezáltal a munkaterhek nagyságrendje csak becsülhető. A magyarországi óraszámokat Luxemburg, Görögország és Portugália közelíti meg, de fontos látnunk, hogy utóbbi két országban 40 óránál alacsonyabb a heti munkaidő (Eurydice 2021).

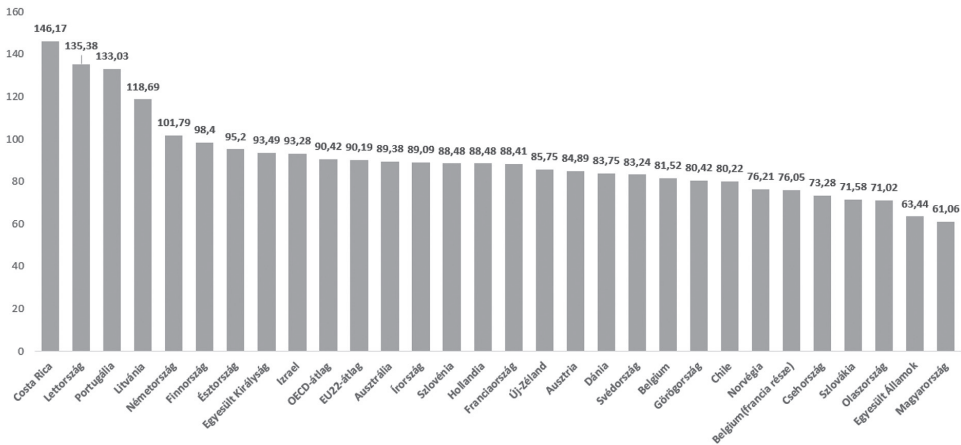
2. táblázat. Tanárok kötelező óraszámainak alakulása Európa egyes országában

	Kötelező óra- szám	Iskolában töltött idő	Munkaidő
Ausztria	17–18	-	40
Bulgária	16–19	40	-
Csehország	17	-	40
Dánia	-	-	37
Egyesült Királyság	-	32	-
Finnország	14–17	21	-
Görögország	23	30	30
Lengyelország	-	-	4
Luxemburg	22	24	40
Magyarország	<b>22–26</b>	32	40
Németország	17	-	40
Norvégia	18	31	38
Portugália	22	24	35
Románia	18	-	40
Spanyolország	18–21	30	38
Szlovákia	17	-	38

Forrás: Eurydice 2021.

*Munkabér.* Mindezekhez járul hozzá a következő tanárhiányt okozó tényező: az alacsony munkabér, amely a 6. ábra mentén láthatóan a legalacsonyabb diplomás bérnek számít nemzetközi viszonylatban is, a diplomások bérének 61%-át, míg az OECD átlag 90%-át teszik ki (OECD 2021).

6. ábra: Az alsó-középfokon oktató tanárok a diplomások fizetésének arányában



Forrás: OECD 2021.

Mindezek mellett a pedagógus életpálya-modellből ismert, hogy a magyar pedagógusnak kell a leghosszabb ideig tanítania, hogy elérje a legmagasabb fizetési kategóriát (42 évet), az EU 21-ek átlagában ez 25 évet jelent. Jelentős különbségek vannak az egyes fizetési kategóriák között, ami utal arra, hogy a pályakezdőket a közoktatásban nagyon alacsony kezdő bérrel alkalmazzák, s csak a hosszú pedagógusi életpálya, vagy a vezetői pozíció teremtheti meg a magas bér lehetőségét, ezzel együtt a diplomások rangsorában alacsony státusszal bírnak (OECD 2019; TALIS 2018 2019).

*Presztízs.* A Global Teacher Status Index vizsgálata, amelyben a tanárok munkájának társadalmi megítélését nemzetközi szinten, mintegy 35 országot érintően kutatták, megállapította, hogy Magyarországon a tanárok helyzete (megítélése és bérezése) nem túl jó. A globális tanári státuszindex kialakításához kérdőíves kutatást végeztek a megkérdezett országokban, mind a lakosság, mind a pedagógusok körében. Ennek alapján vannak olyan országok, ahol a tanári szakma megbecsült professzió, sőt e foglalkozás presztízse növekszik, míg máshol csökkenő tendenciát mutat. Sajnos Magyarország e második csoportba tartozik: azon 10 ország egyike, ahol az összetett mérőszám alapján a legkevésbé becsülik a pedagógusi szakmát. S a vizsgálat nyomán összeállított foglalkozási presztízsrangsor szerint (3. táblázat) világviszonylatban sem megbecsült foglalkozásnak tekinthető a pedagógusi foglalkoztatás legtöbb kategóriája sem (Dolton et al. 2018).



3. táblázat. A szakmák társadalmi presztízsrangora

Foglalkozás	Átlagos rangsorbeli helyezés (ahol a 14, a legmagasabb, és az 1, a legalacsonyabb érték)
1. Orvos	11,6
2. Ügyvéd	9,5
3. Mérnök	9,1
4. Iskolaigazgató	8,1
5. Rendőr	7,8
6. Ápoló	7,4
7. Könyvelő	7,3
8. Helyi önkormányzati képviselő	7,3
9. Vállalati tanácsadó	7,1
10. Középszintű tanár	7,0
11. Általános iskolai tanár	6,4
12. Webdesingner	5,9
13. Szociális munkás	5,8
14. Könyvtáros	4,6

Forrás: Dolton et al., 2018.

## A pedagógusképzés, az utánpótlás helyzete

A pedagógus foglalkoztatás kilépői után a belépői oldal, azaz a pedagógusképzés felől is meg kell vizsgálnunk a rendszert. Nemzetközi összehasonlítás a pedagógusképzési rendszerek különbözőségéből fakadóan csak korlátozottan lehetséges, a felsőoktatás ezen területe ugyanis nemcsak a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott, hanem az oktatási rendszerek sajátos jegyeit is magukon viselik (Caena 2014; Lannert 2021; Szemerszki 2023; Lannert–Németh 2023).

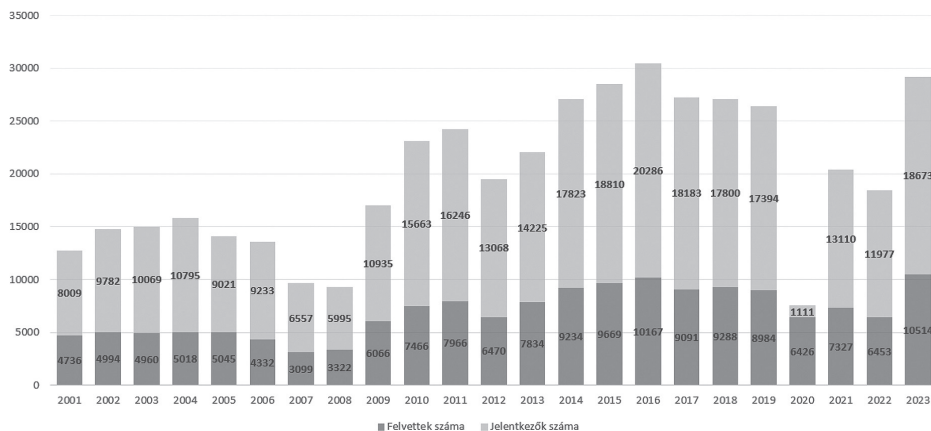
Bár az oktatás és a felsőoktatás kérdései a tagállamok hatáskörébe tartoznak, az EU a tanárképzést is stratégiai jelentőségű kérdésnek tekinti. Ezt az elemző és szakpolitikai dokumentumok is alátámasztják. Jelenleg a legtöbb EU-országban az óvodai dolgozók és a kisgyermekkel foglalkozók, valamint a tanítók számára a tanári pályára lépés feltétele az alapfokú diploma, míg az alsó-középfokon (hazai felsőtagozat) és a középfokon oktatni vágyók, számára többnyire mesterképzéshez

kötődik a felvétel, bár egyes országokban az alapképzés megszerzése is elegendő (Szemerszki 2023; Lannert–Németh 2023). A tanárképzések alapvetően két módon szervezettek vagy konsekutív/követő, vagy konkurens, azaz egymással párhuzamos módon. Ez a szakmai és elméleti tárgyak egymáshoz való viszonya mentén meghatározott. Természetesen az adott ország oktatási rendszerének függvénye a tanári diplomához szükséges tanulmányi idő hossza és tartalma, amely az ISCED besorolás mellett sok egyéb szempont figyelembevételével kerül kialakításra pl a szakmai gyakorlatok képzési specifikumainak mentén. A tanárképzésben a tanárihiányok leküzdésében egyre nagyobb szerepet játszanak az ún. alternatív utak, amelyek legfontosabb közös jellemzője a rövid képzési idő mellett a munkaerő-piaci igényekre való gyors reagálás, s a hagyományos tanárképző intézmények melletti új képzőközpontok bekapcsolása pl. a rövid ciklusú tanárképzések, átképzések, vagy a tanári képesítés nélküli, de már tanári munkakörben foglalkoztatottak munka melletti átképzése (Bacsa-Bán 2021a).

2000-től a magyar felsőoktatás pedagógusképzését számos erőteljes átalakítás jellemezte és hatás érte. A legjelentősebb a Bologna-rendszerre való 2006-os átalakítás volt, amely bevezette az osztott kétfélekörös tanárképzést, majd ezt 2013-ban az osztatlan képzéshez való visszatérés múlta felül, amelyet árajzolt a felsőoktatási felvételi emelt szintű érettségizettség rögzítése (2020) és még tovább színezte a 2013-tól bevezetett pedagógus-életpályamodell, amely a képzések vonzerejéhez járult hozzá (Jancsák 2014; Paksi et al. 2015a és 2015b; Varga 2007).

A pedagógusképzésbe jelentkezők és felvettek számait (7. ábra) együttesen elemezve – hisz azok zömmel együtt mozognak – azt tapasztaljuk, hogy a jelentkezések száma a 2000–2010 közötti időszakban stagnáló és csökkenő tendenciát mutattak, majd az emelt szintű érettségi követelmények megjelenése (de még nem egyetemes szükségességének) hatására és az életpályamodell bevezetése nyomán, a 2012-re tehető jelentős visszaesés után, 2016-ig emelkedtek. 2016-tól csökkenés, erős visszaesés volt tapasztalható, amelynek mélypontja a COVID-világjárvány első éve 2020 volt. Ennek okait a jelentkezések általános visszaesésén túl abban is láthatjuk, hogy sokak számára megmutatkozott, hogy a távoktatás, online oktatás számos új szakmai nehézség állítja a pedagógusokat (Szűts 2020; Varga 2021), s e kihívások pályától taszító hatása erőteljesen meghatározta a jelentkezési kedvet is. A 2023-as év egy új kezdetet jelent a magyar felsőoktatásban, a fenntartóváltások után az egyetemi autonómia törekvések új színterévé vált a felvételi követelmények meghatározása. Az intézmények presztízsüknek, – vélt vagy valós pozíciójuknak – fényében határozták meg a felvételi követelményeket, megtartva azok elitképzést folytató jellegét vagy kinyitva azt a társadalom széles rétegei számára. E folyamat nyertese lehet a tanárképzés egésze, hiszen mind a jelentkezők, mind a felvettek számát illetően nagyságrendekkel megnövekedett létszám kéri jelenleg bebocsátását a tanárképzésbe.

7. ábra. A pedagógusképzésbe jelentkezők és felvettek létszámainak alakulása 2001 és 2023 között



Forrás: Felvi.hu saját szerkesztés.

A 2023-as évtől eltekintve – hiszen ennek megítélése hosszabb távon a következő felvételi évek fényében tehető meg – az tapasztalható, hogy a pedagógusi foglalkoztatásban elérhető alacsony bér és presztízs egyre kevesebb, és ennek hatására egyre kevésbé felkészült jelentkezőket vonzott a pedagógusképzésbe. Az is ismert korábbi kutatásokból (Jancsák 2014; Paksi et al 2015a, 2015b), hogy míg az osztatlan tanárképzés zömmel a nappali rendszerben tanuló frissen érettségizetteket (többségüket emelt szintű érettségivel) vonzotta, addig az alapképzésekben főként a részidős résztvevők és vagy többedik diplomát szerző vagy idősebb és elsőgenerációs korosztályok jelentek meg (Szemerszki 2023).

Már a 2000-es évek elején azt tapasztaltuk Magyarországon, hogy a pályára kerülés több pontján is (pedagógusképzésbe jelentkezés, elhelyezkedés és a végzés utáni pár évben a pályán maradás) negatív szelekciós hatás működik. Varga szerint a kisebb életkereset-elvárással rendelkezők maradnak inkább a pályán, akikre jellemző, hogy a felsőoktatásba alacsonyabb pontszámmal kerültek be és kevésbé versenyképes szakokon végeztek (Varga 2007). E tendencia hosszú távú hatásait pedig a kompetenciamérések is láttatják, s az országjelentések is tükrözik (Lannert 2021).

A tanárképzést elvégzők számára a pályára állás kezdeti időszaka kiemelten kezelendő, hiszen nemzetközi és hazai vizsgálatok (Paksi et al. 2015a és 2015b; Bacsa-Bán, 2021b) is arra utalnak, hogy itt dől el a pályán maradás kérdése csakúgy, mint a módszertani jellemzők kialakítása és alkalmazása is (Kukorelli–Bartal 2023).

Visszatérve a 4. ábrán bemutatott munkaerő-piaci viszonyokat vizsgáló állapothoz, azt tapasztaljuk, hogy ugyan a pályakezdők létszáma növekedést mutat, mégsem tudja pótolni a nyugdíjas és a jelentősen megnőtt (de jelen tanulmányunk tárgyát nem képező) pályaelhagyók számát (Bacsa-Bán 2021b).

Egy – a kutatók által megfogalmazott – modell szerint, ha a pedagógusi pályafutás 22 éves korban kezdődik, s 65 évesen ér véget, s e tanári populációban egyéges kormegoszlást alkalmazunk, akkor a tanárok 2,2 százaléka menne nyugdíjba évente. Ehhez az arányhoz ugyanennyi új pályakezdőre van szüksége évente az oktatási rendszernek. Mivel ezek a feltételek a valóságban nem állnak fenn – egy idősödő és egyre inkább hiányos pedagógus társadalomról beszélünk – hiszen a rendszer tényleges kínálati kereslete meghaladja a 2,2%-ot (Varga 2022).

Becslések szerint a tanárjelöltek 37%-a kerül a pedagógusi pályára a végzés után. A férfiak csaknem négyszer nagyobb valószínűséggel nem lépnek be a pályára, mint a nők, és gyakoribb az is, hogy a diplomás apák gyermekei a diploma megszerzése után más pályát választanak (Lannert 2021).

## Összegzés

Európa-szerte olyan oktatáspolitikai intézkedések bevezetése történik, melyeknek célja a pedagógushiányok felszámolása, s a pályaelhagyás megállítása, ez leggyakrabban a tanárképzési rendszer átalakításával, a munkakörülmények javításával, a karrierutak reformjával és a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének/fejlesztésének megvalósulásával tud végbemenni. Az egyes országok oktatáspolitikusai keresik a módját annak, hogy a nyugdíjasokat visszacsábítsák a szakmába, és megnyissák a tanári pályát azok előtt, akik úgy döntenek, hogy később osztályteremben dolgoznak. Csak kevesen foglalkoztak a méltányos javadalmazás kérdésével, annak ellenére, hogy a tanárok gyakran követelnek jobb fizetést. Egy 2018-as OECD-felmérés szerint a válaszadók mindössze 39%-a volt elégedett a fizetésével. Ráadásul a tanároknak csak 26%-a gondolta úgy, hogy a társadalom értékeli a munkáját (OECD 2019; TALIS 2018 2019). Azonban nem csupán a tanári fizetésre kell összpontosítani az egyes tagállamoknak, mert nem a fizetés az egyetlen tényező, amely növelheti a tanítás vonzerejét (vö.: Balázs–Szalay 2015, 2016), az Európai Bizottság szerint nem hagyható figyelmen kívül az a szerep, amelyet az osztálytermi jóllét játszik a tanárok szakmában tartásában (Erydice 2018 és 2021).

A jól megfizetett karrierlehetőség azonban minden bizonnyal olyan tényező, amely arra ösztönözheti a fiatalokat, hogy pedagógusi tanulmányokat folytassanak, és a diploma megszerzése után is a pedagógusi pályára kerüljenek. Az európai országoknak pedig fiatal tanárookra van szükségük (Katsarova 2020).

Az Eurostat adatai szerint 2018-ban az EU-ban az általános és középiskolai tanárok 40%-a 50 évesnél idősebb volt. Olaszországban, Litvániában, Észtországban, Görögországban és Bulgáriában ez az arány még ennél is magasabb volt, körülbelül 50% vagy annál magasabb. 2020-ban a teljes oktatói munkaerő mindössze 7%-a volt 30 év alatti (OECD 2019).

Összességében megállapíthatjuk, hogy az EU számos tagállamában kihívások jelentkeznek a pedagógusellátottság terén (Erydice 2021). Magyarországon pedagógushiány van, de ennek mértékét nehéz meghatározni (Lannert 2021).

A hazai tanárhiányra már az Európai Bizottság 2022-es ajánlása is felhívja a figyelmet. A nyugdíjba menő pedagógusok pótlására nem elegendő a pályakezdekők száma (Varga 2022). A pálya vonzóságát és megtartóerejét befolyásoló egyes tényezők lehetnek a nemzetgazdasági átlagbértől egyre inkább leszakadó (Lannert 2021), illetve nemzetközi összehasonlításban is alacsony pedagógusbérek (OECD 2021); az európai uniós összehasonlításban magas tanítási órák száma (Eurydice 2021); illetve az átlagosan heti 42,5 óra munkaterhelés (Lannert 2021); valamint a pedagógus szakma alacsony társadalmi presztízse (Dolton et al. 2018).

Jól érzékelhető a Bizottság azon megállapítása, amely szerint a tanárhiány kiemelt téma lesz a következő néhány évben. Mindaddig azonban, amíg az európai kormányok figyelmen kívül hagyják a méltányos javadalmazást, a túlterheltséget, a tanári professzió presztízisének kérdéseit, a tanárhiány megoldása vágyalom marad és Európából továbbra is hiányozni fognak a pedagógusok.

### Irodalom

- Bacsa-Bán Anetta (2021a): Alternatív utakon a pedagógushiány leküzdésének érdekében. *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények*, 1., (1.), pp. 129–140.
- Bacsa-Bán Anetta (2021b): *Szakmai pedagógusok: Szakoktatók és mérnökstanárok a 21. század első évtizedeinek gyorsan változó világában*. Dunaújváros: DUE Press.
- Balázs László–Szalay Györgyi (2016): A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina–Homonnay Zoltán (Szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyéből*. Budapest: ELTE Eötvös, pp. 48–61.
- Balázs László–Szalay Györgyi (2017): A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In: Szőke-Milinte Enikő (Szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban. A kommunikáció oktatása 9*. Budapest: Hungarovox, pp. 71–80.
- Bartal Orsolya–Rajcsányi-Molnár Mónika (2020): A 21. századi tanár- és a mobil eszközök. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10., (4.), pp. 53–66.
- Caena, Francesca (2014) *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. European Commission.
- Csikósné Maczó Edit (2020): Experience of Generation Z About Online Teaching-Learning. In: Horák R.–Kovács, C.–Námesztovszki Zs.–Takács M. (Szerk.): *Új nemzedékek értékrendje: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Szabadka, pp. 289–299.
- Darling-Hammond, Linda (2000) Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child. *National Commission on Teaching and America's Future*. <https://eric.ed.gov/?id=ED463337>
- Dolton, Peter–Marcenaro, Oscar–Robert de Vries (2018): *Global Teacher Status Index*. University of Sussex, Varkey Foundation, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>.
- EC (European Commission)/EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency)/Eurydice (2021): *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EMMI (2019): *A tanári életpálya képzési szakaszának fejlesztéséről*. Munkaanyag.

- Holb Éva (2021): *Pedagógus és egyéb szakemberszükséglet a KIR-adatok tükrében*. (Háttér tanulmány, Az emberierőforrás-szűköségekről a magyar közoktatásban című kutatáshoz az Európai Bizottság Magyar Képviselőtének megrendelésére. 2021.) [https://www.t-tudok.hu/files/2/zgy-mjkir\\_a-Itala-nos\\_iskola-k\\_20210327.pdf](https://www.t-tudok.hu/files/2/zgy-mjkir_a-Itala-nos_iskola-k_20210327.pdf)
- Jancsák Csaba (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, 14., (5.), pp. 18–27. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00185/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2014\\_5\\_018-027.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00185/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_5_018-027.pdf)
- Katsarova, Ivanova (2020): *Teaching careers in the EU*. European Parliamentary Research Service.
- Lannert Judit (Szerk.) (2021): Zárótanulmány az emberierőforrás-szűköségekről a magyar közoktatásban. Kutatási zárójelentés. Budapest: T-TUDOK.
- Kukorelli Katalin–Bartal Orsolya (2023): A digitális oktatás tanulói/hallgatói szemmel, avagy nyer vagy veszít a hallgató. In: XVI. Tudatosság a kommunikációban – Varga Gyula Emlékkonferencia. Innováció a kommunikáció oktatásában. Eger: Kommunikációs Nevelésért Egyesület, p. 28.
- Lannert Judit–Németh Szilvia (2023): A tanárhiány kezelésének helyi gyakorlatai – pedagógusi, intézményvezetői és szakértői interjúk alapján. *Educatio*, 32., (1), pp. 121–135. (2023) DOI: 10.1556/2063.32.2023.1.8
- OECD (2019): *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2021): *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Paksi Borbála–Veroszta Zsuzsanna–Schmidt Andrea–Magi Anna–Vörös András–Endródi-Kovács Viktória–Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus – pálya – motiváció. I. kötet. Egy kutatás eredményei*. Bp.: OH. (2015a)
- Paksi Borbála–Veroszta Zsuzsanna–Schmidt Andrea–Magi Anna–Vörös András–Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus – pálya – motiváció II. kötet*. Bp.: OH. (2015b)
- Sutcher, Leib–Darling-Hammond, Linda–Carver-Thomas, Desiree (2019): Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27., (35.), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Szabó Csilla Marianna–Csikósné Maczó E. (2021): Egymás tükrében – a generációs sztereotípiák nyomában. In: Balázs L. (Szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Budapest: Hungarovox, pp. 54–64.
- Szemerszki Marianna (2023): Pedagógusképzés az adatok tükrében. *Educatio*, 32., (1), pp. 55–67. DOI: 10.1556/2063.32.2023.1.4
- Szűts Zoltán (2020): Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 7., pp. 76–90.
- TALIS 2018 (2019): *Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS_jelentes_2018.pdf)
- Teachers matter (2005): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. *OECD*, <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>.
- Varga Anita (2021): Az állandóság és a változás összhangjának értelmezése az online térben az átalakuló egyetemek nézőpontjából. *Civil Szemle*, 18., (3.), pp. 57–73.
- Varga Júlia (2007): „Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése”. In: *Közgazdasági Szemle*, (7–8.), pp. 609–627. <http://www.mktudegy.hu/?q=system/files/VargaJ.pdf>
- Varga Júlia (Szerk.) (2022): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.

### Jegyzetek

<sup>1</sup> Missing: Teachers for Europe – EURACTIV.com

<sup>2</sup> Teacher shortages worry countries across Europe | Euronews

<sup>3</sup> Teacher shortages worry countries across Europe | Euronews

<sup>4</sup> Is remote tutoring tech the solution to Europe's ongoing teacher shortage? | Euronews

<sup>5</sup> Brexit pact with European schools staves off 'no deal' threat to teachers – EURACTIV.com

<sup>6</sup> <https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-unesco-sounds-alarm-global-teacher-shortage-crisis>

<sup>7</sup> <https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-unesco-sounds-alarm-global-teacher-shortage-crisis>



Fotó/Németh István Péter



## AZ OKTATÁSI ESÉLYNÖVELÉS LEHETŐSÉGEI — MENTORTANÁRKÉPZÉSI SZEMPONTOK

Mogyorósi Zsolt

### ■ Bevezetés

■ A nemi, a társadalmi egyenlőtlenségek befolyásolják az egyének és csoportok oktatási esélyeit (Szűts-Novák 2021). Maga az oktatási rendszer, az oktatási intézmények működése, az iskolapedagógia, az oktatás–nevelés szereplői markánsan háromféle módon kapcsolódnak az egyenlőtlenségekhez. Egyrészt rendszerszinten transzformálják oktatási egyenlőtlenségekké és így fenntartják azokat, másrészt kompenzatorikus megoldásokkal elvileg csökkenthetik az eredményekben megmutatkozó oktatási egyenlőtlenségeket, ezzel növelhetik a társadalmi esélyeket. Harmadrészt az oktatási-nevelési színtereken megvalósuló, jellemzően emancipációs szemléleten alapuló, esélyteremtő méltányos pedagógiával növelik a társadalmi esélyeket.

A fentiekhez kapcsolódóan vázolom a társadalmi egyenlőtlenségekről, azokhoz köthetően az oktatás szerepéről, az oktatási egyenlőtlenségekről, valamint az oktatási egyenlőtlenségek csökkentéséről és az oktatási esélynövelésről meglévő nevelésszociológiai, neveléstudományi tudásunk témánk szempontjából fontosabb megállapításait és az azokból levonható következtetéseket.

A második nagyobb gondolati egységben a méltányos oktatáshoz, az oktatási rezilienciához, illetve annak intézményi szintű megjelenéséhez kötődően az oktatási-nevelési és légkörjellemezők számbavételével összekapcsoljuk a rezilienciát elősegítő elemeket a mentortanárképzésben kialakított felsőoktatáspedagógiai rendszerünkkel. Azzal az előfeltevéssel élünk, hogy képzésünk rendszerelemei és

az alkalmazott gyakorlatok vizsgálata megmutatja azokat a beavatkozási pontokat, ahol mind a tanárképzésben résztvevő, mind a kezdőtanárok mentorálásában résztvevő mentorok képzésében az oktatási esélynövelés szempontjai hangsúlyosan megjeleníthetők.

### Társadalmi egyenlőtlenségek

A társadalmi egyenlőtlenségekről hétköznapi tapasztalatokkal és kulturálisan közvetített sztereotipikus nézetekkel rendelkezünk, s ahogyan ezt korábban is megfogalmaztuk, hiedelmeink már igen korán kialakulnak a tehetségről, szorgalomról és a szerencséről, de a balsorsról, az érdemességről és az érdemtelenségről is mint az okok, működésmódok és igazolások önkiszolgáló magyarázatrendszerei. S bár feltételezhetjük, hogy az emberi cselekedeteknek oka és célja van, a véletleneket – legfőképpen a következmények, a helyzetek és események magyarázataiban – gyakran előkelő helyen szerepeltetjük. A szociológia azonban rámutat arra, hogy a véletleneknek, a szerencsének jóval kisebb szerepe van társadalmilag meghatározott életünkben (Mogyorósi 2009). Ez azzal magyarázható, hogy az embereket körülvevő társadalmi helyzetek, események, cselekedetek strukturáltak, azaz ismétlődés révén egységes mintákba szerveződő szabályszerűségek mutathatók ki az emberek kapcsolataiban, viselkedésében, cselekedeteiben (Giddens 2003). Ezek a mintázatok alkotják a struktúrát, ami Andorka (2006) szerint az egyének és társadalmi csoportok közötti tartósnak tekinthető viszonyokat jelöli. A társadalom tagjainak életét meghatározza a struktúrában elfoglalt hely, de az egyéni cselekvések keretét az intézmények adják és az egyének életét a kultúra alakítja.

Blau (1999) szerint a társadalmi struktúrák nemcsak elkülönülnek, de össze is kapcsolódnak és koherens társadalmi struktúrát is alkotnak. Az azonos pozíciót betöltők több szempől szembeni kapcsolattal rendelkeznek egymás között, de a társadalom különböző rétegeihez, csoportjaihoz tartozók is kell, hogy rendelkezzenek egymás között ilyen kapcsolatokkal, mert egyébként nem lehetnének az egységes társadalom alkotórészei. Ezek a csoportközi kapcsolatok integrálják a társadalmi struktúra részeit, viszont maguk a kapcsolatok nem mindig integrálók. A társadalmi integráció komplementer ellentéte a társadalmi differenciálódás, ami feltételezi a társadalmi részek szempől szembeni kapcsolatainak korlátait. Ennek két formája van a heterogenitás és az egyenlőtlenség. Előbbit Blau horizontális differenciálódásként is említi, melynek lényege, hogy az olyan nominális paraméterek, mint a nem vagy az etnikai hovatartozás csak rangsor nélküli alcsoportokra osztják a populációt, azaz csoporttagságot generálnak. A státuszforrások olyan strukturális paraméterekből állnak össze, melyek lépcsőzetesen, rangsor szerinti csoportokra (rétegekre, osztályokra) bontják a populációt. Ilyen graduális paraméterek a jövedelem, vagyon, iskolai végzettség, hatalom stb.

Andorka (2006) szerint a társadalmi pozíciók közötti egyenlőtlenségeknek olyan jelentősebb dimenzióit lehet azonosítani, mint a jövedelem, a vagyon, a munka-

körülmények, az egészség, a műveltség, a lakásviszonyok, a szabadidő, továbbá beszélhetünk az egyes pozíciókba való bejutás egyenlőtlenségeiről is, amit esélyegyenlőtlenségnek neveznek a szociológiában. Az egyenlőség pedig alapvetően az esélyek egyenlőségét jelöli, azaz azt az (induló) helyzetet, amikor a társadalom minden tagjának egyenlő esélye van a kedvezőbb pozíciók elérésére, illetve az aktuális pozíciók egyenlőségét, ami pedig a dimenziók (például a jövedelem, a lakás) szerinti egyenlőség. Az esélyek egyenlősége azonban átfogóan a fentiek szerint nem létezhet. „Az esélyek egyenlősége azonban azért fikció, mert – mivel az esélyek számossága mindig korlátozott – magának a társadalomnak, a működésének, történéseinek, fennmaradásának a hajtóereje nem az esélyek egyenlősége, hanem ellenkezőleg – a korlátozott számosságú esélyek megszerzése, azaz az esélyegyenlőtlenség” (Mihály 1999: 13).

### Az oktatás szerepe a társadalmi egyenlőtlenségek alakulásában

Fehérvári (2015) hangsúlyozza, hogy az oktatás és a származás a modern társadalmak egyenlőtlenségi viszonyrendszerében elfoglalt helyét jelentősen befolyásolja. A társadalmak fejlettségi szintjének növekedésével együtt jár viszont, hogy az iskolai végzettség a származással szemben egyre inkább meghatározza a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt helyet, mert a társadalom egyre inkább képessé válik az egyéni teljesítmény alapján szelektálni. Így válik az iskola a társadalom legfontosabb mobilitási csatornáivá. Ugyanakkor társadalmanként és időszakonként változik az iskolához való hozzáférés esélye, továbbá nincs is olyan társadalom, melyben mindenki számára azonos lenne ez az esély.

Ezt figyelembe véve az igazi kérdések inkább azok lesznek, hogy az oktatás miért és milyen mértékben tudja és/vagy nem tudja biztosítani a jobb életésélyeket jelentő oktatási javak elosztását a hátrányos helyzetű (és nem hátrányos helyzetű) társadalmi csoportok tagjai részére. A mértékre választ kaphatunk az oktatás funkcióinak különböző leírásaiból, míg a mérték tekintetében az empirikus szociológiai és neveléstudományi jellegű megközelítések adnak támpontokat. (Mogyorósi 2009)

A funkcióleírásokat áttekintve szociológiai aspektusból kiemelkedik a munkaerőképző, a társadalmi mobilitást elősegítő, a reprodukciós-újratermelő és a társadalmi integrációt elősegítő funkció. Vagyis a szerzők a társadalmi-gazdasági és kulturális újratermelést, a társadalmi változást és a társadalmi csoportok és intézmények összekapcsolódását elősegítő működésmódokat tartják az oktatási rendszer főbb jellemzőinek (Giddens 1995; Kozma 1999; Polónyi 2002; Varga 1998; Halász 2001; Nahalka 2003). Észre kell vennünk, hogy e működésmódok intenzitása társadalmi-gazdasági és történeti meghatározottságú, ahogyan ezt empirikus kutatások eredményeiből is láthatjuk. Kivált igaz ez a társadalmi mobilitást elősegítő funkcióra (Gazsó 1976; Gazsó–Laki 1998–2004; Andor–Liskó 2000; Balázs 2003; Liskó 2008). Egyes társadalomtörténeti korszakváltások mentén megfigyel-

hető csoportos társadalmi mobilitással együtt jár az, hogy jelentősebb volumenű és magasabb oktatási szinten megszerezhető oktatási javak elosztására kerül sor a hátrányos helyzetű csoportokban is. A mobilitás közvetlen kiváltója azonban nem maga az oktatási rendszer működésének változása lesz ekkor, hanem a gazdasági struktúraváltás, azaz az oktatási rendszer ebben közvetítő szereppel bír. Az oktatással kapcsolatos társadalmi igényeknek az oktatási rendszer az oktatási expanzió révén felel meg. Az egyéni mobilitás esetén viszont az oktatás elindítója lesz a biográfiai folyamatnak, a tudásjavak adekvát, méltányos elosztásán vagyis a minőségi oktatáson keresztül (Mogyorósi 2009).

Fehérvári (2015) felhívja a figyelmet két fontos jelenségre. Az egyik, hogy ha egy képzési szinten erősödik az expanzió, a szelekciós mechanizmus is magasabb szintre tolódik, de ez nem jár feltétlenül azzal, hogy a hozzáférés esélyei minden réteg számára növekednének. Nemzetközi kutatások alapján egyes országokban az esélyek növekedése megállapítható volt, máshol, így hazánkban is az expanzió esélynövelő szerepét nem igazolták egyértelműen. Ennek hátterében az áll, hogy a családi háttér erősebben befolyásolja a tanulói teljesítményt. A bekerülési esélyek növekedése mellett, növekedett a lemorzsolódás is. A másik fontos jelenség, ami a magyar oktatási rendszer jellemzője, az a szelektivitás és differenciáltság. A tanulói utak korán szétválnak és nagyobbak az iskolák közötti tanulói teljesítménykülönbségek, mint az azon belüliek; továbbá vertikálisan, társadalmi háttér szerint rendeződtek a képzési utak. A PISA-vizsgálatok korán megmutatták ezeket a jellemzőket, rávilágítottak a rendszer kiemelkedő szelektivitására és egyenlőtlenségeket növelő természetére. Sajnos a változásokat célzó oktatáspolitikai szándékok és kezdeményezések nem jártak rendszerszintű eredménnyel, illetve elhaltak a rendszer hasznélvezőinek aktív és passzív ellenállásán (Lőrincz–Antal-Fekete 2022).

### Társadalmi mobilitás és oktatási rendszerjellemzők

Az oktatási javak elosztásában megfigyelhető egyenlőtlenségek, melyek közvetlenül az iskolai végzettségekben és a tanulmányi teljesítményekben mutatkoznak meg, jelentős részben a tanuló társadalmi háttere által meghatározott. Az oktatás funkcióleírásaihoz is kapcsolható kutatások két nagyobb vonulata eltérő választ ad arra a kérdésre, hogy e meghatározottság ellenében a hátrányos helyzetűek oktatásában sikerülhet-e a hátrányok kiegyenlítése, azaz az iskolai sikeresség elérése, az egyenlőtlenség mérséklése. A szociologikus megközelítések egy markáns irányzatában, kivált Bourdieu (1978) munkássága óta, az oktatás voltaképpen hatástalanságát hangsúlyozzák, lévén, hogy megközelítésükben a kulturális különbségek és a társadalmi struktúra újratermelése az oktatás fő funkciója. A neveléstudományi és közgazdaságtudományi megközelítésekben viszont az iskolai, pedagógiai tényezők változó erejű hatását emelik ki a tanulók iskolai sikerességében, így a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában is (Báthory 1992; Radó 2000; Kertesi–Kézdi 2005; Sági 2016; Széll 2016; Paksi–Széll–Fehérvári 2021; Barber–Mourshed 2007).

Az oktatással, iskolapedagógiával foglalkozó szakemberek számára a változó erejű hatás vizsgálata kulcsfontosságú. A pedagógia lényegéből következően a fejlesztési célkitűzés e tekintetben nem lehet más, mint a pedagógiai tényezők hatásának növelése a tanulók iskolai sikerességében. Átfogóan persze a közösségekbe integrált sikeres életút lesz fontos nevelési cél, melyben a bármilyen családi háttérű felnövekvők kibontakoztathatják tehetségüket, kamatoztathatják tudásukat értéket teremtve mind egyéni, mind közösségi és társadalmi szinten.

A fenti pedagógiai célkitűzések megvalósulását azonban az oktatás rendszerjellemzői szinte ellehetetlenítik. Kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a társadalmi mobilitás jövedelmi, oktatási és foglalkozási dimenziókban is alacsony hazánkban az OECD-adatok szerint. Egyik magyarázata ennek, hogy a társadalom legsós és legfelső csoportjainak nagyon erős a megtartó ereje, továbbá az iskola ugyan a legfontosabb vertikális csatornája a társadalmi mobilitásnak, lévén az itt megszerzett kulturális tőke konvertálható gazdasági tőkévé, mégis funkcionálisan újratermelheti, növelheti az egyenlőtlenségeket. Másik magyarázat, hogy Magyarországon pontosan az utóbbi történik, a hazai oktatási rendszer kiemelkedően szelektív és egyenlőtlen nemzetközi viszonylatban is. Az alacsony szocioökonómiai státuszú tanulók kerülnek a rosszabb minőségű oktatásba és őket érinti leginkább a lemorzsolódás. Ennek következtében az alacsony iskolai végzettség nehezíti a munkapiaci és a társadalmi integrációt. Strukturális – az egyenlőtlenségeket növelő – okok állnak annak háttérében, hogy miért nem válik hatékony vertikális mobilitási csatornává a magyar oktatási rendszer. Ezek közé tartozik az erőforrások területileg egyenlőtlen elosztása, ami előidézi a korlátozott hozzáférést, vagy a hozzá nem férést az egyes oktatási szolgáltatásokhoz, a korán és rugalmatlanul, átjárhatatlanul szétváló iskolai utak, továbbá az egyes intézménytípusokban a szolgáltatások minőségének különbségei (Lőrinc–Antal-Fekete, 2022).

## Oktatási egyenlőtlenségek csökkentése, méltányosság

Az oktatási egyenlőtlenségek tényleges csökkentésével alapvetően a tanulók teljesítményei (tanulmányi eredmények, kompetenciák), a továbbhaladás, a továbbtanulás és az elhelyezkedés mutatói javulnak. A kompenzatorikus szemléletre épülő pedagógiai megoldásokban a lemorzsolódás csökkentésére irányuló pedagógiai beavatkozások is ezt célozzák. Történeti és nemzetközi tapasztalat azonban, hogy a kompenzatorikus szemléleten alapuló megoldások nem hozták meg a várt eredményeket, melyek eredendően a hátrányos szocializációs körülmények ellensúlyozására és a hátrányos helyzetű tanulók középosztálybeli társaikhoz való felzárkóztatására fókuszáltak. A nem várt negatív hatások megmutatkoztak abban, hogy a középosztálytól eltérő kultúra nem vált az iskolai kultúra részévé, a rendszeren belül a szelekció és a szegregáció hatására új egyenlőtlenségek születtek. Ezt érzékelve a 20. század utolsó évtizedeire egy új paradigmátikus válasz születik a problémákra, az emancipációs szemlélet, ami lényegénél fogva az iskolahasználókat kulturális szempontból egyenjogúsítja.

Az iskola alkalmazkodik a tanulók kultúrájához, azt beépíti az oktatás és nevelés folyamatába (Nahalka 2003; Réthy–Vámos 2006). A jellemzően emancipációs szemléletre épülő méltányos pedagógia alkalmazkodik a gyerekek eredeti identitásához: esélyteremtő, befogadó, kellően differenciál, individualizál a nevelés–oktatás folyamatában, figyel a speciális nevelés szükségletekre és leginkább az inklúzió keretei között tud megvalósulni. Réthy (2020) hangsúlyozza a méltányos pedagógia kirekesztés- és szelekciómentességét, demokratikus jellegét, valamint gyemekközpontúságát és kompenzatorikusságát. Ugyanis a különbségek figyelembevételével lehetséges olyan kompenzáló intézkedések alkalmazása, melyek sikeresek az esélyegyenlőtlen tanulók fejlesztésében.

Varga (2015) inkluzív pedagógiai szempontból emeli ki, hogy a méltányosság az oktatási javakhoz való valódi hozzáférésként értelmezhető és nem azonos az esélyegyenlőséggel, vagy az egyenlő bánásmóddal, melyek nem tekinthetők esélyteremtő tevékenységnek csak szimplán a hozzáférés garantálásának, akár oktatási integrációs helyzetek megvalósulásával is (Varga 2015). E szemlélet alapján tehát a méltányos oktatásban az esélyteremtés célzottan és aktívan esélynövelő (Balázs et al. 2021).

Tudással rendelkezünk arról, hogy az oktatási rendszerek szintjén megvalósuló minőségi oktatást a hatékonyság (ráfordítások), az eredményesség (tanulói teljesítmények) és a méltányosság (eredmények mindenkinek) egyszerre jellemzi (Lannert 2015). Ezért különösen fontos számunkra a minőségi oktatást megvalósító oktatási rendszerek működéséből levonható tanulságok feldolgozása, kivált a méltányos oktatás fókuszba helyezése.

Fejes és szerzőtársai (2020) megállapítják, hogy a méltányos oktatásban a különböző társadalmi státuszú, kisebbségi csoportokból származó tanulók egyaránt sikeresek lehetnek mind kognitív, mind affektív és szociális fejlődésük tekintetében. A tanulói teljesítmények nem függenek a tanulók által nem befolyásolható tényezőktől. Kiemelik továbbá, hogy az oktatási rendszerekben a nehéz feltételek ellenére jól teljesítő diákok aránya az oktatási reziliencia mutatója, ami egyben árulkodik az oktatás méltányosságáról is. Magyarországon a 2018-as PISA-mérés alapján a reziliens tanulók aránya átlag alatti, míg a jól teljesítő országokban átlag feletti (Fejes–Tóth–Szabó 2020).

Az utóbbi időben a hazai kutatások fókuszába került a reziliencia intézményi szintű vizsgálata, melyek alapján kirajzolódik, hogy a reziliens iskolaként azonosított intézményekben jelentős arányban vannak reziliens tanulók és az iskolák rendelkeznek olyan iskolapedagógiai jellemzővel, ami az oktatási rezilienciát elősegíti (Széll 2016; Sági 2016; Széll 2018; Patakfalvy-Czirják–Papp Z.–Neumann 2018).

## Rezilienciát elősegítő nevelési-oktatási és légkörjellemzők

Sági (2016) áttekinti az iskolaeredményességgel foglalkozó nemzetközi és hazai szakirodalmakban megjelent kutatási eredményeket az oktatási rendszer, az iskolavezetés és iskolai kollektíva szintjén. Hangsúlyozza, hogy az iskolai szinten folytatott kutatások megmutatták, hogy az oktatáspolitikai által befolyásolható tényezők közül a tanári munka minősége, a tanárok osztálytermi gyakorlata az, ami meghatározza a diákok teljesítményét. Ugyanakkor kiderült, a pedagógus munkájának minőségét a szakmailg támogató kollektíva és iskolavezetés nagymértékben befolyásolja, túl az egyéni képességeken, motiváltságon, ambíció és elköteleződéssel. A pedagógusok együttműködésének leggyümölcsözőbb módja a szakmai tanuló közösségben történik, ahol a tanárok saját és kollégáik tanítási gyakorlatából tanulnak. Az intézményvezetés a kollektív tanulást elősegíti, az intézményi célok elérését támogatja, az iskolai közösséget bevonja a célok elérését szolgáló tevékenységekbe. Lénárd és munkatársai (2022) a hazai köznevelési rendszerben vizsgálták a tanulószervezeti jellemzőket és a pedagógusok tanulását. Kutatásuk számunkra lényeges megállapítása, hogy az iskola tanulószervezetté válásához a szervezeti bevonódást elősegítő pedagógusi tevékenységek között a mentorálás, az óralátogatás és visszajelzés, továbbá a társtanítás nagyon fontos szerepet játszik (Lénárd et al. 2022). Ezek fontosságát a nemzetközi szakirodalmak is alátámasztják (Hopkins–Reynolds 2001; Bolam 2006; McMahon 2006; OECD 2012).

Sági (2016) vizsgálata a reziliens jól teljesítő, illetve a pedagógiai hozzáadott érték szempontjából rosszul, átlag alatt teljesítő hazai iskolákban alátámasztja a nemzetközi tapasztalatokat. Fontos megállapítása, hogy a jól teljesítő iskolákban a szociális integráció és a gyerekek önértékelésének javítása kiemelt célként van jelen. Így felértékelődnek a tanórán kívüli tevékenységek, ahol feltárulnak a tanulmányokban nem annyira sikeres gyerekek tehetségterületei, amelyeken keresztül önbizalmat és önbecsülést nyernek, a pedagógusok pedig motivációs tényezőket. A szociális integrációt megvalósító programokban való részvétellel, például színház- vagy múzeumlátogatás, ugyancsak önbizalmat, önbecsülést szereznek és társadalmi-kulturális normákat sajátítanak el.

Székely (2016) ugyancsak a két iskolacsoportot vizsgál az iskolai légkör és eredményesség szempontjából. Mindkét csoport közös jellemzője, hogy a legkedvezőtlenebb társadalmi státuszú tanulóösszetétel mellett rendelkeztek pedagógiai hozzáadott értékkel (PHÉ) több év átlagában. A reziliensként meghatározott iskolacsoportban a PHÉ az átlagnál magasabb mind a matematikai, mind a szövegértési képességterületen, míg a kutató által veszélyeztetettnek tekintett iskolacsoportban az átlagnál alacsonyabb. A kutatás számunkra legfontosabb eredményei, hogy van kapcsolat a légkör és az eredményesség között, továbbá a reziliens iskolákat inkább jellemzik azok a tényezők, melyek növelhetik a sikeresebbé válás esélyeit. Ezek közé tartoznak:



- a tanulók egyéni képességeire és személyiségük fejlesztésére irányuló gyakorlat,
- részvétel a döntésekben,
- partneri viszony a tanárok, diákok, családok és iskolák között,
- minél több tanórán kívüli tevékenység biztosítása (kiemelt példaként a zene és a sport)
- folyamatos szakmai kommunikáció, együttműködés.

A reziliens iskolákban kiemelt szerepet játszik a tanulók egyénre szabott fejlesztésének támogatása, az önvezérelt tanulás elősegítése, a tanulás tanítása. A reziliens iskolák pedagógusai a tanári kompetenciákkal kapcsolatban fontosabbnak tartják a tanulói közösség fejlesztését, az egyéni bánásmódot, a kommunikációt és együttműködést, mint a pedagógiai tervezést, értékelést, IKT-kompetenciát.

Patakfalvy-Czirják–Papp Z.–Neumann (2018) osztálytermi, intézményi és a helyi közösségi dimenzióban vizsgálják a reziliencia jelenségét. Két markáns típusát írják le a reziliens iskoláknak, az alapvetően jelentősebb pedagógiai fejlesztést nem végző, de a kompetenciamérésre szisztematikusan felkészítő, úgynevezett „tesztre tanító” iskolát, illetve az „innovatívnak” tekintett számos kompetenciafejlesztést célzó EU-s pályázaton résztvevő intézményt, ahol a tanártovábbképzések vezetési stratégiaként beépültek az iskola világába. A kompetenciafejlesztést kiemelten kezelő iskoláknak meg kell küzdeniük a NAT tradicionálisabb szemléletének és a kompetenciaalapú pedagógiai szemlélet összehangolásának problematikájával is, de a legnagyobb problémát a hátránykompenzálás szakmai és finanszírozási feltételeinek biztosítása okozza. Neumann (2019) a kutatás három vizsgált dimenziójában az eredményekhez kapcsolódóan megerősíti, hogy a sikeres iskolákban a tanulók számára érték a továbbtanulás, a pedagógusok folyamatosan keresik a diákok számára legmegfelelőbb pedagógiai megoldásokat, a közösség – beleértve a szülőket és a helyi értelmiségi réteget – támogatják az iskolát. A középfokú továbbtanulás értéke a szegénységből tanulás révén kitört helyi példaképek életútján keresztül válik mintegy kézzelfoghatóvá. Kapcsolódóan az előzőekhez az iskolai lemorzsolódást vizsgáló kutatók hangsúlyozzák: „(...) hogy bár az iskolai lemorzsolódás komplex, soktényezős folyamat, melyben mégis az egyéni tényezők kapnak főszerepet. A tanulmányi elköteleződés és teljesítményorientáció kialakítása, fejlesztése, a hiányzás visszaszorítása növeli az eredményességet. Bár az iskolai faktorkok keveset számítanak, mégis sikeresebbek azoknak az iskoláknak a tanulói, ahol a tantestületek hisznek a hátránykompenzáció eredményességében és taníthatónak, fejleszthetőnek vélik diákjaikat” (Paksi–Széll–Fehérvári 2021: 84).

A fentebb bemutatott oktatási, nevelési- és légkörjellemezőket, mint oktatási rezilienciát elősegítő elemeket összekapcsoljuk a mentortanárképzésben kialakított felsőoktatáspedagógiai rendszerünkkel. Feltételezzük, hogy képzésünk rendszer-elemei és az alkalmazott gyakorlatok vizsgálata megmutatja azokat a beavatkozási pontokat, ahol mind a tanárjelöltek, mind pedig a kezdőtanárok mentorálásában résztvevő mentorok képzésében az oktatási esélynövelés szempontjai hangsúlyosan megjeleníthetők.

A következőkben ezek leírására és a képzés során alkalmazható eljárások, módszerek és megközelítések rövid számbavételére törekszünk döntően a képzési anyagok és curriculum, valamint a képzői tapasztalatok alapján. A beavatkozási pontok teljeskörű bemutatására és részletesebb elemzésére a képzési folyamat kvalitatív metodológiával történő vizsgálatával, illetve a képzések befejezését követő vegyes módszertant alkalmazó kutatással vállalkozhatunk a jövőben.

## Mentorálási alapok tanítók és tanárok részére

A tanárképzés általános képzési és kimeneti követelményeit tartalmazó 1. melléklet a 8/2013. (I.30.) EMMI-rendeletre vonatkozóan rendelkezik az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatok céljáról és tartalmi elemeiről. Ezen célok elérése érdekében szükséges mentortanárok bevonása a hallgatók/tanárjelöltek gyakorlati helyen történő szakmai támogatásának biztosításához. E szükségletek kielégítéséhez kapcsolódik a mentortanárok képzésének igénye. Gyakorlatvezető mentortanár pedagógusszakvizsgára felkészítő képzésünkben többéves szakmai tapasztalattal rendelkezve kapcsolódtunk be egy olyan nemzetközi projektbe, ami többek között mentortanárképzési curriculum és kézikönyv elkészítésével támogatja a pedagógusok szakmai továbbképzését. A program eredményeként sikeres akkreditációval létesítettük a *Mentorálási alapok tanítók és tanárok részére* című továbbképzési programunkat, ami egyben szerves részét képezi sajátélményre alapozott mentor-képzési rendszerünknek.

A képzés tematikája a hallgatókat támogató mentori munkafolyamat logikáján alapul. Áttekintve a nemzetközi szakirodalomban fontosnak tartott nagyobb tematikus egységeket, illetve az ezekhez kapcsolódó tapasztalatokat a mentori felkészítésben, a Mentor Training 2020-1-SK01-KA201-078250 projekt keretében kidolgozásra került – szlovák, cseh, szerb és magyar egyetemek tanárképző szakemberei által – a mentorok képzésének egy általános curriculumja és kurzuskönyve. Tankönyvünk ismeretbővítő és fejlesztő feladatait felhasználva a képzés gyakorlatorientált megvalósítása során hangsúlyt fektetünk a leendő mentorok korszerű szerepértelmezésére, a mentori kompetenciák megismerésére és a hallgatói munka támogatásához nélkülözhetetlen kommunikációs képességek, reflektív gondolkodás, pedagógiai értékelés fejlesztésére. (Mogyorósi et al. 2022)

A képzés munkaformái alapvetően az egyéni és csoportos feladatmegoldásra, kipróbálásra építenek, s ezekhez minden esetben reflexiós feladatokat társítva, alkalmat teremtve az egyéni mentori fejlődési út tudatos megtervezésre. A képzés tudatosan vállalja, hogy a módszerek bemutatása maga is minta értékű legyen, így a résztvevők tanulási folyamatában ugyanazok az értékek és megoldások dominálnak, amelyek a mentorálásban is hatékonyak.

Az akkreditált képzés tartalmi követelményei a mentori kompetenciák ismeret és képesség elemei közül a fentiekhez kapcsolhatóan tartalmazzák – egyéb ismeretkörök és pedagógiai képességek mellett – a lentebb felsorolt célokat.

A résztvevő ismerje:

- a mentorálás alapjait, a mentor és mentorált közötti kapcsolat fejlesztésének lehetőségeit,
- a tanári kompetenciák és a pályaidentifikáció kapcsolódási pontjait,
- a reflektív gondolkodás jelentőségét, a reflektálás és az önértékelés fontosságát,
- az alapvető reflexiós technikákat,
- a pedagógiai kommunikáció sajátosságait,
- a pedagógiai konfliktusok megoldásának lehetőségeit.

A résztvevő legyen képes:

- alkalmazni a személyes támogatás módszereit, technikáit,
- alkalmazni a hatékony kommunikáció elemeit és a visszacsatolás különféle formáit,
- alkalmazni az alapvető reflexiós technikákat,
- támogatni a hallgatók/tanárjelöltek reflektivitását.

### **Az oktatási esélynövelés lehetőségei a mentortanárképzésben**

Az alapozónak tekinthető mentortanárképzési program kimeneti követelményeit megnézve szembetűnő, hogy a mentori kompetenciák ismeretköre a tanári kompetenciákon keresztül a szakmai önreflexiót, illetve a pedagógiai kommunikációt mint tudásterületeket megragadva találkozik az oktatási esélynöveléssel, amennyiben az ismeretek közvetítésében valódi hangsúlyt kap a sikeres hátránykompenzáció mint esélynövelő jó gyakorlat. Vagyis nem pusztán arról van szó, hogy a hátránykompenzáció fontosságára hívják majd föl a jövődő mentorok a jövődő tanárok figyelmét, hanem valódi, keresés és kutatás alapján feltárható gyakorlatokat elemeznek, azokra reflektálnak illetve önreflexiót is megfogalmazznak. Amennyiben reziliens iskolából érkező résztvevők vannak a képzésben a tapasztalatok megosztása és a horizontális tanulás a csoportos és páros tanulási helyzeteken túlmutatóan is várható. Végeredményben tudni fogják a résztvevők, hogy van sikeres hátránykompenzáció és valódi esélynövelés.

A jó nevelési-oktatási gyakorlatok, amelyek a reziliens diákok mögött, mint támogató rendszerek már csaknem száz éve jól azonosíthatók (Szűts-Novák–Szűts 2019), nélkülözhetetlenek annak a tantestület által közösen osztott meggyőződésnek a kialakításában, miszerint létezik sikeres hátránykompenzáció és oktatási esélynövelés. A képességek dimenziójában ez a meggyőződés úgy formálódik ki, hogy önbizalom van mögötte és annak tudása, hogy én magam is képes vagyok rá, vagyis tudok működtetni sikeres esélynövelő gyakorlatokat, együtt pedig a kollégákkal biztosan megvalósítjuk. Vagyis mentorképzésünkben a mentori képességek repertoárjából a hatékony kommunikáció elemeinek, a személyes támogatás módszereinek és a reflexiós technikák alkalmazása, sajátélményű gyakorlása emelhető ki, mint olyan transzferálható pedagógiai képességek, amelyek átvihetők a tanár-

tanár szakmai-tanulási, a mentor-mentorált pályaszocializációs-tanulási és a tanár-diák pedagógiai kapcsolatba hátránykompenzációs, esélynövelő célzattal.

A harmadik fontos elem túlmutat az ismereteken és a képességeken. A meggyőződésekről is szó van, ahogy fentebb is láttuk. Itt most kifejezetten arról, hogy a diákok fejleszthetők, taníthatók. A mentorképzésben résztvevők oldaláról ez egy közösen osztott meggyőződés és ennek érvényességét kiterjesztik a mentoráltakra is. A mentor hatása a mentoráltra a meggyőzések – a sikeres hátránykompenzáció létezése, az esélynövelést megvalósító képességünk megléte, a diákok taníthatósága – formálódásában jelentős. A mentor a mentorálási folyamatban a saját önreflektív szakmai gyakorlata mentén kialakuló beállítódásának reprodukciójára ad lehetőséget, ezzel elősegítve a valódi esélynövelés transzmisszióját, a méltányos pedagógiát igénylő iskolapedagógiai térben.

## Irodalom

- 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- Andor Mihály–Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra.
- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris.
- Balázs Éva (2003): Expanzió középfokon. Az oktatásügy válasza egy évtized társadalmi kihívásaira. *Szociológiai Szemle*, 1., pp. 55–78.
- Balázs, László–Rajcsányi-Molnár, Mónika–András, István–Sitku, Krisztina (2021): Social Responsibility and Community Engagement at a Hungarian Regional University. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21., pp. 54–63.
- Barber Michael– Mourshed Mona (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey&Company. <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (Leoltés: 2023. 09. 01.)
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Blau, Peter M. (1999): Egyenlőtlenség és heterogenitás. In: Angelusz Róbert (Szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum.
- Bolam, Ray (2006): Leadership and Management in School Improvement. In: J. C. Lee–M. Williams (Eds.): *School Improvement: International Perspectives*. New York: Nova Science Publishers Inc. pp. 21–34.
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Fehérvári Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (Szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Fejes József Balázs–Tóth Edit–Szabó Dóra Fanni (2020): Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181., (1), pp. 68–78. DOI: 10.1556/2065.181.2020.17
- Gaszó Ferenc–Laki László (1998): *Esélyek és orientációk. Fiatalok az ezredfordulón*. Budapest: OKKER.
- Gaszó Ferenc–Laki László (2004): *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Budapest: Napvilág.
- Gaszó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Budapest: Kossuth.
- Giddens, Anthony (2003): *Szociológia*. Budapest: Osiris.

- Hopkins, David–Reynolds, David (2001): The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27., (4.), pp. 459–475.
- Kertesi Gábor–Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. – Okok és következmények. In: Kertesi Gábor (Szerk.): *A társadalom peremén. – Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris, pp. 313–376.
- Kozma Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (Szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Lénárd Sándor–Szivák Judit–Tóth-Pjeczka Kata–Urbán Krisztián–Horváth László (2022): Tanuló-szervezeti jellemzők és a pedagógusok tanulása a hazai köznevelési rendszerben. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10., (1.), pp. 37–52. DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.2
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia (Szerk.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: ECOSTAT.
- Lőrincz Borbála–Antal-Fekete Emese (2022): Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In: Kolosi Tamás–Szelényi Iván–Tóth István György (Szerk.): *Társadalmi Riport 2022*. Budapest: TÁRKI, pp. 207–220.
- McMahon, Agnes (2006): School Culture and Professional Learning Community: Some Implications for School Improvement. In: J. C. Lee–M. Williams (Eds.): *School Improvement: International Perspectives*. New York: Nova Science Publishers, pp. 35–48.
- Mihály Ottó (1999): Esélyegyenlőség és differenciálás. *Új Pedagógiai Szemle*, 1., pp. 11–19.
- Mogyorósi Zsolt (2009): A hátrányos helyzet öröksége. In: Nagy Mária (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés*. Eger: EKF Líceum, pp. 7–39.
- Mogyorósi Zsolt et al. (2022): *Mentorképzés – Képzési anyagok és feladatok*. Eger: Líceum. [http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7436/1/MENTRA\\_digit.pdf](http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7436/1/MENTRA_digit.pdf) (Letöltés 2023. 08. 18.)
- Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (Szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 38–56.
- Neumann Eszter (2019): *Mitől jó egy iskola?* Budapest: Társadalomtudományi Kutatóközpont. <https://tk.hun-ren.hu/mitol-jo-egy-iskola>
- OECD (2012): Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Paksi Borbála–Széll Krisztián–Fehérvári Anikó (2021): A lemorzsolódás egyéni, családi és iskolai tényezőinek kapcsolata. In: Fehérvári–Paksi–Széll (Szerk.): *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata. Mindenki Iskolája*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Patakfalvi-Czirják Ágnes–Papp Z. Attila–Neumann Eszter (2018): Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, 27., (3.), pp. 474–480. DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.9
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris.
- Radó Péter (2000): Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban. In: Halász Gábor–Lannert Judit (Szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: OKI, pp. 343–361.
- Réthy Endréné (2020): A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában. *Neveléstudomány, Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4., pp. 21–34. DOI: 10.21549/NTNY.31.2020.4.2
- Réthy Endréné–Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

- Sági Matild (2016): Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In: Szemerszki M. (Szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest: Oktatáskutató és fejlesztő Intézet, pp. 101–124.
- Széll Krisztián (2016): Iskolai légkör és eredményesség. In: Szemerszki M. (Szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest: Oktatáskutató és fejlesztő Intézet, pp. 51–73.
- Széll Krisztián (2018): *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Szűts-Novák Rita–Szűts Zoltán (2019): A tanári kompetenciák néhány kérdése Imre Sándor pedagógiai rendszerében. Imre Sándor aktualitása. *Különleges Bánásmód*, 5., (2.), pp. 55–62.
- Szűts-Novák Rita (2021): A nőnevelés és feminizmus dilemmája Gyertyánffy István pedagógiájában. In: Medovarszki István (Szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok*. Békéscsaba: Magánkiadás, pp. 15–29.
- Varga Aranka (2015): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (Szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.



Fotó/Németh István Péter



# A TÖRÉKENY BIZALOM — EGYENLŐK KÖZÖTT EGYENLŐTLENEK

## ESÉLYEGYENLŐSÉGI KÉRDÉSEK A TÁRSADALOM ÉS A FELSŐOKTATÁS RENDSZERÉBEN

Varga Anita

### Bevezetés

A felsőoktatásban a fogyatékossgal élő hallgatók helyzete alapvetően kétarcúnak látszik. A belépés a vágyott képzőhelyre látszólag – főképpen külső szemmel nézve – könnyebbé válik az aspiránsok számára. A képzőintézmények saját hatáskörben való ügykezelése okán a kinyilvánított cél a fogyatékossgal élő hallgatók alapvető jogainak biztosítása. Emellett a hallgatók legjobb érdekének megfelelő eljárás elvének érvényesítése alapvető lenne, azonban valójában a szabályozás gyakorlati érvényre juttatása valósul meg leginkább. A vágyott cél elérése több esetben akadályokba ütközhet a megfelelő szakember, attitűd, eszközök, segédanyagok hiányosságai okán. A társadalom befogadó jellegének korlátai erős falnak bizonyulnak a hallgatók és a képzőintézmények nézőpontjából egyaránt kimondható piszkáljuk a ködöt – egységben az egyenlőtlenség.

### Az egyenlő szerepvállalás és a megkülönböztetésmentesség. Első tétel: egységisít – írd elő

Az Európai Bizottság megfogalmazása szerint jelenleg az Esélyegyenlőség Uniójának korát éljük. Ebben az olvasatban a fogyatékossgal élő személyek jogainak stratégiája (2021–2030) első szinten elvben elérhetővé teszi az egyenlőség eszméjének megélését a fogyatékkal élők számára (EC 2020).

Gondolkodók és másként gondolkodók, Európában és a világon, egyaránt megkísérelték megfogalmazni a fogyatékoság általánosan elfogadott meghatározását. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) szerint – melyet a *Funkcióképesség, a fogyatékoság és az egészség nemzetközi osztályozása* című okmányban rögzítettek – a fogyatékoságra nem „kóros egészségi állapotként” vagy „biológiai” rendellenességként kell tekinteni, hanem egyéb társadalmi szempontokat is figyelembe kell venni. A WHO két alapfogalmat különböztet meg:

- *Károsodás*: a test pszichés, fiziológiai vagy anatómiai rendszereiben vagy tevékenységeiben bekövetkezett veszteség, hiány vagy rendellenesség, ilyen lehet például a bénulás vagy a vakság.
- *Fogyatékoság*: (károsodásból eredő) bármilyen korlátozottság vagy hiányosság, amely gátolja valamely tevékenység emberileg szabályosnak tartott végzését (WHO 2001).

Az érintettek megítélése szerint azonban a fogyatékoság nem személyes tulajdonság, hanem olyan állapotok összessége, amelyek közül többet maga a társadalmi és a belső külső környezeti elemek hívják életre.

Az ENSZ a *Fogyatékosággal élő személyek jogairól* szóló egyezményének megfogalmazása szerint a fogyatékoság gyűjtőfogalom; változó fogalmat jelöl, miután a fogyatékoság a fogyatékosággal élő személyek és az attitűdbeli, illetve a környezeti akadályok kölcsönhatásának következménye. Ez a következmény gátolja az érintetteket a társadalomban való teljes és hatékony, másokkal azonos alapon történő részvételben (Gubai–Kovács 2007). Adódik a kérdés képes-e a társadalom befogadva elfogadni az érintetteket. Az érem másik oldala az érintetteké, álláspontjuk szerint a legnagyobb akadály a befogadó hozzáállásában keresendő, aki mondandóját lebutítva sajtószerű módon adja a fogyatékkal élők tudomására.

A fogyatékosággal élők a világ legnagyobb kisebbsége miután bármelyikünk tagjává válhat baleset, betegség vagy akár az öregedés miatt. A fogyatékoság megítélése ugyanakkor politikai kérdés, növelheti a halmozottan hátrányos helyzetbe kerülés kockázatát. A fogyatékosággal élők bizonyos csoportjai rendelkeznek társadalmi-kulturális múlttal. Ennek fontos része a közös nyelv/jelnyelv, kifejezésrendszer, utalások, szokások kialakítása. Folyamatszemplétű megközelítésben a fogyatékosok jogaiért való harcban nézőpontváltás történt abban a tekintetben, hogy a fogyatékoság megítélése általános emberi jogi kérdéssé váljon.

A szemléletformálás alapja az a nézet, hogy a kérdés kezelése szakpolitikai feladat, amely az érintettek bevonása nélkül elképzelhetetlen (EC 2008). Ebben a megközelítésben a fogyatékkal rendelkező állampolgárok nem betegek, akik elkülönülnek az egészségesektől. A nézőpontváltás alapvetése annak a célnak a megvalósítása, hogy a fogyatékkal élők az ép embertársaikkal azonos jogokhoz jussanak (1. ábra).

1. ábra. A fogyatékosághoz kapcsolódó alapvető jogalkotás koncepciója



Forrás: EC (2020) alapján saját szerkesztés.

A jogalkotó megközelítésében a fogyatékosággal élő személyeknek mindenki máshoz hasonlóan joguk van a valós szerepvállalásra az adott társadalomban az élet bármely területén. Az elmúlt évtizedekben előrelépés tapasztalható az egészségügy, az oktatás, a foglalkoztatás területén. A változás a szabadidős tevékenységekben és a politikai típusú tevékenységekben való szerepvállalás területén is érzékelhető. Körülbelül 90 millió fogyatékos személy él az Európai Unióban. Az erőfeszítések ellenére a fogyatékosággal élők 52%-a tapasztal (saját bevallása szerint) hátrányos megkülönböztetést a tagállamok valamelyikében. A fogyatékosággal élő fiatalok 20,3%-a morzsolódik le az iskolarendszerben; ez az érték az épek körében 9,8%-ra tehető. Az érintettek 29,4%-a szerez felsőfokú képesítést, míg az ép fiatalok esetében ez az arány 43,8% (EC 2020). A jogalkotó a vonatkozó stratégiában három fő témakörben határoz meg kulcsfontosságú kezdeményezéseket (2. ábra).

2. ábra. A fogyatékhöz kapcsolódó alapvető jogalkotás témakörei



Forrás: EC (2020) alapján saját szerkesztés.

A kezdeményezések alapvetően az egyenlő bánásmód elvének gyakorlati megvalósítását szolgáló szabályozási környezet megalkotását jelentik, védőhálóként működnek az egyes tagállamokban élő érintettek számára (EC 2016).

- **Uniói jogok:** A fogyatékhöz kapcsolódó jogok ugyanazok a jogok, mint ép társaikat. A gyakorlati megvalósítás alapja az a kezdeményezés, melynek keretében 2016-ban az Európai Bizottság kísérleti jelleggel létrehozta az európai fogyatékhöz kapcsolódó igazolványt. Belgium, Ciprus, Észtország, Finnország, Olaszország, Málta, Románia és Szlovénia területén bevezették az igazolvány kísérleti változatát (EC 2016). A tapasztalatokra építve 2023 végéig az EU javaslatot tesz az összes uniós tagállamban érvényes európai fogyatékhöz kapcsolódó igazolvány bevezetésére, elősegítve a szabad mozgás elvének megvalósítását. Az érintettek megítélése szerint számos kérdés fogalmazódik meg a javaslat elfogadása kapcsán. A fő kérdés, hogy az egyes tagállamok megítélése szerint ki számít fogyatékhöz kapcsolódó élő személynek, ki lesz jogosult az európai fogyatékhöz kapcsolódó kártya használatára miután a jogosultak körét minden állam maga határozza meg.
- **Önálló életvitel és autonómia:** A fogyatékhöz kapcsolódó élő személyeknek elvben joguk van önállóan élni, és szabadon megválasztani, hol és kivel élnek. Az önálló életvitel és a közösségbe való befogadás támogatása érdekében kiemelten fontos a vállalkozók és politikai szereplők érzékenyítése. Kiemelten fontos annak tudatosítása az érintettekben, hogy intézetek és lakóotthonok építése helyett a tagállamoknak számos egyéb lehetősége van. A támogatási formák (ERPA) befogadást elősegítő intézkedések felhasználása jelen esetben azt jelenti, hogy a szociális lakhatás feltételeinek biztosításával, lakások megvásárlásával vagy bérletével, az akadálymentesség elősegítésével valóban hozzájárul az adott tagállam jogalkotó szándékának megvalósításához.

– *Megkülönböztetésmentesség és esélyegyenlőség:* Az alapelv lényege az érintettek védelme a hátrányos megkülönböztetés és az erőszak minden formájával szemben. Az esélyegyenlőség és a hozzáférés biztosítása nehézségekbe ütközik például az oktatás minden szintjén, az állam és közigazgatás, és a kulturális élet területén. Összességében világossá vált, hogy a hozzáférés biztosításának alapja a valós vagy virtuális környezet hozzáférhetőségének biztosítása a fogyatékos-sággal élők számára.

A civil szervezetek bevonása alapvető fontosságú az alapelv gyakorlati megvalósítása szempontjából. A szerepük meghatározó abban a tekintetben, hogy ne csak az egészségügyi vagy rehabilitációs szempontokat vegyük figyelembe, hanem a társadalmi, jogi, gazdasági, oktatási, kulturális és politikai tényezőket is (Sitku 2021). A fogyatékos-sággal élő fiatalok saját bevallásuk szerint leginkább a társadalmi életben való részvételt tekintik kiemelten fontosnak. A teljeskörű befogadás, a sajátos igények és jogok elismeréséig hosszú út vezet. Számos fogyatékos-sággal élő venne részt a civil szervezetek munkájában, a közös érdekek mentén létrejövő fejlesztési elképzelések megvalósítása kapcsán. A nagyobb mértékű részvételt akadályozza, hogy az érdekérvényesítő képesség hiányzik, a fogyatékos-sággal élő személyek helyi vagy országos szintű képviselőire szolgáló szervezetek vagy rendszerek érdekérvényesítő képessége nem kellően hatékony. A megfelelő tájékoztatás hiánya jelentős korlát, többségében nem állnak rendelkezésre vagy nem hozzáférhetők a lényeges tájékoztatások: az épületek akadálymentessége, vannak-e ott a nagyothallók vagy vakok és egyéb fogyatékkal élők által is használható, az egyenlő esélyű hozzáférést könnyítő technikai és más eszközök. A szemlélet mind a társadalom mind a fogyatékkal élők tekintetében alapvetően meghatározza az eredményességet. Az ember önmeghatározáshoz való viszonya az, hogy fogyatékos-sággal élőknek vagy egy kisebbség tagjának vallja-e magát. Ami a politikai, közéleti szerepvállalást és részvételt illeti, számos fogyatékos-sággal élő személy nem gyakorolhatja választójogát, mert nem minősül jog- vagy cselekvőképesnek; vagy, mert a szavazás folyamata nem akadálymentes (Halmos 2017). Az érintettek véleménye szerint a szociális rendszer működése nem ritkán gátolja a fogyatékkal élőket abban, hogy tevékenyen és cselekvő jelleggel részt vegyenek a saját életük irányításában.

### **Hass, alkoss, gyarapíts, második tétel: tárd ki a kapukat**

A magát egyenlőségközpontúnak valló Európai Unió a stratégia a fogyatékos-sággal élő személyek jogainak érvényre juttatásáért (amely a 2021–2030 közötti időintervallumban meghatározza a tagállamok számára a témához kapcsolódó teendőiket), alapvető fontossággal bír (EC 2021). Kimondja, hogy a fogyatékos-sággal élőknek joguk van másokkal azonos alapon, a kisgyermekkorú neveléstől és gondozástól kezdve minden szinten és formában részt venni az oktatásban. Nem áll rendelkezésre átfogó kutatási eredmény a fogyatékos-sággal élő tanulók, köztük

a nem látható fogyatékkal, például autizmussal, diszlexiával vagy hiperaktivitással élők eredményességéhez szükséges feltételekről. Az inkluzív oktatás uniós szinten kiemelt helyen van jelen az oktatáspolitikai rendszerében.

Az európai oktatási térség hat tengelye a minőség, befogadás, nemek közötti egyenlőség, zöld és digitális átmenetének, a tanárok szerepe és a felsőoktatás teszi lehetővé a valós eredmények elérését a tagállamok számára (Szűts 2014). Ezek mindegyike végső soron a mindenki számára elérhető oktatásra irányul. A pályaválasztási tanácsadóknak, az állami foglalkoztatási szolgálatoknak katalizátor szerepük van abban, hogy az oktatás munkaerő-piaci részvételt eredményezzen (Csikós–Rajcsányi–Molnár 2020). A készségfejlesztési programban az Európai Bizottság vállalta, hogy összefog az állami foglalkoztatási szolgálatok európai hálózatával a személyes készségfejlesztés témakörében. Az összefogás alapvető kérdése a társaktól való tanulás fejlesztése, hogy kiderüljön, milyen készségekre van szükség a munkaerőpiacon való eredményesség növelése érdekében (Bacsa–Bán 2022; Rajcsányi–Molnár 2019). Elengedhetetlenné válik, hogy a foglalkoztatottak körében és a kiszolgáltató helyzetben lévő csoportokban is nagyobb hangsúlyt kapjanak a tanácsadás jellegű szolgáltatások. A jogalkotó szándéka szerint a gyermeknek, a tanulónak, hallgatónak joga, hogy állapotának, személyes adottságának megfelelő oktatásban részesüljön. A fogyatékos tanulókat, iskolákat az inkluzív (befogadó) jelzővel azonosítják abban a tekintetben, hogy törekvése szerint átgondolja a tanterv megvalósításának kereteit a szervezeti kérdéseknek megfelelően. Optimalizálásra törekszik a működési feltételek vonatkozásában a tanulók érdekében. Ebben az iskolatípusban minden tanuló lehetőség szerint olyan oktatásban részesül, amely egyéni szükségleteihez, a fejlesztéshez szükséges. A befogadás alapja a különbözőség elismerése, a tanulás és tanítás befogadó jellegének biztosítása.

Az ENSZ-egyezmény fogalmi és tartalmi rendszerében állami feladat az egyetemes tervezés, mint a megelőző gondolkodás és cselekvés módszertani megvalósítása (Fazekas 2018). Az Egyetemes Tervezés lényege a különleges jellegű gondolkodásmód, tervezési stratégia, amely figyelembe veszi a diákok, tanulók, hallgatók, vagyis az összes felhasználó képességeinek különbözőségét. Sarokponti eleme, hogy nem zárhatja ki a fogyatékossgal élő személyek számára szükséges támogató-segítő eszközök és technológiák indokolt esetben történő használatát (Fazekas 2018). Ennek köszönhetően a fogyatékossgal élő személy alapvető emberi jogai, az egyenlőség eszméjének gyakorlása válik lehetségessé. Ebben a környezetben minden felhasználó épek és fogyatékkal élők egyaránt innovatívabbá válnak és vonzóbbá teszik a képzőintézményt a társadalom számára. A befogadó környezet kialakításának alapja a szándék, és a rendszerszemléletű gondolkodás, azon tézis elfogadása, mely szerint a befogadás létfontosságú mind a munkahely, mind a társadalom számára. (Bartal 2020, Kókuti et al 2022) Arról van szó, hogy a szervezet átírja az elfogultságot és megkérdőjelezi a sztereotípiát, hogy a „különböző” alacsonyabb rendű. A legtöbb képzőintézmény törekszik arra, hogy a külső megítélése pozitív legyen. Az unióban a társadalmi igazságosság kérdései egyre elterjedtebbek, a tagállamokra nyomás nehezedik, hogy fokozzák a sokszínűséget és

a befogadást. De az eszme gyakorlati megvalósításához esetenként hosszú, nehéz út vezet tekintve, hogy elköteleződött államot, polgárt, szervezetet és bátorságot jelent. Az iskolába történő befogadás a társadalomba való befogadás alapfeltétele.

### **Az élet az, amit kihozol belőle: harmadik tétel – felsőoktatás – csatamező vagy játszótér**

A szubszidiaritás elve alapján az EU a felsőoktatási szakpolitika megalkotását az egyes tagállamok saját hatáskörébe tartozó feladatként kezeli. Az unió szerepe támogatásra és az összehangolásra korlátozódik, a fő irány a hallgatók és az oktatók, kutatók, személyzet mobilitásának ösztönzése; az oklevelek és résztanulmányok kölcsönös elismerésének elősegítése, az intézmények együttműködésének előmozdítása (EC 2020). 2018-ban elindult az „Európai Egyetemek” kezdeményezés, amelynek célja, hogy az Erasmus+ programon keresztül ösztönözze a különböző tagállamok felsőoktatási intézményeiből álló hálózatok létrehozását azzal a céllal, hogy közös stratégiákat dolgozzanak ki, lehetővé tegyék a hallgatók számára, hogy több uniós országban tanuljanak, és európai diplomát kapjanak. A felsőoktatáshoz kapcsolódó szakpolitika tagállamonként kínál egyedi megvalósítási elképzeléseket. Az EU tagállamaiban jellemzően az oktatásban való részvételt azzal is könnyítik, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók számára olyan informatikai eszközt és programot biztosítanak, amely felveszi az óra anyagát, majd jegyzetet készít belőle. A dolgozatok, vizsgák anyagát pedig diktálás alapján a számítógép rögzíti. Ez a megoldás hazánkban szintén működik, esetlegesen. Elmondható, hogy számos ország az orvosi modellt tekinti meghatározónak, a szociális modell elfogadottsága és alkalmazása esetleges. Fontos alapvetés, hogy a szociális modell előtérbe helyezi, a társadalmi tényezőket, azonban figyelmen kívül hagyja az alapvető egyéni tényezőket. A fogyatékossgügyi civil szervezetek megítélése szerint, a szociális modellnek összetett módon kellene szemlélni a fogyatékkal élőket ezért teljes jogú és aktív cselekvőként való kezelésük elsődleges (MEOSZ 2023). A szervezetek állásfoglalása szerint a legtöbb, a fogyatékossgal kapcsolatos emberi jogi akadály a hátrányos megkülönböztetéshez kapcsolódik. Az érintettek gyakran tapasztalnak közvetett vagy közvetlen hátrányos megkülönböztetést és kirekesztést. A fő okok a társadalomban megnyilvánuló előítéletek, strukturális problémák (Halmos 2017).

Magyarországon ma a felsőoktatás elérhető a fogyatékossgal élő fiatalok számára, de a tanulmányaik elvégzéséhez számos változtatásra volna szükség rendszer- és folyamatszinten egyaránt. Emellett hozzáadott félévekre, az akadálymentes közlekedés biztosítására lenne szükség, beleértve az épületek közötti és belüli mozgás lehetőségét, a kiegészítő helyszínek elérését. A gyakorlati megvalósítás igényli a nagymértékű családi támogatást (szállítás és önellátási feladatokban való segítség) és anyagi befektetést (akadálymentesség megteremtése, informatikai eszközök, programok, biztosításának formájában). A tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy több konfliktushelyzetre kell felkészülni mind a hallgatónak, mind az őt támogató közegnek, elsősorban a családtagoknak.



A sokszínűség, a méltányosság és a befogadás továbbra is nagyon eltérő módon épül be a felsőoktatási intézmények szerkezetébe, politikájába annak ellenére, hogy a befogadás az EU egyik alapértéke. A legfontosabb feladat a rendszer számára, hogy biztosítsa a felsőoktatás befogadó és innovatív és releváns jellegét (Balázs 2022), konkrétan jelenítse meg a hozzáférést és részvételt támogató inklúziós intézkedéseket. Elkerülhetetlen, hogy a felvételi eljárás és a képzés során alkalmazott szükségletfelmérés lebonyolítása az Egyetemes Tervezés elméleti alapján történjen (Fazekas 2018; Bacsa-Bán 2019).

3. ábra. A tanulmányi pontok beszámításának szabályozásához kapcsolódó változás

**Tanulmányi pont:**  
középfiskolai bizonyítványból számított pontszám - ötödik tantárgy kiválasztása

**Jelenlegi szabályozás**

**Kötelezően tanult tantárgyak:**

- magyar nyelv és irodalom,
- történelem,
- matematika,
- egy két évig tanult idegen nyelv

**Választható:**

- egy két évig tanult természettudományos tantárgy

}

**Utolsó két év végi eredménye kerül figyelembe vételre**

**Új szabályozás**

**Kötelezően tanult tantárgyak maradnak:**

- magyar nyelv és irodalom,
- történelem,
- matematika,
- egy két évig tanult idegen nyelv

**A választható tantárgy esetében: tantárgyi mátrix**

- a felsőoktatásért felelős miniszter a tantárgyak egy bővebb körét határozza meg, amelyből a felsőoktatási intézmény választ
- Az intézmény elvárhat továbbra is **természettudományos tantárgyat, meghatározhat más tantárgyat** vagy tantárgyakat is, illetve úgy is rendelkezhet, hogy **több tantárgy közül a jelentkező számára kedvezőbb tantárgyat** kell figyelembe venni.

Forrás: <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/9/98/98a/98a3c14b9dbd91e5d8a5d685271aaf55a388639e.PDF>

Forrás: KIM (2023) alapján saját szerkesztés.

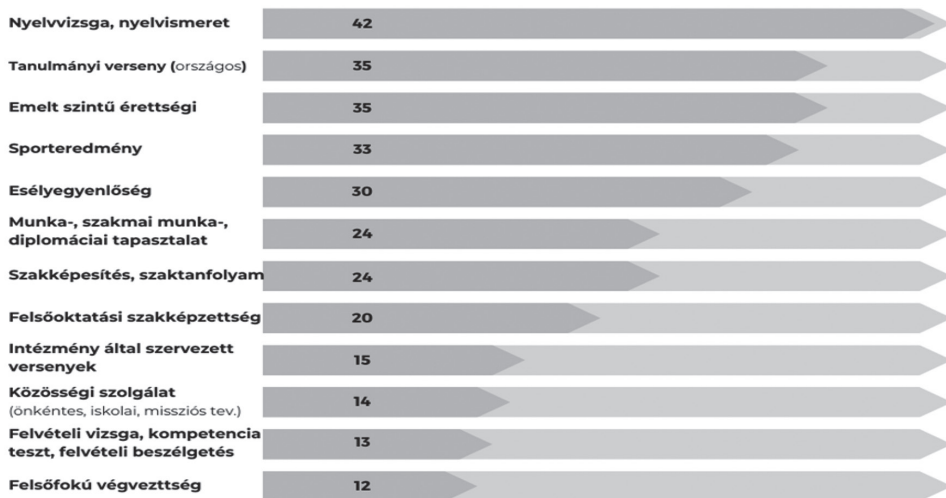
A jelenleg működő rendszer utolsó rendszerszintű átalakítása 2005-ben valósult meg, ebben az évben került bevezetésre a kétszintű érettségi. A felvételi pontszám az érettségi eredményekből, a középfiskolában szerzett érdemjegyekből, az emelt szintű érettségiért és nyelvvizsgákért kapható pluszpontokból állt össze. A rendszer az emelt szintű érettségi irányába presszionálta a tanulókat. Az a tanuló, aki két felvételi tárgyból emelt szintű vizsgát tett, rendelkezett a megszerzhető többlet-pontszámmal. A 2024-ben bevezetésre kerülő rendszer alapvetően csökkenti a középfiskolában szerzett érdemjegyek szerepét. A képzőintézmények saját hatáskörébe helyezi a döntést az adható pontok 20%-át illetően. A jelenleg működő rendszer sajátossága a vevőközpontúság abban a tekintetben, hogy a középiskola az államot, és a családot tekinti ezt követően a legfontosabb vevőnek.

A vevők megítélése alapján az állam nem eszmei vevő a képességek és készségek fejlesztésének területén. Azokon a szakokon, amelyek versenyhelyzetben vannak a helyzet komplexitását az jelenti, hogy miután a saját felvételi követelményeket a képzőintézmény szabja meg, azon hallgatóknak, akik különböző képzőintézményekbe azonos szakra jelentkeznek, különböző módon és képzési anyagból kell készülniük. Azokon a szakokon, amelyekre 280 vagy kevesebb pontszám elegendő a bejutáshoz az elérhető 500 pontból jellemzően a hallgató választása a döntő. Ebben az esetben a képzőintézmény saját magát kínálja fel a leendő hallgató számára. Az inkluzív oktatási és tanulási környezet kialakítása ettől az alaphelyzettől függetlenül a hallgatók mindegyike számára előnyös.

A fogyatékossgal élők helyzete a felsőoktatási intézményekben pozitívan változott az elmúlt öt évben. Az esélyegyenlőség témaköréhez kapcsolódó pontszámok tekintetében az adott képzőintézmény dönt (4. ábra).

4. ábra. A képzőintézmények által adható intézményi pontszámok területenként

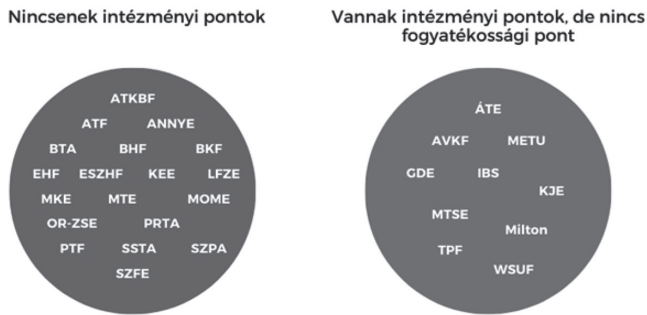
## Intézményi pontok



Forrás: KIM (2023) alapján saját szerkesztés.

A képzőintézmények szabályozó dokumentumaikban deklarálják, hogy hídak képeznek az ép és fogyatékos hallgatók között, segítve a beilleszkedést az érintettek számára a felsőoktatás rendszerébe, ezzel együtt a társadalom alrendszerébe.

5. ábra. A képzőintézmények által adható intézményi pontszámok területenként

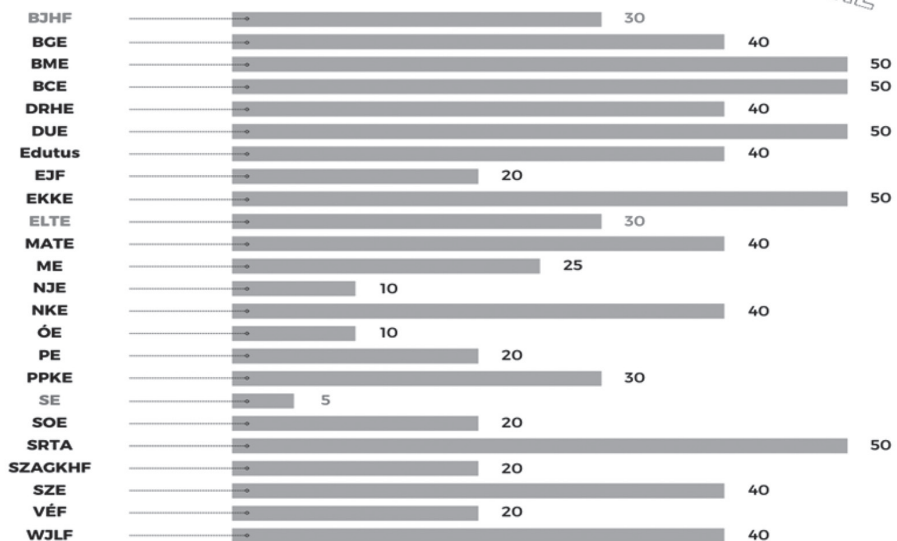


Forrás: KIM (2023) alapján saját szerkesztés.

A képzőintézmények egy része nem jelölt meg határidőre adható pontszámot, más részben pedig megjelölt intézményi adható pontokat, amelyek között fogyatékosági pontszám nem szerepelt (5. ábra). A fogyatékosággal élők az egyes önreflexiókban megfogalmazzák azon véleményüket, hogy nyomonkövethető a tendencia, mely szerint a hallgatótársak elfogadóbbak, ritkábban szembesülnek fizikai síkon kinyilvánított előítélettel.

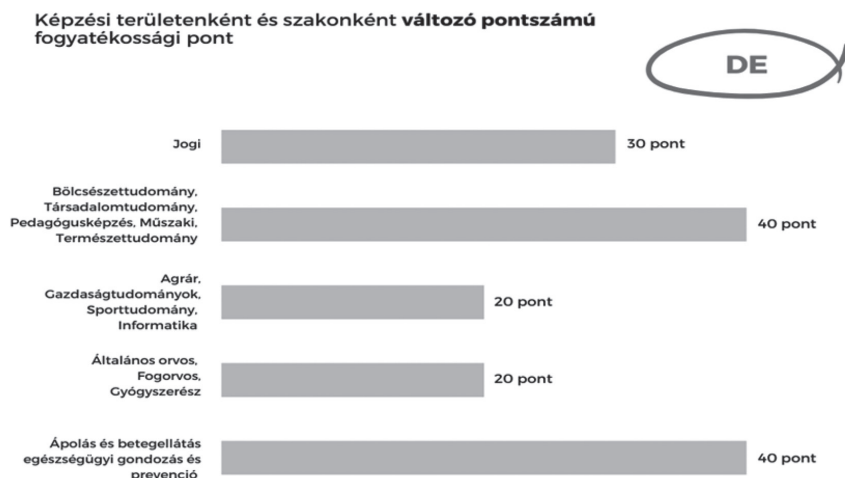
6. ábra. A képzőintézmények által fogyatékoságért adható azonos pontszámok

Képzési területenként és szakonként azonos pontszámú fogyatékosági pont



Forrás: KIM (2023) alapján saját szerkesztés.

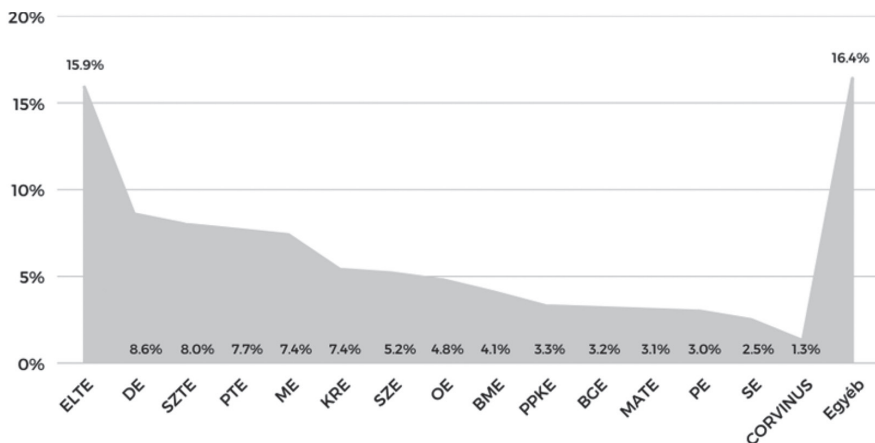
7. ábra. A képzőintézmények által adható fogyatékosáért adható változó pontszámai



Forrás: KIM (2023) alapján saját szerkesztés.

Az 6. ábra jeleníti meg a képzési területenként és szakonként azonos pontszámot adó intézményeket. A 7. ábrán a képzési területenként és szakonként változó fogyatékosági pontok láthatók. Az adható pontok mértéke a képzőintézmény stratégiáját benne a fogyatékkal élő hallgatókhoz való viszonyát is tükrözi. Alapvetően nem a szervezet mérete és népszerűsége határozza meg a mértéket. A fogyatékosággal élő hallgatók saját döntésük alapján összesítve a tudományegyetemeket választják a legszívesebben a 8. ábra tanúsága szerint az Eötvös Loránd Tudományegyetem a Budapesti Corvinus Egyetem, a Debreceni Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem valamint a Pécsi Tudományegyetem a legnépszerűbbek az érintett hallgatók körében a vizsgált időszakban.

8. ábra. A képzőintézmények népszerűségi eloszlása a fogyatékosággal élő hallgatók körében



Forrás: KIM (2023) alapján saját szerkesztés.

## ■ TÁRSADALMI SZAKADÉKOK ÉS A PEDAGÓGIAI HIDAK

Az érintett hallgatók megítélése szerint a tudományegyetemek jelentik számukra a legnagyobb lehetőséget a kiteljesedésre a választott területen, emellett a segítők száma, a segítség színvonala a hozzáférés a lehetőségekhez ezen képzőintézmények esetében a legbiztosabb. Az Országos Fogyatékosügyi Program 2015–2025 között jeleníti meg a elgondolást melyben kimondja, hogy a fogyatékos fiatalok számára jelenleg nem pusztán a felsőoktatás rendszerébe való bekerülés, hanem az ottani kötelezettségek teljesítése is számos esetben jelent többlet erőfeszítést. Ezen erőfeszítések akkor tekinthetők eredményesnek, ha a képzőintézmények a fogyatékos fiatalok felsőoktatásban való részvételének elősegítése érdekében komplex szolgáltatási formákat dolgoznak ki és azokat be is vezetik (OFP 2015). A fogyatékos hallgatók megoszlása képzési szintenként az összes hallgató létszámához viszonyítva kismértékű emelkedést mutat leginkább az alapképzés és a mesterképzés tekintetében (9. ábra).

9. ábra. A fogyatékos hallgatók részaránya az összes hallgató számához viszonyítva képzési szintenként

Képzési szint	Összes hallgató 2022 őszi	Fogyatékos hallgatók részaránya
Alapképzés (Bsc, BA, Prof)	164 117	1.1%
Mesterképzés (MA, Msc)	35 959	1.3%
Osztatlan képzés	44 715	0.8%
Felsőoktatási szakképzés	11 980	1.1%
Szakirányú továbbképzés	16 236	0.4%
Doktori képzés (PhD/DLA)	10 581	0.5%
Egyéb	6 403	0.2%
<b>Összesen</b>	<b>289 991</b>	<b>100%</b>

Forrás: KIM (2023) alapján saját szerkesztés.

Áttekintve a 2022 őszi vonatkozó adatokat láthatóvá válik az egyes képzési területeken jelen lévő fogyatékos hallgatók részaránya a képzőintézmények saját adatai alapján (10. ábra).

10. ábra. A fogyatékos hallgatók részaránya az összes hallgató számához viszonyítva képzési területekenként

Képzési terület	Összes hallgató 2022 őszi	Fogyatékkal élő hallgatók részaránya
Műszaki	36 374	1.0%
Bölcsészettudomány	21 826	1.6%
Gazdaságtudományok	60 001	0.6%
Pedagógusképzés	27 656	1.1%
Informatika	23 863	1.3%
Orvos- és egészségtudomány	31 296	0.7%
Társadalomtudomány	15 017	1.4%
Jogi	16 908	1.2%
Agrár	13 044	1.2%
Természettudomány	5 777	1.5%
Hitéleti	3 965	1.4%
Sporttudomány	4 857	1.5%
Művészet	6 131	1.0%
Művészetközvetítés	1 215	1.4%
Egyéb	6 403	0.2%
Államtudományi	5 077	0.1%
<b>Összesen</b>	<b>279 410</b>	<b>1.0%</b>



Részarány tekintetében  
a **bölcsészettudomány**  
kiemelkedő képzési  
terület

Forrás: KIM (2023) alapján saját szerkesztés.

A fogyatékos hallgatók részarányát tekintve a bölcsészettudomány kiemelkedő képzési terület (10. ábra) a legnépszerűbb képzések közé a jogász, a programtervező informatikus, a mérnök- informatikus és a villamosmérnök képzés került. (11. ábra).

11. ábra. A legnépszerűbb képzések a fogyatékossggal élő hallgatók körében a vizsgált időszakban

## 15 legnépszerűbb képzés fogyatékkal élő hallgatók körében



Forrás: KIM (2023) alapján saját szerkesztés.

A hallgatói létszám változása, jelenlegi növekedése, korábbi csökkenése mellett a fogyatékossggal élők hallgatók létszáma nőtt 2019–2023 vonatkozásában. A felsőoktatásban résztvevők jogai erősödtek „papíron nagyon”, a realitás talajáról szemlélve kisebb mértékben. A felsőoktatási intézmények eltérő mértékben és módon tudnak segítséget nyújtani az érintetteknek, kisebb részben hallgatótársak, anyagi jellegű támogatások, nagyobb részben esélyegyenlőségi irodák alkalmazottai, oktatók, önkéntes segítők (család) bevonásával. A legnagyobb gondot a területi és időbeli korlátok jelentik, miután a segítségnyújtás szinte kizárólag az oktatás helyszínén és ideje alatt valósul meg. A képzőintézmények intézményfejlesztéshez kapcsolódó szakmai anyagai tartalmazzák a fejlesztő/jobbító jellegű intézkedésekre vonatkozó tényleges elképzeléseket. Ezek azonban számos esetben a gyakorlatban nem valósulnak meg. A fejlesztés és pozitív elmozdulás az Európai Unió szabályozási keretrendszerével összhangban vitathatatlan tényszerű bizonyítékokkal alátámasztható. Az esélyegyenlőségi koordinátorok munkája során érzékelhető, hogy sokan nem vállalják fogyatékossgukat a hátrányos megkülönböztetés miatt, hiszen a felvételi eljárásban fogyatékossg miatt többletponthez jutók nem jelennek meg később fogyatékos hallgatóként a statisztikában, nem nyújtanak be kérelmet az előnyben részesítés tárgykörökben a számonkérés időbeli, térbeli megvalósítás módjához, eszközrendszeréhez, a segítők személyéhez kapcsolódóan. Azon hallgatók közül akik elkezdik tanulmányaikat, sokan lemorzsolódnak kilépnek a rendszerből, passzíválják a félévet majd nem térnek vissza aktív státuszú hallgatóként (KIM 2023).



## Közeledve távolodunk meghatározás kontra valóság – negyedik tétel – gyere, jöjj Kedves mellém

Amikor megkérdezik, az emberek többsége azt állítja, hogy nincs semmilyen ellenérzése a fogyatékossgal élőkkel szemben, általánosan szemlélve ez akár igaz is lehet. A többség azonban az érintettek képviselői szerint nem tartja a fogyatékossgal élőket magával egyenlőnek, nem képes érzéklni a korlátokat. A nem tudatos – a tudatlanságból, az ismeretek és a megértés általános hiányából fakadó – előfordulás károkozást jelent az érintettek szemszögéből, ami a kirekesztő hozzáállásban is megnyilvánul. Az általános vélekedés szerint nem kell az inkluzív tervezésre nagyobb hangsúlyt helyezni, mert a mozgásszervi érzékszervi károsodással élőknek vannak saját épületeik, intézményeik. A kormány elképzelése a felsőoktatás tekintetében hogy a fogyatékossgügyi, hozzáférhetőségi, rehabilitációs ismeretek a releváns alapképzések részeként horizontálisan épüljenek be az adott szakterület valamennyi képviselőjének tudásába (OFP 2015). Az elképzelés a jelenlegi helyzet áttekintése után teljes- körűen a közeli jövőben nem fog megvalósulni. A valós gyakorlat szerint esélyegyenlőségi koordinátorok, irodák segítik a fogyatékkal élő hallgatók beilleszkedését. A képzőintézmények egy része leginkább a releváns képzési területeken, tudományegyetemeken érzékenyítő programok segítségével vonja be az oktató és nem oktató munkatársakat a rendszer működésébe. Az érintettek saját bevallásuk szerint találkoznak az alábbi nehézségekkel a tanulmányaik során:

- a személyi segítők hiánya,
- az oktatók attitűdje nem megfelelő a fogyatékossgal élőkkel szemben,
- viták a tantárgyi kedvezmények vonatkozásában,
- akadálymentesség a felsőoktatási intézményekben és kollégiumokban főként a belső terekben és az épületek között,
- könyvtárak, kötelező gyakorlat helyszíneinek megközelítésének nehezítettsége,
- az esélyegyenlőségi koordinátorok, irodák kapacitásának (munkaerő és anyagi forrás) hiánya.

Ismereteink szerint a ma főiskolai felsőoktatási rendszerben tanulmányokat folytató hallgatók többsége (60–70%) olyan munkakörökben fog dolgozni a jövőben melyek betöltéséhez elengedhetetlen a kulcskompetenciák – benne a digitális kompetenciák ismerete – mint alkalmazási előfeltétel – és a velük szinergiában működő transzverzális készségek fejlesztése. A szakmai tanárok felkészültsége, kompetenciáik fejlettsége jelentős szerepet játszik a leendő munkavállalók felkészítésében akár ép akár fogyatékkal élő hallgató felkészítése a feladat. Az intézmények mindegyike végrehajt, vagy korábban lebonyolított jelentős mértékű információs infrastruktúrafejlesztést és IKT-eszközpark korszerűsítést. A hátrányos helyzetű érintettek számára nyújtott digitális technológiai szolgáltatások fejlesztése szintén alapvető fontosságúvá vált a képzőintézmények saját bevallása szerint. Fontos szerepet kap a változó külső tanulási környezet feltételeinek megteremtése,

a modern informatikai eszközökkel és hálózatokkal való ellátottság növelése, az online tananyagok elérhetőségének biztosítása (Rajcsányi-Molnár et al. 2021). A fogyatékossgal élő hallgatók tanulmányainak sikerességéhez hozzájárul az online, a kevert oktatási forma támogatása a minőségi digitális tartalmak létrehozásával kapcsolódó rendszerek működtetésével az egyénre szabott tanulási lehetőségek biztosítása. A felzárkóztatás rendszere a hátrányos, alulreprezentált helyzetű hallgatói csoportok intézményi támogatása (felzárkóztató kurzusok, szakmentorok) fontos, a terület folyamatos rendszerszintű fejlesztése elengedhetetlen az EU alapszabályainak betartása kapcsán. Az intézmények szándéka, hogy a jelenleg működő támogatórendszer sikeres elemeit kiterjesszék a hátrányos helyzetű hallgatók sikerességének növelése érdekében. A befogadás legfontosabb része az egyetemi hallgatók érzékenyítését szolgáló előadások lebonyolítása, a fogyatékossgal élő hallgatói csoportok befogadásának elősegítése érdekében. Nélkülözhetetlen a digitális kompetenciák fejlesztése, a tudatos médiahasználat az eredményközpontú felsőoktatás és abban befogadó szemlélet megvalósításához. A sikeres intézmények stratégiája a feladatokat és a kapcsolódó tevékenységeket öt kiemelt terület köré szervezi:

- egyenlőség és diszkriminációmentesség,
- a tudatosság növelése,
- hozzáférés,
- törvény előtti egyenlőség,
- erőszaktól és visszaélésektől való védelem.

A hatékony szakpolitika megtervezéséhez szükséges, hogy a döntéshozók megfelelően megismerjék a fogyatékossgal kapcsolatos problémákat, és a döntéshozatali folyamatban a fogyatékossgal élő személyek tevékenyen vegyenek részt. Ezért az állami intézmények szorosabb partneri viszonyt kialakítására törekednek a fogyatékossgal élő személyek szervezeteivel. A Fogyatékos Emberek Szervezeteinek Tanácsa (FESZT) fogja össze a magyarországi civil szervezeteket:

- az Autisták Országos Szövetsége (AOSZ),
- a Kézenfogva Alapítvány,
- a Társaság a Szabadságjogokért (TASZ),
- a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége (MVGYOSZ),
- a Mozgássérültek Egyesületeinek Országos Szövetsége (MEOSZ),
- a Mental Disability Advocacy Center (MDAC),
- a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ),
- a Pszichiátriai Érdekvédelmi Fórum (PÉF)
- és az UNICEF Magyarország.

Elkészítették azt a jegyzéket, mely kapcsolódott a Fogyatékosjogi ENSZ-egyezmény Bizottságának (CRPD Bizottság) a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény (CRPD) végrehajtásával kapcsolatos feladatokhoz. A szervezetek alapvető célja a fogyatékossgal élő emberek társadalmi szintű, egységes

képvisellete volt, hozzájárulva és érvényesítve a „Semmit rólunk, nélkülünk”-elvet (Halmos 2017). A kérdésgjegyzék kapcsán valós figyelem irányult a magyarországi fogyatékossgal élő embereket érintő leggyakoribb problémákra. Magyarország a CRPD-t elsőként, annak Fakultatív Jegyzőkönyvét másodikként ratifikálta 2007-ben. 2011-ben nyújtotta be első jelentését. Az első átfogó felülvizsgálat 2012-ben zajlott, a második 2017-ben kezdődött. A felülvizsgálat során kiemelt szerepet játszottak a civil szervezetek akik elkészítették párhuzamos jelentésüket a tárgykörben. A 2018-ban készült országjelentést a Bizottság elfogadta. CRPD 2020-ban készült jelentésében azonban megfogalmazta bíráló jellegű észrevételeit a közszolgáltatások akadálymentesítése és az ésszerű alkalmazkodás biztosítása érdekében tett megfelelő intézkedések hatékonyságát illetően. A jelentés szerint a megfelelő intézkedések hiánya a fogyatékossgal élő személyek szegregációjához vezet. Alapvető, hogy az ésszerű alkalmazkodás mellett a hozzáférhetőség a legfontosabb kérdés az érintettek számára, mind az épített környezethez, mind az információkhoz és az infokommunikációs eszközökhöz, valamint a közlekedéshez való hozzáférést illetően. A munkavállalás előfeltétele, továbbra is probléma, hogy nem jelennek meg a fogyatékossgal élő személyek a munkaerőpiacon jelentős mértékben, az atipikus foglalkoztatási formák hatékonysága és lefedettsége a fogyatékkal élők számára nem elterjedt (Laoues et al. 2019). A kérdés szabályozására vonatkozóan megjelent az ésszerű alkalmazkodás, kötelezettség kérdése a Munka törvénykönyvében, de nem teljesítése esetén hátrányos megkülönböztetés nem történik a valós gyakorlatban.

A felsőoktatásban tanulni kívánó fogyatékossgal élő személyeket több civil szervezet is segíti különböző módon. A Fogyatékos Diákok Országos Szövetsége (FDOSZ) a fogyatékos hallgatók érdekvédelmét, képviselétét, tájékoztatását és támogatását tekinti első számú feladatának. Legfontosabb célja, hogy elősegítse a fogyatékos hallgatók esélyegyenlőségének biztosítását, hozzáférését és részvételét a felsőoktatásban. A Fogyatékossgal Élők Egyesületeinek Tanácsa (FÉT) célja, hogy elősegítse a fogyatékossgal élő emberek jogainak érvényesülését, részvételét és befogadását a társadalomba, ellátja érdekképviseletüket a döntéshozók felé.

### **Van valami itt belül, amit nem vehetnek el – Összefoglalás – 5. tétel – A remény**

Európai Unió stratégiája a fogyatékossgal élő személyek jogainak érvényre juttatásáért, a 2021–2030 közötti időintervallumban meghatározza a tagállamok számára a témához kapcsolódó teendőiket. Az egyenlő bánásmód elvének gyakorlati megvalósítását szolgáló szabályozási környezet megalkotása működése szabályozó környezetként van jelen az egyes tagállamokban élő érintettek számára. A civil szervezetek bevonása alapvető fontosságú az alapelvek gyakorlatban történő megvalósítása szempontjából azonban bár rendelkezésre állnak, valós érdekérvényesítő szerepük korlátozott. A fogyatékossgal élő fiatalok saját bevallásuk szerint leginkább a társadalmi életben való részvételt tekintik alapvető fontosságúnak.

A teljeskörű befogadás és a sajátos igények és jogok elismerése a rendszer és az egyén közös felelőssége. A megfelelő tájékoztatás hiánya jelentős korlát a gyakorlatban számos esetben nem állnak rendelkezésre vagy nem hozzáférhetők lényeges információk az épületek akadálymentessége, az egyenlő esélyű hozzáférést könnyítő technikai és egyéb eszközök vonatkozásában. A tanulók, hallgatók sikerességét a tanulás motivációi erősen befolyásolják akár ép akár fogyatékos az adott személy. A képességek mellett a motivációra vagy annak hiányára vezethetők vissza, a sikeres és kevésbé sikeres képzési utak. A lemorzsolódást és a kudarcokat a tanulmányi előképzettségekből adódó különbségek, az ismeret- és tudáshiányból adódó akadályok, valamint az önálló tanulás nehézségei okozhatják. Elsősorban abban az esetben, ha a szükséges fizikai és szervezeti feltétel rendelkezésre áll. Az egyenlő szerepvállalás és a megkülönböztetésmentesség jogszabályi követelményeinek való megfelelés első szinten teljesülni látszik. Nem áll rendelkezésre azonban átfogó kutatási eredmény a fogyatékossgal élő tanulók, köztük a nem látható fogyatékossgal, például autizmussal, diszlexiával vagy hiperaktivitással élők eredményességéhez szükséges feltételekről. A minden érintett a látható és/vagy rejtett különbségek ellenére történő közös munkája jelenleg kevésbé valószerű.

A fogyatékossgügyi koordinátorokkal történő együttműködés, a fogyatékossggal kapcsolatos tudatformálás és szemléletváltás, a fogyatékos hallgatók mentorálása és ösztöndíjazása, valamint a fogyatékossggal kapcsolatos kutatások és projektek megvalósítása célként jelenik meg (Fazekas 2021). Magyarországon ma a felsőoktatás elérhető a fogyatékossggal élő fiatalok számára, de a tanulmányaik elvégzéséhez számos változtatásra van szükség. Hozzáadott félévekre, az akadálymentes közlekedés biztosítására, beleértve az épületek között és belüli mozgás lehetőségét, kiegészítő helyszínek elérését. A nagymértékű családi támogatás nélkül a megvalósítás szinte lehetetlenné válik a szállítási és önellátási feladatokban való segítség és anyagi hozzájárulás elengedhetetlen. A fogyatékossgügyi jogszabályok és stratégiák nyomon követése és értékelése, az érdekérvényesítés és lobbitevékenység a társadalmi párbeszéd és egyeztetés, civil szervezetek közreműködésével valósítható meg, az együttműködés sikeressége azonban esetleges.

A felsőoktatás rendszerébe való bejutás stratégiai kérdés a mindenkori kormány számára. Magyarországon a jelenleg hatalmon lévő kormány álláspontja szerint a felsőoktatás sikeres ágazatnak tekinthető. A fogyatékossggal élők helyzete a felsőoktatási intézményekben pozitívan változott az elmúlt öt évben. A sokszínűség, a méltányosság és a befogadás azonban nagyon eltérő módon épül be a felsőoktatási intézmények szerkezetébe, politikájába annak ellenére, hogy a befogadás az EU egyik alapértéke. Az idealizált valóságban, az egyéni figyelem a kics csoportos gyakorlatok a személyes kérdések közvetlen kezelése a mindennapok része. A közösségi érzés, kötetlenség a társakkal a kölcsönös segítségnyújtás eszméje mellett a változatos lehetőségek, a pénzügyi támogatás, a kortárssegítő csoportok jelenléte kulcsfontosságú az egyes hallgatók számára annak érdekében, hogy befejezzék tanulmányaikat. A valóságban jelen van a társadalmi elszigeteltség lehetősége, a verseny és nyomás, a korlátozott fizikai és társadalmi jelenlét, mint a mindennapok része.

Az alapítványi fenntartású képzőintézmények alapvető érdekévé válik a helyzet jobbító jellegű kezelése. A finanszírozás fókuszában a társadalmi kohézió témakörében a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók, a fogyatékkal élő hallgatók mellett a gyermeket nevelő hallgatók állnak. A megfelelő képzőintézmény kiválasztása elengedhetetlen a jövőbeli sikerhez a társadalomba való beilleszkedéshez, és a boldogsághoz, ezért: felkészülni és indulás előre rendületlenül, mert mindig van remény.

## Irodalom

- 2012/C 326/02 Az Európai Unió Alapjogi Chartája OJ C 326, 26.10.2012, 391–407
- Az Európai Parlament állásfoglalása a 2020 utáni időszakra vonatkozó európai fogyatékosügyi stratégiáról: (2020), Internetes elérhetőség: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-9-2020-0123\\_HU.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-9-2020-0123_HU.html)
- A Fogyatékosysággal élő személyek jogairól szóló egyezmény. *Fogyatékosyság és Társadalom*. 2009. 1., (23.),
- Bacsa-Bán Anetta (2019): A felvételi vizsga szerepe a tanárképzésben. In: Fodorné Tóth Krisztina –Németh Balázs (Szerk.): *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: A digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai – tanulmánykötet*. Pécs: MELLearn Egyesület, pp. 281–295.
- Bacsa-Bán Anetta (2022): *Hozzáadott érték: egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. Dunaújváros: DUE Press.
- Balázs László (2022): Szalutogén szervezet: életet fakasztó kommunikáció. In: Konczosné Szombat-helyi Márta–Balogh Gábor–Jarjabka Ákos (Szerk.): *Kommunikáció – Gazdaság – Kultúra – Nyelv: 50 éve a közgazdász képzés szolgálatában. Tiszteletkötet Borgulya Istvánné részére*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet, pp. 125–133.
- Bartal, Orsolya (2020): Digitális megosztottság más szemmel: Fókuszban az M-learning. In: H. Varga Gyula (Szerk.) (2020): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest: Hungarovox, pp. 105–115.
- Comprehensive and Integral International Convention on Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities, U.N. Doc. A/AC.265/2006/2 (Feb. 13, 2006)
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Committee on the Rights of Persons with Disabilities List of issues prior to submission of the combined second and third periodic reports of Hungary. CRPD/C/HUN/QPR/2-3 1 May 2017. (Előzetes kérdések)
- Európai Fogyatékosysági Igazolvány 2016. Internetes elérhetőség: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=hu&catId=1139>
- Egyenlőségközpontú Unió: *A fogyatékosysággal élő személyek jogairól szóló, 2021 és 2030 közötti időszakra szóló stratégia* (2021): Internetes elérhetőség: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=hu>
- Fogyatékosyság és fogyatékosyság alapú társadalmi megkülönböztetés. Internetes elérhetőség : <https://www.coe.int/hu/web/compass/disability-and-disablism>
- Fazekas Ágnes Sarolta (2019): Befogadó tervezés a felsőoktatás oktatási, tanulási környezetében, *Fogyatékosyság és Társadalom*. 1., pp. 57–75.

- Fazekas Ágnes Sarolta (2021): A felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékossgal élő személyek vonatkozásában.: Az oktatási és tanulási környezet egyetemes tervezésének lehetőségei. In: Perlusz Andrea–Cserti-Szauer Csilla–Sándor Anikó (Szerk.): *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban: Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére*. Budapest: ELTE BGGYK, pp. 92–100. <https://www.meosz.hu/9.p>.
- Fogyatékossg-politikai szakismeretek* (2009): Szöveggyűjtemény. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 2009.
- Gurbai Sándor–Kovács Melinda (2007): *Gondolatok a fogyatékossgal élő emberek jogairól, az ENSZ Egyezmény 12. cikkéről és a vonatkozó magyar jogszabályokról*. Budapest: ÉFOÉSZ.
- H/3586. számú országgyűlési határozati javaslat az Országos Fogyatékossgügyi Programról (2015–2025). Magyarország Kormánya, 2015. március. Internetes elérhetőség: <https://www.parlament.hu/irom40/03586/03586.pdf>
- Halmos Szilvia (2016): *A fogyatékossg orvosi és társadalmi modelljének szintézise, különösen a munkajog területén*. Budapest: Pázmány Press, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Jog- és Államtudományi Kar (PPKE JÁK).
- Halmos Szilvia (2017): Szempontok a UN CRPD hazai végrehajtásához, különös tekintettel az egyezmény 19. cikkére (a fogyatékos személyek önálló életvitelhez és közösségbe való befogadáshoz való joga) I. *Acta Humana: Hungarian centre for human rights Publications*. 5., (6.), pp. 75–102.
- Hrabéczy Anett (2022): A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet fogyatékossgal élő diplomás személyek esetében. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 10., (2.), pp. 5–20.
- International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (2001): World Health Organization, Genf.
- Kőkuti Tamás–Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika (2022): A felsőoktatási felelősségvállalás egy sajátos módja: Képzési Életpálya-menedzsment Program a Dunaújvárosi Egyetemen. *CL-VIL SZEMLE* 19., (4.), pp. 113–126.
- Kulturális és Innovációs Minisztérium 2023. „III. Felsőoktatási Fogyatékossgügyi Szakmai Konferencia”. 2023. május 10. Budapest.
- Laoues Nóra–Müller Anetta–Bácsné Bába Éva (2019): A magyar ép és fogyatékossgal élő fiatalok munkaerő-piaci helyzetének összehasonlító elemzése. *Studia Mundi – Economica*. 6., (1.), pp. 44–57.
- Magyarország a *Fogyatékossgal élő személyek jogairól* szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyvet a 2007. évi XCII. törvénnyel hirdette ki. Internetes elérhetőség: <http://bit.ly/2rjIECI> (Fogyatékosjogi ENSZ-egyezmény)
- Mozgássérültek Országos Szövetsége (2023): Tájékoztató állásfoglalás. Internetes elérhetőség: <https://www.meosz.hu/>
- Országos Fogyatékossgügyi Program (2015–2025): Internetes elérhetőség: <https://www.parlament.hu/irom40/03586/03586.pdf>
- Rajcsányi-Molnár Mónika–András István–Czifra Sándor (2021): Az online oktatás megújítása a Dunaújvárosi Egyetemen: eDUE-projekt. In: Berke József–Kozma-Bognár Veronika (Szerk.): *XXVII. Multimédia az oktatásban online nemzetközi konferencia. Konferencia kiadvány*. Budapest: Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Multimédia az Oktatásban Szakosztály, pp. 55–58.

- Rajcsányi-Molnár Mónika (2019): MaTech: Digitális eszközhasználaton alapuló kreatív matematika verseny szervezése középiskolás tanulóknak. In: Fodorné T. K. (Szerk.): *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai*. Pécs: MELLearn Egyesület, pp. 19–32.
- Sitku Krisztina (2021): Az életreform mozgalmak továbbélése a Camphill Movement mai közösségeiben. *Scientia Pannonica*, 8., (1), pp. 208–238.
- Szűts Zoltán (2014): Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe. *Edu Szakképzés és Környezetpedagógia*, 4., pp. 37–45.
- UN General Assembly, Convention on the Rights of Persons with Disabilities: resolution/adopted by the General Assembly, 24 January 2007. A/RES/61/106 (CRPD)
- UN General Assembly, Optional Protocol to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 13 December 2006, A/RES/61/106, Annex II (CRPD OP)





Fotó/Németh István Péter

# A NEMI EGYENLŐTLENSÉGEK ÁTHIDALÁSÁNAK KÍSÉRLETE

## A REFORMPEDAGÓGIA JELENTŐS MAGYAR NŐI ALAKJAI: NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA ÉS CSALÁDI ISKOLÁJÁNAK KÖRE<sup>1</sup>

Szűts-Novák Rita

### Bevezetés

■ Kutatásunk a korabeli sajtóorgánumokra és későbbi visszaemlékezésekre támaszkodik, miközben kiemeli, hogyan hatottak Nemesné Müller Márta Családi Iskolájának általános elvei és pedagógiai gyakorlata az oktatási rendszerre és a magyar társadalomra. Fő célunk, hogy feltárjuk a Családi Iskola reformtevékenységének kontextusát és azt, miként vitték tovább Müller Márta reformpedagógiai örökségét az őt körülvevő pedagógusok a későbbi évtizedekben.

### A reformpedagógia alapelvei

„A gyermeket, a kis embert, nagyon sok idő múlva fogja még egészen komolyan venni a felnőttek országa. Egyszer majd idővel bizonyosan komolyan veszi. Vannak már jelek, hogy így lesz. [...] Ez egy gyermek-emancipáció kezdete. De nem az a célja, hogy a kis emberek utánozzák a mi alapjában sokkal alsóbbrendű, silány életünket. Hanem hogy az Élet és Természet határai között szabad legyen a gyermekeknek azoknak lenni, amik. Ismerjék el a gyermekek emberségét...” (Ady 1904:7).

Ady Endréhez hasonlóan a reformpedagógia képviselői, mint a többi századfordulós reformkezdeményezés képviselői, határozottan kritizálták a hagyományos oktatás egyoldalú intellektualizmusát, aggodalommal figyelték a tömegízlés hiányosságait, és elutasították a nagyipar által létrehozott művészettelen oktatás térhódítását.

Az iskola fő hibája – állították –, hogy elsősorban a lexikális teljességre összpontosít, a látszólag objektív tények gépies elsajátítására törekszik ahelyett, hogy a diák kreatív gondolkodását fejlesztené. Ahogy bő egy évszázada, úgy ma is a lexikális tudás átadásának primátusa határozza meg az iskolát, ahogy erre Kiss utalt, szerinte azonban az „irodalomtánítást múltbeliségében rögzítő, az egyéb oktatási célokat (mint például az olvasóvá nevelést) a nemzeti identitás kialakításának és megerősítésének alárendelő, a szinte kizárólag klasszikus irodalmat előíró és lexikai ismeretek bővületében élő történeti szemlélet és gyakorlat struktúrája ma már elégtelennek bizonyul.” (Kiss 2022: 39). Kiss, írásában Babits Mihály neveléssel kapcsolatos gondolatait is idézi, aki már a 20. században szintén a lexikális ismeretek túlhangsúlyozásával szemben foglal állást.

Ady korának reformpedagógiai gondolkodói kiemelték, hogy az emberiség fejlődése során két különböző módot alakított ki a világ megértésére. Az egyik az absztrakt szemlélet, amely a dolgokat önmagukban, függetlenül a környezetüktől vizsgálja, a másik pedig a konkrét, kézzelfogható gondolkodás, amely a dolgokat közvetlen, élő kapcsolataikban értelmezi. Ezért a művészet, mint egyedi módon a valóság megértésének eszköze, kulcsfontosságú oktatási eszköz is. Hozzájárul az élet értékeinek és szépségeinek felfedezéséhez, kellemesebbé teszi a környezetet, rögzíti a gondolatokat, érzelmeket és tapasztalatokat képben, szóban, dallamban és színekben. Ezáltal felülemelkedünk a mindennapi élet nehézségein, válaszokat keresünk a minket foglalkoztató nagy kérdésekre, és mindezt konkrét módon tesszük, az érzékszervi benyomások és tapasztalatok alapján (Pukánszky 1995). Az évszázadok óta berögzült, rossz oktatási módszereket igazán eredményesen csak a gyermektanulmány befolyásolta, amely, mint a máig az egyik legnagyobb hatással bíró pedagógiai-pszichológiai mozgalom a 19. század utolsó évtizedeiben indult útjára az Egyesült Államokból. A hazai reformpedagógia legfontosabb képviselőinek egyike volt *Nagy László* (1857–1931), aki 1903-ban alapította meg a Gyermektanulmányi Bizottságot, amely a Magyar Gyermektanulmányi Társaság létrejöttét (1906) készítette elő. Nagy László a kor jelentősebb pedagógusaival tartotta a kapcsolatot (Donáth 2007), köztük a politikai funkciókat is ellátó neves pedagógussal; Imre Sándorral (1877–1945) és *Nemesné Müller Mártával* is, akinek felkérésére publikált *A jövő útjain* című folyóiratban.

### Női értelmiségi szerepvállalás

Mielőtt rátérnénk Müller Márta iskolájára és annak körére, szükséges röviden áttekintenünk a nők korabeli helyzetét. Nem célunk a teljesség igényével feltárni a kérdést, hiszen a nők oktatási lehetőségeiről és aktuális nőképről több átfogó munka (Ács 2017, 2019; Kereszty 2011; Kéri 2008, 2015, 2018; Pukánszky 2006, 2013; Rébay, 2017) sajtóra vonatkozó kitekintés (Nóbik 2019), illetve tanulmány (Czeferner 2015, 2019; Maisch 2019; Virág 2008, 2010, 2013) és doktori disszertáció (Maisch, 2021; Szűts-Novák, 2022) született már.

Magyarországon először a Tanácsköztársaság biztosított terepet a női emancipációs törekvések megformálásához, ami gyakran külsőségekben is megmutatkozott; az elsősorban a forradalom eszméivel rokonszenvező hölgyek öltözködésükkel és viselkedésükkel hangsúlyozni szerették volna elértnek vélt egyenjogúságukat; férfiasan viselkedtek, cigarettáztak, rövidre vágatták a frizurájukat. Imre Sándor, – néhány korábbi tanítványával, barátjával és kollégájával tanácskozva a Tanácsköztársaság idején feljegyzéseiben, a népoktatásról írt tanulmányában, visszaemlékezéseiben egy sor intézkedéssel, szervezési móddal, reformtervvel kapcsolatban említette, hogy mutatis mutandis ezekből tanulni, méríteni lehetne a jövőben. Közben azt hangsúlyozta, hogy nem szabad elhanyagolni a továbbiakban a munkásság művelését, a társadalmi kérdésekben tájékozatlan és öntudatlan középosztállyal való foglalkozást, a gyermekek, az ifjúság, a diákság egészségügyi, szociális gondozását, támogatását, a Tanácsköztársaság alatt készült jegyzeteiben érvelt a nőnevelés megújítása mellett is (Donáth 2022: 195). A tervek azonban sokáig tervek maradtak, a felszabadultság nem tartott sokáig, ugyanis a Tanácsköztársaság bukása, az első világháború elvesztése és a trianoni döntést követő szankciók után politikai és társadalmi konzervativizmus következett, amely nem tette lehetővé a nőkérdés valódi kibontakozását.

Míg a független és határozott maszkulin nő ideájának nemet parancsoltak a férfiak, ezzel sok konfliktust eredményezve a társadalmon és családokon belül is. A nők munkába állása megállíthatatlan folyamatként haladt előre hazánkban az 1920-as években. A korszak lexikonjaiban a korra leginkább jellemző, antifeminista gondolatok tűnnek fel, amikor a nőkép 1920–30-as évekbeli alakulásáról szeretnénk tájékozódni. Közben egyenlőnek írják le a nőt a férfival, még ezekben az évtizedekben is feltétlenül hozzátesszük, hogy „a természeti törvényen alapuló nemi és társadalmi különbségeket”, illetve, hogy a nő „élettani rendeltetése az anyaság.” Tehát a női egyenrangúságból nem következik a jogi értelemben szorosan vett egyenjogúság (Pukánszky 2006).

Az általunk vizsgált női kép, a női oktatás fejlődése és megszilárdulása, valamint általában véve a világ oktatáskultúrájára jelentős hatással volt Ellen Key svéd tanítónő (1849–1926) tevékenysége és kiemelkedő műve, *A gyermek évszázada*, amely eredetileg *Barnetsårhundrade* címmel jelent meg 1900-ban. (Key 1976). Ellen Key-t Nemesné Müller Márta szellemi köre is sokra tartotta, 1926-os halálakor Hámos Margit nekrológot írt *A jövő útjain* reformpedagógiai folyóiratban: „Ami a tanítás módszerét illeti, Ellen Key első követelménye, hogy a gyermeket önállóságra szoktassa. A tanító ne saját nézetét erőltesse a gyermekre, hanem tanítsa meg gondolkodni és helyesen következtetni és saját megfigyelései alapján ismereteket szerezni.” (Hámos 1926: 32.), ezáltal így az iskola elsődleges feladata az egyéni műveltség kialakulásának támogatása (Medovarszki 2020), illetve az önállóság mellett a természeti képek érzékszervi tudásmegszerzésére alapozva fontos a közvetlen környezet megtapasztalása is (Krakker 2021 Homoki et al. 2023).

## Nemesné Müller Márta Családi Iskolája

A pedagógiai reformmozgalmak hatására Magyarországon 1915-ben második-ként nyitotta meg kapuit Nemesné Müller Márta *Családi Iskolája*, amelynek alapjait Müller Márta három évvel korábban, akkori brüsszeli lakóhelyén fektette le. A 6–14 éves korú tanítványoknak nyitott koedukált iskolában szigorú tanmenet nélküli, szabad kísérletezés zajlott. Miután az I. világháború kitörésekor Nemes Márta családjával visszatért Budapestre, a Naphegyen, a Tigris utca 41. számú villaépületben, saját anyagi forrásból folytatta a tanítást (Pukánszky 1996). Fontosnak tartotta az egyéni érdeklődés jelentőségét, az aktív tevékenységi formákat: a játékot és a munkát, a fegyelem lazítását. Iskolájában úgynevezett életegységekben, egyéni, csoport és tömegmunkában folyt a tanítás.<sup>2</sup>

Nemesné Müller Márta pedagógiai meggyőződését az iskola tanára, és a folyóirat másik szerkesztője, Baloghy Mária fogalmazta meg 1926-ban *A jövő útjain* hasábjain. Véleménye azonos volt a korban megjelent új irányéval, miszerint a 20. század első évtizedeiben az elavult oktatási rendszer merev struktúrájával, a szellemi fejlődés egyoldalú módszereivel már nem megfelelő ahhoz, hogy befogadja és életre keltse az új nevelés lényegét. Az új oktatási megközelítés már merőben új életszemléletet követel meg a pedagógustól. Amikor az új generáció és a régi generáció kapcsolata átalakul egy új megállapodás talaján, és amikor az új világtrend meghatározza a nevelő és a tanítvány között lévő új együttműködés sajátos törvényeit, akkor épülhet fel a múlttapasztalatokat figyelembe vevő új oktatás, amely alapján létrejöhet a jövő kulturális műhelye, az Új Iskola. A jövő emberi ideálja a következőként alakul: „Az egészséges ember, aki a fejlődés megkívánta természetes életfeltételek között nevelkedve megőrizte testének és lelkének egyensúlyát, nyugalmát és önfegyelmét. A felszabadult ember, akinek teremtő képzelete újra kapcsolatba jutott a mindenség kozmikus erőivel, melyektől a mai egyoldalú intellektuális kultúra elszakította. A cselekvő ember, aki megtanulta ösztöneit megfékezve és megnemesítve összes testi és lelki erőit hatékonyan felhasználni. A pályájára termett ember, akinek szabadon kifejlő tehetsége maga találja meg a helyét a termelő munka rendjében. A független ember, aki szabad akaratából illeszkedik bele a közösségi élet kívánta fegyelembe. A szociális ember, aki magát újra felelősnek érzi a társadalmi, nemzeti és emberi közösségért. Az alkotó ember, aki újjáteremtve adja vissza a világnak az emberi kultúra reabízott értékeit.” (Baloghy 1926: 2). De a másik oldalt sem hagyja figyelmen kívül, Nemesné Müller Márta *A Családi Iskola életkeretei* című könyvében kifejti azokat az elvárásokat, amelyeket a tanítóval szemben támasztottak, ideértve az intuíciót, a képzelőtehetséget és a szuggesztivitást is (Nemesné 1937).

A Családi Iskola életközeli működését mi sem példázza jobban, mint az *Iskola Szeretet Egyesület* üléseiről szóló szó szerinti naplójegyzetek. A dokumentumból világosan kirajzolódnak az új iskola lényegi elemei. A cselekedetek mozgatórugója az egymást szerető hozzáállás és problémamegoldás. Cél, hogy mellőzhetőek legyenek az autoriter retorziók, mint például a sarokba állítás: „Mit tegyenek E-vel,

aki annyira megvadul? Kik a barátai? Hívják ide. Akarják-e leszoktatni? Természetesen! Próbálják elterelni, tréfával elütni, utóbb figyelmeztetni, de nem feltűnően. És a kis emberkék megpróbálkoznak megbirkózni az emberrel bánás nehéz mesterségével. Ketten-hárman együtt több-kevesebb kitartással és eredménnyel. De tudják, hogy lehet nevelni, formálni” (Nemesné 1926: 13). A témával foglalkozó, publikált szakirodalom azonban mindeddig egyáltalán nem tárta fel, hogy az iskola tanítói mind elkötelezett, lelkes szakemberek voltak, akik nagy segítséget jelentettek Nemesné Müller Márta számára az iskola tudományos és szervezési munkáiban.

## Az örökség

Kvalitatív, főként korabeli sajtóorgánumokra és későbbi visszaemlékezésekre támaszkodó kutatásom ezen része hiánypótló vállalkozás, amely, noha nem törekszik teljességre, de annak bemutatása, hogy kik és miként vitték tovább Müller Márta reformpedagógiai örökségét, eddig nem képezte vizsgálatok tárgyát. Annak ellenére sem történt meg ennek feltárása, hogy Nemesné Müller Márta még monográfiájában is megköszöni kollégáinak munkája támogatását, legyen szó akár a Családi Iskola működtetéséről vagy könyve megírásáról, majd meg is nevezi a Családi Iskola tantestületében huzamosabb ideig működő munkatársait (Nemesné 1937: 5, 434).

További vizsgálatok elvégzésének létjogosultságát veti fel annak kérdése is, hogy milyen hatékony szakmai kapcsolat állt fent Nemesné Müller Márta és *A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája* című könyvében a dedikációban szereplő „nagy nemzetnevelő”, Imre Sándor között. Korábban már vázoltuk, hogyan viszonyult a pedagógus a nők oktatásának lehetőségeihez és munkavállalásához, ezért az alábbiakban csak néhány mondatban hívom fel a figyelmet Imre és Nemesné a nevelésről alkotott elméletének azonos pontjaira (Szűts-Novák 2019, 2022.)

A kor más egyéb teoretikusaihoz (pl.: Becker Vendelhez) hasonlóan, mindketten is úgy vélték, hogy a kulcs a tanár és diák személyében és viszonyában keresendő (Pelesz 2020). Imre Sándor 1920-as években leírt gondolatai a műveltség nemzetalkotó szerepét világították meg. Szavaiból kitűnik, hogy a nemzet túléléséhez szükséges nemzetnevelés legfőbb eszközének az egyszerre tradicionális és innovatív műveltséget tartotta, amely a negatív történelmi következményektől függetlenül országhatárokon innen és túl is a magyarság belső kohéziójának megalkotója. Imre első világháború után hangoztatott, módosult nemzetnevelési eszménye határozottabb felelősségvállalást hirdetett mind a pedagógusok körében, mind a nevelés helyszíne kapcsán, és az iskolákat támogató művelődéspolitikai képviselői esetében is. Ezért érezte fontosnak az igazgatónő, hogy Imrét is bevonja az Iskola életébe, tájékoztassa annak haladásáról, és megtisztelje azzal, hogy monográfiáját a pedagógus figyelmébe ajánlja.

## Nemesné Müller Mártával és/vagy a Családi Iskolával kapcsolatban levő további személyek

*Baloghy Mária* (Kassa, 1895–Budapest, 1967) már az 1900-as évek elejétől küzdött a nők képzéséért, a női munkahelyek létrehozásáért és a munkakörülmények javításáért. Már a század elején kapcsolatba került Nemesné Müller Mártával, és közösen szerkesztették *A jövő útjain* című reformpedagógiai folyóiratot az *Új Nevelés Világligája* (New Education Fellowship) támogatásával. A tanügyi folyóirat – amelynek Baloghy Mária nemcsak szerkesztője, hanem felelős kiadója is volt – a kezdetekben évente négyszer, később hatszor jelent meg (Sziklay, 1939). Az 1930-as évek elején megalapította a *Budapesti Szociális Női Iskolát*. 1933-ban pedig elindította a gyárgondozónői tanfolyamot, mely a jelenlegi foglalkozás-egészségügyi szakápolói képzés elődjének tekinthető. A nők oktatása eddigre már nagy utat járt be, a statisztikák szerint Magyarországon 1935-ben tizennyolcezer nő rendelkezett diplomával, a legnépszerűbb és a legmegközelíthetőbb szakmák számukra a tanító, tanár, orvos, gyógyszerész, hivatalnok voltak. Többségük csatlakozott az Egyetemet és Főiskolát Végzett Magyar Nők Egyesületébe, illetve ezen egyesület budapesti, debreceni, pécsi és szegedi csoportjaiba. 1938-ban már 434 nő szerzett bölcsészdoktori, orvosdoktori és gyógyszerészdoktori diplomát. Míg a 1938-as év elején 4 nőnek volt Magyarországon egyetemi magántanári képesítése (1 Budapesten, 2 Szegeden, 1 Debrecenben), év végére már további 5 magántanárnőnek. Az 1938-ban több nagy női megmozdulás volt Budapesten a választójog érdekében, amelyben főként az egyetemet végzett nők vettek részt (Magyaryné 1939). 1944-ben a Magyar Királyi Állami Védőnői Intézet felkérésére a gyárgondozónői tevékenységével kapcsolatos ismeretek a védőnői tantervbe is beépítésre kerültek. Szintén ebben az évben az Iparügyi és Honvédelmi Minisztérium is felkérte Baloghy Máriát a Honvédelmi Gondozói Tanfolyam megszervezésére (Hirdi 2015).

*Zádor Anna* (Budapest, 1904–Budapest, 1995) későbbi Kossuth-díjas magyar művészettörténész, egyetemi tanár, a művészettörténet-tudományok doktora jó kapcsolatot ápolt a Családi Iskola több tanárával is, ezért másodéves korában megengedték egyszer neki, hogy hospitáljon az iskolában: „Elmentem oda, és el voltam ájulva – és ma is el lennék ájulva –, hogy milyen hangulat uralkodott abban a tanteremben, hogy mennyire vidám és egyenrangú volt az egész társaság, az oktató és a gyerekek egyaránt, pedig a gyerekek éppolyan sokfélék és mihasznák voltak, mint 6 és 12 éves kor között mindig. Akkor jöttem rá arra, hogy a tanítás eredményességének az egyik alapfeltétele, hogy jó atmoszféra legyen, hogy a hangulat kellemes legyen. [...] Ezt én alapjában véve Nemes Márta iskolájának köszönöm, az tudatosította bennem, hogy az olyan rettenetes mihasznákkal, mint amilyen egy kisgyerek, általában húsz kisgyereket glédában tartani borzasztó feladat tulajdonképpen, pláne csak nemes szavakkal és mosolyokkal, rettenetes feladat, hogy azt el lehet érni. Erre rájöttem ott” (Mojzer-Zwickl 2008).

*Leveleki Eszter* (szül. Löwentritt Eszter, Felsőgalla, 1917–Budapest, 1991) édesapja az alsógallai cementgyár igazgatója volt, édesanyja tanítónő. Az egyházi fenn-



tartású Szent Orsolya Tanítóképzőben végzett tanulmányai befejezése után 1936–1938-ban Nemesné Müller Márta Családi Iskolájában dolgozott, majd a Családi Iskola pedagógiai elvei szerint 1938-ban magánóvodát nyitott és elkezdte a Vidám Vakáció elnevezésű nyári nyaralások megszervezését (kezdetben Méreiné Molnár Verával, 1938–1978). A II. világháború után 1945–1949-ben, Burchard-Bélaváry Erzsébet mellett a budapesti óvodahálózatban is dolgozott. Az 1950-es években azonban a Rákosi-rendszerben nem kapott munkát (alkalmi munkákat vállalt: esőkabátokat hegesztett otthonában, a budapesti Ganz utcában). Csak az „enyhülés éveiben” térhetett vissza, 1962–1976-ban a Pest Megyei Csecsemőotthonok Központjában állami gondozott gyermekekkel foglalkozott. Ő így emlékezett Müller Mártára: „Pedagógiai elvem sarkalatos tételei közé tartozik az apró dolgokra való odafigyelés. Ennek fontosságát egész életemben tapasztaltam, de erre tanítottak legkedvesebb nevelőim is, például Nemesné Müller Márta vagy Mérei Ferenc pszichológus. A gyakorlatban is azt tapasztaltam, hogy a nevelés során nagyon kell figyelni minden apró mozzanatra. Arra például, hogy ha a gyerek könnyököl az óra alatt, ez azért van-e, mert fáradt, vagy mert szomorú, mert gondja van. Valóban úgy vélem a pedagógia a kis dolgok művészete.” (Leveleki 2019).

*Kéry Hedvig* (Komárom, 1896–Bp., 1980) pályája kezdetétől – tanítói diplomáját 1914-ben szerezte – egészen hajlott koráig vállalta a hazánkban ritka és nem eléggé értékelt szerepet: a pszichológiai kutatásokat végző pedagógus szerepét. Lankadatlanul hirdette s munkásságával tanúsította, hogy a fejlődés- és nevelépszichológiai kutatási eredmények rendkívül gyorsan konvertálódhatnak sikerekké a gyermekek fejlesztésében és oktatásában. Talán ezzel az erős meggyőződésével magyarázható nagy energiája, ami törekeny alkatát és fáradékonyságát legyőzve egyre újabb és újabb témák vizsgálatára hajtotta. Világosan, tömören fogalmazott kutatási eredményeit – ahogyan azt kívánta és remélte – a gyakorló pedagógusok késedelem nélkül hasznosíthatták, mert érdeklődése rendszerint az óvoda és az iskola legaktuálisabb problémái felé fordult. A pedagógiai nehézségek vagy kudarcok pszichológiai alapjait igyekezett feltárni és tapasztalatait közkinccsé tenni. Tizennyolc éves korától majd 80 éves koráig különböző munkaterületeken, más-más beosztásban, de megszakítás nélkül foglalkozott gyermekekkel, s ugyanezen időszakban folyamatosan végzett tudományos munkát. Munkatársai nem tudták eldönteni, szeme mikor csillogott fényesebben – gyermekes, naiv büszkeséggel –, akkor, ha a gyermekpszichológiai rendelésen egy dyslexiás kisfiút néhány foglalkozással megtanított olvasni, vagy akkor, amikor az *Ősi és népi játékok* című, zseniális alkotása amerikai folyóiratban közölt tanulmányának becses különlenyomatát ajándékozta barátainak.

Gyakran visszaemlékezett édesapjának, a kúriai bírónak határozott, egyenes jellemére, magas intellektuális és etikai követelményeket támasztó nevelési elveire. A tanítóképzőt Pápán és Budapesten végezte, egy fővárosi elemi iskolában kezdett el tanítani. Nem sok időbe telt, s a fiatal tanítónő munkája mellett megtalálta a lehetőséget pszichológiai ismeretek elsajátítására. A hazai kísérleti pszichológia legjelentősebb alakjának, Révész Gézának laboratóriumában dolgozott rendszere-

sen, részt vett a professzor neveléslélektani és pszichofiziológiai kutatásaiban, az akkor induló tehetséges fiatal pszichológusok – többek között Hermann Alice, Lénárt Edit – társaságában. A Tanácsköztársaság bukása, Révész Géza kényszerű emigrációja után, ismét csak pszichológiai érdeklődését követve, a húszas évek végén felcserélte a biztos megélhetést nyújtó, de számára túlságosan szűk korlátokat jelentő fővárosi tanítói munkahelyét. Bár a Családi Iskola pedagógusi állásának bérezése nem volt optimális, viszont alkotó, önálló munkát kínált számára. E demokratikus, szabad légkörű, a gyermekek életkori sajátosságaira és aktivitására építő reformiskola (abban az időben Európa-szerte alakultak az „új nevelés” törekvéseit különféle módon megvalósító iskolák, pl. Decroly, Ferrière, Berthold, Domonkosné avantgarde iskolái) öt éven át szabad teret és igazi sikereket biztosított Justné Kéry Hedvignek. Kutató-kísérletező pszichológusi és pedagógusi tehetségének kibontakozását azonban magániskolájának megalapításától, 1934-től számíthatjuk. Ebben az időben dolgozta ki írás-, olvasás- és matematikanitási módszereit, ebben a kis gyermekközösségben alakult ki az a sajátos – leginkább a rogersi non direktív technikához hasonlítható – pszichológusi viszonyulása a gyermekekhez, amelyet később a különböző gyermeklélektani rendeléseken klinikus pszichológusként hasznosított. Az ő intim, személyes kapcsolatokra alapozó osztályaiban számos, később kiváló, nemzetközi viszonylatban is élvonalbeli magyar matematikus kezdte meg elemi iskolai tanulmányait.

A világ minden tájáról, már híres professzorokként leveleztek vele, látogattak el első tanítójukhoz, aki 6–7 éves korukban felébresztette bennük a matematikai gondolkodás és felfedezés örömet. Pedagógiai, pszichológiai munkái közül kétségtelenül matematikanitási módszere a legjelentősebb, melynek matematikai tudományos körökben is feltűnést keltő elvi alapjait 1961-ben a *Matematikai Lapok* című szakfolyóirat részletesen közölte. Justné Kéry Hedvig szelíd, romantikus egyénisége jól elrejtette legfőbb motivációs bázisát, teljesítmény-irányultságát. Nem a véletlen hozta, hanem kitartó akaratereje, hogy számos szakmai lehetőséget kapott. 1945-től 48-ig Mérei Ferenc alkalmazta, majd 51-ig Radnai Béla által vezetett Fővárosi Pályaválasztási és Képességvizsgáló Tanácsadóban, majd 1951-től az ország egyetlen, gyermek-pszichoterápiát és egyidejűleg pszichológiai kutatómunkát végző, Molnár Imre által vezetett MTA Gyermeklélektani Intézetben kapott állást. Mindkét pszichológiai műhelyben azokhoz a munkatársakhoz tartozott, akik helyt álltak akár a „problémás” gyermekekkel és szüleikkel való sikeres foglalkozást, akár a team-munkában folyó kutatásokat, vagy önálló publikációit tekintjük. 1947-ben megjelent első munkája, az *Ósi és népi játékok* (Anonymus), amely úttörő lélektani tanulmány volt. Második kiadásakor (1975, Akadémiai Kiadó) ismét meglepetést keltett: az eltelt időben semmit sem avult, a mélylélektani interpretáció vonulatahoz tartozó releváns elemzései értékállóak maradtak. Amikor 1958-tól kezdve a pszichológiai publikációs lehetőségek nyitottá váltak, Justné az elsők között volt, aki kész tanulmányokkal jelentkezett. Ezekben az évtizedekben terjedt el a pedagógiai kommunikáció tanulmányozása, amely különböző diszciplináris megközelítések felől indítva a vizsgálódást, odáig vezetett, hogy számos szerző kommuni-

katív cselekvések rendszereként fogja fel a tanítás–tanulás folyamatait (Balázs és Balázsne 2018; Mogyorósi 2018). A *Pszichológiai Tanulmányokban* az első kötettől kezdve jelentek meg írásai, a *Pszichológia a gyakorlatban* sorozat az ő tanulmányával indul s a továbbiakban több kísérleti munkáját közli, ugyanúgy, mint a Magyar Pszichológiai Szemle és a Magyar Pedagógia. Tanulmányaiban közzétette a gyermekek számfogalmának, írásos-rajzos tevékenységének, óvodáskori gondolkodási műveleteiknek, arány-felismerésüknek, csoportéletüknek kialakulására vonatkozó kutatásait. Alaposság, a kísérleti feltételek gondos megszervezése, a bizonyítás aprólékos részleteire való beállítódás jellemezte munkáit, amelyekből néhányat szép szakmai sikerrel külföldi kongresszusokon is előadott. Még arra is futotta erejéből, hogy továbbképző előadásokkal, bemutató foglalkozásokkal segítse az általános iskolai pedagógusokat, nyugdíjba vonulása után pedig György Júlia hívására részt vegyen a Fővárosi Gyermekpszichológiai Szakrendelő rangos gyermekterápiai munkájában, egészen 1974-ig. Ekkor vette kézhez gyémántdiplomáját. 1980. július 25-én, hosszú betegség után halt meg (Murányi Kovács 1981).

## Összegzés

Noha elemzésünk korántsem tekinthető teljesnek, de az elmondható, hogy az írásban áttekintett személyes életutak és szakmai pályák azt példázzák, hogy korai reformpedagógusaink munkája tovább él a különböző módszerekben és a kortárs gyakorlatban is. Kevesen tudják, hogy például a romák által lakott település kezdeményezése, az 1988-as *Csenyétei iskolaprogram* is nagyban támaszkodott a század eleji magyar reformpedagógia értékrendszerére. Müllerék gyakorlatának újragondolása természetessé tette számukra, hogy a vegyes életkorú, szélsőségesen eltérő fejlettségű gyerekekből álló összevont osztály kereteit ne hátrányos, hanem előnyöket kínáló fejlődési és fejlesztési helyzetnek lássák (Kereszty 2002). Az iskolaprogramon kívül még számos más vonatkozó esetet találni a későbbi neveléstörténetben is (Lengyelne 2013; Komló– és Racsko 2018; Szűts 2020; Constantinovics 2021; Falus és Szűcs 2022), de ezek bemutatása csak egy más alkalommal lehetséges.

## Irodalom

- Ács Marianna (2017): *Még a kövek is...: nőnevelés a Felsőbaranyai Református Egyházmegye polgári leányiskolájában és internátusában*. Pécs: Publikon, pp. 1916–1948.
- Ács Marianna (Szerk.) (2019): *„Asszonyoknak igen sokat kell tudni...”: új kutatások a nőnevelés történetéről*. Pécs: Kronosz.
- Ady Endre (1904): A szerelmes gyermekek. *Budapesti Napló*, 232., pp. 7–8.
- Balázs László–Balázsne Sata-Bánfi Ágota (2018): A kommunikációoktatás, -tanulás tanuláseméleti alapjai. In: H. Varga Gyula (Szerk.): *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság*. Budapest: Hungarovox, pp. 49–56. <http://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/02/Tudatossag-konyv-10.pdf#page=49>, Letöltés: 2023. szeptember 5.

- Baloghy Mária (1926): Az Új nevelés. *A jövő útjain*, 1., pp. 1–3.
- Constantinovic Milán (2021): Szülők, pedagógusok és diákok. A heterogén célcsoportok megszólításának retorikai stratégiája. *Magyar Nyelvőr*, 145., (2021.), pp. 159–170. DOI: 10.38143/Nyr.2021.2.159, <https://nyelvor.mnyknt.hu/wp-content/uploads/145203.pdf>, letöltés: 2023. szeptember 5.
- Czeferner Dóra (2015): Feminista szervezkedés vidéken az első világháború előtt. *Újkor*, 2015., (2.), <http://ujkor.hu/content/feminista-szervezkedes-videken-az-elso-vilaghaboru-elott>, letöltés: 2023. szeptember 5.
- Czeferner Dóra (2019): A New York-i Schwimmer Rózsa-hagyaték jelentősége a nőoktatás szempontjából. In: Ács Marianna (Szerk., 2019): *„Asszonyoknak igen sokat kell tudni...”: Új kutatások a nőnevelés történetéről*. Pécs: Kronosz, pp. 124–144.
- Donáth Péter (2022): *Adalékok Nagy László pályájához: publikálatlan önéletrajza, iskolareformterv, a Gyermektanulmányi Társaság, az egyetemi gyermektanulmány-oktatás s a lélektani laboratóriumok dokumentumai 1918–1922-ből*. Budapest: Trezor.
- Donáth Péter (2022): *Konszenzuskereső reformer a válságok és szélsőségek korában – Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, s a magyar pedagógiáról*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Ellen Key (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Fábrí Ferenc: *Leveleki Eszter életrajz*. <https://levelekiudulo.hu/leveleki-eszter/>, letöltés: 2023. 09. 05.
- Falus Iván–Szűcs Ida (Szerk.) (2022): *A didaktika kézikönyve : Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Akadémiai.
- Frazon Zsófia (2019): Kutatás és kritikai műveltség. *MúzeumCafé*, 72., pp. 69–88.
- Hámos Margit (1926): Ellen Key nekrológja. *A jövő útjain*, 1., pp. 31–33.
- Helmich Katalin (2002): *A Családi Iskola pedagógiája: újítás és hagyomány Nemesné Müller Márta munkásságában* (szakdolgozat). Budapest: ELTE.
- Hirdi Henriett (2015): 120 éve született Baloghy Mária, a hazai gyárgondozónői képzés alapítója. *Nővér*, 1., pp. 35–39.
- Homoki, Erika–Nyitrai, Tímea Laura–Czapné, Makó Zita (2023): Online educational experiences in some majors of Eszterházy Károly University. *ACTA EDUCATIONIS GENERALIS* 13., (2.), pp. 82–95. letöltés: <https://www.dti.sk/data/files/file-1686039945-647eed890a1aa.pdf>, letöltés: 2023. szeptember 5.
- Kereszty Orsolya (2011): *„A nő és a társadalom” a nők művelődéséért, 1907–1913*. Budapest: Mati.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel: nők a dualizmus kori Magyarországon, 1867–1914*. Pécs: Pro Pannónia.
- Kéri Katalin (2015): *Női élet, leánynevelés az újkorban: válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Kéri Katalin (2018): *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon: nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással*. Pécs: Kronosz.
- Kiss Dávid (2022): „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8., pp. 30–42. [https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/07-08/upsz\\_72\(07\\_08\)\\_2022\\_008\\_kiss\\_david\\_az\\_olvasas\\_is\\_gondolkodas.pdf](https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/07-08/upsz_72(07_08)_2022_008_kiss_david_az_olvasas_is_gondolkodas.pdf), letöltés: 2023. szeptember 5.
- Komló Csaba–Racsko Réka (Szerk.) (2018): *A Digitális alapú alprogram koncepciója*. Eger: Líceum.
- Krakker Anna (2021): Egy környezeti nevelési oktatócsomag gyakorlati lehetőségei. In: Medovarszki István (Szerk.): *Tantárgypedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Békéscsaba: Magánkiadás. pp. 115–126.

- Lengyelé Molnár Tünde–Kis-Tóth Lajos (2013): Az egri informatikus könyvtáros képzés a kezdektől napjainkig. In: Boda, István Károly (Szerk.): *A könyvtártörténetől a jövő internetéig: Tanulmányok a 70 éves Bényei Miklós köszöntésére*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 40–45.
- Magyarné Techert Margit (1931): Az 1838-as év mérlege a szellemi pályán működő nők szempontjából. *A jövő útjain*, 1, pp. 38–41.
- Maisch Patrícia (2019): A lánynevelés lenyomatai 19. századi női naplókban = „Asszonyoknak igen sokat kell tudni...”: új kutatások a nőnevelés történetéről. In: Ács Marianna (Szerk.): *„Asszonyoknak igen sokat kell tudni...”: új kutatások a nőnevelés történetéről*. Pécs: Kronosz. pp. 145–159.
- Maisch Patrícia (2021): *A nők olvasóvá nevelése a reformkori Magyarországon* (disszertáció). Pécs: PTE.
- Medovarszki István (2020): Lebutítás vagy disszemináció?: A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8., pp. 76–90.
- Mogyorósi Zsolt (2018): Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában. In: Perjés, István; Héjja-Nagy, Katalin (Szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, pp. 53–71. [https://www.eltereader.hu/media/2018/02/PerjesMentoralasiKezikonyv\\_READER\\_1.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2018/02/PerjesMentoralasiKezikonyv_READER_1.pdf), letöltés: 2023. szeptember 5.
- Mojzer Anna–Zwickl András (2008): „Ilyen szenvedélyesen kell csinálni azt, amit az ember fontosnak tart” – Beszélgetések Zádor Annával. *Enigma*, 55., pp. 111–143.
- Murányi Kovács Endréné (1981): Justné Kéry Hedvig (1896–1980). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1., pp. 94–96.
- Nemesné Müller Márta (1926): Szószzerinti naplójegyzetek a Családi Iskola Szeretet Egyesületi üléséről. *A jövő útjain*, 1., 13–15.
- Nemesné Müller Márta (1920): *A lelki fejlődés útja: a 3–15 éves gyermek spontán tevékenységei*. Budapest: Bethlen.
- Nemesné Müller Márta (1933): *A gyermekszoba mindennapi kérdései*. Budapest: Studium.
- Nemesné Müller Márta (1937): *A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája*. Budapest: Studium.
- Németh András (Szerk.) (2002): *Reformpedagógiatörténeti tanulmányok: európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Budapest: Osiris.
- Nóvik Attila (2019): *A pedagógiai szakajtó és a néptanítói szakmásodás a dualizmus korában*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó–Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Pelesz Nelli (2020): Megújuló pedagógusképzés a Dél-Alföldön: Reformtervek a két világháború közötti gazdasági szakoktatásban. *Délvidéki Szemle*, 1–2., pp. 95–104.
- Pukánszky Béla (1995): A radikális neveléskritika tárgya: a hagyományos iskola. In: Pukánszky Béla, Németh András (Szerk.): *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 505.,
- Pukánszky Béla (1997): Reformpedagógia Magyarországon. In: Falus Iván–Báthory Zoltán (Szerk.): *Pedagógiai lexikon III*. Budapest: Keraban, pp. 256–258.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei: fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Budapest: Gondolat.
- Pukánszky Béla (2013): *A nőnevelés története*. Budapest: Gondolat.
- Rébay Magdolna (Szerk.) (2017): „...szelíd, de szigorú és egyben nagyon igazságos bánásmódban...”: arisztokraták nevelése-oktatása Magyarországon a XIX–XX. században. Szeged: Belvedere Meridionale.

- Sziklay János (1939): Nevelésügyi, orvosi, jogi és más kulturális lapok. In: Sziklay János (Szerk.): *A Magyar Sajtó Évkönyve*. 135.,
- Szűts Zoltán (2020): Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 7., pp. 76–90.
- Szűts-Novák Rita (2019): Imre Sándor Csiky Kálmánnéhoz írott levele a századfordulós társadalmi nőkép és nőnevelés kontextusában. *Pedagógia történeti szemle*, 1–2., pp. 28–44.
- Szűts-Novák Rita (2022): *Gyertyánffy István és Imre Sándor nőképe és nőnevelési gondolatai* (disszertáció). Eger: EKKE.
- Virág Irén (2008): A magyar főrangúak nevelői a 19. század kezdetén. *Zempléni múzsa*, 1., pp. 20–32.
- Virág Irén (2013): Idegenként egy új hazában – Életképek a 19. századból. *Társadalmi együttélés*, 3., [http://epa.oszk.hu/02200/02245/00007/pdf/EPA02245\\_tarsadalmi\\_egyuttes\\_2013\\_3\\_01.pdf](http://epa.oszk.hu/02200/02245/00007/pdf/EPA02245_tarsadalmi_egyuttes_2013_3_01.pdf), letöltés: 2023. szeptember 5.
- Virág Irén (2020): Nőnevelés – arisztokrata tradíciók. *Iskolakultúra*, 3., pp. 58–73.

### Jegyzetek

<sup>1</sup> A tanulmány az ÚNKP-23-4-II-EKKE-3 pályázati azonosítószámon nyilvántartott pályázat támogatásával jött létre.

<sup>2</sup> Nem a Családi Iskola volt az egyetlen reformpedagógiai oktatási intézmény, Békéscsabán Gáspár Margit vezette a Kerti Iskolát, Sajó Magda pedig a Sajó-féle elemi iskolát, Dolch Erzsébet vezetésével Újszegeden 1936–1940 között működött a Kerti Iskola, Szegeden a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájaként 1922 és 1944 között a Cselekvő Iskola működött Nemesné Müller Márta 1939-ben emigrálni kényszerült. A Családi Iskola a második világháború ideje alatt, 1943-ban szűnt meg. A világháború után, az akkor Londonban élő Müller Márta még publikált az *Embernevelés* című folyóiratban (1947), valamint a *Közművelés* évkönyvében (1948).

## BÁRÓ ADELSHEIM JOHANNA FILANTRÓP TEVÉKENYSÉGE A REFORMKORBAN

Virág Irén

### Bevezetés

■ Az írás a 19. század első évtizedeinek rendkívül változatos és érdekes korszakában a magyar történelemben özvegy báró Pucky Andrásnéként és báró Vay Miklós császári királyi kamarás és dandártábornok (1756–1824) feleségeként ismert, báró Adelsheim Johanna (1776–1862) életébe nyújt betekintést a korabeli források, első sorban a bárónő naplószerűen összefűzött emlékiratai alapján. A németajkú arisztokrata hölgy, noha nem Magyarországon született, házastársa révén hazánkban telepedett le, és idegen származása ellenére tevékenysége folytán maradandó nyomokat hagyott a magyar kultúrtörténetben.

A művelt és felvilágosult gondolkodású báró Adelsheim Johanna magyar arisztokrata férje szakmai támogatása mellett a nép életkörülményeinek javításán buzgólkodott, támogatta a csecsemőgondozó és kiseddóvó mozgalmat.

A tanulmány kitér az arisztokrata hölgyek neveltetésének jellegzetességeire, majd ezt követően a bárónő társadalmi szerepvállalása fontos elemeit ragadja meg, miközben kirajzolódik a reformkori Magyarország képe.

### Magyarország a 19. század első felében

A korszak magyar viszonyaiba korábbi munkáink (Virág 2004, Virág 2010a, Virág 2010b, Virág 2013a, Virág 2013b) újítanak betekintést.



A 19. század első felében a Magyar Királyság a Habsburg Birodalom részeként az örökös tartományokhoz képest nagyobb függetlenséget élvezett, de a beolvasztó kísérletek kiváltották a magyar rendi nacionalizmus ellenállását. A századfordulót követően a nemzeti gondolat, majd 1825 után a polgári átalakulás és a nemzeti függetlenség kérdései is egyre erőteljesebben jelentkeztek (Virág, 2013a).

Erre az időszakra tehető az első, kifejezetten művelődési céllal létesített intézmények megjelenése. Ilyen volt az 1825-ben alapított Magyar Tudós Társaság, a későbbi Akadémia, melynek alapító tagjai között a korszak legmeghatározóbb arisztokratáit találhatjuk. Az 1836-ban alakult Kisfaludy Társaság a klasszikusok mellett hazai művek kiadását is támogatta. Mivel a reformkorban igen kevés a nyilvános könyvtár, óriási jelentőséggel bírtak az arisztokraták magánkönyvtárai, melyek közül néhány a nagyközönség számára is hozzáférhetővé vált olvasóterem kialakításával (Virág 2013a).

Az 1827-ben létrehozott Casino a társas érintkezés föllendítésének példaként szolgált. Tagjai közt a főrangúak mellett az értelmiség és a pesti polgárság tekintélyes tagjai, irodalmi kiválóságok és a művészvilág képviselői is jelen voltak. A Casinóban a hazai és külföldi időszaki sajtó és a folyóiratok mellett a könyvtár is lehetőséget teremtett az olvasásra. Ekkor vette kezdetét az olvasóegyletek szervezése, melyek hamarosan az ország egész területét behálózták (Virág, 2004).

Pesten a kor legnagyobb, német nyelven működő színháza a Német Színház volt, ezt látogatta a művelt közönség, így a főrendek is. Az 1837-ben megnyílt Nemzeti Színház a magyar nyelvű színházjátszás ügyét képviselte, és megdöntötte a Német Színház korábbi egyeduralmát.

A nevelésben a harminc évig a felvilágosodás eszméinek továbbélése figyelhető meg. Népszerűek voltak Locke, Rousseau, Pestalozzi és Herder pedagógiai gondolatai, azonban a filantropizmus és a neohumanizmus tanításai is nyomon követhetők. Létrejöttek az első óvodák, kezdetét vette az intézményes tanítóképzés, magasabb szintre emelkedett a szakképzés, és a nőnevelés is pártfogókra talált (Virág 2013a).

A kor vezető társadalmi rétege, az arisztokrácia politikai, hivatali előjogok birtokosaként a rendi hierarchia csúcsán helyezkedett el. A magyar főrendek tagjai között jelentős számban találhatunk reformereket, akik Mária Terézia uralkodásától kezdve 1848-ig politikai, gazdasági és kulturális téren is a haladás ügyét képviselték.

A művelődéspolitikusok és a nevelés ügyének képviselői között is találkozhatunk főnemességekkel, gondoljunk csak a nemzeti szellemű nevelés megvalósítására, a nevelési reformtervezetekre, intézményekre (Georgikon, MTA, könyvtárak, múzeumok, kaszinók, nőnevelő intézetek, Brunsvik Teréz kisdudóvó intézete) és a reformkori óvodai mozgalom főrangú pártfogóira. A főnemességnek – kissé elmentmondásos politikai szerepvállalása ellenére – vitathatatlan érdemei voltak a művelődés és kultúra támogatásában, illetve az oktatás színvonalának emelésében (Virág, 2013a).

John Paget (1) angol orvos és utazó *Magyarország és Erdély* című kétkötetes munkája korhű képet ad a magyar viszonyokról és fontos kultúrtörténeti adalékok-

kal szolgál a magyar arisztokrátákról is. Paget a magyar nőkről így vélekedik (Virág 2010): „[...] a magyar nők műveltsége, ami a nyelvtudást illeti, messze felülmúlja az azonos társadalmi osztályba tartozó angol vagy francia hölgyekét, sőt, ami azt illeti, az urakét is [...].

Magyarország nagy szerencsétlenségei közt szokás emlegetni, hogy a családok legtöbbszörében nem a magyar, hanem a német nyelvet használják, a fővárosi szalonokban pedig német, francia vagy akár angol szót gyakrabban hallani, mint a magyart.” (Paget 1987: 281)

A férfiakra az alábbiakat olvashatjuk (Virág 2013b): „Valamennyien beszélnek magyarul és németül, néhányan franciául és angolul is. Viselkedésük egyszerű, talán kevésbé pallérozott, mint velük azonos rangú és korú angoloké. Klasszikus műveltségük, kiváltképp latin tudásuk felér a miénkkel, országuk törvényeit pedig jóval aprólékosabban ismerik, mint mi a mieinket.” (Paget 1987: 18–19)

Ebben a roppant jelentőségteljes időszakban élt és tevékenykedett báró Adelsheim Johanna, aki a kor vezető társadalmi rétegének tagjaként kiváló szociális érzéssel bírt.

## Báró Adelsheim Johanna

Adelsheim Johanna (1776–1862) Pforzheimban született, családja apai és anyai ágon is az Odenwald kanton hajdani birodalmi rendjébe tartozott. Apja, Adelsheim Kristóf (1745–1784) tizennégy évesen apród volt a badeni Frigyes Károly őrgróf udvarában. 1775-ben pforzheimi főerdőmesterré, majd kamarássá nevezték ki. 1776-ban a Fekete-erdő lábánál fekvő badeni főőrgrófságba, Candernbe helyezték. Anyja Ellrichshausen Luiza, Ellrichshausen Frigyes titkos tanácsos és Odenwald kantoni lovagtanácsos lánya. Házasságukból öt gyermek született, akik közül az 1776-ban világra jött Johanna volt a legidősebb. A kislány mindössze hat éves volt, amikor édesanyját 1782-ben gyermekágyban elvesztette (Virág, 2013b). Ellrichshausen Luiza a halála előtti búcsúlevelében leírta leánya, Johanna számára az életre vonatkozó legfőbb útmutatásait és tanításait, melynek legfontosabb pontjai az alábbiakban összegezhetők: „[...] Ezen tanítások legfőbbike az, hogy: szeresd és féljed az Istent; ebből az alapból fejlőd ki minden egyéb erény. Erényeidnek az alázatosság legyen társa, mert nem erény az, a minek büszkeség a kútforrása. Bíráld meg kedves leányom – midőn már ily elmélkedésre képes leszel – minden tettetted, hogy az Isten iránti szeretet, embertársaid jóvolta és saját lelki üdvöd nem jön-e összeütközésbe azokkal, s hagyd fel velük azonnal, a mint azt tagasztalod (sic!), hogy büszkeséged sugallatára vallanak; kérd egyszermind a jó Istent, legyen veled szent lelkével s vezéreljen az igazak útján. [...] Különösen óvakodjál a henyéségre szoktatni magadat! Isten és ember előtt megvetésre méltóvá tesz a tunyaság. A folytonosan munkálkodó természet példája tanítson rá, hogy: soha ne légy foglalkozás nélkül. Egy nap se mulaszd el a szentírás olvasását, ezen kívül az eléggé fel nem dicsérhető Gellert dalaival és erkölcsi oktatásaival ismerkedjél meg.

Ne mulassz el egy olyan alkalmat sem, midőn szükölködőkön tanáccsal, vagy tettel segíthetsz. Saját megpróbáltatásod napjain pedig bizzál a jó istenben, s a hozzá intézett buzgó könyörgés mellett bízd magadat az ő bölcs vezetésére [...]” Adelsheimné sz. Ellrichshausen Luiza (Jókai 1888: 4–6).

Az anya halála után édesapjuk újra megnősült, de ez a második házasság nem hozott boldogságot a család számára. Johannát apja gyakran vitte magával sétáira: „S míg más leányka babáival foglalkozott, nekem a rovarok, ásványok és növények szolgáltak játékszerül. Természetesen ezáltal korán sok olyan ismeretre tettem szert, minőről más gyermekeknek még fogalma sincs.” (Jókai 1888: 7) 1784-ben, két évvel az édesanya elvesztése után Adelsheim Kristóf is meghalt, árván hagyva gyermekeit. Johannát másfél évre a nagyszülei vették magukhoz, miközben a helyi lelkipásztor gondoskodott a tanításáról: „Ezután másfél évet töltöttem öreg szüleimnél, azonban mivel ott kiműveltetésemre nem lehetett elég gondot fordítani – addig a másfél évig a helység igen derék lelkipásztora tanítgatott – megboldogult anyámnak egyik igen nemes lelkű unokatestvére, Gemmingen Luiza, ki hajadonul maradvá, családunk gyermekeinek valóságos őrangyalává lett – kieszközölte, hogy Kalsruhéba vigyenek, a kitűnő képességű Drais kormánytanácsos házához.” (Jókai 1888: 10–11)

Ezt követően további tanulmányai biztosítására Karlsruhéba került Drais kormánytanácsos házához, akinek felesége Johanna keresztanyja volt. A keresztszülők magántanárokat fogadtak a kislány mellé, önéletírásában, melyben részletesen ír szellemi neveltetéséről, mégis a kormánytanácsos társaságában eltöltött időt és közös beszélgetéseket emelte ki meghatározó élményként: „Olyan szerencsés voltam, hogy a legkitűnőbb tanároktól kaphattam órákat, azonban mégis csak akkor lett előttem minden egészen világossá, amit tőlük hallottam, mikor Drais papám sétáink alkalmával, vagy este a teázás után újra elmagyarázta a kérdésben forgó dolgot; egyszersmind az ő beszélgetését hallva győződtem meg arról is, hogy mily sok tanulni- és tudnivaló van még előttem.” (Jókai 1888: 11)

Johanna tudományos művek kivonatait készítette el a kormánytanácsos számára, amiket azután közösen értékelték. Taníttatása napi öt-hat tanórából és az ezekre való felkészülésből állt, bár a keresztanyja sokszor kifogásolta, hogy a lányka hiányt szenved a nők valódi hivatására, a háziasszony és családanya szerepére való felkészítésben:

„Naponként öt, hat tanórám volt s mivel ezekre készülni is kellett, nőies foglalkozásra igen kevés időm maradt; e miatt nem egyszer vitatkoztak együtt gyám-szülőim, mert jó keresztanyám azon aggódott, hogy elhanyagolják a valódi hivatásomra való előkészítést, bárha maga oly jól össze tudta egyeztetni háziasszonyi teendőivel a folytonos önművelést, hogy már csupán az ő példáját látva is meg kellett tanulnom, hogy minőnek kell lenni a jó háziasszonynak és családjának.” (Jókai 1888: 12) A karlsruhei évek alatt Johanna gyakran vendégeskedett Schlosser badeni titkos tanácsos házában, akinek lányával közösen vettek magánórákat, és 1790-ben egy évre a Schlosser család gondjaira bízta a kormánytanácsos a fiatal teremtést, hogy annak lánygyermekeivel együtt teljesebben ki neveltetése:

„Az én neveltetésem még nem volt befejezve. Az volt hát a kérdés, megelégedjünk-e azzal, mit eddig tanultam, s visszatérjek öreg szüleimhez? Vagy megkérjük Schlosserékat, hogy fogadjanak egy évre családi körükbe? Saját anyagi körülményeim nem fedezték elég jól e változott körülményekkel járó költségeket, pedig keresztapám igen óhajtotta neveltetésem teljes befejezését [...]” (Jókai 1888: 13)

Johanna 14 éves korában az udvarhoz került, ahol a nagyhercegnő saját lányával, Amáliával, Karolinával és Luizával együtt taníttatta. A fiatal bárónőnek időbe telt, amíg beletanult az udvari etikettbe, s megtalálta helyét új környezetében. Ebben az idősebb hercegnők svájci nevelőnője volt segítségére, aki pártfogásába vette Johannát, és felvértezte a konvenciók furcsaságai ellen: „[...] én azonban nem voltam vele egyhamar tisztában, hogy voltaképpen mi a kötelességem s hogyan viseljem magamat. Csak akkor hallottam szigorú szót Moser kisasszonytól – az idősebb hercegnők nevelőjétől, ha az etiquette ellen vétettem; nem is tudtam soha megszeretni. [...] Több bizalommal viseltetem mademoiselle d' Arvay, Friderika és Mária (későbbi svéd királyné és braunschweigi hercegné) hercegnők nevelőnője iránt. Ez a kedélyes és természetes sveiczi nő figyelmeztetett rá, hogy igyekezzem egyformán derült kedélyhangulatra szoktatni magamat, fojtsam magamba kissé nagyon is élénk érzelmeimet, ha ebben a légkörben előmenetelt óhajtok, s ne legyek oly érzékeny sem a dicséret sem a gáncs iránt. Igaza volt, hisz már ötödik éves koromban figyelmeztetett kedves jó anyám, hogy ezt a hibát kerüljem; igyekeztem hát, hogy lehetőleg uralkodjam magamon.” (Jókai 1888: 14)

Adelsheim Johanna szorgalmasan és könnyen tanult. Az oktatott tárgyak között vallástan, történelem, geometria, rajz szerepelt – ezeket a három nővérrel együtt tanulta –, ezen kívül Luizával naponta vettek francia nyelv és irodalom órát (Jókai 1888: 15). „Ily sok oldalú elfoglaltság közt töltöttem el gyermekkorom gondtalan éveit, azonban szabad óráimban a társasélet élveiben is volt elég részem” – írta később önéletrajzában (Jókai 1888: 15).

Noha neveltetése utolsó szakaszában még mindig hangsúlyosan jelen van a szellemi nevelés, erőteljesen megjelenik a nők társadalmi szerepére való felkészítés is.

1792 fordulópontot jelentett az ekkor 18 éves lány életében, mivel a nagykorúvá nyilvánított hercegnők udvarhölgye lett. Ettől kezdve, noha képzésük a délelőtti órákban tovább folytatódott, elkezdődött a bevezetésük a társasági életbe: „Reggeli óráink tovább képeztetésünknek voltak szentelve s a helyett, hogy mint eddig – hetenkint csak kétszer ebédeltünk volna a főhercegi asztalnál – ezentul naponkint jelen voltunk az ebédnél s a délutánokat és estéket az uralkodónő termeiben töltöttük, nagyobb társaság körében.” (Jókai 1888: 18)

Az emlékirat alapján kitűnik, hogy a külföldi származású Adelsheim Johanna neveltetése némiképp eltér a magyar arisztokrata leánygyermek neveltetésétől. A magyar főrangú lánygyermek korai nevelését idegen származású, elsősorban francia vagy német ajkú nevelőnőre bízták, akitől a gyermek az idegen nyelvet anyanyelvi szinten elsajátíthatta. A gouvernante-ok szakértelme a legtöbb esetben ezzel ki is merült, mert igen elenyésző azon nevelőnők száma, akik egyéb műveltségi területeken is jártasak lettek volna. A német és francia nyelveket tehát

a leánykák vagy nevelőnőjüktől, vagy pedig szintén külföldi származású édesanyjuktól sajátították el, bár néhány esetben a ház ura is részt vállalt a lányok nyelvi képzésében. A nevelőnők mellett házitanítókat is fogadtak a gyermekek mellé, akik a francia és német kultúra elemei által meghatározott műveltséget közvetítették tanítványaiknak. A legtöbb lánygyermek egyáltalán nem beszélt és értett az „anyanyelvén”, bár néhányan közülük a későbbiekben meggyőződésből vagy pedig férjeik hivatalviselése érdekében valamilyen szinten igyekeztek elsajátítani a magyart (Virág, 2010a).

A házi neveltetést Magyarországon a legtöbb esetben leánynevelő intézeti képzéssel egészítették ki, ahová a gyermekeket legkésőbb 12 éves korukban küldték. Az arisztokraták számára európai műveltséget biztosító, megfelelő színvonalú hazai leánynevelő intézet hiányában a legtöbb arisztokrata főként Bécsbe küldte leányát tanulni, ahol további neveltetésüket a társadalmi konvenciók elvárásai irányították, miközben megismerkedtek a korszak jeles művészeivel és a közélet befolyásos köreivel, mint például a Brunszvik nővérek (Virág, 2010b).

Az arisztokrata hölgyek tervszerű neveltetése legkésőbb 16 éves korukra befejeződött, és megszerzett műveltségük birtokában néhány éven belül férjhez mentek, s anélkül, hogy tudásukat valamiféle szinten is felhasználhatták volna, rögtön anya és feleség vált belőlük. Akadnak persze pártában maradt hölgyek is, akik tapasztalataikat és ismereteiket valamilyen nemzeti vagy társadalmi probléma megoldásában, de legtöbbször filantróp célok megvalósításában kamatoztatták, mint például Adelsheim Johanna, Brunszvik Teréz vagy Teleki Blanka (Virág, 2013a).

A műveltség tartalmának irányát a korszak arisztokratákkal szemben támasztott elvárásai határozták meg, a grófi vagy bárói származás a tanulmányok jellegét és idejét nem befolyásolta. A mégis kimutatható különbségek főként az adott család társadalmi és politikai, esetleg regionális pozíciójából adódtak, illetve individuális igények és tradícióik is alakíthatták.

Arisztokrata hölgyeink megfelelő magyar irodalom hiányában, meghatározóan francia és német, esetleg angol klasszikusokat olvastak, míg a reformkor beköszöntével a magyar írók munkái is helyet kaptak a könyvespolcokon, és több család felkarolta a magyar nemzeti nyelv elsajátításának ügyét.

Az elemi ismeretek oktatásán túl nagy hangsúlyt fektettek a zene, az idegen nyelven való társalgás, a rajz, a tánc és a különböző kézimunkák tökéletes elsajátítására, ami társadalmi szerepükre készítette fel a hölgyeket (Virág 2013a).

Adelsheim Johanna bárónő neveltetése a tanult tárgyak és a nyilvános intézmények mellőzése tekintetében sok hasonlóságot mutat magyarországi társaiéval. Esetében azonban képzése nem ért véget 14 éves korára, nem járt nevelőintézetbe, hanem egészen férjhez meneteléig folytatódott, magánnevelők bevonásával (Virág 2013a).

A neveltetést fontosnak tartottuk igen részletesen áttekinteni, mivel kíváncsiak voltunk arra, hogy mi alapozta meg későbbi társadalmi szerepvállalását. Feltételeztük, hogy esetleg a korábban látott filantróp minta volt determináló, azonban itt sokkal inkább az egész társadalmi osztály esetleges példaadása, tevékenysége

fogalmazódik meg, nem a személyes családi mintaadás, mintakövetés esete.

Johanna az udvarnál ismerkedett meg Pucky András gránátos kapitánnyal (2), aki a német császári sereget segítette, a franciák betörésekor. Pucky hetente több alkalommal tett látogatást az udvarnál, és kártyázásai után felkereste Johannát is. A fiatal lány élvezte a már tapasztalt korú férfi társaságát és a vele folytatott beszélgetéseket:

„Társalgása nagyon vonzó hatással volt rám; nem az az üres szóhalmaz volt az, mint a mivel a fiatal emberek rendszeren az időt ölni szokták: szellemes, sokoldalú műveltségről és világismeretről tanúskodó volt beszélgetése; az igaz, hogy nem is volt már fiatal s én magamra nézve azt hittem, sans conséquences (3) élvezhetem társaságát.” (Jókai 1888: 22)

Pucky kapitány hamarosan megkérte Johanna kezét, az esküvőre 1796. január 10-én került sor. Ezzel hivatalosan is befejeződött a bárónő felkészítése feladatára. Pucky András feleségét Magyarországra akarta vinni, de Johanna férje elfoglaltsága miatt egyedül vállalkozott az útra. A férj 1797. április 18-án, 15 hónapnyi házasság és 9 hónap távollét után egy sebesülésben életét vesztette (Virág, 2013b). Johanna egy ideig Bécsben maradt ügyeit intézni, majd tovább indult Magyarországra. Útközben egy magyar nyelvtan segítségével megtanult magyarul olvasni, elsajátította az igeragozást és néhány magyar szót is (Jókai 1888: 43). Sógora, Pucky Sándor családjával Kassára utazott, ahol kapcsolatba került a helyi földbirtokosokkal is. Itt ismerkedett meg báró Vay Miklóssal (4), akihez kétévi özvegység után 1799-ben ment feleségül (Jókai 1888).

A báró a hivatalai mellett a gazdasági és tudományos életben egyaránt jelentős szerepet játszott. Vay Miklós hadmérnöki tanulmányainak befejezése után kétéves nyugat-európai tanulmányúton vett részt, amelynek során Franciaországot, Hollandiát, Németországot és Angliát érintette (1786–1788). A korszak egyik legjelesebb műszerkészítőjének munkatársaként komoly jártasságot szerzett az optikai műszerkészítésben. Eredményei elismeréseként 1787-ben a legnagyobb tekintélyű tudós társaság, a Royal Society tagjává választották (Szinnyei 1891). Hazatérte után részt vett a török háborúban, majd szemsérülése miatt nyugalomba vonult és alsózsolcai birtokán belterjes gazdálkodást honosított meg. Báró Vay Miklós tudása tökéletesítésére Franciaországba, Angliába és Törökországba utazott. Angliából korszerű ekék, vető- és aratógépek terveit és a fonógép modelljét hozta magával, valamint az onnan származó vetőgumókkal Szabolcsban ő honosította meg a burgonyát. Pontosította a korabeli postaúttérképeket egy postakocsira szerelhető fordulatszám-láló szerkezet segítségével (Szakály 2003). Ezekre felesége is kiter emlékiratában: „Különféle szántó-vető eszközöket, ugyszinte az akkoriban nagyon magasztalt Cook-féle vetőgépet szerzett; azonkívül vett egy odométerrel ellátott kocsit – hogy a tiszántúli rendezetlen előfogatok és posta közlekedésen segítse nek.” (Jókai 1888: 50) Ménest létesített a hazai loállomány nemesítése érdekében. 1790-től országgyűlési követ, 1804-től a Tisza- és Körös-vidék folyószabályozási királyi biztosa, valamint a tiszántúli térképező és folyószabályozó mérnökök munkájának irányítója és felügyelője volt.

Vay Miklósné erős szociális érzéssel bírt, 1803-ban lefordított a jobbágyok számára egy juhtenyésztési könyvet. „Sok gazdasági és vegytani munkát olvasok (hogy férjemnek segíthessek így szerzett tapasztalatom által) sőt Daubanton 'Juh-tenyésztési cathekismusát' le is fordítottam magyarra, parasztjaink használatára.” (Jókai 1888: 91) Figyelemmel kísérte továbbá, hogy a jobbágyok gyermekei is megkapják a himlőoltást. A jobbágyok körülményeinek javításában azonban óvatosan járt el: „Szerintem a biztatások és jó példák hathatnak leginkább, de azok is teljes csendben, észrevétlenül alkalmazva.” (Jókai 1888: 90) Foglalkoztatta ezen kívül egy ipari iskola létrehozásának gondolata is a szegény gyerekek számára (Hornyák 2004: 4).

A házasságból két gyermek született, Miklós (4) és Lajos (5). A fiúk nevelésében inkább édesanyjuk vett részt, mert a bárót a közügyek és gazdasági ügyei gyakran elszóltották.

Adelsheim Johanna rendkívül művelt asszony volt, emlékirata tanúsága szerint eredetiben olvasta a francia történeti munkákon és költeményeken túl Salzmann-t és a felvilágosodás íróit (Jókai 1888: 91). A bárónő saját maga tejével táplálta gyermekeit, ami a korszakban, az arisztokrata körökben ritkaságnak számított. A kis Miklósról és a hamarosan érkező öccséről a legteljesebb anyai szeretet és odafigyelés hangján írt emlékirataiban: „Az én kis Miklósom (legalább az anyja szemeinek) igen szép, barátságos gyermek; csupa egészség és élet: pár nap óta kezd már járni is, de miután physical fejlődését egészen a kedves természetre bízom, azt hiszem egy ideig még felváltva, hol négykézláb, hol két lábon fog sétálgatni, a négykézláb menésben különösen nagy gyakorlata van; soha nem engedtem meg, hogy valamely szolgálattelvő személy egészen az ő rendelkezésére legyen s ezért többnyire olyan dolgokkal mulat, amik elfoglalják; legjobb szeret olyan tárgyakkal vesződni, a miket kinyithat, becsukhat, vagy amiken egyáltalán valamit változtathat; míg a minék a maga eredeti valóságában kell maradni – mint legtöbb játékszernek – azt nem szereti, hamar eldobja. Így van ez vajjon minden gyermeknél? Jó adag akaratosság is van a kópében, ami ellen küzdeni elég dologomba kerül: reményelem azonban, hogy lassankint sikerülni fog legyőzni ezt a hibát is, mert most már velem szemben csak ritkán történik meg az ellenszegülés, pedig eddig nem tett különbséget. Októberben, ha a jó Isten addig szerencsésen megsegít, társa is lesz kislányomnak.” (Jókai 1888: 93–94)

A gyerekek neveltetési irányáról és elveiről közösen döntöttek a szülők. Az erkölcsi és az értelmi nevelést egyaránt fontosnak tartották, és az emberi értékek biztosítása érdekében korán kiszemelték fiaik számára a megfelelő nevelőt, a Sárospatakon végzett Váradit Szabó Jánost (6). A szülők Váradit a heidelbergi egyetemre küldték tanulni. Időközben Vay megismerte Pestalozzi tanítási módszerét, különösen a matematika keltette fel az érdeklődését. Váradit 10 hónapra Pestalozzi yverdoni intézetébe küldték tanulni, hogy tanulmányozza és elsajátítsa a svájci pedagógus módszereit. Váradit 1811-ben tért haza, és megkezdte a Vay fiúk tanítását. Kazinczy 1815-ben őszinte csodálattal írta: „[Vay] Generális 13 és talán 12 esztendő két fia, Miklós és Lajos, kik a' háznál 's a' Pestalozzi rende szerént nevel-



tetnek, engemet a legkedvesebb csudálkozásra ragadoztak. Elöttem multiplicáltak két tört számot nem írva, hanem csak fejvel, előttem algebráztak, előttem oldottak fel némelly nem könnyű feladásokat, előttem adtak a' deák nyelv analizából egy igen jeles exament, s dél után a' gymnasticai szökésből, futásból, mászásból." (Szakály 2003: 238)

Várad mellett a Vay családnál tanítóskodott a szintén Pestalozzi pedagógiát valló Egger Vilmos (7) is.

Amikor a fiúk később Pestre kerültek tanulni, édesanyjuk is velük tartott, hogy figyelemmel kísérhesse tanulmányaikat, így 1816–17 telét a család Pesten töltötte. Vay Miklósné ismerte Pestalozzi pedagógiáját, a nevelés kérdéseiben folyamatosan konzultált gyermekei nevelőjével, Várad Szabó Jánossal, amit 1817. jan. 2-i naplőbejegyzése is tanúsít:

„Mindenki a Pestalozzi rendszer csodájában hisz, s egyre kérik a tanácsot fiaim nevelőjétől. Be lesz víve a fent említett rendszer az evangélikus iskolába, sőt még a magas chatolicus urak is figyelemmel ígérnek kísérni és kísérik is már azt. Szabó és én azonban jól tudjuk, hogy sem Pestalozzi sem Niemeyer nem tesznek csodát gondosság és szeretet nélkül, s tulajdonképpen ez hiányzik az itteni iskolákban.” (Jókai 1888: 104)

Pestalozzinak Magyarországon ez időben egyre több követője lett, és a bárónő előfizetőket toborzott művei kiadásához: „Pesten és Budán mintegy 40 aláíró gyűjtöttem a jó Brunsvik Teréz segítségével, aki oly szerencsés, hogy önt személyesen ismerheti” (idézi Hornyák 2004: 4). Pestalozzi munkája mellett Várad Szabó János „A hazabeli kisebb oskoláknak jobb lábra állításokról” című könyvének a kiadását is támogatta.

Várad Szabó János nevelői munkájával a Vay szülők igen meg voltak elégedve, ezért 17 évi nevelőmunkájának befejeztével, 1829-ben Adelsheim Johanna 4.000 Ft értékű birtokkal ajándékozta meg a nevelőt:

„Megtekéntvén Szabó János Úr két kedves fijaink nevelésébe 17 esztendőig mutatott hűséges iparkodását és fáradozását, még ez előtt több esztendővel elvégeztük kedves meg boldogult Férjemmel, hogy ennek némi nemű képen való megjutalmazására nemcsak azon esztendőkre járó fizetését hagynánk néki élete napjáig, de azon felül [...] négy ezer forint Conventions pénzbe aquirált szabad fundust [...] szabad kerttel, [...] szabad pintzével, [...] szabad rétetskével, [...] szabad szállóval [...] együtt adnánk néki, oly móddal, hogy ő aztat, mint tulajdonát birtolja és szabadon testálhassa is halála után a kinek néki tetszeni fog.” TREL. Kii. IV.2.-HI. br. Adelsheim Johanna levele.

Láthattuk, hogy a nagy műveltségű, felvilágosult gondolkodású bárónő nemcsak támogatta férjét, hanem aktívan bekapcsolódott a fiúk neveltetésébe és a szellemi életbe. Adelsheim Johanna férje halála után tovább folytatta közhasznú tevékenységét.

Az 1831. évi kolerajárvány idején a király az akkor 29 éves fiukat, Miklóst nevezte ki királyi kormánybiztosnak az ország északkeleti felvidéki részére a kolera elleni küzdelemben. Zsolca 1000 lakosa közül mintegy százan betegedtek meg a járvány-

ban, köztük maga ifj. Vay Miklós is. Adelsheim Johanna és fia a zsolcai kastélyban 60 ágyas kórházat rendeztek be. A bárónő emlékirataiban olvashatjuk, hogy a gyógyult betegeket még 10–14 napig egy másik, szanatórium-jellegű épületben ápolták. A járvány következtében 14-en vesztették életüket a kórházukban, míg Miskolcon 600 áldozata volt a kolerának (Bendefy 1961).

„Az t tapasztalatot szereztük, hogy bár a kolera bizonyos körülmények között fertőző, mégsem olyan, mint más idegbetegség, vagy forróláz. Minden kordon vagy egyéb óvintézkedés fölösleges, mert semmit sem segít, s csak a kedélyeket izgatja fel. Alsóbb fekvésű vidékek, vagy nagyobb vízfelületek mentén levők jobban ki vannak téve a pusztító kórnak” – írta a bárónő 1831. szeptember 11-én Miskolcon kelt levelében (Jókai 1888). A járványt követően fontossá vált számára egy korszerű kórház létrehozása Miskolcon.

Adelsheim Johanna támogatta Brunsvik Teréz óvoda-alapításait, és az első miskolci kiseddóvó intézet 1842. évi létrehozását (Hornyák 2004), azonban a városi intézményeknél sokkal fontosabbnak tartotta a falusi óvodák létrehozását.

„A falusi népnek sokkal nagyobb szüksége lenne óvodákra, mint a városiaknak. Fájdalommal kell azonban éreznem tehetetlenségemet. A terveket csak papírra tenni is mily nehéz! És mennyi akadályba ütközik az ember ezen kívül is. [...] A vallási válaszfalak is akadályozzák itt a hasonló kezdeményezést. A lelki szeretet [...] nem hozza egymáshoz közel még a lutheránust és a kálvinistát sem, hát még a katolikusokat. Amíg ez az állapot meg nem javul, ezt minden művelődési intézmény megsínyli” – írta emlékirataiban (Jókai 1888: 146–147).

Amikor 1847-ben az országot ínség sújtotta, a Vay-birtokon Adelsheim Johanna menyje, a szintén külföldi, bécsi származású Geymüller Katalin a faluban élőket gyógyszerrel és étellel látta el, és anyósa korábbi példáját követve ő is a kastélyukban ápolta a súlyosabb betegeket Golopon. A bárónő 1847. július 26-án kelt levelében a következőket olvashatjuk:

„Az a sajtáságos, hogy a tótok közt volt a legnagyobb a szükség. Igaz ugyan az igaz, hogy ők lakják a legterméketlenebb helyeket. El is özönlötték nagy azután hirtelen a mi síkságunkat. Itt is elég nagy volt ugyan az ínség, de azért magyart ritkán lát az ember koldulni, vagy a szülőföldjéről kivándorolni. Különben ez, a csaknem egész Európát sújtó ínség szinte megfoghatatlan. A kormány Miklós fiamat Miklósomat a kormány királyi biztossá nevezte ki, hogy a hol lehet, a szükségesen segítsen az éhínségen. És sajtáságos: mihelyt – amint pénzt láttak, azonnal mindenütt mindenhol lehetett elég gabonát találni. Még most is vannak tele magtárak. [...] a melyekik a piacokat elláthatják; hanem a gabona ára folyvást igen magas. A baj gyökere nagyon mélyen van. Sehogy nem lehet orvoslásához hozzáférni a tulajdonjog megsértése nélkül s e miatt a jövőre is aggállal nézhet az ember.” (Jókai 1888: 159, 1847. júl. 26-i levél)

Még ettől a művelt és felvilágosult, szociális gondolkodású hölgytől is szokatlan olvasni ezeket a származását és társadalmi státuszát elfeledtető gondolatokat.

Figyelme a későbbiekben a kórház, valamint a csecsemőgondozók fejlesztése felé fordult, menyével együtt a nőegyletben tevékenykedtek. A nőegyletben a

csecsemők helyes táplálását terjesztették a nép körében, valamint a csecsemőhalandóság csökkentése érdekében tevékenykedtek. Adelsheim Johanna három tanulmányt is írt ebben a témában „Die Tödtung der unschuldiger Kinder”, „Wie soll man Säuglinge behandeln”, „Der Wohlfeile Arzt, oder der Werth der frischen Luft” címmel, melyek magyar fordítását szétosztották a nép között (Bendefy 1961: 224).

A bárónő feljegyzéseiben a nőegyletről is olvashatunk: „Csodálatra méltó az, hogy ebben a sors csapásaitól olyannyira látogatott országban, a különféle egyleteken keresztül által mennyi szépet és jót lehet véghezvinni! [...] Mi, itt, falun is tudunk alakítani angol mintára egy nőegyletet. Katim hívta életre. Itten a vidéken is akarunk az angolok módjára nőegyletet alakítani. Katim a főmozgató benne.” (Jókai 1888: 178–179, 1862. ápr. 23-i levél)

A naplók, levelek és visszaemlékezések alapján kirajzolódik, hogy bár Adelsheim Johanna nem Magyarországon született és a magyar arisztokrata hölgyektől némi képp eltérő neveltetést kapott, magyar férje oldalán új hazájában műveltségével, felvilágosult gondolkodásával, szociális érzékével jelentős szerepet játszott a nép műveltségi szintjének emelésében, egészségügyi és szociális viszonyainak javításában. (Virág, 2013b)

## Összegzés

A tanulmány arra vállalkozott, hogy betekintést nyújt a német származású báró Adelsheim Johanna életébe, aki férje, báró Vay Miklós császári és királyi kamarás lévén új otthonra lelt Magyarországon, és bekapcsolódott választott hazája életébe, tevékenységével előremozdította szűkebb és tágabb környezetük nevelési, művelődési, gazdasági és egészségügyi viszonyait.

Báró Adelsheim Johanna rendkívüli műveltségű, felvilágosult gondolkodású asszonyként támogatta férje kiemelkedő reformkori vállalkozásait, amivel önmagában is nagy elismerést vívott ki. Szakkönyveket és egészségügyi útmutatókat fordított a jobbágyok számára, és felkarolta életkörülményeik javítását.

Mecénás tevékenysége a korunk pedagógiai munkáinak népszerűsítésére és kiadására is kiterjedt, támogatta Pestalozzi pedagógiájának magyarországi megismertetését. A kolera idején 1831-ben birtokán magánkórházat állított fel családjával, amit később egy ideig szanatóriumként üzemeltetett. Sokat tett kora egészségügyi viszonyai színvonalának emeléséért, a kisgyermek gondozása területén nem csak fordításaival, de saját írásaival is emelni kívánta a gyermekgondozás eredményességét. Támogatta gróf Brunszvik Teréz kisdedóvó mozgalmát, saját birtokán maga is kisdedóvó intézetet alapított. Báró Adelsheim Johanna életével, tevékenységével maradandót alkotott több területen is, ami méltóvá tette arra, hogy társadalmi szerepvállalása, szociális érzékenysége miatt mintaként szolgáljon a reformkori Magyarország arisztokrata hölgyei számára.

## Irodalom

- Bendefy László (1961): *Orvostörténeti adatok a Vay család golopi levéltárából*. Budapest: Az Országos Orvostörténeti Könyvtár Közleményei. 20., pp. 205–226.
- Hornyák Mária (2004): Idősebb báró Vay Miklósné, született báró Adelsheim Johanna (1776–1863). A pestalozziánus bárónő. *Őrláng*, 1–2.,
- Jókai Etelke (1888): *Emlékek báró Vay Miklósné, Adelsheim Johanna báróné leveleiből*. Budapest: Athenaeum.
- Paget John (1987): *Magyarország és Erdély*. Budapest: Helikon
- Szakály Orsolya (2003): *Egy vállalkozó főnemes – Vay Miklós báró (1756–1824)*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Szinnyei József (1891–1914): *Magyar írók élete és munkái*. Budapest: Hornyánszky Viktor császári és királyi udvari Könyvnyomda.
- TREL. Kii. IV.2.-Hl. br. *Adelsheim Johanna levele*. (özv. Br. Vay Miklósné Adelsheim Johanna levele 1829. decemberében, Kelt: Tállya.)
- Virág Irén (2004): A magyar arisztokrácia neveltetése a források tükrében. *Magyar Pedagógia*, 104. évf., pp. 77–83.
- Virág Irén (2010a): Nőnevelés – arisztokrata tradíciók. *Iskolakultúra*, 3., pp. 58–73.
- Virág Irén (2010b): A magánnevelés és köznevelés dilemmája a reformkori sajtóban. In: Fenyő Imre–Rébay Magdolna (Szerk.): *Felszántatlan területeken: Tanulmányok Brezsnay László 65. születésnapjára*. Debrecen: Csokonai Kiadó. pp. 121–132.
- Virág Irén (2013a): *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848)*. Eger: Líceum.
- Virág Irén (2013b): Idegenként egy új hazában – Életképek a 19. századból. Társadalmi együttélés – a kisebbségi lét dimenziói. *Interdiszciplináris e-folyóirat*, pp. 1–17.

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> John Paget (1808–1892): angliai utazó, Wesselényi Polixéna második férje, akivel együtt Erdélyben mintagazdaságot hoztak létre.
- <sup>2</sup> Báró Pucky/Bucky András.
- <sup>3</sup> Sans conséquences – következmények nélkül
- <sup>4</sup> Vay Miklós, báró (Zsolca, 1756. szept. 6.–Pest, 1824. máj. 11.): dandártábornok, hadmérnök, folyószabályozási kir. biztos.
- <sup>5</sup> Vay Miklós, báró (Alsózsolca, 1802. ápr. 29.–Bp., 1894. máj. 14.): politikus, kancellár, főrendiházi elnök, koronaőr, nagybirtokos, az MTA ig. tagja (1841).
- <sup>6</sup> Vay Lajos, báró (1803–1888): Borsod megye követe, majd főispánja.
- <sup>7</sup> Várad Szabó János (Szilvásújfalú, 1783. aug. 27.–Debrecen, 1864. márc. 12.): pedagógus. A Vay családnál nevelő.
- <sup>8</sup> Egger Vilmos (Staad, St. Gallen, Svájc, 1792. máj. 13.–Pest, 1830. nov. 2.): festő, Magyarország első hivatásos tornatanítója. Báró Vay Miklósnál házitanító.

## KERESZTÉNY ÉS MUSZLIM ALAPÍTVÁNYOK, MINT ISKOLAFENNTARTÓ JOGINTÉZMÉNYEK — MALÁJ JÓGYAKORLATOK ÉS PÁRHUZAMOK

Falus Orsolya

*Mottó: „Péter így kezdte beszédét: „Valóban el kell ismernem, hogy az Isten nem személy válogató, mindenki kedves előtte, aki féli és az igazságosságot cselekszi, bármely nép fia is.”*  
/ApCsel 10,34–35/

### Bevezetés

■ A civil szervezetek palettáján (Sitku 2021; Balázs 2021) különleges színfolt az egyházi alapítvány. Jogi jellegét tekintve alapvetően nem különbözik a nem egyházi változatától, azonban fontos különbség, hogy mindegyik a saját hitét hirdető és képviselő egyház eszköze, ezért további konfesszionális és erkölcsi értékek hordozója is.

Ezek a nonprofit szervezetek több más közhasznú cél ellátása mellett az oktatás területén is hasznos tevékenységet végeznek, így a Katolikus Egyház és különböző szervezetei által fenntartott oktatási intézmények is. Ezek köztudottan abban különböznek az állami fenntartású iskoláktól, hogy a tanárok oktatási feladataik ellátása mellett különös gondot fordítanak a lelki nevelésre is. Ez a törekvésük tükröződik intézményeik katolikus identitásában, a hitre és erkölcsre nevelésben, valamint a társadalmi igazságosság megvalósításának szándékában. Más keresztény kötődésű intézményekhez hasonlóan általában a katolikus iskolák sem személyválogatók. Ez azt jelenti, hogy minden, a felvételi követelményeknek megfelelő tanulót fogadnak, függetlenül vallástól vagy felekezeti hovatartozástól. A II. Vatikáni Zsinatnak a keresztény nevelésről szóló „GRAVISSIMUM EDUCATIONI” kezdetű deklarációja 8. pontja hangsúlyozza: „Az Egyház jelenlétét az iskoláztatásban a katolikus iskola teszi különösképpen kézzelfoghatóvá. Ez az iskola, éppúgy, mint a többi, a fiatalok kulturális és emberi alakítását célozza. Vannak azonban sajátos feladatai: megteremti az Evangéliumi szabadság és szeretet légkörét az iskolai közösségben, segíti a fiatalokat abban, hogy személyiségük kibontakoztatásával

*együtt növekedjék bennük az az új teremtmény, amellyé a keresztségben lettek; végül, az egyetemes kultúrát úgy kapcsolja össze az üdvösség hírével, hogy a hit fénye átjárja a tanulóknak a világról, az életről és emberről fokozatosan szerzett ismereteit”* (Magyar Püspöki Konferencia 1965).

Ezeknek az oktatási intézményeknek a többsége közvetlenül az egyház, vagy szerzetesrendek által fenntartott alapítványi iskola. Működési költségeik nagyobb részét a központi költségvetéstől kapják, és nem kérnek díjat a diákoktól. Az alapítvány hozzájárul a tőkeköltség fennmaradó részéhez, fenntartja az iskola ingatlanait, és kinevezi az iskola igazgatóit. Az irányító testület vezeti az iskolát, alkalmazza a személyzetet, és dönt az iskola felvételi feltételeiről a hatályos jogszabályokban rögzített szabályok figyelembe vételével. Az oktatás a hatályos 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelettel kihirdetett Nemzeti Alaptanterv (NAT) szerint folyik, azzal az eltéréssel, hogy ezek az intézmények a saját hitük szerint tartanak hitoktatást.

A katolikus iskolák a II. Vatikáni Zsinat szellemiségével összhangban az Egyház szociális tanítását követik: *„jelentős erőfeszítéseket tesznek azért, hogy mindenki járhasson iskolába, de még így is sok gyermek és fiatal nem juthat az alapvető oktatáshoz sem, és igen nagy azok száma, akik az igazságot és a szeretetet egyformán művelő igazi nevelést nélkülözik”* (Magyar Püspöki Konferencia 1965; Grace–O’Keefe 2007: 1–11).

A katolikus iskolák a lemorzsolódás megakadályozásában is élen járnak. Evans és Schwab 1998-as kísérlete például igazolta, hogy az Egyesült Államokban a katolikus iskolákban tanulás 13%-kal növeli a középiskola befejezésének vagy a főiskola megkezdésének valószínűségét (Jackson et al. 2015: 157–218). Hasonlóképpen az ausztrál Williams és Carpenter 1990-ben végzett kísérlete (Williams–Carpenter 1990: 3–24) az alapítványi és az állami fenntartású iskolák korábbi vizsgálatainak összehasonlításával arra a következtetésre jutott, hogy az előbbieken tanulók minden oktatási, társadalmi és gazdasági mutatóban felülmúlják az utóbbiakat (Francis 1999: 208–224).

A muszlimok szintén működtetnek egyházi alapítványi fenntartású oktatási intézményeket. Ezt az iszlám jótékony célú alapítványt „waqf”-nak nevezik. A waqf – a többi alapítványhoz hasonlóan – jogi személy.

### A waqf társadalmi szerepe

Az iszlám alapítvány, a „waqf” („wakf”, „vakif”), nyelvtani jelentése „megállni”, „lezárni”. Az adományozás kontextusában azonban egy elidegeníthetetlen, speciálisan vallási célzatú jogi személyt jelent az iszlám jogban. Alapíthatja az egyház, vagy annak szervezete, azonban nem kizárt, hogy az üdvösség megszerzésére áhítózó magánszemélyek mondjanak le értékes vagyontárgyaikról ennek érdekében. Általában ingatlan, vagy pénzösszeg adományozásáról van szó, méghozzá kifejezetten vallási, vagy más jótékony célokra. A jótékony célra adományozott vagyont az alapítvány kezeli (Ariff 1991: 42).

A keresztény alapítványokhoz hasonlóan a waqf legfontosabb jellemzője, hogy az adományozott vagyon(tárgy) érintetlen marad, kizárólag annak hasznai fordíthatók a jótékony célra. Rendszerint mecseteket, egyházi iskolákat, árvaházakat tartanak fent ilyen módon, azonban nem ritkán hallgatói és kutatói ösztöndíjakat, rászorulóknak temetési költségeket, sőt, iszlám missziós tevékenységet is finanszíroznak waqf alapítványokon keresztül (Ariff 1991: 3–4). Összefoglaló jelleggel megállapíthatjuk, hogy a civil szféra és az önkéntesség jelentősége a muszlim országokban is jelentős hagyományokkal rendelkezik, és meglehetősen kiterjedt szervezetrendszerrel tart fenn (Falus 2022: 72–73; Balázs–Bezrati–Falus 2019).

A Korán nem tartalmaz kifejezett parancsot a waqffal kapcsolatosan. Az idevonatkozó szabályok a hadiszokból (Mohamed próféta cselekedeteinek és tanításainak gyűjteménye) vezethetők le. Az egyik jól ismert hadisz szerint, amely a Sahih Muslim című, hiteles hadisz-gyűjteményben került rögzítésre 1631-ben, „*Ibn Umar mesélte, hogy Umar Ibn Al-Khattabnak volt egy földje Khaybarban. Ezért elment Mohamed prófétához, és a tanácsát kérte, hogy mitévő legyen vele. A Próféta így szólt: Ha gondolod, tedd a földet elidegeníthetetlenné, és fordítsd a hasznát jótékonyosságra.*” A történet úgy folytatódik, hogy Umar alamizsnaként hasznosította a földet, amelyet ezután már nem lehetett eladni, örökölni, vagy elajándékozni, tehát forgalomképtelenné vált. Természetesen az nem róható fel, ha a vagyon kezelője is fogyaszt a haszonból a szükségletei szerint, ha azzal nem gazdagítja magát (Al-‘Aszkalānī–Hadjar 1934: 784). Egy másik hadiszban Mohamed így szólt, „*amikor egy ember meghal, csak három tette éli őt túl: a folyamatos alamizsnálkodás, a használható tudás és az érte imádkozó gyermekek.*” (Al-Aszkalānī–Hadjar 1934: 783).

A waqf, mint jogintézmény, terminológiája a Krisztus utáni 2. században és a 3. század kezdetekor még képlékeny volt. Az 1900-as évek elején 20. század elején C. H. Becker még azzal érvelt, hogy a jótékonyági waqf intézményének kialakulását a bizánci jog keresztény „*piae causae*” (jámbor) alapítványai befolyásolták. A nyilvánvaló szerkezeti hasonlóságok hangsúlyozásán túlmenően Becker felhívta a figyelmet arra is, hogy az iszlám első három évszázadából fennmaradtak olyan, alapítványi ingatlanokra vonatkozó, források Egyiptomból, amelyek megegyeztek a korabeli kopt keresztény *piae causae* alapítványok szabályaival (Becker 2002: 60). A waqf gyors elterjedése és népszerűsége abból fakad, hogy valós társadalmi és gazdasági igényeket szolgált ki, miközben rendszeres jövedelmet biztosított az alapító hozzátartozóinak, leszármazottainak is. A waqfnak alapvetően kétféle fajtája volt ismeretes: az egyik esetben maga az ingatlan volt, amely funkcionálisan a közjót szolgálta – így például a kifejezetten erre a célra adományozott az iskola, a kórház, vagy fürdő épülete –, és voltak olyan alapítványok is, például mezőgazdasági termelő területek, amelyek az ilyen iskolák, kórházak, fürdők fenntartásához termeltek bevételeket (Falus 2020: 73).



### Waqf a modern oktatásban

Napjainkban a waqf fenntartású intézmény a legtipikusabb forma a muszlim államokban. Számos tényező készíteti a muszlimokat, hogy vagyontukat az iszlám oktatás céljára adományozzák. Ezek közül a három a legszembevetőbb:

#### *Allah áldásának keresése*

Az iszlámban a gazdagság és a tulajdon azt jelenti, hogy Allah áldása van a jó módú embereken, akik ezért büszkének a helyzetükre. A waqf-gyakorlat fontos médium ahhoz, hogy még közelebb kerüljenek Allahhoz: ha ugyanis önként mondanak le egyes vagyontárgyaikról, további áldásokban részesülnek:

*„Azoknak a példája, akik vagyontukat Allah útján költik el, olyan, mint egy mag [gabona], amely hét tüskét növeszt; minden tüskében száz szem van. És Allah megsokszorozza [jutalmát], akinek akarja. És Allah mindent felölelő és tudó. Azok, akik a vagyontukat Allah útján költik el, majd nem követik, amit elköltöttek, emlékeztetőkkel vagy [egyéb] sérülésekkel, jutalmukat Urukka fogják elnyerni, és nem lesz félelem tőlük, és gyászolnak” (Korán, 2: 261–262).*

Az „Allah útjában álló költség” magában foglal minden jógyakorlatot, így például oktatási intézmény és kórház alapítását és a rászoruló embereknek nyújtott humanitárius segítséget is.

#### *Az iszlám vallás terjesztése*

Az iszlám vallás célja a gondoskodó társadalom kialakítása, a gazdagok és szegények közötti szakadék csökkentése és a muszlimok együttműködésének megerősítése. A legtöbben ezért oktatási célokra, iskolák alapítására adományozzák vagyontukat, annak érdekében, hogy az egalitárius iszlám vallás továbbadását és terjesztését hatékonyan biztosítsák.

1. kép: A „Waqaf An-Nur Corp” waqf által fenntartott iskola, Ampang, Malajzia



Forrás: (National Awqaf Foundation of South Africa 2017).

*A gazdaság fejlesztése*

Vannak olyan waqfok, amelyek célja a muszlim közösség („umma”) gazdasági fejlesztése. Malajziában például Sejk Juned Tola földeket adományozott azzal a céllal, hogy ott a rászoruló tanulatlan lakosság zöldségeket és gyümölcsöket termesszen. Gondoskodott arról is, hogy a kedvezményezettek ennek érdekében elszámíthatóak a megfelelő mezőgazdasági technikákat. Az ipar fellendítése érdekében pedig iparosokat és klumpakészítőket hívott meg a korábban elmaradott Padang Rengasba, ahol gyártóközpontot alakított ki a részükre. Ennek az erőfeszítésnek az eredményeként Padang Rengas 1930 végére közel 30 maláj kisvállalkozásnak adott otthont: így kávéházaknak, mosodáknak, gumiboltoknak, kiskereskedéseknek, fodrász üzleteknek (Latiff et al. 2013: 25).

**A waqf fenntartású iskolák működtetése**

A waqfnak az oktatási szektorban professzionális menedzsmentre van szüksége ahhoz, hogy biztosítsa az oktatási intézmény fennmaradását. A jó menedzsment feladata az adományozott ingatlanok hatékony kihasználása. A nyugati alapítványok kurátorához vagy kuratóriumához hasonlóan a vagyonkezelő itt is egy kijelölt magánszemély („mutawalli”, „nazir”) esetleg szervezet, akinek feladata különösen az adományozott ingatlan állagának megőrzése; bérbeadással történő hasznosítása; művelése; a bérleti díj beszedése; a termés betakarítása; az ingatlan fejlesztése; továbbá mindezeknek a feladatoknak az ellátásához szükség szerint alkalmazottak felvétele és foglalkoztatása. Ebből következik, hogy a vagyonkezelő a tevékenységéért jogi felelősséggel tartozik (Falus 2016: 51–59). Felelőssége a kiskorú magánszemély kijelölt gyámjához hasonló, és – ehhez hasonlóan – bírósági, vagy egyéb hatósági törvényességi felügyelet alatt áll (Dallal 2004: 24–25). A vagyonkezelő köteles a waqf ingatlant megfelelően kezelni, betartva az iszlám jog, a Sharia, szabályait. Az alapítványi vagyon ugyanis az umma tulajdona, ezért megbízhatóan, átlátható módon és a legnagyobb felelősséggel szükséges azt kezelni (Latiff et al. 2013: 30).

**Keresztény és muszlim egyházi iskolák a maláj multikulturális társadalomban**

Malajzia multikulturális és többfelekezeti ország. Együtt él itt az iszlám, a kereszténység, a buddhizmus, a hinduizmus, sőt, néhány hagyományos kínai vallás is. A különböző egyházak közötti kapcsolatok általában toleránsak (Európai Parlament 2013). Ezt bizonyítja, hogy a karácsonyt, a kínai újévet és a hinduizmus egyik fő vallási ünnepét, a „diwalit” (Encyclopædia Britannica 2009) is nemzeti ünnepnek nyilvánították az olyan iszlám ünnepek mellett, mint például Mohamed próféta születésnapja.

Az Oktatási Minisztérium (Kementerian Pendidikan) 2011 októberében indította el a maláj oktatási rendszer átfogó felülvizsgálatát egy új nemzeti Oktatási Terv kidolgozása érdekében. A cél Malajzia gyermekeinek felkészítése a 21. században szükséges kompetenciák megszerzésére (Rajcsányi-Molnár 2019). (Szabó–Bartal–Nagy 2021) Ennek érdekében elkészült egy 2013–2025 között követendő nemzeti oktatási stratégia, amelyben kiemelt szerepet kap többek között az oktatáshoz való alapjog és az esélyegyenlőség is (Malaysia Education Blueprint 2013).

### *Keresztény iskolák Malajziában*

Malajziában az oktatáspolitikát centralizált. Bár az iszlám az államvallás, az országban iskolákat alapító misszionárius szervezetek szilárd oktatási keretet biztosítanak a keresztények számára is (Hunt et al. 1992: 1–33). Az országban a katolikus hitet a portugálok kezdték terjeszteni a 15. századtól, majd a holland gyarmatosítók hatására 1641-től megjelent az országban a protestantizmus is. A keresztény iskolák még mindig a formális iskolarendszer egyik pillérének számítanak (Hunt et al. 1992: 1–33).

A maláj keresztény oktatási intézmények története 1852-ben, a De La Salle testvérek és a Jézus Kistestvérei Női Szerzetes Közösség által a Maláj-félszigeten megalapított első katolikus iskolával kezdődött. Később más tanító rendek és keresztény felekezetek is csatlakoztak hozzájuk, és hamarosan létrejött a keresztény iskolák hálózata országszerte.

2. kép. A pinengi Metodista Lányiskola, Malajzia



Forrás: (Vasárnap 2019).

Malajzia 1957-es függetlenné válása előtt négy különböző, egymástól független és fajilag polarizált oktatási nyelvű iskola működött az országban: angol, maláj, kínai és tamil. A függetlenség megszerzését követően kialakított Nemzeti Oktatási Politika (NEP) célja volt, hogy a különböző nemzetiségű gyermekeket egységes

oktatási rendszer alá vonja, azzal, hogy a maláj nyelvet tették az ország nemzeti oktatási nyelvéné. A NEP értelmében a keresztény iskolákat az államilag támogatott iskolák közé sorolták, és a kormánytól tanulónként támogatást kaptak a működési költségek, valamint a tanárok bérének fedezésére. A keresztény iskolafenntartó alapítványok számára a NEP engedélyezte, hogy igazgatókat és tanárokat nevezzenek ki iskoláikba, és maguk dönthessenek a felvételi követelményekről. A kilencvenes években Soter Fernandez, Kuala Lumpur érseke kezdeményezésére létrejött a Malajziai Katolikus Oktatási Tanács (MCEC), amely a katolikus szerzetesrendek által fenntartott alapítványok iskoláinak jogérvényesítését támogatja egy muszlim többségű országban (Pappu 1995).

### *Muszlim iskolák Malajziában*

Latiff és szerzőtársai (Latiff et al. 2013) a waqf fenntartású iskolák gyakorlatát tanulmányozták Malajziában. Véleményük szerint a waqf jogintézménye Malajziában egyidős az iszlámnak a szigetvilágba érkezésével. Az oktatás területén a waqfok által adományozott vagyontárgyaknak számos formája ismeretes, így iskolaépületek, diákszállók, ösztöndíjak és egyéb juttatások, vagy akár tankönyvek, oktatási anyagok is szerepelnek a listán (Latiff et al. 2013: 25).

A legősibb waqf fenntartású oktatási intézmény típust Malajziában „pondok” (Marshden 1812: 233) iskolának nevezik. Az ógörög eredetű (pandokeion) „pondok” szó jelentése malájul eredetileg „hotel”, azonban az iskolarendszer kontextusában kifejezetten iszlám, bentlakásos, egyházi oktatási intézményt jelöl, mint például a középkori medresze és a speciálisan maláj muszlim iskola, a szó szerint ezt jelentő „maktab” (Glassé 2001: 461). A Patani régióban különösen azért hoztak létre ilyen intézményeket, hogy az iszlám hitet és eszméket terjeszthessék a diákok körében (Stauth 2002: 60–61). A pondok intézmények a 19. és a 20. században rendkívül népszerűek voltak Malajziában, különösen a muszlimok körében. Geertz közvetlen megfigyelései alapján (Geertz 1976) „a pondok egy vezető tanítóból, egy Mekkát megjárt zarándokból (hadji), akit *Kijajin*-nak hívtak, és egy három-négyezer fős tanulócsoporthoz, a santris-ból áll. A hagyományokat követve kolostorszerű kollégiumokban laktak, maguk főztek és mosták a ruháikat” (Geertz, 1976: 177). Ezek a muszlim vallási oktatási intézmények hasonlóak voltak a korabeli katolikus szerzetesrendi iskolákhoz, azonban azoknál jóval szigorúbbnak szabályok szerint működtek. A 20. század elejétől kezdődően a pondokot felváltotta a medresze. A jogalkotók célja az iszlám oktatásának egységesítése volt. A Közel-Kelet országokban, különösen Egyiptomban működő intézményekkel kívánták harmonizálni a maláj rendszert. A medresze-rendszer szisztematikusabb és formálisabb, mint a pondoki intézményrendszer. A globalizáció Malajziába érkezése azonban az iszlám oktatás eróziójához vezetett. A világi oktatási rendszer fejlődése marginalizálta a muszlim alapítványi iskolákat, így a medreszét is (Latiff et al. 2013: 25).

## Egy jogtörténeti párhuzam: az oxfordi Merton College

A waqf, mint a tradicionális iszlám jog, a Sharia, egyik jogintézménye, a muszlim államokban mindig is hagyományos iskolafenntartó volt a Közel-Keleten, méghozzá valamennyi képzési szinten. Az Oxfordi Egyetem jogtörténet professzora, Paul Brand, volt az első, aki párhuzamot fedezett fel a waqf jogintézménye és a között a trust között, amellyel a Merton College-ot 1264-ben megalapította Walter de Merton, akiről köztudott, hogy kapcsolatok fűzték a Templomos Lovagrendhez (Brand 2003: 184). Ennek az oktatási intézménynek a megalapításával Sir Walter De Merton (1205–1277), mint jogász és felszentelt pap, megteremtette az úgynevezett „college-rendszert”, amelynek jellegzetessége, hogy azt az egyetemi intézeteken, kutatóközpontokon felül részben autonóm intézmények, college-ok alkotják, a diákok, és az oktatók nagyobbik része pedig nem csupán az egyetemmel, hanem valamely college-dzsal is jogviszonyban áll. A Merton College – mint az Oxfordi Egyetem első intézménye – alapítója, Sir Walter de Merton, Anglia lordkancellárja, Bath érseke és Rochester püspöke volt (Cannon 2009). Politikai sikerességének záloga jogászai és diplomáciai képességeiben rejlett. Őt bízta meg például III. Henrik azzal, hogy bírja rá a pápát arra, hogy ismerje el a fiát, Edmundot, Szicília királyának. Sikeres tárgyalása jutalmaként 1261. július 12-én III. Henrik lordkancellárrá nevezte ki (Falus 2020: 21–27).

Még ebben az évben a birtokán, Surrey-ben, a Merton Priory-ban két ingatlan használati jogát adományozta „az iskolában lakó tudósok” támogatására. Ez volt a Merton College történetének kezdete. 1264-ben Maldenben, Surrey-ben megfogalmazta „Merton tudósai házának” alapító okiratát. Tíz évvel ezután ugyanezek a tudósok Oxfordba tették át a székhelyüket, ahol megalapították állandó házukat. A Merton College volt tehát egyike a legkorábbi college-rendszerű oktatási intézményeknek Oxfordban. Merton alapító okirata közös társasági létformát biztosított egy vagyonfelügyelő, másnéven „szuperintendens” felügyelete mellett, de – mivel a tagok a belépéskor szigorú esküt tettek, amelynek megszegése esetén elveszíthették akár az ösztöndíjukat is – a college valójában egy szerzetesi közösséghez hasonlított, ahol azonban világi papokat képeztek. Az 1264-ben precízen megfogalmazott szabályrendszert később az első cambridge-i college, a Peterhouse is átvette, így kijelenthető, hogy ez a létesítő okirat mindkét egyetem fejlődésére hatással volt (Gaudiosi 1998: 1231–1261).

3. kép. Az oxfordi Merton College bejárata (David Ross, Britain Express)



Forrás: (David Ross, Britain Express)

Az alapító okirat bevezető rendelkezéseiben Merton megfogalmazta a trust jótékony – közhasznú – célját, és ennek érdekében, valamint támogatására meghatározott vagyont rendelt. Ezek a tartalmi elemek teljes mértékben megegyeznek az iszlám jogból ismert waqf kötelező tartalmi elemeivel. A waqf ugyanis érvénytelen volt jótékony cél és végleges hatályú vagyonátruházás nélkül (Gaudiosi 1998: 1231–1261). Sir Walter de Merton ezután kifejtette a trust első feltételét, miszerint „a fent említett hallgatók csakis a rokonaink lehetnek, ők is csak addig, amíg becsületesek és tanulni képesek, valamint hajlandóak előrehaladni az [ilyen tanulmányokban].” Ez valójában azt jelentette, hogy a trust az alapító azon családtagjait támogatta, akik „nélkülözték a fenntartásukhoz szükséges javakat”, és őket is kizárólag megfelelő teljesítményük esetén. Ez a rendelkezés összhangban állt az iszlám gyakorlattal. Az alapító ezt követően meghatározta azt a jövedelmet, amelyet a kedvezményezettek részére juttatnak: „évente legalább negyven shilling vagy ötven négy részletben, amennyiben az alapítvány megfelelő bevételekhez jut”. Ez a megfogalmazás bizonyos fokú rugalmasságot biztosított a vagyonkezelő számára, mivel a rendelkezés a kedvezményezettek részére folyósítandó támogatásnak csak az alsó határát rögzítette. Ilyen flexibilis szabályozást alkalmaztak a muszlim jogászok is: „a mutawalli ... tartsa az összegeket meghatározatlanul, mert az alapítványi vagyon kezeléséből befolyó bevételek is ingadoznak. Úgy képes a kötelezettségeit megfelelően teljesíteni, ha a mindenkor befolyó jövedelmet osztja el egyenlően [...] vagy egy meghatározott arányban” (Gaudiosi 1998: 1231–1261).

A Merton College 1264-ben megfogalmazott alapító okirata teljes mértékben megfelel a waqf létesítő okirata érvényességi kellékeinek, miközben nem sérti meg az iszlám jogintézmény egyik alapvető elvét sem. Amennyiben Merton dokumentát nem latinul, hanem arab nyelven írták volna, az formailag elfogadható waqf okirat lett volna. Természetesen azonban a keresztény Sir Walter de Mertont nem

ugyanaz a szándék vezette a college megszervezésekor, mint a muszlim alapítókat, hiszen ő nem Allah dicsőségére hívta életre a jogintézményt. Ő egyértelműen az oktatás fejlesztését és családtagjainak támogatását tűzte ki célul.

### Következtetések

A katolikus iskolák – a többi keresztény felekezeti oktatási intézményhez hasonlóan – az egyház és szervezetei által létrehozott civil szervezetek (alapítványok) által fenntartott intézmények, az Egyház erkölcsi és szociális tanításának megfelelő célokkal, továbbá az ökumené és az esélyegyenlőség jegyében felekezeti hovatartozás nélkül bármely felekezethez tartozó tanuló számára. A waqf fenntartású oktatási intézmények olyan iskolák, amelyeket muszlimok által kifejezetten vallási indíttatásból adományozott ingatlanok felhasználásával alapítottak muszlim tanulók oktatása céljából.

A történelem bebizonyította, hogy mindkét nevelési gyakorlat az egyházak megalakulása óta jelen van és folyamatosan fejlődik, valamint azt is, hogy mindkettő a hit és az erkölcs erősítését célozza. Az is látható, hogy különböző vallási és jogi kultúrák hasonló célok érdekében hasonló jogintézményeket és azokon alapuló oktatási rendszereket hoznak létre. Mivel azonban Isten akarata az volt, hogy a különböző nemzeteket és vallásokat hozzon létre, minden egyházi iskola egyformán értékes, ezért ugyanazokat az oktatási jogokat kell biztosítani a részükre a világ minden táján.

### *Köszönetnyilvánítás*

Ez a tanulmány a törökországi Ağrı İbrahim Çeçen Egyetem Iszlám Tudományok Karának szakmai támogatásával jött létre. Ezt az egyetemet is waqf működteti. Köszönetemet fejezem ki az Ağrı İbrahim Çeçen Egyetem rektorának, Prof. Dr. Abdulhalik Karabulutnak és az Iszlám Tudományok Karának.

### Irodalom

- Al-‘Askalānī, Ibn Ḥadjjar (1934): *Bulūgh al-marām*. Idézi: Heffening, Willi (1934): „Wakf”, in *Law in the Middle East*. In: Houtsama et al. (Szerk.): *Encyclopedia of Islam*, Leiden: Brill.
- Ariff, Mohamed (1991): *The Islamic Voluntary Sector in Southeast Asia*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Balázs László (2012): Fenntarthatóság a civil szervezetek vezetésében: Civil szervezetek vezetőinek szervezet- és szociálpszichológiai összehasonlító vizsgálata. *Civil Szemle*, 18., (4.), pp. 55–74.
- Balázs, László–Bezrati, Raja–Falus, Orsolya (2019): Operating principles of islamic banking. In: András, István–Rajcsányi-Molnár, Mónika (Eds.): *East West Cohesion III: Strategical study volumes*. Subotica: Čikoš Group, pp. 32–49.



- Becker, C. H. (2011): „Waqf” In: Houtsama et al. (Eds.): *Encyclopedia of Islam*, Leiden: Brill.
- Brand, Paul (2003): *Kings, Barons and Justices: The Making and Enforcement of Legislation in Thirteenth-Century England*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Britain Express: *Merton College*. <https://www.britainexpress.com/cities/oxford/merton.htm> (2023. 08. 10.)
- Cannon, John (2009): *The Oxford Companion to British History*. Oxford: Oxford University Press. Current Online Version: DOI: 10.1093/acref/9780199567638.001.0001
- Dallal, A (2004): The Islamic Institution of Waqf. A Historical Overview. In: Heyneman, S. P. (Ed.): *Islam and Social Policy*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Európai Parlament (2013): 7-0235/2013 számú Jelentés az EU és Malajzia közötti megerősített partnerségi és együttműködési megállapodás érdekében folytatott tárgyalások kapcsán a Tanácshoz, a Bizottsághoz és az EKSZ-hez intézett ajánlásokról. *EP honlapja*: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2013-0235\\_HU.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2013-0235_HU.html) (2023.08.10.)
- Falus, Orsolya (2016): Islamic Waqfs in Education. *Pedacta*, 6., (2.), pp. 51–59.
- Falus, Orsolya (2020): *The Legal Institutions of Charity in the Traditional Islamic Law*. Sarajevo: Dobra knjiga.
- Falus Orsolya (2022): *A jótékonyág és a közösségi gondoskodás jogintézményei a Shariában*. Tworóg: Inforteditions.
- Francis, V. (1999): Do Catholic Schools Make a Difference? Evidence from Australia. *The Journal of Human Resources*, 34., (1.), pp. 208–224.
- Gaudiosi, M. M. (1988): The Influence of the Islamic Law of Waqf on the Development of the Trust in England: The Case of Merton College. *University of Pennsylvania Law Review*, 136., (4.), pp. 1231–1261.
- Geertz, C. (1976): *The Religion of Java*. Chicago: Chicago University Press.
- Glassé, C. (2001): *The New Encyclopedia of Islam*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Grace, G.–O’Keefe, J. (2007): Catholic schools facing the Challenges of the 21<sup>st</sup> century: An overview. In: Grace, G.–O’Keefe, J. (Eds.): *International Handbook of Catholic Education Challenges for School Systems in the 21<sup>st</sup> Century*. Springer: *International Handbooks of Religion and Education*, pp. 1–11.
- Hunt, R.–Hing, L. K.–Roxborough, J. (1992): *Christianity in Malaysia: A Denominational History*. Petaling Jaya: Pelanduk.
- Jackson, C. K.–Johnson, R. C.–Persico, C. (2015): The Effects of School Spending on Educational and Economic Outcomes: Evidence from School Finance Reforms. *The Quarterly Journal of Economics*, 131., (1.), pp. 15–218.
- Latiff, A. Z.–Ismail, C. Z.–Daud, N. M. (2013): The Practice and Management of Waqf Education in Malaysia. *Social and Behavioral Sciences*, 90., (13.), p. 25.
- Marshden, W. (1812): *Grammar and Dictionary of the Malay Language*. London: C. P. J. Elout.
- Magyar Püspöki Konferencia honlapja: *A II. Vatikáni Zsinat GRAVISSIMUM EDUCATIONIS kezdetű deklarációja*. Bevezetés (1965. október 28.). a keresztény nevelésről <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=10> (2023. 08. 10.)
- Malajzia Kormánya honlapja: *Malaysia Education Blueprint 2013–2025 Executive Summary*. <https://www.pmo.gov.my/2019/07/national-education-policy/> (2023. 08. 10.)
- National Awqaf Foundation of South Africa (2017): *Malaysia is reviving widely untapped Waqf segment of finance*. <https://awqafsa.org.za/malaysia-reviving-widely-untapped-waqf-segment-finance/> (2023. 08. 11.)

- Pappu, C. A. (1995): *The Catholic schools in Malaysia, their history and future in the light of the present educational practices*. [https://animorepository.dlsu.edu.ph/etd\\_doctoral/605](https://animorepository.dlsu.edu.ph/etd_doctoral/605) (2023. 08. 11.)
- Sitku Krisztina (2021): Az életreform mozgalmak továbbélése a Camphill Movement mai közösségeiben. *Scientia Pannonica*, 8., (1), pp. 208–238.
- Stauth, G. (2002): *Politics and Cultures of Islamisation in Southeast Asia: Indonesia and Malaysia in the Nineteen-nineties*. Bielefeld: Verlag Bielefeld.
- Vasárnap (2019): <https://vasarnap.hu/2019/10/04/malajzia-a-miniszterelnok-helyettes-szolalt-fel-a-kereszteny-iskola-ugyeben/> (2023. 08. 10.)
- Williams, T.–Carpenter, P. (1990): Private Schooling and Public Achievement. *Australian Journal of Education*, 31., pp. 3–24.

**Pusztai Gabriella—Pallay Katalin—Demeter-Karászi Zsuzsanna***Felsőoktatási intézmények kultúrája és eredményessége oktatói percepciók tükrében*

Számos kutatás foglalkozott azokkal a változásokkal, melyek a felsőoktatási (academic profession) munkában bekövetkeztek valamint az intézmények vezetésben és az értékelésben megjelenő private businesssector-modell hatásaival (Teichler-Kheim 2013; Hyde et al. 2013). Ugyanakkor a kutatások sokszor egymástól független academic professionals egyéni helyzetére és értékelésére koncentrálnak, s ritkábban veszik figyelembe, hogy az oktató milyen intézményi közösségbe tartozik, s ott milyen a szervezeti kultúra. Pedig feltevésünk szerint ez nagyon erősen meghatározza a kihívásokra adott válaszát. Tanulmányunkban összekapcsoljuk a mezo- és a mikroszintet, azaz az intézményi és az individuális nézeteket, s azt vizsgáljuk, hogy az intézményi kultúra és az oktatói eredményesség értelmezés összefüggésben áll-e egymással. Kutatási kérdéseink ezek homogenitására és összefüggéseire vonatkoznak. Felsőoktatási academic professionals-okkal készült kvalitatív, fókuszcsoportos interjúk szövegeinek hibridkódolás útján történt feldolgozását végeztük az Európai Felsőoktatási térség egyik legkeletibb régiójában 2022-es adatok alapján, a felsőoktatásban megjelenő teljesítményértékelés bevezetésének hatására. A kutatás legfontosabb eredményei szerint az azonos társadalmi, szakpolitikai és területi kihívások ellenére nagyon változatos intézményi kultúra alakult ki az intézményekben, s az oktatók eredményességről vallott nézetei is nagy diverzitást mutatnak. Az intézményi kultúra és az eredményességről alkotott nézetek összefüggést mutatnak, de nem kizárólagosak. Az eredményeink a felsőoktatási döntéshozók számára fontosak a változások hatásának követése és kezelése érdekében.

**Kulcsszavak:** Intézményi kultúra, eredményesség, oktatók, felsőoktatás, teljesítményértékelés.

**Pusztai Gabriella** Főbb kutatási területei a tanulói és intézményi eredményesség, az egyházak köz- és felsőoktatási szerepvállalásának és a vallási és nemzeti kisebbséghez tartozók iskolai pályafutásának vizsgálata. Legfontosabb tudományos eredménye a társadalmi-tőke-elmélet hazai valamint a közép- és kelet-európai oktatáskutatásban való úttörő alkalmazása a térség felekezeti köz- és felsőoktatásában végzett összehasonlító kutatásokban. Akadémiai doktori értekezésében a hallgatói kapcsolathálók felsőoktatási pályafutást befolyásoló hatását vizsgálta, különös tekintettel a vallásos közösségekhez tartozó hallgatók eredményességének kérdéskörére. A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának vezetője, professzora, 2007-ben megkapta a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai plakettjét, 2014-ben pedig Nemzeti Kiválóság Díjat nyert el.

E-mail: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

**Pallay Katalin** a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Programján szerzett PhD-fokozatot 2022-ben. Kutatási témája a Balassi Intézet kárpátaljai hallgatóinak migrációs döntései, tanulmányi pályafutása és további életútja. Kutatási témájához kapcsolódik a hallgatói célú mobilitás, a mobilis hallgatók tanulmányi eredményessége, szülőföld iránti elköteleződés vizsgálata. 2016-ban csatlakozott a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjához (CHERD), és tagja lett a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének (HERA). 2019-ben lett a HERA

Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezetének titkára. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatás- és Intézményvezetés Tanszékén tanárként, a Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont kutatójaként dolgozik.

E-mail: [pallay.katalin@kmf.org.ua](mailto:pallay.katalin@kmf.org.ua)

**Demeter-Karászi Zsuzsanna** a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet oktatója, a Central European Journal of Educational Research folyóirat felelős szerkesztője, valamint a CHERD Hungary és az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportok aktív tagja. Főbb kutatási területei a felsőoktatási intézmények szektorközi összehasonlítása, az intézmények hallgatóinak és oktatóinak vizsgálata, az intézményi kultúra, valamint annak hatása az eredményességre és a jóllétre. E-mail: [demeter-karaszizsuzsanna@arts.unideb.hu](mailto:demeter-karaszizsuzsanna@arts.unideb.hu)

### **Gabriella Pusztai–Katalin Pallay–Zsuzsanna Demeter-Karászi**

*Faculty perceptions of institutional culture and performance in higher education*

Numerous studies have addressed the changes that have occurred in the academic profession and the effects of the private business-sector model appearing in institutional management and evaluation (Teichler-Kheim 2013, Hyde et al. 2013). However, these studies often focus on the individual situation and evaluation of academic professionals independently, and less frequently take into account the institutional community and organizational culture to which the educator belongs. Yet, we assume that these factors strongly influence their responses to challenges. In our study, we connect the meso- and micro-levels, that are the institutional and individual perspectives, and investigate whether institutional culture and the interpretation of teaching effectiveness are related. Our research questions pertain to their homogeneity and correlations.

We conducted the processing of qualitative, focus group interviews with higher education academic professionals in one of the Easternmost regions of the European Higher Education Area based on data from 2022, following the introduction of performance evaluation in higher education, using hybrid coding. The most important findings of the research indicate that despite facing the same societal, policy, and territorial challenges, a highly diverse institutional culture has emerged within the institutions, and the views of educators on effectiveness also show significant diversity. The institutional culture and the views on effectiveness are related, but not exclusive. Our results are important for higher education decision-makers to monitor and manage the impact of changes effectively.

**Keywords:** Institutional culture, efficiency, lecturers, higher education, performance evaluation.

**Gabriella Pusztai** Her main research topic is the investigation of the achievement of the students and the institutions, the exploration of the engagement of the churches in public and higher education, and the measurement of the school career of religious and nationality minorities. Her most important academic result is the pioneering application of the social capital theory in the national and in the Central- and Eastern-European educational researches in the comparative investigations of the denomi-

national public and higher education of the region. In her academic doctoral thesis, she investigated the influence of the student network on higher educational career taking the achievement of students engaged in religious communities into particular regard. She is the leader of the Doctoral School of Human Sciences of the University of Debrecen; furthermore, she is a professor as well. In 2007, she received the Bolyai Plaque of the Hungarian Academy of Sciences; in addition, she was honoured with the National Excellence Award.

E-mail: [pusztai.gabriella@arts.unideb.hu](mailto:pusztai.gabriella@arts.unideb.hu)

**Katalin Pallay** PhD degree obtained in 2022 at the Doctoral Program on Educational and Cultural Sciences in the Doctoral School of Human Sciences at the University of Debrecen. Her research topic is Career tracking of Transcarpathian graduate students of the International Preparatory Institute. Student mobility is related to her research topic, and the learning mobility of the Hungarians living abroad into their motherland and the investigation of the Hungarian-Hungarian relations. In 2016, she joined the Center for Higher Educational Research and Development (CHERD). Currently, she works as the lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education and Management of Educational Institutions at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education and as the researcher of the Lehoczky Social Sciences Research Center.

E-mail: [pallay.katalin@kmf.org.ua](mailto:pallay.katalin@kmf.org.ua)

**Zsuzsanna Demeter-Karászi** is a lecturer at the Institute of Educational Studies and Cultural Management of the University of Debrecen, managing editor of the Central European Journal of Educational Research, and active member of CHERD Hungary and the MTA-DE-Parent-Teacher Cooperation Research Groups. Her main research interests include cross-sectoral comparisons of higher education institutions, student and faculty outcomes, institutional culture and its impact on achievement and well-being.

E-mail: [demeter-karaszi.zsuzsanna@arts.unideb.hu](mailto:demeter-karaszi.zsuzsanna@arts.unideb.hu)

### Sitku Krisztina

*Egyetem és társadalom interakciói: egyetemi társadalmi felelősségvállalás, „harmadik misszió” és közösségi szerepvállalás*

Tanulmányunk a felsőoktatási intézmények és társadalmi környezetük kapcsolatait leíró három, egymástól nehezen elválasztható kulcsfogalom, az egyetemi társadalmi felelősségvállalás, az egyetemek „harmadik missziója” és az egyetemi közösségi szerepvállalás koncepcióit értelmezi az európai felsőoktatáskutatás megközelítéséből. Célja, hogy a rokon fogalmak közti különbségek megvilágításával hozzájáruljon az egyetemek társadalmi szerepvállalásának mélyebb megértéséhez és a téma jövőbeni kutatásainak fogalmi megalapozásához. A definíciókon túl megállapítja, hogy míg az egyetemi társadalmi felelősségvállalás a felsőoktatási intézménytől a helyi társadalmi környezet felé irányuló, egyoldalú, tranzakcionális egyetemi tevékenységekben ölt testet, addig a harmadik misszió körébe sorolható egyetemi gyakorlatok lényege a külső érdekhordozókkal való kollaboráció, a kölcsönös előnyszerzés és az egyenjogú partnerség. Az egyetemi közösségi szerepvállalás hagyományosan a harmadik misszió egyik alterülete, ám mára oly szélesre nyílt az értelmezése, hogy a teljes harmadik misszió fogalomkörét magába foglalja. Ugyanakkor az egyetemek és társadalmi környezetük interakciói leginkább helyi-

regionális hatókörben valósulnak meg, ezért vizsgálatukhoz a harmadik misszió és a közösségi szerepvállalás fogalmi szűkítést igényelnek, avagy felváltandók a két fogalom metszetében elhelyezkedő „regionális szerepvállalás” koncepciójára.

**Kulcsszavak:** Egyetemi társadalmi felelősségvállalás, egyetemek harmadik missziója, egyetemi közösségi szerepvállalás.

**Sitku Krisztina**, a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola negyedéves doktorjelöltje nevelésszociológia szakirányon, valamint a Dunaújvárosi Egyetem egyetemi tanársegédje a Szervezetfejlesztés és Kommunikációtudományi Tanszék. Diplomáit a PTE BTK történelem és angol szakjain (2004), továbbá a PTE FEEK emberi erőforrás tanácsadó mesterszakán (2014) szerezte. Doktori kutatását a felsőoktatáskutatás területén végzi: a regionális egyetemek külső érdekhordozói kapcsolatait és a helyi-regionális társadalmi fejlődéshez való hozzájárulását vizsgálja az egyetemi harmadik misszió és rokon koncepcióin, valamint modelljein keresztül.

E-mail: [sitkuk@uniduna.hu](mailto:sitkuk@uniduna.hu)

### **Krisztina Sitku**

*Interactions between University and Society:*

*University social responsibility, the third mission and community engagement*

Our thematic article intends to clarify the meaning of three fundamental concepts of university-society interactions: *university social responsibility*, *university third mission* and *university community engagement*. Relying on some of the most cited literature of European higher education research, we aim at summarizing the specifics of the three related terms and highlighting their differences to provide a deeper understanding of university social engagement for the Hungarian academic community and a sound base for relevant future research. We explain that while university social responsibility is a one-sided, top-down, transactional activity from the university towards (local-regional) society, the heart of the concept of the third mission is collaboration, mutual benefits and equal partnership with external stakeholders. University community engagement, although traditionally a stream of third mission activities, has become such a wide term as to encompass the full concept of the latest understanding of the third mission. Yet, as university-society interaction typically takes place at the local-regional geographical level, research into university practices should specify the range of the third mission and community engagement at the conceptualising stage, or else, the concept of *regional engagement* should be used.

**Keywords:** University social responsibility, the third mission, community engagement.

**Krisztina Sitku** is a PhD candidate on the Educational Sociology Programme of the ‘Education and Society’ Doctoral School of Education at the University of Pécs, and an assistant lecturer at the University of Dunaújváros. She received her BAs in History and English in 2004, and in Human Resource Counselling in 2014 from the University of Pécs. Her doctoral research is in the field of higher education research focusing on the external stakeholder relations and contribution to local-regional societal development of regional universities.

E-mail: [sitkuk@uniduna.hu](mailto:sitkuk@uniduna.hu)

**Balázs László—Rajcsányi-Molnár Mónika—András István—Katus Szilvia***Oktatási híd a szakképzés és a felsőoktatás között.**Integrált tananyag- és tanulásmenedzsment rendszer fejlesztése a Dunaújvárosi Egyetem**Bánki Donát Technikumban*

A tanulmány célja a Dunaújvárosi Egyetem és a fenntartásában működő Bánki Donát Technikum közös jógyakorlatának bemutatása. Az e-Bánki-projekt célja a szakképzési oktatás digitális támogatása, új módszertani elemek beillesztése a tanulási-tanítási folyamatba. A tanulói sikeresség támogatása érdekében digitális tananyagok kidolgozására, felzárkóztatásra és tehetséggondozásra kerül sor. A tananyagok tankönyvi ismereteket tartalmazó írott tananyagot, videóalapú magyarázatokat, prezentációkat és tanulást segítő kérdéseket, feladatokat tartalmaznak. E négyes kombináció hatékonyan segíti elő az ismeretek elsajátítását a különböző tantárgyakból, illeszkedve az eltérő generációk tanulási és információszerzési szokásaihoz. A projekt folyamán elvégzett tevékenységeket a technikumi tanulók részére létrehozandó életpályamodellnek, azaz az egyetem, mint integráló szervezet részéről társadalmi felelősségvállalás körébe tartozónak, harmadik missziós tevékenységnek tekintjük.

A tanulmány tárgyalja az e-Bánki-projekt fogalmi hátterét, középpontba helyezve a generációs sajátosságokat, valamint az IKT meghatározó szerepét. Részletesen áttekinti a fejlesztés folyamatát, meghatározó elemeit, kitérve azok céljára és rendszerszintű illeszkedésére a DUE és BDT oktatásszervezési rendszerében.

**Kulcsszavak:** Digitális oktatás, szakképzés, felsőoktatás, IKT, e-Bánki.

**Balázs László** PhD, egyetemi docens, jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem oktatási rektorhelyettese, illetve a Társadalomtudományi Intézet oktatója. 2014-ben szerzett PhD-fokozatot, majd 2021-ben habilitált. 2018–2021 között igazgatóként vezette a DUE Társadalomtudományi Intézetét, 2021-től oktatási rektorhelyettes. Publikációi a vezetéstudomány, szervezeti kultúra, érzelmi intelligencia, reziliens szervezetek, készségfejlesztés módszertana témaköröket ölelik fel. Tudományos szervezeti tagságai: MTA köztestület (2020–), MTA NyISz Kommunikációtudományi Munkabizottság (2014–).

E-mail: balazsl@uniduna.hu

**Rajcsányi-Molnár Mónika** PhD, közgazdász, habilitált főiskolai tanár, jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem intézményfejlesztési és általános rektorhelyettese, illetve Társadalomtudományi Intézetének oktatója. Az MTA Gazdálkodástudományi Bizottság Kommunikációmenedzsment Munkabizottságának tagja. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője. Tudományos kutatói tevékenysége a vezetés és szervezés területeihez kapcsolódik, vezető- és szervezetfejlesztésre, a nonprofit szektor és szervezeteinek menedzselési kérdéseire, illetve a modern tartalomfejlesztés és oktatásszervezés területére specializálódva. Széleskörű nemzetközi tapasztalatokkal rendelkezik. Kutatói, oktatói és tanulmányi ösztöndíjak keretében hosszabb-rövidebb időt töltött az Egyesült Államokban, Angliában, Indiában, Portugáliában és Tajvanon.

E-mail: molnarmo@uniduna.hu

**András István** PhD habilitált főiskolai tanár, jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem rektora. Felsőoktatási szakmai karrierjét megelőzően szervezetfejlesztési osztályvezetőként, majd személyzeti vezérigazgatóhelyettesként dolgozott az üzleti életben. Számtottévv tapasztalatot szerzett a teljesítményértékelés,



munkakör-értékelés és az érdekegyeztetés terén. Kutatási területei: szervezetfejlesztés, multikulturális környezetben lezajló szervezeti folyamatok, szervezeti kommunikáció, társadalmi felelősségvállalás.  
E-mail cím: andras@uniduna.hu

**Katus Szilvia**, középiskolai angol-történelem szakos tanár, jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum nevelési-oktatási igazgatóhelyettese és oktatója. 1999-ben angol-történelem szakos tanárként végzett a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán, majd 2001-ben történelem szakos tanári diplomát szerzett a Szegedi Tudományegyetemen. 2022-ben Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsgát tett a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán. Szakdolgozatában az érettségik rendszerét kutatta a pandémia időszakában Munkájában a tanügyigazgatási feladatok mellett kiemelt fontosságúnak tartja a digitális tananyagfejlesztést.  
E-mail: katussz@bankisuli.hu

### **Balázs László—Rajcsányi-Molnár Mónika—András István—Katus Szilvia**

*An educational bridge between vocational training and higher education*

*Development of an integrated curriculum and learning management system at the Bánki Donát Technical School of University of Dunaújváros*

The aim of the study is to present the mutual good practice of the University of Dunaújváros and the Bánki Donát Technikum, which is maintained by the University. The aim of the e-Bánki project is to support vocational education digitally and to integrate new methodological elements into the learning-teaching process. To support student's success, digital learning materials will be developed, including textbook-based written learning materials, video-based explanations, presentations and learning support questions and exercises. This combination of four is an effective way to promote the acquisition of knowledge in different subjects effectively, adapting to the learning and information gathering habits of different generations. The activities carried out in the course of the project are considered as a model of a career path for the students of the technical school, i.e. as a third missionary activity of the university as an integrating organisation in the field of social responsibility. The study discusses the conceptual background of the e-Bánki project, focusing on generational specificities and the crucial role of ICT. It provides a detailed overview of the development process, its key elements, its purpose and its systemic integration in the DUE and BDT educational organisation.

**Keywords:** Digital education, vocational education and training, higher education, ICT, e-Bánki.

**László Balázs** PhD, is an associate professor, Vice-Rector for Academic Affairs at the University of Dunaújváros and lecturer at the Institute of Social Sciences. Graduated his PhD in 2014 and habilitated in 2021. From 2018 to 2021, was Head of the Institute of Social Sciences, since 2021 he has been the academic vice-rector. His publications cover leadership and management, organizational culture, emotional intelligence, resilient organizations, and skills development methodology. Scientific memberships: Hungarian Academy of Sciences (2020–), Hungarian Academy of Sciences Communication Science Working Committee (2014–).  
E-mail: balazsl@uniduna.hu

**Mónika Rajcsányi-Molnár** is a habil PhD in Business Administration, Vice-Rector for General and Institutional Development Affairs at the University of Dunaújváros and lecturer at the Institute of Social Sciences. She is member of the Business Administration Committee's Communication Management Working Committee at the Hungarian Academy of Sciences. She is supervisor at the Education and Society Doctoral School of Education at the University of Pécs. Her academic research work is related to the field of business and management, focusing on organizational and leadership development, nonprofit management, modern educational material and technology developments. She has a wide range of international experience. She obtained various academic and research grants and spent longer periods in the United States, England, India, Portugal and Taiwan.

E-mail: molnarmo@uniduna.hu

**István András** PhD is a habil college professor and the rector of the University of Dunaújváros. Before his professional career in higher education, he worked in the private sector first as head of department in organisational development, then as HR Deputy CEO. He has gained considerable experience in performance evaluation and appraisal, as well as industrial relations and reconciliation. His research areas are organisational development, organisational processes in multicultural context, organisational communication and social responsibility.

E-mail: andras@uniduna.hu

**Szilvia Katus**, secondary school teacher of English and History, currently deputy director of education and lecturer at the Bánki Donát Technical School of University of Dunaújváros. In 1999 she graduated from the Juhász Gyula Teacher Training College in Szeged as a teacher of English and History, and in 2001 she got a degree at the University of Szeged as a teacher of History. In 2022 she took the head of public education and teacher qualification exams at the Faculty of Economics and Social Sciences of the Budapest University of Technology and Economics. In her thesis she researched the system of school-leaving exams in the period of pandemic. In her work she considers digital curriculum development a priority besides her educational management tasks.

E-mail: katussz@bankisuli.hu

### **Szűts Zoltán–Námesztovszki Zsolt**

*A digitalizáció kihívásai a civil, mindennapi felhasználó szemszögéből: Fejleszti vagy kiváltja az egyént a mesterséges intelligencia használata az oktatásban?*

Tanulmányunk a digitális átalakulás és a mesterséges intelligencia kihívásaira fókuszál az oktatás területén. Szakirodalom- és gondolatkísérlet-alapú munkánkban megvizsgáljuk, hogy hogyan hatnak ezek a változások az egyénre és a társadalomra, különös tekintettel a civil szféra szerepére. A tanulmányban bemutatjuk a digitális oktatás lehetőségeit és kihívásait, valamint a mesterséges intelligencia alkalmazásának hatásait az oktatási rendszerre és az egyén életére. A kutatás eredményei alapján megállapítjuk, hogy a digitális átalakulás és a mesterséges intelligencia kihívásai jelentős hatással vannak az oktatásra és az egyénre, és fontos, hogy a civil szféra is felkészüljön ezekre a változásokra, hogy az egyén fejlesztése és ne kiváltása legyen a végeredmény.

**Kulcsszavak:** Mesterséges intelligencia, oktatás, digitális kompetenciák, helyettesítés vagy fejlesztés.

**Szűts Zoltán** habilitált egyetemi docens, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Karának dékánja, a Neveléstudományi Doktori Iskola program igazgatója, az Újvidéki Egyetem Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának vendégoktatója, a Milton Friedman Egyetem által kiadott Szabad Piac felelős szerkesztője. Bolyai- és ÚNKP-ösztöndíjas. A BM Köznevelési Tudományos Tanács Digitalizáció az oktatásban munkacsoportjának vezetője. *A világháló metaforái* (Osiris, 2013), az *Online* (Wolters Kluwer, 2018) és *A digitális pedagógia elmélete* (Akadémiai, 2020) könyvek szerzője. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen diplomázott, doktorált és habilitált, illetve az Eszterházy Károly Egyetemen is doktori fokozatot szerzett. A hypertextuális irodalom, az online kommunikáció és média, az információs társadalom és a digitális pedagógia kutatója.

E-mail: szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

**Námesztovszki Zsolt** az Újvidéki Egyetem rendkívüli egyetemi tanára (tudományterület: informatika és információs technológiák az oktatásban). Szakterülete az online oktatás és a korszerű oktatástechnológia. Számos tanulmány és tankönyv szerzője, valamint recenzens a tudományterületét meghatározó folyóiratoknál. Több EU-s, köztársasági és tartományi tudományos és gazdasági jellegű projekt vezetője vagy résztvevője. A WRO (World Robot Olympiad™) szerbiai szervezője, valamint az e-Régió civil szervezet elnöke. 2013-ban az ELTE PPK-n az „Év oktatója”, 2016-ban a Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Multimédia az Oktatásban Szakosztálya „Multimédia az oktatásban gyűű” – legjobb tananyag díjjal tüntette ki. A Magyar Tudományos Akadémia Külső Köztesületi tagja.

E-mail: zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs

### **Zoltán Szűts– Zsolt Námesztovszki**

*The challenges of digitalization from the perspective of the everyday user. Does the use of artificial intelligence in education improve or replace the individual?*

This study focuses on the challenges of digital transformation and artificial intelligence in the field of education. Through literature review and thought experiment-based work, the authors examine how these changes impact individuals and society, with particular emphasis on the role of the civil sphere. The study presents the possibilities and challenges of digital education, as well as the effects of applying artificial intelligence on the education system and individual lives. Based on the findings of our research, the study concludes that the challenges posed by digital transformation and artificial intelligence significantly affect education and individuals. The conclusion is that is important for the civil sphere to prepare for these changes to ensure the development of individuals rather than their replacement.

**Keywords:** Artificial intelligence, education, digital competencies, substitution or enhancement.

**Zoltán Szűts** is a habilitated associate professor, the dean of the Faculty of Education at Eszterházy Károly Catholic University, program director of the Doctoral School of Education, visiting professor at the University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Szabadka, editor-in-charge of the Szabad Piac, published by Milton Friedman University. He is a Bolyai and UNKP Fellow. Head of the working group on digitization in the Scientific Council for Public Education education. Author of the books *Metaphors of the World Wide Web* (Osiris, 2013), *Online* (Wolters Kluwer, 2018), and

*Theory of Digital Pedagogy* (Academic, 2020). He holds a master's degree, doctorate and habilitation from Eötvös Loránd University and a doctorate from Eszterházy Károly University. He is a researcher in hypertextual literature, online communication and media, information society and digital pedagogy. E mail: szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

**Zsolt Námesztovszki** is an associate professor at the University of Novi Sad (research field: informatics and information technologies in education). He specializes in online education and advanced educational technology. He is the author of several studies and textbooks and a reviewer of his journals defining his field of study. Leader or participant in several EU, republican and provincial scientific and economic projects. He is also a consultant for the Education Office, the Serbian organizer of the WRO (World Robot Olympiad™) and the chair of the e-Region NGO. In 2013 he was awarded the "Presenter of the Year" at the „Eötvös Loránd“ University FEP, and in 2016 by the Department of Multimedia in Education of the „János Neumann“ Computer Science Society with the "Multimedia in Education Ring" award - for the best curriculum. Member of the External Public Body of Hungarian Academy of Sciences. E mail: zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs

### **Racsko Réka—Szűts Zoltán—Lengyelne Molnár Tünde**

*A társadalmi szakadék csökkentését szolgáló digitális kompetencia stratégiai körképe*

A negyedik ipari forradalom hatására átalakult kiberfizikai társadalmunkat a digitális technológiával, világméretű kommunikációs hálózattal és szélessávú internettel átszőtt világ jellemzi, amelyben a változások mértéke és a fejlődés sebessége sokkal nagyobb mértékű mint korábban.

A 21. század társadalmára egy általános (anyagi) jólét jellemző, amely magával hozza a technológia magas szintű jelentlétét és a gazdag IKT-eszközellátottságot. E tény feltételezi a magas szintű digitális kompetencia iránti igényt és egyben elvárást, hiszen megléte bizonyítottan tudja támogatni a társadalom különböző rétegei közötti szakadékot, bár igaz, hogy hiánya épp ellentétesen, szélesebbre nyitja az ollót a társadalom tagjai között. Ezen megfontolásból, az Európai Bizottság 2022-es Digitális Stratégiájában az (alapvető és magasabb szintű) digitális kompetenciákat a digitális transzformáció kulcstényezőjének nevezte meg, és kiemelten kezeli az állampolgárok boldogulása, digitális jó(l)létéhez szükséges feltételek (kompetenciák, támogató intézmények, stratégiák) szabályozó dokumentumok meglétét.

Összegző tanulmányunkban láttelelet vettünk hazánk és Európa digitális felkészültségéről, a digitális transzformáció folyamatát célzó stratégiákról, valamint ezen törekvések eddig elért eredményeiről, különös tekintettel a digitális kompetenciamérés helyzetére és az ezzel kapcsolatos fejlesztésekre.

Kutatási stratégiánk deduktív, leíró jellegű, amely során feldolgozott dokumentumok másodelemzését végeztük el.

**Kulcsszavak:** Digitális kompetencia, stratégiai elemzés, digitális kompetencia mérése, digitális jó(l)ét, digitális szakadék.

Racsko Réka az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Digitális Technológia Intézetének egyetemi docense és a Humáninformatika Tanszék vezetője. Okleveles informatikatanár, a pedagógiai értékelés-mérés tanára, kommunikációs szakember és információbróker végzettségekkel rendelkezik. 2017-ben jelent meg *Digitális átállás az oktatásban* című monográfiája a Gondolat Kiadó által gondozott Iskolakultúra sorozatban. Aktív a hazai iskolai digitális módszertani kultúra fejlesztésében, többek között a Komplex Alapprogram Digitális alapú alprogramjának vezetőjeként. Kutatási területe: a digitális átállás fogalmi keretei, a digitális érettség mérésének lehetőségei, digitális pedagógiai modellek, IKT-eszközök oktatásba történő integrálásának lehetőségei.

E-mail: racsko.reka@uni-eszterhazy.hu

Szűts Zoltán habilitált egyetemi docens, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Karának dékánja, a Neveléstudományi Doktori Iskolaprogramigazgatója, az Újvidéki Egyetem Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának vendégoktatója, a Milton Friedman Egyetem által kiadott Szabad Piac felelős szerkesztője. Bolyai és ÚNKP ösztöndíjas. A BM Köznevelési Tudományos Tanács Digitalizáció az oktatásban munkacsoportjának vezetője. *A világháló metaforái* (Osiris, 2013), az *Online* (Wolters Kluwer, 2018) és *A digitális pedagógia elmélete* (Akadémiai, 2020) könyvek szerzője. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen diplomázott, doktorált és habilitált, illetve az Eszterházy Károly Egyetemen is doktori fokozatot szerzett. A hypertextuális irodalom, az online kommunikáció és média, az információs társadalom és a digitális pedagógia kutatója.

E-mail: szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

Lengyelne Molnár Tünde az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Informatika Karának dékánhelyettese, valamint a Digitális Technológia Intézetének intézetigazgató habilitált egyetemi docense. Neveléstudományi habilitációja mellett könyvtártudományi PhD, informatikus könyvtáros egyetemi és matematika–számítástechnika szakos tanári végzettséggel rendelkezik. Az MTA Miskolci Területi Bizottságán belül a Digitális Pedagógiai Munkabizottság elnöke. Kutatási területe a könyvtárak digitális ökoszisztémája, a digitális pedagógia, valamint a humán teljesítménytechnológia.

E-mail: lengyelne.tunde@uni-eszterhazy.hu

### **Réka Racsko—Zoltán Szűts—Tünde Lengyelne Molnár**

*Strategic digital literacy map for reducing the social divide*

Our cyber-physical society, transformed by the Fourth Industrial Revolution, is characterised by a world interwoven with digital technology, global communication networks and broadband internet, where the pace and scale of change is much greater than before.

Society in the 21st century is characterised by a general (material) prosperity, which brings with it a high level of technology and a wealth of ICT tools.

This implies both a need and an expectation for a high level of digital literacy, as its existence has proven to be able to support the bridging of the gap between different levels of society, although it is true that its absence can have the opposite effect, opening the gap between members of society.

With this in mind, the European Commission's Digital Agenda 2022 identifies digital competences (basic and higher level) as a key factor for digital transformation and gives priority to the existence of the documents that regulate the conditions (competences,

support institutions, strategies) necessary for citizens to thrive and do well in digital life. In our synthesis, we have taken a look at the digital readiness of our country and Europe, the strategies for digital transformation and the achievements of these efforts so far, with a special focus on the state of digital literacy and related developments.

Our research strategy is a deductive, descriptive one, involving a secondary analysis of the documents processed.

**Keywords:** Digital literacy, strategic analysis, digital competence measurement, digital wellbeing, digital divide.

**Réka Racsko** Associate Professor at the Institute of Digital Technology of Eszterházy Károly Catholic University and Head of the Department of Human Informatics. She is a certified teacher of computer science, teacher of pedagogical assessment and measurement, communication specialist and information broker. Her monograph *Digital Transition in Education* was published in 2017 in the School Culture series of Gondolat Publishing. She is active in the development of digital methodological culture in schools in Hungary, including as the leader of the Digital Based sub-programme of the Complex Basic Programme. Her research interests include: conceptual frameworks of digital transition, possibilities of measuring digital maturity, digital pedagogical models, possibilities of integrating ICT tools in education. E-mail: racsko.reka@uni-eszterhazy.hu

**Zoltán Szűts** is a habilitated associate professor, the dean of the Faculty of Education at Eszterházy Károly Catholic University, program director of the Doctoral School of Education, visiting professor at the University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Szabadka, editor-in-charge of the Szabad Piac, published by Milton Friedman University. He is a Bolyai and UNKP Fellow. Head of the working group on digitization in the Scientific Council for Public Education education. Author of the books *Metaphors of the World Wide Web* (Osiris, 2013), *Online* (Wolters Kluwer, 2018), and *Theory of Digital Pedagogy* (Academic, 2020). He holds a master's degree, doctorate and habilitation from Eötvös Loránd University and a doctorate from Eszterházy Károly University. He is a researcher in hypertextual literature, online communication and media, information society and digital pedagogy. E mail: szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

**Tünde Molnár Lengyelne** Vice Dean of the Faculty of Informatics at Eszterházy Károly Catholic University and Habilitated Associate Professor at the Institute of Digital Technology. In addition to her habilitation in education, she holds a PhD in library science, and university degree in IT librarianship and a teaching qualification in mathematics and computer science. He is also the chairman of the Digital Pedagogy Working Committee of the Miskolc Regional Committee of the Hungarian Academy of Sciences. His research interests include the digital ecosystem of libraries, digital pedagogy and human performance technology.

E-mail: lengyelne.tunde@uni-eszterhazy.hu

## Bartal Orsolya

*A digitális egyenlőtlenség jelenségei a társadalomban és az oktatásban*

*Az elmélet és gyakorlat közötti gyenge átvitel enyhítése egy modelljavaslattal*

A társadalmi egyenlőtlenségek nem tompultak a technológia szélesebb körben való használatával. A kezdetben hozzájuk fűzött reményeket nem olyan módon váltották be,

mint ahogyan azt a neveléstudósok és társadalomkutatók jóslták. A különböző rétegek közötti átjárhatóság nem, vagy csupán kismértékben csökkent az elmúlt időszakban. A technológia jelenléte mindennapossá vált az emberek életében, és ez a környezeti és eszközhasználati változás nagyban befolyásolja az oktatás mindennapjait is. Az iskolák zárt világa nyitottabbá vált a digitális eszközök oktatásba való begyűjtésével, amely tény csak bizonyos szempontokat figyelembevéve mondható előnynek. A kommunikációs eszközök használatával átalakult, kibővült a hagyományos módszertan. Ez az új, megváltozott tanulási környezet kikényszeríti a pedagógiai szemlélet és oktatásszervezési gyakorlat megváltoztatását. A felhasználók köre és korosztálya is bővül, köszönhetően az infrastrukturális fejlesztéseknek. Azonban a technológia és a hozzá tartozó infrastruktúra nem egyformán érhető el a különböző társadalmi rétegek számára. A technológiai feltétel számos más tényezőt is magával vonz: humán erőforrás, felhasználó, környezet, eszköz. Jelen tanulmányban egy modelljavaslat bemutatásával kívánom a gazdag elméleti háttérrel és a szűkébb hétköznapi valós gyakorlat közötti űrt áthidalni.

**Kulcsszavak:** Digitális egyenlőtlenség, információszegénység, oktatás, modell, társadalom.

**Bartal Orsolya** 21 éve a közoktatásban, szakképzésben és a felsőoktatásban nevelő-oktató nyelvtanár. 2022-től a Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikumának igazgatója és a Dunaújvárosi Egyetem adjunktusa. PhD doktori fokozatát 2023-ban szerezte a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatási fókusza a nevelésszociológia területén, a modern tartalomfejlesztés és oktatásszervezés problémái, azon belül is a mobil eszközök integrálása az oktatás folyamatába gyakorlati és elméleti kérdések területére koncentrálnak.

E-mail: bartalorsolya@bankisuli.hu

### **Orsolya Bartal**

*Phenomena of digital inequality in society and education*

*Mitigating poor transfer between theory and practice with a model proposal*

Social inequalities have not been blunted by the wider use of technology. The hopes initially placed in them have not been fulfilled in the way that researchers had predicted. Interoperability between different strata has not declined, or has declined only slightly, in recent times. The presence of technology has become ubiquitous in people's lives, and this change in the environment and the use of devices have a major impact on the everyday life of education. The enclosed world of schools has become more open with the infiltration of digital tools into education, a fact that can only be seen as an advantage in certain respects. The use of communication tools has transformed and extended the traditional methodology. This new, changed learning environment requires a change in pedagogical approach and educational organisation practices. The range and generations of users are also expanding, due to infrastructural developments. However, technology and the associated infrastructure are not equally accessible for different social groups. The technological condition also involves a number of other factors: human resources, users, environment, equipment. In this paper, I aim to bridge the gap between



the rich theoretical background and the more grey everyday real-world practice by presenting a model proposal.

**Keywords:** Digital inequality, information poverty, education, model, society.

**Orsolya Bartal** has been a language teacher for 21 years in public education, vocational training and higher education. From 2022 she is the director of Bánki Donát Technical School of the University of Dunaújváros and an adjunct professor at the University of Dunaújváros. He received his PhD in 2023 from the Doctoral School of Education and Society of the University of Pécs. Her research focus is in the field of sociology of education, the problems of modern content development and educational organization, including the integration of mobile devices into the educational process, in the area of practical and theoretical issues.

E-mail: bartalorsolya@bankisuli.hu

### **Maczó Edit**

*A digitális oktatásban felhalmozott hátrányok és kompenzálási lehetőségei hátrányos helyzetű csoportoknál*

A szegénység és kirekesztettség olyan társadalmi jelenségek, amelyek visszaszorítására állandó a szándék, ám minden igyekezet ellenére folyamatosan újratermelődnek (Varga 2015). Az információs társadalomban ma már elvárásként fogalmazódik meg az infokommunikációs eszközök alapos és magabiztos használata és feltételként bizonyos digitális alapeszközök birtoklása (McKeown 2016). A társadalom azon tagjai, akik ezekkel nem rendelkeznek, jelentős hátrányba kerülhetnek. Mi sem igazolta ezt jobban, mint a COVID–19-világjárvány miatt 2020-ban online térbe kényszerült oktatás, ami tovább növelte a deprivált csoportok lemaradását és esetükben még nagyobb mértékű károkat okozott társadalmi és gazdasági vonatkozásban is (Kende et al. 2021; Funkhouser et al. 2022; Lakatos és Rucska, 2022).

Jelen tanulmány összefoglaló képet kíván adni a pandémia alatti tantermen kívüli digitális oktatásra átállt rendszer tapasztalatairól különös tekintettel a hátrányos helyzetű családokra és iskolás korú gyermekeikre, valamint az azóta született kutatások alapján javaslatokat megfogalmazni, milyen módszerekkel és mely területek fejlesztésével lehet a digitális írástudásban és tanulmányi előrehaladásban felhalmozott hátrányokat csökkenteni, kompenzálni.

**Kulcsszavak:** COVID–19, hátrányos helyzet, hátránykompenzáció, digitális oktatásból kimaradók.

**Maczó Edit** neveléstudományi PhD-t a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerzett 2023-ban. 2017 óta a Dunaújvárosi Egyetem oktatója, 2023 óta egyetemi adjunktus. Elsősorban a mérnök-tanárok képzésében vesz részt pedagógiai tárgyak oktatásával. Kutatási területei a gamifikáció, a fiatal generációk oktatásának módszertani kihívásai, valamint a digitális oktatás tapasztalatai és utóhatásai a pandémia után.

E-mail: csikosne@uniduna.hu

### **Edit Maczó**

*Accumulated drawbacks in digital education and ways to compensate for them in disadvantaged groups*

Poverty and exclusion are social phenomena that are constantly sought to be reduced but despite all the efforts, they are constantly being reproduced (Varga 2015). In the information society the basic and confident use of ICT tools and the possession of certain basic digital tools are now expected (McKeown 2016). Those members of society who do not have these tools can be at a significant disadvantage. Nothing has demonstrated this better than when the education was forced into the online space in 2020 by the COVID-19 pandemic which has further increased the backwardness of deprived groups and in their case, caused even greater social and economic damage (Kende et al. 2021; Funkhouser et al. 2022; Lakatos and Rucska 2022). The present study aims to provide a summary of the experiences of the system of digital education outside the classroom during the pandemic with a special focus on families and their school-age children coming from disadvantaged social background and to make recommendations, based on the research that has been conducted since then, on the methods and areas of development that could be used to reduce and compensate for the accumulated disadvantages in digital literacy and academic progress.

**Keywords:** COVID–19, disadvantaged people, compensation for disadvantages, digital education dropouts.

**Edit Maczó** obtained her PhD in Education from the Doctoral School of Education and Society at the University of Pécs in 2023. Since 2017 she has been at the University of Dunaújváros, since 2023 she has been an senior lecturer professor. She is mainly involved in training teachers of engineering by teaching pedagogical subjects. Her research interests include gamification, methodological challenges of educating young generations and the experiences and consequences of digital education after the pandemic.

E-mail: csikosne@uniduna.hu

### **Bacsa-Bán Anetta**

*Pedagógushiány és pedagógusképzés*

A világ számos országa pedagógushiánnyal küzd, a pedagógus társadalom elöregedése, a pedagógusképzésbe belépők alacsony száma, majd azt követően pályára lépők csökkenő tendenciái árnyékként leselkednek az oktatási rendszerekre. A pedagógushiány 3 fő problémája: a pálya alacsony presztízse és ennek nyomán való taszító hatása, azaz nem választása. Az alacsony bérek és a növekvő munkaterhek nem csak Magyarországon jelenlévő problémák. Ugyanakkor a felelősség a jövő nemzedék oktatásért mindenhol arra készíti az oktatáspolitikusokat, hogy ajánlásokat fogalmazzanak meg a helyzet kapcsán és jelöljék ki a lehetséges irányokat és megoldási utakat. A tanulmány a probléma elméleti megközelítését adja és adatokkal igyekszik alátámasztani a probléma fontosságát és hangsúlyait.

**Kulcsszavak:** Pedagóguspálya, pedagógushiány, pedagógusképzés.

**Bacsa-Bán Anetta** neveléstudományi PhD-t az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán, neveléstudományi kutatások alprogramjában szerzett Budapesten, 2006-ban. 2023-ban a PTE BTK-n neveléstudományok területén habilitált. Diplomáját szociológia és magyar nyelv és irodalom szakon szerezte Miskolcon. 2000 óta a Dunaújvárosi Főiskola majd Egyetem oktatója, 2020 óta a Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központjának főigazgatója, egyetemi docens. Kutatási területe a szakmai pedagógusképzés és a hallgatókövetés, valamint a felsőoktatás hozzáadott értékének vizsgálata. Az MTA Köztisztületének, az MTA Pedagógusképzési Albizottságának tagja, A Tanárképzők Szövetsége, Szakmai Tanárképzők Szakosztályának titkára, A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának tagja, valamint a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője.  
E-mail: bana@uniduna.hu

### **Anetta Bacsa-Bán**

*Teacher shortage and teacher training*

Many countries in the world are struggling with a shortage of teachers, the aging of the teaching community, the low number of people entering teacher training, and the declining trends of those entering the profession after that are lurking like a shadow over the education systems. The 3 main problems of the shortage of teachers: the low prestige of the field and the resulting repulsive effect, i.e. non-choice, low wages and increasing workloads are not only problems present in Hungary. At the same time, the responsibility for the education of the future generation forces education politicians everywhere to formulate recommendations regarding the situation and to designate possible directions and solution paths. The study provides a theoretical approach to the problem and tries to support the importance and emphasis of the problem with data.

**Keywords:** Teacher career, teacher shortage, teacher training.

**Anetta Bacsa-Bán** obtained her PhD in Education from the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Eötvös Loránd University, in the sub-program of educational science research in Budapest, in 2006. In 2023, she completed her habilitation at PTE BTK in the field of educational sciences. She graduated in Sociology and Hungarian Language and Literature in Miskolc. She has been a lecturer at the Dunaújváros College, then University since 2000, before becoming the director of the Teacher Training Center of the University of Dunaújváros in 2020, she is an associate professor. Her research interests include professional teacher training and student tracking, as well as the added value of higher education. She is a member of the Public Body of the Hungarian Academy of Sciences, a member of the Teacher Training Subcommittee of the Hungarian Academy of Sciences, the Secretary of the Association of Teacher Trainers She is supervisor at the Education and Society Doctoral School of Education at the University of Pécs.  
E-mail: bana@uniduna.hu

### Mogyorósi Zsolt

*Az oktatási esélynövelés lehetőségei – mentortanárképzési szempontok*

A cikk a társadalmi egyenlőtlenségeket, az oktatás szerepét és az oktatási esélynövelés kérdéskörét vizsgálja. A munka bemutatja az oktatás funkcióit és azt, hogy milyen mértékben tudja biztosítani a jobb életesélyeket jelentő oktatási javak elosztását a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok tagjai részére, valamint támpontokat ad az empirikus szociológiai és neveléstudományi jellegű megközelítésekkel kapcsolatban. A szerző azt is vizsgálja, hogy hogyan lehet csökkenteni az oktatási egyenlőtlenségeket, és milyen szerepe van a méltányos pedagógiának az oktatási esélynövelésben.

**Kulcsszavak:** Oktatási egyenlőtlenségek, méltányos pedagógia, reziliencia, oktatási esélynövelés, mentortanárképzés.

**Mogyorósi Zsolt** az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar dékánhelyettese, főiskolai docens. PhD-fokozatát 2011-ben szerezte az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi kutatások doktori programban. Disszertációjának címe: Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem jogelődjeként működő főiskola Neveléstudományi Tanszékének pedagógusképző munkájába az ezredfordulót megelőzően kapcsolódott be. Szakfelelőse a pedagógia alapszaknak, a Neveléstudományi Intézetben működő Óvoda–iskola-átmenet kutatócsoport tagja. Kutatási témái a nevelésszociológia, az alkalmazott nevelélmélet és a pedagóguskutatás területeit érintik.

E-mail: [mogyorosi.zsolt@uni-eszterhazy.hu](mailto:mogyorosi.zsolt@uni-eszterhazy.hu)

### Zsolt Mogyorósi

*Ways of increasing educational opportunities - aspects of mentor teacher training*

The article looks at social inequalities, the role of education and the issue of increasing educational opportunities. The paper describes the functions of education and the extent to which it can ensure the distribution of educational goods that improve life chances for members of disadvantaged social groups, and provides some insights into empirical sociological and educational approaches. The author also explores how educational inequalities can be reduced and the role of equitable pedagogy in increasing educational opportunities.

**Keywords:** Educational inequalities, equitable pedagogy, responsiveness, educational empowerment, mentor teacher training.

**Zsolt Mogyorósi** is Vice Dean of the Faculty of Pedagogy at Eszterházy Károly Catholic University, College Associate Professor. He received his PhD degree in 2011 from the Doctoral School of Education, Doctoral Programme in Educational Research, ELTE PPK. His dissertation is entitled: An examination of pedagogical practices and teacher thinking aimed at the school success of the socially disadvantaged students. He became involved in the teacher training work of the Department of Education at the predecessor of the Eszterházy Károly Catholic University before the turn of the millennium. He is a supervi-

sor of the BA in Education and a member of the research group on the transition from kindergarten to school at the Institute of Education. His research topics are in the fields of educational sociology, educational theory and teacher research.

E-mail: mogyorosi.zsolt@uni-eszterhazy.hu

### Varga Anita

*A törékeny bizalom – Egyenlők között egyenlőtlenek*

*Esélyegyenlőségi kérdések a társadalom és a felsőoktatás rendszerében*

A felsőoktatásban a fogyatékossgal élő hallgatók helyzete, megítélése minden érintett szemszögéből összetett. A belépés a felsőoktatás rendszerébe kaput nyit a befogadás az elfogadás irányába. Az Európai Unióban az erőfeszítések ellenére a fogyatékkal élők 52%-a tapasztal saját bevallása szerint hátrányos megkülönböztetést a tagállamok valamelyikében. A civil szervezetek bevonása alapvető fontosságú a helyzet optimalizálásának, a kapcsolódó alapelvek gyakorlati megvalósításának szempontjából. A szerepük alapvető abban a tekintetben, hogy ne csak az egészségügyi vagy rehabilitációs szempontokat vegye figyelembe a döntéshozó, hanem a társadalmi, jogi, gazdasági, oktatási, kulturális és politikai tényezőket is. A tanulmány célja, hogy áttekintést adjon az esélyegyenlőségi kérdések, az egyenlő bánásmód elvének megvalósításához kapcsolódó intézkedések hatékonyságáról.

**Kulcsszavak:** Esélyegyenlőség, civilszerepvállalás, eredményesség, változásmenedzsment, fogyatékossg, felsőoktatás.

Varga Anita diplomáját 2002-ben, PhD-fokozatát 2012-ben szerezte a Pécsi Tudományegyetemen. Aktuális kutatási témája a minőségközpontú felsőoktatás és változásmenedzsment hatásainak vizsgálata. Jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem Társadalomtudományi Intézetében dolgozik egyetemi docens beosztásban. Minőségszakértőként vesz részt az egyetem folyamatainak optimalizálásában, emellett esélyegyenlőségi koordinátorként segíti mind a hallgatók mind a munkatársak munkáját.

E-mail: vargaa@uniduna.hu

### Anita Varga

*A fragile trust – Unequal between equals*

*Equal opportunities issues in society and higher education systems*

The situation and perception of students with disabilities in higher education is complex from the perspective of all stakeholders. Entry into the higher education system opens the door to inclusion and acceptance. Despite efforts, 52% of people with disabilities in the European Union report experiencing discrimination in one of the Member States. The involvement of civil society organisations is crucial to optimising the situation and putting the principles into practice. Their role is crucial in ensuring that not only health or rehabilitation aspects are taken into account by the decision-maker, but also social, legal, economic, educational,

cultural and political factors. The aim of this study is to provide an overview of the effectiveness of measures relating to equal opportunities issues and the implementation of the principle of equal treatment.

**Keywords:** Equal opportunities, civic participation, effectiveness, change management, disability, higher education

**Anita Varga** graduated from the University of Pécs in 2002 and obtained her PhD in 2012. Her current research topic is the impact of quality-oriented higher education and change management. She is currently working as Associate Professor at the Institute of Social Sciences of the University of Dunaújváros. She is involved in the optimisation of the university's processes as a quality expert and also supports the work of both students and staff as an equal opportunities coordinator.

E-mail: [vargaa@uniduna.hu](mailto:vargaa@uniduna.hu)

### **Szűts-Novák Rita**

*A nemi egyenlőtlenségek áthidalásának kísérlete*

*A reformpedagógia jelentős magyar női alakjai: Nemesné Müller Márta és Családi Iskolájának köre*

A kutatásunk a korabeli sajtóorgánumokra és későbbi visszaemlékezésekre támaszkodott, és különösen kiemelte azt, hogy a Nemesné Müller Márta Családi Iskola általános elvei és pedagógiai gyakorlatai hogyan hatottak az oktatási rendszerre és a magyar társadalomra az évek során. A fő cél az volt, hogy feltárjuk, hogyan terjedt el és milyen módon vitték tovább Müller Márta reformpedagógiai örökségét más pedagógusok és iskolák a későbbi évtizedekben. Az eredmények azt mutatták, hogy a Nemesné Müller Márta Családi Iskola kiemelkedő hatással volt az oktatási szakemberekre, akik az intézményben tanítottak vagy megismerkedtek Müller Mártával. Például Baloghy Mária már az 1900-as évek elejétől küzdött a nők képzéséért és a munkahelyek javításáért. A kapcsolatfelvétel után Müller Márta és Baloghy Mária együtt dolgoztak a reformpedagógiai folyóirat „Jövő Útjain” szerkesztésén az Új Nevelés Világligája támogatásával. Az iskola elvei és módszerei mély hatást gyakoroltak Baloghy Máriára, aki később saját iskolát alapított, és a foglalkozás-egészségügyi szakápolói képzés elődjének tekinthető gyárgondozónői tanfolyamot is elindította. Összességében kutatásunk rávilágított arra, hogy a Nemesné Müller Márta által képviselt reformpedagógiai elvek hosszú távú és tartós hatást gyakoroltak az oktatási rendszerre és azokra a pedagógusokra, akik szellemiségét, módszereit és gyakorlatát átvették. Az iskolájában alkalmazott pozitív atmoszféra és az egyéni figyelem iránti elkötelezettség azóta is inspiráló erőforrást jelent a magyar oktatási közösség számára, hozzájárulva az oktatás minőségének és megközelítésének fejlődéséhez.

**Kulcsszavak:** Neveléstörténet, reformpedagógia, nőnevelés, Családi Iskola, Nemesné Müller Márta.

Szűts-Novák Rita 2018-ban kezdte meg doktori tanulmányait az EKKE NTDI Pedagóguskutatás moduljában. Doktori disszertációját 2023-ban védte meg, amelynek címe *Gyertyánffy István és Imre Sándor nőképe és nőnevelési gondolatai* volt. Vonatkozó témáján túl egyéb hermeneutikai vizsgálatokat végzett Imre Sándor pedagógiájával kapcsolatban, amely munka nagy része megjelent folyóiratok,

tanulmánykötetek és konferencia kötetek hasábjain, illetve munkájával két EFOP és két ÚNKP elismerést is kiérdemelt. 2020-ban óraadóként kezdte egyetemi oktató pályáját az Eszterházy Károly Egyetem *Digitális Technológia Intézetében*, majd 2021-től tanársegéd, majd 2023-tól adjunktus lett ugyanitt.  
E-mail: szutsnovakrita@gmail.com

### Rita Szűts-Novák

*An attempt to bridge gender inequalities*

Significant Hungarian female figures in reform pedagogy: Márta Nemesné Müller and her Family School The research in this paper focuses on contemporary press releases and later reminiscences. It has particularly highlighted how the general principles and pedagogical practices of Márta Nemesné Müller's Family School have influenced the educational system and Hungarian society. The main aim was to explore how Márta Müller's reformist pedagogical legacy was spread and carried forward by other teachers and schools in later decades. The results showed that the Márta Müller Family School had an outstanding impact on the educational professionals who taught at the institution or who became acquainted with Márta Müller. For example, Mária Baloghy had been campaigning for women's education and better jobs since the early 1900s. After making contact, Márta Müller and Mária Baloghy worked together on the editorial work of the reformist pedagogical journal „Jövő Útjain” (On the Roads of the Future), with the support of the World League of New Education. The school's principles and methods profoundly influenced Mária Baloghy, who later founded her own school and started a course for factory nurses, which could be considered the forerunner of the training of occupational health nurses. The research has shown that the reformist pedagogical principles advocated by Márta Nemesné Müller have had a long-term and lasting impact on the education system and the teachers who have adopted her spirit, methods, and practices. Her school's positive atmosphere and commitment to individual attention has been an inspiring resource for the Hungarian educational community ever since, contributing to the development of the quality of and approach to education.

**Keywords:** History of education, reform pedagogy, women's education, Family School, Márta Nemesné Müller.

Rita Szűts-Novák started her doctoral studies in 2018 at the NTDI Pedagogical Research module of the EKKE. She defended her doctoral thesis in 2023, titled „The idea of women and women's education by István Gyertyánffy and Sándor Imre”. In addition to her related topic, she has carried out other hermeneutical research on Sándor Imre's pedagogy, much of which has been published in journals, edited volumes and conference proceedings, and has been awarded two EFOP and two UNKP prizes. In 2020, she started her career as a lecturer at the Institute of Digital Technology of Eszterházy Károly University, and from 2021 she became an assistant professor and from 2023, an adjunct professor at the same university.

E-mail: szutsnovakrita@gmail.com



### Virág Irén

*Báró Adelsheim Johanna filantróp tevékenysége a reformkorban*

A tanulmány a 19. század első évtizedeinek politikai, társadalmi és kulturális értelemben is érdekes korszakába nyújt betekintést. A rendi társadalom felbomlásának küszöbén megnőtt a főrangúak jelentősége a kultúrában; haladó gondolkodású tagjai jelentős szerepet vállaltak a kultúra és a művelődés ügyének felkarolásában, viselkedésükkel mintaként szolgáltak a társadalmi többi rétege számára.

Az írás báró Vay Miklós feleségének, báró Adelsheim Johannának a filantróp tevékenységét mutatja be a reformkorban. Adelsheim Johannáról (1776–1862) a magyar történelemben özvegy báró Pucky Andrásnéként és báró Vay Miklós császári királyi kamarás és dandártábornok (1756–1824) feleségeként olvashatunk. Adelsheim Johanna bárónő neveltetéséről és életéről emlékiratszerűen összegyűjtött leveleiben és önéletrajzában találunk érdekes adalékokat (Jókai 1888), a korabeli források mellett főként ez szolgált kútfőként.

A tanulmány kitér az arisztokrata hölgyek neveltetésének jellegzetességeire, majd ezt követően a bárónő társadalmi szerepvállalása fontos elemeit ragadja meg, miközben kirajzolódik a reformkori Magyarország képe.

A művelt és felvilágosult gondolkodású, németajkú báró Adelsheim Johanna magyar arisztokrata férje szakmai támogatása mellett a nép életkörülményeinek emelésén munkálkodott, támogatta a csecsemőgondozó és kisdedóvó mozgalmat.

**Kulcsszavak:** Arisztokraták, szociális érzék, társadalmi szerepvállalás, filantróp.

### Irén Virág

*Baron Johanna Adelsheim's philanthropic activities in the reform era philanthropist*

This study provides an insight into a politically, socially, and culturally exciting period of the first decades of the 19th century. On the eve of the dissolution of the aristocracy, the aristocrats became increasingly important in the cultural sphere; their progressive-minded members played a significant role in promoting culture and education, and their behavior served as a model for the rest of society.

The paper describes the philanthropic activities of Baron Johann Adelsheim, wife of Baron Miklós Vay, during the reform era. In Hungarian history, Johanna Adelsheim (1776–1862) is known as the widowed Baron András András Pucky and the wife of Baron Miklós Vay, the Imperial Chamberlain and Brigadier-General of the Emperor (1756–1824). Details about Baroness Johanna Adelsheim's upbringing and life can be found in her letters and autobiography (Jókai 1888), which, along with contemporary sources, served as a source of information.

The study deals with the characteristics of the upbringing of aristocratic ladies. Then, it goes on to capture the critical elements of the baroness's social role while at the same time drawing a picture of reform-era Hungary.

Johanna Adelsheim, an educated and enlightened-minded German-speaking baroness

of Hungarian aristocratic origin, worked to improve the living conditions of the people, supported the infant care and nursery movement, and provided professional support to her Hungarian husband.

**Keywords:** Aristocrats, social sense, social engagement.

## Falus Orsolya

*Keresztény és muszlim alapítványok, mint iskolafenntartó jogintézmények – Maláj jógyakorlatok és párhuzamok*

A civil szervezetek palettáján különleges színfolt az egyházi alapítvány. Jogi jellegét tekintve alapvetően nem különbözik a nem egyházi változatától, azonban fontos különbség, hogy mindegyik a saját hitét hirdető és képviselő egyház eszköze, ezért további konfesszionális és erkölcsi értékek hordozója is. Ezek a nonprofit szervezetek több más közhasznú cél ellátása mellett az oktatás területén is hasznos tevékenységet végeznek. A keresztény és az iszlám egyaránt létrehozta a saját, vallási céllal alapított, jótékony alapítványait, amelyek szerte a világon tartanak fenn egyházi iskolákat valamennyi oktatási szinten. A tanulmány bemutatja az iszlám alapítványt, a „waqf”-ot, mint jogintézményt, és a multikulturális Malajzia oktatási rendszerén keresztül párhuzamot von a keresztény és az iszlám alapítványi iskolafenntartók jógyakorlatai között.

**Kulcsszavak:** Civil szervezetek; egyházi alapítvány; waqf; jogintézmény; Malajzia.

**Falus Orsolya** párhuzamos képzéssel szerzett angol nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári diplomát 1992-ben, majd két évvel később, 1994-ben az állam és jogtudományok doktorává avatták a Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen. 1998-ban ügyvédi vizsgát tett a Magyar Igazságügyi Minisztériumban. 2014-ben a Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karán szerzett PhD fokozatot, majd 2019-ben ugyanott habilitált. Egyetemi oktatóként dolgozott különböző szakterületeken. Jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem docense, a Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának óraadója, az Azerbajdzsáni Állami Közgazdaságtudományi Egyetemen a Kutatónők Tanácsának tudományos munkatársa.

E-mail: faluso@uniduna.hu

## Orsolya Falus

*Christian and Muslim Foundations as Legal Institutions for School Maintenance – Malay Good Practices and Parallels*

The church foundation is a special color spot on the palette of NGOs. In terms of its legal nature, it is basically no different from the non-church version, however, an important difference is that each is a tool of the church that proclaims and represents its own faith, and therefore also carries additional confessional and moral values. These non-profit organizations perform useful activities in the field of education in addition to serving several other public benefit goals. Both Christianity and Islam have created their own charitable foundations established for religious purposes, which maintain church schools

around the world at all levels of education. The study introduces the Islamic foundation, „waqf”, as a legal institution and draws parallels between the good practices of Christian and Islamic foundation school administrators through the education system of the multicultural Malaysia.

**Keywords:** NGOs; church foundation; waqf; legal institution; Malaysia.

**Orsolya Falus** graduated parallel as a Secondary School Teacher of English Language and Literature MSC in 1992 and two year later, in 1994, as a lawyer at the University of Pécs, Hungary. Passed “Bar Exam” at the Hungarian Ministry of Justice in 1998. Gained PhD degree in 2014 at the Graduate School of the University of Pécs, Faculty of Law in 2014, and also habilitated there in 2019. She worked as a university lecturer in various positions. Currently, she is an associate professor at the University of Dunaújváros, a lecturer at the Faculty of Law, University of Pécs, a research fellow at Women Researchers’ Council of Azerbaijan State University of Economics.

E-mail: [faluso@uniduna.hu](mailto:faluso@uniduna.hu)



# CIVIL SZEMLE

LEGYEN 2023-BAN ELŐFIZETŐJE  
a negyedévente megjelenő  
Civil Szemlének!

RENDELJE MEG A CIVIL SZEMLÉT,  
melynek előfizetési díja egy évre  
3600 Ft

Előfizetés  
Civil Szemle,  
Erste Bank: 11600006-00000000-23902934

CIVIL SZEMLE  
szerkesztősége

[www.civilszemle.hu](http://www.civilszemle.hu)

Levelezési cím

1137 Budapest, Pozsonyi út 14. II /9.

Kérjük, megrendelését (amely tartalmazza a nevet, postázási címet  
és a befizetés igazolását) – a gyorsabb ügyintézés érdekében – küldje be a  
[civilszemle@gmail.com](mailto:civilszemle@gmail.com)  
email címre

■ „Az expanzió és az elszámoltathatóság által generált felsőoktatási változások alapjaiban befolyásolják az intézményi környezetet, a korábban hagyományosnak vélhető, többségében tradicionális jegyekkel leírható intézményi kultúra alapjaiban változott meg. Az intézményi kultúra fogalma komplexitása miatt nehezen vizsgálható. Az elmúlt években a kutatók számos mérőeszközt fejlesztettek ki az intézményi kultúra vizsgálatára, ám az összes dimenzió lefedését egyik sem biztosította. Minden intézményi kultúrát vizsgáló kutatás más és más dimenzióra helyezte a fókuszot.”

*(Pusztai Gabriella–Pallay Katalin–Demeter-Karászi Zsuzsanna)*

■ „A Dunaújvárosi Egyetem a pandémiával párhuzamosan alakította ki és tette az egyetem hétköznapi életének részévé azt az integrált tananyag- és tanulásmenedzsment rendszert, mely a mai napig meghatározó elemét képezi az oktatás- és tanulásszervezési folyamatoknak. Az egyetemi folyamatokban szerzett tapasztalatok, valamint a BDT integrálása kínálta a lehetőséget a projekt szakképzésre történő kiterjesztésére, az eBánki-projekt létrehozására.”

*(Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István–Katus Szilvia)*

■ „Nagyon sok vita folyik arról, hogy hogyan élhetnek vissza a diákok a mesterséges intelligencia lehetőségeivel vagy arról, hogy veszélybe kerül a pedagógus státusza az oktatási folyamat során azonban, ha neveléstudományi perspektívából vizsgáljuk meg ezt az új technológiát, akkor a lényegi kérdés az, hogy hogyan alkalmazható ez az eszköz sikeresen az oktatási folyamatban. Meg kell találnunk ugyanis a módját annak, hogyan tud egy jól felkészült pedagógus még hatékonyabban oktatni úgy, hogy a chatGPT-re szövetségesként tekint.”

*(Szűts Zoltán–Námesztovszki Zsolt)*

■ „Az elkötelezettség a digitális kompetencia fejlesztésére egyértelmű országos szinten és a szakmai szervezetek irányából is. Fontos állomások kerültek kidolgozásra, azonban mint látható, az egységes keretrendszer egyszerre jelenti a bevezetés támogatását és hátráltatását is, hiszen kizárja több, ígéretes és nemzetközileg elfogadott digitális kompetenciaszint-mérő-eszköz alkalmazását, miközben a keretrendszer-kompatibilis mérőeszköz még várta magára.”

*(Racsó Réka–Szűts Zoltán–Lengyelné Molnár Tünde)*

■ „Ahogy a mindenkori nemi, úgy a társadalmi egyenlőtlenségek is befolyásolják az egyének és csoportok oktatási esélyeit. Maga az oktatási rendszer, az oktatási intézmények működése, az iskolapedagógia, az oktatás-nevelés szereplői markánsan háromféle módon kapcsolódnak az egyenlőtlenségekhez. Egyrészt rendszerszinten transzformálják oktatási egyenlőtlenségek-ké és így fenntartják azokat, másrészt kompenzatorikus megoldásokkal elvileg csökkenthetik az eredményekben megmutatkozó oktatási egyenlőtlenségeket, ezzel növelhetik a társadalmi esélyeket. Harmadrészt az oktatási-nevelési szintereken megvalósuló, jellemzően emancipációs szemléleten alapuló, esélyteremtő méltányos pedagógiával növelik a társadalmi esélyeket.”

*(Mogyorósi Zsolt)*

ISSN 1786334-1

