

# CIVIL SZEMLE

KÜLÖNSZÁM – 2023 – SPECIAL ISSUE VII.

BALÁZS LÁSZLÓ, RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA, ANDRÁS ISTVÁN,  
NÉMETH ISTVÁN PÉTER (SZERK.)



■ ■ Novotny Ádám–Balázs László–Barta-Boncz Nóra–Czifra Sándor–Gönczi Gabriella **A VÁLLAL-  
KOZÓI KOMPETENCIAFEJLESZTÉS SZÜKSÉGESSÉGE A CIVIL SZÉKTORBAN** ■ ■ Halmi Nóra–Rajcsányi-Molnár Mónika–  
Konczosné Szombathelyi Márta **A HARMADIK SZÉKTOR SZEREPE AZ INNOVÁCIÓ-KOMMUNIKÁCIÓBAN** ■ ■ Cserné Ader-  
mann Gizella **CIVIL ÉS NONPROFIT TANULMÁNYOK A FELSŐOKTATÁSBAN** ■ ■ Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–  
András István–Mizerák Eszter **VEZETŐ- ÉS SZERVEZETFEJLESZTÉS EGY MODELVLÁLTÓ EGYETEM HARMADIK MISSZIÓJÁBAN** ■ ■ Var-  
ga Anita **A SZERVEZETI KULTÚRA VERSUS ESÉLYEGYENLŐSÉG** ■ ■ Kókuti Tamás–Balázs László–Keszi-Szeremlei Andrea  
**A MUNKAÉRTÉK-PREFERENCIÁK NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSÁNAK VIZSGÁLATA** ■ ■ Resul Köse–Orsolya Falus–Kristóf  
Czukur **FROM THE 1961 CONSTITUTION TO THE PRESENT DAY SOCIAL SERVICES IN TÜRKIYE** ■ ■ Bilal Tunç–Sefa Yıldırım–  
Orsolya Falus–Ömer Tuğrul Kara–Kristóf Czukur **DEVELOPMENTS IN INDUSTRY IN TÜRKIYE IN THE DEMOCRAT PARTY ERA  
(1950–1960) AND ITS CONTRIBUTION TO THE PRIVATE SECTOR AS THE ECONOMIC BASIS FOR THE CIVIL PROGRESSION** ■ ■ Bacsa-Bán  
Anetta–Cserné Pekkel Márta **A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ALTERNATÍV ÚTJAI, S EGY CIVIL SZERVEZŐDÉS JÓ PÉLDÁJA** ■ ■ Keszi-Sze-  
remlei Andrea–Kókuti Tamás–Balázs László **DIGITÁLIS (KÉSZÉG)FEJLESZTÉS – AZ EURÓPAI UNIÓ DIGITÁLIS ELVÁRÁSAI,  
ÁLLAMI ÉS CIVIL SZEREPLŐK A NEMZETI DIGITALIZÁLÁSI STRATÉGIA MEGVALÓSÍTÁSÁBAN** ■ ■ Yoo Jinil **A SOCIALLY PRIORITISED  
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROGRAMME IN SOUTH KOREA** ■ ■ Holik Ildikó–Márton Zoltán–Baross Márk Tamás–  
Molnár György **AZ INTEGRÁLT STEM-OKTATÁS MÓDSZERTANI SAJÁTOSSÁGAI ÉS TÁRSADALMI VONATKOZÁSAI**



# 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 I .**

BALÁZS LÁSZLÓ, RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA, ANDRÁS ISTVÁN,  
NÉMETH ISTVÁN PÉTER (SZERK.)

## 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, Nizák Péter, Péterfi Ferenc, Sebestény István

## A jelen lapszám szerkesztői/Editors of this issue

Balázs László, Rajcsányi-Molnár Mónika, András István, Németh István Péter

Technikai szerkesztő  
Fotó

Duma Attila  
Németh István Péter

Kiadó

**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, Táncsics Mihály utca 1/A  
Tel.: (+36-25) 551-100  
E-mail: [duepress@uniduna.hu](mailto:duepress@uniduna.hu)

Felelős kiadó: Nizák Péter kuratóriumi elnök – Németh István igazgató  
Készült a HTS Art Nyomdában  
Felelős vezető: Halász Iván

ISSN 1786-3341

■ **ELMÉLETILEG**

- Novotny Ádám–Balázs László–Barta-Boncz Nóra  
–Czifra Sándor–Gönczi Gabriella:  
**A VÁLLALKOZÓI KOMPETENCIAFEJLESZTÉS SZÜKSÉGESSÉGE A CIVIL SZÉKTORBAN** 5
- Halmai Nóra–Rajcsányi-Molnár Mónika  
–Konczosné Szombathelyi Márta:  
**A HARMADIK SZÉKTOR SZEREPE AZ INNOVÁCIÓ-KOMMUNIKÁCIÓBAN** 15

■ **TÁRSADALOM ÉS ÁLLAM**

- Cserné Adermann Gizella:  
**CIVIL ÉS NONPROFIT TANULMÁNYOK A FELŐOKTATÁSBAN** 33
- Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István  
–Mizerák Eszter:  
**VEZETŐ- ÉS SZERVEZETFEJLESZTÉS EGY MODELLVÁLTÓ EGYETEM HARMADIK MISSZIÓJÁBAN** 49
- Varga Anita:  
**A SZERVEZETI KULTÚRA VERSUS ESÉLYEGYENLŐSÉG** 61

■ **VILÁG – NÉZET**

- Kókuti Tamás–Balázs László–Keszi-Szeremlei Andrea:  
**A MUNKAÉRTÉK-PREFERENCIÁK NEMZETKÖZI ÖSSZEHOSONLÍTÁSÁNAK VIZSGÁLATA** 77
- Resul Köse–Orsolya Falus–Kristóf Czukor:  
**FROM THE 1961 CONSTITUTION TO THE PRESENT DAY SOCIAL SERVICES IN TÜRKIYE** 95
- Bilal Tunç–Sefa Yıldırım–Orsolya Falus–Ömer Tuğrul–Kristóf Czukor:  
**DEVELOPMENTS IN INDUSTRY IN TÜRKIYE IN THE DEMOCRAT PARTY ERA (1950–1960) AND ITS CONTRIBUTION TO THE PRIVATE SECTOR AS THE ECONOMIC BASIS FOR THE CIVIL PROGRESSION** 107

■ **OKTATÁS, DIGITALIZÁCIÓ ÉS CIVIL TÁRSADALOM**

- Bacsa-Bán Anetta–Cserné Pekkel Márta:  
**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ALTERNATÍV ÚTJAI, S EGY CIVIL SZERVEZŐDÉS JÓ PÉLDÁJA** 123
- Keszi-Szeremlei Andrea–Kókuti Tamás–Balázs László:  
**DIGITÁLIS (KÉSZSÉG)FEJLESZTÉS — AZ EURÓPAI UNIÓ DIGITÁLIS ELVÁRÁSAI, ÁLLAMI ÉS CIVIL SZEREPLŐK A NEMZETI DIGITALIZÁLÁSI STRATÉGIA MEGVALÓSÍTÁSÁBAN** 139

Yoo Jinil: A SOCIALLY PRIORITISED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROGRAMME IN SOUTH KOREA	159
Holik Ildikó–Márton Zoltán–Baross Márk Tamás–Molnár György: AZ INTEGRÁLT STEM-OKTATÁS MÓDSZERTANI SAJÁTOSSÁGAI ÉS TÁRSADALMI VONATKOZÁSAI	169

## ■ FOTÓ

Németh István Péter: Inota Calling 3.	borító, 32, 48, 76, 94, 122, 138, 158, 168, 188
---------------------------------------	--

## ■ SZERZŐINK

189

# A vállalkozói kompetenciafejlesztés szükségessége a civil szektorban

Novotny Ádám–Balázs László–Barta-Boncz Nóra–Czifra Sándor–Gönczi Gabriella

## Bevezetés

A vállalkozói tevékenység egyre fontosabb szerepet kap a közszférában és a civil szektorban is, miközben a civil szféra kutatói relatíve lassan integrálják vizsgálataikba a vállalkozói szellem tanulmányozását (Audretsch–Siegel–Terjesen 2020). A menedzsment területén végzett kutatások többsége is a profitorientált és az állami szervezetekre összpontosít, de egyre nagyobb igény mutatkozik a nonprofit/civil szervezetek menedzsmentjére fókuszáló kutatások iránt, hiszen ők is profitálhatnak az üzleti vállalkozások és az állami szervek által már elfogadott menedzsmentelméletek és -gyakorlatok alkalmazásából (Benevene–Cortini–Callea 2011). A támogatókért és forrásokért folyó növekvő verseny tükrében a civil szervezeteknek is egyre inkább üzleti elvek mentén kell gondolkodniuk és működniük. Tanulmányunk célja felhívni a figyelmet a civil szféra vállalkozói tevékenységére és azon kompetenciákra, amelyek segíthetik a nonprofit szervezeteket az innovatív piaci megoldások kidolgozásában, a finanszírozási források vonzásában, amely egyre inkább szükségessé válik a társadalmi célú küldetés eléréséhez. A civil szervezetek alapításához is szükség van vállalkozói kompetenciákra, a piaci lehetőségek azonosítására és kiaknázására, a támogatók meggyőzésére és a források bevonására. A profitszerző tevékenységek fejlesztése lehetővé teszi a nonprofit szervezetek számára, hogy a hagyományos finanszírozási források (pályázati támogatások és adománygyűjtés) csökkenésére és a megnövekedett versenyre válaszul növeljék pénzügyi biztonságukat (Ko–Liu 2021).

A piaci bevételt generáló lehetőségek megragadása érdekében a civil szervezeteknek, a társadalmi cél megtartása mellett, szükséges lehet társadalmi vállalkozás (social enterprise) alakulniuk.

A Z-generáció (1997–2012 között születettek) képviselői idealistábbak (McGlone–Spain–McGlone 2011; Balázs 2015) és vállalkozóbb szelleműek, mint a korábbi generációk tagjai, tehát feltehetően fogékonyabbak a civil szervezetek, társadalmi célú vállalkozások alapítására. A közép- és felsőoktatási intézményeknek egyre inkább integrálnia szükséges a hosszútávú társadalmi dimenziókat a gazdasági és vállalkozói képzéseikbe (Mars–Garrison 2009). Egyes egyetemek és vállalkozás-kutatási programok ma már (társadalmi) vállalkozói képzést segítő tananyagok és kurzusok létrehozásával (Thomas–Slyke 2019), a felelősségvállalás, mint harmadik misszós tevékenység folytatásával (Kőkuti et al. 2022; Balázs et al. 2021) próbálnak alkalmazkodni ezen tendenciákhoz

Jelen tanulmány a civil szervezetek jövőbeli alapítóinak, menedzsereinek a vállalkozói tevékenységre való felkészítését vizsgálja. Bemutatjuk miért szükséges a vállalkozói kompetenciák fejlesztése a nonprofit szektor sikeréhez, melyek a kulcsfontosságú vállalkozói és társadalmi vállalkozói kompetenciák, illetve, hogy milyen kísérletek történtek azok oktatására. A cikk végén kitérünk a Hungarian Startup University Programra, amely egy ígéretes hazai kezdeményezés a digitális vállalkozóképzés területéről, amely jelentősen segítheti a magyar civil szervezetek fennmaradását, a társadalmi vállalkozások megalakulását és fejlődését.

## Vállalkozói és társadalmi vállalkozói kompetenciák

A társadalmi vállalkozók olyan egyedi kompetenciákkal rendelkeznek, amelyek által felismerik az összetett társadalmi problémákat és újszerűen értelmezik azt, illetve látásmódjuk és tevékenységük révén felhívják a közvélemény figyelmét is a társadalmi problémára (Rahim–Mohtar 2015). Vállalkozói gondolkodásmódot és korszerű menedzsment módszereket alkalmaznak, a profitszerzésre törekednek, miközben a közösségi értékek biztosításával változást hoznak létre a fenntartható közösség építése érdekében (Ashoka 2014; Dees 1998a; Johnson 2000).

A fentiekből adódóan, számos társadalmi vállalkozói kompetencia átfedést mutat a hagyományos vállalkozói kompetenciákkal. Ilyen a lehetőségek azonosítása, értékelése és kiaknázása; az innováció, kreativitás és kommunikáció; a tőkeszerzés és kockázatvállalás; az értékesítés és növekedés; a csapatépítés és az alkalmazottak irányítása; a döntéshozás, a problémamegoldás és az üzleti tervezés (Dees 2003; Bornstein 2004; Kuratko 2005; Boyatzis–Saatciogul 2008; Brock–Steiner 2009; Rubin–Dierdorff 2009). Miller, Wesley és Williams (2012) átfogó vizsgálata szerint, a legfontosabb társadalmi vállalkozói kompetenciák a problémamegoldó képesség, a hatékony csapatépítés, a pénzügyi források kezelése, mások vezetésének és fejlesztésének képessége, valamint képesség az ügyfelekkel, beszállítókkal és más érdekelt felekkel való kommunikációra.

A szakirodalom számos egyéb, a társadalmi vállalkozói tevékenységhez szorosan kapcsolódó kompetenciát is említ, mint például a hagyományos gondolkodásmód megkérdőjelezése, az önkéntesek támogatása, szociális kompetenciák, erkölcsi/etikai érzék, társadalmi problémák azonosítása, az empátia és optimizmus, a szűkös erőforrások hatékony felhasználása, a társadalmi támogatás felépítése, a társadalmi haszon (hatás) előtérbe helyezése a pénzügyi előnyökkel szemben, vagy a társadalmi hatás kiváltásának a vágya és képessége (uo.).

A vállalkozói kompetencia definíciója mára kiszélesedett, számos szervezetben és élethelyzetben alkalmazható értelmezést nyert. Az EU EntreComp keretrendszere (Bacigalupo et al. 2016) például meghatározza, hogy melyek azok az elemek, amelyek valakit vállalkozóvá tesznek. A leírás, amely közös hivatkozási alapot teremt a vállalkozói tanulókkal foglalkozó kezdeményezések számára, a társadalmi célokat is beemeli a vállalkozói küldetések körébe: „A vállalkozói szellem az, amikor az ember a lehetőségek és ötletek alapján cselekszik, és azokat mások számára értékkel alakítja át. A létrehozott érték lehet pénzügyi, kulturális vagy társadalmi.”

Hazánkban 2012-ben általánosabb annak meghatározása (NAT 2012: 21): „A kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia segíti az embert, hogy igyekezzék megismerni tágabb környezetét, és ismeretei birtokában képes legyen a kínáló lehetőségek megragadására. Ez tudást, kreativitást, újtásra való törekvést és kockázatvállalást jelent, valamint azt, hogy az egyén céljai érdekében terveket készít és valósít meg. Alapját képezi azoknak a speciális ismereteknek, készségeknek és magatartásformáknak, amelyekre a mindennapi életben, a társadalomban és a munkahelyen szükség van”. 2020-ban a kompetencia megnevezése is módosult, „munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciákra”. A fenti meghatározások a vállalkozói tevékenység társadalmi dimenzióját is felölelik.

## A vállalkozói kompetenciák oktatása

A civil szervezetek társadalmi vállalkozássá történő átalakulásával kapcsolatos figyelmet továbbra is sújtja a kettős küldetés, a gazdasági és társadalmi szempontok látszólagos ellentmondása, valamint a fogalmakkal, kompetenciákkal kapcsolatos konszenzus hiánya, amely az egyetemi hallgatók készségfejlesztését is jelentősen megnehezíti (Short–Moss–Lumpkin 2000). A társadalmi vállalkozói kompetenciák, hasonlóan a menedzsment- és vállalkozói kompetenciákhoz, oktatás, képzés és tapasztalat útján tanulhatók (Boyatzis–Stubbs–Taylor 2002).

Az oktatás során fontos figyelembe venni a célcsoport jellemzőit és elvárásait. A mai egyetemi hallgatók többnyire a Z-generáció tagjai, akikben igen erős a vállalkozói szellem, több mint egy harmaduk szeretne egy saját maga által alapított vállalat vezetője lenni (Randstad 2016). A Z-generáció élénken érdeklődik a társadalmi fejlődés és a társadalom jóléte iránt (Squazzoni 2009). Az első igazi digitális bennszülött korosztályként, a generáció elvárja, hogy munkavégzésük során a legújabb technológiákat biztosítsák számukra, és várhatóan technológiai szakértőként



tekintenek majd rájuk a munkahelyen (Knapp–Weber–Moellenkamp 2017). A közös és közösségi munkaterek (co-working spaces) modelljének elterjedésével egyidejűleg válnak felnőtté, amelyet a digitális összekapcsolhatóság fejlődése tett lehetővé, és amely lehetővé teszi számukra, hogy függetlenítsék magukat az íróasztaloktól és a 9–5 órás munkarendtől (uo.).

A Z-generáció jellemzői mint a vállalkozói szellem, a társadalmi problémák iránti érzékenység és a digitális szocializáció különösen alkalmassá teheti őket arra, hogy a jövőben a társadalmi vállalkozások születését és működését erősítsék. A munkaerő-piac digitális átalakulása a rutin-szaktmák eltűnéséhez és a kreatív szaktmák megjelenéséhez vezet (Kudryavtseva–Skhvediani–Arteeva 2019). A digitális innováció vagy digitalizáció lehetőséget kínál a társadalmi célú szervezetek számára, hogy javítsák elszámoltathatóságukat, átláthatóságukat és hatásukat (Berardi–Valentini 2023). A digitalizáció a civil szervezetek számára nagyobb hatékonyságot jelent, mivel egyszerűbbé teszi a munkát, a kommunikációt és az együttműködést; lehetővé teszi, hogy a szervezetek csökkentsék a munkaerőköltségeket, személyre szabják az adományozási folyamatot, növeljék az átláthatóságot és a digitális bizalmat, „barátokat” gyűjtsenek, virtualizálják a marketinget és decentralizálják szolgáltatásaikat (Herbert 2017). A nonprofit szervezeteknél a digitális technológiák növelhetik a versenylőnyök kiépítéséhez szükséges képességeket, például az adományozókkal való jobb kapcsolatot és a célzott tájékoztatás nyújtásának képességét (Yoo–Drumwright 2018).

Az európaiak mintegy 42 százalékának, köztük a munkavállalók 37 százalékának, hiányosak az alapvető digitális készségei (Európai Bizottság 2023), amelyen a Z-generáció munkaerő-piaci megjelenése nagymértékben javíthat. Jelenleg azonban még szakadék van az egyetemeken oktatott digitális kompetenciák és a digitális gazdaság munkaadói által keresett készségek között. Az oktatásnak törekednie kell ezen eltérések megszüntetésére, hogy a diplomások megfeleljenek a munkaerő-piac követelményeinek és keresettek maradjanak (Kim–Kim–Lee 2017).

Az új vállalkozások középpontjában vállalkozói csapatok állnak (Cooper–Daily 1997). A társadalmi vállalkozói szellem gyakran az egyének koalíciója által kezdeményezett kollektív folyamat eredménye (Dufays–Huybrechts 2014). Számos kutatás igazolja, hogy a vállalkozói csapatok által alapított szervezetek nagyobb valószínűséggel maradnak fenn és gyorsabban növekednek, mint az egyének által indított szervezetek (Harper 2008). Csapatot létrehozni és csapatban dolgozni az egyik legfontosabb vállalkozói kompetencia, ezért a vállalkozásoktatás lehetőleg csapatban kell, hogy megvalósuljon (Block et al. 2023). A társadalmi vállalkozás a társadalmi jólét érdekében működik, de piaci logikára épül (Battilana–Lee 2014). A „hibrid vállalkozói szellem” fenntartása két vagy több intézményi logika együttműködését, ötvözését kívánja meg (Lee 2014). Ideális esetben tehát a vállalkozói csapat sokszínű (heterogén): különböző családi, kulturális és szakmai háttérrel rendelkezik, amely még inkább igaz lehet a kettős küldetéssel rendelkező társadalmi vállalkozások számára.

A vállalkozásoktatás az amerikai egyetemeken már régóta elismerten működik és a Lisszaboni stratégia (2000) óta előtérbe került az Európai Unió országaiban is. Hazánkban a fiatalok vállalkozói készségfejlesztése már a két világháború között is fontos feladatként fogalmazódott meg (Kádek 2007). A vállalkozói szemléletformálás célja az 1989/90-es rendszerváltást követően jelent meg ismét az iskolákban: az első üzleti tantárgyak és „gyakorló irodák” (szimulált vállalkozások) a középfokú (többnyire közgazdasági) szakképzésben tanuló diákokat ismertették meg a kisvállalkozások alapításával és működésével, hogy a tanulók később maguk is sikeres vállalkozóvá váljanak (Szomor 1998.). Egyes innovatív iskolák külföldi példákat is követtek, nemzetközi vállalkozásoktató ifjúsági mozgalmak által támogatva (4H, Junior Achievement Magyarország – JAM, Young Enterprise). A 2000-es években lehetőség nyílt arra, hogy gazdasági alapismeretekből gimnáziumi tanulók is érettségi vizsgát tehessenek, illetve egyre több iskolában jöttek létre (szimulált és valós) diákvállalkozások, amelyek a „csinálva tanulás” elvét megvalósítva vezették be a tizenéves diákokat az üzleti világba (Kádek 2007).

Az EU ajánlása (2006/962/EK) szerint, a Nemzeti Alaptanterv már 2007 óta a kulcskompetenciák között említi a kezdeményező-készséget és vállalkozói kompetenciát, valamint a szociális kompetenciákat és a digitális kompetenciát is. Ennek ellenére az eddigi vállalkozásoktatási kísérletek elsősorban a közép- és felsőfokú oktatási intézmények (és tanárok) önálló – sokszor innovatív – erőfeszítésein és igényein alapultak, s nem egy egységes (digitális) vállalkozásfejlesztési stratégián és módszertanon.

## A Hungarian Startup University Program (HSUP) szerepe

A magyar egyetemeken folyó vállalkozásoktatás és vállalkozói szemléletformálás új lendületet kapott 2020-ban, a Hungarian Startup University Program (HSUP) elindulásakor. A HSUP egy egyedülállóan egységes online oktatási platform és digitális tananyagcsomag. 2020-as indulásakor 21 magyar egyetem hozzávetőleg 2100 hallgatója, míg 2023-ban már több mint 30 felsőoktatási intézmény 4000 hallgatója fejlesztette segítségével innovációs és vállalkozási kompetenciáit. Létrehozása óta összesen immár 10 ezernél is több magyar egyetemi hallgató vett részt a programban (HSUP 2023).

A program indulását némileg ösztönözte a COVID–19-járvány is, amely felerősítette a digitalizáció szükségességét az oktatásban. A program népszerűségét növelte, hogy az egyetemi hallgatók jelenlegi generációi sokkal nyitottabbak a digitális megoldásokra is, mint a korábbi generációk; a „digitális bennszülött” korosztály számára a virtuális valóság már ugyanolyan életszerű, megszokott és természetes mint a fizikai valóság (Schawbel 2023).

A HSUP a cselekvőtanulás módszertani elemeit integrálja a startup alapításával kapcsolatos élő ismeretekkel (Deutsch–Huszák 2022). Magyar- és angol nyelvű, szöveges, video- és audio-tananyagok (főbb témakörök: ötlet, üzleti és pénzügyi terv,

piacra lépés, szellemi tulajdon, befektetők, pitch) segítségével két féléven át motiválja a résztvevőket a hazai startup ötletek kidolgozására és megvalósítására. Mindeközben támogatja az egyetemek közötti hallgatócsoportok (vállalkozói team-ek) létrejöttét és együttműködését, valamint a csapatok összekapcsolását szakmai mentorokkal. A program megpróbálja átvinni a vállalkozásoktatást az online világba, ami korábban főként személyes kapcsolatra épülő folyamatgyűttes volt. Ugyanakkor, ma már az üzletelés és a munka világa szorosan kapcsolódik a digitalizációhoz, amely szintén azt valószínűsíti, hogy a vállalkozói tevékenység végzésén „keresztül” történő tanulás is megvalósítható digitális platformokon, sőt ez bizonyul célravezetőbbnek (Finkle–Olsen 2019).

A HSUP-képzésen a mennyiségről egyre inkább a minőségre, az eredményesre tevődik át a hangsúly, melyet a rendelkezésre álló források erőteljesebb koncentrációja is jelez. A 2023/24-es tanévben a csapatoknak alanyi jogon kiutalt anyagi támogatás mértéke csökken; mindamellett, a legjobban teljesítő csapatok külön ösztöndíjban is részesülnek, illetve négy csapat – amennyiben megalapítják a vállalkozásukat és sikeresen vonnak be tőkét a piacról – további támogatáshoz is juthat, startuponként akár 20 millió forint értékben (HSUP 2023). A szakmai (mentori) támogatás és a kutatásfejlesztést segítő infrastrukturális szolgáltatások köre is bővül.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen készített kvalitatív felmérés szerint (Novotny et al. 2023), a programot elvégző hallgatók szempontjából a HSUP fő előnyei (eredményei) a vállalkozói/startup világ megismerése, a vállalkozási ismeretek bővítése, a csapatmunka (közös ötletelés, munkamegosztás, baráti kapcsolatok kialakulása), a jutalom (ösztöndíj, kreditek, szakmai támogatás), s nem utolsósorban a rugalmas időbeosztásban, otthoni tanulásban és online kapcsolattartásban rejlő „kényelmes” tanulás. Noha az online kommunikáció hatékonyságát és gyorsaságát előnyként élték meg a hallgatók, a személyes találkozások (egymással és a mentorral) hiánya negatívként jelentkezett (uo.). Tehát a digitális platform sok szempontból előnyösnek bizonyult, fő hátránya feltehetően a személyes kommunikáció és az informális információáramlás hiánya, amely hatással lehet a csapatkohézióra és a csapatmunka eredményességre.

Viszonylagos kiforratlansága ellenére, a program mondhatni a magyar startup inkubációs ökoszisztéma meghatározó elemévé nőtte ki magát. A HSUP hazánkban hiánypótló módon ötvözi az elméleti, tehát a vállalkozásokról szóló, valamint a cselekvésen alapuló, azaz a vállalkozói/innovációs tevékenységre felkészítő, illetve azok végzésén keresztül történő tanulást. A programmal kapcsolatos korai vizsgálatok továbbá rávilágítottak arra, hogy a Z-generáció fokozódó igénye és talán már elvárása is egyben a rugalmas, izgalmas és interaktív tanulás és tananyag.

A HSUP-ban születő startup projektek egy része feltehetően társadalmi startuppá válik a jövőben, azaz olyan társadalmi vállalkozássá, amely „a kreativitást és az innovációt felhasználva társadalmi és/vagy ökológiai problémák megoldására fenntartható megoldást kínál, a profitmaximalizálás elsődleges igénye nélkül” (social-startups.de, idézi: Kézai 2020: 158).

A HSUP társadalmi vállalkozói kompetenciákat fejlesztő hatását igazolja, hogy 2023-ban, egy HSUP-os diák startup csapat nyerte el a Social Impact Award (SIA) fődíját (ELTE 2023). A SIA célja megismertetni a fiatalokkal a társadalmi vállalkozói tevékenységet és segíteni őket az első lépések megtételében egy társadalmi vállalkozás létrehozása felé (SIA 2023).

## Összegzés

A nonprofit szervezetek hagyományosan a társadalmi szektorban működnek, hogy megoldják vagy enyhítsék a különböző társadalmi problémákat (pl. éhezés, hajléktalanság, környezetszennyezés, kábítószerfüggőség, családon belüli erőszak, stb.), vagy olyan alapvető társadalmi javakat biztosítanak, amelyeket a piac önmagában nem képes megfelelően biztosítani (pl. oktatás, egészségügy, művészet). A civil szervezetek kiegészítik az állami szolgáltatásokat és a kormányzati politikától függetlenül a jó társadalomról alkotott elképzeléseink megvalósításának eszközeként működnek (Dees 1998b).

Azonban a támogatókért folyó erősödő piaci verseny és a pénzügyi fenntarthatóság érdekében a civil menedzserek egyre jobban rákényszerülnek a versenyszférára jellemző üzleti gondolkodásmód elsajátítására, vállalkozói kompetenciáik fejlesztésére. Egyre gyakoribb jelenség a társadalmi célokat és gazdasági tevékenységeket együttesen megvalósító szervezetek, azaz a társadalmi vállalkozások (social enterprise) megalakulása, civil szervezetekből való kifejlődése.

Következésképpen, a vállalkozói képzéseket fontos kiegészíteni a társadalmi dimenzióval, a civil szervezetek tevékenységének kutatását pedig az üzleti dimenzió vizsgálatával. A jelenlegi egyetemi hallgatók a megfelelő kompetenciák birtokában jelentősen elősegíthetik a civil szektor megerősödését és átalakulását, ugyanis a Z-generáció fontos jellemzője a vállalkozói szellem, a társadalmi problémák iránti fogékonyság és a digitális eszközök mindennapi használata. A Hungarian Startup University Program egy olyan innovatív kezdeményezés, amely a Z-generáció igényeire szabottan kínál cselekvésalapú online vállalkozásoktatást az egyetemi hallgatóknak. Noha a diákstartup-projektek – a jelek szerint – jelentős társadalmi potenciállal bírhatnak, érdemes lenne a HSUP kurrikulumot célzottabb társadalmi vállalkozói/startup kompetencia-fejlesztéssel is kiegészíteni.

## Irodalom

- Ashoka (2014): [www.ashoka.org/fellows/social-entrepreneur.cfm](http://www.ashoka.org/fellows/social-entrepreneur.cfm). Accessed October, 2014.
- Audretsch, D. B.–Siegel, D. S.–Terjesen, S. (2020): Entrepreneurship in the public and nonprofit sectors. *Pub. Admin. Rev.*, 80., p. 468.
- Bacigalupo, M.–Kampylis, P.–Punie, Y.–Van Den Brande, L. (2016): *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. EUR 27939 EN. Luxembourg (Luxembourg): Publications Office of the European Union; 2016. JRC101581

- Balázs László (2015): A Z-generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia*, 13., (4.).
- 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).
- Battilana, J.–Lee, M. (2014): 'Advancing research on hybrid organizing – Insights from the study of social enterprises'. *The Academy of Management Annals*, 8., (1), pp. 397–441.
- Benevene, P.–Cortini, M.–Callea, A. (2011): *Teamwork: a comparison between nonprofit and public organizations*.
- Berardi, L.–Valentinetti, D. (2023): Digitalization of Social Impact for Social Economy Organizations. *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research*, 13., (2.), pp. 114–120.
- Block, J. H.–Halberstadt, J.–Högsdal, N.–Kuckertz, A.–Neergaard, H. (2023): Progress in Entrepreneurship Education and Training: New Methods, Tools, and Lessons Learned from Practice. p. 488. *Springer Nature*. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-28559-2>
- Bornstein, D. (2004): *How to change the world: Social entrepreneur neurs and the power of new ideas*. Oxford: Oxford University Press.
- Boyatzis, R. E.–Saatcioglu, A. (2008): A 20 year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27., pp. 92–100.
- Boyatzis, R. E.–Stubbs, E. C.–Taylor, S. N. (2002): Learning cognitive and emotional intelligence through graduate management education. *Academy of Management Learning and Education*, 1., pp. 150–160.
- Brock, D. D.–Steiner, S. (2009): *Social entrepreneurship education: Is it achieving the desired aims?* <http://ssrn.com/abstract=1344419>.
- Dees, J. G. (1998a): *The Meaning of Social Entrepreneurship*. Stanford Business School Centre for Social Innovation.
- Dees, J. G. (1998b): Enterprising nonprofits: What do you do when traditional sources of funding fall short. *Harvard business review*, 76., (1), pp. 55–67.
- Dees, J. G. (2003): *Social entrepreneurship is about innovation and impact, not income*. <http://www.fuqua.duke.edu/centers/case/articles/1004/comer.htm>. Accessed on July 6, 2011.
- Dufays, F.–Huybrechts, B. (2014): 'Connecting the dots for social value: A review on social networks and social entrepreneurship'. *Journal of Social Entrepreneurship*, 5., (2.), pp. 214–237.
- ELTE (2023): *ELTE-s HSUP-ötletgazda nyerte a Social Impact Awardot*. <https://www.elte.hu/content/elte-s-hsup-otletgazda-nyerte-a-social-impact-awardot.t.29453>
- Európai Bizottság (2023): *Digitális kompetenciák*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/hu/policies/digital-skills>
- Finkle, T. A.–Olsen, T. (2019): Entrepreneurship in the digital era: Creating your own online business. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 2., (2.), pp. 133–150. <https://doi.org/10.1177/2515127418820680>
- Harper, D. A. (2008): Towards a theory of entrepreneurial teams. *Journal of business venturing*, 23., (6.), pp. 613–626.
- Herbert, L. (2017): *Digital Transformation: Build Your Organization's Future for the Innovation Age*. London: Bloomsbury Publishing.
- HSUP portál (2023): <https://hsup.nkfi.gov.hu/app/university/news>
- Johnson, S. (2000): *Social Entrepreneurship Literature Review from Canadian Centre for Social Entrepreneurship*. pp. 1–17.

- Kádek, István (2007): Régiófejlesztés – vállalkozói szemlélet– vállalkozás oktatás: Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 34. köt.): Tanulmányok a gazdaságtudomány köréből. *Acta Oeconomica*, pp. 273–286.
- Kézai Petra Kinga (2020): Startup mint társadalmi vállalkozás Magyarországon. *Civil Szemle*, 2020., (4.), pp. 157–174.
- Kim, Y. J.–Kim, K.–Lee, S. (2017): 'The rise of technological unemployment and its implications on the future macroeconomic landscape'. *Futures. Elsevier*, 87., pp. 1–9.
- Knapp, C. A.–Weber, C.–Moellenkamp, S. (2017): Challenges and strategies for incorporating Generation Z into the workplace. *Corporate Real Estate Journal*, 7., (2.), pp. 137–148.
- Ko, W. W.–Liu, G. (2021): The transformation from traditional nonprofit organizations to social enterprises: An institutional entrepreneurship perspective. *Journal of business ethics*, 171., pp. 15–32.
- Kócuti 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. 113–135
- Kudryavtseva, T.–Skhvediani, A.–Arteeva, V. (2019, September): Theoretical analysis on the effect of digitalization on the labor market. In: Proceedings of the European Conference on Knowledge Management. *ECKM*, 1., pp. 672–679.
- Kurat, D. (2005): The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29.
- Lee, M. (2014): 'Mission and markets? The viability of hybrid social ventures', *Job market paper*. [http://www.rotman.utoronto.ca/-/media/Files/Programs-and-Areas/Strategy/papers/The%20Viability%20of%20Hybrid%20Social%20Ventures\\_Matthew%20Lee.pdf](http://www.rotman.utoronto.ca/-/media/Files/Programs-and-Areas/Strategy/papers/The%20Viability%20of%20Hybrid%20Social%20Ventures_Matthew%20Lee.pdf) (accessed January 28, 2014):
- Mars, M.–Garrison, S. (2009): *Socially-oriented ventures and traditional entrepreneurship education models: A case review*. *Journal of Education for Business*. 84., (5.), pp. 290–296.
- McGlone, T.–Spain, J.–McGlone, V. (2011): Corporate social responsibility and the Millennials. *Journal of Education for Business*, 86., (4.), pp. 195–200.
- Miller, T. L.–Wesley, C. L.–Williams, D. E. (2012): Educating the minds of caring hearts: Comparing the views of practitioners and educators on the importance of social entrepreneurship competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 11., (3.), pp. 349–370.
- Novotny, A.–Rasmussen, E.–Clausen, T. H.–Wiklund, J. (Eds.) (2020): *Research Handbook on Startup Incubation Ecosystems*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Novotny Ádám–Szántó Ákos–Tóth-Boros Nikoletta–Bán Szabina–Matiscsákné Lizák Marianna (2023): Innovatív vállalkozóképzés és diákstartupok indítása – a Hungarian Startup University Program első tapasztalatai. In: Szlávik János–Csugány Julianna (Szerk.): *Válság, kilábalás, fenntarthatóság*. Eger: Líceum.
- Rahim, H. L.–Mohtar, S. (2015): Social entrepreneurship: A different perspective. *International Academic Research Journal of Business and Technology*, 1., (1.), pp. 9–15.
- Randstad (2016): 'Gen Z and Millennials collide: Is your workplace ready?' <https://www.randstadusa.com/workforce360/managing-gen-y-z/> (Accessed: 19<sup>th</sup> September, 2017):
- Rubin, R. S.–Dierdorff, E. C. (2009): How relevant is the MBA? Assessing the alignment of required curricula and required managerial competencies. *Academy of Management Learning and Education*. 8., (208.).

- Short, J. C.–Moss, T. W.–Lumpkin, T. (2009): Research in social entrepreneurship: Past contributions and future opportunities. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3., (1).
- SIA (2023): *Social Impact Award*. <https://hungary.socialimpactaward.net>
- Squazzoni, F. (2009): Social entrepreneurship and economic development in Silicon Valley: A case study on the Joint Venture: Silicon Valley Network. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38., (5.), pp. 869–883. <https://doi.org/10.1177/0899764008326198>
- Thomas, T. P.–Van Slyke, C. (2019): The need for nonprofit entrepreneurship education. *Journal of Education for business*, 94., (7), pp. 440–445.
- Yoo, S. C.–Drumwright, M. (2018): Nonprofit fundraising with virtual reality. *Nonprofit Management and Leadership*, 29., pp. 11–27. <https://doi.org/10.1002/nml.21315>

## A HARMADIK SZEKTOR SZEREPE AZ INNOVÁCIÓ-KOMMUNIKÁCIÓBAN

Halmi Nóra–Rajcsányi-Molnár Mónika  
–Konczosné Szombathelyi Márta

### ■ Bevezetés

■ Jelen tanulmány célja a harmadik szektornak az innovációs ökoszisztéma hatékonyságában történő szerepének vizsgálata. Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy az innovációs ökoszisztéma quadruple és quintuple helixmodell-alapú megközelítésében a civil szféra fontos szereplőként jelenik meg. A társadalmi innováció – social innovation – fogalmának megismerésén keresztül a tanulmány rávilágít a társadalmi szereplők innovációban történő fontosságára, továbbá az innováció kommunikációjának szerepére, és ebben a kommunikációban a civil szervezetek által betölthető feladatokra az innovációs eredmények fenntarthatósága, továbbá magának az innovációs ökoszisztémának a fenntarthatósága érdekében. A tanulmányban alkalmazott módszertan széleskörű szakirodalmfeldolgozás. Mivel magyar nyelven kevés tudományos publikáció foglalkozik az innovációs ökoszisztémákban a civil szereplők szerepével, a tanulmányban lefektetett elméleti keret elsősorban a későbbi kutatások kiindulópontja lehet.

A tanulmány egyik fontos eredménye, hogy magyar nyelven, közérthető módon mutatja be az innováció és az innovációs ökoszisztéma fogalom tudományos gyökereit és definícióját. A tanulmány másik eredménye, hogy a szakirodalmi szintézis alapján azonosítja a civil szféra szerepét az innovációs ökoszisztéma hatékonyságában.



## Az innovációs ökoszisztéma fogalma és fejlődési lehetőségei

Az innováció (Falus–Dósáné Pap 2023) és az innovációs ökoszisztéma témájával számos kutatás foglalkozik. A szakirodalom a mai napig nem alakított ki egységes megfogalmazást e két fogalmat illetően. Josephf Alois Schumpeter mint az innováció első definíciójának megalkotója az innováció fogalmán alapvetően egy kreatív ötletből születő és az ötletet megvalósító dinamikus folyamatot, szakmai fejlődést értett.

Az innováció motivációs háttere alapvetően három irányból indulhat el: piaci, technológiai és kapcsolatfejlődési indíttatásból.

Jelen tanulmány ez utóbbi, a kapcsolatfejlődési indíttatásokból eredő innovációval foglalkozik, feltételezve, hogy a kölcsönösen kommunikatív környezetben lehetséges az innováció szempontjából meghatározott térben, azaz az innovációs ökoszisztémában a résztvevő felek által meghatározott szükségletek, igények mélyebb és szélesebb körű felismerése és az azokra adott válaszok megfogalmazása.

A tudásalapú gazdaság kialakulása és az elmúlt időszakban történő működése gyökeresen megváltoztatta a tudomány, az innováció és a gazdaság teljesítményének kapcsolatrendszerét. Az innovációs rendszerek sikere a rendszerek szereplőinek, azaz a kutatásra szakosodott szervezetek és az innovációs folyamatban részt vevő vállalkozások kutatásfejlesztési és innovációs együttműködéseiben rejlik (Inzelt 2004).

Minden rendszer alapvető eleme, hogy egyrészt legyenek résztvevői, másrészt azok közös célkitűzésekkel rendelkezzenek, eredményt produkáljanak, harmadrészt pedig a rendszer egyfajta intézményesített keret között működjön. Az innovációs rendszerekben a rendszer mozgatóeleme a tudás. Az innovációs rendszer és az innovációs ökoszisztéma fogalma közötti különbség abban rejlik, hogy az ökoszisztémában nagyobb hangsúlyt kap az, hogy a rendszerben résztvevők együttműködjenek, együtt fejlődjenek. Mindemellett szükség van az egymás közötti versenyre is, amely azonban egymás ösztökélésére, jobbitására szolgál (Granstrand–Holgersson 2020). Az ökoszisztéma olyan önszerveződő, vagy meghatározott céllal létrehozott, többretegű társadalmi hálózat, melynek résztvevői különböző jellemzőkkel, attitűddel, szervezeti és döntési rendszerrel, valamint adott esetben eltérő meggyőződéssel és célokkal bírnak, így például az állam, a felsőoktatási intézmények és a vállalatok által kialakított rendszerben nem ugyanazzal a céllal vesznek részt a szereplők (Tsujiimoto 2018; Adner 2016; Kovác 2022).

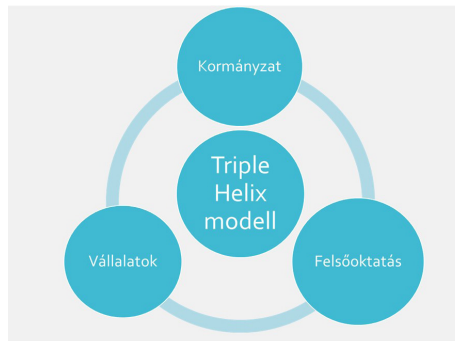
Az innovációs ökoszisztéma tehát egy komplex, akár alulról és felülről is megszervezhető együttműködési rendszer, amelyben a szereplők köre nem korlátozódik a szoros értelemben vett profitorientált, üzleti szereplőkre. Az innovációs ökoszisztémában a fent leírtak szerint tehát a résztvevők céljai is különbözőek; a szervezetrendszer működőképességét a döntéshozatalukban és szervezetükben azonos, vagy legalább a döntéshozatali attitűdjében azonos szereplők együttműködése, a nyílt kommunikáció és az interdiszciplinaritás tudja eredményezni (Horváth 2021).

Az innovációs rendszerek résztvevői közötti kapcsolat és annak vizsgálata során a szakirodalom többféle modellt különböztet meg. Ezek közül az Etzkowitz-féle innovációs hurkok elmélete az állami és a felsőoktatási intézményeket is aktív szereplőként tartja számon az innovációs folyamatok működtetőjeként. Ezek az ún. Triple Helix- és a Quadruple Helix-modellek.

A hármas csavarvonalt, azaz a Triple Helix-modellt az 1990-es években alkotta meg Etzkowitz és Leydesdorff. A modell három szereplője az állam, az egyetemek, mint tudásképző és tudásterjesztő kutatószervezetek, valamint az innovatív vállalkozások.

A fejlett országok eredményeinek megfigyelése alapján jól látható volt, hogy a tudományos szempontól eredményeket elérő országok ágazatai eltérőek egymástól a gazdasági versenyképességük tartóssága vonatkozásában. Az eltéréseket a vállalkozás–egyetem–kormányzat közötti kapcsolatok, kutatási projektek száma és az együttműködések intenzitása indokolta. A Triple Helix-modell alapján a tudásalapú gazdaság és társadalom innovációra és gazdasági fejlődésre való potenciálja elsősorban az egyetem megváltozott szerepében rejlik, másodsorban pedig a modell három szereplője, az egyetem, a vállalatok és a kormányzat kapcsolatrendszerében, amely új intézményi és társadalmi formák megjelenését generálja, elősegítve a tudás megteremtésének, transzferének és alkalmazásának folyamatát (Etzkowitz–Leydesdorff 1995; Vas–Bajmócy 2012) (1. ábra).

1. ábra. Triple Helix-modell



Forrás: Saját szerkesztés, Etzkowitz–Leydesdorff (1995) alapján.

A modellben a tudásközvetítő szervezetnek, az egyetemnek kiemelt szerepe van. A szereplők kapcsolata nem alá- és fölérendelt, hanem mellérendelt viszonyban végzik feladatukat, a kapcsolatukat meghatározza az együttműködési forma, közösen tűznek ki célokat és keresnek megoldásokat.

Fontos, hogy a résztvevők – a jellegüknek megfelelő funkciók mellett – szerepet vállalhatnak a másik két résztvevő területén is. Ily módon például az egyetemek tudásátadó feladatköre kibővül a szűkebb-tágabb régió társadalmi és gazdasági szerepeivel.

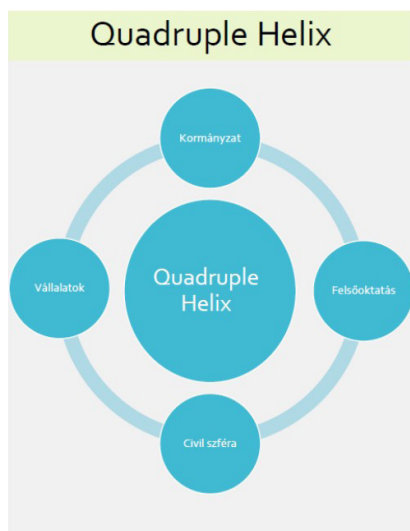
A modell másik kulcseleme a kormányzat, mint a K+F és innovációs tevékenység mozgatórugója, az interakciók szabályalkotója, segítője. A kormányzati szféra hatást tud gyakorolni a modell másik két szereplőjére annak érdekében, hogy azok ne egymástól elkülönülten, hanem közösen működjenek, ezáltal az egyetemek kutatói tevékenysége hatással bír a vállalatok életére, s ugyanez a hatásmechanizmus fordítva is működik.

Az élbolyból lemaradó országok számára gyakorta nem az a kérdés, hogy mennyire intenzív a hármas csavarvonal szerinti együtt mozgás, hanem az, hogy egyáltalán létezik-e a három intézmény közötti kapcsolat. A kormányzati szférának megkülönböztetett szerepe van abban, hogy az egymástól elszigetelt intézmények kapcsolatot létesítsenek egymással, és közösen, egymásra kölcsönösen hatva tevékenykedjenek.

A Triple Helix-modell sikerének kulcsa abban rejlik, hogy a szereplők nyílt diskurzust folytathassanak egymással, kölcsönösen informálják egymást erősségeikről, gyengeségeikről, lehetőségeikről és veszélyeikről.

A Quadruple Helix, azaz négyesspirál-modell a fenti, háromszereplős koncepció elméleti továbbvitele, amely a három szereplő mellett már a társadalommal, a civil szférával is szoros együttműködést feltételez (Carayannis–Campbell 2009) (2. ábra).

2. ábra. Quadruple Helix-modell



Forrás: Saját szerkesztés, Carayannis–Campbell (2009) alapján.

A negyedik helix, vagy hurok a civil szféra, a médiaalapú és kultúraalapú közösségi tér, mellyel történő együttműködés azonban nehezen tervezhető, lévén, hogy jellegéből adódóan a civil szféra, illetve annak szereplői/képviselői nehezen szólíthatók meg. Fontos tehát ezen szereplők érdekeltté tétele.

Fontos annak eldöntése is, hogy a részvétel úgymond demokratikusan vagy önkéntes alapon történjen, vagy a másik három helix szereplőinek kellene szisztematikus/véletlenszerű mintavétellel bevonnia a harmadik szektort az együttműködésbe?

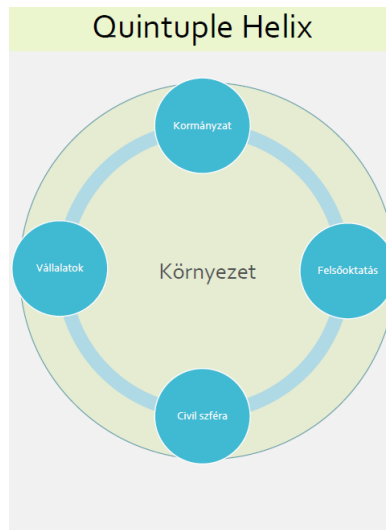
A szereplők részvételének és értékteremtő tevékenységének egy koherens és tudatos folyamatba kell illeszkednie (Horváth 2021; Bacsá-Bán 2022).

Florian Schütz és szerzőtársai a témában kérdőíves felmérést és mélyinterjúkat készítettek, mely kutatás eredményeként azt a következtetést vonták le, hogy a harmadik szektor eredményes részvételének kulcsa az önkéntesség. A sikeres együttműködés lényege tehát nem a társadalom minél szélesebb körben történő bevonása, hanem az, hogy azok a civil szereplők vegyenek részt az innovációs folyamatokban, akiknek erre igénye van, az innováció iránt érdeklődéssel bírnak, vagy ők maguk tapasztalnak egy környezeti, társadalmi problémát, amire választ, megoldást keresnek (Schütz et al. 2019).

A Helix szereplői közül az államnak vannak olyan eszközei, melyekkel ösztönözheti a többi szereplő közötti kommunikációt, együttműködést. Mivel a kormány stratégiai céljai között szerepel Magyarország nemzeti és nemzetközi versenyképességének javítása, a stratégia megvalósítása érdekében kiemelt cél lehet az innovációs ökoszisztéma szereplői közötti együttműködések, valódi partnerségek kialakításának motiválása.

Carayannis és Campbell a Quadruple Helixet egy további, még szélesebb kontextusba ültetve is elkezdte elemezni, amely a Quintuple Helix-modell létrejöttéhez vezetett (3. ábra).

3. ábra. Quintuple Helix-modell



Forrás: Saját szerkesztés, Carayannis et al. (2012) alapján.

Ennek köszönhetően a szakirodalom megkülönbözteti az ötödik helixet, a társadalom és a gazdaság (természeti) környezetét.

A környezet figyelembevétele a tudásteremtésben és az innováció létrejöttében különös jelentőséggel bír, hiszen az emberiség fennmaradásához, például új, zöld technológiák megszületéséhez vezethet (Carayannis et al. 2012). A természeti környezet helixének megjelenésével az innovációs elemzések tárgykörében a fenntartható fejlődés és a társadalom működésének ökológiára gyakorolt hatása is megjelenik.

### Szociális innovációs ökoszisztéma

Az ökoszisztéma és a vállalkozói ökoszisztéma fogalmak nagymértékben vonzottak tudományos figyelmet az idők során (Qian–Acs 2022). A politikai döntéshozók világszerte, így Magyarországon is megjelenítik az innovációt, mint a versenyképesség megőrzését lehetővé tévő tényezőt stratégiai céljaikban (Brown–Mawson 2019).

Az ökoszisztémák egyre növekvő számban történő kutatása ellenére az ökoszisztémák változó jellege és a konkrét ökoszisztéma-célok, mint például a társadalmi és fenntartható értékteremtés vagy a társadalmi fejlődés nem kerültek mélyrehatóan feltárára (Cobben et al. 2022). Hasonlóképpen, a szociális gazdaság ökoszisztémái, a vállalkozások és a nem mainstreamnek számító szervezetek, például a nonprofit szervezetek ritkán tárgyai az ökoszisztéma-kutatásnak (Catala et al. 2023).

Bár nincs pontos definíció és a szakirodalomban szereplő meghatározás nem mindig összeegyeztethető egymással, az ökoszisztémát úgy határozhatjuk meg, mint egy különböző ágensek és elemek által alkotott struktúrát, amelyek egy adott értéket képviselnek, és amelyek komplementaritásuk és egymás közötti vékony határuk miatt kereszteződnek egymással (Cobben et al. 2022).

Az ökoszisztéma szemszögéből a társadalmi dimenziót két fő ökoszisztéma-modell veszi figyelembe: a társadalmi innováció és a szociális vállalkozás modellje. A társadalmi innovációs ökoszisztémák tekintetében a szakirodalom alaposan megvizsgálta, hogy melyek a legmegfelelőbb követelmények az ilyen típusú ökoszisztémák iránt. Figyelembe véve a társadalmi innovációt és az ökoszisztémák létrejöttét akadályozó tényezőket, Silva-Flores és Murillo (2022), Gallego és Chaves (2016), Biggeri és társai (2017) javaslatot tesznek azokra a jellemzőkre, amelyekkel egy ökoszisztémának rendelkeznie kell a társadalmi innováció fokozásához: hozzáférés a változatos erőforrásokhoz, a humán tőkéhez és a szervezetek közötti kapcsolatokhoz, az intézményi erő és a politikai akarat, a kollektív fellépés és a társadalmi tőke magas szintje, és végül a megfelelő kereslet konkrét áruk és szolgáltatások esetében. Silva-Flores és Murillo (2022) például az ökoszisztéma következő elemeit jellemzi: maga a társadalmi innováció, innovációs politikák, innovációs struktúrák, társadalmi innovációs projektek és a társadalmi innováció korlátai.

Az Európai Bizottság (2015) és az OECD (2018) is kialakította saját definícióját a szociális vállalkozási ökoszisztémára. Az OECD a következő összetevőket emeli ki: hatások kezelése, mérése és jelentése, társadalmi vállalkozói kultúra, finanszírozás-hoz való hozzáférés, jogi és szabályozási keretek, intézményi keretek, készségek és vállalkozásfejlesztés támogatása, valamint piacokhoz való hozzáférés.

## A harmadik szektor részvétele az üzleti és társadalmi innovációban a Helix-modell alapján

A quadruple és quintuple helix-modelljére a kutatások egyre inkább dinamikus módon, egyfajta keretrendszerként tekintenek, mely számos európai országban megkönnyítheti a kommunikációt az egyes társadalmi szereplők között és előtérbe helyezi az innovációt a döntéshozatalok során. Boelman et al. (2015) azzal érvelnek, hogy a politikai döntéshozóknak szem előtt kell tartaniuk a quadruple helix fogalmát és keretrendszerét, mely modell a civil szektorra úgy tekint, mint az innovatív társadalom negyedik sarokkövére.

Bár a szakirodalomban fellelhető nézetek vitásak azzal kapcsolatban, hogy a társadalmi dimenzió minden vállalkozási tevékenység velejáróját képezi, abban számos tudós egyetért, hogy az innováció és az új technológiák pozitív értéket képviselnek a társadalomban, s ezzel párhuzamosan a vállalkozóiség szociális dimenziói szintén pozitív hatással bírhatnak egy-egy innovációs folyamat során, hogy azok valódi pozitív áttörést jelentsenek, s ne „teremtő pusztítást” (Surie–Groen 2017).

A társadalmi innovációs szakirodalom főként empirikus alkalmazásokon alapul és esettanulmányokon, mint pl. Carayannis–Grigoroudis–Stamati–Valvi: Social Business Model Innovation (2021) című cikkében. A tanulmány a szociális innováció fogalmának bemutatása során kitér arra, hogy Ogburn volt az első azok között a tudósok között, aki a társadalmi innovációt kutatta, s hangsúlyozta, hogy „a társadalmi változás az innováció terjedésének, azaz egy technológiai vagy akár társadalmi újítás átvételének, megértésének és széleskörű folyamatában lényeges eleme (Ogburn 1969).

A társadalmi innovációknak számos alternatív definíciója létezik (Carayannis et al. 2021). Például az Európai Bizottság szerint (European Commission 2013) „a társadalmi innovációt úgy határozhatjuk meg, mint a fejlesztési és új ötletek (termékek, szolgáltatások és modellek) bevetését a társadalmi igények kielégítésére és új társas kapcsolatok, illetve együttműködések kialakítására. A szociális innováció égető társadalmi problémákra és igényekre történő újonnan megfogalmazott válaszokat jelent, melynek hatása van a társadalmi interakciók folyamatára is. Célja az emberi jólét javítása. Olyan innovációt értünk szociális innováción, amely nemcsak a társadalom, hanem az egyén szintjén is hasznos, fokozva az egyének cselekvőképességét.”

A társadalmi innováció azt a folyamatot írja le, amely a társadalmi igényekre adott válaszokon át a társadalom egészére nézve hasznos eredményekhez vezet.

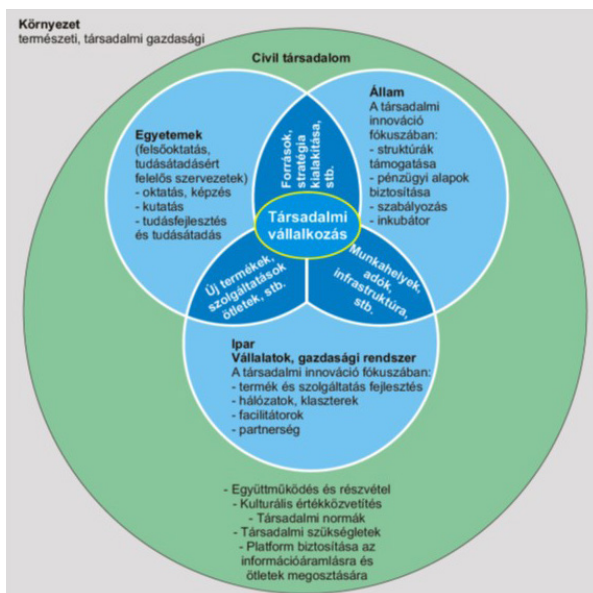
A folyamat fő elemei (European Commission 2013):

- 1) Új vagy nem megfelelően kielégített társadalmi szükségletek azonosítása.
- 2) Új megoldások kidolgozása válaszul ezekre a társadalmi igényekre.
- 3) Az új megoldások hatékonyságának értékelése a társadalmi szükségletekre adott válaszok során.
- 4) A társadalmi innovációk hatékonyságának fokozása.

Általánosságban elmondható, hogy a társadalmi innováció a következő jellemzőkkel bír (European Commission 2013):

- 1) Inkább nyitott, mint zárt a tudásmegosztás a tudás birtokosa tekintetében.
- 2) Multidiszciplináris és a problémamegoldás szempontjából jobban integráltnak tekinthető a múltbeli szakmaspecifikus, vagy egy tudáság szempontjából megközelített megoldásokhoz képest.
- 3) Lételeme az állampolgárok és a felhasználók részvétele a válaszok kialakítása során, nem top-down, azaz nem fentről lefelé irányuló, vagy a szakértők által generált innovációs megoldások a jellemzőek.
- 4) A fentiekből eredően inkább kereslet-, mint kínálatvezérelt.
- 5) Inkább személyre szabott, mint tömegre szabott megoldásokat kínál, tekintve, hogy a legtöbb megoldás a helyi, regionális körülményekből ered, vagy azokhoz igazodik.

4. ábra. Társadalmi/üzleti innovációs modell – quadruple/quintuple helix-modell



Forrás: Saját szerkesztés, Carayannis et al. (2021) alapján.

Carayannis–Grigoroudis–Stamati–Valvi fentebb már említett Social Business Model Innovation (2021) című tanulmányukban egy integrált keretrendszert mutatnak be, mely összekapcsolja és összeveti a társadalmi innovációt az üzletimodell-innovációval, továbbá a társadalmi/üzleti innovációs modellt a quadruple/quintuple helix-modellel.

Amint a 4. ábrán látható, a quadruple/quintuple helix innovációs modell közép-pontjában a szociális vállalkozás áll.

A jogszabályok, a társadalmi normák, a demográfiai trendek, a kulturális intézmények és együttműködések, továbbá a társadalmi igények alakítják a tágabb környezetet, a quadruple/quintuple helixet, melynek szereplői az alábbiak:

- 1) A kormányzat (az állam vagy általában a politikai rendszer), melynek különböző módjai vannak a szociális innováció ösztönzésére, mint pl. források teremtése, üzleti tanácsadás, előre vivő stratégiai elvek megfogalmazása, illetve a társadalmi innováció inkubátorainak megteremtése, támogatása.
- 2) Az ipar – vállalatokat (vagy általánosságban a gazdasági rendszert) értve ezen, mely olyan termékek és szolgáltatások fejlesztésével tudja támogatni a társadalmi innovációt, melyek a társadalmi igények kielégítésére alkalmasak. Általánosságban véve az ipari szereplő fontos facilitátor a társadalmi innováció szempontjából, tekintve, hogy nemcsak termékek és szolgáltatások feltalálásában, kifejlesztésében lehet szerepe, hanem klaszterek és megfelelő együttműködések kialakítását is kezdeményezheti.
- 3) Akadémia (azaz egyetemek vagy felsőoktatási rendszer, tudásátadásért felelős szereplő), lehetővé teheti a társadalmi innovációt (Demeter–Kővári 2020) a társadalmi kérdéseket elemző oktatási és képzési programok és kutatások révén (Bacsa-Bán–András 2022). Az akadémia fő szerepe a másoknak átadható tudás fejlesztése (Kővári 2022), mely tudás releváns a társadalmi innovációs ökoszisztéma más szereplői számára is (Balla–Kovács–Szilárdi, 2024; Keszi-Szeremlei et al. 2022).
- 4) Civil társadalom (médialapú és kultúraalapú nyilvánosság), mely az előző szereplőknél tágabb környezetet alkotva, azokkal összefonódva képes elősegíteni a társadalmi innovációt, együttműködésai révén, az új gondolkodásmódokban történő részvétellel, az új ötletek megismerésével, elsajátításával, s az aktuális társadalmi kérdésekre választ kutatva. A civil társadalom számára a kultúra és az értékek fontosak, továbbá a harmadik szektor számos olyan érdekelt felet vagy kezdeményezést foglal magában, amelyek megpróbálnak szembenézni a társadalmi kihívásokkal (nonprofit szervezetek, polgári kezdeményezések, eszmecserét lehetővé tevő platformok stb.) (Cserné Adermann, 2018).

Ebben az összefüggésben, amint azt Carayannis és Campbell hangsúlyozta (2012), a fent említett érdekelt felek kölcsönhatásba léphetnek a hatékonyabb szintézis érdekében.

A 4. ábra négyzeres/ötös hélix innovációs modelljében a kormány, az ipar, az akadémia és a civil társadalom, valamint a társadalmi innovációs ökoszisztéma szívé



jelentő szociális vállalkozók a két alapvető elem, az innováció és a tudás segítségével lépnek kölcsönhatásba egymással. Ez a kölcsönhatás az együttműködés, a koevolúció és a társspecializáció dinamikusan összefonódó folyamata (Carayannis 2001), amely nemcsak gazdasági, hanem fenntartható növekedést is eredményez. Ellentétben más megközelítésekkel, amelyek a társadalmi innovációs ökoszisztémában az érintettek versengő interakcióját hangsúlyozzák (pl. a Penta Helix-modell), a négyes/ötös spirál innovációs keretrendszer dinamikus együttműködési orientációval bír.

A társadalmi innováció révén új társadalmi viszonyok alakulhatnak ki, társadalmi és fenntarthatósági kihívások is megválaszolhatók, a határokon átnyúló kompetencia erősödhet, a hagyományos silók az akadémián, az állami és magánszervezeteken belül és között lebonthatók, és mindez demokratizálódik a tudás előállítása és alkalmazása a társadalmi fejlődés érdekében (Hansson et al. 2014).

Az eredmények azt mutatták, hogy az üzletimodell-innovációt a társadalmi innovációs ökoszisztéma kontextusában kell vizsgálni.

A tudatos és nyitott innováció kulcsfontosságú eleme a szociális üzleti modell innovációnak, még hozzá a társadalom különböző problémáinak, mint például az éhezés, foglalkoztatás, oktatás, környezetvédelem stb. megoldása érdekében (Carayannis et al. 2021).

### Civilek szerepe az innováció-kommunikációban

A civil szervezetek döntéshozatalba történő bevonásának Nyugat-Európában már nagy hagyománya van. Az önkéntes alapon szerveződő civil szervezetek a társadalom igényeit, kérdéseit közvetlenül tudják képviselni, s lobbijük révén akár a legfontosabb döntéseket is képesek befolyásolni, s érdekeik találkozhatnak a vállalati érdekekkel is.

A nonprofit elnevezés a szektor jellegzetessége ugyan, azonban ez nem jelenti azt, hogy ezen szervezetek nem végezhetnek olyan vállalkozási és egyéb tevékenységet, amelyből nyereségük származna, azonban ezt a nyereséget nem osztják fel, hanem azokat céljaik megvalósítás érdekében használják fel (Kuti, 1998; Reisinger 2010), és tevékenységvégzésükben az elszámoltathatóság kulcsfontosságú kritérium (Molnár–Farkas 2005; Molnár 2010).

A civil szféra társadalmi részvételének egyik formája szerint a társadalom szereplői aktív résztvevői a közügyeket meghatározó folyamatoknak. A másik forma Chanan (1997) szerint a partnerség, mely intenzív együttműködést jelent a közösségi szektor és a többi helyi szereplő között. A partnerség a társadalmi részvétel egyik még megvalósítható és magas hatékonyságot biztosító formája (Reisinger 2010). A partnerségi kapcsolatok révén minden társadalmi és gazdasági szereplő kapcsolatban van egymással a világban, közvetlenül vagy közvetve.

Ha abból az állításból indulunk ki, hogy minden szereplő az általa képviselt kapcsolatok révén egy-egy rendszer részét jelenti és a rendszerek jövője attól függ,

hogy a szereplők milyen formában és milyen mértékben képesek együttműködni egymással (Reisinger 2010), akkor egy innovációs ökoszisztéma hatékonyságát, fenntarthatóságát is a résztvevők közötti kooperáció szintje határozza meg. Ily módon az állam feladata, hogy a tudásátadást biztosító egyetemek, ipari szereplők civil szereplők közötti kommunikáció kialakuljon, az innovációs utak egyike pedig a civil szereplőktől indulva a társadalmi szinten jelentkező igények, kérdések képviselete révén eljuttassa azokat a vállalatok és az egyetemek irányába, ahol ez utóbbiak innováció révén kínálnak választ, melyet aztán a vállalati szektor képes megvalósítani.

Másrészt pedig a vállalati szereplő indukál olyan társadalmi szinten jelentkező hatásokat, igényeket, melyekre válaszul az egyetemek tudnak kielégítő válaszokkal szolgálni.

A civil szervezetek társadalmi részvételének öt módja (Building new 2006; Reisinger 2010) az informálás, a konzultáció, a bevonás, az együttműködés és a felhatalmazás.

- 1) Az *informálás* célja az állampolgárok, szereplők információval történő ellátása, az információk biztosítása érdekében.
- 2) A *konzultáció* során elérhető, hogy a megadott információk vonatkozásában visszajelzések is történjenek, mely visszajelzések hatást gyakorolnak a döntésekre, s erről a hatásról a szereplők informálódhatnak.
- 3) A *bevonással* az egyes fejlesztések, döntési folyamatok során közvetlenül dolgoznak együtt a döntéshozók a civil szereplőkkel, a civil szereplők által formált vélemény közvetlen módon jelennek meg a döntési alternatívákban és azokról közvetett vagy közvetlen módon visszacsatolás is történik.
- 4) Az *együttműködés* során a partneri kooperáció már a döntési alternatívák kidolgozásában megjelenik, és az egyes alternatívák közül a megvalósítható alternatívák kiválasztásának folyamata, a döntéshozatal során a civil szereplők véleményét a döntéshozók a legmagasabb szinten veszik figyelembe.
- 5) A civil szereplők *felhatalmazása* révén a végső döntés is az érintett civil partner kezében van, teljes mértékben a felhatalmazott civil szereplők véleménye és döntése az irányadó.

Ezen öt részvételi mód közül az innovációs ökoszisztéma hatékonyságát eredményező nyílt kommunikáció leginkább a bevonás, az együttműködés és a felhatalmazás szintjén nyilvánulhat meg.

A civil szervezetek szerepének nagy jelentősége lehet mind az innovációt igénylő problémák, mind pedig az innovációs eredmények kommunikálásában is (Balázs 2009).

Az önkéntes alapon működő civil szervezetek egyszerre működhetnek fékező és ösztönző hatásként egy-egy innováció fejlesztése során. Az egyes fejlesztési ötletekre a társadalom válaszát képviselve és kommunikálva azt, az innováció fenntarthatóságát segítik abban, hogy egy-egy innovációs ötlet ne öncélú vagy kizárólag az ipar aktuális céljait megtestesítő fejlesztés legyen, hanem a társadalom által

is elfogadható alternatívaként szolgáljon egy valódi társadalmi/környezeti igényre. A civil szervezetek ily módon közvetítőként képesek eljárni egy-egy innovációs folyamat során (Varga 2022). Ugyancsak jelentős szerepet tölthetnek be egy-egy innováció társadalmisításában, kommunikációjában is, növelve ezzel az innováció fenntarthatóságát, széleskörű elterjedését.

A civil szervezetek ösztönzőként képesek felgyorsítani az innovációs kommunikációs folyamatokat azzal, hogy „a társadalmi változás élére állnak és megszólítják a harmadik szektor képviselőit” (Balázs–Rajcsányi-Molnár 2022).

Kommunikációs szempontból az innováció egyik sajátossága, hogy az új technológiával szemben általában nagy a tudatlanság, bizalmatlanság. A hagyományos promóciós technikák alkalmazása, mint például a termék előnyeinek kommunikálása nem minden esetben elegendő. Az innováció terjedését kommunikációs modellként alkalmazva a civil szervezetek az innovációs termék vagy folyamat kellő szintű ismeretével képesek arra, hogy különböző disszeminációs csatornák alkalmazásával szerepet vállaljanak az innováció iránti bizalom kialakításában (Balázs-Rajcsányi-Molnár 2022).

Az innováció megismertetéséért az innovációs ökoszisztéma szereplői közül a tudásátadásért felelős szerv, az egyetem a felelős (Balázs et al. 2020, 2021). A civil szereplő lehet közvetítő a tudás átadásában, illetve a társadalmisítási csatornák biztosításában. A civil szféra innovációban történő érintettsége nyilvánvalóan akkor a legnagyobb, amikor magát az innovációt igénylő kérdést, problémát ő maga tárta fel és közvetítette az innovációs ökoszisztéma többi szereplője felé.

Az innováció-kommunikáció Mast és társai tanulmánya (2005) alapján a következő kritériumoknak kell, hogy megfeleljen. Az alábbiakban a kritériumok felsorolása mellett azt mutatjuk be, hogy miként tudják a civil szervezetek az innováció-kommunikációban betölteni feladatukat:

- időszerűség,
- alacsony kommunikációs bonyolultsági szint (egyszerűség),
- előnyös bemutatás, nem a technológia, hanem az innovációs hatásainak és az ezzel járó előnyöknek az ismertetése,
- megszemélyesítés,
- a feltalálók, a fejlesztők személyének bemutatása segítheti emberközelibbé tenni az innovációt. Civil szervezetek szempontjából megszemélyesítést jelenthet az is, ha az innováció kiindulópontjánál jelen voltak, azaz a társadalmi/környezeti problémára ők maguk hívták fel a figyelmet,
- személyre szabottság – fontos az innovációt bemutató szöveg kommunikációs célcsoporthoz történő igazítása. A civil szervezetek önkéntes szerveződés lévén jól ismerik tagjaikat és célcsoportjukat, ily módon hatékonyak a kommunikáció „testre szabásában”,
- vizualizáció – az ábrák és példák fontosak az innováció-kommunikációban, ha egy adott civil szervezetnek már vannak kialakult kommunikációs elemei, akkor a vizualizációs elemeket egy már ismert, úgymond megszokott marketing környezetben képes bemutatni, ezáltal a bizalmi szint és az érdeklődési arány is növelhető.

- történeteken keresztül való bemutatás és humoros, szórakoztató mód alkalmazása – szintén az emberközelibbé tételt szolgáló kommunikációs elem, mely során a civil szervezet a saját szervezeti, vagy tagi szinten történő érintettségét tudja bemutatni (Cserné Adermann 2008).

## Összegzés – Civilek szerepe az innovációs ökoszisztéma hatékonyságában

A harmadik szektor fontos szereplőként jelenik meg az innovációs ökoszisztéma quadruple és quintuple helixmodell-alapú megközelítésében. Az innovációs ökoszisztémában azonban minden szereplő más és más céllal vesz részt, a civil szereplők ráadásul nehezen szólíthatóak meg. Az érdekeltté tétel szempontjából fontos döntés, hogy mely tényezők játszanak a kiválasztás során meghatározó szerepet, a bevonás jellege ugyanis a civil szféra innovációs ökoszisztémában végzett tevékenységére a későbbiekben is hatása van.

Ha az önkéntességet tekintjük kulcsfeltételnek a harmadik szektor eredményes részvételéhez, akkor feltételezhető, hogy az innovációs ökoszisztémákban azok a civil szereplők vesznek részt, melyeket az innováció közvetetten, illetve az innovációs szolgáltatás vagy termék közvetlenül is érint, annak létrejöttében, kifejlesztésében érdekeltek.

A civil szereplők tevékenységének hatása az innovációra a helix elméletre jellemző módon kölcsönösen egymásra ható. A civil szféra által megfogalmazott társadalmi vagy környezeti problémák generálják az innovációs tartalmat. Ugyanakkor az innováció megalkotását követően az újdonságtartalom kommunikációjában a civil szereplő hatékony módon tud részt venni, s ily módon az innováció eredményességi kimenetelére hatást gyakorolni. A quadruple/quintuple helix-modell társadalmi innovációval történő ötvözetének modelljében, a társadalmi/üzleti innovációs modellben a civil szféra a többi (állam, egyetemek, ipar) szereplőnél tágabb környezetet alkot, keresi az új ötleteket, megoldásokat az aktuális társadalmi, környezeti helyzet azon szegmensére, mely őt a legintenzívebben érinti (Varga 2021).

A civil szervezetekre jellemző helyi vagy regionális jellegnek köszönhetően a civilek lokális, szűkebb régiót érintő problémákat fogalmazznak meg, melynek eredményeként az innovációs ökoszisztéma tevékenységére gyakorolt hatásuk lokális, s a többi szereplő tevékenysége által tud egy-egy innovációs ötlet az egész társadalmat érintő problémára választ találni.

A már kifejlesztett innováció sikeréhez a civil szereplők a társadalmassítási, kommunikációs tevékenységeik által tudnak jelentősen hozzájárulni. A tanulmányban bemutatott innováció-kommunikációs kritériumok teljesítésével a civil szervezetek egyedi módon, a közvetlen környezetben lévő célcsoportot tudják közvetlenül megszólítani. A tudatos kommunikáció egy-egy innovációs ötletnek rövidtávon a sikerességét, hosszú távon pedig a fenntarthatóságát eredményezheti, ily módon szolgálva az innovációs ökoszisztéma hatékonyságát.

## Irodalom

- Adner, Ron–Kapoor, Rahul (2016): Innovation Ecosystems and the Pace of Substitution: Re-Examining Technology S-Curves. *Strategic Management Journal*, 37., pp. 625–648.
- 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. In: *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 137–147.
- Balázs László (2009): Tudatosság a személyközi kommunikáció szervezésében. In: H. Varga Gyula (Szerk.): *Tudatosság a kommunikációban. Kommunikáció oktatása 1*. Budapest: Hungarovox Kiadó. pp. 43–54.
- Balázs, László–Rajcsányi-Molnár, Mónika–András, István–Sitku, Krisztina (2020): Social responsibility in higher education: a hungarian best practice. *Civil Szemle*, 17., Különszám pp. 155–173.
- Balázs, László–Rajcsányi-Molnár, Mónika–András, István–Sitku, Krisztina (2021): Social responsibility and community engagement at a Hungarian regional university. *The Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21., (1), pp. 53–62.
- Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika (2022): Civil szervezetek szerepe az elektromobilitás népszerűsítésében. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 41–54.
- Balla Ákos–Kovács Szilvia–Szilárdi Edina (2024): Hallgatói elégedettség a Dunaújvárosi Egyetem nemzetközi képzései kapcsán. 1. rész. *Dunakavics*, 12., (1), in print.
- Belen Catala–Teresa Savall–Rafael Chaves-Avila (2023): From entrepreneurial and innovation ecosystems to the social economy ecosystem. *Journal of Business Research, Elsevier*, 163.
- Biggeri, Mario–Testi, Enrico–Bellucci, Marco (2017): Enabling Ecosystems for Social Enterprises and Social Innovation: A Capability Approach Perspective. *Journal of Human Development and Capabilities*, 18., (2.), pp. 299–306. <https://doi.org/10.1080/19452829.20171306690>
- Boelman, Victoria–Kwan, Amy–Lauritzen, John René Keller–Millard, Jeremy–Schon, Rachel (2014): Growing social innovation: a guide for policy makers. A deliverable of the project: “*The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe*” (TEPSIE), European Commission – 7<sup>th</sup> Framework Programme, Brussels: European Commission, DG Research.
- Brown, Ross–Mawson, Suzanne (2019): Entrepreneurial ecosystems and public policy in action: A critique of the latest industrial policy blockbuster. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 12., (3.), pp. 347–368. <https://doi.org/10.1093/cjres/rsz01>
- Carayannis, Elias G. (2001): *The Strategic Management of Technological Learning: Learning to Learn and Learning to Learn How-To-Learn As Drivers of Strategic Choice and Firm Performance in Global, Technology-Driven Markets*. Boca Raton: CRC Press.
- Carayannis, Elias G.–Campbell, David F. J. (2009): ‘Mode 3’ and ‘Quadruple Helix’: Toward a 21<sup>st</sup> century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46., (3–4.), pp. 201–234. Scopus. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>
- Carayannis, Elias G.–Campbell, David F. J. (2012): *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems*. New York: Springer.
- Carayannis, Elias G.–Barth, Thorsten D.–Campbell, David F. (2012): The Quintuple Helix innovation model: Global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1., (1), p. 2. <https://doi.org/10.1186/2192-5372-1-2>

- Carayannis, Elias G.–Grigoroudis, Evangelos–Stamati, Dimitra–Valvi, Theodora (2021): „*Social Business Model Innovation: A Quadruple/Quintuple Helix-Based Social Innovation Ecosystem*,” in *IEEE Transactions on Engineering Management*. 68., (1), pp. 235–248, Feb. 2021, doi: 10.1109/TEM.2019.2914408.
- Chanan, Gabriel (1997): *Active Citizenship and Community Involvement: Getting to the Roots. Discussion Paper. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin.*
- Cobben, Dieudonnee–Ward, Ooms–Rojjakkers, Nadine–Radziwon, Agnieszka (2022): Ecosystem types: A systematic review on boundaries and goals. *Journal of Business Research*, 142., pp. 138–164. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.12.046>
- Cserné Adermann Gizella (2008): Tanulási stílusok és képzési stratégiák. In: Benedek András–Koltai Dénes–Szekeres Tamás–Vass László (Szerk.): *Andragógiai ismeretek*. Budapest: NSZFI, pp. 203–244.
- Cserné Adermann Gizella–Ponyi László (2018): Kultúrakutatás módszertani alapjai. Budapest: Nemzeti Művelődési Intézet, 216 p.
- Demeter Róbert–Kóvári Attila (2020): Digitális szimuláció jelentősége a jövő társadalmát meghatározó mérnökök kompetenciafejlesztésében. *Civil Szemle*, 17., (2.), pp. 89–101.
- Falus Orsolya–Dósáné Pap Györgyi (2023): Az innováció jogi védelme. Példák az elektromobilitás köréből. *Dunakavics*, 11., (8.), pp. 33–41.
- Etzkowitz, Henry–Leydesdorff, Loet (1995): The Triple Helix – University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development. *EAST Review*, 14., (1), <https://papers.ssrn.com/abstract=2480085>
- Gallego-Bono, Juan Ramón–Chaves-Avila, Rafael (2016): Innovation cooperative systems and structural change: An evolutionary analysis of Anecoop and Mondragon cases. *Journal of Business Research*, 69., pp. 4907–4911. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.04.051>
- Granstrand, Ove–Holgersson, Marcus (2020): A conceptual review and a new definition. *Technovation*, pp. 90–91
- Hansson, Jens Bjork–Fredrik, Lundborg David–Olofsson, Lars-Erik (2014): „An ecosystem for social innovation in Sweden: A strategic research and innovation agenda,” *Lund Univ., Lund, Sweden*, [Online]. <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/18345/An%20Ecosystem%20for%20Social%20Innovation-final.pdf;jsessionid=0624AD0E1E5899B64D4956DF31441F17?sequence=2>
- Horváth Klaudia Gabriella (2021): Az innovációs ökoszisztéma-folyamatok fejlesztésének lehetőségei Egy online innovációs fórum koncepciója. *Polgári Szemle*, 17., (1–3.), pp. 348–357, DOI: 10.24307/psz.2021.0725
- Inzelt Annamária (2004): Az egyetemek és a vállalkozások kapcsolata az átmenet idején. *Közgazdasági Szemle*, 51., (9.), pp. 870–890.
- Keszi-Szeremlei Andrea–Balázs László–András István (2022): Civil attitúd – elektromobilitás 2010–2022: Mit tehet egy felsőoktatási intézmény a lakosság körében történő népszerűsítés, tájékoztatás növelése érdekében? *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 55–69.
- Kézai Petra Kinga (2020): Startup mint társadalmi vállalkozás Magyarországon. *Civil Szemle*, 17., (4.), pp. 157–174.
- Kuti Éva (1998): *Hívjuk talán nonprofitnak*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport.
- Kovács Szilvia (2022): Dunaújváros térség kialakuló elektromobilitási ökoszisztémájáról. In: Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (Szerk.): *Elektromobilitás és társadalom*. Dunaújváros: DUE Press. pp. 27–52.

- Kókuti Tamás (2022a): Társadalmi hatások és MI! In: Obádovics Csilla–Resperger Richárd–Széles Zsuzsanna (Szerk.): *PANDÉMIA – FENNTARTHATÓ GAZDÁLKODÁS – KÖRNYEZETTUDATOSÁG*. Sopron: Soproni Egyetemi Kiadó, pp. 312–324.
- Kókuti Tamás (2022b): Mesterséges intelligencia és foglalkoztatás. In: Keszi-Szeremlei Andrea–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (Szerk.): *Gazdasági növekedés és fenntarthatóság: Globalizáció a 21. században*. Dunaújváros: DUE Press, pp. 39–51.
- Kóvári, Attila (2022): Digital Transformation of Higher Education in Hungary in Relation to the OECD Report. In: *DIVAI*, pp. 229–236.
- Mast, Claudia–Huck, Simone–Zerfass, Ansgar (2005): Innovation communication. *Innovation Journalism*, 2., (4.), pp. 65–179.
- Molnár, Mónika–Farkas, Ferenc (2005): Towards an Universal Standard of Nonprofit Accountability: „Standard of Standards’ in NGOAccountability?” In: *First ISTR–EMES International Conference: „Concepts of the Third Sector: The EuropeanDebate. Civil Society, Voluntary and Community Organizations, Social Economy”*. Paper: PS5\_S4a, pp. 1–17.
- Molnár, Mónika (2010): General Accountability Standards for Hungarian Civil Society Organizations: Towards Organizational Effectiveness. *Advances in Management*, 3., (2.), pp. 14–19.
- Ogburn, William F. (1969): „Kultur und sozialer wandel, ausgewählte schriften,” *Soziologische Texte*.
- Qian, Haifeng–Acs, Zoltán J. (2022): Entrepreneurial Ecosystems and Economic Development Policy. *Economic development quarterly*, pp. 1–7.
- Reisinger Adrienn (2010): Civil szervezetek és a civil elit szerepe a társadalmi folyamatokban. *Tér és Társadalom*, 24., pp. 107–119.
- Schütz, Florian–Heidingsfelder, Marie L.–Schraudner, Martina (2019): Co-shaping the Future of Quadruple Helix Innovation Systems: Uncovering Public Preferences toward Participatory Research and Innovation. *The Journal of Design, Economics and Innovation*, 5., (2.), pp. 128–146.
- Scaringella, Laurent–Radziwon, Agnieszka (2018): Innovation, entrepreneurial, knowledge, and business ecosystems: Old wine in new bottles? *Technological Forecasting & Social Change*, 136., pp. 59–87.
- Silva-Flores, Martha Leticia–Murillo, David (2022): Ecosystems of Innovation: Factors of Social Innovation and its Role in Public Policies. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 35., (4.), pp. 569–588. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2069548>
- Surie, Gita–Groen, Aard (2017): „The importance of social entrepreneurship in national systems of innovation: An introduction,” *Technol. Forecasting Soc. Change*, 121., pp. 181–183.
- Tsujimoto, Masaharu–Kajikawa, Yuya–Tomita, Junichi–Matsumoto, Yoichi (2018): A review of the ecosystem concept – Towards coherent ecosystem design. *Technological Forecasting & Social Change*, 136., (17), pp. 49–58.
- 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, Anita (2022): Társadalmi felelősségvállalás avagy az esélyteremtő értékteremtés. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 23–40.
- Vas Zsófia–Bajmócy Zoltán (2012): Innovációs rendszerek 25 éve. Szakirodalmi áttekintés evolúciós közgazdaságtani megközelítésben. *Közgazdasági Szemle*, 59., (11.), pp. 1233–1256.

## További források

- Building new communities. (2006): *Outer Suburban/Interface Services and Development Committee, Melbourne*. [www.parliament.vic.gov/osisdc.au](http://www.parliament.vic.gov/osisdc.au) Letöltve: 2009. január 10.
- Empirical Policy Foundations Building Social Innov. Eur. (TEPSIE) FP7-Project*, 2015. [Online]. [https://youngfoundation.org/wpcontent/uploads/2015/04/YOFJ2786\\_Growing\\_Social\\_Innovation\\_16.01.15\\_WEB.pdf](https://youngfoundation.org/wpcontent/uploads/2015/04/YOFJ2786_Growing_Social_Innovation_16.01.15_WEB.pdf)
- European Commission (2015): *A map of Social Enterprises and their Eco-systems in Europe*. <https://www.confcooperativemiliaromagna.it/DesktopModules/EasyDNNNews/DocumentDownload.ashx?portalid=0&moduleid=420&articleid=1761&documentid=417>
- European Commission (2013): „*Guide to social innovation. Brussels: DG regional and urban policy and DG employment,*” [Online]. Available: [http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide\\_to\\_Social\\_Innovation.pdf/88aac14c-bb15-4232-88f1-24b844900a66](http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide_to_Social_Innovation.pdf/88aac14c-bb15-4232-88f1-24b844900a66)
- OECD (2018): *The better entrepreneurship Policy Tool*. <https://betterentrepreneurship.eu/>





Fotó/Németh István Péter

## CIVIL ÉS NONPROFIT TANULMÁNYOK A FELSŐOKTATÁSBAN

Cserné Adermann Gizella

### Előszó

■ A tanulmány szerzője évtizedek óta tanárként részt vesz a kultúráközvetítéssel foglalkozó jövődó szakemberek egyetemi oktatásában. Bár fő szakterülete a neveléstudomány és az andragógia, mégis időről időre találkozik a képzési dokumentumokban azzal, hogy bizonyos szakokon a képzések legfőbb irányadó dokumentumában, a Felsőoktatási képzési és kimeneti követelményekben megjelenik két fogalom: a civil és a nonprofit (Falus 2016). Mivel a civil szféra a társadalom fontos alkotóeleme (Varga 2023), a nonprofit szervezetek pedig hozzájárulnak a működőképesség biztosításához (Falus 2023; Molnár–Farkas 2005), úgy véltük, hogy ennek a dokumentumnak az elemzésével képet kapunk arról, hogy melyek azok a képzési területek, ahol hangsúlyt kapnak a civil és a nonprofit kifejezéseket tartalmazó kimeneti követelmények, és ezzel együtt az ott végzettek felkészülnek a civil és a nonprofit szférában végzendő különböző feladatokra (Varga 2022; Keszi-Szeremlei et al. 2022). A képzési és kimeneti követelmények (a továbbiakban kkk-k) az egyes szakok tantervfejlesztésének is alapját képezik, ezért példákat mutatunk be arra, hogy milyen módon kerültek a tantervi hálóba ezek a tudásterületek, fejlesztendő képességek (Balla–Kovács–Szilárdi 2024). Egyes példákban egészen a tantárgyi programok szintjéig is eljutunk. Célunk, hogy rátekintést adjunk arra, hogy a jövő generációjából milyen egyenes úton kerülhetnek ki a terület szakemberei (Balázs 2019, 2021), de bemutatjuk azt is, hogy milyen más utak vezetnek a civil és nonprofit területen való professzionalizálódáshoz (lásd pl. Kovács 2021).

A téma kapcsán a felsőoktatás szerepére és tartalmi-módszertani jellemzőire a hallgatók felkészítésében utal egy 2014-ben megjelent könyv, amiből vett idézet alátámasztja törekvésünket. „Bár több felsőoktatási karon és több szakon előkerül a civil világ és a nonprofit szektor témaköre, kurrens háttérű írott tankönyvvvel-szakanyaggal-jegyzettel nem rendelkezünk” – írja Nagy Ádám–Nizák Péter–Vercseg Ilona 2014-ben. „Ennek okán született meg ez a könyv, amely a nonprofit szektor civil világ három lábát igyekszik átfogni: a nonprofit-civil alapvetéseket, a nonprofit menedzsmentet és a (civil) közösségfejlesztést (a hármasszerkezetet szemlélítve fogalmazhatnánk úgy is, hogy a nonprofit mivolt lényege tulajdonképpen emberek és ügyek civil „kezelése”” (Nagy–Nizák–Vercseg 2014: 9). Márkus Edina tanulmánykötetének már a címe is utal arra, hogy a civil és nonprofit szférát és az oda sorolható szervezeteket különböző aspektusokból lehet közelíteni (Márkus 2016) „Az elméleti munkákban számos témakör megjelenik a civil szervezetek kapcsán. Többek között a fogalom értelmezésével, történeti fejlődésével, a civil társadalom és demokrácia összefüggésével foglalkozó írások....Mi ezek közül a témák közül az elnevezések és a fogalom értelmezésével foglalkozó műveket tekintjük át” – írja a szerző (Márkus 2016: 11) A felsőoktatási intézmények szerepével kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy napjainkban erőteljesen megjelenik a társadalmi felelősségvállalás körébe tartozó tevékenység (Kővári 2022; Keszi-Szeremlei 2023), hiszen már létjogosultságot szerzett a szakterület alkalmazása a nem feltétlenül profitorientált területeken is (Kókuti et al. 2022).

A fentiekből is látszik, hogy a fogalmak értelmezése, ezek tartalmának az összevetése bonyolult és hosszas kutatómunkát igénylő feladat, amit nem vállalhatunk fel. A terminológiai kérdésekbe nem kívánunk belebonyolódni, állásfoglalásra sem kívánjuk magunkat készíteni, inkább a továbbiakban is a civil és nonprofit szókapcsolatot használjuk, mivel a bőségesen rendelkezésre álló szakirodalmak abban többnyire egyetértenek, hogy a civil és nonprofit szféra (András–Rajcsányi–Molnár 2014) nem két egymást fedő halmaz, inkább két olyan halmaz, amelynek van közös része.

Írásunkban nem a különböző szakirodalmak eltérő értelmezésének egységesítésére vagy saját preferenciáink megfogalmazására törekszünk, hanem éppen az értelmezések sokszínűségét akarjuk bemutatni a felsőoktatási képzési dokumentumok alapján. A kkk-ból, ahol szükséges, röviden idézzük a civil és/vagy nonprofit ismeretekre, képességekre vonatkozó előírásokat, és ahol nagyobb hangsúllyal jelennek meg ezek a követelmények, ott néhány, az adott képzést folytató intézmény tantervében, ha hozzáférhető, akkor tantárgyi útmutatóiban mélyebbre ásunk. A fentiekben túl hangsúlyozzuk, hogy az objektív megközelítésen túl a hallgatók attitűdjének megismerése (Demeter–Kővári, 2020), alakítása is fontos a civil szféra szenzitív adottságai miatt (Kókuti 2020).

## A vizsgálat módszere és értelmezési kerete

A vizsgálatot és az elemzést először a Bologna-típusú felsőoktatás szerkezetében az alapszakok áttekintésével kezdjük, majd megnézzük, hogy az aktuálisan létező mesterszakokon hogyan jelennek meg ezek a tudáselemek. Ezek után rátérünk a szakirányú továbbképzések bemutatására, bár ez utóbbiak külön tárgyalást igényelnek, mert nem szerepelnek a központi képzési és kimeneti követelmények között, a felsőoktatási intézmények ezeket a szakokat saját maguk alapítják.

A tanulmány végén összefoglaljuk, hogy milyen fogalomértelmezésekkel találkoztunk a különböző szakok esetében.

Vizsgálatunk alapját a következő dokumentum adja:

A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei, ami letölthető a <https://kormany.hu/dokumentumtar/kepzesi-es-kimeneti-kovetelmenyek-2> oldalról.

Ebből idézzük az alábbiakat:

- 1) A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (a továbbiakban Nftv.) 16/A. §-a értelmében „A miniszter a képzési és kimeneti követelményeket – a tanári szakok képzési és kimeneti követelményeit ide nem értve – hivatalos kiadványként közzéteszi a miniszter által vezetett minisztérium honlapján”.
- 2) Az Nftv.15. §-ának (1) bekezdése szerint „a felsőoktatási intézményben a képzés képzési program alapján folyik.” A képzési program részeként a tantervet felsőoktatási szakképzésben, alap- és mesterképzésben a miniszter által kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján, Európai Unió, a Visegrádi Alap és a Közép-európai Felsőoktatási Csereprogram által finanszírozott programok keretében megvalósuló közös képzésben és szakirányú továbbképzésben szabadon készíti el a felsőoktatási intézmény.

A közel 2400 oldalas dokumentumban megkeressük, hogy melyik szak kkk-jában jelenik meg tanulási kimenetként a civil és a nonprofit kifejezés, majd nézzük azt, hogy milyen kategóriákban említik.

Ehhez ismernünk kell a 2. mellékletben szereplő – a Magyar Képesítési Keretrendszer – jelen elnevezésben Nemzeti Képesítési Keretrendszer – alapjait, a végzettségi szinteket leíró általános jellemzők, kompetenciák című dokumentum tartalmának általános fogalomértelmezéseit. Honnan származik ez a keretrendszer?

Az Európai Parlament és Tanács 2008-ban ajánlást adott ki az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének (továbbiakban EKKR) létrehozásáról, annak érdekében, hogy közös viszonyítási keretrendszer alakuljon ki Európában, ami megfeleltetési eszköz az oktatási szektor (közoktatás, felsőoktatás, szakképzés, felnőttképzés) eltérő képesítési rendszerei és szintjei között. „Az EKKR olyan közös európai referencia-keretrendszer, amely összekapcsolja egymással a különböző országok képesítési rendszereit, és olyan fordítási eszközként működik, amely kölcsönösen könnyebben olvashatóvá és érthetővé teszi Európa különböző országaiban és oktatási, képzési rendszereiben megszerezhető képesítéseket” (Európai Közösségek 2009: 3).

A képesítési keretrendszer legfőbb jellemzője, hogy a képesítéseket nem a képesítéseket kiadó iskolatípusok vagy a képzési idő tartama szerint csoportosítja, hanem a különböző képzési szinteken elérni kívánt tudások, képességek, kompetenciák megfogalmazása által, melyek a megszerezni kívánt képesítések kiadásához szükségesek (Derényi–Vámos 2015).

A nemzeti keretek elkészítése önkéntes alapon történik. Nincs egységes minta a képesítési keretrendszer kialakítására sem. A létrehozott szintek száma különböző, de általában 8 és 10 között van meghatározva. Magyarországon a Nemzeti Képesítési Keretrendszer 8 szintet tartalmaz, a felsőoktatásra jellemző kimenetek az 5. Felsőoktatási szakképzés (FOSZ), a 6. Felsőoktatási alapképzés: BA, BSc, 7. Felsőoktatási mesterképzés: MA, MSc, osztatlan képzés 8. Doktori képzés (PhD, DLA)<sup>1</sup>.

A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) mindegyik szintjéhez tanulási eredmények formájában meghatározott követelmények tartoznak, melyeket szintenként a tudás, a képességek, az attitűdök és az autonómia-felelősség mentén írják le. A jellemzőket úgy határozták meg, hogy egyértelműek legyenek a különbségek a szintek között és érzékelhető legyen a fejlődés a korábbi szintekhez képest.

Az MKKR szintleíró jellemzőit a 1229/2012. (VII.6.) Korm. határozat tartalmazza. A szintleíró jellemzők az alábbi kategóriák szerint kerültek meghatározásra:

### *Tudás:*

Elméleti vagy tárgyi tudás, szerveződési formái a műveltség és szakértelem. A tudás összetartozó elemei, fogalmi összetett egységekbe, sémákba szerveződnek, amelyek bonyolultsága az egymást követő szinteken különbözik. Az absztrakt fogalmak ismeretének bősége, kiterjedése szintenként jelentősen eltér.

### *Képességek:*

Cselekvésekben megnyilvánuló motoros (kézügyesség valamint módszerek, anyagok, eszközök és műszerek használata) és kognitív (logikai, intuitív és kreatív gondolkodás használata) készségekből áll.

### *Attitűdök:*

Értékelő viszonyulást jelent valamilyen konkrét vagy elvont dologhoz; az attitűdök a tanulásra, a munkára és saját cselekvésre vonatkoznak, illetve a kapcsolatokra, együttműködésre irányulnak. Az attitűdök érzelmi, gondolati és viselkedésbeli összetevőkből állnak.

### *Autonómia és felelősség:*

Kifejezi, hogy a személy az adott tevékenységet milyen fokú önállósággal és milyen mértékű felelősségvállalással tudja végrehajtani.

A következőkben megvizsgáljuk, hogy a képzési és kimeneti követelményekben hogyan jelenik meg a civil és a nonprofit terminus. Figyelmet fordítunk a tanulásieredmény-alapú szabályozásra, ahol ez megvalósul (Farkas 2017). A képesítési keretrendszer 6. és 7. szintjéhez tartozó alap- és mesterképzéseket elemezzük elsősorban a bölcsészettudományi és a társadalomtudományi képzési területen.

## A civil és a nonprofit szférát érintő képzési és kimeneti követelmények az alapszakos képzésekben

A „civil” kifejezés elsőként a kkk-kban végzett keresés során a következő szakon jelenik meg. A bölcsészettudományi képzési területhez tartozó *Közösség-szervezés* alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben.

Itt jelenik meg az alapképzési szakok sorrendjében elsőként a „nonprofit” kifejezés az alábbiak szerint:

Az alapképzési szak képzési célja, az általános és szakmai kompetenciák

Az alapképzési szak célja kulturális, humán, közösségi alapú társadalom- és gazdaságszervező munkát végző közösség-szervező, közösségfejlesztő szakemberek képzése, akik el tudják látni művelődési, egyházi, *civil*, vállalkozói és *nonprofit* szervezetek, állami vagy önkormányzati intézmények, integrált, többfunkciós szervezetek, intézmények működtetését, képesek helyi, közösségi szinten a művelődés, az ifjúság, a felnőttképzés társadalmi és gazdasági helyzetének fejlesztésével összefüggő állami feladatellátást megszervezni, meghatározott intézményszintek esetében azt irányítani.

Az MKKR kategóriáinak megfelelően a képzési és kimeneti követelmény tovább részletezi a cél eléréséhez szükséges fejlesztési területeket:

Az elvárt tudás leírásában szerepel a következő szerepel:

Ismeri a kultúra, a közművelődés, a felnőttoktatás-felnőttképzés, az ifjúság-szervezés, az ifjúságpolitika, a közösségfejlesztés, a közösség-szervezés területén működő állami, önkormányzati, egyházi, vállalkozói, *civil és nonprofit szervezetek*, intézmények működésének alapvető elveit, a szervezetek, intézmények jogi szabályozását.

A képesség fejlesztése terén is helyet kap a civil és a nonprofit fogalom egyes területek jelzőjeként: Képes a kultúra, a kultúraközvetítés, a közművelődés, a felnőttoktatás, felnőttképzés, az ifjúságszervezés, az ifjúságpolitika, a közösségfejlesztés, a közösség-szervezés területén működő állami, önkormányzati, egyházi, vállalkozói, *civil és nonprofit szervezetek*, intézmények működtetésére, gazdálkodásának és menedzsmentjének ellátására, kulturális, ifjúsági, humánfejlesztési célú pályázatok írására és projektek menedzselésére.

Képes a közművelődési, az ifjúsági és a humánfejlesztéssel foglalkozó állami, önkormányzati, egyházi, vállalkozói, a civil és nonprofit szervezetek és intézmények funkcióinak a lokális és magasabb térszerkezetben megjelenő közösségi szükségletekhez történő alakítására.

A szakmai gyakorlat helyszínei között is találunk ezekre a szférákra történő utalást: „A gyakorlati helyszínek lehetnek: települési önkormányzatok, oktatási, közösségi művelődési intézmények, közösségi színterek, közművelődési intézmények, ifjúsági információs és tanácsadó irodák, ifjúsági vagy ifjúsággal foglalkozó szervezetek, ifjúsági szociális intézmények, felnőttképzési és humánfejlesztő szervezetek, egyházi, *nonprofit és civil szervezetek*.”

Mivel a keresési eredmények összegezése során megállapítottuk, hogy ezen a szakon jelenik meg, ha nem is túl nagy, de a többi alapszakos képzési és kimeneti követelményhez képest a legnagyobb gyakorisággal a civil és a nonprofit területre való hivatkozás, itt egy alfejezet erejéig kiválasztunk néhány intézményt, amelynek a tantervei ezen a szakon hozzáférhetőek, és bemutatjuk, hogy milyen kurzusok, tantárgyak nevében fordul elő ezen a szakon.

### A közösség szervező szak és a civil és nonprofit szféra kapcsolata

Mielőtt megvizsgálnánk az egyes intézmények tanterveit, pillantsunk rá a szak kialakulásának rövid történetére, mert ennek segítségével magyarázatot kapunk arra, hogy miért jelenik meg a civil és nonprofit szektorra vonatkozó utalás a központi követelményekben, a szak céljától a tudás és a kompetenciák területéig.

*A közművelődési szakma felsőfokú képzésének 65 éve* c. tanulmányában Juhász Erika messzire vezeti vissza a szak kialakulásának előzményeit (Juhász E. 2020). Hasonló történeti összefoglalót olvashatunk T. Molnár Gizella írásában (T. Molnár 2018).

Egy látszólag új szak a képzési palettán a közösség szervező képzés, hiszen 2014 előtt ilyen képzés nem létezett. Ugyanakkor egy szakma, a közművelődési szakemberképzés hosszú évtizedeken tartó fejlődésének és változásának, kibontakozásának eredménye, ahogy Juhász Erika írja: „A felsőfokú közművelődési szakemberképzés folytonossággal és törésekkel jellemezhető utat járt be az 1950-es évektől napjaink közösség szervezés szakjáig. Mára elmondhatjuk, hogy a közművelődési szakemberképzés elért professzionalizációja egyik lehetséges csúcspontjához: megjelent és gyors ütemben a harmadik legnépszerűbb bölcsész szakká vált a közösség szervezés egyetemi alapszak (BA-szak) három különböző szakiránnyal (humánfejlesztő, ifjúsági közösség szervező, kulturális közösség szervező)” (Juhász E. 2020: 5) Ami a kultúrákövetítő szakemberek képzésének történetét illeti, dióhéjban azt mondhatjuk, hogy az első ilyen képzés egyetemi keretek között 1956-ban indult Debrecenben népművelési szeminárium, majd 1958 után vált önálló szakká vált. Először a KLTE-n, majd az ELTE-n önálló népművelés szakos képzés indulhatott. A kultúrákövetítés a politika fontos színtere volt, ehhez igazítva azokat a fő feladatokat, amelyek végrehajtását elvárták a népművelőktől. Kezdetben a propagandista szerepre való felkészítés volt az elsődleges cél, majd a politikai helyzet lazulásával fő feladatuk a világnézettől ugyan nem független kultúrákövetítés lett. A rendszerváltás változást, megújulást hozott ezeknek a szakembereknek a feladataiban. A kulturális szférában megjelent a fogyasztói magatartás, a szórakoztatóipar, s az egész folyamatot meghatározta az immár működő munkaerőpiac is. (T. Molnár 2016). 1991-ben a kultúrákövetítők képzése a felsőoktatásban nevet vált, ezután művelődésszervező szakra lehet beiratkozni az egyetemekre és a főiskolákra (Bacsa-Bán 2019). A képzési és kimeneti követelmények szerint „a szak célja olyan szakemberek képzése, akik a kulturális intézményrendszerrel, annak társadalmi környezetéről, az intézmények és kulturális rendezvények szervezéséről

és menedzseléséről szerzett ismereteik alapján képesek a közművelődés, a közgyűjtemény területén, településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására”. (Idézi: Juhász 2020: 7) Ez a képzési cél nem emeli ki külön a civil és a nonprofit szektort, bár a szervezetekben, közösségekben ezek a szerveződések jelen vannak. A tananyagnak része volt a nonprofit szektor tanulmányozása, erre utal a Pécssett zajló művelődésszervező képzés egyik tankönyve, aminek a címében is megjelenik a nonprofit szektor. (Pavluska 1999). 2006-ban a felsőoktatás Bologna-rendszerre való átállása újabb változást hozott a kultúráközvetítő képzésben. Megszűnt a korábban nagyon népszerű művelődésszervező szak. Tovább élését az újonnan megjelent andragógia szak biztosította szakirányként. (Cserné 2006; Bacsa-Bán 2022) A kultúráközvetítés szakemberei erről úgy vélekedtek, hogy „Egyértelmű hátránya volt azonban a művelődésszervező képzés „belesüllyesztése” az andragógiai területbe” (Juhász 2020: 8). 2012-ben az andragógia szak alapképzésben történt fokozatos megszűnése mellett megjelenik a közösségszervező képzés, ezáltal újabb helyet és lehetőséget kap a kultúráközvetítő szakemberek képzése már az alapképzésben.

A civil szektor erősödésével nem véletlenül jelenik meg ez a téma. „A civil társadalom méretében, hatáskörében, összetételében és befolyásában az elmúlt évtized során világszerte kiterjedtebb lett...” – idéz Kleisz Teréz egy megalapozott értékelést a civil társadalom helyzetéről szóló jelentésből, ami 2016-ban az Európai Parlamentben hangozott el (Kleisz 2021). Ez utóbbi megállapítás is alátámasztja, hogy a közösségszervező képzésben hangsúlyos helyet kapjon a civil és a nonprofit szektor. Ennek alátámasztására a központi előírásokból (kkk-k) kiindulva példákat mutatunk be arra, hogy az aktuális mintatantervekben hogyan jelenik meg ez a nagyon fontos terület.

Az ELTE PPK-n a hallgatók toborzására szolgáló oldalon olvasható, hogy mit fognak tanulni azok, akik oda felvételt nyernek. (<https://www.ppk.elte.hu/alapkepzesek/kozossegszervezes-ba/program-tanterv>) Az alapszak széles körű és gyakorlatorientált tudást nyújt – olvashatjuk a jövődó hallgatóknak szóló tájékoztatóban. A közös képzési szakaszban tanulsz majd pszichológiát, filozófiát, ifjúságszociológiát, jogi alapismereteket, európai uniós ismereteket, *nonprofitszektor-ismereteket*, emberierőforrás-fejlesztést, közösségfejlesztést és kultúráközvetítést. A letölthető mintatantervben, ami a 2023. szeptemberében kezdő nappali tagozatos hallgatók számára készült, látható, hogy a Nonprofit szektor I. és II. című tárgy felvétele a 4. és az 5. félévben ajánlott, heti 2 óra előadás az egyik, és heti 2 óra szeminárium a másik félévben, összesen 9 kredit értékben, ez az összes megszerzendő kredit 75%-a.

A PTE 2018-as nappali tagozatos közösségszervező mintatantervében szintén a szakirányok közös képzési ágában jelenik meg a „Nonprofit szektor és menedzsmentje” című tárgy heti 2 órában, összesen 3 kredit értékben.

Az Eszterházy Károly Egyetemen a közösségszervezők egységes tanulmányi sávjában jelenik meg a Nonprofit szervezetek gazdálkodása című kurzus, a specializálódás után pedig a Humán fejlesztés és a Közösségi fejlesztés szakirányon a Civil szféra és pályázatok című tárgy 3 ill 4. kreditértékben.



A Szegedi Tudományegyetem közösségfejlesztő képzésének mintatantervében szerepel a Lokális társadalomismeret, civil társadalom I-II. két féléves, heti 2 órás tárgy, összesen 7 kredit értékben. Ugyanebben a képzésben a Nonprofit szektor külön kurzus, heti 2 óra, 3 kredit értékben.

A Debreceni Egyetem közösségszervező hallgatói a Nonprofit szektor menedzsmentje c tárgyat tanulják heti 2 órában, 3 kreditért.

A továbbiakban nem folytatjuk a tantervek bemutatását, hiszen az eddigi példákból is látszik, hogy leggyakrabban a nonprofit szektor fogalom fordul elő a kurzus megnevezésében, hogy annak milyen aspektusával foglalkoznak, ez is kiderülhet a tantárgy címéből, amennyiben specifikálják, ami az általános cím mellett megjelenik, mint a szektor gazdálkodása vagy menedzsmentje. A fenti kiragadott öt példában egyetlen intézményt találtunk, amelyik egy kurzusának a címében a civil szektort említi, azt is főleg a pályázatok szempontjából. A véletlenszerű mintaválasztásunk alapján nem lehet arra következtetni, hogy a nonprofit és a civil szférával kapcsolatos tudnivalók nem jelennek meg nagyobb súllyal a fejlesztendő tudás és képességek szintjén a különböző tantárgyak tartalmaiban, de ehhez a nehezen, általában jelszóval elérhető tantárgyleírásokat is elemezni kellene.

A továbbiakban térjünk vissza a képzési és kimeneti követelmények fő vonulatához kilépve a közösségszervező képzésből és folytassuk a többi olyan szak a felsorolásával, bemutatásával, amelyek kkk-jában megjelenik a civil és/vagy a nonprofit fogalom.

Pedagógia alapképzési szak – ennek a szaknak az áttekintését azért tartottuk fontosnak, mert a szakon képzett asszisztensek a civil és a nonprofit szektorban zajló tanítási-tanulási folyamatok közreműködői is lehetnek. Erre utal, hogy képzési cél, miszerint „A szak célja olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik a társadalom, a kultúra, a tanulás és tanítás világát ismerik, átlátják, képesek oktatási-nevelési intézményekben, szakmai és *civil szervezetek*ben, csoportok, egyének tanulását, fejlődését, fejlesztését segítő folyamatokhoz minőségi és felelős munkával hozzájárulni. A feladat ellátásához a Tudás és a Képesség kategóriában elvárás, hogy „Ismeri a köznevelés, a civil szféra szervezetei és az egyéb oktatási intézmények szabályozását, működési elveit munkavállalói szempontból. Tájékozott a szakmájához kapcsolódó kompetenciákról és az egyes munkavállalóval szembeni elvárások lehetőségeiről.

Feladatainak elvégzésekor képes figyelembe venni a köznevelési, a civil intézmények, a nevelési rendszerek társadalmi kontextusát és az itt észlelt sajátosságoknak megfelelő, adekvát gyakorlatot alkalmazni, vagy a meglévőhöz alkalmazkodni.”

A kkk-k alapján elkészült és hozzáférhető – hangsúlyozzuk, véletlen választáson alapuló – tanterveket áttekintve elvártuk volna, hogy a kkk-kban szereplő civilszféra-fogalom megjelenjen a tantárgy nevekben is, ilyet azonban csak az Eszterházy Egyetemen találtunk a közösségszervezők tantervében megjelenő Civil szervezetek és pályázatok C. kurzusban. Előzetesen úgy véltük, hogy a Romológia alapképzési szak követelményeiben többször előfordul a civil és nonprofit terminus, de mindössze egyetlen bekezdésben talákoztunk vele:

A szakképzettséghez vezető tudományágak, szakterületek, amelyekből a szak felépül: – egyéb társadalomtudományi ismeretek (a cigányság története, a kisebbségek nevelésszociológiája, multikulturális társadalom, interkulturális nevelés, a kisebbségek jogi helyzete Európában és Magyarországon, szociológiai ismeretek a cigánykutatásban, foglalkoztatás és gazdaságpolitika, civil szféra). Ebben a kkk-ban a civil szféra ugyan megjelenik, de nincs különösebben nagy jelentősége, holott ezen a területen a civil szervezeteknek komoly szerepe van vagy lehet. A PTE tantervében egy kurzus megnevezésében előfordul a civil kifejezés, ez pedig Foglalkoztatás- és szociálpolitika, civil szféra.

A Kulturális antropológia alapképzési szak szintén a bölcsészettudományi képzési területhez tartozik. Ennél a szaknál a következő leírással találkozunk: A képzés célja olyan gyakorlati társadalomtudományi tudással rendelkező kulturális antropológia alapszakos szakelődők képzése, akik képesek felismerni a kulturális-társadalmi élethelyzeteket jellemző főbb problémákat, változási folyamatokat, konfliktusokat, és rendelkeznek azon antropológiai kutatástechnikai eszköztárral, amely birtokában hatékony módon képesek az összefüggések megértésére, elemzésére és megoldási javaslatok kezdeményezésében való részvételre, illetve a végrehajtásban való közreműködésre. A megszerzett tudásukat és kompetenciáikat képesek a hazai állami, önkormányzati, civil-nonprofit és piaci-vállalkozói területen felhasználni és a gyakorlatban szakmai irányítás alatt alkalmazni.

A képességek kategóriában szintén utalás történik a civil-nonprofit szektorra: – Képes állami, önkormányzati, civil-nonprofit vagy piaci-vállalkozói szervezetekben felmerülő problémák, konfliktusok megoldásához szükséges javaslatok kidolgozásában és a gyakorlati végrehajtásában szakmai irányítás mellett közreműködni.

A kkk-ban hangsúlyt kap a civil-nonprofit szférában végzett tevékenység, a Miskolci Egyetem ezen alapszakán Az antropológia nonprofit és civil alkalmazásának színterei című tárggyal vezeti be a hallgatókat erre a területre.

A következőkben a társadalomtudományi képzési terület alapképzési szakjaiból választottuk ki azokat, amelyekben nagy hangsúlyt kap a civil és nonprofit területeken való eligazodás, és a szociális munka szakot vizsgáltuk meg alaposabban. Először a kkk-t idézzük, majd két nagy egyetem, az ELTE és a Szegedi Tudományegyetem tanterveire, programjaira vetünk egy pillantást.

Szociális munka alapképzési szakon az alapképzési szak képzési célja és a szakmai kompetenciák megnevezéssel kezdődik a leírás: Az alapképzési szak célja olyan szociális munkás szakemberek gyakorlatorientált képzése, akik a szociális munkára vonatkozó globális alapelvek, tudományos és szakmai eredmények, etikai követelmények és alapvető módszerek birtokában képesek a szociális munka, mint hivatás művelésére, elsődlegesen a gyermekjólét és a szociális szolgáltatások szélesen értelmezett területein. Elkötelezettek a társadalmi egyenlőtlenségek és a kirekesztés csökkentése, a jólét növelése és a demokratikus értékek iránt, felkészültek az ezek érdekében történő szakszerű és felelős gyakorlati szociális munka végzésére.

A képzés megfelel a szociális képzésekre vonatkozó hazai és nemzetközi szakmai elvárásoknak, illeszkedik az európai térség hasonló szakképzettségeivel szem-

ben támasztott követelményekhez. A civil kifejezés mindössze az Ismeret kategóriában jelenik meg a következőképpen: – Ismeri a szociális szolgáltatási rendszert, a közszféra, valamint a magánszféra – ezen belül civil-, egyházi, piaci szféra – rendszereit, átlátja a szociális szervezetek működését és abban a szociális szakemberek szerepeinek, tevékenységének formáit

Az ELTE ezt a kkk-t a Nonprofit menedzsment tárggyal vetíti le a tantervi hátlóra, ugyanezt teszi a Szegedi Egyetem, ahonnan a tantárgy tartalmát is le tudtuk tölteni:

A tantárgyelem célja az, hogy a hallgatók kapjanak átfogó képet a civil szféráról, annak működéséről és működtetéséről. Ismerjék meg a nonprofit szervezetek világát, mint a szociális szolgáltatások ellátásában fontos szerepet vállaló szektort. Főbb témák:

A nonprofit szervezetek típusai Magyarországon. A különböző nonprofit szervezetek felépítése. Szervezetalapítás: egyesület és alapítvány létrehozása. Stratégiatervezés: küldetés, jövőkép, SWOT-elemzés, stratégiai terv. Projekttervezés, projektírás. Forrásteremtési technikák. Pályázatírás. Kampányok, akciók szervezése. Marketing és PR.

A nonprofit gyakorlat szintén a szegedi egyetem tanulmányi rendszeréből tölthető le, ebben a következő szerepel: Tantárgyelem az előadáshoz kapcsolódik. Célja az, hogy a hallgatók legyenek képesek a gyakorlatban alkalmazni a nonprofit szervezetek létrehozására és működtetésére vonatkozó ismereteket.

### **Az osztott és osztatlan mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei civil és nonprofit oldalról**

A vizsgálatunkat az alapképzéshez hasonló módon végeztük, rákerestünk, hogy mely szakoknál jelenik meg a civil és/vagy a nonprofit fogalom a kkk-ban, és ha mód volt rá, akkor megpróbáltuk tantervi példákkal, jobb esetben tantárgyleírásokkal alátámasztani a civil és nonprofit tanulmányok jelenlétét különböző képzésekben.

A felsőoktatási képzési és kimeneti követelményekben az *5. melléklet* tartalmazza a mesterképzésben (osztott és osztatlan képzésben) szerzhető végzettségi szint jellemzőit, itt olvashatók a mesterképzésben – a tanári szakok és a pedagógusképzési terület mesterképzési szakjainak kivételével – megszerzhető végzettségi szintet leíró általános jellemzők. A kategóriák felosztása éppúgy, mint az alapszakoknál a Magyar Képesítési Keretrendszer logikáját követi, a tudás, a képesség, az attitűdök és az autonómia kategóriája szerint jelölik meg az adott területen diplomát szerzőktől elvárt eredményeket. Az alábbiakban csak egy rövid összehasonlítást végzünk az alap- és a mesterszakok szintjei között.

1. táblázat. Az alap- és a mesterszinten elvárt követelmény összehasonlítása a tudás és a képességek szintjén

Alapképzés	Mesterképzés
<p><i>Tudás:</i> Átfogóan ismeri az adott képzési terület tárgykörének alapvető tényeit, irányait és határait.</p>	<p><i>Tudás:</i> Ismeri szakterülete általános és specifikus jellemzőit, határait, legfontosabb fejlődési irányait, a szakterület kapcsolódását a rokon szakterületekhez.</p> <p>Ismeri szakterületének sajátos kutatási (ismeretszerzési és problémamegoldási) módszereit, absztrakciós technikáit, az elvi kérdések gyakorlati vonatkozásainak kidolgozási módjait. – Ez utóbbiról az alapképzésben nem esik szó.</p>
<p><i>Képesség:</i> Elvégzi a szakterülete ismeretrendszerét alkotó diszciplínák alapfokú analizisét, az összefüggések szintetikus megfogalmazását és adekvát értékelését.</p>	<p><i>Képesség:</i> Elvégzi az adott szakterület ismeretrendszerét alkotó különböző elképzelések részletes analizisét, az átfogó és speciális összefüggéseket szintetizálva megfogalmazza és ezekkel adekvát értékkelő tevékenységet végez.</p>

Az összehasonlítást és az elemzést folytathatnánk, de vállalt témánknak megfelelően inkább megnézzük azokat a mesterképzési szakokat a bölcsészettudományi és társadalomtudományi képzési területen, amelyek a kkk-k alapján kapcsolódnak a civil és a nonprofit szférához.

Elsőként az Alkalmazott nyelvészet mesterképzési szakot adta ki a kereső. Ennél a szaknál az autonómiája és felelőssége kategóriájában látjuk a civil társadalomra vonatkozó kimenetet: „Szemléletének meghatározó sajátossága az ember és a kultúra tisztelete, a civil társadalom értékeinek megbecsülése és védelme.”

Az Andragógia mesterképzési szak kapcsán a gyakorlati helyszínek között jelenik meg a nonprofit és civil szféra, amivel több szaknál is találkozni fogunk. Az andragógia mesterszaknak ez a kizárólag a gyakorlati helyszínekre való utalása a civil és nonprofit szférában azért is érdekes, és hiányérzetet okoz a képzési program összeállításánál, mert a felnőttképzések intézményei és maga a felnőttképző tevékenység gyakran folyik civil szervezetek és/vagy nonprofit szervezetek keretein belül. Áttekintve az andragógia mesterképzést folytató intézmények tanterveit, a civil és a nonprofit sehol nem jelenik meg a tantervekben. Ennek magyarázata lehet az is, hogy a kkk-k és a tantervek alkotói feltételezik, hogy az alapszokról vagy más szakokról belépő hallgatók ismerik ezeket a fogalmakat, ezt a szférát és annak a működését. A gyakorlati helyszínek lehetnek: felnőttképzési és humánfejlesztő szervezetek, oktatási intézmények, valamint bármely települési önkormányzat, egyházi, nonprofit és civil szervezet, amennyiben felnőttképzési tevékenységet is folytat.

A Kulturális mediáció mesterképzési szak áttekintésével is azt vártuk, hogy mivel a közösség-szervező alapképzési szakra épülő mesterképzésnek is tekintik, a civil és a nonprofit szférának több aspektusa fog megjelenni. A kkk-ban az Ismeret és a Képesség kategóriában jelenik meg ez a két fogalom az intézményekhez kapcsolva:

Ismeri a kultúrák közvetítés állami, piaci és nonprofit intézményeit és szervezeteit.

Képes a magyar kultúra és kultúrák közvetítés, különösen a közművelődés, az állami, piaci és nonprofit intézményeit és szervezeteit a tradíció és a fejlődés dialektikájában működtetni, fejleszteni, értékelni. A szakmai gyakorlati helyet a felsőoktatási intézmény jelöli ki a hallgatóval egyeztetve. A gyakorlati helyszínek lehetnek: közművelődési intézmények, múzeumok, könyvtárak, kulturális intézmények és szervezetek, valamint bármely települési önkormányzat, egyházi, nonprofit és civil szervezet, amennyiben kulturális tevékenységet is folytat,

Itt meg kell, hogy álljunk egy pillanatra, hiszen ahogy említettük, szándékai szerint ez a szak az előzőekben részletesebben bemutatott közösség-szervező alapképzési szak szerves folytatása lenne. Több egyetem tantervét végig nézve azt találtuk, hogy a legtöbb helyen nem kap – legalábbis a tantárgyak megnevezésében – hangsúlyt a civil és a nonprofit szféra, csak a Debreceni Egyetem tantervében találtuk a Nonprofit menedzsment kurzust.

### **Közösségi és civil tanulmányok mesterképzési szak**

A kkk-kat és a hozzáférhető tanterveket elemezve úgy tűnik, hogy ez az a szak, aminek segítségével a civil szféra és a hozzá tartozó nonprofit szervezetek jól felkészült szakembereket kapnak.

A képzés célja közösségi és civil fejlesztő szakemberek képzése, akik a hazai közösségek értékeinek és a civil társadalom és szervezetek jelenlegi nemzeti, európai és globális jelentőségének és szerepének ismeretében képesek a közösségek és a civil, nonprofit szervezetek életében eredményesen tevékenykedni. Elkötelezetten vesznek részt a civil/nonprofit szervezetek és a helyi közösségek fejlesztésében, az életminőség-javításában, a közösségben megjelenő problémák kezelésében, enyhítésében. Felkészültek tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására. Ismeri a különböző társadalmi csoportok, lehetséges partnerek, a civil és nonprofit önkormányzati szereplők aktuális társadalmi és gazdasági helyzetét. Ismeri a civil, nonprofit szervezetek főbb jellemzőit, az egyes nonprofit szervezetek sajátos szervezeti és működési jellemzőit.

Ismeri a hatékony forrásszervezési módszereket. Ismeri a lehetséges nonprofit szervezeti célokat, funkciókat, közönségcsoportokat, tevékenységeket, a források kategóriáit és határait. A képességek tekintetében: Képes az intézmények közötti kommunikáció és a közösségi, civil csoportok együttműködésének fejlesztésére a nem kormányzati szektoron belül és a három szektor között.

A szakmai gyakorlat a képzés tantervében meghatározott 120 óra közösségi és civil projekt munkában való közvetlen részvétel, a képző intézmény által szervezett vagy jóváhagyott program alapján. Megnéztük az ELTE TATK mintatantervét, amiben a következő tárgyak szerepelnek a civil kategóriában: A civil társadalom fogalma, szerepe, Civil társadalom a globalizálódó világban, Menedzsment a civil szektorban, Közösségi és civil segítőkészség.

A SZE igen gondos toborzást folytat, honlapján minden, a mesterszakhoz szükséges információ megtalálható.<sup>2</sup> A belépés feltételei: a társadalomtudományi (szociális), bölcsészettudományi, pedagógusképzési, gazdaságtudományi, jogi-igazgatási képzési terület alapképzési szakjai, de bizonyos feltételek teljesítésével más alapszakokról is be lehet lépni. A képzés keretében olyan szakemberek képzése valósul meg, akik a közösségi munka és a civil élet széles területén fogják tevékenységüket folytatni. A képzés képessé teszi a résztvevőket az integrált közösségi munka és a civil társadalom keretében együttműködésre, multidiszciplináris és interprofesszionális team keretében folyó közös munkára – írják a honlapon.

Csaknem egy oldalnyi terjedelemben felsorolják azokat a területeket, ahol a végzetek elhelyezkedhetnek. A tantárgyi hálót mindenki számára elérhetővé tesszik, a Közösségi és civil tanulmányok mesterképzési szak tantervében szerepelnek a következő tárgyak: Közösségi és civil aktivitás fejlődése, Civil társadalom a világban és Magyarországon, Közösségi, civil munka és szakmai háttere, Közösségfejlesztés/civil tevékenység metodikája, Interdiszciplinaritás, -professzionális a közösségekben és a civil tevékenységben, Civilek az egészségfejlesztésért, Képzések a civil szektorban, Közösségi és civil aktivitás fejlődése, a nonprofit aspektusra irányul a Kapcsolati és nonprofit marketing és menedzsment tárgy.

A dokumentumok áttekintése után úgy véljük, ez az a mesterképzés, amelynek a segítségével a civil és nonprofit szféra meglegeli a maga kiválóan felkészült szakembereit.

A fentiekben nem szóltunk azokról a képzésekről, amelyek nem szerepelnek a felsőoktatási képzési és kimeneti követelményekben, de a tudásterület bővítésére adnak lehetőséget bizonyos területeken, ezek a szakirányú továbbképzések. A teljesség igénye nélkül néhány címet és a meghirdető intézményt is bemutatjuk:

Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar ajánlata: Civil szervezetek kommunikációja és menedzsmentje szakirányú továbbképzés.

Civil szervezetek szakértője és tanácsadója szakot 2007-ben létesítette az Eötvös József Főiskola, jelenlegi kínálatáról nincs információnk.

Az ELTE a Társadalomtudományi Karon Civil tanulmányok címmel hirdet szakirányú továbbképzést a szakirányú továbbképzéseket tartalmazó 205 ajánlatot tartalmazó listáján. A fenti felsorolás közel sem teljes és aktuális, minden érdeklődőnek, aki a civil és nonprofit szférában szeretne mélyreható ismereteket szerezni, javasoljuk a tájékozódást az intézmények honlapján és a felvi.hu-n.

## Összegezés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy áttekintjük, hogyan jelennek meg a civil és nonprofit témájú tanulmányok a felsőoktatási fő dokumentumokban. A vizsgálatunk területét a bölcsészettudományokra és a társadalomtudományokra korlátoztuk, bár ezek a fogalmak más területeken is megjelennek, így például a

gazdasági alap- és mesterképzések területén a nonprofit gazdálkodás, menedzsment, stb. lesz hangsúlyos, de próbáltunk elsősorban a civil szférára és a hozzá kapcsolódó nonprofit szerveződésekre, tevékenységre koncentrálni. Reméljük, sikerült áttekinteni azokat a képzéseket, amelyek segítenek az egyre nagyobb jelentőséggel bíró civil szféra eredményes működésében.

### Irodalom

- András, István–Rajcsányi-Molnár, Mónika (2014) Profit és filantropia: a CSR eszmetörténeti kérdései. *Civil Szemle*, 11., (2.), pp. 5–24.
- Bacsa-Bán Anetta (2019): „A tudás kortalan!” – Mindenki Egyeteme Dunaújvárosban. In: *Képzés és Gyakorlat: Training and practice*, 17., (2.), pp. 55–66.
- Bacsa-Bán Anetta (2022): *Hozzáadott érték: egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. Dunaújváros: DUE Press.
- Balla Ákos–Kovács Szilvia–Szilárdi Edina (2024): Hallgatói elégedettség a Dunaújvárosi Egyetem nemzetközi képzései kapcsán. 1. rész. *Dunakavics*, 12., (1), in print.
- Balázs László (2019): Civil szervezetek és vezetői sajátosságok. *Civil Szemle*, 16., pp. 25–41.
- Balázs László (2021): Fenntarthatóság a civil szervezetek vezetésében. *Civil Szemle*, 18., pp. 55–74.
- CEDEFOP (2015): National Qualifications Framework Developments in Europe. Anniversary edition. *Publications Office of the European Union*. pp. 64–65. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4137\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4137_en.pdf)
- Európai Közösségek (2009): *Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszere (EKKR)*. Luxembourg: Az Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala.
- Cserné Adermann Gizella (2006): Új szak a képzési palettán: andragógia. *Tudásmenedzsment*, 7., (3.), pp. 5–13.
- Derényi András (2010): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. *Iskolakultúra*, (5–6.), pp. 3–10.
- Derényi András–Vámos Ágnes (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Demeter Róbert–Kóvári Attila (2020): Digitális szimuláció jelentősége a jövő társadalmát meghatározó mérnökök kompetenciafejlesztésében. *Civil Szemle*, 17., (2.), pp. 89–101.
- Falus Orsolya (2016): Islamic Waqf in Education. *Pedacta*, 6., (2.), pp. 51–59.
- Falus Orsolya (2023): Keresztény és muszlim alapítványok, mint iskolafenntartó jogintézmények: Maláj jó gyakorlatok és párhuzamok. *Civil Szemle*, 20., (6.), Különszám pp. 187–198.
- Farkas É. (2017): Tanulási eredmény alapú tanterv-és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó–Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Juhász Erika (2020): A közművelődési szakma felsőfokú képzésének 65. éve. *Szin*, 25., (4.), pp. 5–12.
- Keszi-Szeremlei Andrea (2023): Pénzügyi tudatosság és Fenntartható pénzügyek – kérdőíves vizsgálat eredményei, *Dunakavics*, 11., (8.), pp. 17–32.
- Keszi-Szeremlei Andrea–Balázs László–András István (2022): Civil – attitűd – elektromobilitás 2010–2022: Mit tehet egy felsőoktatási intézmény a lakosság körében történő népszerűsítés, tájékoztatás növelése érdekében? *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 55–69.
- Kleisz Teréz (2021): A közösségi filantropia új látószögben. *Tudásmenedzsment*, 22., (1), Különszám 162–173.

- Kovács Szilvia (2021): A Pilot Study of Cross-Sector Co-curation: Linking City Fragments of Csepel (HU) and Heavily Woolen District (UK) In: Rajcsányi-Molnár Mónika–András István–Németh István Péter (Szerk.): *Sustainability field*. Dunaújváros: DUE Press–Partium Kiadó, pp. 155–176.
- Kórkuti 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.
- Kókuti Tamás (2020): Képzésmódszertani megfontolások vs. hallgatói attitűdvizsgálat. In: H., Varga Gyula (Szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest: Hungarvox Kiadó, pp. 290–303.
- Kóvari, Attila (2022): Digital Transformation of Higher Education in Hungary in Relation to the OECD Report. In: *DIVAI 2022*. pp. 229–236.
- Márkus Edina (2016): *AMIKOR A HARMADIK AZ ELSŐ. A civil szektor többféle nézőpontból*. Eger: Csokonai.
- Márkus Edina–Pete Nikolett (2018): *Civil ismeretek a közösségi művelődésben*. Nemzeti Művelődési Intézet. <https://nmi.hu/wp-content/uploads/2019/02/Tud%C3%A1st%C3%A1r-XI.-Civil-ismeretek-a-k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9gi-m%C5%B1vel%C5%91d%C3%A9sben.pdf> (2023. 11. 02.)
- Molnár Mónika–Farkas Ferenc (2005): Szimultán elszámolhatóság és kapcsolatrendszerek a non-profit szervezetek működésében. *Közgazdasági Szemle*, 52., (7–8.), pp. 763–770.
- Nagy Ádám–Nizák Péter–Vercseg Ilona (2014): *Civil társadalom–nonprofit világ*. Budapest: Új Ifjúsági Szemle Alapítvány.
- Pavluska Valéria (1999): *A nonprofit szektor*. Pécs: JPTE, FEEFI.
- T. Molnár Gizella (2016): A népművelőtől a közösségszervezőig – A kultúráközvetítő szakemberképzés negyven éve Szegeden. In: Sütő Erika–Szirmai Éva–Újvári Edit (Szerk.): *Sodrásban: képzések, kutatások (1975–2015): Tanulmányok*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, pp. 15–32..
- Varga Anita (2022): Társadalmi felelősségvállalás avagy az esélyteremtő értéktermelés. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 23–40.
- Varga Anita (2023): A törékeny bizalom – egyenlők között egyenlőtlenek: Esélyegyenlőségi kérdések a társadalom és a felsőoktatás rendszerében. *Civil Szemle*, 20., (6.), Különszám pp. 141–161.





Fotó/Németh István Péter

## VEZETŐ- ÉS SZERVEZETFEJLESZTÉS EGY MODELLVÁLTÓ EGYETEM HARMADIK MISSZIÓJÁBAN

Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika  
–András István–Mizerák Eszter

### Bevezetés

■ A tanulmány célja a Dunaújvárosi Egyetem és a fenntartásában működő Bánki Donát Technikum közös jógyakorlatának bemutatása. A vonatkozó elméleti háttér rövid felvezetése után egy megvalósítási fázisban lévő integrációs projekt részleteit mutatjuk be, amely a két intézmény szervezeti- és szakmakultúrájának összehangolását, a technikum menedzsmentjének vezetőképzését, valamint az oktatók módszertani fejlesztését helyezi a fókuszba. A fejlesztés és megvalósítás a harmadik misszióknak egy újszerű összetevőjére alapozva a Dunaújvárosi Egyetem által kidolgozott Képzési Életpályamenedzsment Program egy meghatározó részletét mutatja be.

A KÉP kidolgozását 2012-ben kezdtük meg. Az elsődleges cél az volt, hogy az akkor még Dunaújvárosi Főiskola hallgatóinak egy olyan életpálya programot tudjunk felkínálni, amely a tanulmányaik mellett lehetőséget kínál az extrakurrikuláris képzéseken való részvételre, az ott megszerzett tapasztalatok hivatalos elismerésére. Fontosnak tartjuk, hogy az intézmény a tanulmányok támogatásával párhuzamosan lehetőséget teremtsen az ipari tapasztalat, később munkahely megszerzésére. Az egyetem ipari kapcsolatainak száma és minősége is egy folyamatos fejlődésen ment keresztül az elmúlt évtizedben. Az első komolyabb változást, fellendülést az alkalmazott tudományok egyeteme rang megszerzése, majd 2021-ben a modellváltás hozta. A Dunaújvárosi Egyetem 2021-től nonprofit szervezetként, alapítványi fenntartásban működik, melynek köszönhetően a piaci kapcsolatok jelentősen felértékelődtek.

Az iparral szereplőkkel kialakított közvetlenebb, szorosabb kapcsolat újabb lehetőséget teremtett a KÉP további fejlesztésre. A modellváltással párhuzamosan, 2021. augusztus 1-jétől az egyetem is fenntartói szerepet vállalt. A dunaújvárosi Bánki Donát Technikum a Dunaújvárosi Egyetem fenntartásában folytatta működését, ezzel lehetőséget kínálva a KÉP szakképzésre történő kiterjesztésére. Megkezdődött az érintett intézmények működésének – a szakképzési rendszer sajátosságait (Bacsa-Bán 2022b) is figyelembe véve – összehangolása. Az első két évben megtörtént a képzési portfólió összehangolása, így ma már a diákok azonos képzési területen belül tudják folytatni felsőoktatási tanulmányaikat – képzési életpálya.

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 tanulói életpályamodell támogatásának, kiteljesítésének, azaz az egyetem, mint integráló szervezet részéről társadalmi felelősségvállalás körébe tartozónak (Balázs et al. 2020), harmadik missziós tevékenységnek tekintjük (Sitku 2021; Bacsa-Bán-András 2022, Varga 2022, Kovács 2022: 44) – ez a Képzési Életpálya-menedzsment Program (bővebben Kőkuti et al. 2022).

Az oktatás- és tanulásszervezés görbülékenységének előmozdítása, valamint a két intézmény közötti együttműködés fejlesztése érdekében kezdtük meg a munkanéven HRM-re (Human Resource Management – Emberi Erőforrás Menedzsment) keresztelt, a technikum mint intézmény szervezetfejlesztését célzó projektünket. A vezetésbe integrált emberierőforrás-gazdálkodás Magyarországon az 1960-as években jelent meg a vállalatoknál és napjainkban a versenyszférában mindennapos gyakorlattá vált. (Szabó 2014; Cserné Adermann 2004) Ezzel szemben a köz- és felsőoktatásban ritkaságszámban találkozhatunk hasonló projektekkel (András et al. 2014). A Fenntartó felismerte, hogy a beosztottak motivációja a fejlődési lehetőségek felismerésétől, biztosításától függ. Annak érdekében, hogy a technikum regionális és országos ismertségre és elismertségre tegyen szert, a Fenntartó (Dunaújvárosi Egyetem) célként fogalmazta meg a szemléletváltást, a tulajdonosi szemléletmód kialakítását az intézmény kollektívájában, melynek első lépéseként a vezetők átfogó fejlesztését valósítja meg.

A tanulmány tárgyalja a HRM-projekt fogalmi hátterét, középpontba helyezve az oktatási intézményt, valamint a vezetés és szervezetfejlesztés főbb kérdéseit. Részletesen áttekinti a fejlesztés folyamatát, meghatározó elemeit, kitérve azok céljára és rendszerszintű illeszkedésére az egyetem és a technikum oktatásszervezési rendszerében.

### **Vezetőfejlesztés a kultúraváltás érdekében**

A vezetőkrol általánosságban, elmondhatjuk, hogy olyan emberekről van szó, akik a szervezet tagjainál képesek elérni, hogy azok elkötelezettek legyenek és együttműködjenek velük, mindezt egy közös, szervezeti cél elérése érdekében tegyék úgy, hogy lehetőség szerint képességeik, teljesítményük legjavát nyújtás (Klein 2009).

*Bennis (1984)* amerikai közgazdász és vezetéstudományi szakértő szerint a vezető jól ismeri önmagát, olyan jövőképet lát maga előtt, melyet képes hatékonyan kommunikálni, képes bizalmat építeni munkatársai között és valós cselekedetekben bizonyítja saját vezetői potenciálját. Ebből a megközelítésből azt érdemes kiemelni, hogy a vezetőknél meghatározó szerepet játszik az önismeret, a jövőbelátás (a vízió), a hatékony kommunikáció, a bizalom, illetve az, hogy mindez ne csak elméletben legyen meg, hanem a valóságban, valós piaci körülmények között is működni tudjon. Amikor a vezetésről, vezetőkről beszélünk, olyan triviális, vagy még inkább velős meghatározásokkal is találkozhatunk, mint amit *Drucker (1992)*, osztrák származású amerikai vezetési tanácsadó fogalmazott meg. Szerinte a vezető egyszerűen az, akinek vannak követői. Ami ebben fontos üzenet lehet számunkra, hogy nem létezhet egyetlen vezető sem mások nélkül, olyan emberek nélkül, akik követik őt és akikkel együtt dolgoznak a közös, szervezeti célok elérése érdekében (*Bittner–Varga 2007*). A vezetés mindemellett kultúraformáló hatású is (*Smircich–Morgan 1982*), hiszen – különösen a leadership értelmezésben – a vezetők fontos szerepet töltenek be a szervezeti kultúra kialakításában és fenntartásában, folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással. A szervezet céljának megfelelő viselkedés és identitás kialakításában is meghatározó a vezetésnek a szerepe, hiszen a kultúra a csoport gondolkodásának hasonló programozását is jelenti, amely megkülönbözteti a tagokat másoktól (*Kócuti 2020*).

A vezető szükséges szakmai kompetenciái kapcsán az elméleti, szakmai ismeretek mellett alapvető felkészültséggel kell rendelkeznie az egyes helyzetek, feladatok levezetéséhez, megvalósításához kapcsolódó elméleti és főként módszertani anyagokból.

Azaz amellett, hogy a vezető a saját szakterületén jártas szakember mind a vezetésben mind szakmában járatosnak kell lennie. A két egymástól merőben eltérő felkészültség elsajátítására két különböző fórumon van lehetőség: míg a szakmai ismeretek nagy részét az iskolarendszerű képzés különböző szintjein sajátíthatják el a leendő szakemberek, addig a vezetéshez tartozó alapvetések elsősorban iskolán kívüli, üzleti alapon szerveződő képzések segítségével sajátítható el – a vezetővé válási modelleket a terjedelmi korlátok miatt nem tárgyaljuk. A következőkben a vezetőfejlesztés tapasztalataink szerint három, meghatározó módszerét mutatjuk be röviden.

- 1) A *coaching* az egyéni folyamat támogatásával kívánja elérni a résztvevő, esetünkben a vezető fejlődését. Az interaktív, résztvevői aktivitáson alapuló módszer, mely az egyéntől várja a megoldást, a megfelelő út megtalálását. A coach „segít másoknak kiaknázatlan képességeik felszínre hozatalában, azaz segít olyanná válni, amilyenek ők valójában, amilyenek szeretnének lenni.” (*Cope 2007: 9.*) A coaching folyamatban való részvétel mindig önismereti munkát is jelent. A fejlesztésnek ez a megközelítése a hangsúlyt a részt vevő félre helyezi, a készségek, képességek ismeretanyagok feldolgozásának, megszerzésének (nem megkapásának) bázisát maga a vezető jelenti. A coach feladata a támogatás. A kliens feladata, hogy segítsen magán. Az egyén elhatározása, döntése nélkül nincs lehetőség

a változásra, fejlődésre. Ezzel a fő feladat a résztvevőre hárul, a megoldás kulcsa nála van. Minden egyes téma az egyénről szól, aki egy bizonyos módon cselekszik, de szeretné életútját valamilyen módon megváltoztatni, szeretne másként érezni, gondolkodni ahhoz, hogy céljait megvalósítsa (Cope 2007).

- 2) A *facilitátor* már egy lépéssel távolabbról szemléli az eseményeket. Az angol „facilitator” szó megfelelőjét elemezve talán az „elősegítő” tekinthető a legmegfelelőbb fordításnak. Olyan személyt jelöl, aki elősegíti a hatékonyságunkat, az együttműködés és a szinergia kialakítását, hozzájárul az interakciók strukturálásához és a folyamatok alakításához, melynek köszönhetően a résztvevő(k) képesek hatékonyabban működni és minőségi döntést hozni, elérni céljaikat (Dobos 2009). A facilitátor feladata nem a tanítás, hanem kérdésekkel, figyelemfelhívással segít a problémák megoldásában.
- 3) *Tréningmódszer, csoportdinamika*. A vezetők fejlesztésénél meghatározó momentum, hogy miként tudják kezelni a mindennapi nyomást és tudják döntéseiket úgy meghozni, hogy azt nem befolyásolja a korábban átélt, a témához nem kapcsolódó esemény. Éppen ezért (is) nyertek teret azon csoportdinamikai módszerek, melyek a vezetők valóságészlelésének, attitűdjének változásával igyekeznek a klienseket eljuttatni a vágyott célhoz. A tréningmódszer az „itt és most” tapasztalásán, az aktív részvételen, az élményszerű tanuláson alapul, és a folyamatait a csoportdinamikai történések alapján tervezi meg (Vámos 2013).

### Vezetőképzés főbb aspektusai

A vezetői funkciókat feladatokat alapul véve a vezetők részéről érkező leggyakoribb fejlesztési igények – három nemzetközi szinten is elismert képző cég tapasztalatait összegezve – az alábbi témakörök, problémakörök köré csoportosíthatók (Rajcsányi et al. 2019):

- vezetői szerepkörök,
- prioritások meghatározása,
- delegálás folyamata,
- visszajelzés adás/kapás, értékelés,
- csoportok kezelése, megbeszélések vezetése.

- 1) Egy bizonyos, a hierarchiaszinttel és a közvetlen beosztottak számával csökkenő mértékig minden vezetőnek egyben *szakembernek* is kell lennie. A vezetőnek ahhoz, hogy elismerjék, szaktudással is rendelkeznie kell, hogy esetenként a felépő problémáknál támogatóan vagy döntésképesen tudjon beavatkozni. Egy sikeres vezető emellett *coach* is. Egy coach-ot olyan személyes tulajdonságok jellemeznek, mint kisugárzás és szociális kompetencia, valamint a szakterületére vonatkozó elméleti és gyakorlati tudás.

Mindemellett bizonyos adminisztratív feladatokat is el kell végezni. Egyetlen vezető sem kerülheti el a jelentés- és költségkeret-készítést, a személyzeti adminisztrációt és a jövőtervezést. A jól működő adminisztráció a hatékony vállalati munka alapvető előfeltétele.

- 2) A vezető számos feladattal találja szemben magát nap mint nap. Ahhoz, hogy a szervezet működése dinamikusan fenntartható és profitábilis legyen fontos, hogy képes legyen eldönteni mely feladatok sürgősek, melyek kevésbé, melyek fontosak, melyek kevésbé, azaz képes legyen *priorizálni* a felmerülő feladatokat, problémákat. Ehhez jellemzően a képzéseken az Eisenhower-elvet használják, mely segít a fontosság/sürgősség mátrixában elrendezni a felmerülő teendőket.
- 3) *Delegálásnál* a vezető legnehezebb kérdései a mit és a kinek. Azaz: Mi az a feladat, amit felelősséggel tovább delegálhat a megfelelő embernek? Ki a megfelelő ember? A feladatok delegálhatóságára a priorizálás segít választ adni. A sürgős és fontos feladatot a vezető (vagy a vezető közvetlen közreműködésével egy szakember) végzi el. A nem sürgős vagy nem fontos feladatokat lehet delegálni, míg a nem sürgős nem fontos feladatok kerülhetnek a lista végére. Eggyel nehezebb kérdés a kinek delegáljunk. Ugyanis itt nem csak a feladat elvégzéséről, hanem a beosztottak fejlesztéséről is beszélünk. A vezetőnek a beosztotthoz illeszkedő megfelelő vezetési stílust kell megtalálnia a delegáláskor annak érdekében, hogy a feladat a megfelelő módon teljesüljön. A választott vezetési stílus ekkor a dolgozó érettségétől (motiváció, magabiztosság, személyes elkötelezettség) és fejlettségi szintjétől (szakmai kompetencia) függ.
- 4) A *visszajelzések* adásánál és fogadásánál különösen fontos, hogy a vezető képes legyen „itt és most” jelen lenni az interakcióban. Ez a fajta interakció végigkíséri a vezető mindennapi munkáját a feladatok kiadásától az értékelő elbeszélésekig. A visszajelzéseknek számos szabálya van, melyek bemutatásától most eltekintünk, ugyanakkor egy a gyakorlatban is jól alkalmazható modell legalább említés szintjén ide kívánczik: az Erőszakmentes kommunikáció. Ez a modell támogatja a vezetőt abban, hogy képes legyen észleléseit tisztán megosztani környezetével, támpontot ad a tiszta visszajelzés (megfigyelés, érzés, igény, kérdés) megfogalmazásához.
- 5) Egy csapat tagjai motivációjuk és teljesítményük alapján nagyjából három típusba sorolhatók: az átlagosak/közepesek, az átlag feletti és az átlag alattiak. Ehhez hozzá kell tenni, hogy a csapatba újonnan érkező tagok általában az átlaghoz vagy – rosszabb esetben – a legkevesebbet dolgozó kollégákhoz igazodnak, attól függően, hogy mit tekintenek normának a csoporton belül. A megbeszélések vezetésénél a vezetőnek figyelnie kell arra, hogy megfelelő légkört teremtsen, tényszerű legyen, folyamatosan megbizonyosodjon a kölcsönös megértésről és hogy a kölcsönösen elfogadható megoldás felé tartsanak (Rajcsányi et al. 2019).

### Szervezet, szervezetfejlesztés

A szakirodalom szervezetnek tekinti embereket olyan csoportját, amelyet valamilyen cél megvalósítása érdekében hoztak létre és amelynek struktúrája van (Halász 1980). Utóbbi azt jelenti, hogy a tagok tevékenysége szabályozva van, a feladatok konkrét személyhez vagy csoporthoz kötődnek és a tagok között hierarchikus viszonyrendszer alakul ki. A szervezet formális és informális működésmóddal egyaránt jellemezhető. A formális szervezeti struktúra alá olyan elemek tartoznak, amelyek tudatosan áttekinthetők és tervezhetők. Az informális szervezet kevésbé ismerhető meg direkt eszközökkel, mivel elsősorban a tagok közötti kapcsolatok alakítják, szerkezete rugalmasan változik, a személyek igényei határozzák meg. Az informális szervezet működését olyan szabályok, elvárások, normák irányítják, amelyek spontán módon alakulnak ki és amelyek jelentősen eltérhetnek a formális szervezet által mutatott jellegzetességektől. A szervezetek vizsgálatakor és szervezetfejlesztéskor természetesen mind a formális, mind az informális jellemzők megismerése a feladat, viszont a tapasztalatok szerint szervezeti változások eléréséhez jóval fontosabb az informális szervezeti struktúra feltárása. Az informális szervezet az, ami elsősorban hozzájárul a tagok társas igényeinek kielégítéséhez, általában gyorsabb az információ áramlása az informális csatornákon keresztül, emiatt is alkalmas arra, hogy gyors reakciót igénylő helyzetekben hozzájáruljon a hatékony problémamegoldáshoz (Bajnok et al. 2019).

A szervezet működése kapcsán meghatározó a szervezeti kommunikáció, melyhez szorosan kapcsolódik a munkahelyi klíma, ami a szervezet tagjainak viselkedését képes befolyásolni (Czuprák–Kovács 2013). A munkahelyi légkör és a személyek közötti kommunikáció szoros kölcsönhatásban van egymással. Az információ megosztása javíthatja a csoport teljesítményét; a kommunikációval növelni lehet a rokonszenvet a munkatársak felé; a fellépő konfliktus kezelésének alapvető feltétele.

A munkatársakkal való együttműködés a mindennapi kommunikáció során a munkahelyi eszmecserékben is megmutatkozik. Az együttműködést feltételező beszélgetést további négy maxima szabályozza: mennyiség elve, minőség elve, relevancia elve és a világosság elve (Grice 1975), mely a munkahelyi kommunikációban különös jelentőséggel bír (Balázs 2013a).

- A *mennyiség maximája* szerint a társalgáshoz való hozzájárulásunk legyen a kívánt mértékben informatív (a társalgás pillanatnyi céljainak megfelelően), s ne legyen informatívabb, mint amennyire szükséges.
- A *minőség maximája* azt kívánja meg, hogy próbáljuk meg hozzájárulásunkat igazzá tenni. Vagyis ne mondjunk olyasmit, amiről úgy hisszük, hogy hamis, vagy amire nézve nincs megfelelő evidenciánk.
- A *viszony vagy relevancia maximája* azt várja, hogy legyünk relevánsak, vagyis amit mondunk, legyen odaillo, továbbá ne tegyünk szükségtelen kitérőt, próbáljunk a „témánál maradni”.
- A *mód (modor) maximája* azt kívánja, hogy legyünk érthetőek. Ennek érdekében kerüljük a kifejezés homályosságát, a kétértelműséget, beszédünk legyen tömör és rendezett.

A szervezeti klíma kialakításában és fenntartásában jelentős szerepük van az informális kapcsolatoknak. A szervezetfejlesztés során mindezeket figyelembevéve kell tevékenykedni (Serfőző 2005).

Az emberierőforrás-menedzsment a szervezeti és a szervezetben dolgozó egyének céljainak maximalizálását, az emberi erőforrások hatékony felhasználását célzó programok, funkciók, tevékenységek összessége. Amennyiben egy szervezet gondot fordít az emberierőforrás-menedzsmentre, akkor az a kívánatos jövőképet és a szervezeti kultúra fejlődését hozza magával (Balázs 2013b). Egy olyan szervezet létrehozása a cél, amely jól érzi magát a modern élet bizonytalanságában és szembenéz a váratlan problémákkal, továbbá megoldja a minden szervezet életében fontos beágyazódást a társadalmi, gazdasági környezetbe (Kőkuti 2010). Ez a szervezetfejlesztés a vállalati életben természetes, ám az oktatási intézményben egyedülálló és innovatív kezdeményezés. Fontos tényező a szervezeti célok tudatosítása és elfogadtatása az oktatókkal. Meg kell teremteni bennük a „valahová tartozás” érzését, amely szorosan összefügg az egyéni és szervezeti célok összehangolásával. A folyamat során kiemelt jelentőségű a kommunikációs kompetencia fejlesztése, a szervezeti, vezetői stratégia elsajátítása és annak sikeres alkalmazása (András et al. 2022).

A szervezetfejlesztés végső célja egy inspiráló környezet megteremtése az intézményben, amelyben a kimagasló szaktudású munkatársak motiválttá válnak, hiszen az ipar, gazdaság megfelelő működéséhez korszerű ismeretekkel rendelkező munkavállalók kelleneek.

## Az HRM-projekt

2021. augusztus 1-jétől a Bánki Donát Technikum a Dunaújvárosi Egyetem fenntartásában működik, így elengedhetetlen, hogy az érintett intézmények működése a szakképzési rendszer sajátosságait (Bacsa-Bán 2022b) 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 tanulói életpályamodell támogatásának, kiteljesítésének, azaz az egyetem, mint integráló szervezet részéről társadalmi felelősségvállalás körébe tartozónak (Balázs et al. 2020), harmadik missziós tevékenységnek tekintjük (Sitku 2021; Bacsa-Bán–András 2022; Varga 2022; Kovács 2022: 44) – ez a Képzési Életpálya-menedzsment Program (bővebben Kőkuti et al. 2022).

Az oktatás- és tanulászervezés gördülékenységének előmozdítása, valamint a két intézmény közötti együttműködés fejlesztése érdekében kezdtük meg a munkanévén HRM-re (Human Resource Management – Emberierőforrás-menedzsment) keresztelt, a technikum mint intézmény szervezetfejlesztését célzó projektünket. A vezetésbe integrált emberierőforrás-gazdálkodás Magyarországon az 1960-as



években jelent meg a vállalatoknál és napjainkban a versenyszférában mindennapos gyakorlattá vált. (Szabó 2014; Cserné Adermann 2004) Ezzel szemben a köz- és felsőoktatásban ritkán találkozhatunk hasonló projektekkel (András et al. 2014). Annak érdekében, hogy a technikum regionális és országos ismertségre és elismertségre tegyen szert, a fenntartó (Dunaújvárosi Egyetem) célként fogalmazta meg a szemléletváltást, a tulajdonosi szemléletmód kialakítását az intézmény kollektívájában, melynek első lépéseként a vezetők átfogó fejlesztését valósítja meg.

A HRM-projekt célja a szervezeti kultúra építése, a szemléletformálás és a munkakultúra átalakítása. Ehhez kapcsolódóan különböző képzésekre és fejlesztő programokra kerül sor külső támogatók bevonásával. A szervezetfejlesztés fókuszába a csoportos és egyéni fejlesztések, a munkakultúra alakítása, a szemléletformálás, a vezetőfejlesztés, a teljesítményértékelési rendszerhez kapcsolódó módszertani vezetőképzés, valamint az oktatásmódszertani és csapatépítő képzések kerültek. A technikum elsődleges célja, hogy az ott végző fiatalok a minőségi tudás birtokában találják meg a helyüket a munkaerőpiacon és stabil egzisztenciát tudjanak kialakítani. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy az oktatók szakmailag és mentálisan is felkészültek legyenek a tanulók oktatására, együtt fejlődjenek a fiatalokkal és a hosszú oktatói életpálya során se következzen be a kiégés (Balázs–Szalay 2016).

A projekt során 38 főállású és 19 óraadó kolléga komplex képzése zajlik. A programban az alábbi tevékenységek valósulnak meg:

- *Csoportos és egyéni fejlesztések* a munkakultúra alakítása, szemléletformálás érdekében. A teljes kollektívát érintő tréning és a kulcsembereknek szánt coaching tevékenység célja a két intézmény munkakultúrájának összehangolása, a teljesítményértékelő rendszer bevezetésének támogatása.
- *A vezetőfejlesztés* során a meglévő kompetenciák azonosítására, elvárt kompetenciák artikulálására kerül sor. A kompetencia-profilokat felhasználva az egyetem és a technikum vezetői közös tréningeken vesznek részt, melyek célja a vezetői eszköztárak, valamint az egyéni vezetői kompetenciák fejlesztése.
- *Teljesítményértékelési rendszerhez* kapcsolódó módszertani vezetőképzés során a cél, hogy az új Szakképzési Teljesítményértékelési Rendszer megfelelő alkalmazásában segítse az értékelő vezetőket. A vezetők elsajátítsák a teljesítményértékelés általános folyamatait, alapvető módszertanát és gyakorlatát.
- *Oktatásmódszertani képzések.* Az intézményi oktatási innovációhoz, valamint a hatékony szervezeti megújulást biztosító folyamatokhoz kapcsolódó képzések és tréningek kerülnek lebonyolításra. A képzés tartalmi elemei reflektálnak az új TÉR oktatói munkát minősítő elmeire. Célja, hogy az oktatók szemléletét formáló, a módszertani felkészítéssel foglalkozó oktatásmódszertani képzés kerüljön megvalósításra.
- *Csapatépítő képzések.* A csapatépítő képzések célja, egyrészt, hogy erősítse a Bánki Donát Technikum szervezeti integritását, az intézmény kollektívájának összetartását. Másrészt a technikum kollektívája és az egyetem delegáltjai számára tartandó közös csapatépítő program elősegítse a Technikum integrációját és az eredményes együttműködést a két intézmény munkatársai között.

A HRM-projekt egy szinergikus, komplex szervezetfejlesztés, amely a Dunaújvárosi Egyetem profiljához illeszkedő oktatási és képzési innovációként jelenik meg (Bacsa-Bán 2022a; Balla–Kovács–Szilárdi 2024). Globális célja, hogy reflektáljon a szakképzési intézményrendszer elmúlt két évtizedben végbement változásaira. Megalopozza a jövőjét egy fejlődőképes intézménynek azáltal, hogy lehetőséget teremt az oktatóinak a tanulásra, képzési utakat határoz meg a tanárok és diákok számára, valamint összehangolja a működési, működtetési elveket a környezeti változásokkal. Napjainkban a szakképzésben tanulók többsége alulmotivált és talán a közeg sem mindig kellően motiváló, ugyanakkor a központi kimeneti követelmények magas minőségi követelményeket támasztanak a technikumokkal szemben. Ennek sikeres teljesítése érdekében a tanulók szemléletének alakítását is támogatni kell. Az életpálya elején megszerzett tudás helyett a folyamatos tanulásra és teljesítményre kell fókuszálni – LLL, life long learning –, ehhez pedig szükségserűen motivált, magasan szakképzett, problémamegoldás-orientált oktatókra van szükség, valamint példamutató vezetőkre. A folyamatot nehezíti, hogy oktatásban a hangsúly egyre inkább áttevődik a tényleges lexikális alapszemlétek átadásáról az ismeretszerzési módszerek, technológiák elsajátítására; továbbá a személyes és a virtuális jelenlét, a személyes és a számítógéppel támogatott döntések közötti határvonal elmosódik.

A szakképzésben ugyan megjelenhet a mesterséges intelligencia, ám az oktatók mentális felkészültségét, facilitátor szerepét és a nevelési-oktatási feladatokat nem lesz képes átvenni. Ezért is fontos és kiemelt feladat az oktatók személyiségfejlesztése, módszertani felkészültsége és a szervezeti kultúra építése (Cserné Adermann 2015). Hosszútávon ez a folyamat az oktatás színvonalának növekedéséhez vezethet, s ezáltal megfelelő minőségű oktatás valósulhat meg (Kadocsa 2021).

## A HRM-projekt megvalósítása – Egy joggyakorlat

A projekt 2022 őszén indult. Az első lépés a teljesítményértékelő rendszer (TÉR) kialakítása volt, mellyel egy olyan rendszer került létrehozásra, amelynek segítségével előre kitűzött célok mentén, azonos időközönként értékelhetők a munkavállalók. A kidolgozott értékelési szempontok a gyakorlati képzések sajátosságainak figyelembevétele mellett a munkaköri elvárások és az egyetemi TÉR-rel is összhangban kerültek megállapításra. A monitoring rendszer sarokpontjai az alábbi tényezők mentén kerültek meghatározásra:

- Mit kell teljesíteniük a munkatársaknak? A teljesítménykövetelmények a munkaköri leírások, és az ezen felüli célfeladatok, projektek alapján kerülnek kialakításra. Ide kerülnek azon általános elvárások is, melyeket a szervezet minden munkatársától egységesen megkövetel.
- Hogyan végezzék a munkatársak a munkájukat? Azaz mely képességekkel, készségekkel, kompetenciákkal kell rendelkezniük a feladatok ellátásához. Minden teljesítménykövetelményhez hozzárendelhetők a szükséges kompetenciák.

- Milyen eredménnyel végezzék a munkatársak a munkájukat? Azaz sor került az egyes tevékenységekhez rendelt mutatószámok meghatározására.
- Az értékeléshez szükséges skálák kialakítása, ennek pontos meghatározása.
- A teljesítménykövetelmények súlyozása, a feladatok jelentőségének és időarányos ráfordításának figyelembevételével.

A rendszer kialakítása egy professzionális cég szakmai támogatásával történt. Ezáltal egy fejlődésösztönző szemléletmód alakult ki, mely hatással van az oktatók munkájára. A teljesítményértékelési rendszer célja, hogy a munkavállalók szemléletmódjának alakításán keresztül támogassa az intézmény integrációs folyamatait. Motivációs keretrendszerként ösztönözze a tudásmegosztást, a szakmai igényeséget, az egyéni fejlődési utakat.

Motiváljon a:

- beiskolázás támogatására (beiskolázási folyamatok támogatása),
- diákok eredményességének támogatására (lemorzsolódás csökkentése, szerepvállalás a prevenció folyamatok kidolgozásában, diákok motivációja, tehetséges tanulók felkarolása, támogatása, folyamatos önreflexió,
- egyéni szakmai fejlődés előmozdítása, motiváció növelése (továbbképzéseken való részvétel),
- projektalapú gondolkodás kialakítására, egyetemi projektekhez való kapcsolódásra.

A rendszer bemutatására kislétszámú workshopok keretében volt lehetőség. A teljesítményértékelési rendszer kialakításával párhuzamosan zajlott az első vezetői képzés, melynek feladata az értékelések lebonyolításához szükséges felkészültség biztosítása volt. A projekt során megvalósításra került az első csapatépítő képzés is, mely a szervezeti integritás erősítését, az intézményi kollektíva összetartását célozta. A csapatépítő tréningen azonosításra kerültek a csoportdinamikai folyamatok, kirajzolódtak a szervezet identitásának, kultúrájának alappillérei, különbözőségei.

Az elmúlt időszakban lezajlottak az oktatásmódszertani képzések és workshopok, valamint a hatékony szervezeti megújulást biztosító tréningek. A képzések tartalmi elemei reflektáltak az új teljesítményértékelési rendszer oktatói munkát minősítő elmeire. A képzéseken világossá váltak a tantestület tagjainak szükségletei, továbbá az, hogy milyen attitűd, belső motiváció vezérli az oktatókat. Megerősítésre került az a tény, hogy az oktatók számára a legfontosabb az együttműködés, a nyílt és asszertív kommunikáció, a közös programok. A program eredményeképp a célcsoport tagjai elkötelezettek lettek az új szakképzési teljesítményértékelési rendszer használatára, valamint a DUE Bánki Donát Technikum Minőségirányítási rendszerrel kapcsolatban annak használatát és működtetését illetően.

A projekt félidejében már most érezhető, hogy ennek az innovatív folyamatnak köszönhetően, erősödik az intézmény kollektívájának összetartása, a célok egységesülnek, a csoportos munkakultúra fejlődik. A következő fél évben a vezetők fejlesztése, a coaching-folyamatok lezárása, valamint az összevont (egyetem és technikum) csapatépítés van még hátra.

## Irodalom

- András István–Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika (2014): Szervezeti kultúra és érzelmi intelligencia központú szervezetfejlesztés egy felsőoktatási intézményben. *EDUCATIO*, 23., (3.),
- 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 közgazdász-képzés szolgálatában*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet, pp. 117–124.
- Bacsa-Bán Anetta (2022a): *Hozzáadott érték egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. Dunaújváros: DUE Press,
- Bacsa-Bán Anetta (2022b): Vocational training in Hungary 2010–2020. In: Gómez Chova, L.–López Martínez, A.–Candel Torres, I. (Szerk.): *INTED 2022 Proceedings*. Valencia: IATED, International Association of Technology Education & Development, pp. 1093–1099.
- Bacsa-Bán Anetta–András István (2022): Technikusképzéstől a szakmaipedagógus-képzésig: USR a Dunaújvárosi Egyetemen. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 134–147.
- Bajnok A. (2019): Szervezetfejlesztés: Szervezeti kommunikáció [Organizational development: Organizational communication]. In: Bajnok A.–Berta J.–Kajtár E.–Kriskó E.–Roberts É. (Szerk.): *Szervezetfejlesztés [Organizational development]*. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem, pp. 15–25.
- Balázs László (2013a): A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei: Módszerek, eszközök, feladatok. Eger: Gramma.
- Balázs László (2013b): *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata az iskolában*. PhD-disszertáció, Pécsi Tudományegyetem. Pécs: Pszichológia Doktori Iskola.
- 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–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.
- Balla Ákos–Kovács Szilvia–Szilárdi Edina (2024): Hallgatói elégedettség a Dunaújvárosi Egyetem nemzetközi képzései kapcsán. 1. rész. *Dunakavics*, 12., (1.), in print.
- Bennis, W. (1984): The 4 Competencies of Leadership. *Training and Development Journal*, 38., (8.), pp. 14–19.
- Bittner Péter–Varga Anita (2007): Érvényesek még Herzberg-munkakör tervezési elvei? In: Kado-csa László (Szerk.): *Dunaújvárosi Főiskola Közleményei XXIX/3: A Magyar Tudomány Hete 2007*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola, pp. 47–52.
- Cope Mike (2007): A coaching módszertana. Az együttműködésre épülő coaching kézikönyve. Budapest: Manager Könyvkiadó, 7., (9.), pp. 16–17.
- Czuprák Ottó–Kovács Gábor (2013): *Vezetés- és szervezéstudomány*. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
- Cserné Adermann Gizella (2004): A szervezetek emberierőforrás-allokáló képességének alakítása. In: Koltai Dénes–Vida Szabolcs (Szerk.): *Az emberi erőforrás mint pedagógiai probléma*. Pécs: PTE FEEFI. pp. 24–54.

- Cserné Adermann Gizella (2015.): Tanulásemelvények a Virtuális Egyetemhez. In: Kadocsa László–Németh István Péter (Szerk.): *Virtuális Egyetem. Virtuális egyetem az ipar versenyképességének innovációs potenciáljának szolgálatában*. Dunaújváros: DUF Press, pp. 69–86.
- Dobos Á. (2009): Facilitáció a felnőttképzésben. *Felnőttképzési Szemle*, 3., (1).
- Drucker P. (1992): *A hatékony vezető*. Budapest: Park.
- Grice H. P. (1975): A társalgás logikája. In: Pléh–Síklaki–Terestyéni (Szerk.): 1997. *Nyelv–kommunikáció–cselekvés*. Budapest: Osiris, pp. 213–227.
- Halász Gábor (1980): Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma vizsgálatáról. Budapest: MTA.
- Kadocsa László (2021): A tanítás és a tanulás a digitális átalakulás korszakában. *Dunakavics*, 9., (9.), pp. 5–18.
- Klein S. (2009): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Budapest: Edge 2000.
- Kovács Szilvia (2022): Dunaújváros térség kialakuló elektromobilitási ökoszisztémájáról. In: Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (Szerk.): *Elektromobilitás és társadalom*. Dunaújváros: DUE Press, pp. 27–52.
- Kőkuti 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.
- Kőkuti Tamás (2010): Vállalatok kultúrája vs. régiók kultúrája, hatások és kölcsönhatások In: Kukullics Katalin (Szerk.): *A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskolai Kiadó, pp. 101–108.
- Kőkuti Tamás (2020): Cultural differences of human resources in EU enlargement: Az Emberi erőforrás kulturális különbségei az EU bővítésében. In: András, István–Rajcsányi-Molnár, Mónika (Szerk.): *East-West Cohesion IV. : Strategical study volumes*. Subotica: Čikoš Group, pp. 106–117.
- Rajcsányi-Molnár Mónika–Balázs László–András István (2019): A vezetői készségfejlesztés meghatározó gyakorlata(i). In: László Gyula–Németh Julianna–Sipos Norbert (Szerk.): *Vezető és menedzser: Emlékkötet Farkas Ferenc születésének 70. évfordulójára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet, pp. 146–156.
- Serfőző Mónika (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, (10.),
- 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.
- Smircich, L.–Morgan, G. (1982): Leadership: The Management of Meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18., (3.), pp. 257–273.
- Szabó Szilvia (2014): *Emberierőforrás-fejlesztés a közszolgálatban*. (Közszolgálati Humán Tükör 2013 résztanulmány) Budapest: Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, pp. 3–46.
- Varga Anita (2022): Társadalmi felelősségvállalás avagy az esélyteremtő értékteremtés. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 23–40.
- Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. In: *Neveléstudomány*, 2.

## A SZERVEZETI KULTÚRA VERSUS ESÉLYEGYENLŐSÉG

Varga Anita

### Bevezetés

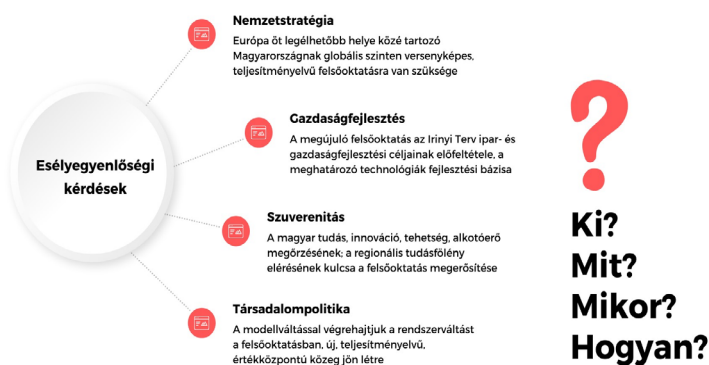
■ Rendszerszemléletű megközelítésben áttekintve a felsőoktatásban szerepet vállalók helyzetét, elemezve a szervezeti kultúra, valamint a társadalmi környezet szerepét, vélt és valós egyenlőtlenségeket egyaránt felfedezhetünk. A felsőoktatásban a megváltozott képességű hallgatók számára kötelezően előírt képzési programok kialakítása során formálódó szakmai kultúra és a mindenkori fenntartó által létrehozott rendszer mindennapi gyakorlatát meghatározó intézményi kultúra között gyakran jelentős különbség érezhető. Ennek egyik fontos oka a képzések elszakadása a munkaerő-piaci alapokon működő, gyakorlatot képviselő intézményektől, valamint a célcsoportnak, mint munkaerőnek bizonytalan megítélésében és nem megfelelő szakmai érdekérvényesítésében keresendő. Fontos kérdés az „egyenlőtlenek” társadalmi megítélésének és elfogadásának erősítése és a képzőintézmények valamint a civil szervezetek támogatásának összhangja.

### Az érték és érdek viszonyrendszere

Fábri György 2001-ben közreadott *Egyéni attitűd és társadalmi elvárás a továbbtanulásban* című kutatásának adatai alapján megfogalmazódott, hogy a lakosság jelentős része nem ismeri felsőoktatási intézményhálózat főbb adatait – intézmények száma, hallgatók száma, intézmények szerkezete (Fábri 2001).

Az állampolgárok jelentős részének hozzávetőleges fogalmai vannak a felsőoktatási működés főbb ismérveiről – képzési költségek, képzési irányok. Az alaphelyzet 2023-ban sem változott jelentősen, elmondható, hogy a felsőoktatás rendszerében az értékek több szinten és dimenzióban fogalmazódnak meg (Hrubos–Kováts–Temesi–Veres–Veroszta, 2016). Alapérték a tudományos kutatás és a tanítás szabadsága, amelyet az Alaptörvény is kijelent. (Magyarország Alaptörvénye, 2011) szabadság azonban a közreműködők egy része számára nem nyilvánvaló. A hatályban lévő Alaptörvény kinyilvánított célkitűzése szerint a felsőoktatási intézmények teljes körű szakmai autonómiával rendelkeznek intézményük irányítása és igazgatása terén (Európai Bizottság 2010). A felsőoktatás a társadalom és az állam működésének egyik leginkább fontos tényezője, amely jelenleg a felsőfokú oktatásban való növekvő részvétel, és az így kialakuló elvi szinten szélesebb látókörű állampolgárok szociális dinamikájának hatására kihívások elé néz (Keszti-Szeremleii et al. 2022). Az állam számos szerepet tölt/töltött be a felsőoktatásban, szabályozó, finanszírozó, fenntartó, ellenőrző, funkciók, (Kővári 2022a, 2022b) azonban ezek a szerepek gyakran ellentmondásosak és konfliktusokkal terheltek voltak és napjainkban is azok. A felsőoktatás rendszerét szabályozó joganyag az elmúlt két évtizedben jelentősen változott, és a szabályozásra ható külső és belső tényezők között szerepelnek az európai uniós követelmények, a nemzetközi verseny, a gazdasági válság, a társadalmi igények, a politikai érdekek és szakmai szempontok egyaránt.

1. ábra. Az egyetemek új fenntartói és működési modellje



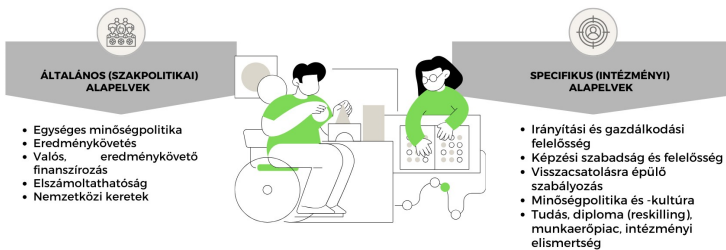
Forrás: ITM (2020) alapján saját szerkesztés.

Az átalakuló felsőoktatás alapját képező irányítási rendszer megfogalmazta alapelgondolásának lényegi elemeit (1. ábra). A megfogalmazott értékek és érdekek viszonyrendszere esélyegyenlőségi kérdéseket mélységében, összefüggésrendszerében nem érinti. Az esélyegyenlőségi érdekek és értékek a felsőoktatásban olyan elvek, amelyek a felsőoktatási rendszer céljait, működését és eredményeit eltérő mértékben befolyásolják.

Az esélyegyenlőség értelmezési kerete azt jelenti, hogy mindenki számára biztosítottak a felsőoktatáshoz való hozzáférés, a tanulás feltételei, a tanulmányi előmenetel, a képesítés megszerzése és a foglalkoztathatóság lehetőségei, függetlenül a nemtől, a korától, az etnikai hovatartozástól, a vallástól, a fogyatékoságtól, a szociális háttértől vagy bármely más megkülönböztető tényezőtől. Az esélyegyenlőségi értékek a felsőoktatásban olyan normák, amelyek a felsőoktatásban részt vevők magatartását, attitűdjét, elkötelezettségét és felelősségét határozzák meg az esélyegyenlőség előmozdítása és megvalósítása érdekében. A valós élethelyzetekben ez a keretrendszer megfogalmazódott, azonban működik megfelelően (Varga 2023).

## Az érték a minőség és a felelősségvállalás viszonyrendszere

2. ábra. A minőség, eredményesség, gazdaságosság alapelvei a felsőoktatásban



Forrás: ITM (2020) alapján saját szerkesztés.

A felsőoktatás – a kinyilvánított kormányzati állásfoglalás szerinti – alapértéke a minőség, amely a felsőoktatásban részt vevők számára különböző módon valósul meg különféle jelentést hordoz. A minőséget alapvetően meghatározza a felsőoktatás relevanciája, hatékonysági és eredményességi mutatói, újító szemléletének innovativitásának jellemző adatai, fenntarthatósága, versenyképessége nemzetközivé válása (Palkovics 2021) (Balla–Kovács–Szilárdi 2024).

Megítélésünk szerint az egyenlőség kérdéseit elméletben szem előtt tartó szervezetek viszonya a társadalmi felelősségvállalás kérdésköréhez (3. ábra) szintén meghatározó jelentőségű (Varga 2022).



3. ábra. A társadalmi felelősségvállalás – civil szereplők – felsőoktatási szereplők

Hazai és nemzetközi kutatások támasztják alá a harmadik missziós tevékenységek között szereplő CSR tevékenységi forma szükségességét.	Egységben működő környezeti, társadalmi és gazdasági célok megvalósításának „kényszere” az életminőségének megőrzése, javítása érdekében.
A felsőoktatás rendszerének fejlesztése külső érintettek bevonása a teljesítményelv fontossága.	Külső érintettek bevonása Belső érintettek bevonása
Az egyetemek a helyi társadalmi élet és a gazdaságfejlesztés katalizátorai.	Lokális Globális
Igény, hogy a felsőoktatási intézmények a gazdaságos működés mellett hozzanak létre társadalmi értéket. Stratégiai szinten a feladat végrehajtása versenyelőnyre válik.	Érdekvédelem Érdekvényesítés
Előre rögzített teljesítménymutatók alapján, középtávú finanszírozás keretében végzett tevékenység	Stratégiai tervezés szükségessége Adományyszerzés Támogatás
Nem teljesítményalapú, differenciált finanszírozás hiánya mint demotiváló tényező.	Nem teljesítményalapú, differenciált finanszírozás hiánya mint demotiváló tényező. Adományszerzési ráfordítás

Forrás: Saját szerkesztés.

A társadalmi felelősségvállalás alapértelmezésben a közgondolkodásban elsősorban az állami feladatként megjelenő szociális, egészségügyi, oktatási tevékenység magánszemélyek és gazdasági szereplők által történő részbeni átvállalását jelenti (Czippán–Fülöp–Bojtor 2021) (András–Rajcsányi-Molnár 2014). A civil szektor a felsőoktatáshoz hasonlóan felelős a társadalom jólétének biztosításáért abban az esetben, ha erre módja és lehetősége van. A felsőoktatás alapértéke az egyenlő hozzáférés lehetőségének biztosítása (Balázs et. al. 2020, 2021). A résztvevők értékei és attitűdjei befolyásolják a felsőoktatás fő és alrendszerit egyaránt. A rendszerben az értékek tehát sokféle módon jelennek meg, és hatással vannak a célra, a működésre és az eredményre.

*Az egyéni szinten részt vevők értékei és érdekei:* (Európai Bizottság 2023) a tudás, a készség, a képesítés, a mobilitás, a foglalkoztathatóság, a jövedelem, a társadalmi elismerés, a személyes fejlődés, a kreativitás, az innováció, a vállalkozói szellem, a kulturális és nyelvi sokszínűség, a társadalmi felelősségvállalás, a demokratikus részvétel. Ezek az értékek és érdekek összhangban lehetnek vagy ütközhetnek egymással, valamint a nemzeti és az európai szintű értékekkel és érdekekkel.

*Nemzetállamok szintjén:* a nemzeti identitás, a nemzeti kultúra (Kócuti 2020), a nemzeti nyelv, a nemzeti oktatási hagyományok, a nemzeti oktatási szabályozás, a nemzeti oktatási finanszírozás, a nemzeti oktatási minőségbiztosítás, a nemzeti oktatási célkitűzések, a nemzeti gazdasági, társadalmi és politikai érdekek.

*Európai szinten:* az európai identitás, az európai kultúra, az európai többnyelvűség, az európai oktatási térség, az európai oktatási együttműködés, az európai oklevelek és résztanulmányok elismerése, az európai oktatási minőség, az európai

oktatási innováció, az európai oktatási mobilitás, az európai oktatási inkluzivitás, az európai oktatási versenyképesség, az európai oktatási fenntarthatóság, az európai oktatási szolidaritás, az európai oktatási értékek, mint az emberi méltóság, a szabadság, a demokrácia, az egyenlőség, a jogállamiság.

Komplex és dinamikus folyamat, amelyben, ideális esetben, a különböző szintek és szereplők folyamatosan alkalmazkodnak, egyeztetnek, kompromisszumot kötnek, konfliktusba kerülnek, ideális esetben együttműködnek. A kérdéskört a lokális kulturális adottságok tovább árnyalhatják (Kőkuti 2010).

## Az érték és a kormányzás viszonyrendszere

Lényegében a felsőoktatás rendszerének és céljainak alakításában nyilvánvalóvá válik a közreműködők számára, hogy milyen értékeket és érdekeket ismer el az irányítási rendszer, az egyes ágazati szereplők, szervezetek és az egyének.

A lehetőségek: támogatás, védelem, kihívás, megváltoztatás vagy újraértelmezés. A felsőoktatás szolgáltatásaihoz való hozzáférés és a felsőoktatási részvétel alapvető szakpolitikai kérdéseknek tekinthető (4. ábra). Olyan összetett problémakörnek, amelynek vizsgálata során a megfogalmazott elvek szerint éppúgy tekintettel kell lenni a teljesítményalapú kiválasztás elveire, mint az esélyegyenlőség és a méltányosság alapvető kérdéseire. Leginkább meghatározó a finanszírozási szempontoknak való megfelelés, és a felsőoktatási tanulmányok egyéni és társadalmi haszna, illetve költségei.

4. ábra. A magyar felsőoktatás új finanszírozási keretrendszer modellje



Forrás: ITM (2020) alapján saját szerkesztés.

A 4. ábrán látható finanszírozási keretrendszer-modell nem foglalja magában a támogatás, védelem aspektusait azonban hangsúlyosan érezhető a kihívás, megváltoztatás vagy újraértelmezés szándéka. A felsőoktatás szociális dimenziójának tehát elvben kitüntetett szerepe van mind a hazai, mind az európai felsőoktatás-politikában azonban jelenleg Magyarországon ennek a megélése, megítélése nem azonos az Európai Unió elképzeléseivel a központi irányítás által megjelenő modellalkotás rendszerében vakfoltnak tekinthető. A felsőoktatáshoz való egyenlő hozzáférés, a bentmaradás, majd a sikeres munkaerő-piaci elhelyezkedés nem csupán az egyéni életesélyek szempontjából bír fontos jelentőséggel, hanem az adott tagállam társadalmi, gazdasági, kulturális fejlődése szempontjából is. A felsőoktatás szociális dimenziójának kérdéskörére irányuló fokozott figyelem eredendően egy Unión kívüli szerveződéshez, az Európai Felsőoktatási Térséghez (EFT) kötődik. Az EFT szociális irányelveinek megfelelően fontos kötelezettségvállalásként fogalmazódott meg a hátrányos helyzetűek felsőoktatási részvételének segítése. A Jereváni Kommunikében megfogalmazottak szerint hangsúlyosan megjelenik a szociális dimenzió területének megkerülhetetlensége mellett, a tanulás és tanítás minőségének és célorientáltságának fokozása, a diplomások foglalkoztathatóságának előmozdítása (Tempus Közalapítvány 2018).

Az Európa 2020 stratégia középpontjában három prioritás áll: (Európai Bizottság 2010)

- intelligens növekedés, a tudásra és az innovációra épülő gazdaság kialakítása,
- fenntartható növekedés, környezetkímélőbb és versenyképesebb gazdaság elősegítése,
- inkluzív növekedés – magas foglalkoztatás, valamint gazdasági, szociális és területi kohézió jellemezte gazdaság ösztönzése.

2023-ban ez a stratégia olyan szabályozó dokumentumként értelmezhető, amely magában foglalja az Európai Unió növekedési és foglalkoztatási stratégiáját. Célja, hogy erősítse a szociális és gazdasági rezilienciát, a versenyképességet és az összetartást a tagállamok között. A stratégia prioritásai között szerepel: a fenntartható és inkluzív növekedés előmozdítása, a digitális átállás felgyorsítása, a szociális jogok európai pillérének megvalósítása.

A prioritás elvi szinten biztosítja a szociális védelem és a szociális befogadás magas szintjét. Elősegíti a foglalkoztatást, a képzést, az egészségügyet, a gondozást és az esélyegyenlőséget, és csökkenti a társadalmi és területi egyenlőtlenségeket. A stratégia keretében az Unió 2030-ra több konkrét célt tűzött ki, amelyek között szerepel: (Európai Bizottság 2017) (Európai Bizottság 2010)

- a 20–64 évesek foglalkoztatási rátájának legalább 75%-os növelése,
- a bruttó hazai termék 3%-ának kutatásra és fejlesztésre fordítása,
- a felnőtt európai polgárok legalább 60%-ának évente történő képzése,
- annak elősegítése, hogy az EU-ban élő a felnőttek legalább 80%-a rendelkezzen alapvető digitális készségekkel (Cserné Adermann 2014),

- a nők és férfiak közötti munkaerő-piaci szakadék, a bérszakadék és a nyugdíj-szakadék megszüntetése,
- a nemi alapú erőszak, a nemi sztereotípiák és a nők alulképviseltségének a döntéshozatalban való visszaszorításának megszüntetése.

Az esélyegyenlőségi érdekek és értékek biztosítása, alapvető képviselete nem tekinthető harmonikusnak és konfliktusmentesnek (lásd pl. Kovács–Wenting 2020). Érdekellentét alakul ki a felsőoktatási intézmények, a felsőoktatási szereplők, a felsőoktatáspolitikai és a társadalom között. Jelenleg a legtöbb felsőoktatási intézmény érdeke, hogy minél több hallgatót vegyen fel. A jelenleg működő szabályozási környezetben nehézkessé válik, hogy a képzőintézmény magasabb képzési színvonalat biztosítson, ugyanakkor cél, hogy minél jobb minősítést és rangsorolást érjen el (Bacsá-Bán 2015). Alapvető érdeké válik, hogy több forrást, nagyobb presztízst és befolyást szerezzen. Ezek az érdekek ütköznek az esélyegyenlőségi értékekkel, abban az esetben, ha a felsőoktatási intézmények az alkalmazott gyakorlat során nem veszik valóban figyelembe a hátrányos helyzetű csoportok valós kinyilvánított és vagy rejtett igényeit. Amennyiben nem biztosítanak megfelelő támogatást és segítséget a tanulási nehézségekkel küzdőknek, nem alkalmaznak megkülönböztetésmentes felvételi és értékelési eljárásokat (Varga 2023). A fejlődéshez elengedhetetlen az akadálymentesítés folytatása a fejekben és a terekben egyaránt. A hozzáférhetőség biztosítása, nem minden esetben tükrözi a társadalmi és kulturális sokszínűséget a szakmai anyagokban, tantárgyprogramokban. Általában kijelenthető, hogy számos esetben nem erősödik a hallgatók és az oktatók közötti együttműködés és párbeszéd.

### A szervezeti kultúra a civil szervezetek és az esélyegyenlőség viszonyrendszere

A szervezeti kultúra pozitista megközelítése szerint a szervezeti kultúra tárgyilagosa, mérhető és összehasonlítható jellegű (Mitev, 2012). A szervezetet tagjainak viselkedése, attitűdje, teljesítménye, jellemezi. A szervezeti kultúra hatékony eszköz a szervezet irányítására, fejlesztésére és versenyképességének növelésére (András et al. 2021). Megítélésünk szerint ez a megközelítés paritásban van a jelenlegi döntéshozók által kinyilvánított keretrendszerrel (4. ábra). A megközelítés sajátossága hogy a keretrendszer elemeit a „vezetők” tudatosan alakíthatják és változtathatják, amennyiben erre van szükség. Ebben az olvasatban a rendszer amennyiben érdekei úgy kívánják, figyelmen kívül hagyja a rendszer elemek, – jelen esetben a szervezetek – emberi, társadalmi és kulturális jellemzőit (Bögge 2020). Nem ad lehetőséget arra, hogy befolyásolják a működést, nem ad helyt kritikai észrevételnek, ellentmondó gondolatoknak.

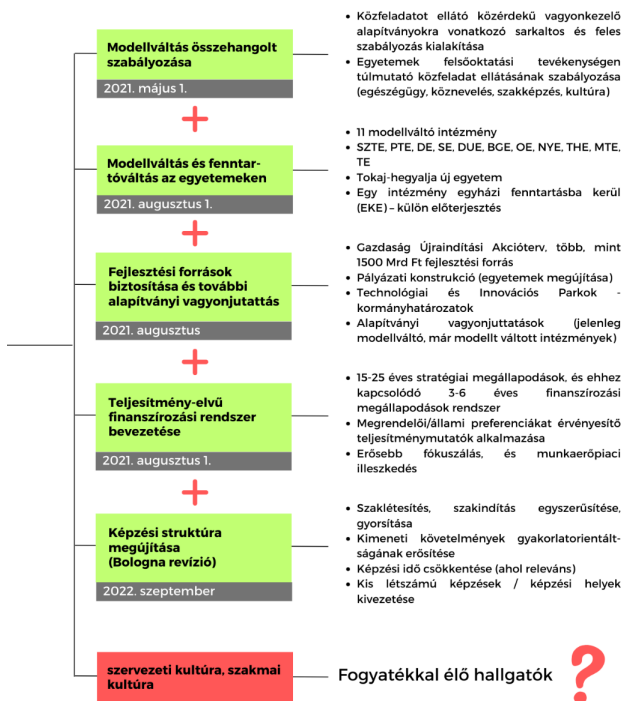
A civil szervezetek, feladataikat, küldetésüket tekintve a társadalom cselekvő szereplői (lennének) önkéntes szerepvállalás az összetartás alapja (3. ábra) ezért ellentétes felfogást képviselnek. Értéket hoznak létre közérdekű, közhasznú vagy közösségi célokat érdekében dolgoznak. Saját bevallásuk és küldetésnyilatkozataik alapján a demokratikus normák betartásával végzik tevékenységeiket (Falus 2023: 187–188), melyek elszámoltathatósága ugyancsak kulcsfontosságú (Molnár–Farkas 2005). A szabálykövetés helyett a társadalmi normák, kultúra és hagyományok határozzák meg az értékrendet, amelyet képviselnek. Hisznek a változás és változtatás erejében és fontosságában, a fejlődés eszméjében és a többoldalú megközelítésben (Nárai 2004).

A szervezeti kultúra konstruktivista megközelítése ellentmond az előzőekben tárgyalt valóságértelmezésnek (Mitev, 2012). Ebben a megközelítésben a szervezeti kultúra társadalmilag létrehozott és fenntartott jelentésrendszer, amelyet az adott szervezet tagjai együttesen alkotnak és értelmeznek. Jellemzője a dinamizmus mely teret enged a változásnak és a különbözőségnek. Fontosnak ítéli az együttgondolkodás eszméjét támogatja a sokszínűséget. Hangsúlyozza a kommunikáció fontosságát, helyt ad a sajátos értelmezési kereteknek, szimbólumoknak. Jellemzően támogatja a véleményalkotás szabadságát, megadja az ellentmondás és versengés lehetőségét. Megértésen alapul és a hatás-ellenhatás eszközrendszerével, arra törekszik, hogy megértse a szervezeti kultúra mögött rejlő folyamatokat.

A tárgyalt téma szempontjából a legfontosabb jellemző abban rejlik, hogy a megközelítés rávilágít, hogy a szervezeti kultúra nem csak a szervezetet befolyásolja, hanem ebben a megközelítésben a szervezet által is befolyásolható. Túlmutat az elméleti keret sajátosságain, törekszik a gyakorlati jellegű megvalósítás ösztönzésére. A civil szervezetek szerepvállalása az ilyen jellegű szervezeti kultúrában többre tehető. Elsősorban lehetőség az együttműködésre, amely azonban kockázatos abban a tekintetben, hogy meg nem értés esetén beolvadnak a szervezet valóságképébe. Az esélyegyenlőség keretrendszere az európai normáknak megfelelően kialakult, a jogszabályi keretek lehetővé tennék a gyakorlati megvalósítás hatékonyságának növelését a közreműködők számára. A szükséges nyitottság, mely a valós értékteljesítéshez elengedhetetlen, jelenleg nem áll rendelkezésre. A befogadás folyamata megtörténik, az elfogadás szakasza esetleges. Azok a civil szervezetek melyek jelen vannak az érdekérvényesítés folyamatában annak köszönhetően, hogy a felsőoktatás alrendszerei befogadták őket megőrzik önazonosságukat és hitelességüket – tanulószervezetté válnak. Minden érintett szereplő számára elsődleges akadály az erőforrások hiánya mellett a hitelesség megőrzése harc a szabályozókkal, a keretrendszerrel (5. ábra).

## 5. ábra. Fokozatváltás a felsőoktatásban keretrendszer

A gazdaság igényeire nyitottabb, a vállalatokkal szorosabban és hatékonyabban együttműködő, minőség- és teljesítményelvű felsőoktatás pillérei



Forrás: ITM (2020) alapján saját szerkesztés.

A szervezetek saját érdeke az alkalmazkodás, a kormányzati elképzelések megvalósításának elősegítése, mindeközben alkalmazkodniuk kell az összetett rendszerű társadalmi gazdasági politikai környezethez is. A civil szervezetek alapvető célja lehetne, hogy képessé váljanak fenntartani azt a sajátos, egyedi állapotot, amely ösztönzi és segíti a szervezeteket és a társadalmat az elfogadás irányába (Falus 2016).

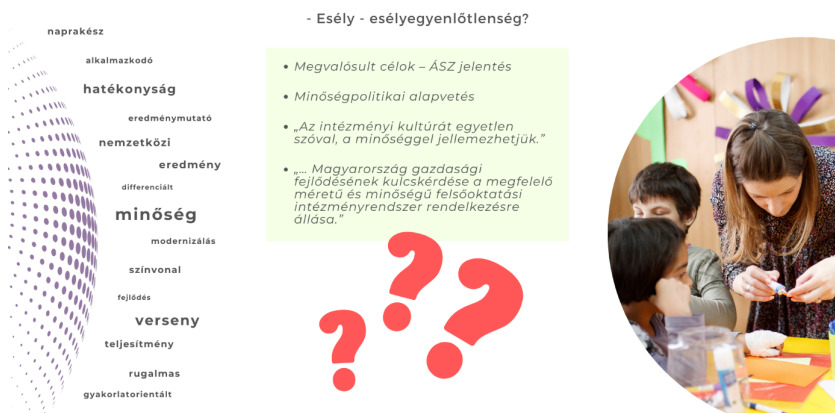
A felsőoktatáspolitikai érdeke ideális esetben a hatékonyabb, eredményesebb, innovatívabb, rendszer kialakítása és fenntartása (5. ábra). A fenntarthatóbb, versenyképesebb és nemzetközi rangsorokban értékes eredményt mutató rendszer azonban áldozatokat kíván. A hozzájárulás a gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődéshez, az európai normáknak való megfelelés és elvárások érvényesítése, elvben az állampolgárok érdekében történik. Az érdekek összeütközése nyilvánvaló abban az esetben, amennyiben az irányítás rendszere nem biztosít megfelelő finanszírozást a felsőoktatási intézmények és együttműködő partnereik – esetünkben a civil szervezetek – számára. Magyarországon, a finanszírozás jelenlegi keretei a döntéshozók szerint átláthatók.

Az intézmények megítélése szerint kevésbé, a szabályozási és ellenőrzési keret szerint azonban hatékonyan működik. Támogatja a felsőoktatási intézmények és a felsőoktatási szereplők autonómiáját és abban a tekintetben, hogy hangsúlyozza felelősségüket a felmerülő problémák kezelése kapcsán. Nem ösztönzi azonban a felsőoktatási intézmények, a civil szervezetek és egyéb szereplők, szakmai közreműködők együttműködését.

## A társadalmi összefogás és az esélyegyenlőség viszonyrendszere

Az esélyegyenlőség fogalma a mindennapok során az állampolgárok szemszögéből leginkább a megváltozott munkaképességű állampolgárok foglalkoztatásának kérdéséhez kapcsolódik. A 2020/2021-es tanévben a köznevelés, a szakképzés és a felsőoktatás különböző szintű képzéseiben 1,8 millió gyermek és fiatalkorú vett részt, közülük 4,5 százalék volt megváltozott munkaképességű (Nemzeti Adó és Vámhivatal 2021). A fogyatékossgal élő hallgatók aránya a magyar felsőoktatásban továbbra is egy százalék alatt van. Valószínűsítve, hogy társadalmi okok akadályozzák a diplomaszerezést (Petri–Markos 2021). Magyarországon a fogyatékos személyek foglalkoztatási rátája a 15–64 éves korcsoportban 44% volt 2022-ben. Az érték 0,4 százalékponttal magasabb volt, mint egy évvel korábban. A fogyatékos személyek foglalkoztatási rátája Magyarországon az EU átlagánál alacsonyabb volt. Románia (38,9%), Olaszország (40,5%) vagy Spanyolország (41,3%) (Központi Statisztikai Hivatal 2022). A fogyatékos személyek foglalkoztatásának növelése érdekében Magyarország számos intézkedést kezdeményezett, például a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásának elősegítéséről szóló törvényt, a rehabilitációs járulékot, a foglalkoztatási kvótát, a munkahelyi akadálymentesítést, a segítő technológiák támogatását, a szakképzést és a mentorálást (Cserné Adermann et al. 2006).

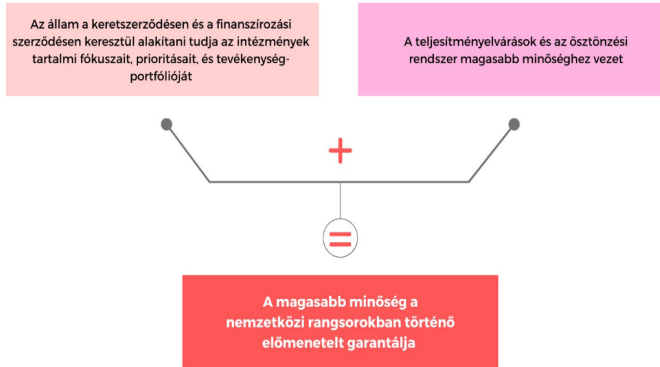
6. ábra. „Feladatunk a jövő”



Forrás: ITM (2020) alapján saját szerkesztés.

A felsőoktatás rendszerét, szolgáltatási folyamatként értelmezve a folyamat minőségi paramétereit a szolgáltatást nyújtó és igénybe vevő minőségképessége mellett, azok együttműködési képessége és hajlandósága határozza meg (Veress 2008).

7. ábra. Minőség, egyenlő megbízhatóság



Forrás: ITM (2020) alapján saját szerkesztés.

A felsőoktatás társadalmi értékét a felsőoktatás fő- (oktatás, kutatás) és alfolyamatainak működése során átadott érték, azaz a felsőoktatás hozzáadott értéke (6. ábra), azaz a felsőoktatás minősége képviseli (Bacsa-Bán 2022). A felsőoktatás minősége a fenntartható társadalmi fejlődés szempontjából kiemelten fontos terület, értelmezésének tisztázása alapvető közös érdek (Hrubos–Kováts–Temesi–Veress–Veroszta 2016).

## Feladatok – Felelősségek – Esélyek

A kormányzati modell szlogenje: „feladatunk a jövő”, a rendszer elemei szerint a jövő építéséhez elengedhetetlen a tudás megosztása, a jógyakorlatok kezelése, a nyitottság és a befogadás. A modell alapján legyen a szervezet szervezeti kultúrája pozitívista vagy konstruktívista közös cél a minőségközpontú oktatás megvalósítása (6. ábra). A szervezeti kultúra nagy hatással van az egyénre, befolyásolja a munkahelyi elégedettséget, motivációt, elkötelezettséget, teljesítményt, tanulási képességet, kreativitást, mely pozitívan hat az önhatékony tanulásra is (Gőgh–Racsko–Kővári 2020). Hat az innovációs hajlandóságra, kommunikációra, a konfliktuskezelés folyamatára, az együttműködési készségre, az identitásra. A hatását az egyénekre több tényező is befolyásolhatja, például az egyéni és a szervezeti értékek közötti összhang vagy ütközés, a szervezeti kultúra erőssége vagy gyengesége, a szervezeti kultúra sokszínűsége vagy egységessége, a szervezeti kultúra változékonysága vagy stabilitása, valamint a szervezeti kultúra és a külső környezet közötti illeszkedés vagy ellentmondás.



*Oktatáshoz köthető szervezetikultúra-független tevékenységek:* rendhagyó, tematikus órák, találkozók szervezése (fogyatékkal élő, HHH térségből érkező, végzett diákok életpályáinak életútjainak bemutatása online/személyes); interaktív, illetve mobil programok, kiállítások, installációk, megvalósítása.

*Oktatáson kívüli tevékenységek:* önismereti programok, tréningek, megvalósítása; esélyegyenlőségi kérdéseket érintő speciális tematikájú, élményjellegű kerekasztal beszélgetés szervezése; IKT-eszközök használatával kapcsolatos készségfejlesztő tevékenység megvalósítása; kollégiumokban megvalósított innovatív, élményközpontú programok megvalósítása.

*Az érintett hallgatók segítése érdekében végzett egyéb tevékenységek:* oktatók felkészítését szolgáló érzékenyítő jellegű programok megvalósítása; támogató csoportok (oktatók, pszichológus, mentálhigiénés szakember) létrehozása és működtetése; tájékoztatók szervezése az EHÖK számára a fejlesztett eszközök használatának népszerűsítése érdekében; tehetséggondozó technikák alkalmazása; kiélezítő és származtatott szolgáltatások; az egyediséget sugalló szolgáltatások.

A hallgatói szolgáltatások elősegítik a beilleszkedést a felsőoktatás rendszerébe, javítják a hallgatók életminőségét, komfortérzetét, hozzájárulnak a tanulás, a felkészülés megfelelő háttérfeltételeinek megteremtéséhez, elősegítik a minél jobb érvényesülést a munkaerőpiacon a diploma megszerzése után, emellett segítik a végzett hallgatók és a képzőintézmény közötti kapcsolattartást.

### Lehetőség – partnerség – a készségek európai éve

Egyet akarni, egyet gondolni, egyformán csinálni nem lehet, nem is szükséges. Ösztönözni, irányt és példát mutatni lehetséges és szükséges. Fogyatékosággal élni létforma, de nem életcél, önazonosnak lenni és maradni: kiváltság. Az Európai Unió alapszabályait betartani és közben önazonos nemzetként élni és annak maradni szintén kiváltság. A megteremtett keretrendszert megfelelően használni, korrigálni, javítani alapfeladat. A négy szem elvét alkalmazni a tanácsot megfogadni alapvető.

A pozitívista szervezeti kultúrát fellazítani, az esélyegyenlőség kérdését „részese-ként kezelni *előremutató*. Tevékenyen részt venni, akarni, vállalni, kezdeményezni, csatlakozni *szükséglet*. A civil szervezetek száma Magyarországon csökken, a legtöbb egyesület és alapítvány egészségügyi, szociális ügyeket és célokat vállal fel.

A felsőoktatás rendszere nagy utat járt be az elmúlt húsz évben. A versenyképesség javítása, a munkaerő-piaci részvétel növelése és a tehetségek kinevelésének és megtartásának előmozdítása alapvető célkitűzéssé vált.

Az ember legyen esélyes vagy esélytelen, egyenlő vagy egyenlőtlen, hinni akar az egyenlő esély elvében – Segítsünk!

## Irodalom

- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika (2014): Profit és filantrópia: a CSR eszmetörténeti kérdései. *Civil Szemle*, 11., (2.), pp. 5–24.
- András István–Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika (2021): Szervezetikultúra- és érzelmiintelligencia-központú szervezetfejlesztési folyamatok egy felsőoktatási intézményben. In: Balázs László (Szerk.): *Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés*. Dunaújváros: DUE Press, pp. 117–130.
- Bacsá-Bán, Anetta (2022): *Hozzáadott érték: egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. Dunaújváros: DUE Press,
- Bacsá-Bán, Anetta (2015): Visszatekintő – a mérnöktechnikai képzés hallgatóinak és a képzés eredményességének longitudinális vizsgálata. In: Bacsá-Bán Anetta (Szerk.): *Mérnöktechnika: tradíció és modernitás: A 45 éves tanárképzés jubileumára*. Dunaújváros: DUE Press, pp. 25–43.
- Balázs, László–Rajcsányi-Molnár, Mónika–András, István–Sitku, Krisztina (2020): Social responsibility in higher education: a hungarian best practice. *Civil Szemle*, 17., Különszám I., pp. 155–173.
- Balázs, László–Rajcsányi-Molnár, Mónika–András, István–Sitku, Krisztina (2021): Social responsibility and community engagement at a Hungarian regional university. *The Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21., (1), pp. 53–62.
- Balla Ákos–Kovács Szilvia–Szilárdi Edina (2024): Hallgatói elégedettség a Dunaújvárosi Egyetem nemzetközi képzései kapcsán. 1. rész. *Dunakavics*, 12., (1.), pp. 31–48. in print.
- Bögře Zsuzsanna (2020): Szociológiai paradigmák és a biográfia kutatás. *Szociológiai Szemle*, 2020., (4.), pp. 73–88. [https://szociologia.hu/uploads/73\\_88\\_oldal.pdf](https://szociologia.hu/uploads/73_88_oldal.pdf)
- Cserné Adermann Gizella–Fodor Imréné–Koltai Dénes (2006): *A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra, javaslatok intézkedésekre*. Kutatási záró tanulmány. Budapest: NSZFI.
- Cserné Adermann Gizella (2014): Digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók a felsőoktatásban – andragógusok. In: Fodorné Tóth Krisztina–Németh Balázs (Szerk.): *A felnőttek tanulását érintő változó szakmai és szakpolitikai felfogások a társadalmi, gazdasági és kulturális kontextusok terében: Tudományos tanácskozás a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából*. Pécs: FEEK, pp. 10–18.
- Czippán K.–Fülöp S.–Bojtor A. (2021): *Társadalmi felelősségvállalás a közszférában*. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem–Közigazgatási Továbbképzési Intézet. Forrás: <https://nkrepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/16244/Tarsadalmi%20felelossegvallalasi%20a%20kozszferaban%202021.pdf;jsessionid=869D12BD479CB0EA86F2C89A783E479A?sequence=1>
- Európai Bizottság (2010. március 3.): *Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Brüsszel. Forrás: [https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_HU\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf)
- Európai Bizottság (2017. február 7.): *Európa 2020: az Európai Unió növekedési és foglalkoztatási stratégiája*. Brüsszel. Forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:em0028>
- Európai Bizottság (2023. március 29.): *2. Magyarország: Az oktatási rendszer szerkezete és az oktatás irányítása*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/magyarorszag-az-oktatasi-rendszer-szerkezete-es-az-oktatasi-rendszer-iranyitasa?fbclid=IwAR38oFsYvB-95nz3CclLpLgNTRVxUnKvYkr5E104psz0clms2hhvCETUyEKc8>

- Európai Bizottság (2023. 09. 06.): *Foglalkoztatás, szociális ügyek és társadalmi befogadás. Európai fogyatékosági kártya és európai parkolási kártya a fogyatékos személyek számára.* <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=hu&catId=1139>
- Európai Bizottság (2023. március 29.): Magyarország: Központi és regionális tanügyigazgatás és oktatásirányítás. *Eurydice*: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/magyarország-kozponti-es-regionalis-tanugyigazgatás-es>
- Európai Ifjúsági Portál (2021. augusztus 30.): *A fogyatékosággal élő személyek jogai.* [https://youth.europa.eu/get-involved/your-rights-and-inclusion/rights-persons-disabilities\\_hu](https://youth.europa.eu/get-involved/your-rights-and-inclusion/rights-persons-disabilities_hu)
- Európai Parlament (2020. március 10.): *Az Európai Parlament állásfoglalása a 2020 utáni időszakra vonatkozó európai fogyatékosügyi stratégiáról.* Forrás: Állásfoglalásra irányuló indítvány - B9-0123/2020: [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)
- Falus, Orsolya (2016): Islamic Waqfs in Education. *PEDACTA*, 6., (2.), pp. 51–59.
- Falus Orsolya (2023): Keresztény és muszlim alapítványok, mint iskolafenntartó jogintézmények: Maláj joggyakorlatok és párhuzamok. *Civil Szemle*, 20., (6.), Különszám VI., pp. 187–198.
- Fábri G. (2001): Egyetemi átalakulás és tudományos gondolkodás a mai Magyarországon. In: Tóth T. (Szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatás-történeti Tanulmányok.* Budapest: Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet, pp.: 139–149.
- Gógh Előd–Racsco Réka–Kővári Attila (2021): Experience of Self-Efficacy Learning among Vocational Secondary School Students. *Acta Polytechnica Hungarica*, 18., (1.), pp. 101–119.
- Hrubos I.–Kováts G.–Temesi J.–Veres P.–Veroszta Zs. (2016): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között.* Derényi A.–Temesi J. (Szerk.) Budapest: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a\\_magyar\\_felsooktatás\\_beliv\\_net.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_magyar_felsooktatás_beliv_net.pdf)
- Keszi-Szeremlei Andrea–Balázs László–András István (2023): Civil attitűd–elektromobilitás 2010–2022: Mit tehet egy felsőoktatási intézmény a lakosság körében történő népszerűsítés, tájékozottság növelése érdekében? *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 55–69.
- Kovács, Szilvia–Wenting, Song (2020): Footprint of women in the Hungarian STEM-landscape: Gaps and links In: András, István–Rajcsányi-Molnár, Mónika (Eds.): *East-West Cohesion IV. : Strategic study volumes.* Subotica: Cikos Stampa. pp. 129–142.
- Kőkuti Tamás (2010): Vállaltok kultúrája vs. régiók kultúrája, hatások és kölcsönhatások In: Kukullics, Katalin (Szerk.): *A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja.* Dunaújváros.: DUF Press, pp. 101–108.
- Kőkuti Tamás (2020): Cultural differences of human resources in EU enlargement: Az Emberi erőforrás kulturális különbségei az EU bővítésében. In: András, István; Rajcsányi-Molnár, Mónika (Eds.): *East-West Cohesion IV. : Strategic study volumes.* Subotica: Čikoš Group, pp. 106–117.
- Kővári Attila (2022b): Digital Transformation of Higher Education in Hungary in Relation to the OECD Report. In: *DIVAI*, 2022., pp. 229–236.
- Kővári Attila (2022a): A magyarországi felsőoktatás digitális felkészültségének szakmapolitikai vonatkozásai az OECD digitálisátalakulás-jelentése kapcsán. *Civil Szemle*, 19., (2.), pp. 45–59.
- Központi Statisztikai Hivatal (2022): *Munkaerő-piaci folyamatok.* 2022. I. negyedév. <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/munkaeropiaci-folyamatok-2022-i-nev/index.html>
- Központi Statisztikai Hivatal (2022): *Népszámlálási adatbázis.* <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/#/table/WBS025/N4lgFgpgghJiBcBtEAZAggFTQZQPoDUBJbEAGhAck0AIHXAWQH-kAhMkAUXpXYGlcBhRgHE2jAHLsUubPzZiAmpPwAJAY3ptlaFOjzL2NEAF1yAZwCWM-CAmQ92-XGiHtcAMWHzjZiAGMALuYA9gB2NiYgAGbmadZ-EABOpigjANbmwXDWIPRQAA-5sEMF-8eYQSUjI6F>

- Molnár, Mónika–Farkas, Ferenc (2005): Towards a Universal Standard of Nonprofit Accountability: „Standard of Standards’ in NGO Accountability?” In: First ISTR-EMES International Conference: „Concepts of the Third Sector: The European Debate. Civil Society, Voluntary and Community Organizations, Social Economy”, *Paper: PS5\_54a*, pp. 1–17.
- Magyarország Alaptörvénye (2011): <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100425.ATV>
- Mitev, Z. A. (2012): *Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve*. 1. 43., [http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt\\_201201p17.pdf](http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf)
- Nárai Márta (2004): A civil szervezetek szerepe és jelentősége az egyének, közösségek, illetve a társadalom számára. *Educatio*, 2004/4, pp. 616–634. Forrás: <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00030/pdf/984.pdf>
- Nemzeti Adó és Vámhivatal. (2021. február 3): *A megváltozott munkaképességű munkavállalói kör változása 2021. január 1-jétől*. Budapest. Forrás: [https://nav.gov.hu/ado/egyebkot/A\\_megvaltozott\\_munkak20210203?fbclid=IwAR0gnhf4FKd1GVYXdMq1BgWtpWzSZKRA-9Vcv\\_OnyHxmO05m-kdtuv0QTYVs](https://nav.gov.hu/ado/egyebkot/A_megvaltozott_munkak20210203?fbclid=IwAR0gnhf4FKd1GVYXdMq1BgWtpWzSZKRA-9Vcv_OnyHxmO05m-kdtuv0QTYVs)
- Palkovics L. (2021): *Kiválóság- és minőségpolitika a felsőoktatásban. MAB: „Minőségbiztosítás – a struktúraváltás támogató rendszere”*. Budapest: Innovációs és Technológiai Minisztérium. Forrás: [https://www.mab.hu/wp-content/uploads/Prof.-Dr.-Palkovics-L%C3%A1szl%C3%B3\\_Kiv%C3%A1l%C3%B3s%C3%A1g-%C3%A9s-min%C5%91s%C3%A9gpolitika-a-fels%C5%91oktat%C3%A1sban.pdf](https://www.mab.hu/wp-content/uploads/Prof.-Dr.-Palkovics-L%C3%A1szl%C3%B3_Kiv%C3%A1l%C3%B3s%C3%A1g-%C3%A9s-min%C5%91s%C3%A9gpolitika-a-fels%C5%91oktat%C3%A1sban.pdf)
- Petri G.–Markos, B. (2021): *Akadályok felsőfokon – Mozgáskorlátozott emberek egyetemi részvételének akadályai*. Budapest: Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége.
- Tempus Közalapítvány (2018. október 18): *Európai szinten harmonizált felsőoktatás*. <https://tka.hu/nemzetkozi/9920/europai-szinten-harmonizalt-felsooktatás>
- Topcu K. (2005): *A KULTURSTANDARD-KUTATÁS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA MAGYAR-OSZTRÁK MENEDZSER-INTERAKCIÓKBAN: EGY MAGYAR SZEMPONTÚ JELLEMZÉS*. Budapest. Forrás: <https://core.ac.uk/download/pdf/33420083.pdf>
- Varga Anita (2022): Társadalmi felelősségvállalás avagy az esélyteremtő értékteremtés. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 23–40. Forrás: <https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=browse&params=publication;33263301>
- Varga Anita (2023): A törekeny bizalom – Egyenlők között egyenlőtlenek. *Civil Szemle*, 20., Különszám VI., pp. 141–161. <https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=browse&params=publication;343-96611>
- Veress G. (2008): A szolgáltatás értelmezése és minőségének biztosítása. Minőség és Megbízhatóság, 2008., (2.), pp. 81–94. *Minőség és Megbízhatóság – EOQ MNB Közhasznú Egyesület honlapja*. <https://eoq.hu/mm/mm082vg.pdf>



Fotó/Németh István Péter

# A MUNKAÉRTÉK-PREFERENCIÁK NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSÁNAK VIZSGÁLATA

Kőkuti Tamás–Balázs László–Keszi-Szeremlei Andrea

## Bevezetés

■ Egy korszak lényegét az élet teljességét alkotó értékek adják. Ezek az értékek meghatározzák az irányt az emberek számára, legyen az bármilyen szociális interakció (Csepeli 2023). A munka világában sincs ez másképp, hiszen a munkahelyi szocializáció, az egyén beilleszkedése a munkahelyen, értékkapcsolódási pontjai a szervezethez, meghatározzák azt is, hogy miként látja majd el a munkáját.

A szervezeti magatartás kutatásának egyik rendkívül érdekes témaköre a munkaértékek rejtett preferenciájának feltárása. Az egyéni preferenciák olyan módon is kifejezéshez jutnak, hogy azok összessége képes befolyásolni az egész szervezet hatékony és eredményes működését (Varga 2021).

A nonprofit, a köz és az üzleti szektorban dolgozók közötti különbségek a munkaérték-preferenciák jellegében is eltérést mutathatnak. A civil szektorra jellemző, hogy a belső strukturális ösztönzők, a környezeti tényezők, a beszámolási és kommunikációs folyamatok ágazati sajátosságaiból adódóan a többi szektortól eltérő szervezeti eltérő típusú munkavállalókat vonzanak. A civil szektor munkaértékeire vonatkozóan jellemzően előnyt élvezhetnek a szociális kapcsolatok és a más embereken történő segítés, az altruizmus.

A munka világában gyakran változnak a munkaértékek, azonban a dinamikusságuk mellett egy letisztult, megnyugodott vállalati helyzetben az egyéni preferenciák megmutatják igazi arcukat és jelentősen hozzájárulnak a szervezet teljesítőképességéhez (Balázs–Kőkuti 2023). A vállalati hatékonyságon túl a jövő munkavállalóinak az értékstruktúrái is relevánsak lehetnek.

Tanulmányunkban összehasonlító kutatást végzünk a munkaértékek preferenciáival kapcsolatban, amelyhez a kutatás mintáját a Dunaújvárosi Egyetem magyar és külföldi hallgatói adják. A vizsgálatban feltételezzük, hogy a két csoport között lényeges eltérések jelentkeznek a munkaértékekkel kapcsolatos attitűdökben.

## A vizsgálat szakirodalmi háttere

A munkaértékek megfelelő értelmezéséhez meg kell jegyezni, hogy többféle megközelítés is létezik, amelyekben a preferenciák eltérnek egymástól. Nincs egységes álláspont arra vonatkozóan, hogy az értékek csupán a munkával kapcsolatos preferenciák, vagy erkölcsi normák által determinált elvárások (Bacsa-Bán 2022). Következtetésként mégis megállapítható, hogy a legtöbb kutató szerint az értékek a kultúra, a társadalom és a személyiség befolyásán (Balázs 2013; Bán–Mészáros 2003; Rajcsányi-Molnár–András 2014) és önfejlesztés (Gógh–Racskó–Kóvári 2021) révén alakulnak ki. Ennek a megközelítésnek az értelmében a kultúrának meghatározó a szerepe, így kutatásunk kiinduló alapja, hogy a különböző kultúrák köréből érkező hallgatók a magyar mintától eltérő munkaértékekkel rendelkeznek (Kőkuti 2020; Balázs–Kőkuti 2023; Cserné Adermann–Ponyi 2018). A mi értelmezésünkben általános definícióként a munkaértékek struktúráját azok a tényezők alkotják, amelyeket egy munkavállaló céljának tekinthet, azaz fontosnak véli, hogy a pályafutása során ezeket elérje. Megközelítésünk szerint azonban ezeknek a jövőbeli céloknak a teljesítéséhez elengedhetetlenül fontos annak a megtárgyalása is, hogy a munkavállaló elégedettsége mikor következik be, hiszen az az ideális munkaértékekkel összefüggést mutat. Erre alapozva gyakori a munkaérték vizsgálatok pályaválasztási területen történő alkalmazása is. A civil szektor esetében az egyéni preferenciák jobban érvényesülhetnek, hiszen a munkahely választását ebben az esetben már nem a különböző élethelyzetek által determinált, kényszer szülte megoldások szorgalmazzák, hanem az egyének mérlegelhetik, hogy a kívánt foglalkozás megfelel-e az igényeiknek, a személyes értékrendjüknek, és olyan előnyöket biztosít-e, amelyek fontosak számukra, de elsősorban nem anyagi jellegűek, hanem másokról történő gondoskodást jelentenek.

A megelégedettség és elégedetlenség a hagyományos felfogásban ugyan a szám-egyenes két végpontján helyezkedik el, ezzel szemben, Herzberg kéttényezős elmélete alapján, az elégedettséget és az elégedetlenséget külön kell választani (Bittner–Varga 2007).

A motivátorok az elégedettség kialakulására hatnak, míg ezzel szemben a higiénias tényezők az elégedetlenség jelenlétére, vagy hiányára. A motivátorok és higiénias tényezők a szervezetben a munkaértékekkel hasonló csoportokat jeleníthetnek meg (Bakacsi 2015).

Egy nemzetközi vizsgálat kimutatta, hogy a diákok olyan életpályára törekednek, olyan életutakat tartanak érdekesnek, amelyek többek közt lehetőséget biztosítanak az aktivitásra, kezdeményezésre, problémamegoldásra, együtt járnak a lelki

fejlődéssel, valamint lehetővé teszik más emberek és a természet megismerését és elfogadását, továbbá a mindennapok örömeivel élvezetesebbé formálják az életet (Balla–Kovács–Szilárdi 2024). A „jó munka” a munkával való elégedettséghez vezet (Klein–Klein 2020).

A munkával való elégedettséget a következő tényezők határozzák meg (Klein–Klein 2020):

- egyéni (személyiség, iskolázottság, intelligencia, érdeklődés, attitűd),
- társasági (munkatársi kapcsolatok, együttműködési elérhetőségek),
- kulturális (értékek, szokások, nézetek),
- szervezeti (szervezet mérete, típusa, humán erőforrás megoldások, leadership),
- környezeti hatások (gazdaság, társadalom, technológia).

Az emberek legjellemzőbb tulajdonsága, hogy képességeik legjavát olyan helyen nyújtják, ahová tartozónak érzik magukat. A legösztönzőbb tényezők egyike a méltányos anyagi kompenzáción túl a szervezeti kötődés érzése (Lövei–Nadkarni 2008; Rajcsányi–Molnár et al. 2013).

A téma egyszerű, de lényegre törő definíciója az a megközelítés, amely szerint a munkával való elégedettségről akkor beszélhetünk, ha a munkavállaló azt kapja, amit elvár (Klein 2021). Egyes vélemények alapján a dolgozói elégedettség viszonylag stabil egyéni jellemző, ami nehezen változtatható (Nemes–Szlávicz 2011). Mások szerint dinamikusán változhat a dolgozók elégedettsége és a szervezet iránti elköteleződése a szervezetek munkavállaló-barát politikájának függvényében (Berkesné 2018).

A munkával kapcsolatos elégedettség szorosan összefügg a munkavállaló által végzett munka teljesítményével és minőségével is, így ennek következtében hatással van a szervezet sikerére, mert egy elégedett munkatárs alkotó attitűddel rendelkezik (Sypniewska 2014). A téma összetettsége miatt szükségesnek tartjuk a munkavállalói elégedettség definiálásán túl néhány vonatkozó nemzetközi vizsgálat citálását is, amelyek releváns eredményekről számolnak be. A hatékony humán erőforrás-gazdálkodási gyakorlatot alkalmazó szervezetek nemcsak megfelelően felkészült alkalmazottakat vesznek fel (és képzést is biztosítanak a számukra), hanem körültekintően is kommunikálnak velük. Ennek következtében tisztában lesznek a vállalati célokkal és ez növeli a munkahelyi elégedettséget, így a jobb humán erőforrás gyakorlatokkal rendelkező szervezeteknek boldogabb és elkötelezettebb alkalmazottaik vannak. A munkavállalók is kisebb valószínűséggel hagyják el az ilyen szervezeteket (Kinicki et al 1992).

A közsférában foglalkoztatottak elégedettségét egy görög kutatás a munkakörnyezet vonatkozásában vizsgálta. A kutatók szerint az elégedettség az endogén tényezők esetében (pl. aktivitás, függetlenség, kreativitás, stb.) magasabb, mint az exogén tényezőknél (pl. emberi kapcsolatok, javadalmazás, kollégák, munkakörülmények, stb.). Ezen túlmenően a munkavállalók csoportonkénti elégedettségének tanulmányozása azt mutatta, hogy a vezetők és az alkalmazottak elégedettebbnek tűntek, ha az endogén tényezőkből eredő elégedettséget vizsgálták, és elégedetlenebbek az exogén tényezők mutatói tekintetében (Karamanis–Pappa 2019; vö.: András et al. 2014).



Az elégedettség témakörének megítélését más szempontokkal egészítette ki egy esettanulmány feltárása. Az AT&T, valamint más vállalatok alkalmazottai, megnövekedett munkahelyi elégedettségről és termelékenységről számoltak be, amikor otthonról dolgoztak. Ennek okaként nemcsak a naponta átlagos egy óra utazási idő megtakarítását jelölték meg, hanem azt is, hogy többé nincsenek kitéve az olyan zavaró tényezőknek, amelyeket a munkatársak okoztak (Stewart–Kenneth 2011). Ez utóbbi a szociális szükségletek mellőzését is jelentheti, ami tovább árnyalja a téma megítélését.

A home office hatásával összefüggő egy amerikai tanulmány, amely a távmunkások munkával való elégedettségét vizsgálta a különféle kommunikációs csatornák használatával és az azokkal való elégedettséggel, valamint a munkavállalók személyiségtípusával összefüggésben. Az eredmények azt mutatták, hogy az extra-verzió, a nyitottság, a kedvesség és a lelkiismeretesség pozitívan korrelál a munkával való elégedettséggel. Ennek a tanulmánynak a megállapításai fontos gyakorlati következményekkel járnak a szervezetek számára, ideértve a kommunikációs elégedettség optimalizálására vonatkozó javaslatokat a különböző személyiségtípusú alkalmazottak számára (Smith et al. 2018).

Egy tanulmány a transzformációs és tranzakciós vezetés témánk fókuszára gyakorolt hatását vizsgálta. A kutatást az iráni Birjand Egyetemen végezték 250 alkalmazottból álló mintával. Eredményeik azt mutatták, hogy a transzformációs vezetés és az alkalmazottak munkával való elégedettsége, valamint az észlelt szervezeti támogatás pozitívan és jelentősen befolyásolja az alkalmazottak szervezeti magatartását. Ezen túlmenően a munkavállalók munkával való elégedettsége közvetíti a transzformációs és tranzakciós vezetés és a munkavállalók szervezeti magatartása közötti összefüggést (Asgari et al. 2020).

Más megközelítések azt is hangsúlyozzák, hogy a jó munka nem csak tisztességes és méltányos, ugyanakkor reális mozgásteret is biztosító fejlődési és kiteljesedési lehetőség is egyben (Kovács–Wenting 2019). A munkahely biztonsága is fontos, míg a fizetést és a munkakövetelményeket közepesen fontosnak találták. Ezek az eredmények hasznosak annak érdekében, hogy miként kombináljuk a különböző munkahelyi tulajdonságokat a munkakörök minőségének hierarchiájában. Az is körvonalazódott, hogy a munkával való elégedettség fontos mérőszám, de maga a munkával való elégedettség nem használható a munka minőségének mutatójaként, mivel a munka minősége tartalmazza az olyan információkat is, amelyek nem kapcsolódnak a munkához, mint például az egyéni elvárásokkal, a személyes és a szociális helyzetekkel kapcsolatos sajátosságok és maga a személyiség (Williams et al. 2020; Kovács–Cserné Adermann 2006).

Egy egyetemi munkavállalókra fókuszáló tanulmány a munkával kapcsolatos tényezők (mint például a mobbing, a munkahely biztonsága és a munkahelyi aggodalmak) és a tudományos tényezők (például publikációk, a kutatásra és a nyomásgyakorlásra fordított idő) és a relatív jövedelmi hatások (társadalmi összehasonlítás és a saját jövedelem értékelése), életre gyakorolt hatását vizsgálta.

Feltáráásra került a nagyobb törökországi városban található vezető egyetemeken dolgozó fiatal oktatók elégedettsége és az általános, munkával való elégedettsége is. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy az étellel való elégedettség és az általános, munkával való elégedettség szorosan összefügg a mobbinggal, a kutatásra fordított idővel, a formális és informális nyomással és a szubjektív munkahelyi biztonsággal. A relatív jövedelemhatás tekintetében a megállapítások arra vonatkoztak, hogy a jövedelem-összehasonlítás jelentősége negatívan hat az étellel való elégedettségre. Ezen túlmenően a saját jövedelem jelenre vonatkozó értékelése negatívan hat az étellel való elégedettségre, míg a jövőre vonatkozó jövedelmi elvárások kedvező scenáriója pozitívan hat az étellel való elégedettségre (Cerci–Dumludag 2019).

A munka világában az ágazatválasztás és a munkaértékek folyamatainak időbeli változásait vizsgálva Choi és Chung eltéréseket talált az állami és a magántulajdonú szervezetekben dolgozó alkalmazottak preferenciái között. Az eredmények igazolják azt, hogy a munkaértékek dinamikus állapotokat feltételeznek, ami a teljesítményben is jelentkezik (Choi–Chung 2017).

Az egyetemisták pályaválasztási döntéshozatalának megkönnyítése érdekében egy tanulmány a munkaérték-orientáció és a tudományos orientáció pályaválasztási önhatékonyságra (CDMSE) gyakorolt hatásait vizsgálta. A dél-koreai egyetemisták belső munkaérték-orientációja, külső munkaérték-orientációja, tanulmányi fő elégedettsége és CDMSE közötti összefüggéseit 217 egyetemi hallgató felmérési eredményeivel támasztotta alá, amelynek értelmében a belső munkaérték-orientáció befolyásolta a tanulmányi elégedettséget és a CDMSE-t, azonban a külső munkaérték-orientáció nem (Doo–Park 2019).

## A vizsgálati módszer

A módszer tárgyalásához szükséges felvázolni a Dose-féle megközelítést is, aki a szakmai magatartásra, valamint a munkaértékekkel kapcsolatos menedzsment- és szervezeti magatartási megközelítésekre vonatkozó, a munka etikai konstrukciót és az üzleti etika elméletét is tartalmazóan javasolja a munkaértékek átfogó meghatározását és egy olyan szerkezeti keretet, amely tükrözi a konstrukció központi elemeit, és csökkenti a fogalmi határok közötti zavart (Dose 1997). Dose feltáró munkájában támaszkodik a kutatásunkban használt Super-féle módszerre is, amely Carl Rogers személyiségelméletét is felhasználva pszichológiai alapokon határozza meg a munkaértékpreferencia-modellt (Super 1973).

A modell kérdőívének kitöltése a munka világával kapcsolatos állítások esetében egytől ötig terjedő Likert-skálán alapul. A munkaérték változóinak megítélésénél a 15-ös skálán a minél magasabb érték a domináns jellemzőt jelenti.

*Szellemi ösztönzés:* Szellemileg izgalmas munkát végezhet, amely lehetővé teszi a független gondolkodást.

*Altruizmus:* A szociális kapcsolatokban rejlő értékek megnyilvánulása, amelyben lehetővé válik mások boldogulásának elősegítése is.

*Társas kapcsolatok:* Magasra értékeli a társas kapcsolatokat, a munkatársak közé tartozónak vallja magát.

*Munkával kapcsolatos biztonság:* Mindig megfelelő munkával rendelkezik. Biztos benne, hogy megfelelő munkát kap, ha munkahelye megszűnik.

*Anyagiak:* A jól fizető munkát részesíti előnyben, amely lehetőséget teremt az anyagi javak megszerzésére.

*Önérvényesítés:* Olyan munkalehetőséget szeret, amely biztosítja az elképzelt életformát, életmódot. Az önérvényesítés a pályaszeretetből adódik.

*Változatosság:* Előnyben részesíti, ha változatos munkát végezhet. Az ilyen tevékenység örömet szerez a számára.

*Hierarchia:* A felügyeleti viszonyok tekintetében a munka ellenőrzésének értékdimenzióihoz kapcsolódik. Szereti tudni, hogy milyen alapon ítélik meg.

*Függetlenség:* Előnyben részesíti a munkában az egyéni módszerek szerinti munkavégzést, ha autonómiát élvezhet és szabadon dönthet saját területén.

*Fizikai környezet:* Fontos számára a munkakörnyezet tisztasága, nyugodtsága.

*Presztízs:* A munka rangjának fontossága. A hatalom, a mások általi tisztelet iránti vágy.

*Munkateljesítmény:* A teljesítmény látható, érzékelhető eredményeit részesíti előnyben a munka során.

*Eszztétikum:* A munkában fontosnak tartja, hogy lehetőség szerint tetszetős dolgok jöjjenek létre.

*Irányítás:* Lehetővé teszi a mások által végzett munka megtervezését, megszervezését. Vezetői irányultság jellemzi.

*Kreativitás:* Szereti az olyan munkát, ahol lehetősége adódik új dolgok bevezetésére, új elméletek megalkotására.

A vizsgálatlal kapcsolatos előzetes feltételezések az alábbiak voltak:

- A hallgatók számára az anyagiak és az önérvényesítés fontos munkaértéket jelent (korábban végzett vizsgálatok eredményein nyugvó feltételezés).
- Az értékpreferenciákban lényeges eltérés mutatkozik a magyar és a külföldi hallgatók között (a kultúra munkapreferenciák hatásán nyugvó feltételezés).

A vizsgálat során arra is próbálunk rávilágítani, hogy a magyar és a nemzetközi hallgatóink által vallott értékek mennyire teszik őket alkalmassá a civil szférában történő foglalkoztatásra.

## A vizsgálati minta

A kutatás során összehasonlító vizsgálatot szerettünk volna végezni, így az egyetemi hallgatók munkaértékeinek felméréséhez külön kérdőívben megkérdeztük a magyar, továbbá az angolul tanuló külföldi hallgatóinkat is.

A digitális kérdőívet a Dunaújvárosi Egyetem hallgatóinak körében az összes alapszakot reprezentálni kívántuk, annak érdekében, hogy minél teljesebb képet kapjunk. A magyar egyetemi hallgatók tekintetében a felmérés a szakokon belül mind a két tagozatos (nappali és levelező) hallgatók véleményét egyaránt reprezentálja. A külföldi hallgatóink esetében kizárólag nappali képzésről beszélhetünk.

## Egyetemi hallgatók (magyar nyelven)

Az alapszakos hallgatók (összesen 293 fő), demográfiai adatain belül a megkérdezettek többsége (58,4 %) férfi, amely a nemek arányának vonatkozásában a képzéseink esetében reprezentatívnak mondható. Az életkor szerinti különbségek az alapszakos sajátosságából adódóan nem relevánsak, de a levelezős képzésben már kimutathatóak. A munkaérték preferenciákban keresendő különbségek, azonosságok lényegesek lehetnek, mert a két tagozat között markáns a munkatapasztalat tekintetében is a különbség. A válaszadók vonatkozásában a megoszlás 62,8% nappali, és 37,2% levelező képzés érintettséget mutat. Az életkor esetében azonban főleg a fiatalabb korosztály képviseltette magát a mintában, hiszen a 30 év alattiak aránya 80,9% mértékű. A szakok szerinti megoszlást az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A válaszadók megoszlása képzési szakok szerint (%)

Szak megnevezése	Megoszlása %
gépészmérnök	4,8
gazdálkodási és menedzsment	41,6
informatikai mérnök	25,9
anyagmérnök	1,0
műszaki menedzser	7,8
műszaki FOSZK	9,6
kommunikáció- és médiatudomány	9,3
Összesen:	100,0

Forrás: Saját szerkesztés.

Megkérdeztük azt is, hogy a hallgatók milyen, már megszerzett végzettséggel és munkatapasztalattal bírnak. Már felsőfokú végzettséggel rendelkezik 27,6% (levelező képzés jellemzően), de ennek a belső megoszlását vizsgálva 12,6% csupán felsőoktatási szaktanfolyammal bír, amelyben a nappali tagozatos hallgatók is szerepelnek.

A munkatapasztalat terén is vegyes képet kaptunk, ugyanis 12,3% még egyáltalán nem, és további 25,9% kevesebb, mint egy év munkatapasztalattal rendelkezik. Ebből az látszik, hogy a nappali tagozatos hallgatók a felsőoktatási szerepük mellett is vállalnak munkát.

A hallgatók lakhelyének vonatkozásában a falusi környezet aránya 33,8%, ezzel szemben a városiak 59,7%, 6,5%-ban fővárosi hallgatók szerepelnek.

## Egyetemi hallgatók (külföldiek)

A külföldi hallgatóink kizárólag angol nyelven, nappali munkarendben hallgatják a kurzusainkat. A minta erre vonatkozó megoszlását a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Külföldi hallgatók megoszlása (%)

Ország	Megoszlás %
Banglades	1,4
Kína	62,2
India	1,4
Laos	2,8
Mali	2,8
Marokkó	1,4
Pakisztán	2,8
Palesztína	1,4
Szingapúr	1,4
Svéd	1,4
Szíria	5,6
Tunézia	2,8
Törökország	5,6
Turkmenisztán	2,8
Ukrajna	1,4
Vietnám	1,4
Jemen	1,4
Összesen:	100,0

Forrás: Saját szerkesztés.

A válaszadó külföldi hallgatóink (összesen 140 fő) demográfiai adatain belül a megkérdezettek többsége (64,3%) férfi, amely a nemek arányának vonatkozásában megközelítőleg a magyar mintával azonos mértékű. Tekintettel arra, hogy kizárólag nappali képzésben vesznek részt, így az életkor szerint is viszonylag homogén csoportot képeznek. Ennek az ismervnek az esetében elmondható, hogy 18,6% 25 év feletti. Meglepő, hogy ennek ellenére munkatapasztalattal 77,1% rendelkezik. A hallgatók anyaországbeli lakhelyének vonatkozásában a falusi környezet aránya a magyar mintához viszonyítva csekély, csupán 2,9%, ezzel szemben a városiak 78,6%, és a jelentős mértékű 18,6% fővárosi hallgatók szerepelnek. A szakok szerinti megoszlást a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. Külföldi hallgatók szakok szerinti megoszlása (%)

Szak megnevezése	Megoszlása %
Business Administration and Management BA	51,5
Communication and Media Science BA	20
Computer Science Engineering BSc	18,6
Enginereeng Management BSc	1,4
Materials Engineering BSc	0,0
Mechanical Engineering BSc	5,7
Mechanical Engineering MSc	1,4
Teacher of Engineering MA	1,4
Összesen:	100,0

Forrás: Saját szerkesztés.

Mind a magyar, mind pedig a külföldi mintában a gazdálkodás és menedzsment képzés domináns szerepe jelenik meg. A tanárképzésre vonatkozóan a külföldiek esetében a mesterszak is bekerült a mintába, de nagyon csekély mértékben.

## Eredmények

A kérdőívet a magyar és a külföldi hallgatóink esetében is digitális formában töltöttük ki. A lekérdezés után az eredményeket, adatokat statisztikai elemzésekként is alávettük. Ezt a lekérdezést terveink szerint újabb kutatások fogják követni.

A válaszok feldolgozása után kapott eredményeket értelmezve az alábbi megállapításokat tehetjük.

## Magyar hallgatók

4. táblázat. Az összes magyar válaszadó hallgató munkaérték-preferenciája (N=293)

Sorszám	Munkaérték megnevezése	Érték	Szórás
1.	Szellemi ösztönzés	10,67	2,083
2.	Altruizmus	10,87	2,631
3.	Társas kapcsolatok	12,15	2,194
4.	Munkával kapcsolatos biztonság	12,00	2,020
5.	Anyagiak	13,19	1,971
6.	Önérvényesítés	12,73	1,878
7.	Változatosság	11,66	2,169
8.	Hierarchia	12,08	1,969
9.	Függetlenség	11,18	2,102
10.	Fizikai környezet	12,83	1,940
11.	Presztízs	11,52	2,369
12.	Munkateljesítmény	10,89	2,000
13.	Esztétikum	9,59	2,795
14.	Irányítás	9,33	2,755
15.	Kreativitás	11,32	2,618

Forrás: Saját szerkesztés.

A preferenciák terjedelme 3,50. Az átlagértékeket vizsgálva kijelenthetjük, hogy az irányítás és az esztétikum egyaránt a leggyengébb preferálással rendelkezik, így megállapítható, hogy az egyetem vizsgált hallgatói nem rendelkeznek művészi vénával és vezetői ambíciókkal is kevésbé. A két értéken túl a szellemi ösztönzés, altruizmus és a munkateljesítmény a következő gyengén teljesítő preferencia-hármas. Bár a munkateljesítmény gyenge szereplése fájó pont lehet, a társas kapcsolatok és a munkával kapcsolatos biztonság, továbbá a hierarchia értékét azonban már fontosnak ítélték.

Az anyagiak és az önérvényesítés ugyan a legelőkelőbb helyek közül dobogós lett, azonban beékelődött a második helyre a fizikai környezet fontossága. Feltételezésünk tehát beigazolódott a magyar hallgatókra vonatkozólag, vagyis az anyagiak és az önérvényesítés valóban fontos a számukra. Ezen kívül úgy látszik, hogy napjainkban a fiatalok számára a munkahelyekkel kapcsolatosan releváns a munkakörnyezet tisztasága, nyugodtsága és a munkahelyi ergonómia, valamint a modern design elemeken túl a fizikai környezet szerepe is.

A munkakörnyezethez tartozó elvárások esetében valószínűsíthető, hogy az egyetem közvetlen környezetéhez tartozó ipari vállalkozások működési profiljukból adódóan nem tudják teljesíteni a hallgatói elvárások egy részét. A korosztályhoz tartozó általános sztereotípiákhoz képest meglepő módon a teljes képhez hozzátartozik az is, hogy a munkahelyet mint szocializációs közeget nagyra értékelik, továbbá nem utasítják el a felügyeleti viszonyokat, a gyakori visszacsatolást sem.

## Külföldi hallgatók

5. táblázat. Az összes külföldi válaszadó hallgató munkaérték preferenciája (N=140)

Sorszám	Munkaérték megnevezése	Érték	Szórás
1.	Szellemi ösztönzés	10,70	2,512
2.	Altruizmus	10,87	2,828
3.	Társas kapcsolatok	9,83	2,493
4.	Munkával kapcsolatos biztonság	10,11	2,508
5.	Anyagiak	10,77	2,634
6.	Önérvényesítés	11,06	2,952
7.	Változatosság	10,23	2,585
8.	Hierarchia	10,99	2,871
9.	Függetlenség	10,81	2,613
10.	Fizikai környezet	11,16	2,728
11.	Presztízs	10,39	2,700
12.	Munkateljesítmény	11,09	2,713
13.	Esztétikum	10,29	2,731
14.	Irányítás	9,67	2,526
15.	Kreativitás	11,00	2,782

Forrás: Saját szerkesztés.

A külföldi mintára vonatkozóan a legkisebb átlagértékek az irányításhoz és a társas kapcsolatokhoz tartoznak. A legmagasabb preferenciák között nincs dominánsan kiemelkedő. A fizikai környezet és a munkateljesítmény a legelőkelőbb, de az önérvényesítés és a kreativitás is fontos számukra.



A munkahellyel kapcsolatos elvárások között a fizikai környezet számukra is fontos. A teljesítmény látható, érzékelhető eredményeit részesítik előnyben a munkafolyamatok során. Nem értékelik kellőképpen a társas kapcsolatokat, a munkatársak közé tartozás, beilleszkedés sem annyira fontos számukra. Nincs igényük a mások által végzett munka megtervezésére, megszervezésére sem, nem jellemzi őket vezetői irányultság. Az önérvényesítés azért számukra is fontos. Olyan munkalehetőséget szeretnének, amely biztosítja az elképzelt életformát, életmódot számukra. A preferenciák terjedelme mindössze 149. Ennek tudatában kijelenthetjük, hogy nincsenek nagy differenciák a különböző szempontok esetében a válaszadók értékítéletében.

## Rangsorok az eredményekben

A magyar és a külföldi hallgatók preferenciáinak összehasonlító vizsgálatához felállítottuk a csoportrangsorokat is (6. táblázat).

6. táblázat. A válaszadó hallgatók munkaértékeinek rangsorai

Rangsor	Hallgatók (magyar) (N=293)	Hallgatók (külföldiek) (N= 140)
	<b>Munkaérték megnevezése</b>	
1.	Anyagiak	Fizikai környezet
2.	Fizikai környezet	Munkateljesítmény
3.	Önérvényesítés	Önérvényesítés
4.	Társas kapcsolatok	Kreativitás
5.	Hierarchia	Hierarchia
6.	Munkával kapcsolatos biztonság	Altruizmus
7.	Változatosság	Függetlenség
8.	Presztízis	Anyagiak
9.	Kreativitás	Szellemi ösztönzés
10.	Függetlenség	Presztízis
11.	Munkateljesítmény	Estétikum
12.	Altruizmus	Változatosság
13.	Szellemi ösztönzés	Munkával kapcsolatos biztonság
14.	Estétikum	Társas kapcsolatok
15.	Irányítás	Irányítás

Forrás: Saját szerkesztés.

Az anyagiak és az önérvényesítés a korábbi hallgatói vizsgálatok esetében fontos preferenciát jelentett, a jelenlegi felmérésben azonban ez teljesen csak a magyar hallgatókra jellemző. Az önérvényesítés ugyan egyaránt fontos a külföldi hallgatók számára is (3. helyezés), azonban az anyagiak csupán a 8. számukra a rangsorban.

A fizikai környezet egyaránt fontos mind a két hallgatói csoport számára. Az irányítás és a hierarchia rangsorban elfoglalt helye megegyezik.

A két csoport közti legnagyobb különbségek a következők (differencia mértéke):

- Társas kapcsolatok esetében a magyarok erősebb preferenciája (10 helyezés).
- Munkateljesítmény esetében a külföldiek erősebb preferenciája (9 helyezés).
- Munkával kapcsolatos biztonság a magyarok erősebb preferenciája (7 helyezés).
- Altruizmus a külföldiek erősebb preferenciája (6 helyezés).
- Kreativitás a külföldiek erősebb preferenciája (5 helyezés).
- Változatosság a magyarok erősebb preferenciája (5 helyezés).

Mivel a civil szektor munkaértékeire vonatkozóan előnyt élvezhetnek a szociális kapcsolatok és a más embereken történő segítség, az altruizmus igénye, így a következő megállapításokat tehetjük.

A magyar hallgatók esetében az altruizmus a 12. kevésbé fontos helyezést kapta, viszont figyelemre méltó a társas kapcsolatok 4. és az önérvényesítés 3. helyezése. Mivel a vizsgálati módszer sajátosságából adódik, hogy az önérvényesítést a pálya szeretetéből adódóan értelmezi, így a civil szférára jellemzően ezt is kedvező eredménynek nyilváníthatjuk, amelynek értelmében választási lehetőségüket befolyásolhatja az is, hogy olyan szervezetben tudják elképzelni aktivitásukat, amelynek értékeivel azonosulni tudnak.

A nemzetközi hallgatók vonatkozásában az altruizmus rangsorban elfoglalt szerepe előkelőbb (6.), az önérvényesítés fontossága pedig megegyező a magyar minta esetében kapott értékekkel. A társas kapcsolatok viszont a 14. helyezést kapta.

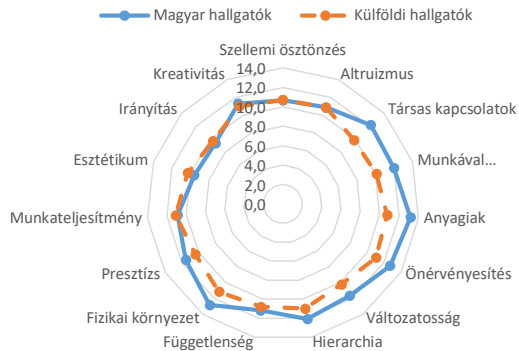
Ennek figyelembe vételével a nemzetközi hallgatóink nagyobb valószínűséggel választhatnak a civil szektorhoz tartozó foglalkozást.

A két vizsgálati csoport között tehát jelentős eltérések mutatkoznak. Ennek értelmében a második állításunkat, miszerint az értékpreferenciákban lényeges eltérés mutatkozik a magyar és a külföldi hallgatók között, igazoltnak tekintjük a kutatási adatok tükrében.

## Összegzés

A két eltérő csoportra vonatkozó hallgatói összehasonlító vizsgálatához a Superféle munkaérték-modell vizsgálati kérdőívét használtuk. A lekérdezés online módon történt mind a két csoport esetében.

1. ábra. A válaszadó hallgatók munkaérték-preferenciáinak összehasonlítása (átlagok)  
Magyar N=293, Külföldi N=140



Forrás: Saját szerkesztés.

A diagramon (1. ábra) a rangsoron túl a konkrét preferenciaértékek átlagának összehasonlítása a következő eredményeket adja.

Nagyon hasonlóak az értékek a szellemi ösztönzés, az altruizmus, a kreativitás, munkateljesítmény és a függetlenség tekintetében.

Kisebb eltérést mutat a preferenciákban az irányítás, esztétikum, a hierarchia, presztízs fontosságának megítélésében.

Markáns eltérések mutatkoznak az anyagiak, társas kapcsolatok, a munkával kapcsolatos biztonság, önérvényesítés, változatosság, fizikai környezet esetén.

Ezek az értékek azonban azzal az információval együtt értelmezhetőek csak, hogy jelentős rangsorbeli differenciákat is hordoznak magukban. Ennek oka a két csoport közötti preferencia-terjedelem jelentős eltérése is.

A vizsgálattal kapcsolatosan előzetesen két feltételezéssel éltünk. Az első szerint a hallgatók számára az anyagiak és az önérvényesítés fontos munkaértéket jelent, a korábban végzett vizsgálatok eredményeire alapozott.

A kutatási eredmények tekintetében levontuk a szükséges konzekvenciákat.

A korábbi hallgatói vizsgálatokhoz hasonlóan ez a preferencia-pár valóban kiemelten fontos, de csak a magyar hallgatók számára. A külföldi hallgatók az önérvényesítést szintén fontosnak tartják, de az anyagiak a megítélésükben kevésbé bírnak prioritással a munka világában. Meglepő módon ezekhez az értékekhez most ebben a vizsgálatban a dobogós helyeken egyaránt csatlakozott a fizikai környezet is. Az első feltételezésünk tehát csak részben igazolódott be.

Feltételeztük azt is, hogy a két legfontosabb munkaértéken túl az értékpreferenciákban lényeges eltérés mutatkozik a magyar és a külföldi hallgatók között. Ezt az eltérő kultúrák preferenciákra gyakorolt hatása alapján valószínűsítettük.

Az elkészített rangsorok és a munkaértékek összehasonlító ábrája alapján, együttesen jelentős eltéréseket kaptunk.

Fontos annak figyelembevételére, hogy a külföldi mintában a preferenciák terjedelme csupán fele mértékű a magyarhoz képest. A második feltevésünk tehát ezek ismeretében nyert bizonyítást.

Képet kaphattunk arról is, hogy hallgatóink milyen értékeket tulajdonítanak a civil szektorral összefüggésbe hozható preferenciákkal kapcsolatban, amely egyfajta prognózis lehet a jövőbeli foglalkozásuk terén is. A civil szektor esetében az egyéni preferenciák jobban érvényesülhetnek, hiszen a munkahely választását itt nem a kényszermegoldások szorgalmazzák.

A nemzetközi hallgatók vonatkozásában az altruizmus rangsorban elfoglalt szerepe előkelőbb (6.), mint a magyar hallgatóknál (12.). Az önérvényesítés fontossága megegyezően kedvező (3.) a két minta esetében kapott rangsorban. A társas kapcsolatok mint preferencia viszont jelentős eltérést mutat.

Ennek figyelembevételével a nemzetközi hallgatóink nagyobb valószínűséggel választhatnak a civil szektorhoz tartozó foglalkozást.

Vizsgálati eredményeink további kutatások elvégzésére szorgalmazznak bennünket, hiszen valljuk, hogy körülöttünk a világ ugyan folyamatosan változik, és ez kiterjed az értékek változására is, mégis lényegesnek látjuk azok munkakultúrában történő értelmezését, összehasonlítását rámutatva ezáltal a munkaérték-preferenciák kultúránkénti adottságaira is, hiszen „a saját identitás a másik tekintetében fürödve ismerszik meg” (Csepeli 2023).

## Irodalom

- András István–Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika (2014): Szervezeti kultúra és érzelmi intelligencia központi szervezetfejlesztés egy felsőoktatási intézményben. *EDUCATIO*, 23., (3.), pp. 483–495.
- Asgari, Ali–Mezginejad, Somayah–Taherpour, Fateme (2020): *The Role of Leadership Styles in Organizational Citizenship Behavior through the Mediation of Perceived organizational Support and Job satisfaction*. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas Sociales*, 30., (75.), pp. 87–98.
- Bacsa-Bán Anetta (2022): *Hozzáadott érték: egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. Dunaújváros: DUE Press
- Bakacsi Gyula (2015): *A szervezeti magatartás alapjai*. Budapest: Semmelweis.
- Balla Ákos–Kovács Szilvia–Szilárdi Edina:(2024): Hallgatói elégedettség a Dunaújvárosi Egyetem nemzetközi képzései kapcsán. 1. rész. *Dunakavics*, 12., (1), in print.
- Balázs László (2013): *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata az iskolában*. PhD-dolgozat. Pécs: Pécsi tudományegyetem.
- Balázs László–Kökuti Tamás (2023): Munkaérték-preferenciák vizsgálata a szállítási ágazatban: The Analysis of Work-value Preferences in Logistics Sector. In: Obádovics Csilla–Resperger Richárd–Széles Zsuzsanna–Tóth Balázs István (Szerk.): *Társadalom–Gazdaság–Természet: Szinergiák a fenntartható fejlődésben*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó. pp. 73–84.
- Bán Anetta–Mészáros Attila (2003): A mérnök-tanári diploma munkaerő-piaci értéke. In: *Szak-képzési Szemle*, 19., (1), pp. 47–55.

- Berkesné Rodek Nóra (2018): *CSR EMAT – A vállalatok társadalmi felelősségvállalásának kiváló-sági menedzsment és értékelési eszköze*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest: Pannon Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola.
- Bittner Péter–Varga Anita (2007): Érvényesek még Herzberg-munkakör tervezési elvei? In: Kadocsa, László (Szerk.): *Dunaújvárosi Főiskola Közleményei XXIX.*, (3.), A Magyar Tudomány Hete 2007 Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola, pp. 47–52.
- Cerci, Pervin Ahu–Dumludag, Devrim (2019): Life Satisfaction and Job Satisfaction among University Faculty: The Impact of Working Conditions, Academic Performance and Relative Income. *Social Indicators Research*, 144., (2.), pp. 785–806.
- Choi, Yujin–Chung, Il Hwan (2017): Attraction-Selection and Socialization of Work Values. *Public Personnel Management*, 46., (1), pp. 66–88.
- Csepeli György (2023): *Értékek ébresztése*. Budapest: Kocsis Kiadó–Felsőbbfokú Tanulmányok Intézet.
- Cserné Adermann Gizella–Ponyi László (2018): *Kultúrakutatás módszertani alapjai*. Budapest: Nemzeti Művelődési Intézet.
- Doo, Min Young–Park, Sung Hee (2019): „Effects of work value orientation and academic major satisfaction on career decision-making self-efficacy”. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9., (4.), pp. 550–562.
- Dose, Jennifer J. (1997): Work values: An integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70., (3.), pp. 219–240.
- Gógh Előd–Racsko Réka–Kóvári Attila (2021): Experience of Self-Efficacy Learning among Vocational Secondary School Students. *Acta Polytechnica Hungarica*, 18., (1), pp. 101–119.
- Karamanis, Kostas–Arnis, Nikolaos–Pappa, Paraskevi (2019): Impact of working environment on job satisfaction: Evidence from greek public sector. *Theoretical and Empirical Researches in Urban Management*, 14., (3.), pp. 5–21.
- Kinicki, Angelo J.–Carson, Kenneth P.–Bohlander, George W. (1992): Relationship Between an Organization’s Actual Human Resource Efforts and Employee Attitudes. *Group & Organization Management*, 17., (1992.), pp. 135–152.
- Klein Balázs–Klein Sándor (2020): *A szervezet lelke*. Budapest: SHL Könyvek.
- Klein Sándor (2021): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Budapest: Edge 2000.
- Kovács, Szilvia–Wenting, Song (2020): Footprint of women in the Hungarian STEM-landscape: Gaps and links In: András, István–Rajcsányi-Molnár, Mónika (Eds.): *East-West Cohesion IV. Strategical study volumes*. Subotica: Čikoš Group, pp. 129–142.
- Kovács Eszter–Cserné Adermann Gizella (2006): Tanult tehetetlenség, állóképesség, önbeteljesítő jóslat. *TUDÁSMENEDZSMENT*, 7., (2.), pp. 68–74.
- Kőkuti Tamás (2020): Cultural differences of human resources in EU enlargement: Az Emberi erőforrás kulturális különbségei az EU bővítésében. In: András, István–Rajcsányi-Molnár, Mónika (Eds.): *East-West Cohesion IV: Strategical study volumes*. Subotica: Čikoš Group, pp. 106–117.
- Lövei Imre–Manohar S. Nadkarni (2008): *Az örömteli szervezet*. Budapest: HVG Könyvek.
- Nemes Ferenc–Szlávicz Ágnes (2011): A vezetés szerepe a dolgozói elégedettség alakulásában. *Vezetéstudomány*, 42., (9.), pp. 2–14.
- Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (2014): Multikulturalitás és cégek beágyazódása a lokális társadalomba: a dunaújvárosi nagyvállalatok példáján. *Vezetéstudomány*, 45., (7–8.), pp. 105–118.

- Rajcsányi-Molnár Mónika–András István–Hegyi Nóra–Virág László (2013): Összehasonlító elemzés az ösztönzésmenedzsment megvalósításában alkalmazott magyar nagyvállalati eszközökről. In: Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (Szerk.): *Metamorfózis: globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum, pp. 97–126.
- Smith, Stephanie A.–Patmos, Alyssa–Pitts, Margaret J. (2018): Communication and Teleworking: A Study of Communication Channel Satisfaction, Personality, and Job Satisfaction for Teleworking Employees. *International Journal of Business Communication*, 55., (1), pp. 44–68.
- Stewart, Greg L.–Brown, Kenneth G. (2011): *BROWN Human Resource Management*. Linking Strategy to Practice. ohn Wiley & Sons, Inc.
- Super, Donald. E. (1973): The work values inventory. In: Zytowski, D. G. (Ed.): *Contemporary Approaches to Interest Measurement*. Minneapolis: University of Minnesota Press. pp. 189–205.
- Sypniewska, Barbara (2014): Evaluation of Factors Influencing Job Satisfaction. *Contemporary Economics*, 8., (1), pp. 57–72.
- Varga Anita (2021): Az állandóság és a változás összhangjának értelmezése az online térben az átalakuló egyetemek nézőpontjából. *Civil Szemle*, 18., (3.), pp. 57–73.
- Williams, Mark–Zhou, Ying–Zou, Min (2020): *What Makes Work Good? In Mapping Good Work: The Quality of Working Life Across the Occupational Structure*. Bristol: Bristol University Press. pp. 29–50.



Fotó/Németh István Péter

## FROM THE 1961 CONSTITUTION TO THE PRESENT DAY SOCIAL SERVICES IN TÜRKIYE

Resul Köse–Orsolya Falus–Kristóf Czukor

### Introduction and Methodology

■ Poverty, individual and family problems caused by the industrial revolution in the West have increased the need for social assistance (Zastrow 2014: 49–53). The history of social aid activities in the name of social service in Türkiye dates back to ancient times. As in the Islamic states established in the past (Gemici 2020: 91–120), social assistance was provided for centuries during the Ottoman Empire through foundations in accordance with the social justice principle of Islam. Foundations continued to help the poor, orphans, widowers, orphans and the disabled as a requirement of religious belief. Following the economic and social changes that occurred after the industrial revolution, foundations no longer had the power to provide social assistance. Therefore, the state started to establish organisations to provide social assistance services at national and local level. In this context, the reformatory established by Mithat Pasha for children in the province of Danube (Ergüç 1962: 8), the Darüleytams established in the following years (As 2022: 272) and Darülaceze (Bırol 2017: 33–53) can be given as examples of state-sponsored social service institutions of the Ottoman Empire.

One of the most important steps in the institutionalization of social services in the Republican Era was the establishment of the Himaye-i Etfal Society of Türkiye in 1921. In 1934, the Society changed its name to the Turkish Child Protection Agency (TCPA) (Sarıkaya 2007: 321–322). With the 1930 „Municipal Law” No. 1580 (Article 15), municipalities were given the responsibility to establish orphanages and homes for the elderly for the first time (Official Gazette, April 14, 1930, No. 1471, p. 8824).



With the Law No. 5387 dated May 23, 1949 on „Children in Need of Protection“ (Art. 7), which was adopted in 1949, the duty of caring for and raising children aged 0–6 was assigned to the Ministry of Health and Social Welfare (MoHSW) , and the duty of raising children aged 7–18 was assigned to the Ministry of National Education (Official Gazette May 27, 1949, No. 7217), p. 16197).

With the Law No. 7355 dated 12 June 1959 and numbered 7355, the „Institute of Social Services“ was established under the MoHSW (Article 1) (Official Gazette 22 June 1959, No. 10233, 2 p. 1955). In order to train professional staff in the field of social services, the „Academy of Social Services“ was opened in 1961 (Yeler 2019: 278) and social work education was started to be provided.

Following the information provided so far, this study examines the legal regulations, institutions established and social transformation in the field of social services since the 1961 Constitution. The hypothesis of the importance of legal regulations, administration of the work by a single institution, budgetary opportunities and political stability in the development of social services is emphasized. The study aims to contribute to future studies in the field of social services in the world and in Türkiye. Archival documents, official publications and studies in the literature were utilized in the article.

## Regulations in the 1961 Constitution on Social Services

Türkiye was ruled by the Democratic Party (DP) for ten years between 1950 and 1960. There were serious disagreements between the ruling and opposition parties before the 1957 general elections against the DP, which made serious contributions to the development of the country (Baytal 2023: 209). Upon the opposition parties joining forces against the DP, the DP entered into a formation called the Homeland Front against them (Tunç 2017: 198–212; Tunç 2017: 155–169). This new situation further strained the relations between the parties and ultimately constituted one of the most important reasons for the „Military Coup of 27 May 1960“ against the DP. The 1961 Constitution was drafted and put into effect by the perpetrator of the coup, the National Unity Committee, in order to give legitimacy to the work done after the coup (Parla 1991: 24, Tunç 2020: 666–668, Sunay-Tunç 2021: 3908) and to solve the political and legal crises that emerged in the country (Tunç–Akarçay 2022: 1547). This Constitution remained in force until the 1982 Constitution came into force.

In the 22-year period from the Military Coup of 27 May 1960 until the promulgation of the 1982 Constitution, 21 governments took office in Türkiye. (Governments, Programmes and General Assembly Discussions 2013). This information reveals the fact that Türkiye was governed by coalition governments for quite some time between the two constitutional periods. Social services, which have become the responsibility of states in the 20<sup>th</sup> century, require the adoption of a predetermined policy in order to be carried out in an organised manner.

The outlines of such a policy are generally determined in the constitutions of countries. In this context, when we look at the provisions of the 1961 Constitution, which is the most important basis of the policy on social services in Türkiye, it can be said that social services are tried to be covered in all aspects.

The general objectives of social services in line with the understanding of the social state of law envisaged in the Constitution are expressed in the following articles: In the preamble of the Constitution; *„To establish the democratic state of law with all its legal and social foundations that will make it possible to realise and guarantee human rights and freedoms, national solidarity, social justice, peace and welfare of the individual and society”* (1961 Constitution, Preamble) (Official Gazette 31 May 1961, No: 10816, p. 4201). Accordingly, the state’s realisation of national solidarity, social justice, peace and welfare of the individual and society were among the principles of the Constitution.

Article 2 emphasises that the state is a social state with the statement *„The Republic of Türkiye is a national, democratic, secular and social state of law based on human rights and the fundamental principles set out in the preamble”* (Official Gazette 31 May 1961, No: 10816, p. 4201). It can be said that this provision constitutes the basis for the legal arrangements to be made for social services in the future. Article 10 states that *„The State (...) removes all political, economic and social obstacles that restrict individual peace, social justice and the rule of law in a way that is incompatible with the principles of social justice and the rule of law; it prepares the necessary conditions for the development of man’s material and spiritual existence”* (Official Gazette 31 May 1961, No: 10816, p. 4201).

Article 14 states that *„Everyone has the right to life, the right to develop his material and spiritual existence and the right to personal liberty”* (Official Gazette 31 May 1961, No. 10816, p. 4202). Article 35 states that *„The family is the foundation of Turkish society. The State and other public legal entities shall take the necessary measures and establish organisations for the protection of the family, the mother and the child”*. This was a constitutional guarantee that the family must be protected. (Official Gazette 31 May 1961, No. 10816, p. 4203).

Article 41: *„Economic and social life shall be organised in accordance with the principles of justice, full employment and the aim of ensuring for everyone a level of living worthy of human dignity; it is the duty of the State to achieve economic, social and cultural development by democratic means; for this purpose, to increase national savings, to direct investments to the priorities required by the public interest and to make development plans”* (Official Gazette 31 May 1961, No: 10816, p. 4203) By these statements, social life has been tried to be organised and the emphasis on a level of living worthy of human dignity, which is one of the important fields of work of social services, has come to the forefront.

Articles 42 and 43 contained the following provisions on the protection of workers: *„Labour is the right and duty of everyone. The State shall protect and promote labour through social, economic and financial measures in order to ensure the decent living of workers and the stable development of labour life.”*

Article 43. „No one shall be required to do any work which is unfit for his age, strength and gender. Children, youth and women shall be specially protected in terms of working conditions” (Official Gazette 31 May 1961, No: 10816, p. 4204). With these provisions, while it is emphasised that everyone has the right to work, the special protection of the working conditions of children, young people and women, who are included in the working group of social work, has been constitutionally guaranteed.

Article 48 on social security and social assistance states that „Everyone has the right to social security. It is one of the duties of the State to establish and ensure the establishment of social insurance and social assistance organisations to ensure this right.” Article 49 states that „The State has the duty to ensure that everyone can live in physical and mental health and receive medical care. The State shall take measures to meet the housing needs of poor or low-income families in accordance with health conditions” (Official Gazette 31 May 1961, No: 10816, p. 4204), drawing attention to the housing problems of poor families.

### The Re-regulation of Foundations as Traditional NGOs in Turkish Law

Following the proclamation of the Republic of Türkiye on October 29, 1923, the state became secularized and aimed to replace Sharia, as traditional Islamic law, with modern laws. First, a parliamentary committee was established to study the Austrian, German, French and Swiss civil codes, which decided to adopt the Swiss civil code. The Turkish Civil Code was adopted on February 17, 1926 (Egeresi 2013: 136).

The concept of the foundation is re-determined after the secularization of the state in Türkiye in Article 101 Chapter III of the current Turkish Civil Code (Türk Medeni Kanunu). It has been regulated in detail by Act 5737 of 2008 on foundations since February 2, 2008 (Falus 2017: 100-102).

According to the new legislation, the traditional types of foundations established during the Ottoman Empire could continue to operate, and new, modern types were introduced as a result of globalization and secularization. As a result, the distinction between the “old” - of Ottoman origin - and the “new” - introduced after the proclamation of the republic - “modern”, Western foundation types also came into use. The “old” foundation types are *Mazbut* (merged), *Mülhak* (annexed) and *Cemaat* (community) foundations (Falus 2021).

The *Mazbut* foundation type also survived from the Ottoman era. We mean those foundations whose heirs of the original founders or curators (*mutawalli*) are no longer alive, or cannot be found, or are minors, and therefore there is no person capable of acting to manage these legal institutions originally created *in perpetuum* (forever). The operation of such civil organizations is carried out through a central authority (Çizakça 2014: 2).

In Türkiye, according to the provisions of the current Act 5737 of 2008 on foundations, they are managed and represented by the General Directorate of Foundations (T.C. Vakıflar Genel Müdürlüğü). These are therefore “those foundations that are managed and represented by the General Directorate of Foundations, as well as those foundations that were established before the repealed Turkish Civil Code No. 743 entered into force and which are managed by the General Directorate of Foundations, in accordance with Law No. 2762 on foundations accordingly.” (General Directorate of Foundations of the Republic of Türkiye).

*Mülhak* foundations are NGOs founded during the Ottoman Empire, which are still managed by the legal successors of the original founders. The name “in the annex” refers to the fact that these foundations were included in the new Civil Code as they were established before its entry into force, listed in a separate annex. According to the justification, these non-profit civil organizations continued to develop along with the spread of the Islamic religion, and successfully completed many tasks during the Ottoman Empire that are also undertaken by the modern Turkish state today. According to Foundation Law No. 5737: “Foundations whose management must be carried out by descendants of the founders and which were already in operation before the entry into force of the Turkish Civil Code No. 743 are called “annexed foundations” which the state only supervises legally, and provides them with full tax exemption (Çizakça 2014: 6).

*Cemaat* (community) foundations are charitable organizations established by non-Muslim Turkish citizens (such as Greek, Armenian, or Jewish minorities) before the founding of the Republic of Türkiye. They were registered and included in the general ledger of the General Directorate of Foundations in 1936. These charitable institutions belonging to minority communities are registered as foundations. The creation of a foundation to support a certain community is no longer possible based on the new Turkish Civil Code, therefore only organizations founded before the new law came into effect are allowed to continue to operate. Article 3 of Foundation Law No. 5737 stipulates: “community foundations are those foundations that have legal personality, and which belong to non-Muslim communities of Türkiye, whose members are citizens of the Republic of Türkiye, regardless of whether whether they have a foundation certificate or not”. The operation of such community foundations is also supervised by the General Directorate of Foundations. (Çizakça 2014: 7).

## Regulations in the 1982 Constitution on Social Services

The „*Constitution of the Republic of Türkiye*”, which is currently in force in Türkiye, was drafted by the Constituent Assembly following the military coup d'état of 12 September 1980, submitted to a referendum on 7 November 1982, and entered into force after being published in the Official Gazette dated 9 November 1982 with repeated numbered 17863.

This constitution, known as the „1982 Constitution”, has undergone many amendments until today, and the last amendment was made in 2017

The 1982 Constitution, both in its first version and in its current final version, contains very important provisions in the field of social services. In these provisions, which will be given below, it will be seen that regulations have been made on all areas of social services. On 23 May 1995, with the first article of Law No. 4121, the preamble of the 1982 Constitution was amended compared to its first version. In this section, social services were emphasised in two places as follows: *„For the sake of the eternal existence, prosperity, material and spiritual happiness of the Republic of Türkiye and its determination to reach the level of modern civilisation, every Turkish citizen has the inherent right and authority to lead an honourable life within the national culture, civilisation and legal order and to develop his material and spiritual existence in this direction by enjoying the fundamental rights and freedoms in this Constitution in accordance with the requirements of equality and social justice”*. When the text is analysed, the concept of „welfare”, which is the ultimate goal of the social state, is included in the text. The interpretation of this word as social welfare is made possible by the fact that the concept of „social justice” is included in the rest of the text. As it is known, welfare will spread in societies where social justice is ensured (Official Gazette, 26 July 1995, No: 22355).

In the second article of the Constitution: *„The Republic of Türkiye is a democratic, secular and social state of law, based on the fundamental principles set out in the preamble, respectful of human rights, loyal to Atatürk’s nationalism, respectful of human rights, in the spirit of social peace, national solidarity and justice”* (Official Gazette, 9 November 1982, No: 17863), underlines that the state is a social state. In addition, in the fifth article, the necessity of the state to remove the obstacles limiting the „social state of law” is put forward as a requirement of the social state.

Article 10 states: *„Everyone is equal before the law without distinction as to language, race, colour, sex, political opinion, philosophical belief, religion, sect and similar grounds. Measures to be taken for children, the elderly, the disabled, widows and orphans of war and duty martyrs, invalids and veterans shall not be considered contrary to the principle of equality. No privileges shall be granted to any person, family, group or class.”* (Official Gazette, 9 November 1982, Issue: 17863) Article 12 states that *„Everyone is entitled to fundamental rights and freedoms which are personal, inviolable, inalienable and indispensable. Fundamental rights and freedoms include the duties and responsibilities of the individual towards the society, his family and other persons”* (Official Gazette, 9 November 1982, No. 17863) importance was given to the family with the expression.

Article 17 stating that: *„Everyone has the right to life, to protection of his material and spiritual existence and to development. No one shall be subjected to torture or cruelty; no one shall be subjected to punishment or treatment incompatible with human dignity.”* guarantees the value of the human being as a person (Official Gazette, 9 November 1982, No: 17863). Article 18 by stating: *„No one shall be subjected to forced labour”* in Article 18, and *„Everyone has the right to personal liberty*

and security" in Article 19, guarantees personal liberty. In this context, „privacy of private life" (Article 20), „inviolability of residence" (Article 21), „freedom of communication" (Article 22), „freedom of settlement and movement" (Article 23), „freedom of religion and conscience" (Article 24), „freedom of thought and opinion" (Article 25), „freedom of expression and dissemination of thought" (Article 26), „freedom of science and art" (Article 27), „right to periodical and non-periodical publications" (Article 29), „right of correction and reply" (Article 32), „freedom of association" (Article 33), „right to organise meetings and demonstrations" (Article 34), are guaranteed by respective articles.

The third chapter of the Constitution regulates social and economic rights. This section also includes provisions concerning social services. Article 41 on the protection of the family and the rights of the child reads as follows: „The family is the foundation of Turkish society and is based on equality between spouses. The State shall take the necessary measures and establish the necessary institutions to ensure the peace and welfare of the family, especially the protection of the mother and children, and the teaching and implementation of family planning" (Official Gazette, 9 November 1982, No: 17863). Subparagraphs were added to this article later. Accordingly, „Every child has the right to protection and care, and to establish and maintain personal and direct contact with his/her parents, unless this is clearly contrary to his/her best interests. The State shall take measures to protect children against all forms of abuse and violence." (Official Gazette, 13 May 2010, Issue: 27580) Article 42 of the Constitution guarantees the right to education and training by stating that „No one shall be deprived of the right of education and training".

Articles 48–52 of the Constitution regulate the labour life. Accordingly, Article 48 guarantees that everyone has the freedom to work in the field of his/her choice, while private enterprises are required to operate „in accordance with social objectives". Article 49 states that „Labour is the right and duty of everyone. The State shall take the necessary measures to improve the standard of living of workers, to protect the employed and the unemployed, to promote work, to create an economic environment conducive to the prevention of unemployment and to ensure labour peace." Article 50 states that „No one shall be required to perform work incompatible with his age, sex and strength. Children, women and physically and mentally incapacitated persons shall be specially protected in terms of working conditions." Articles 51 and 52 guarantee trade union activities for employees and employers to defend their rights. Article 55 states that „The State shall take the necessary measures to ensure that employees receive a fair wage commensurate with their work and benefit from other social benefits." The aim is to ensure justice in the wage which is the equivalent of labour.

On health, environment and housing, Article 56 states that „Everyone has the right to live in a healthy and balanced environment. It is the duty of the State and citizens to improve the environment, protect environmental health and prevent environmental pollution. The State shall ensure that everyone lives in physical and mental

*health, and shall plan and regulate health institutions to provide services from a single source in order to realise cooperation by increasing savings and efficiency in human and material power. The State shall fulfil this duty by utilising and supervising public and private health and social institutions. General health insurance may be established by law for the widespread fulfilment of health services.” The responsibility of the State in health is clearly set forth. Article 57 states that „The State (...) shall take measures to meet the need for housing, and shall support collective housing initiatives”.*

The protection of young people is also guaranteed in the Constitution. Article 58 states that *„The State shall take necessary measures to protect young people from alcoholism, drugs, criminality, gambling and similar bad habits and illiteracy”.* In this context, for the physical and mental health of individuals and society, Article 59 states that *„The State takes measures to improve the physical and mental health of Turkish citizens of all ages and encourages the spread of sports to the masses”.* Thus, a constitutional basis was established for encouraging young people to participate in sports.

Social security rights were also regulated by Articles 60 and 61 of the Constitution. Article 60 states that *„Everyone has the right to social security. The State shall take the necessary measures and establish the necessary organisations to ensure this security”.* Article 61 reads as follows: *„The State shall protect the widows and orphans of war and duty martyrs, invalids and veterans, and provide them with a decent standard of living in society. The State shall take measures to ensure the protection of the disabled and their integration into social life. The elderly shall be protected by the State, and State assistance to the elderly and other rights and facilities to be provided shall be regulated by law. The State shall take all measures for the reintegration of children in need of protection into society. It shall establish or have established the necessary organisations and facilities for these purposes”* and those who need to be specially protected in terms of social security have been taken under constitutional guarantee.

In Article 62, the rights of Turkish citizens working abroad were considered as follows: *„The State shall take the necessary measures to ensure the family unity, education of children, cultural needs and social security of Turkish citizens working abroad, to preserve their ties with the motherland and to assist them in their return home.”* (Official Gazette, 9 November 1982, No: 17863).

When the 1982 Constitution is evaluated in general, every group and person subject to social services are protected in the Constitution in the sense of social state. For this reason, it can be said that a favourable ground has been prepared for the activities to be carried out in the field of social services.

For example, the „Social Services Law” was enacted very soon after the adoption of the 1982 Constitution (Article 4) (Official Gazette, 27 May 1983, No: 18059) in order to carry out the activities in the field of social services under the control and supervision of the state and to ensure coordination and cooperation between public institutions and voluntary organisations. Again in 2011, a very important

development took place in terms of the organisation and service quality of social services and the „*Ministry of Family and Social Policies*” was established with the Decree Law No. 633 (Official Gazette, 8 June 2011, Issue: 27955 Repeated). The Ministry was then merged with the „*Ministry of Labour and Social Security*” in 2018 and transformed into the „*Ministry of Family, Labour and Social Services*” (Official Gazette, 9 July 2018, Issue: 30473 3rd Repeated). In 2021, two separate ministries named „*Ministry of Family and Social Services*” and „*Ministry of Labour and Social Security*” were established (Official Gazette, 21 April 2021, Issue: 31461).

Thus, it is understood that social services in Türkiye are now provided with a ministry-level organisation, which is an indication of the importance given to social services.

## Conclusion

For the first time in Turkish constitutional history, the 1961 Constitution emphasised that the state was a social state of law. This statement laid the groundwork for the new legal regulations to be made in the field of social services in the following years. In addition, the working subjects of social services are listed among the duties of the state in the provisions of the Constitution. These can be listed as national solidarity, social justice, realising the welfare of individuals and society, preparing the necessary conditions for the development of human material and spiritual existence, etc.

In the First Five-Year Development Plan, which was implemented between 1963 and 1967, the elimination of social irregularities and disorders in the society was determined as the aim of the social services programme. In order to obtain more beneficial results in social service activities, which were scattered and unprogrammed in the hands of public and voluntary organisations, it was requested that all organisations work under the roof of the Social Services Agency. Investments were targeted for the care of the elderly, the disabled and children in need of protection, but the budget problem was the biggest obstacle to investments in this period. Nevertheless, increasing the budget allocations for social services every year, increasing the support given to voluntary organisations and the establishment of the „*General Directorate of Social Services*” in 1963 were important developments of the period.

Although there were legal regulations on social services and basic foundations for new organisations in the constitution, the desired progress could not be achieved in this period. Although the development of social services was very desirable at the time, it can be said that the political conditions and economic impossibilities that Türkiye was going through were effective in this. Namely, the soldiers who drafted the 1961 Constitution kept the administration of the country under their control for a while. In the years of civilian administration that followed, there were very few periods when a party was in power alone. In fact, 21 governments



took office in the period from the 1960 Military Coup until the 1982 Constitution was put into effect. In this period, which is called the period of coalitions, it can be said that the targets set could not be realised due to political instability and therefore the desired success in the field of social services could not be achieved. During the 1961 Constitutional Period, it can be said that no matter how much social services were wanted to be developed in Türkiye, this issue was directly proportional to the political conditions and budgetary possibilities.

In the preamble of the 1982 Constitution, the concepts of „welfare” and „social justice” are emphasised and the definition of „social state” is listed among the qualities of the state. This situation has enabled many provisions on social services to be included in the Constitutional text. Legal arrangements have been made in this constitution regarding the problems of the target groups of social services in almost every subject from fundamental rights, personal rights, social and economic rights, labour life and social security. As we have given examples above, unlike the first version of the 1982 Constitution, legal regulations in the field of social services continued in the following dates. As a result, although the social services provided to the groups in need in Türkiye have not reached the desired level, it can be said that there has been an effort to make legal arrangements and to make efforts on the subject for many years. In another approach, beyond the role of the state, the rise of CSR could also be harnessed to reduce social tensions (Kórkuti–Tóth 2020; Kórkuti et al. 2022).

## Bibliography

### Archive Documents

Republic of Türkiye Presidency of the Republic of Türkiye Directorate of State Archives Cumhuriyet Archive (BCA)

BCA, Fund Code: 30-1-0-0-0, Location No: 51-308-1-D4.

BCA, Fund Code: 30-18-1-2, Location No: 206-37-10.

BCA, Fund Code: 30-18-1-2, Location No: 198-55-17.

BCA, Fund Code: 30-18-1-2, Location No: 450 469 1.

## Current legal sources

Turkish Civil Code (Türk Medeni Kanunu)

Act 5737 of 2008 on foundations

## Periodicals and Official Publications

- Fourth Five-Year Development Plan 1979–1983* (1979): Ankara: State Planning Organisation Publications.
- General Population Survey* 12. 10. 1 980 (1984): Ankara: Prime Ministry State Institute of Statistics Publications.
- Governments, Programmes and General Assembly Discussions (2013): C. 3-7, Neziroğlu, İ.–Yılmaz, T. (Eds). Ankara: TBMM Press Office.
- Development Plan (First Five Year) 1963–1967* (1963): Ankara: State Planning Organisation Publications.
- National Assembly Journal of Minutes*, Period 1, C. 13, (18 February 1963).
- Journal of the Minutes of the National Assembly*, Period 2, C. 34, (19 February 1969).
- Official Gazette*, 14 April 1930, No: 1471; 27 May 1949, No: 7217; 24 May 1957, No: 9615; 22 June 1959, No: 10233; 31 May 1961, No: 10816; 30 April 1963, No: 11394; 9 November 1982, Issue: 17863; 27 May 1983, Issue: 18059; 26 July 1995, No: 22355; 13 May 2010, No: 27580; 8 June 2011, No: 27955 Repeated; 9 July 2018, Issue: 30473 3rd Repeated; 21 April 2021, Issue: 31461.
- Third Five-Year Development Plan 1973–1977* Ankara: State Planning Organisation.

## Literature

- As, İzzettin (2022): *Darüleytam as a Social Service Institution*. Ankara: Nobel Publications.
- Baytal, Yaşar (2023): „*Economic Policies During the Democratic Party Governments (1950–1960)*“.
- Bilgin, S. (Ed.): *Political, Social and Economic Life in the Republic of Türkiye in its 100<sup>th</sup> Anniversary Volume II*. Ankara: Atatürk Research Center Publications, pp. 182–209.
- Bırol, Nurettin (2017): „The Construction of Darülaceze Which Was From Charity Organizations of Abdülhamid The Second And The Works Of Halil Rifat Pasha“. *Akra Journal of Culture Art and Literature*, 5., (13.), pp. 33–53.
- Çizakça, M. (2014): *The New Waqf Law Prepared by Idb/Irti and the Kuwait Public Foundation: A Critical Assessment*. Kuala Lumpur: Inceif University.
- Egresi, Z. (2013): A török nemzetépítés Atatürk korában. *Világtörténet*, 3., (35.), pp. 25–144.
- Ergüç, Arslan (1962): *Mithat Paşa*. Konya: Şahap Bookstore.
- Falus, O. (2017): Waqf as a Traditional Legal Institution for Social Responsibility according to Natural Law. *POLIGRAFI*, 22., (85–86.), pp. 87–104.
- Falus, O. (2021): Az oszmán korból fennmarad »régí« típusú török alapítványok: Újabb adalékok a tradicionális iszlám alapítványokhoz. *Jogtörténeti Szemle*, 19., (4.), pp. 1–7.
- Gemici, Nureddin (2020): „Emevi, Abbasi ve Beylikler Döneminde Sosyal Hizmetler/ Social Services in the Umayyad, Abbasid and Principality Periods“. Çelik, R. (Ed.): *History of Social Work*. Ankara: Graphic Printer Publications, pp. 91–120.
- Kőkuti Tamás–Tóth Amadea (2020): Eltérő kulturális hatások érvényesülése a társadalmi felelősségvállalás nemzetközi összehasonlításában. *Dunakavics*, 8., (6.), pp. 43–51.
- Kőkuti 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.
- Parla, Taha (1991): *Constitutions in Türkiye*. İstanbul: İletişim Publications.
- Sarıkaya, Makbule (2007): „A Public Service Institution In The Early Years Of The Republic: Turkish

- Children's Protection Society." Erzurum: A.Ü. *Journal of Turkish Research Insitue*, 34., pp. 321–338.
- Sunay, Cengiz–Tunç, Bilal. (2021): „Revisiting the Memorandum of March 12th after Fifty Years.“. *Journal of History School*, 55., pp. 3904–3936.
- Tunç, Bilal (2017): “In the Turkish Political History Democratic Party's Practices to the Fatherland Front Reflections in Sakarya's City.” *Current Resarch Social Sciences*, III., (3.), pp. 155–169.
- Tunç, Bilal (2020): “Place And Importance Of The 1961 Constitution In The History Of Turkish Constitution.” *Journal of the Black Sea Studies*, XVII., (6.), pp. 657–692.
- Tunç, Bilal (April 2017): „The Fatherland's Front in Eskişehir.“ Dumlupınar University, *Journal of Social Sciences*, 52., pp. 198–212.
- Tunç, Bilal–Akarçay, Eren (2022): „An Assessment of the Amendments to the Constitution of 1961 After the March 12 Memorandum.“ *Journal of the Human Social Science Researches*, 11., (3.), pp. 1543–1571.
- Yeler, Abdülkadir (2019): „ The Decisiveness Of Social Policy On Social Work Education In Türkiye.“ *Journal of İmgelem*, 3., (5.), pp. 273–285.
- Zastrow, Charles (2014): *Sosyal Hizmetme Giriş*. Aykara, A., et al. (Translation): 2. Baskı, Ankara: Nika Yayınevi.

### Internet Links

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>  
(Access Date: 10.8.2023).

## DEVELOPMENTS IN INDUSTRY IN TÜRKIYE IN THE DEMOCRAT PARTY ERA (1950–1960) AND ITS CONTRIBUTION TO THE PRIVATE SECTOR AS THE ECONOMIC BASIS FOR THE CIVIL PROGRESSION

Bilal Tunç–Sefa Yıldırım–Orsolya Falus–  
Ömer Tuğrul Kara–Kristóf Czukor

### Introduction

■ That the economic development and welfare of countries depends on the progress in the field of industry is a reality accepted by everyone. An industrial organisation that works and produces has a significant positive impact on the growth and development of other areas of the economy, accelerates development and increases welfare. Growth of industry is considered as an indicator of development, by transferring large revenues, providing the highest added value, mobilising the small capital owners, ensuring job opportunities, reducing unemployment and increasing inter-regional development (Gölhan 1993: 9; Keszi–Nádasdi 2023: 93–96).

Aware of this fact, the DP was a government that emphasised developments in the economy and gave importance to the development of industry.

The DP, which is the subject of this study, is a political force that played a crucial role in Turkish political life between 1946 and 1960 (Şahin–Tunç 2015: 31–69). DP, after being in opposition to the CHP government for four years between 1946 and 1950, came to power with the elections of 14 May 1950 (Lewis 1993: 302–310; Çavdar 2004: 453). After the 1950 elections, the DP won the general elections held in 1954 and 1957, and became one of the political parties that could stay in power for ten years (Akşin 2007: 280–287). During the DP period, which remained in power for ten years, serious steps were taken to ensure the development of the economy and the idea of liberalism was adopted instead of the statist policy.

The essence of the economic policy implemented in Türkiye between 1950 and 1960 was to create a liberal economy rather than the principle of statism, to give more weight to agriculture and to ensure that the private sector was more active in industry. The liberal economic policy that the DP started to implement was not only in the sense of emphasising the private sector; it also necessitated the state to make investments in the economy. In this context, on the one hand, the state continued to provide support for the continuation of the traditional agricultural policy; on the other hand, it tried to ensure the active participation of the private sector, especially in industry (Tunç 2020: 150).

This study titled „Developments in the Field of Industry in Türkiye in the Democrat Party Period (1950–1960)” is analysed in two parts. In the first part, the relevant legal arrangements made in order to ensure the development of industry during the DP period, the status of industrial establishments and the newly opened facilities are examined. In the second part, the developments in the industry during the DP period have been revealed with numerical data.

### **The Impact of the Activities of the Democratic Party on the Civilizing Turkish Society**

One of the most important laws enacted in the field of industry during the DP period was the „Petroleum Law” numbered 6236. Published on 16 March 1954 in the Official Gazette, the aim of this law was to develop the petroleum in the country in a faster and more efficient way with the investments of private companies and to increase production more (Official Gazette. March 16, 1954. Issue: 8659. p. 8633). Sitki Yırcalı, Minister of Enterprises in the DP Government, stated that this law would protect and safeguard the interests of the country to the greatest extent and that Turkish Petroleum Pipeline Corporation (TPAO) would be established with the participation of private enterprise and that this partnership would take part in the field of work of the Mineral Research and Exploration Institute (Haykır-Demir 2017: 258). Except for some amendments made to the law at various dates in the industrial areas of the DP period, a new regulation that can replace this law has not been made until today.

The Petroleum Law No. 6326 and TPAO Law No. 6327 are important legal regulations in terms of oil production in the country within the context of the efforts made to develop the industry during the DP period. The granting of the necessary permits to foreign oil companies for oil exploration within the borders of Türkiye enabled many different foreign companies to explore oil in Türkiye and to open new oil fields. The fact that large foreign companies such as Mobil, Shell and BP, which are specialised in their fields, started to explore for oil in Türkiye attracted attention and raised the possibility that Türkiye might be an oil-rich country. In addition, this law also aimed to utilise foreign capital and scientific techniques in the exploration and extraction of oil in Türkiye.

Following the enactment of this law during the DP period, 1,850,000,000 Turkish liras of foreign capital entered the national economy until 1965. This amount was more than the investments made by foreign companies in the country within the scope of the Foreign Capital Incentive Law in the same period. Therefore, with this law, a significant amount of foreign currency inflow was also provided to Türkiye (Haykır ve Demir 2017: 262–263). These data are important in terms of showing to what extent the DP government, which wanted to make serious progress in the field of economy and especially in industry, had a positive impact on the development of the country's economy with the Petroleum Law. The field of study of this communiqué is rather to reveal the developments in the field of industry during the DP period with numerical data. For this reason, since giving information about each factory opened during this period would prolong the subject, the names of the factories have been carefully avoided. However, it should be noted that During the DP period, factories and facilities were opened not only in the fields listed above, but also in machinery manufacturing, textiles, road vehicles, tractor assembly and manufacturing, aircraft, railway vehicles, ship maintenance and repair, etc. In the second section, the progress made in the field of industry during the DP period is analysed by comparing these facilities with those before and after the DP period.

## **The Impact of Industrialization on the Development of NGOs in Türkiye after World War II**

In a previous study in *Civil Szemle*, Krisztina Kovács herself took the position that civilians became more active in Türkiye after the Second World War (Kovács 2012: 84–86).

Ersin Kalaycıoğlu sees a close connection between the formation of Turkish civil society and the rapid democratization and social mobilization after the Second World War. Urbanization seems to be the most important result of these processes. The growth of industry, the flourishing of the private sector and commerce in the capitalist economy of the 1950s initiated rapid social mobilization. Although the process slowed down in the late nineties, social movements still continue strongly. Democratization also paved the way for social and political organizations and political parties. Thus, it became possible for private individuals to create civil and political movements and associations from the 1950s, in order to act together on common issues with like-minded individuals. Civil society started on the path of development with the motivation of the democratization of the political system. Democratization is all the more necessary because a kind of state-centered approach can be seen in Türkiye, which Kalaycıoğlu defines as statism. Its main characteristics are the primacy of the community over the individual, unity over diversity, and collectivism. The fact that the number of NGOs has been continuously increasing since the Second World War indicates the progress of the democratization process.

In 1938, there were only 205 registered NGOs in Türkiye. By 1950, this number had reached 2,011, and then 11,000 in the following decade. By 1981, nearly 54,000 such organizations existed in official form. From that time on, the free market-based economic concept, globalization, political and cultural conflicts all led to the development of the civil sphere, and the liberal discourse on individual freedoms began to spread (Kalaycıoğlu 2002: 247–272).

However, it is necessary to state that – if we consider civil society literally as an arena of community participation and democratization based on voluntariness, then this kind of perception prevailed in the country only from the 1980s. Before that, the state was the main and strongest actor in the political, economic and cultural arenas, and carried out top-down modernization after 1923 (Bikmen–Meydanoğlu 2006: 37).

### Advances in Industry during the Democrat Party Period with Numerical Data

Developments in the field of industry in Türkiye have a history based on the production of basic consumer goods from the 1930s onwards, which were mostly oriented towards utilising raw materials at the national level. Having been formed by the increase in domestic demand throughout the country, this structure underwent a serious change during the DP Governments. The increase in domestic demand, which was mostly caused by the changes in the agricultural sector, paved the way for a significant growth in the industry. Therefore, the DP Governments took some visible steps in the industrial sector. These steps and initiatives were mostly in the export-oriented industrial products, sugar, cement and weaving sectors. In particular, the production of iron and copper ores increased, and serious production increases were recorded in the sugar, cement and weaving sectors. Large-scale production in sugar and weaving, which the people needed the most, was a factor in the DP's gaining a large group of supporters and increasing its vote rates (Takım 2012: 169; Eroğul 2009: 40). Numerical data reveal that there were such advances in the field of industry during the DP period and that there were significant differences when compared to the period before 1950 (Prime Ministry General Directorate of Statistics 1960: 40). In order to show the developments in the manufacturing industry during the DP period, the data of the table numbered one has been utilised.

Table 1. Türkiye Manufacturing Industry by Years and Sectors

THE NUMBER OF ESTABLISHMENTS OPERATING IN THE FIELD OF INDUSTRY					
Qualifications	1949's Years Results	1956's Years Results	1957's Years Results	1958's Years Results	1959's Years Results
Private Sector	22.715	57.888	72.504	96.156	108.593
Government Sector	201	256	301	568	572
<b>Total</b>	<b>22.916</b>	<b>58.144</b>	<b>72.805</b>	<b>96.734</b>	<b>109.163</b>
AMOUNT OF INVESTMENTS (in Turkish Lira)					
Qualifications	1949's Years Results	1956's Years Results	1957's Years Results	1958's Years Results	1959's Years Results
Private Sector	484.087.463	2.650.105.945	3.629.040.693	4.584.276.594	5.135.378.553
Government Sector	476.017.105	1.397.663.973	2.012.437.381	2.697.915.970	3.062.758.919
<b>Total</b>	<b>960.134.808</b>	<b>4.053.769.918</b>	<b>5.641.478.074</b>	<b>7.282.192.594</b>	<b>8.198.137.472</b>
NUMBER OF PEOPLE WORKING IN INDUSTRY					
Qualifications	1949's Years Results	1956's Years Results	1957's Years Results	1958's Years Results	1959's Years Results
Private Sector	138.414	359.288	455.631	531.895	553.748
Government Sector	85.011	120.995	126.418	151.051	152.145
<b>Total</b>	<b>223.425</b>	<b>480.283</b>	<b>582.052</b>	<b>682.946</b>	<b>705.893</b>

Source: Prime Ministry General Directorate of Statistics. (1960): 1959 Year's Industry Inventory.  
Ankara: Doğuş Company Printing House.

As stated above, industrial investments were prioritised during the DP period and attention was paid to increase both the number of people working in industry and the number of workplaces.

This situation can be clearly seen from the data in the table numbered one with the comparisons made between the years. The DP government, which followed a different path from the statist policy, emphasised the entrepreneurs, which made it inevitable not only the growth of the private sector but also the presence of the state in the field of economy. In this context, in Adnan Menderes' government programmes, on the one hand, it was stated that the state would provide support for the continuation of the existing agricultural economy policy; on the other hand, it was stated that the private sector would also be involved in the industry (Baytal 2007: 551).

In 1954, the second term of the DP government, and in the following years, when the credits from foreign countries decreased, imports started to decrease and the progress in domestic trade was in favour of the development of industry. In the meantime, other developments in the world, which changed prices against agriculture and in favour of industry, also supported this process. In addition to these, the increase in the population in the country in the 1950s, the acceleration of urbanisation and the opening of agriculture to the domestic market for consumption have also expanded the working area of the industry. Moreover, with the mass migration from the villages to the cities, the possibility of finding lower wage labour was added to this. In addition, the expansion of domestic credit facilities and foreign borrowing, the growth of capital in the private sector, the partnership with foreign companies and finding solutions to technological problems have been effective in this context (Kanca 2012: 55).



This process paved the way for an increase in the number of people working in the industrial sector during the DP period, which in turn led to an increase in income in this field.

Giving importance to developments in the field of industry, the DP increased the number of state-owned economic institutions in the economic field during its ten-year rule. In the 1950s, the private sector concentrated more on intermediate goods, light consumption industrial products and assembly industry. In addition, great privileges were granted to entrepreneurs, and accordingly, the number of private industries and factories increased significantly compared to the previous years. In terms of the development of the economy in Türkiye, the first three years of the DP government period were the brightest period (Sertel-Sanyürek 2016: 749). Due to the aforementioned situation, the number of people working in the industrial sector increased significantly during the DP period. The data in the table numbered three has been utilised to clarify the issue.

Table 2. Number of Employees by Years and Industry Groups

Industry Groups	1949	1956	1957	1958	1959	160
Food industry	31.979	84.585	98.676	115.286	117.989	120.350
Alcohol Industry	3.863	5.929	6.766	7.065	7.264	7.629
Tobacco Industry	28.863	50.099	49.312	49.628	46.794	49.168
Weaving industry	54.759	109.872	133.942	188.744	191.045	215.681
Clothing Industry	15.704	34.838	46.618	67.694	71.646	75.804
Timber Industry	4.844	15.510	20.577	24.720	27.952	29.725
Furniture Industry	1.831	6.985	9.564	9.333	10.085	10.609
Cellulose and Paper Industry	3.189	6.303	7.097	6.594	6.750	10.541
Printing and Publishing Industry	2.978	7.032	8.341	9.081	9.444	9.7896.
Leather and Leather Products Industry	6.277	11.483	14.176	7.581	7.893	8.417
Rubber Industry	3.296	7.920	10.733	11.563	9.181	11.760
Chemical Industry	6.757	13.786	17.081	18.995	19.145	23.809
Coal and Petroleum Industry	797	1.485	1.639	2.404	2.752	2.908
Stone, Soil, Glass and Tile Industry	11.636	37.467	48.194	39.489	47.285	54.243
Mining Industry	5.868	9.769	11.036	15.344	15.324	19.984
Mineral Goods Industry	15.651	29.377	36.809	48.210	49.121	56.568
Machinery Industry	2.865	6.638	13.243	6.707	7.301	9.728
Electrical Machinery Industry	971	1.756	2.929	4.012	4.495	5.324
Transport Vehicles Industry	18.899	31.788	33.815	42.535	45.826	50.069
Other Mines Industry	2.376	7.661	11.504	8.031	8.601	9.786
<b>Total</b>	<b>223.425</b>	<b>480.283</b>	<b>582.052</b>	<b>682.946</b>	<b>705.893</b>	<b>790.892</b>

Source: Prime Ministry General Directorate of Statistics. (1960): 1959 Year's Industry Inventory. Ankara: Doğuş Company Printing House.

As can be seen in Table 3, there was a significant increase in the number of people working in the construction industry in Türkiye in the 1950s. This is because the DP period is known as the best years of the construction and cement industry in Türkiye. From the beginning of 1950 onwards, new factories

started to produce, the efforts of existing factories to increase their production quantities, and the acceleration of the construction of ports, airports, bridges, hospitals, hospitals, schools, roads and dams made Türkiye a construction site. In this period when the construction sector in Türkiye was extremely lively, the cement sector was also revitalised and its production capacity was increased (Yurtoğlu, 2015: 131–132). Likewise, there is a significant increase in the number of people working in the industry where the materials used in road and bridge construction are located. The increase in road and bridge constructions has also led to a significant increase in the number of vehicles (Evsile 2021: 247–248).

As explained above, this situation can be clearly seen from the data in the table and comparisons between years.

According to Prime Minister Adnan Menderes, due to the bureaucratic state structure of the CHP, which was in power in the previous period, production decreased, the development of the economy was prevented and the development of the industry could not be ensured due to the inefficient operation of Public Enterprises Organisations (Canlı 2020: 90).

In order to solve this problem during the Menderes period, the number of industrial facilities was increased and employment in the industrial sector was expanded. As a result, there was a significant increase in the investments made in the industry of the country. Indeed, the production and income generated in the industry during the DP periods showed a great increase compared to the previous periods.

DP, which came to power with the motto of „transfer of state enterprises to the private sector“, increased public investments in addition to the developments in the private sector. The public sector made significant investments in energy, coal, cement, sugar, etc. As a result, the share of public investments in national income increased relatively. As mentioned above, there were great advances especially in industrial production in this period.

Moreover, when activities other than agriculture are considered in general, the rate of increase in the number of workers employed in the industrial sector was much higher than that in the public sector (Boratav 2015: 107). Naturally, investments in industry increased in both public and private sectors. Table number four has been used to clarify the issue.

Table 3. Investments by Years and Industry Groups (in TL)

Industry Groups	1949	1956	1957	1958	1959	1960
Food industry	181.769.628	1.030.824.145	1.217.042.802	1.527.544.119	1.677.934.050	2.228.267.273
Alcohol Industry	30.015.779	51.481.242	59.812.797	70.591.581	79.151.100	82.898.885
Tobacco Industry	24.550.590	53.238.882	64.870.490	70.082.784	74.064.153	144.260.618
Weaving industry	217.659.638	977.175.346	1.505.349.690	1.790.542.947	1.985.865.018	2.546.368.071
Clothing Industry	19.802.196	140.629.920	167.395.659	224.093.896	243.514.850	307.724.306
Timber Industry	13.636.436	71.326.929	107.587.630	162.839.076	189.919.548	363.264.325
Furniture Industry	3.584.634	19.455.455	20.984.156	35.851.040	39.827.522	43.588.889
Cellulose and Paper Industry	16.647.804	72.662.139	86.801.995	98.909.089	148.847.749	412.943.519
Printing and Publishing Industry	20.969.629	76.046.370	111.089.074	132.328.779	142.640.675	149.911.330
Leather and Leather Products Industry	25.468.490	70.672.052	87.852.950	101.947.907	112.907.232	117.187.565
Rubber Industry	10.532.443	45.521.174	73.952.906	95.762.923	110.167.846	156.947.737
Chemical Industry	41.150.559	148.168.764	261.238.233	477.863.410	521.451.282	1.106.363.347
Coal and Petroleum Industry	18.460.403	34.945.305	89.010.028	95.956.732	107.746.687	254.805.527
Stone, Soil, Glass and Tile Industry	63.375.718	308.426.479	474.057.016	632.831.464	686.226.520	1.122.216.356
Mining Industry	47.868.007	106.406.086	196.917.146	331.078.706	455.684.404	957.357.784
Mineral Goods Industry	45.373.245	206.917.042	320.036.396	429.801.612	508.518.823	591.659.963
Machinery Industry	19.547.619	58.119.230	136.645.424	273.256.211	195.689.912	205.350.273
Electrical Machinery Industry	3.365.497	19.851.941	39.618.822	74.048.129	87.376.446	95.230.699
Transport Vehicles Industry	147.729.434	396.918.796	449.239.854	506.360.460	638.481.617	761.201.647
Other Mines Industry	8.728.121	114.982.612	167.705.106	190.132.689	202.122.038	247.109.274
<b>Total</b>	<b>960.134.868</b>	<b>4.953.769.918</b>	<b>5.641.478.074</b>	<b>7.282.192.564</b>	<b>8.198.137.472</b>	<b>11.894.668.388</b>

Source: Prime Ministry General Directorate of Statistics. (1960): 1959 Year's Industry Inventory. Ankara: Doğuş Company Printing House.

One of the main elements of the 1950–1960 period was the emphasis on infrastructure such as roads, water and energy (Çavdar 2013: 52). It is possible to observe these investments in industrial production and the income obtained as a result of industrial production. Table 5. has been used to show the revenues obtained in the field of industry in Türkiye during the DP period. This table clearly shows that the DP brought in more income than the previous period.

Table 4. Income Generated by Years and Industry Groups (in TL)

Industry Groups	1949	1956	1957	1958	1959	1960
Food industry	936.709.760	3.625.034.555	4.535.914.683	6.414.198.661	7.235.234.638	8.507.512.637
Alcohol Industry	24.764.391	105.125.855	125.128.612	107.519.455	128.373.371	154.660.659
Tobacco Industry	150.585.520	396.070.264	528.288.801	531.668.591	606.346.066	609.023.834
Weaving industry	410.759.003	2.867.655.120	3.966.178.939	5.355.413.421	6.091.956.437	6.947.678.652
Clothing Industry	108.785.776	493.910.789	629.288.447	1.064.351.397	1.201.053.534	1.327.004.904
Timber Industry	47.462.134	434.540.612	605.110.341	810.090.535	933.867.658	1.005.591.029
Furniture Industry	11.851.801	148.387.455	190.196.599	173.727.164	197.044.488	211.389.986
Cellulose and Paper Industry	14.639.961	76.027.319	97.132.894	98.501.006	112.728.927	161.180.861
Printing and Publishing Industry	46.434.303	286.353.281	355.367.570	576.569.705	605.750.632	643.446.443
Leather and Leather Products Industry	133.706.346	473.475.774	607.550.230	584.112.964	712.053.432	880.922.317
Rubber Industry	36.410.658	366.732.946	570.876.927	595.622.188	718.959.612	948.845.323
Chemical Industry	277.143.731	1.577.099.466	2.044.164.145	2.190.813.195	2.620.687.566	2.985.986.087
Coal and Petroleum Industry	9.17.520	18.888.125	19.138.125	3.200.998	4.223.399	4.250.702
Stone, Soil, Glass and Tile Industry	69.385.076	444.415.709	569.543.213	560.572.734	717.441.139	936.994.521
Mining Industry	42.033.325	234.546.737	366.898.081	491.283.562	507.912.149	755.592.615
Mineral Goods Industry	165.891.590	1.143.449.387	1.681.907.253	2.030.639.067	2.356.502.486	2.896.694.910
Machinery Industry	31.746.219	276.630.850	724.043.496	288.387.841	312.205.527	410.383.524
Electrical Machinery Industry	1.472.297	87.319.899	149.754.351	427.482.096	427.476.761	599.541.590
Transport Vehicles Industry	36.090.431	204.394.275	231.304.788	288.651.241	714.444.141	1.609.640.817
Other Mines Industry	44.388.059	436.522.093	590.869.184	368.864.470	403.851.181	498.803.590
<b>Total</b>	<b>2.599.941.781</b>	<b>13.696.590.511</b>	<b>18.528.686.679</b>	<b>22.961.580.291</b>	<b>26.653.116.144</b>	<b>32.086.445.084</b>

Source: Prime Ministry General Directorate of Statistics. (1960): 1959 Year's Industry Inventory.

Ankara: Doğuş Company Printing House.

The most important regulation made in the field of economy during the DP period is undoubtedly the support of the private sector at the highest level (Evşile 2018: 639). The opening of a large number of facilities in the industry by the private sector, apart from the state, has paved the way for a significant increase in production. This situation can be seen very clearly from the data in Table 5. Indeed, a comparison of the data of 1949 with the data of 1960 reveals that there has been a significant increase in industrial production.

Finally, a comparison of the income obtained in all industrial sectors during the DP period with the total income in 1949 shows how great the difference is. In this framework, although the income in all branches of industry was 2,599,941,788 liras in 1949, it was 32,086,445,084 liras in 1960, the last year of the DP. The difference is 29,486,403,296 liras. Moreover, the increase is approximately 15 times. These figures are important in terms of showing the extent of the income obtained through the increase in production in the economy and especially in the industry during the DP period.

## Private Sector during the Democrat Party Period

When the economic history of the Republic of Türkiye is reviewed, it is seen that governments followed a policy that encourages the private sector in order to ensure domestic capital accumulation and does not oppose foreign capital with the idea that it contributes to the financing of development.

Although different economic policies were enforced in different periods in Türkiye, there has never been a period when the state did not intervene in the market mechanism. However, a system other than the capitalist system has never been pursued. Although liberal policies encouraging the private sector were enforced in the early years of the Republic, this expectation has not been realized. Türkiye, which pursued a statist industrialization model with the effect of the Great Depression, carried out a planned industrialization process during this period. Although the share of the industrial sector in Gross National Product is very low, the First Five-Year Industrial Plan has been prepared and successfully implemented in order to improve industrialization. After the first plan, the broader Second Five-Year Industrial Plan was prepared, which could not be implemented due to the World War II.

In the context of the private sector, the DP strongly criticized the state's intervention in economic life and argued that economic development would be realized by the private sector. In order to achieve this, the restrictions imposed on imports were revoked and the private sector encouraged the use of more loans by reducing loan interest rates in the first years of their power (Takım 2012: 159–160). During the DP period, the private sector focused mostly on intermediate goods, light consumption, industry and assembly industries. In addition, significant privileges have been granted to private enterprises (Sertel and Sanyürek, 2016: 749). In this period, legal legislation was created for the first time in order to encourage the inflow of foreign capital, and the transfer of SOEs to the private sector was predicted. In the Second Menderes Government program announced by Prime Minister Adnan Menderes on March 30, 1951 in the Turkish Grand National Assembly, he said, *“It will be tried to devote state business only to the public works that belong to the main industry and to transfer the enterprises established by the state to private organizations gradually.”*

The DP argued that previous unnecessary interventions disrupted economic activity, predicted the inflow of foreign capital and the transfer of public factories to the private sector, and advocated a liberal policy in brief. The transition to a multi-party regime brought about changes in the economic structure as well as in the political structure, and the economic recession in the past years, high unemployment and other economic factors caused the single-party government, which has been continuing since the 1923's, to lose power in the 1950's. In other words, the DP argued that previous unnecessary interventions disrupted economic activity, predicted the inflow of foreign capital and the transfer of public factories to the private sector, and advocated a liberal policy in brief. The transition to a multi-party regime brought about changes in the economic structure as well as in the political structure, and the economic recession in the past years, high unemployment and other economic factors caused the single-party government, which has been continuing since the 1923's, to lose power in the 1950s (Takım 2012: 159–160).

The DP's government program was divided into two main sections: General provisions and government affairs.

The first section outlined the general principles of the party. These can be grouped under two headings: Liberalism and democracy. Liberalism was accepted both in terms of freedoms and as an economic order. For one thing, certain human rights and freedoms were foreseen, and in the meantime, the freedom of association was insisted on. Secondly, it was stated that Turkish society is based on the principles of family and property. Thirdly, from an economic point of view, it was pointed out that private institutions should be supported among the main duties of the statism included in the constitution (Eroğul 2013: 12–13).

During the 1950–1953 period when DP was in power, approximately 10% of bank loans were extended to the public sector, while the ratio of loans extended to the private sector was 90%. In the 1954–1960 period, the share of the public sector in bank loans increased to 20%, and the share of the private sector decreased to 80%. The ratio of loans provided to Public Economic Enterprises in loans to the public sector increased gradually during this period. In this period when public banks were dominant in the banking system, State Public Economic Enterprises applied for bank loans mostly in order to cover their losses. The persistence in inflation, which emerged as a result of the expansion in credit volume, caused a shortage of goods, queues began to form, and black market in the economy increased vastly. In the first stage, the DP government increased the prices of monopoly substances, coal and Sumerbank products; and in the second stage, the prices of iron, paper and transportation vehicles increased by almost one hundred percent (Takım 2012: 172).

Since the first day DP came to power, it has adopted a liberal economy and revoked the restrictions and obstacles imposed on imports. Loan opportunities for the use of the private sector have been increased, and loan interest rates have been lowered below the previous high levels. In this period, facilitating steps have also been taken towards the entry of foreign capital into Türkiye. In addition, the DP's understanding of liberalism saw it inevitable that the state sector would be included in the economy, not limited to including the private sector. In the election declaration of the DP before the 1950 elections, it was aimed to eliminate the heavy burdens imposed by the state on the national economy by claiming that the economic and financial policy of the CHP was restricting. Another important change initiated by the Democrat Party government after 1950 was the liberalization of imports, especially the import of consumer goods. In addition to the foreign exchange reserves accumulated due to the inability to import during the World War II, the conjuncture, which started in 1947 and continued with the Korean War, increased the demand for raw materials and prices, and increased export revenues allowed the import volume to expand rapidly. Before coming to power, the DP also foresaw the sale of state-owned enterprises to the private sector. However, since the private sector was not interested in these enterprises, this objective was abandoned after a while. (Aslaner 2022: 72–73).

During the DP period, it was not possible to sell Public Secondary Institutions to the private sector, and even public investments had to be increased as a result

of the lack of supply in the economy. However, the growth in the public sector has facilitated the supply of the raw materials and intermediate goods needed, and the loans granted through the Industrial Development Bank of Türkiye, which was established under the leadership of the World Bank, have contributed significantly to the rapid growth of the private sector (Canlı 2020: 93–94).

Lastly, since the private sector could not meet the demands of the expanding domestic market since the mid-1950s the public sector also increased its production. One of the most important factors in the development of the industry during the period was that infrastructure facilities such as transportation, energy and communication could be provided more easily and for less cost. With the increasing domestic market and infrastructure facilities, the profitability of private industry investments has increased. In this period, the transfer of capital through the increasingly widespread public-private partnership and keeping the prices of public industrial production below the cost of inputs resulted in the public investments to become one of the most important factors affecting private industrial production. Accordingly, while the effectiveness of Public Economic Enterprises continued to increase in the field of industry significant developments have also been experienced in the private sector. Especially the number of workplaces and workers has increased and the share of the industry in the Gross National Product has increased due to the importance attached to the private sector. Throughout the period, DP governments encouraged private capital to invest (Küçükkülahlı 2018: 95–96).

## Conclusion

During the DP period, which remained in power for ten years in Turkish political life, there were serious developments in the economy as in many other fields. The DP, which started to pursue a very different policy in the economy compared to the previous period, softened the statist policy and introduced a liberal system, reaped the positive results of this policy and ensured a significant increase in production, especially in agriculture and industry. Especially in the 1950's, the increase in production in agriculture also affected the industry and industrial production in Turkey increased significantly compared to the previous years.

During the DP period, there was a significant increase in the number of industrial enterprises operating both in the private and state sectors. In this context, there was a relative increase in the number of new factories and industrial facilities built especially by the private sector during the DP period. Thanks to this change in the field of industry in Turkey, the national income has increased and the gross national product per capita has also increased.

Since the early period of its ten-year rule, the DP made legal arrangements to develop the industry and pioneered the opening of new industrial establishments by encouraging private enterprises.

As a result, new factories and facilities were opened in many fields of the manufacturing industry. In addition, many other industrial facilities, especially those operating in the chemical and machinery industries, were opened in line with the needs of the period. This, naturally, has enabled Turkey to become a strong country in the field of industry today by enabling slow industrialisation from 1950 onwards.

The establishment of many new factories and new facilities in the field of industry during the DP period accelerated the increase in the number of people working in this field. For example, according to TURKSTAT data, while the number of people working in the field of industry was only around 223,000 before 1950, the number of these people increased rapidly in the intervening decade and this increase was over 350 per cent. In other words, the number of industrial facilities, which was around 223,000 in 1949, increased approximately four times and reached over 790,000. This is very important in terms of showing the extent to which the industrial enterprises operating throughout the country increased with the different economic programme implemented during the new party period and facilitated Turkey's becoming an industrially developed country.

The main factor in Turkey's strengthening in the field of industry and the increase in both the number of workplaces and the number of people working in this field is the liberal understanding that advocates a free market economy. In other words, the DP supported the private sector and encouraged the opening of new factories. Of course, the private sector was also supported and encouraged to open factories during the CHP period, which was in power for 27 years before the DP. However, since there was not enough capital in the hands of the people in this period, it was not possible to open new factories at the desired level. However, during the DP period, Marshall Aid from the USA and other resources created a favourable environment for the development of industry and many new factories, large and small, were opened thanks to the loans given to entrepreneurs.

As explained above, the opening of many new factories by supporting the private sector during the DP period led to an increase in Turkey's industrial revenues. When compared to the period before 1950, the extent of this increase becomes clear. For example, while Turkey's total industrial income in 1949 was around 960,000,000 liras, it increased by 1,100 per cent to approximately 12,000,000,000 liras in the intervening decade. These data are extremely important in terms of showing that Turkey started to strengthen and grow in the field of industry during this period.

The development of the private sector, the diversification of the party system, and the liberalization started from the 1960s initiated a civilization process, as a result of which the world knows the Turks more as a European than an Asian culture.



## Bibliography

### Presidential Archive of the Republic of Türkiye

Fund Code: 30.18.1.2. Location No: 12781.7.

Fund Code: 30.18.1.2. Location No: 131.177.

Fund Code: 30.1.0.0. Location No: 20.115.6.

Fund Code : 30.18.1.2. Location No: 146.39.1.

### Official Gazettes

Official Gazette. March 4, 1951. Issue: 7448. p. 18020.

Official Gazette. August 8, 1951. Issue: 7885. p.1801.

Official Gazette. August 9, 1951. Issue: 788. p.1757.

Official Gazette. February 5, 1952. Issue: 8026. p. 2733.

Official Gazette. March 16, 1954. Issue: 8659. p. 8633.

Official Gazette. January 23, 1954. Issue: 8615. p. 8030.

### Literature

Akşin, S. (2007): *A Short History of Türkiye*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Publications.

Aslaner, M. (2022): Economic Policies in the Period of the Democrat Party. *Journal of Humanities and Social Sciences Academy*, 2., (1.), pp. 67–87.

Baytal, Y. (2007): Economic Policies of the Democratic Party Period (1950–1957). *Journal of Ankara University Turkish Revolution History Institute Atatürk Road*, 40., pp. 545–567.

Bikmen, F.–Meydanoğlu, Z. (2006): Civil Society in Turkey: An Era of Transition. *Civics Civil Society Index Country Report for Turkey*. İstanbul: TUSEV.

Boratav, K. (2015): *Economic History of Türkiye. 9<sup>th</sup> Edition*. Ankara: İmge Bookstore Publications.

Canlı, A. (2020): Economic Policies of Democrat Party (A Content Analysis Study). *Bulletin of Economic Theory and Analysis*, 5., (2.), pp. 74–98.

Cantürk, E.–Özguven, Y. (2018): History of the Cement Industry in Early Republican Türkiye: A Review through Arkitekt Journal. *History Studies Dergisi*, 6., (10.), pp. 13–31.

Coşar, N. (2015): The Fiscal Policy of the Democrat Party. *Journal of the Ankara University Faculty of Political Sciences*, 60., (1.), pp. 29–58.

Çavdar, T. (2004): *Turkish Democracy History (1839–1950)*. 5<sup>th</sup> Edition. Ankara: İmge Publications.

Çavdar, T. (2013): *The History of Democracy in Türkiye (from 1950 to the Present)*. 5<sup>th</sup> Edition. Ankara: İmge Bookstore.

Çetin, C. (2001): The Story of a Search 50 Years Ago: 1951 Industry Congress. *Journal of Social History*, 15., (88.), pp. 46–48.

Demir Gökyayla, C.–Süral, C. (2004): Act no. 4875 on Direct Foreign Investments and the Innovations it Brings. *Journal of Dokuz Eylül University Faculty of Law*, 6., (2.), pp. 131–167.

Dikilitaş, O. S. (2007): *The Activities of the Democratic Party Governments in the Socio–Economic Field (1950–1960)*. (Doctorate Thesis). Konya: Selcuk University Institute of Social Sciences.

Ekonomi, M. (2022): Weekend and Other Holidays from Undivided Working Conditions. *Journal of Labor and Society*, 1., (72.), Pp. 21–39.

- Emiroğlu, A.–Koçyiğit, N.–Kesici, S. (2012): Economic Policies of Democratic Party Government. *International Journal of History and Social Studies*, 8., (1), pp. 73–92.
- Erhan, Ç. (1996): The Marshall Plan with its Emergence and Implementation. *Journal of the Ankara University Faculty of Political Sciences*, 51., (1), pp. 275–287.
- Eroğul, C. (2009): *Democratic Party History and Ideology. 2<sup>th</sup> Edition*. Ankara: Public Publications.
- Evsile, M. (2021): Public Works in Democrat Party Period. *Journal of History Studies*, 13., (1), Pp. 241–263.
- Evsile, M. (2018): The Economic Independence Struggle of Democrat Party. *Journal of Amasya University Social Sciences*, 2., (3), pp. 61–75.
- Gödek Gölçek, Ş.–Gölçek, A.İ. (2019): Early Republic Period Monopoly Practices: Salt, Alcohol and Alcoholic Beverages, and Match in the Period of 1920–1950. *Journal of Republican Historical Research*, 15., (30). pp. 253–288.
- Göllhan, M. (1993): Industrialization and Employment in Türkiye. *Journal of Social Policy Conferences*, 39., (1), Pp. 9–20.
- Gürdamar, E. (2021): Sugar Policies Applied During The Period Of The Democrat Party And The Development Of The Sugar Industry. *Journal of Social Sciences of Iğdır University*, 10., (27), pp. 100–143.
- Haykır, Y.–Demir, Ö. (2017): 6326 Numbered Oil Law and Democratic Party Period Oil Policy. *Journal of Selçuk University Turkish Studies*, 41., pp. 251–269.
- İlkin, A. (1971): Industrial Policy in Türkiye (1923–1973). *Journal of the Faculty of Economics*, pp. 377–423.
- Kalaycıoğlu, Ersin (2002): State and Civil Society in Turkey: Democracy, Development and Protest. In: Sajoo, Amy S. (Ed.): *Civil Society in the Muslim World. Contemporary perspectives*. London: I. B. Tauris Publishers.
- Kanca, O. C. (2012): Socio-Economic Policies Applied in Türkiye Between The Years Of 1950–1960. *Journal of Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences*, 19., (9.), pp. 47–63.
- Kapcı, H.Z.–Aydın, İ. (2018): Oil in Türkiye-Usa Relations During Democrat Party Period (1950–1960): In: *Search of History – International Journal of History and Social Studies*, 20., (1), pp. 211–233.
- Keskin, Y. Z. (2012): The Democracy Rhetoric of Democrat Party. *Journal of Erzincan University Social Sciences Institute*, 5., (1), pp. 107–130.
- Keszi-Szeremlei A.–Nádasdi F. (2023): Ipari technológiák fejlesztése az Értékmódszertanban a Value Methodology alkalmazásával. *Gép*, 74, 4., pp. 93–96.
- Kılavuz, N. (2022): Democrat Party's Understanding of Industrialization and Practices: Sugar Factories, Weaving Industries, Cement Factories, Iron and Steel Factory. *Journal of EKEV Academy*, 26., (89.), pp. 195–210.
- Kovács, K. (2012): Az egyenlő esélyek terepe – női önkéntesség Törökországban és Magyarországon. *Civil Szemle*, 9., (2.), pp. 83–98.
- Lewis, B. (1993): *The Emergence of Modern Türkiye. 5<sup>th</sup> Edition*. (Edited by Metin Kıratlı). Ankara: Turkish Historical Society Publications.
- Özer, K. (1993): Foreign Capital Investments and Türkiye. *Gazi University Journal of Industrial Arts Faculty of Education*, 1., (1), pp. 123–133.
- Petek, A.–Şanlı, O. (2018): The Development of Industry Sector and Technological Structure of Manufacturing Industry in Türkiye in Terms of Macroeconomic Variables. *Journal of Adnan Menderes University Social Sciences Institute*, 5., (3), pp. 185–203.
- Pintér A. (2004): Mecsetek és katonai barakkok között. A politikai pártok evolúciója a török politikai rendszerben. *Külügyi Szemle*, (1), pp. 116–156.

- Sertel, S.–Sanyürek, M. B. (2016): Economy Policies of Democrat Party Era and Verdor Report. *Journal of International Social Studies*, 9., (9.), pp. 749–767.
- Şahin, E.–Tunç, B. (2015): Establishment Process of the Democrat Party and DP-RPP Political Struggle (1945–1947). *Journal of Social and Cultural Studies*, 1., (2.), pp. 31–69.
- Takım, A. (2012): Economy Policies and Results Implemented in Democrat Party Era. *Journal of the Ankara University Faculty of Political Sciences*, 67., (2), pp. 157–187.
- Töre, İ. (2015): Foreign Capital Legislation in Türkiye from Past to Present. *Erzincan Binali Yıldırım University Journal of Faculty of Law*, 19., (3–4.), pp. 123–148.
- Tunç, B. (2020): *Kocaeli in the Democratic Party Era (1950–1960)*. Ankara: Education Publications.
- Tunç, B. (2018): *Developments in the Industrial Field in Kocaeli in the 1950's*. International Çoban Mustafa Pasha and Kocaeli History Symposium IV. Second Volume. Kocaeli: Kocaeli Metropolitan Municipality, Department of Culture and Social Affairs Publications, pp. 1449–1477.
- Yıldırım, K. (2011): Overwork and Country Practices in International Regulations. TÜHİS. *Journal of Labor Law and Economics*, 23., (4.), pp. 34–103.
- Yıldız, M. (2015): *Democratic Party Period Industrial Policies in Türkiye*. (Doctorate Thesis). Elazığ: Fırat University Institute of Social Sciences.
- Yurtoğlu, N. (2015): An Important Element of Development: The Cement Industry in Türkiye in 50 Years From its Foundation (1910 to 1960). *Journal of Ataturk Research Center*, 31., (92.), pp. 113–164.
- Yücel, F. (2015): *The Industrialization Story of Republican Türkiye*. Ankara: Technology Development Foundation of Türkiye Publications.
- Zarakoğlu, A. (1954): Foreign Capital Incentive Law. *Journal of Ankara University Faculty of Law*, 1., (2.), pp. 590–600.



Fotó/Németh István Péter

## A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ALTERNATÍV ÚTJAI, EGY CIVIL SZERVEZŐDÉS JÓ PÉLDÁJA

Bacsa-Bán Anetta–Cserné Pekkel Márta

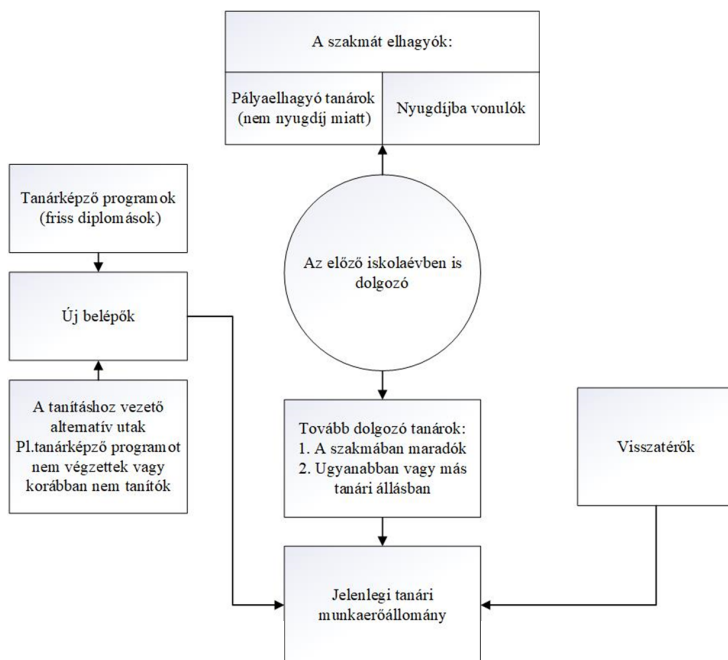
### Bevezetés – A tanárhiány problémája

■ Számos ország küzd jelenleg tanárhiánnyal. A probléma nem újkeletű, s nem magyar jelenség. A TALIS-vizsgálatok (2018, 2021) igazolták, hogy számos fejlett országban jelenlévő kihívás a csökkenő tanárlétszám és -hiány, csakúgy, mint a világ fejlődő régióiban. Az UNESCO szerint a világnak 2030-ra 69 millióval több tanárra lenne szüksége az általános alapfokú oktatáshoz való hozzáféréshez, míg a jelenlegi tendenciák szerint ez a hiány növekvő tendenciát mutat, s egyre több pedagógus hagyja el a pályát. Ma a pedagógusok túlterheltek, alulértékelték és alulfizetettek, és egyre többen kényszerülnek elhagyni azt a szakmát, amelyet szeretnek, és amelyre nagy szüksége van a társadalomnak. Ezzel egy időben azonban egyre kevesebb fiatal választja a tanári pályát, melynek oka leginkább a munkakörülmények romlásában, a fizetések átlagtól való elmaradásában, a nagy munkaterhelésben és a szakmai autonómia csökkenésében keresendő (Dolton et al, 2018). Nemzetközi szervezetek (UNESCO, ILO, Educational International) is a mielőbbi cselekvést sürgetik, legfőbb érvnek említik a minőségi oktatáshoz való jog elvesztését. A tanárhiány méretét és kiterjedését tekintve azonban eltéréseket tapasztalunk, míg egyes területeken a specializált pedagógiai feladatok ellátása ütközik problémába, addig máshol legnagyobb számban a természettudományos, a nyelvtanárrok, s a szakmai pedagógusok hiánya válik jelentőssé. Jelen tanulmányunkban a tanárhiány csökkentésének lehetőségeként a tanárképzés kérdését, s egy speciális tanárképzési szerveződést a Teach for All-t vesszük górcső alá.

## A tanárok munkaerő-piaci helyzete

A tanárok munkaerő-piaci helyzetéhez számos tényező járul hozzá, ez nemcsak a pedagógusok iránti kereslettől, hanem a pedagógus-kínálattól, a munkaerő-piaci versenyhelyzettől, a felvételi, kiválasztási és elbocsátási jogosultságtól, az iskola-rendszer egészétől és az azt meghatározó társadalmi és gazdasági környezettől is függ (Teachers matter, 2005) Az OECD szerint egy adott évben a pedagógusok kínálata úgy határozható meg, mint „a tanári pályára a fennálló feltételek mellett belépni szándékozók teljes száma” (Teachers matter 2005). A pedagógus-kínálat alapvető összetevője egy adott évben az előző évről tovább oktató tanárok teljes létszáma, ők azon aktív tanárok, akik szabadon mozognak az iskolarendszerben (intézményeiben, oktatási szintjein). A pedagógus-fluktuáció nyomon követése kiemelt fontosságú a kiegyensúlyozott helyzet fenntartása érdekében, mivel jelenleg ez az egyik fő problémája a tanárhiánynak, nemcsak Magyarországon, hanem az uniós országokban is (Dolton et al. 2018). A fluktuáció maga a nyugdíjba vonulók számát jelenti, valamint a pályaelhagyók számát, akik szociális, gazdasági vagy pszichológiai okokból hagyják el az iskolarendszert. De számos új belépő csoportja is létezik a pedagógusi munkaerőpiacnak. Közülük elsőként kiemelhetjük azon diplomázott tanárokat, akik korábban végeztek, de eddig még nem dolgoztak a pedagógusi pályán, azaz újonnan lépnek be, de nem frissdiplomások.

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



Forrás: Teachers matter 2005: 37

A második csoportot képezik a tanárképzések végzősei, a frissen diplomázott munkaerők, s a harmadik csoportba azok tartoznak, akik felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, de nincs tanári képzettségük, s nincs tanári gyakorlatuk sem. Őket a szakirodalom úgy írja le, mint akik alternatív úton léptek be a tanári pályára (Bacsa-Bán 2021a). Az is ismert, hogy egyes országok fontolgatják, hogy ezeket a tanárokat külföldről hívják meg saját iskolarendszerük támogatására (Teachers matter 2005).

## **A pedagógusképzés útjai – A tanárképzés modelljei**

A világ számos részén pedagógusi képesítés a hagyományos pedagógusképző intézményekben való képzés során szerezhető meg. A tanári képesítés megszerzése során meg kell azonban különböztetnünk a hagyományos, „fő (képesítési) útvonalakat”, azaz a tanári pályára lépés hagyományos módját, valamint annak alternatív útjait. A fő útvonalak alapvetően két modell mentén szerveződnek: egymást követő, azaz konszekutív és a párhuzamos, azaz konkurens modellek nyomán (Cserné Pekkel 2023). A párhuzamos programok esetében a kezdetektől fogva, az általános szaktudományi tantárgyak mellett, a szakmai tantárgyakon túl jelen vannak a pedagógiai-pszichológiai, ha sortörésre esik mindkét helyen van – jel azaz tanári képesítő tanulmányok (pedagógia, oktatási módszerek stb.). Ez jellemezte például a magyarországi Bologna-rendszer előtti főiskolai szintű, és a Bologna-rendszer szerinti osztatlan szakmai tanárképzést. Míg az egymást követő modellben a tanárszakos hallgatók az egymást követő szakaszban lépnek tovább a szakmai képzésről a professzionális tanárképzésre, hasonlóan a magyar rövidciklusú osztott tanárképzési modellhez. Az egymást követő modellt általában a tanári képesítés rugalmasabb belépést kínáló képzésének tekintik (Szemerszki 2023). Míg egyes oktatási rendszerekben a pedagógusképzést csak egy modell biztosítja, másokban mindkét képzési út létezik egymás mellett (Euridyc 2019).

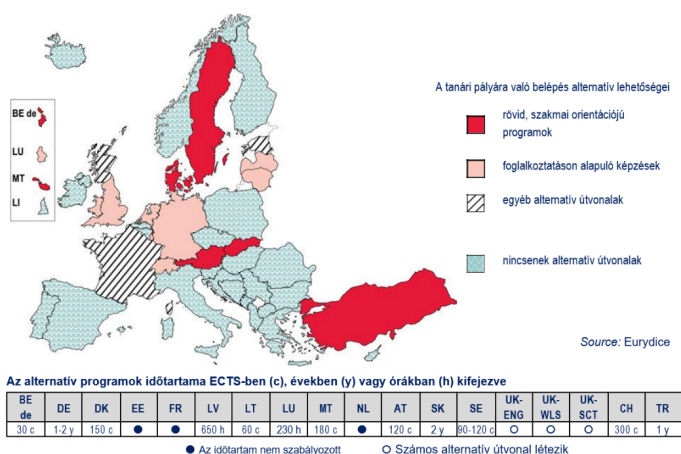
## **A pedagógusképzés alternatív útjai**

A tanárképzés alternatív útjai azokra az oktatási és/vagy képzési programokra utalnak, amelyeket a hagyományos tanárképzési programok mellett vezettek be a tanári képesítés alternatív megszerzési módjaként. A hagyományos tanárképzési programokkal összehasonlítva ezeket a programokat általában nagyfokú rugalmasság, rövidebb időtartam és a részmunkaidős képzés melletti oktatóként való rész- vagy teljesmunkaidős foglalkoztatás jellemzi. Ennek megjelenése az egyes oktatási rendszerekben valóban alternatív lehetőségként került bevezetésre a tanárhiány kezelésére. Míg más területeken az ilyen utak a szakma diverzifikációját szolgálják azáltal, hogy diplomásokat és/vagy magasan képzett szakembereket vonzanak a pedagógusi pályára más területekről.

Az alternatív programok jellemzően mind az oktatáson belüli, mind az azon kívül szerzett szakmai tapasztalattal rendelkezőket, de más tudományterületeken végzeteket is megcélznak (Balázs–Szalay 2016, 2017). Rugalmas képzési részvételt kínálhatnak, például részképzési lehetőséget, távoktatási képzési formát vagy ezek kombinációját, esetleg esti kurzusokat (Bacsá-Bán 2021a; 2021b).

Az Eurydice-vizsgálatok (Eurydice 2021) tanúsága szerint Európa-szerte 18 oktatási rendszerben találkozhatunk a tanári képezés alternatív formáinak bevezetésével. Bár nincs egyetlen kitüntetett alternatív képzési modell sem, alapvetően két fő megközelítés figyelhető meg.

2. ábra. A tanári pályára lépés alternatív lehetőségei



Forrás: (Eurydice 2021)

## Rövid szakmai-orientációjú programok

A rövid szakmai-orientációjú programok elsősorban azokra irányulnak, akik a felsőoktatás nem pedagógusi területein szereztek diplomát. A 2. ábrán látható módon, hét oktatási rendszerben: Belgiumban (német nyelvű közösség), Dániában, Máltán, Ausztriában, Szlovákiában, Svédországban és Törökországban dolgoztak ki rövidciklusú, szakmai orientációjú programokat. Az ilyen programokban való részvételhez a jelölteknek legalább alapképzésben szerzett végzettséggel kell rendelkezniük, mesterképzési szakkal csak Szlovákiában. Dániában azoknak a pályázóknak, akik nem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, igazolniuk kell az oktatás területén szerzett kétéves szakmai tapasztalatukat a felső középfokú szakképzési program elvégzése mellett (Eurydice 2021; Kóvári 2022a).

A rövid szakmai-orientációjú programok sok hasonlóságot mutatnak a konszekutív pedagógusképzési modellek második szakaszának felépítésével és tartalmával.

Ezeket általában tanárképző intézmények indítják, és a képzések magukban foglalják a pedagógiai és pszichológiai tanulmányokat, a módszertani felkészítést, a didaktikát és a gyakorlati képzést egyaránt. Ezek a programok általában egy-két évig tartanak. Az egyetlen kivétel Belgium (német nyelvű közössége), ahol az alternatív program munkaterhelése 30 ECTS (kredit), ami egy félévnek felel meg.

Ezen túlmenően, Málta kivételével minden országban, amely rövid szakmai-orientációjú programot kínál, a tanári képesítés megszerzésének egyetlen szabályos útja a hagyományos tanárképzési programok elvégzése (párhuzamos modell). Ebből a szemszögből nézve ezeknek a rövid szakmai-orientációjú programoknak az említett oktatási rendszerekben történő bevezetése nem más, mint az egymást követő modell fokozatos alkalmazása (OECD 2019; 2021; Eurydice 2021).

### Foglalkoztatási alapú pedagógusképzés

A foglalkoztatási alapú képzésre beiratkozott hallgatók az iskolai munkavégzés mellett egyéni képzési programban vesznek részt. Ezekre a programokra általában oktatói szakmai tapasztalattal rendelkezők jelentkezhetnek, valamint szaktárgyi/szakmai ismeretekkel rendelkező friss diplomások léphetnek be. Nyolc oktatási rendszer (Németország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Hollandia, az Egyesült Királyság (Anglia Wales-szel és Svájc)) kínál alternatív foglalkoztatási alapú képzést a hagyományos tanárképzési programjai mellett. Lettországban és Litvániában az alternatív programok kifejezetten a felsőoktatásban végzett fiatalokat célozzák meg, ez megmutatkozik az életkor maximalizálásában (35 év). Ezzel szemben Svájcban a képzés olyan jelentkezőket céloz meg, akik legalább 30 évesek és hároméves szakmai tapasztalattal rendelkeznek. Hollandiában és az Egyesült Királyságban (Anglia és Wales) viszonylag hosszú hagyománya van a tanári pályára való alternatív módon való belépésnek. Hollandiában a régóta fennálló „Minor in Education” („Oktatói szakirányos”) program lehetővé teszi az egyetemi alapképzésben részt vevő hallgatók számára, hogy korlátozott módon, de egy második képesítést szerezzenek, amely az általános középfokú oktatás 1–3 évfolyamnak oktatására biztosít lehetőséget a végzeteknek. Az Egyesült Királyságban kínált számos alternatív útvonal közül a legelterjedtebb a „Teach First” („Először taníts”) program. Közel 20 éve létezik; s a középiskolai tanárok körülbelül 7%-a szerez képesítést ezen az úton. A Kiegészítő Graduate Training Program (AGTP) a „Teach First” program walesi változata. Mindkét program célja az, hogy különböző területekről a hátrányos helyzetű térségek iskoláiba oktatókat toborozzon (OECD 2021; Eurydice 2021; Kóvári 2022a).



### Egyéb alternatív utak

Észtországban, Franciaországban és az Egyesült Királyságban (Skóciában) a tanári képzéshez vezető alternatív utak eltérő mintákat követnek. Belgium németajkú közösségében a szakmát gyakorló tanárok többsége a belga francia közösségben tanul. Észtországban az egyéb szakmai területek szakemberei a nemzeti szakmai képzési rendszeren keresztül szerezhettek tanári képesítést. A szakmai bizonyítványt itt bárki megszerezheti, aki igazolni tudja a tanári szakmai követelményrendszerben előírt szükséges kompetenciákat. Ezen képzések nem kötelezőek.

Franciaországban a 4. évfolyam (Master 1) végén letett szakmai vizsga a tanári képzés megszerzéséhez vezető út kötelező része. A teljesjogú tanári képzés megszerzésének alternatív lehetősége az úgynevezett „harmadik szakmai vizsga” vagy „belső szakmai vizsga” sikeres letétele. Ahhoz, hogy a jelöltek részt vehessenek ezeken a vizsgákon, három és öt év közötti szakmai tanári tapasztalattal kell rendelkezniük.

Az Egyesült Királyságban (Skóciában) számos további lehetőséget nyújtanak ahhoz, hogy segítsék megoldani a hiányterületek pedagógussal való ellátottságát. Ezek alapvetően az egyetemeken belüli hagyományos tanárképzésekhez kapcsolódnak, valamint feltétel, hogy a Skót Általános Oktatási Tanács (General Teaching Council for Scotland) által akkreditált képzések legyenek (OECD, 2021; Eurydice, 2021).

Bár számos európai oktatási rendszer bevezetett a hagyományos tanárképzési modellek mellett alternatív lehetőségeket a tanári képzés megszerzéséhez, az ily módon képzett pedagógusok száma továbbra is elenyésző. A TALIS 2018-as vizsgálat (TALIS, 2019; OECD, 2019) adatai szerint azonban az EU-ban mindössze a pedagógusok 4,4%-a szerzett képesítést gyorsított vagy speciális tanárképzési programokon keresztül (lásd *1. táblázat*). A legmagasabb arányt Észtországban (6,9 %) és az Egyesült Királyságban (Anglia) (7,9 %), azaz két olyan országban tapasztalták, amely alternatív lehetőségeket kínál a tanári képzés megszerzésére.

1. táblázat. Az alsó középfokú tanárok aránya a tanárképzési program típusai szerint

	Konkurens / Párhuzamos tanárképzési programokban résztevők	Konzekutív /Kő- vető tanárképzési programokban résztevők	Gyorsított vagy speciális tanár- képzési program- ban résztvevők	Tantárgyspecifi- kus oktatás vagy képzés	Más pedagógusi szakmában szer- zett végzettség / Formális végzett- ség nélküli/egyéb
	%	%	%	%	%
EU	38,0	41,5	4,4	9,5	6,6
BE fr	<b>77,1</b>	<b>9,5</b>	<b>9,1</b>	<b>1,0</b>	<b>3,3</b>
BE nl	<b>83,6</b>	<b>6,4</b>	<b>8,7</b>	<b>0,9</b>	<b>0,4</b>
BG	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
CZ	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
DK	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
EE	61,8	<b>15,5</b>	<b>6,9</b>	<b>4,8</b>	<b>10,9</b>
ES	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
FR	<b>20,5</b>	<b>44,5</b>	3,9	<b>19,1</b>	<b>11,9</b>
HR	<b>66,5</b>	<b>18,4</b>	<b>7,1</b>	<b>6,3</b>	<b>1,6</b>
IT	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
CY	<b>41,3</b>	<b>24,3</b>	<b>7,2</b>	<b>17,8</b>	<b>9,4</b>
LV	<b>49,6</b>	<b>17,9</b>	0,0	<b>21,9</b>	<b>10,5</b>
LT	<b>58,9</b>	<b>19,2</b>	<b>2,9</b>	<b>16,2</b>	<b>2,9</b>
HU	<b>75,9</b>	<b>11,7</b>	0,0	<b>3,7</b>	<b>8,6</b>
MT	<b>52,4</b>	<b>32,2</b>	4,5	<b>3,8</b>	7,0
NL	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
AT	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
PT	<b>63,4</b>	<b>34,0</b>	<b>0,3</b>	<b>0,1</b>	<b>2,1</b>
RO	<b>50,2</b>	<b>21,2</b>	<b>2,3</b>	<b>22,6</b>	<b>3,7</b>
SI	<b>73,4</b>	<b>20,3</b>	<b>1,4</b>	<b>3,2</b>	<b>1,7</b>
SK	<b>79,9</b>	<b>13,9</b>	0,0	<b>2,7</b>	<b>3,6</b>
FI	<b>89,3</b>	0,0	0,0	0,0	<b>10,7</b>
SE	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
UK_ENG	<b>12,1</b>	<b>75,2</b>	<b>7,9</b>	<b>1,0</b>	<b>3,9</b>
IS	<b>66,4</b>	<b>20,2</b>	0,0	<b>6,2</b>	<b>7,2</b>
NO	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
TR	<b>79,6</b>	<b>16,5</b>	0,0	<b>1,8</b>	<b>2,1</b>
<b>kiemelt</b>	Statistikailag szignifikáns eltérések az EU-s értékekhez képest				
<i>dőlt</i>	A válaszadók száma nem éri el a reprezentatívnak tekinthető 5 különböző iskola vagy 30 tanár minimális mintavételi küszöbét.				
n.a. (nincs adat)	Bulgária, Csehország, Dánia, Észtország, Spanyolország, Olaszország, Hollandia, Ausztria, Svédország és Norvégia: nincs adat (azaz a kérdés nem volt kötelező az országban)				

Forrás: (OECD, 2019)

### Egy civil kezdeményezés az oktatásban és a tanárképzésben: Teach for All

Az Egyesült Államokban az 1980-as és '90-es években az alacsony társadalmi státuszú diákok tanulmányi eredményei stagnáltak és országos tanárhiány alakult ki. Wendy Kopp felismerte, ahhoz, hogy minden gyermek számára elérhető legyen a minőségi oktatás, új vezetőkre van szüksége az oktatási szektornak. Az elképzelésből valóság lett és 1989-ben Kopp megalapította a Teach For America elnevezésű vezetőfejlesztő programot. Az ötlet egyszerű volt: tehetséges egyetemi végzettségűeket toborzott, akik az ország különösen nagy tanári szükségletű vidéki és városi iskoláiban helyezkedtek el két évre (Wiggins 2013).

A Teach First az Egyesült Királyságban, Londonban 2002-ben alakult azzal a céllal, hogy megpróbálja magánszektorbeli megoldásokat találni az oktatási hátrányok kezelésére. Brett Wigdortz, a Teach First vezetője a Teach For America-hoz hasonló megközelítést alkalmazta munkájában. A Teach First azóta is az Egyesült Királyság legnagyobb „tanár-toborzója” a felsőfokú végzettségűek körében. Mindkét program sikere a 2000-es évek közepén keltette fel a média figyelmét. Világszerte a szociális szféra több képviselője megkereste Koppot és Wigdortzot, hogy segítsenek saját országaikban hasonló szervezeteket létrehozni. Nem sokkal később, 2007-ben a Teach for America és a Teach First egyesült és Teach For All néven folytatták munkájukat együttesen, mely napjainkra már több, mint 90 országban egymástól függetlenül finanszírozott és vezetett partnerszervezetek globális hálózatát jelenti, s melynek azóta is Wendy Kopp a vezérigazgatója (Muijs et al. 2010).

3. ábra. A Teach for All szervezet partnerszervezetei és globális hálózata<sup>1</sup>



A Teach For All tehát egy olyan kezdeményezés, amely összekapcsolja és támogatja a különböző országok oktatási szervezeteit a világ minden tájáról. A hálózat-hoz tartozó oktatási szervezeteknek valamennyi országban hasonló céljai vannak: az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése és a minőségi oktatás elérhetővé tétele mindenki számára.

A Teach For All program partnerei helyi szervezetek, amelyek magukhoz vonzának a tanári pálya és az oktatási feladat iránt elkötelezett fiatalokat, akik egy rövidciklusú képzésben való részvétel után vállalják, hogy tanárként dolgoznak olyan országokban vagy régiókban – rövid- vagy akár hosszú távon –, ahol jelentős és számos oktatási kihívás van jelen. A gyakorlati képzési programok célja, hogy a résztvevő tanárokat olyan hatékony oktatókká képezze, akik az adott csoportok és régiók igényeihez igazodva képesek minőségi oktatást nyújtani. Az intenzív és gyakorlati elemekkel átszőtt képzés során az osztálytermi gyakorlatok segítségével a tanároknak lehetőségük van a valós tapasztalatszerzésre<sup>2</sup> (Wiggins, 2013; Muijs et al, 2010).

A Teach For All tanárképzési programja egy rendkívül átfogó és komplex folyamatot jelent, melynek célja, hogy a résztvevőket felkészítse az oktatási tevékenységre, a diákok teljesítménye és az oktatás minősége is javuljon. A képzés során a tanárok elméleti majd gyakorlati ismereteket szereznek, annak érdekében, hogy a lehető legnagyobb hatékonysággal tudjanak oktatni, valamint megfeleljenek a diákok tanulási igényeinek (Gógh–Racsó–Kóvári 2021). A tanárjelöltek elsajátítják mindazon módszertani elemeket és hatékony tanítási technikákat, melyekkel segíteni tudják a diákokat a tanulásban és támogatják fejlődésüket is (Cserné Adermann 2008; András et al. 2016; Bartal–Rajcsányi-Molnár 2020).

A Teach For All szervezethez csatlakozó oktatási intézmények, szervezetek és egyéb partnerek a tanári programokba és képzésbe való felvétel kritériumait saját maguk állíthatják össze annak érdekében, hogy az leginkább megfelelő legyen az adott iskolai közösség számára, s a képzést elvégző tanár személyisége, attitűdjei és kompetenciái is minél inkább ezt a célt szolgálják. Ezáltal csak néhány általános alapvető tudunk megfogalmazni, hiszen a felvételi kritériumokat az adott ország, régió és diákok igényeihez igazították<sup>3</sup> (Wiggins 2013; Muijs et al. 2010). A szervezet rendszerében a tanárképzésének vannak egységes mérföldkövei, amelyek az alábbiak:

1. *Jelentkezés és felvételi*: a Teach For All programban való részvétel egy online regisztrációs folyamattal indul, amely során a leendő tanároknak ki kell tölteniük egy jelentkezési űrlapot, melyen a személyes adatok és háttér feltüntetése mellett az alapvető tapasztalatok, a meglévő végzettségek is feltérképezésre kerülnek; és melyből a programba való bekapcsolódás személyes motivációi is megismerhetők, tehát, hogy miért szeretne valaki részt venni a programban. Ezután az előválogatás fázisa következik, amikor a program szervezői megvizsgálják és értékelik a beérkezett jelentkezőket, elsősorban azok elkötelezettségét, motivációját és az oktatás iránti érdeklődését, majd kiválasztják azokat, akik továbbjuthatnak a következő szakaszba, amely a felvételi interjúk és tesztek kitöltését jelenti. A személyes interjúk lehetnek egyéni vagy csoportos módon szervezettek, és gyakori elemük a valós pedagógiai szituációk megoldása is. Céljuk, hogy tovább mélyítsék a jelentkezők személyes készségeit és motivációját, valamint az, hogy csak a legkiválóbbak kerüljenek kiválasztásra. A felvételi folyamatban elterjedt az értékelési tesztek használata is, melyek általában a problémamegoldási készségeket és az intellektuális képességeket vizsgálják. Előfordul, hogy a jelentkezőktől ajánlóleve-

leket vagy referenciákat kérnek, amelyeket korábbi oktatóiktól, munkaadóiktól várnak, mindezek azt a célt szolgálják, hogy árnyalt képet kapjanak a jelentkező személyéről, képességeiről és elkötelezettségéről.

2. A *képzést*, amely elméleti és gyakorlati részből tevődik össze, azok kezdhetik meg, akik motiváltak, elkötelezettek, s akiknek igényük van a társadalmi változásra, illetve azok, akik rendelkeznek az oktatáshoz szükséges készségekkel-képességekkel. Az alapozó képzési szakasz több hónapig is eltart és több részből áll. Magában foglalja az oktatás elméleti alapjainak, a pedagógiai módszereknek, az oktatási tevékenységekhez kapcsolódó feladatoknak az elsajátítását és a hatékony munkára való felkészítést, sőt az adott iskola szervezetének megértését is. A cél alapvetően a tanárok ismereteinek bővítése és kompetenciáinak fejlesztése. A tanárok megismerik a Teach For All program célkitűzéseit, valamint az oktatás közösségi és társadalmi szerepét, részt vesznek előadásokon, csoportos tevékenységekben, műhelymunkákban, valamint projektmunkákban is. Ebben a szakaszban készségeiket mélyítik el és pedagógiai tudásukat is gyarapítják.
3. *Felkészülés az oktatásra*: rendkívül fontos, hogy a tanárok hatékonyan tudjanak órát tervezni és az elsajátítandó tananyagot ennek mentén jól rendezzék el, ezért az intenzív képzés alatt ezt is megtanulják, azaz ismereteket szereznek arról, hogy hogyan kell megtervezni az órákat, s hogyan kell jól felépíteni a tananyagot, mindazzal együtt, hogy hogyan tudják differenciáltan alkalmazni az egyes oktatási módszereket, ennek során óravázlatokat és tanítási terveket is készítenek.
4. A *tanítási gyakorlatuk* során valós helyzetben, osztályokban tanítanak, ezáltal elméleti tudásukat átültethetik a gyakorlatba, és kellő tapasztalatot szereznek. Ez az időszak lehetőséget ad az oktatási kihívások megélésére és a diákokkal való interakcióra is, már felelősek az oktatási-nevelési folyamatért és a diákok fejlődéséért, hiszen nemcsak órát tartanak, hanem értéklik is a diákokat. Ezen folyamat során oktatók és mentortanárok kísérik figyelemmel munkájukat, s adnak visszajelzést számukra a fejlesztendő területekről és értéklik tanári munkájukat. A Teach For All program speciális jellemzője a támogatás és mentori segítségnyújtás. Ami azt jelenti, hogy a tanárok – nemcsak a képzés, hanem az oktatási folyamat teljes ideje alatt – mentori segítséget és támogatást kapnak. A mentorok többnyire oktatási szakemberek vagy olyan tapasztalt oktatók, akikkel rendszeres megbeszéléseket és találkozókat tartanak, s ezáltal segítik őket szakmai fejlődési folyamatukban, pedagógiai készségeik javításában, az oktatási kihívások leküzdésében és az oktatás színvonalának növelésében is. Ez a folyamatos megfigyelés, kommunikáció, visszajelzés és az értékelés segítséget nyújt a tanároknak abban, hogy tisztában legyenek erősségeikkel és fejlesztendő területekkel.
5. A *képzés végén* a Teach For All tanárképzési programjainak résztvevői értékelésen vesznek részt vagy vizsgákat tesznek, hogy a program működtetői megbizonyosodjanak arról, hogy az elvárt készségeknek, ismereteknek és kompetenciáknak a leendő tanárok birtokában vannak, és megfelelnek a feljükk támasztott elvárásoknak. Ennek az értékeléseknek/vizsgának számos formája lehet, például: pedagógiai portfólió, amely óravázlatokat és tanórai dokumentációkat tartalmaz.

További értékelési eszköz lehet az osztálylátogatás és a tanórai megfigyelés, oktatási szakemberek és mentorok által (vö. magyar tanárképzési rendszer zárótanítása), valamint írásbeli és szóbeli képesítő vizsgák is előfordulhatnak.<sup>4</sup>

A Teach For All tanárképzési programjának végzősei általában diplomát vagy tanúsítványt kapnak a sikeres megmérettetések után, melyek azt igazolják, hogy a képzést sikeresen elvégző pedagógusok képesek egy meghatározott tantárgyat vagy tananyagot tanítani. A tanári felkészítés és képzés azonban itt nem ér véget, hiszen a Teach For All programok sajátossága éppen abban áll, hogy a tanároknak állandó szakmai fejlődési lehetőséget biztosítanak, mellyel tovább segítik őket pedagógiai tudásuk gyarapításában, oktatási készségeik folyamatos fejlesztésében (Kwauk–Perlman–Robinson–Spilka 2021). Összességében elmondható, hogy a Teach For All tanárképzési programjaiban az oktatás nem csupán a tananyag közvetítéséről szól, hanem arra ösztönzik a tanárokat, hogy elmélyüljenek az oktatási egyenlőtlenségek problémájában és átfogóan megértsék az oktatás társadalmi szerepét, ezáltal az oktatási-nevelési folyamaton keresztül hatással legyenek a társadalmi változásokra és a közösségek fejlődéséhez tevőlegesen járuljanak hozzá (Cserné Adermann 2003; Balla–Kovács–Szilárdi 2024; Varga 2022, 2023). Ennek a folyamatnak a támogatásához különösen fontos lehet a hallgatók jövőorientációjának és – képzésmódszertani megfontolás szempontjából – az attitűdjeiknek is a megismerése (Kócuti 2015, 2020).

## Összegzés

Az oktatási rendszerekben tapasztalható nagyfokú tanárihiány miatt világszerte különböző alternatív utakat vezettek be a tanári képesítés megszerzésének elősegítése érdekében. Ezen programok célja többek között a szakma diverzifikációja, azaz a magasan képzett szakemberek pályára vonzása és a tanári szakma iránti érdeklődés növelése. Az alternatív pedagógusképzési útvonalak hatásainak elemzése azt mutatja, hogy függetlenül a program jellemzőitől és az országtól, mindegyik hozzájárul a tanári pályára lépők számának növekedéséhez. Az alternatív úton diplomázók teljesítménye hasonlóan sikeres, mint a hagyományos tanárképzésben résztvevőké. Ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy a programokban résztvevők sikerességéhez és hatékonyságához elengedhetetlen a folyamatos ellenőrzés, nyomon követés és a szakmai támogatás, ideértve a mentorálást is (OECD 2005; Kóvári 2022b).

Magyarországon már a 1990-es évek közepétől látható volt, hogy 2015 után súlyos pedagógushiány várható. A létszámadatok és előrejelzések alapján már akkor felmerült, hogy a pályára lépő fiatalok nem lesznek képesek pótolni a nyugdíjba vonuló pedagógusokat. Azóta kiderült, hogy a pedagógus-életpályamodell sem vonzó a fiatalok számára. A pedagógushiány egyre súlyosabb probléma, ezért felmerült annak lehetősége is, hogy az állásokat pedagógus képesítés nélküli vagy nem megfelelő képesítéssel rendelkező személyekkel töltik be. Tény, hogy az oktatáspolitikának mielőbbi megoldásokat kell találnia erre a helyzetre.

Elsősorban a hagyományos pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményeknek kell kidolgozniuk ehhez a megfelelő programokat és alternatívákat. Emellett ezeket a képzéseket hozzáférhetővé is kell tenni, mivel a képzési költség a kevésbé versenyképes pedagógusfizetésekkel rendelkező szakma vonzerejét csökkenti.

A Teach For All-hálózat jól illeszkedik e helyzethez és a globális méretűvé vált probléma kialakulásához a tanárhány kezelésében. A Teach For All és a kialakult modell végső célja szűkebb értelemben a legtehetségesebb fiatalok bevonása az oktatásba, olyan oktatási vezetőkből álló csapat létrehozása, akik egy egész életen át elköteleződtek az oktatási szektor mellett, beleértve az osztálytermi és azon kívül munkát is, továbbá amellet is elkötelezettek, hogy növelik a gyermekek tanulási esélyeit és ezáltal elősegítik szocioökonómiai státuszuk javítását.

További célként fogalmazódik meg az, hogy a hálózati partnerek kapcsolatait és azok fejlődését elősegítsék, valamint további kíváncságot az új szervezetek fejlesztése és támogatása csakúgy, mint a bekapcsolódás a globális hálózat munkájába.

A Teach For All célja nemcsak a tudás megosztása, tanácsadás és coaching-feladatok elvégzése, hanem a globális erőforrásokhoz való hozzáférés irányítása, szakemberek felkészítése vezető feladatok ellátására az oktatás területén belül és azon kívül is, valamint a lehetséges jövőkép és értékek iránti elköteleződés előmozdítása is. Napjainkban a Teach For All egy 61 – egymástól függetlenül vezetett és finanszírozott – partnerszervezet globális hálózatoként működik, több, mint 90 országban, köztük Ghánában, Haitin, Mexikóban és Libanonban is tevékenykednek. Számos tanulmány igazolja a Teach For All partnerszervezetek pozitív hatását a gyerekekre. A Teach For All nagyot profitált abból az alapvető megközelítésből, hogy a szervezet főbb irányelvei viszonylag könnyedén adaptálhatók bármely ország igényeihez. A média és az internet adta lehetőségeket kihasználva újabb partnereket tudott a hálózatba vonzani, s számos szoros és stabil kapcsolatot épített ki a közszférával a világ több országában. Folyamatosan lépnek be új partnerek a hálózatba, s ezáltal még több lehetőséget teremtenek a céljaik elérésére, például újabb finanszírozási csatornák nyílnak meg számukra, nagy számban jelentek meg diplomások a szervezett toborzások hatására, jó kormányzati kapcsolatok kerültek kiépítésre annak érdekében, hogy felismerjék az alternatív tanárképzési utak szerepét és lehetőségét. A Teach For All szerint, a hálózat sikerének egyik kulcsa a vezetésfejlesztésre és a tanárookra való nagyfokú fókuszálás. Ez a kérdés – mint ismert – a világ számos országát érintő alapvető probléma. A tanári pálya általában alacsony presztízsű, mind anyagi, mind társadalmi tekintetben és továbbtanulási szempontból jellemzően nem vonzó a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező és tehetséges diákok körében. A szervezet számos kontextusban tárta fel ezt a kérdéskört kutatásaival és tanulmányaival. Ezen kutatások számos esetben azt is igazolták, hogy a Teach For All programjában résztvevő diákok, mind az állami, mind a magániskolák tanulóihoz képest számos területen jobb eredményeket produkálnak. Például: matematikai, szocio-emocionális és kognitív képességeiket tekintve, beleértve az énhatékonyt, az önbecsülést, továbbá a metakognitív és intellektuális képességeket.

További eredmény az is, hogy a programban résztvevők körülbelül 74%-a jelenleg is az oktatás valamely területén dolgozik iskolaigazgatóként, tanárként. S különösen fontos, hogy rendkívül nagy azoknak a száma, akik hátrányos helyzetűek vagy alacsony jövedelműek támogatását segítik. Azonban a hálózat működésének és további növekedésének egyik fő akadálya – számos országban – a tanári pályára vonatkozó kormányzati szabályozás, melyek szerint az alternatív tanítási utak nem elismertek és elfogadottak, pedig a Teach For All partnerek, hálózatuk további kiterjesztésével nagy eséllyel tudnák orvosolni az oktatás területének számos problémáját.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a strukturális pedagógushiány csak olyan jól átgondolt és következetesen végiggondolt stratégiákkal győzhető le, amelyek széles körű elemzésen alapulnak, ahogyan Majorosi megfogalmazza: „A pedagógushiány következményeit az órák pillanatnyi ellátottságánál tágabb összefüggésekben kell átgondolni” (Majorosi 2019). Látható, hogy a pedagógushiány nemcsak Magyarországon fontos kérdés, hanem nemzetközi probléma, és számos európai ország is szembesül vele. A legtöbb országban a hiányszorosságok kezelésére alternatív utakat és bekapcsolódási lehetőségeket fejlesztettek ki azok számára, akik korábban nem a pedagógia területén szereztek szakmai kvalifikációt és/vagy munkatapasztalatot. Az elemzésünk során ezeket az utakat vizsgáltuk meg, és megpróbáltuk feltárni, milyen lehetőségek állnak rendelkezésre egy nemzetközi szervezet programjában a pedagógushiány kezelésére.

## Irodalom

- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Bácsa-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.
- Bácsa-Bán Anetta (2021a): Alternatív utakon a pedagógushiány leküzdésének érdekében. *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények*, 1., (1.), pp. 129–140.
- Bácsa-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 műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- 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*. Budapest: Hungarovox.
- Balla Ákos–Kovács Szilvia–Szilárdi Edina (2024): Hallgatói elégedettség a Dunaújvárosi Egyetem nemzetközi képzései kapcsán. 1. rész. *Dunakavics*, 12., (1.), in print.
- Bartal Orsolya–Rajcsányi-Molnár Mónika (2020): A 21. századi tanár és a mobiliszközök. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10., (4.), pp. 53–66.
- Cserné Adermann Gizella (2003): Önbeteljesítő tanári elvárások – iskolai kudarcok. *Tudásmenedzsment*, 4., (1.), pp. 53–62.



- Cserné Adermann Gizella (2008): Tanulási stílusok és képzési stratégiák. In: Benedek András–Koltai Dénes–Szekeres Tamás–Vass László (Szerk.): *Andragógiai ismeretek*. Budapest: NSZFI. pp. 203–244.
- Cserné Pekkel Márta (2023): Pedagógus az iskolai szervezetben. In: Hollóy Júlia Olga–Proity Péter (Szerk.): *Doktoranduszok kutatás közben I. Kulcsszavunk az iskola*. Pécs: PTE, pp 20–24.
- Dolton, Peter–Marcenaro, Oscar–De Vries, Robert (2018): *Global Teacher Status Index*. Sussex: 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.
- Gógh, Előd–Racsko, Réka–Kővári, Attila (2021): Experience of Self-Efficacy Learning among Vocational Secondary School Students. *Acta Polytechnica Hungarica*, 18., (1), pp. 101–119.
- Katsarova, Ivanova (2020): Teaching careers in the EU, European Parliamentary Research Service Daniel Muijs–Christopher Chapman–Alison Collins–Paul Armstrong (2010): *Maximum impact evaluation: The impact of Teach First teachers in Schools*. <https://www.slideshare.net/sudsnz/manchester-evaluation-of-teach-first-2010>
- Kovács Szilvia–Wenting, Song (2020): Footprint of women in the Hungarian STEM-landscape: Gaps and links In: András, István–Rajcsányi–Molnár, Mónika (Eds.): *East-West Cohesion IV: Strategic study volumes*. Subotica: Cikos Stampa. pp. 129–142.
- Kőkuti Tamás (2015): Hallgatói jövőorientáció mint versenyképes attitűd. In: András István–Rajcsányi–Molnár Mónika–Németh István (Szerk.): *Nyelvi terek*. Dunaújváros: DUF Press, pp. 183–194.
- Kőkuti Tamás (2020): Képzésmódszertani megfontolások vs. hallgatói attitűdvizsgálat. In: H. Varga Gyula (Szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest: Hungarovox. pp. 290–303.
- Kővári Attila (2022a): A magyarországi felsőoktatás digitális felkészültségének szakmapolitikai vonatkozásai az OECD digitális-átalakulás-jelentése kapcsán. *Civil Szemle*, 19., (2), pp. 45–59.
- Kővári, Attila (2022b): Digital Transformation of Higher Education in Hungary in Relation to the OECD Report. In: *DIVAI*, pp. 229–236.
- Kwauk, Christina–Perlman, Robinson Jenny–Spilka, Samantha (2021): *Teach For All – Building a pipeline of future education leaders around the world*. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3956805](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3956805)
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS–OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2021): *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Szemerszki Marianna: Pedagógusképzés az adatok tükrében. *Educatio*, 32., (1), pp. 55–67.
- TALIS 2018 (2019): *Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/meresek/talis/TALIS\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/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 (2022): Társadalmi felelősségvállalás avagy az esélyteremtő értékteremtés. *Civil Szemle*, 19., 4. pp. 23–40.
- Varga Anita (2023): A törekeny bizalom – Egyenlők között egyenlőtlenek: Esélyegyenlőségi kérdések a társadalom és a felsőoktatás rendszerében. *Civil Szemle*, 2., (6.), Különszám pp. 141–161.

Wiggins, Z. (2013): „PromiseNet: *Toward A More Unified Network?*” *Yale School of Management Case Study*. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://citiesofpromise.files.wordpress.com/2014/11/som-case-study.pdf

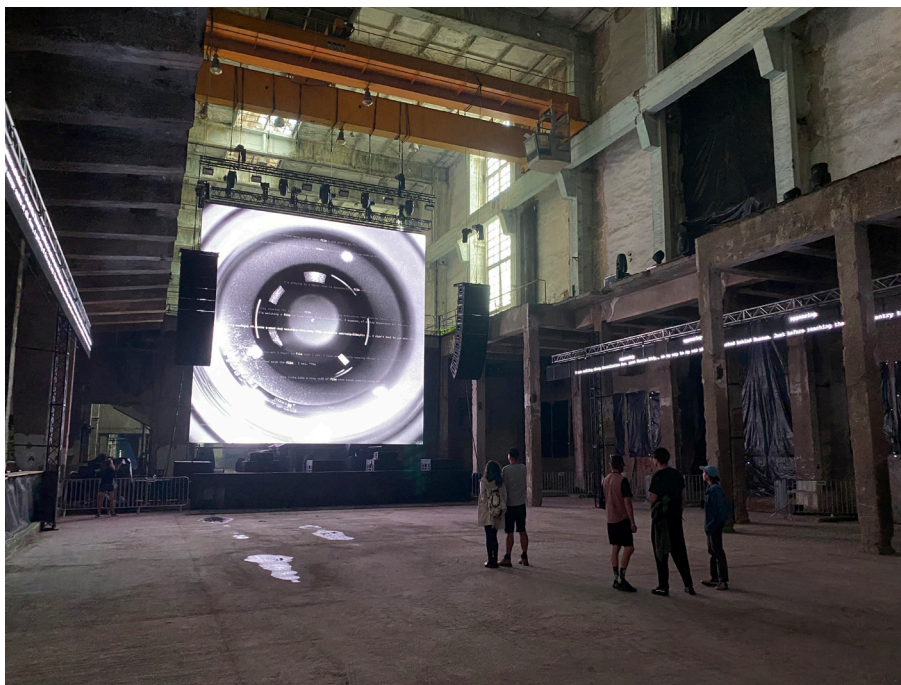
## Jegyzetek

<sup>1</sup> <https://teachforall.org/our-purpose>

<sup>2</sup> <https://teachforall.org/our-purpose> és <https://skoll.org/organization/teach-for-all/>

<sup>3</sup> <https://teachforall.org/our-purpose> és <https://skoll.org/organization/teach-for-all/>

<sup>4</sup> <https://teachforall.org/our-purpose> és <https://skoll.org/organization/teach-for-all/>



Fotó/Németh István

## DIGITÁLIS (KÉSZSÉG)FEJLESZTÉS — AZ EURÓPAI UNIÓ DIGITÁLIS ELVÁRÁSAI, ÁLLAMI ÉS CIVIL SZEREPLŐK A NEMZETI DIGITALIZÁLÁSI STRATÉGIA MEGVALÓSÍTÁSÁBAN

Keszi-Szeremlei Andrea–Kókuti Tamás–Balázs László

### Bevezetés

■ Az elmúlt években a digitális fejlődésnek köszönhetően rohamos léptekben átalakult az életünk. Mind a kormányzati szférában, mind a vállalkozások mindennapi ügyintézésében, mind pedig a magánéletben megfigyelhetők jelentős változások. A digitalizáció magával hozta egy sor technológia bevezetését, átalakítását, amely azt követeli a felhasználóktól, hogy mindig napra készek legyenek. A digitális eszközök használata már a kisgyermek kortól elterjed és gyors ütemben terjed (Cserné Pekkel 2021). A Covid–19 okozta leállás és bezártság korábban elképzelhetetlennek hitt változásokat idézett elő a számítógépek és okostelefonok használatát illetően (Bartal–Rajcsányi–Molnár 2020). A pillanat töredéke alatt sajátította el a lakosság jelentős része az online kommunikáció akkori legmodernebb eszközeinek használatát.

Majd a Covid elmúlt, de a digitális szintugrás megmaradt. Már a hétköznapi élet része lett az okoseszközök használata. És ez a változás, a digitális fejlődés az Európai Unió célkitűzése is (Varga 2023). Ezért megalkotta a Digitális Irányelv 2030 Stratégiáját, amelyben kijelölte a legfontosabb irányokat a digitális fejlesztés terén. Az emberi tőke azonban ezen digitális fejlesztés legfontosabb eleme, amely nélkül a többi elem működése, működtetése válik kérdésessé. Így a humán tőke fejlesztése központi szereplője a fejlesztésnek. Az Európai Bizottság által megalkotott Digitális Stratégiát minden tagállamnak be kell tartania és hozzá kapcsolódóan saját, országspecifikus megvalósítási tervet kellett készítenie.

Hazánkban a Nemzeti Digitalizációs Stratégia tartalmazza azokat a terveket, amelyek mentén a fejlesztést meg kívánják valósítani. A Stratégia kitér arra is, hogy a Kormányzati döntések, a finanszírozási háttér mellett szükség van a civil szervezetek segítségére (Balázs 2009), támogatására is annak érdekében, hogy a komoly kihívásnak számító, több szempontból is jelentős lemaradásban lévő területek digitális fejlesztése sikeres legyen.

### Civil szervezetek szerepe a digitális fejlesztésben

Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság (2021) véleménye alapján a humán tőkére épülő menetrend a sikeres átállás egyik előfeltétele. A készségfejlesztés és a jövőbeli, új és régi készségigények egész sorának előrejelzése terén számos szereplő, köztük oktatási intézmények, munkáltatók, szakszervezetek, állami foglalkoztatási szolgálatok, civil szervezetek és szakmai szervezetek együttműködésére van szükség (Varga 2022).

A magyar kormány által összeállított Nemzeti Digitalizálási Stratégia kimondja, hogy a sikeres megvalósításához a célok és eszközök meghatározását követően szorosan együttműködő, egymást támogató partnerekre van szükség. A Stratégia a partnerséget biztosító résztvevőket három csoportban határozza meg: az állami szereplők, a civil szereplők, valamint a monitoringozást, ellenőrzést végző szereplők.

A fejlesztést segítő civil szereplők közé elsősorban a érdekképviselői, valamint infokommunikációs fókuszú szakmai szervezetek sorolódnak.

- Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége (IVSZ).
- Hírközlési Érdekegyeztető Tanács (HÉT).
- Informatika a Társadalomért Egyesület (Infotér).
- Egyéb infokommunikációs fő fókusszal rendelkező szakmai szervezetek:
  - Hírközlési és Informatikai Tudományos Egyesület (HTE).
  - Magyar Kommunikációs Szövetség (MKSZ).
  - Magyar Kábeltelevíziós és Hírközlési Szövetség (MHKSZ).
  - Magyar Zoltán e-közigazgatástudományi Egyesület.
  - Neumann János Számítógéptudományi Társaság (NJSZT).

Ezek mellett számos egyéb általános társadalmi, gazdasági vagy közigazgatási fókuszú szakmai és érdekképviselői szervezet is van Magyarországon, amely a digitalizációt kiemelten kezeli, közülük a legfontosabb és legnagyobb a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, amely dedikált informatikai kollégiummal is rendelkezik, illetve a Modern Vállalkozások Programját is koordinálja.

## Digitalizáció

Az internet elterjedése alaposan megváltoztatta a hagyományos vállalkozásokat. Egyes vállalkozások hanyatlásnak indultak, míg másoknál növekedést idézett elő. Az internet növekvő népszerűsége a cégtulajdonosokat arra ösztönzi, hogy távolról nyújtsanak szolgáltatásokat bevételeik növelése érdekében, miközben fenntartják irodájukat is. Ilyen formában működő vállalkozások például a bankok, a szupermarketek, az ékszerüzletek vagy épp az autóalkatrész üzletek (Kreutzer 2018; Zhou et al, 2007). Ezzel szemben más vállalkozásoknál csak online szolgáltatásnyújtás történik ügyfelek személyes fogadása nélkül, mint például a Google vagy az Amazon (Hadi Kiapour et al. 2015).

A digitális gazdaságot az internet és a kibertér fejlődése alakította. Ez a digitális transzformáció a vállalkozások számára egy út a digitális technológiák és üzleti modellek alkalmazásához és hadrendbe állításához, ami számszerűsíthető teljesítményjavulást eredményez, és egy olyan potenciált hordoz magában, ami felforgatja, megingatja a hagyományos szolgáltatók pozícióját, átalakítja a piacokat. A digitális forradalom olyan következménnyel jár egy vállalat számára, amely a digitális technológiák és üzleti modellek révén megváltoztatja a vállalat értékajánlatát és piaci pozícióját.” (Bradley et al. 2015)

Annak ellenére, hogy a technológia, a gépesítés és a mesterséges intelligencia (AI) jelentős segítséget és kényelmet nyújtott az embereknek, a vállalkozásoknak és az iparnak, néhány hagyományos munkahely tönkrétével is okozták (Akerkar 2019; Canhoto–Clear 2020; Di vaio et al. 2020; Harmon–King 1985). Következésképpen a cégtulajdonosoknak és bizonyos alkalmazottaknak, akik továbbra is klasszikus formában dolgoznak, naprakésznek kell lenniük a legújabb technológiai fejlesztésekkel, és át kell térniük a digitális korszakba, hogy fenntartsák vállalkozásukat és fenntartsák kapcsolataikat másokkal. (Far et al. 2023; Balázs–Kócuti 2023)

Előrejelzések szerint a következő 10–20 évben a munkahelyek 14%-a automatizált lesz, míg további 32%-nyi munkahely kapcsán jelentős változások következnek be az OECD térségben a digitális változások következtében (OECD 2019), (Kócuti 2023).

A digitalizáció folyamatosan növekszik, ennek eredményeként a mindennapi munkavégzés során használt digitális készségek egyre fontosabbak (Korkut–Falus 2022: 109). Jelenleg rendkívül fontos készségnek számítanak a digitális készségek, valamint az interakciók módja. A munkavégzési technikák fejlettebbek, mint korábban, és a vállalatok el is várják jelenlegi és leendő alkalmazottaiktól, hogy megtanulják ezeket a technikákat és lépést tartsanak a technológiai fejlődéssel (Demeter–Kóvári 2020). A digitális készséges szilárd ismerete nélkül a vállalatoknak nincs esélyük arra, hogy megőrizzék versenyképességüket. (Grover et al. 2020)

## Digitalizáció és az Európai Unió

A soha nem látott társadalmi, gazdasági és környezeti kihívásokat, amelyekkel Európának szembe kell néznie, a gyorsuló globalizáció és a technológiai fejlődés üteme vezérli. Az európai gazdaság versenyképessége a tudásalapú gazdaságtól és a kutatásfejlesztés támogatásától függ. Míg az előbbi szorosan kapcsolódik a humán tőke fejlesztéséhez és annak minőségi javításához, addig a K+F tevékenységek az információs és kommunikációs technológiák (IKT) integrációját és fejlesztését feltételezik (Bassanini et al. 2000; Kovács–Bittner 2022).

Az Európai Unió a 2000-es évek óta kiemelten kezeli a digitális átalakulást, amelynek eredményeképp születtek meg az alábbi intézkedéscsomagok:

- a lisszaboni stratégia (2000),
- az Európa 2020 stratégia (2010) és
- a 2030-as digitális iránytű (2021).

Ez utóbbi intézkedéscsomag megszületését a Covid–19-járvány is szorgalmazta, amely 2020-tól gyökeresen megváltoztatta a mindennapi életünket (Kovács–Bittner 2022).

A 2021. március 9-én az Európai Bizottság által előterjesztett „A 2030-ig tartó időszakra vonatkozó digitális iránytű: a digitális évtized európai útja” c. dokumentum Európa és az Európai Unió digitális átalakításának jövőképét, céljait és a megvalósításhoz szükséges főbb eszközöket és területeket vázolta fel (Ormai 2022). Ez a dokumentum olyan európai értékeken alapul, mint az emberközpontúság, a választás szabadsága, a biztonság és a védelem, a szolidaritás és a befogadás, a részvétel és a fenntarthatóság, és célja, hogy ezeket az értékeket tükrözze a digitális átalakulási folyamatokban is (Európai Bizottság 2022).

Az OECD iránymutatása és javaslati alapján Európa digitális átalakulását 4 fő pontban foglalták össze:

- digitálisan képzett lakosság,
- biztonság és fenntartható digitális infrastruktúra,
- a vállalkozások digitális átalakulása,
- a közszolgáltatások digitalizációja (EC 2021a).

2021 óta – 2023-ig – az alábbi két fő politikai kezdeményezés alakítja az EU digitális átalakulását:

- a helyreállítási és ellenállóképességi eszközök (RRF)
- Digitális Évtized iránytű (DDC) (EC 2021b).

A digitális fejlesztések célja, hogy az európai vállalkozások számára kedvező környezetet teremtsenek a digitális innovációhoz és az új technológiákhoz való alkalmazkodáshoz.

## Az EU stratégiájának fókuszában négy terület áll:

- *Digitális készségek fejlesztése:*
  - **Digitális alapkészségek:** a felnőtt lakosság legalább 80%-ának rendelkeznie kell vele (Cserné Adermann 2014; Balázs 2015)
  - **IKT-szakemberek:**
    - növelni kell a nők foglalkoztatási arányát,
    - a szektoron belül el kell érni legalább 20 millió fő szakember foglalkoztatását.
- *Vállalkozások digitális transzformációja:*
  - **Technológia-alkalmazás:** az uniós cégek legalább 75%-ának felhőalapú, mesterséges intelligenciára és nagy adathalmazokat használó szolgáltatásokra kell építenie.
  - **Innovátorok:** a növekvő innovatív vállalkozások erősítése, és a finanszírozás bővítése annak érdekében, hogy az EU-ban megduplázódjon az „unikorniosok”, azaz a legalább 1 milliárd USD értékű induló vállalkozások száma.
  - **Kései csatlakozók:** a digitális intenzitás tekintetében a kkv-k több mint 90%-ának el kell érnie legalább az alapszintet.
- *Közszolgáltatások fejlesztése:*
  - **Kulcsfontosságú közszolgáltatások:** 100%-ban online elérhetőséget kell elérni.
  - **E-egészségügy:** egészségügyi dokumentumoknak 100%-ban digitális formában elérhetőnek kell lennie (Kovács 2023).
  - **Digitális személyazonosság:** a teljes lakosság 100%-a hozzáférjen a digitális azonosítójához.
- *Biztonság és fenntartható digitális infrastruktúra:*
  - **Konnektivitás:** gigabites internet-hozzáférés biztosítása mindenkinek.
  - **Csúcstechnológiát képviselő félvezetők:** az élvonalbeli és fenntartható félvezetők európai gyártásának a világtermelés 20%-át kell kitennie.
  - **Adatok – peremhálózat és felhő:** 10.000 klímasemleges és fokozottan biztonságos peremhálózati csomópont kialakítása.
  - **Számítástechnika:** Európának rendelkeznie kell az első kvantumszámítógépével (www.europa.eu).

A célok gyors és ütemezett elérése érdekében a Digitális évtized 2030 szakpolitikai program éves együttműködési ciklust hozott létre közös célkitűzések és a célszámok elérésre érdekében. Az Irányítási keret alapján az Európai Bizottság és a tagállamok részvételére épülő éves együttműködési mechanizmust képezi.



Az irányítási mechanizmus alkotóelemei:

- a *Digitális Gazdaság és Társadalom Index (DESI)*: a digitális gazdasági és társadalmi fejlettséget mérő mutató, amely strukturált, átlátható és megosztott nyomonkövetési rendszer a 2030-as mennyiségi célok megvalósítása terén tett előrelépések mérésére,
- *éves jelentés*, amelyben a Bizottság kiértékeli az előrehaladást és ajánlatokat fogalmaz meg az intézkedések tekintetében,
- a digitális évtizedre vonatkozó, kétévente közzéteendő kiigazított stratégiai ütemtervek, amelyekben a tagállamok felvázolják a 2030-as célok elérése érdekében elfogadott vagy előirányzott intézkedéseket,
- a több országra kiterjedő projektek végrehajtását támogató mechanizmus, az ún. európai digitális infrastruktúra-konzorcium.

Az Európai Bizottság 2014 óta követi nyomon a tagállamok digitális fejlődését, hiszen a digitalizálás csak koherens és összehangolt stratégia keretében valósítható meg, aminek elengedhetetlen eszköze a folyamatos mérés és monitoring ([www.europa.eu](http://www.europa.eu)) A DESI-index jelenleg 27 tagország mutatószámait összesíti, és a digitális teljesítményt mérő és fejlődésüket nyomon követő súlyozási rendszer szerint rangsorolja az EU tagállamait. Az adott évben közzétett értékelés az előző évi adatokon alapul. Az adatok összehasonlíthatósága szempontjából 28. adatként az EU tagországok átlaga is meghatározásra kerül.

Az EU által preferált fejlesztési területek esetében kiemelt fontosságot tulajdonítanak az elektromobilitásnak is, hiszen az autók már használják az mesterséges intelligenciával működő biztonsági funkciókat jelenleg is (Kócuti 2022).

### Magyarország Digitális Stratégiája

Magyarországon a kormány 2022. november 30-án született határozatában fogadta el az új Nemzeti Digitalizációs Stratégiát, amely összhangban van az EU Digitális Évtized Szakpolitikai Programmal. A Digitális stratégiát megelőzően is volt a kormánynak a digitalizáció fejlesztését célzó terve, amely Nemzeti Infokommunikációs Stratégia néven 2020-ig tartott.

Az EU Digitális stratégiájához hasonlóan a Nemzeti Digitalizációs Stratégia (NDS) eszközrendszere is négy területre tagolódik:

- Digitális infrastruktúra.
- Digitális kompetenciák.
- Digitális gazdaság.
- Digitális állam.

A kormányzati cél az, hogy Magyarország 2030-ra a digitalizáció terén a legjobban teljesítő 10 ország közé kerüljön, a Stratégia ennek elérése érdekében határozott meg olyan indikátorokat, mint például, hogy:

- a gigabites kapcsolatra képes hálózattal lefedett háztartások aránya érje el a 95 százalékot, az 5G lefedettség pedig 67 százalékra növekedjen,
- a digitális kompetencia területén 95 százalékra kell növelni a 16–74 éves korosztály rendszeres internethasználatát,
- a vállalkozások egyharmada használjon az integrált vállalati folyamatokat,
- az e-kormányzati szolgáltatásokat használók aránya érje el a 90 százalékot (njszt.hu 2022).

## Európai Bizottság – Digitális helyzetjelentés 2023

A 2014–2022 közötti időszakban szolgáltatott adatok alapján Magyarország a 22. helyen szerepelt a DESI-rangsorban, és minden mutató esetében alatta maradt az EU-átlagnak

1. ábra. Magyarország DESI-értékelése a 2014–2022. évi adatok alapján



Forrás: digital-strategy.ec.eu.int

A vizsgált 4 irány közül a humán tőke fejlettsége a 2. elmaradottabb mutató volt a vizsgált 4 közül. Ennél rosszabb helyen csak a digitális technológiák alkalmazásának összesített mutatója végzett.

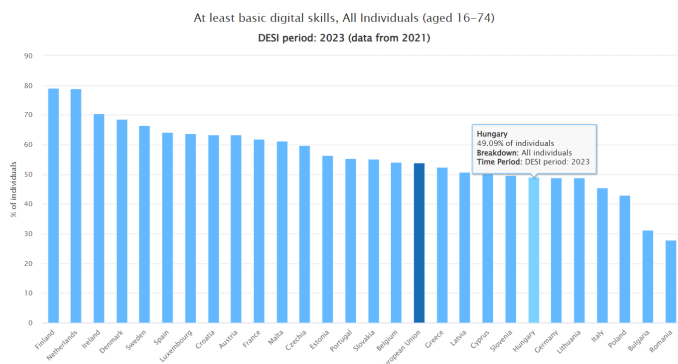
Az Európai Bizottság 2023. szeptemberében tette közzé a *digitális évtized helyzetéről* szóló első jelentését, amelyben kiértékeli az előrehaladást és ajánlásokat fogalmaz meg az intézkedések tekintetében.

### Digitális készségek és a humán tőke

Az Európai Bizottság 2023. szeptemberében közzétett adatai szerint a digitális készségek tekintetében Magyarország kicsit van lemaradva, az Uniós átlag alatt teljesítette a vizsgált időszakban. Jelenleg a 16–74 év közötti magyar lakosság közel 88,13%-a használja az internetet.

A Digitális alapkészségek tekintetében sokkal nagyobb hazánk lemaradása az elvárt 80%-os céltől. 16–74 év közötti magyar lakosság közel 50%-a rendelkezik csak alapszintű digitális készségekkel.

2. ábra. A digitális alapkészségek szintje az EU tagállamokban, 2023



Forrás: EB 2023.

Az ábra szerint az EU-ban a finn lakosok digitális készségei a legjobbak, a bolgár és román állampolgároké pedig a legrosszabbak. Hazánk az EU országok között a leglemaradottabb Romániát csak alig 6 helyvel előzte meg. Annak ellenére, hogy a magyar lakosság több mint 80%-a számára biztosított az internetelérés, és 2022-ben átlagosan 3,6 órát töltöttek az interneten (NMHH 2022), a digitális készségek tekintetében mégis igen rossz helyen állunk. A közösségi hálózatok (Facebook, Tik-Tok, Instagram stb.) kivételével a hazai internetezőik nem rendelkeznek azokkal az alapvető készségekkel, amelyekkel különböző webhelyeket szeretnének elérni, digitális dokumentumot írni vagy különböző platformokon (pl. email) keresztül kommunikálni (NMHH 2022).

3. ábra. A felmérésben résztvevők internethasználati szokásai

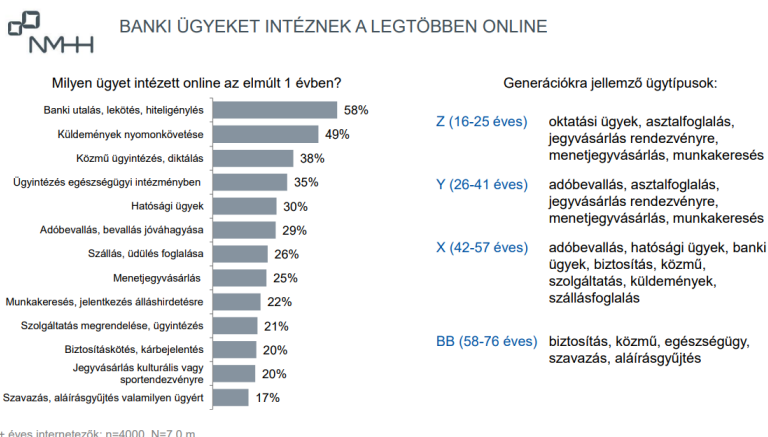


Forrás: NMHH 2022.

Az NMHH által 2022-ben megkérdezett lakosok 65%-a közösségi oldalak használatára, 54%-uk csevegésre, 50%-uk online tartalmak nézésére használja az internetet, míg csupán a válaszadók 25%-a használta online ügyintézésre.

Az elmúlt évek adatai alapján megállapítható, hogy az idő múlásával a digitális egyenlőtlenségek az internet-hozzáférés vagy annak hiánya helyett a felhasználók közötti különbségek felé mozdultak el. A használati hiány pontosan a felhasználók által a számítógépen használt funkciók miatt következnek be. Mint látható, a lakosság általában csak kikapcsolódásra, szórakozásra, esetleg egy farsztzó munkahelyi nap utáni időtöltésre használja az internetet. Az NMHH (2022) kutatás szerint a megkérdezettek 23%-a csak telefonon, ill. tableten netezik, 11%-uk csak számítógépen, a válaszadók 66%-a használ telefont és számítógépet is internetes tartalmak elérésére.

4. ábra. A megkérdezettek ügyintézési szokásai 2023.



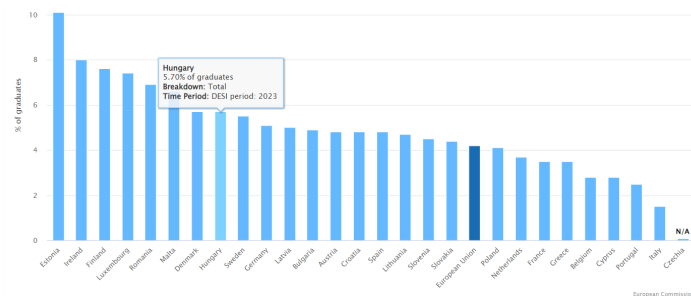
Forrás: NMHH (2022).

A megkérdezettek ügyintézési szokásain belül a legtöbben banki ügyeket intéztek (58%), míg az e-közigazgatáshoz (30%) és e-ügyintézéshez (35%) kapcsolódó szolgáltatásokat sokkal kevesebben vették igénybe.

Az EU által kitűzött célok elérését nehezíti, hogy a digitális készségekkel rendelkező lakosok aránya csupán 21,54% (EB 2023). A kitűzött célértékek eléréséhez az elkövetkező 7 évben a digitális készségek arányának növelése érdekében komoly fejlesztésre, illetve további stratégiákra, támogatásokra van szükség.

Az IKT-szakemberek számának növelése is az EU elvárása, amely elvárást az EU egyetlen tagállama sem tudja még teljesíteni (Cserné Adermann 2018).

5. ábra. Informatikai végzettséggel rendelkezők aránya, 2023.



Forrás: EB (2023).

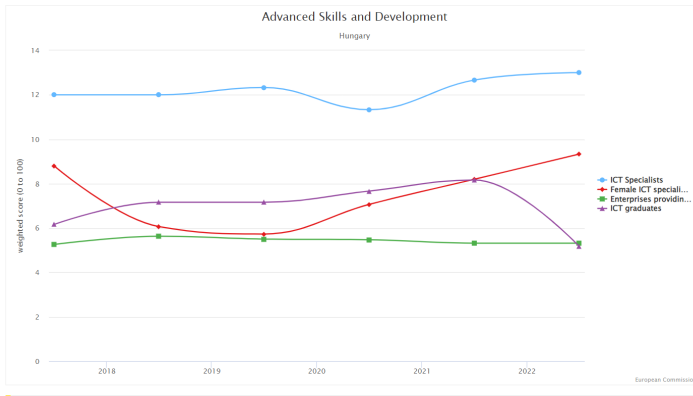
Az informatikai végzettséggel rendelkezők aránya Észtországban a legmagasabb (10,1%), míg Olaszország 1,5%-os aránnyal a sor végén helyezkedik el. Magyarország 5,7%-os értékével az EU átlagánál magasabb értéket produkált.

Az IKT-szektorban foglalkoztatottak arányát vizsgálva megállapítható az EB (2023) adatai alapján, hogy Magyarország (4,1%) jelentős lemaradásban van az EU 4,6%-os átlagához képest. További igen komoly fejlesztésre van szükség ezen a téren.

Az alapvető IKT-ismeretekkel rendelkező 16–74 év közötti nők aránya 2023-ban az Európai Unióban átlagosan 52,26% volt. A legtöbbben Finnországban (80,16%), míg a legkevesebben Romániában (25,71%) rendelkeznek informatikai ismeretekkel a nők közül. Magyarország a lemaradott régióban helyezkedik el 46,34%-os arányával.

Ez az eredmény előre vetíti, hogy az IKT-szektorban foglalkoztatott nők arányát sem tudja hazánk teljesíteni. Az IKT-szektorban arányaiban a legtöbb nőt foglalkoztató ország Bulgária (28,9%), míg a sor végén 10,9%-kal Csehország áll. Az EU-átlag 18,9% volt a vizsgált időszakban. Hazánk az utolsó előtti helyet foglalja el 13,6%-os értékével.

6. ábra. Alkalmazott digitális képességek és fejlődése, 2023.



Forrás: EB (2022).

A humán tőke területén 2018–2022 közötti változást vizsgálva, megállapítható, hogy a női foglalkoztatottak aránya 2019-ben jelentős mértékben csökkent, azóta viszont folyamatosan növekedést mutat. Az IKT-szektorban foglalkoztatottak száma a 2020. évi kisebb visszaesés óta lassú emelkedést mutat. A vállalkozások által kínált képzések számában nem figyelhető meg lassú emelkedés.

Annak ellenére, hogy az internet hozzájárulhat fontos oktatási tevékenységekhez, segíti a lakosság tanulmányi, illetve a szakmai teljesítményét, ezáltal növeli a humán tőke értékét, a felmérés adataiból pozitív irányú változás csak igen kis mértékben következett be az elmúlt időszakban.

Az 2022. évi adatok alapján EB részéről javaslatként került megfogalmazásra, hogy Magyarországnak többet kell tennie a digitális készségek fejlesztése terén:

- a tanárok digitális kompetenciáját kell erősíteni,
- több felnőttet kell bevonni digitális képzésekbe.

Fokozott együttműködést javasol, különösen a civil szervezetekkel és a szociális partnerekkel, többek között fontos lenne a kvv-kon belüli szükséges készségek fejlesztése érdekében.

### Digitális infrastruktúra

A szélessávú összeköttetés az uniós átlag felett van, az 5G terén pedig jelentős előrelépés történt az előző évhez képest, így 58%-ra nőtt az 5G-elfedettség.

Az Európai Bizottság azt a javaslatot fogalmazta meg, hogy tovább kell erősíteni a digitális infrastruktúrát, különösen az 5G-kiépítés terén. Míg a félvezetők és a kvantum területén is fenn kell tartani az aktivitást, hogy ezzel is segítsék az EU-t erős piaci szereplővé válni (Varga–Falus 2020: 42).

### A vállalkozások digitalizálása

Az egyik legnagyobb kihívás Magyarország számára a vállalkozások digitalizálása (Oláh–Kovács 2023). A legtöbb vállalkozás, különösen a kkv-k még nem használják ki maximálisan a digitális technológiák nyújtotta lehetőségeket. 2022-ben a magyar kkv-k 52%-a rendelkezett a legalapvetőbb digitális készségekkel, ami jelentősen elmarad az EU 69%-os átlagértékétől. A fejlett digitális technológiák, pl. a big data vagy a mesterséges intelligencia (MI) használata kevesebb mint fele volt az uniós átlagnak.

A Bizottság javaslata további ösztönzők bevezetése a vállalkozások digitális fejlesztése terén.

### Közszolgáltatások digitalizálása

A közszolgáltatások digitalizációja is fokozatosan halad, de az uniós átlag alatt teljesített az ország ezen a területen is.

A Bizottság javaslata, hogy Magyarországnak fel kell gyorsítania a közszolgáltatások digitalizációjára irányuló erőfeszítéseit.

### Civil szervezetek szerepe a digitális fejlesztésben

Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság (2021) véleménye alapján a humán tőkére épülő menetrend a sikeres átállás egyik előfeltétele. A készségfejlesztés és a jövőbeli, új és régi készségigények egész sorának előrejelzése terén számos szereplő, köztük oktatási intézmények, munkáltatók, szakszervezetek, állami foglalkoztatási szolgálatok, civil szervezetek és szakmai szervezetek együttműködésére van szükség (Varga 2022).

A magyar kormány által összeállított Nemzeti Digitalizálási Stratégia kimondja, hogy a sikeres megvalósításához a célok és eszközök meghatározását követően szorosan együttműködő, egymást támogató partnerekre van szükség. A Stratégia a partnerséget biztosító résztvevőket három csoportban határozza meg: az állami szereplők, a civil szereplők, valamint a monitoringozást, ellenőrzést végző szereplők.

A fejlesztést segítő civil szereplők közé elsősorban a érdekképviselői, valamint infokommunikációs fókuszú szakmai szervezetek sorolódnak.

- Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége (IVSZ)
- Hírközlési Érdekegyeztető Tanács (HÉT)
- Informatika a Társadalomért Egyesület (Infotér)
- Egyéb infokommunikációs fő fókusszal rendelkező szakmai szervezetek:
  - Hírközlési és Informatikai Tudományos Egyesület (HTE)
  - Magyar Kommunikációs Szövetség (MKSZ)

- Magyar Kábeltelevíziós és Hírközlési Szövetség (MHKSZ)
- Magyar Zoltán E-közigazgatástudományi Egyesület
- Neumann János Számítógéptudományi Társaság (NJSZT)

Ezek mellett számos egyéb általános társadalmi, gazdasági vagy közigazgatási fókuszú szakmai és érdekképviseleti szervezet is van Magyarországon, amely a digitalizációt kiemelten kezeli, közülük a legfontosabb és legnagyobb a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, amely dedikált informatikai kollégiummal is rendelkezik, illetve a Modern Vállalkozások Programját is koordinálja.

### **Civil szervezetek bekapcsolódási lehetőségei a folyamatokba**

Magyarországon a civil szervezetek tevékenysége igen aktívnak mondható és hosszú múltra tekinthető vissza (Molnárné 2009). Tevékenységük, szerepvállalásuk révén nagymértékben hozzájárulnak a társadalmi problémák hatékony kezeléséhez, a közösségi szükségletek kielégítéséhez (Nárai 2004). A magyar kormány korábban is folyamatos bekapcsolódási lehetőséget biztosítottak a politikai folyamatokba a civil szervezetek számára.

A demokratikus értékek, a polgári részvétel és az átláthatóság elősegítése céljából a magyar kormány rendszeresen konzultál a civil társadalommal a tervezett politikai és jogalkotási intézkedésekről (amelyet az Európai Unióról szóló szerződés 11. cikke is kimond). (europarl.europa.eu 2023) Ezek alapján a digitális átalakulás megvalósításában is kulcsszerepet játszhatnak a civil szervezetek azáltal, hogy képviselik a polgári értékeket, felhívják a figyelmet a digitális egyenlőtlenségekre, segíthetik a program sikerét az oktatás és képzés területén, valamint részt vehetnek a digitális innováció és fejlődés elősegítésében.

A civil szervezetek feladata hármas (ami nem jelenti azt, hogy minden civil szervezetnek valamennyi feladatot teljesíteni kell, de azt igen, hogy legalább az egyik feladathoz hozzá kell járulnia):

- részvétel,
- kontroll,
- szolgáltatások biztosítása. (Nagy et al. (2014).



7. ábra. A civil szervezetek bekapcsolódási területei a digitális stratégia megvalósításában



Forrás: saját összeállítás (2004) az INGO (2009) adatai alapján.

A Civil szervezetek digitális átalakulásban való becsatlakozásra számos területen van lehetőség:

- *Konzultáció és részvétel:* Az EU és a kormányok is gyakran meghallgatják a civil szervezetek álláspontját a tervezett intézkedésekről. A programok szervezése és a lépések meghatározása során a civil szervezetek bevonása a konzultációkba, a digitális stratégiák megalkotásában alapvető fontosságú. A civil szervezetek szerepe mind a tervezés, mind az időközi módosítások során fontos lehet.
- *Tájékoztatás és szakértői tanácsadás:* a tervezési folyamat során, valamint a megvalósítási folyamat időszakában is lehetőségük van a civil szervezeteknek, hogy információik alapján tájékoztassák a kormányt a digitális technológiák társadalmi, etikai és jogi kihívásairól és szakértőik segítségével biztosíthatják a megfelelő módosítási, megoldási javaslatok kidolgozását.
- *Szemléletformálás és oktatás:* civil szervezetek is szerepet kaphatnak a digitális témákban az információáramlásban és a közvélemény formálásában. Fontos szerepet játszhatnak abban, hogy az emberek jobban megértsék, átlássák a digitális fejleményeket és azok következményeit. Oktatási tevékenységükkel bekapcsolódhatnak a digitális tudatosság növelése, a digitális egyenlőtlenségek csökkentése és az online biztonság növelése elősegítése érdekében tett lépések sikerében, a digitális esélyegyenlőség előmozdítása terén. Aktív szerepet vállalhatnak a digitális jogok védelmében és az online adatvédelem biztosításában is, mert a fogyasztók, az adatvédelem és a digitális magánélet védelme kritikus fontosságú kérdés a digitális átmenet során.
- *Kutatás és innováció támogatása:* a civil szervezetek is szerepet vállalhatnak a kutatás és innováció támogatására a digitalizáció területén, ösztönözhetik a partnerségek, együttműködések megvalósulását a közösségek és az iparági szereplők között.
- *Monitoringozás és értékelés:* a civil szervezetek értékelik a technológiai innovációk társadalmi hatásait, továbbá szerepet játszhatnak a politikai folyamatok végre-

hajtása során az átalakulási folyamat elért eredményeinek monitoringozásában, értékelésében az esetleges problémák, lassító lépések feltárásában és felhívhatják a figyelmet a digitális átmenet potenciális kockázataira, lehetőségeire. Hasznos visszajelzést adhatnak a kormánynak a szükséges további beavatkozási lépésekről.

Az EU Digitális Iránytű 2030 stratégiájának végrehajtásában és sikeres megvalósításban a civil szervezetek szerepe jelentős, kulcsfontosságú, hiszen képesek a polgári értékeket képviselni, és hozzájárulni a digitális *átmenet demokratikus*, inkluzív és fenntartható módon történő megvalósításában, továbbá a lépések széleskörű elfogadásához és előmozdításához.

### A felsőoktatás szerepe digitális fejlesztési célok teljesülésben

A digitális fejlődés eredményei, a fejlődés rohamos lépték a felsőoktatásban is megmutatkoznak (Bacsa-Bán 2022a; Rajcsányi-Molnár–Bacsa-Bán 2021). Míg korábban az oktatási anyagok készítéséhez a számítógép és a MS Office programcsomag állt csupán a rendelkezésre, addig napjainkra az kibővített Office programcsomag mellett számtalan lehetőség áll az oktatók és a hallgatók rendelkezésére, hogy fejlesszék digitális tudásukat és kihasználják a digitális fejlődés nyújtotta lehetőségeket az oktatás színvonalának növelése, a hallgatói érdeklődés fenntartása érdekében.

- Az oktatásban az IKT-eszközök használata már nem lehetőség, hanem elvárt követelmény.
- A tantárgyak online tananyagokkal és tanulást segítő tesztekkel való kiegészítése.
- A mesterséges intelligencia nyújtotta lehetőségek alkalmazására, és használatára egyes feladatokhoz.
- Prezentációkészítési gyakorlatok.
- Beadandó dolgozatot készítenek megadott formátumban.
- Elektronikus platformokat használnak (Moodle, Neptun, Avatar stb.), amelyek növelik a digitális közigazgatási célkitűzéshez kapcsolható magabiztos digitális ügyintézési cél elősegítését.
- A digitális vállalkozóvá válással járó teendők elsajátítása (nyomtatványkitöltés, jogszabály-értelmezés, digitális ügyintézés, informatikai eszközök használata stb.).
- Informatika tantárgy oktatása és készségszintű használata.
- Informatikusok képzése.

## Összefoglalás

A digitalizáció fogalma napjainkban mind többször elhangzó kifejezés, amelynek előnyeivel és hátrányaival napi szinten találkozhatunk (Bacsa-Bán 2022b). A digitalizáció fejlődése figyelhető meg az elmúlt években a munkahelyünkön és a magánéletben is (Kóvári 2022). A számítástechnika fejlődésének köszönhetően ma már a tér és idő fogalma kibővült, szinte azonnal tudunk elérni olyan helyeket és információkat, amelyek néhány éve még elképzelhetetlenek voltak.

A digitális fejlődés korlátlan lehetőséget tud biztosítani mind a vállalkozások számára, mind a hétköznapokban. De ez a fejlődés és lehetőség nem kell, nem szabad, hogy megálljon a közösségi média és a szórakozás nyújtotta lehetőségeknél, hanem célszerű lenne minél több lehetőséget kihasználnia tárházából.

Az Európai Unió 2021-ben megalkotott *Digitális Iránytű 2030* stratégiája épp azt tűzte ki célul, hogy fokozza a lakosok és a vállalkozások digitális képességeit, ill. lehetőségeit. Ehhez a növekedéshez azonban alapvetően szükséges a lakosok digitális készségeinek fejlesztése. Ezen készségek azonban messze elmaradnak az EU által elvártaktól, valamint a vizsgálatok alapján kitűnik, hogy nem is nagy a lakosság törekvése arra, hogy a digitális készségeit növelje.

Az Európai Bizottság által évről-évre elkészítésre kerülő elemzései alapján megállapítható, hogy a magyar kormánynak a korábbi években alkalmazottnál erőteljesebb eszközöket kell alkalmaznia, és nagyobb nyomást kell gyakorolni az érintettekre annak érdekében, hogy a digitális célkitűzéseket 2030-ra elérjük.

A fejlesztéshez szükség lesz a kormányzati szervek mellett a civil társadalom komolyabb, hathatósabb támogatására, valamint a készségek fejlesztésében mindig aktív szerepet vállaló (felső)oktatási intézményekre is.

## Irodalom

- Akerkal, R. (2019): *Ratificial Intelligence for Business*. Cham: Springer.
- Bacsa-Bán, Anetta (2022a): Higher Education in the Time of the Pandemic. In: *Andragoska Szopnanja*, 28., (1), pp. 25–42.
- Bacsa-Bán Anetta (2022b): *Hozzáadott érték: egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. Dunaújváros: DUE Press,
- Balázs László (2009): Tudatosság a személyközi kommunikáció szervezésében. In: H. Varga Gyula (Szerk.) *Tudatosság a kommunikációban. Kommunikáció oktatása 1*. Budapest: Hungarovox, pp. 43–54.
- Balázs László (2015): A Z-generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *ANYANYELV-PEDAGÓGIA*, 13., (4.).
- Balázs László–Kőkuti Tamás (2023) Munkaérték-preferenciák vizsgálata a szállítási ágazatban: The Analysis of Work-value Preferences in Logistics Sector. In: Obádovics Csilla–Resperger Richárd–Széles Zsuzsanna–Tóth Balázs István (Szerk.): *Társadalom–Gazdaság–Természet: Szinergiák a fenntartható fejlődésben*. Sopron: Soproni Egyetemi Kiadó, pp. 73–84.

- 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.
- Bassanini A.–Scarpetta, S.–Visco, I. (2000): *OECD Economics Department Working Papers*. 259., (39.),
- Bradley J.–Loucks, J.–Macaulay, J.–Noronha, A.–Wade, M. (2015): Digital Vortex How Digital Disruption Is Redefining Industries. Global Center for Digital Business Transformation. Megtekintve: 2020. 11. 08. <https://www.cisco.com/c/dam/en/us/solutions/collateral/industry-solutions/digitalvortex-report.pdf> (letöltve: 2023. 11. 02.)
- Burlacu, S.–Ciobanu, G.–Troaca, V. A.–Gombos, C. C. (2021): The Digital Finance – opportunity of development in the new economy. *International Conference on Business Excellence*, 15., (1), pp. 392–405, <https://sciendo.com/article/10.2478/picbe-2021-0036>
- Canhoto A. I.–Clear F. (2020): Artificial intelligence and machine learning as business tools: a framework for diagnosing value destruction potential. *Business Horizontal*, 63., (2.), pp. 183–193.
- Cserné Adermann Gizella (2014): Digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók a felsőoktatásban – andragógusok. In: Fodorné Tóth Krisztina–Németh Balázs (Szerk.): *A felnőttek tanulását érintő változó szakmai és szakpolitikai felfogások a társadalmi, gazdasági és kulturális kontextusok terében: Tudományos tanácskozás a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (PTE FEEK), pp. 10–18.
- Cserné Adermann Gizella (2018): A felsőoktatás szerepe és lehetőségei a képzők képzésében In: Fodorné Tóth Krisztina (Szerk.): *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció: SOCIAL AND ECONOMIC BENEFITS OF UNIVERSITY LIFELONG LEARNING: RESEARCH – DEVELOPMENT AND INNOVATION*. Debrecen: MELLearn Egyesület–Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanuláért, pp. 74–84.
- Cserné Pekkel Márta (2021): A pedagóguspálya a rendszerváltás előtti Magyarországon és napjainkban. In: Németh István Péter–András István–Rajcsányi-Molnár Mónika (Szerk.): *Fenntartóhatósági terek*. Dunaújváros: DUE Press–Partium.
- Di Valio, A.–Palladino R.–Hassan, R. (2020): Artificial intelligence and business models in the sustainable development goals perspective: a systematic literature review. *Journal of Business Resource*, 121., pp. 283–314.
- Demeter Róbert–Kővári Attila (2020): Digitális szimuláció jelentősége a jövő társadalmát meghatározó mérnökök kompetenciafejlesztésében. *Civil Szemle*, 17., (2.), pp. 89–101.
- Európai Bizottság (2022): *Európa digitális évtizede: a 2030-ra kitűzött célok*. [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030\\_hu](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_hu)
- EC (2021a): *European Commission: Digital Economy and Society Index*.
- EC (2021b) European Commission: *Digital Agenda for Europe*.
- European Commission (2022b): *Europe’s Digital Decade: digital targets for 2030*. [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030\\_fi#polku-digitaliselle-vuosikymmenelle](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_fi#polku-digitaliselle-vuosikymmenelle)
- Európai Gazdasági és Szociális Bizottság (2021): *2021/C56/02 vélemény az ipari átalakulásról a zöld és digitális európai gazdaság felé: szabályozási követelmények, valamint a szociális partnerek és a civil társadalom szerepe*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a21v0019.egb>
- europarl.europa.eu (2023): *A lobbicsoportokról és az átláthatóságról*. <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/hu/transparency/lobby-groups>

- Far, S. B.–Rad, A. I.–Assar, M. R. (2023): Blockchain and its derived technologies shape the future generation of digital businesses: a focus on decentralized finance and the METaverse. *Data Science and Management*, 6., (3.), pp. 183–197.
- Gai, K.–Qiu, M.–Sun, X. (2018): A survey on FinTech. *Journal of Network and Computer Applications*, 103., pp. 262–273.
- Hadi Kiapur, M.–Han, X.–Lazebnik, S. (2015): Where to buy it: matching street clothing photos in online shops, International Conference on Computer Vision. *IEEE*, pp. 3343–3351.
- Harmon, P.–King, D. (1985): *Expert systems: artificial intelligence in business*. New York: John Wiley & Sons.
- Grover, P.–Kar, A. K.–Dwivedi, Y. K. (2021): Understanding artificial intelligence adoption in operations management: insights from the review of academic literature and social media discussions. *Annals of Operations Research*, pp. 1–37.
- IEA (2017): Digitalization and Energy. *International Energy Agency*. <https://www.iea.org/reports/digitalisation-and-energy>
- INGO (2009): *A döntéshozatalban való állampolgári részvétel jó gyakorlatának kódexe*, INGO, *Conference of INGOs of the Council of Europe*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802eedd0> (Letöltés dátuma: 2023.11.21)
- Korkut, H.–Falus, O. (2022): “Smart City”: Challenges and Opportunitities in Turkey and in Hungary In: Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (Szerk.): *Elektromobilitás és társadalom*. Dunaújváros: DUE Press, pp. 109–123.
- Kovács, T. Z.–Bittner, B. (2022): Examination of the category of digitalisation of public services in the Digital Economy and Society Index among the Eastern Enlargement of EU, *International Scientific Journal „Industry 4.0”*, VII., (1), pp. 30–32.
- Kovács Sz. (2023): A COVID–19-világjárvány hatása és a digitális egészségpiac: Egészségpiac a 21. század elején: jól-lét, rugalmas ellenálló képesség és digitalizáció 6. fejezet. In: András István (Szerk.): *Egészségpiac–Fogyasztóvédelem*, Dunaújváros: DUE Press, pp. 70–80.
- Kőkuti Tamás (2022): Mesterséges intelligencia és elektromobilitás. In: Balázs László–Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (Szerk.): *Elektromobilitás és társadalom*. Dunaújváros: DUE Press, pp. 69–82.
- Kőkuti T. (2023): Artificial Intelligence in a Transforming Labour Market – New Skills are Needed? *Journal of Recycling Economy & Sustainability Policy*, 2., (1), pp. 21–27.
- Kővári Attila (2022): Digital Transformation of Higher Education in Hungary in Relation to the OECD Report. In: *DIVAI*, pp. 229–236.
- Kreutzer, R. T. (2018): *Praxisorientiertes online-marketing*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Marin, G. I.–Chitu, F.–Mecu, A. N. (2023): The relationship between digitalization, green economy and sustainable growth, in terms of human capital. *Theoretical and Applied Economics*, XXX., pp. 10–112.
- Molnárné Hegymegi K. (2009): *A magyar civil szervezetek részvétele az európai uniós Stratégiai Alapokra vonatkozó operatív programok tervezésében és végrehajtásában*. [https://mtvsz.hu/dynamic/SFteam\\_tanulmany2009\\_magyar\\_HU.pdf](https://mtvsz.hu/dynamic/SFteam_tanulmany2009_magyar_HU.pdf) (Letöltés dátuma: 2023. 11. 21)
- Nemzeti Digitalizációs Stratégia 2022–2030* (2022): <https://njszt.hu/sites/default/files/news/2022/Nemzeti%20Digitaliz%C3%A1ci%C3%B3s%20Strat%C3%A9gia.pdf#page=163&zoom=100,90470>
- NJSZT.hu(2022): *Elfogadta a kormány a Nemzeti Digitalizációs Stratégiát*. <https://njszt.hu/hu/news/2022-12-14/elfogadta-kormany-nemzeti-digitalizacios-strategiat>

- NMHH (2022): *Az elektronikus hírközlési piac fogyasztóinak vizsgálata*. Internetes felmérés. [https://nmhh.hu/dokumentum/237510/nmhh\\_internetes\\_felmeres](https://nmhh.hu/dokumentum/237510/nmhh_internetes_felmeres)
- OECD (2019): *Going Digital: Shaping Policies. Improving Lives*, 2019.march, <https://www.oecd.org/sti/going-digital-shaping-policies-improving-lives-9789264312012-en.htm>
- Oláh Cs.–Kovács Sz. (2023): A Z-generáció megítélése a magyarországi rejtett gazdaságról 2022-ben. 1. rész. *Dunakavics*, 11., (4.), pp. 59–77.
- Ormai L. (2022): *Az EU felpörgeti a digitalizációt – Az Európai Unió digitális iránytű stratégiája*. <https://arsboni.hu/az-eu-felporgeti-a-digitalizaciott-az-europai-unio-digitalis-iranytu-strategiaja/>
- Rajcsányi-Molnár Mónika–Bácsa-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.
- Ren, X.–Gheng, C.–Wang, Z.–Yan, C. (2020): Spillover and dynamic effects of energy transition and economic growth on carbon dioxide emissions for the European Union: a dynamic spatial panel model. *Sustainable Development*, 29., pp. 228–242.
- Skare, M.–Soriano, D. R. (2021): A dynamic panel study on digitalization and firm’s agility: What drives agility in advanced economics 2009–2018. *Technological Forecasting and Social Change*, 163., Article, 120408, 10. 1016/j.techfore.2020.120418
- Stoekli, E.–Dremel, C.–Uebernickel, F. (2018): Exploring characteristics and transformational capabilities of InsurTech innovations to understand insurance value creation in a digital world, *Electronic Markets*, 2018., (28.), pp. 287–305. [https://link.springer.com/article/10.1007/s12525-018-0304-7?utm\\_source=getftr&utm\\_medium=getftr&utm\\_campaign=getftr\\_pilot](https://link.springer.com/article/10.1007/s12525-018-0304-7?utm_source=getftr&utm_medium=getftr&utm_campaign=getftr_pilot)
- Varga Anita (2022): Társadalmi felelősségvállalás avagy az esélyteremtő értékteremtés. *Civil Szemle*, 19., (4.), pp. 23–40.
- Varga Anita (2023): Az intelligens települések kihívásai és a fenntarthatóság biztosításának közös metszetei. *Dunakavics*, 11., (7), pp. 21–32.
- Varga A.–Falus O. (2020): Okos város, okos autó: minőség és jogi felelősség. *Dunakavics*, 10., (11), pp. 35–50.



Fotó/Németh István Péter

## A SOCIALLY PRIORITISED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION<sup>1</sup> PROGRAMME IN SOUTH KOREA (CRITICAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION)

Yoo Jinil

### Introduction: the social and economic context of critical foreign language teaching in South Korea

■ One of the consequences of the economic, social, and cultural changes of the 20<sup>th</sup> century is that the world has become an increasingly complex and global place, and individuals have an increasing need to interact with other cultures and languages (Csepeli 2003). Meeting this need is particularly important in a society that invests an extraordinary amount of money and energy in providing opportunities for its members to succeed in our globalized world of learning and, most importantly, working (Kramersch 2014).

This study assumes that knowledge of the most popular and widely taught foreign languages today, such as English, French, or Spanish, is important but insufficient. These languages are used, for economic reasons, mainly in countries with which the country of the language learner has significant trade or cultural links. By this logic, the less popular foreign languages are those of countries with which the learner's country has less strong links. From a civil society perspective, learning these languages offers individuals the opportunity to discover new cultures, perspectives, or even economic opportunities. The fundamental problem is that individuals need more information to realise the benefits of learning less popular foreign languages, and often need more motivation to do so. Recognizing this challenge, the Korean government launched the Critical Foreign Language Education program in 2016.



Looking at the problem from an external analyst's perspective, there are many advantages for members of a society to learn less popular foreign languages.

Firstly, an important aspect is that learning them can help members of society to better understand other parts of the world. This understanding is important to enable members of society to communicate effectively with other cultures and to cooperate with them in solving global problems. Foreign language skills are among the most sought-after skills in the labor market today (Marconi et al. 2023).

With globalization and the development of Internet technologies, more and more businesses need employees who can communicate with international customers and partners. Foreign language skills have many advantages for job seekers. You can stand out from the crowd, get paid more, and access more job opportunities. It also develops other skills like problem-solving, creativity, and empathy. This need to learn is essentially embodied when members of society have concrete and clear goals for themselves, and learning a new foreign language is a means to achieve them.<sup>2</sup> This could be, for example, the case of an attractive job.

Secondly, learning less popular foreign languages can facilitate the mobility of members of society. Societies whose members speak more languages are more likely to find work abroad and more likely to be integrated into the global economy.

Thirdly, learning such languages can contribute to the cultural diversity of society. Societies whose members speak several languages are more likely to be open to other cultures and perspectives. This cultural diversity is important for a dynamic and creative society as a whole.

### Lack of language skills as a social divide

Lack of language skills is a social problem that manifests itself at many different levels. For civilians, a lack of language skills can present several obstacles in the labor market, in education, and everyday life. A lack of language skills can limit job opportunities in the labor market. Workers who do not speak foreign languages are less likely to find work abroad or to get jobs with international connections.

In education, a lack of language skills can disadvantage learners. Students who do not speak foreign languages are less likely to succeed in schools that offer international education programs. A lack of language skills can limit individuals' opportunities in everyday life. People who do not speak foreign languages are less likely to travel abroad or interact with other cultures, etc.

To give examples of the social problems caused by a lack of language skills: a worker who does not speak English is less likely to get a job in an international company, a student who does not speak German is less likely to succeed in a German-speaking university, and a traveler who does not speak French is less likely to be able to absorb all the cultural experiences France has to offer.

To make up for the lack of language skills, governments and schools are taking incentive measures, which are being addressed in various ways. There is a general

view that language learning should be made more accessible to civilians, and that language learning opportunities should be targeted at people of different ages and backgrounds (Bárdos 2000).

### Pedagogical bridges

It is well known that learning a foreign language is a pedagogical bridge in a society by linking different cultures and perspectives, or even individuals and jobs. Language learning plays a key role in understanding different cultures. When individuals learn a foreign language, they learn not only the language but also the culture that speaks it. Learning a language allows individuals to see the world from the perspective of other cultures and understand the different values and beliefs that define those cultures, so they can perform their job effectively. Language learning allows gaining new perspectives on the world and can help think critically about the beliefs and values embedded in own culture (Byram 2020; Duff 2002; Kramersch 2013).

Last but not least, language learning facilitates communication between different cultures. Knowing a foreign language enables individuals to build relationships with people from other cultures and to cooperate at an institutional level to solve global or local problems.

Numerous examples demonstrate the role of the pedagogical bridge in foreign language learning. Thus, language learning is often included in international education programs aimed at promoting understanding and cooperation between different cultures. Language learning also plays an important role in working abroad, as it helps people to adapt to a new (working) culture. It is a major step forward that the pedagogical toolbox of language teaching is now supported by technologies and methodologies used in digital education (Móser–Szűts 2023; Balázs et al. 2021; Racsko 2017; Kis-Tóth–Lengyelne 2014; Balázs 2023).

### History of foreign language education in South Korea

Since the 20<sup>th</sup> century, teaching and learning foreign languages in South Korea has been driven by several social and economic needs. With globalisation and the growth of international trade and investment, South Korea has increasingly needed its businesses and employees to be able to communicate effectively at an international level. This need has led to an increase in the acquisition of English as a first language. South Korea has increasingly emphasized expanding cultural links with the rest of the world. This need has led to an increase in learning foreign languages other than English, such as French, German, and Japanese. Since the 1980s, the country has become an increasingly popular tourist destination. This has also led to a further increase in the learning of English and other foreign languages, enabling Koreans to communicate more effectively with foreign tourists.

Last but not least, the government has also greatly emphasized improving the quality of education to make Korean students competitive in the international labor market. For example, in the 2021/22 academic year, South Korean students already made up the third largest group of students in US universities, after Chinese and Indian students, and the largest in relation to the countries' population.<sup>3</sup>

The establishment of the Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) was an important milestone in the advancement of foreign language education. HUFS is the only university in South Korea specializing in foreign language education. It was founded in 1954 and has been a leader in foreign language education in South Korea ever since. In the post-Korean War period South Korea was increasingly focusing on developing foreign relations. The university's aim was to train professionals who could interact effectively with foreigners coming to Korea. However, there are also many examples of HUFS graduates who have often found employment abroad. The university initially taught only two languages, English and French. In the 1960s, Chinese, Japanese, and German teaching was added. From the 1980s onwards, new languages such as Arabic, Spanish, and Russian were added, followed by Polish, Romanian, Czech, Slovak, Hungarian, Serbian, Croatian, Ukrainian, Greek, Bulgarian, and Central Asian languages (including Kazakh and Uzbek). The university not only provides language teaching but also offers the opportunity to learn about and study the culture of the country. The Hungarian Department of the HUFS was accredited on 23 October 1987. It was established with two objectives: to support academic research in Hungarian language, literature, and history and to strengthen cultural, social, economic, and diplomatic relations between the two countries. The curriculum is designed in accordance with Korean social and legal requirements and the country's strategic goals. In addition to Hungarian language skills, students will acquire a broad knowledge of Hungary and receive a science-based education that will enable them to advance the field of science (hungarology) and find employment in the Hungarian labor market.<sup>4</sup>

In 1989, Hungary and Korea mutually established embassies on each other's territory, an important milestone in strengthening relations between the two countries. As a result, the cultural, economic and foreign policy relations between the two countries have been steadily developing, of which HUFS is an important player. The development of cultural relations is reflected in the organisation of numerous cultural exchange programmes between the two countries, the conclusion of agreements with HUFS for the mobility of teachers and students by a number of Hungarian universities, and the increasing number of Korean companies investing in Hungary, while the two countries cooperate in a number of international organisations. The number of students admitted to the Hungarian faculty has ranged from 35 to 40 since 1990. This relatively high number is due to the consolidation of relations between the two countries. Since the fall of communism, more and more Koreans have become interested in Hungary, and the Hungarian Department offers them the opportunity to learn about Hungarian culture, history and language, but most importantly to acquire language skills that can be used in the Hungarian labour market.

From an academic point of view, the Hungarian Department aims to train professionals who can contribute to the scientific research of Hungarian language, literature and history, as well as to the strengthening of cultural relations between the two countries.<sup>5</sup>

### International examples of teaching a critical foreign language

Critical Foreign Language Education (CFL) is a pedagogical approach that places language learning in its social, cultural and political context. CFL seeks to help learners understand how language is used by different groups and communities and to explore language as a tool for social interaction.

CFL contains five key elements:

- *Linguistic awareness*: learners learn about language as a social construct and explore how it reflects power relations.
- *Intercultural awareness*: learners learn about other cultures and how they relate to their own.
- *Critical thinking*: learners learn to analyse language and culture to discover underlying values and ideologies.
- *Language competence*: learners acquire language skills for communication, cultural understanding and critical thinking.
- *Social responsibility*: learners learn how to use language to promote positive social change.

All this shows that CFL is a dynamic and evolving approach that constantly responds to social and cultural changes, offering suggestions for bridging social and intercultural gaps.

### Promoting the teaching of critical foreign languages and the background to CFLE

The Act on the Promotion and Regulation of the Teaching of Critical Foreign Languages (CFL) was passed in Korea in 2016, with the aim of improving the effectiveness of less popular foreign language teaching and broadening its institutional and professional base. In 2017, the National and International Institute of Education (NINO), part of the Korean Ministry of Education, promulgated the first five-year (2017–2021) Action Plan for the Promotion of Critical Foreign Language Education. The Action Plan sets out three main objectives: to improve CFL education at the university level, to train CFL professionals and to expand the CFL teaching base.

South Korea's Critical Foreign Languages Education Promotion Act (CFLE Act), passed in 2016, aims to meet the country's need to teach an increasingly wide range of foreign languages in an increasingly globalised and localised world.<sup>6</sup>

The recognition stems from the benefits to civil society of diversification, whereby its members can learn not only the most popular foreign languages, but also those spoken by few. In this way, a government is responding not only to globalisation but also to glocalisation. In the context of language teaching abroad, glocalisation means the need to teach both global languages, such as English, and local languages, such as those of South East and Central Asia, South America, the Middle East, Eastern Europe and Africa.

The teaching of CFL in Korean higher education institutions has largely coincided with the expansion of diplomatic and trade relations with foreign countries that speak the language. As Korea's economy became increasingly reliant on international trade and investment, the government recognised the need to train individuals who could communicate in the language of Korea's trading partners. The Act aims to establish a system of courses, support institutions and trained professionals for the teaching of foreign languages spoken by few, while also providing for the funding of research into the teaching of these languages and the development of educational materials and resources. The adoption of the Act was a significant step forward in the field of foreign language education in the Republic of Korea. The Act will make the teaching of CFLs more accessible to Korean learners and adults. It is envisioned that it could also contribute to the country's economic growth and strengthen international cooperation (Park 2019). The CFL Act defines the concept of critical foreign languages, which covers languages that are of strategic importance to Korea's national development and lists critical foreign languages, which include languages such as Dutch, Mongolian, Burmese, Vietnamese, Swahili, Arabic, Uzbek, Ukrainian, Iranian, Italian, Malay-Indonesian, Kazakh, Khmer, Turkish, Thai, Portuguese, Polish, Hungarian, Hebrew and Hindi.<sup>7</sup>

The law also regulates the creation of a new type of institution, the Critical Foreign Language Specialised Educational Institution (CFL–SEI), which is responsible for providing education in critical foreign languages. Meanwhile, the government will also designate universities under the programme that have the necessary professional experience and teaching skills. These will be responsible for developing and implementing action plans for the teaching of critical foreign languages, providing training for experts in the teaching of critical foreign languages (training of trainers), supporting the operation of critical foreign language teaching programmes, and supporting the research and development of teachers of critical foreign languages.

The law will help to increase motivation to learn critical foreign languages. Thanks to the opportunities provided by the Act, learners will better recognise the benefits of learning critical foreign languages. The opportunities provided promise to make a significant contribution to the development of critical foreign language education and to the global competitiveness of Korean society.

In order to improve CFL teaching, critical foreign language specialised educational institutions (CFL–SEI) were required to develop accredited curricula and establish reliable (credible and valid) assessment systems.

Once the standard curricula and assessment systems were developed, the subjects had to be taught according to the curricula. Other tasks needed to improve CFL teaching included improving the professional competence of CFL teachers by providing in-service training and extra-curricular language programmes for students.

### **A new pedagogical challenge: training trainers**

In order to effectively train professionals specialised in teaching critical foreign languages, cooperation between university lecturers, professional interpreters and management and administrative staff with expertise in business training is needed. Universities are training new teaching and research staff in CFL through master's and doctoral programmes. Postgraduate programmes have been set up to train professional interpreters. Universities can also support the training of CFL professionals through business placements.

### **The social objectives of the CFL**

By expanding the educational base, the selected universities should also offer courses to the general public, private companies and local authorities. The programme will thus move beyond the academic sphere and open up the acquisition of knowledge and competences to the civil sector. It also uses the tools of digital pedagogy, which has developed dynamically in Korea over the last decade and plays an important role in adult education (Szűts 2014).

Within the framework of CFL, experts will produce online lectures that will be made available to the public through the K-MOOC (Korean Massive Open Online Courses) website. Standardized courses for the private and public sectors help meet the societal need for critical foreign language learning.

### **Summary**

Teaching less popular foreign languages is important for members of society because it can help them to better understand other parts of the world, increase their mobility and contribute to the cultural diversity of society. Therefore, societies should encourage their members to learn languages that do not belong to the most popular category. After the first phase from 2017 to 2021, the South Korean Ministry of Education has decided to expand opportunities to learn critical foreign languages for another five-year cycle from 1 March 2022.

This includes ensuring close cooperation with universities, providing more opportunities for the public – the civil society – to get involved and incorporating online learning experiences.

This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund.

### Literature

- Balázs, László (2023): A hidden dimension of school communication – salutogenic pedagogical communication. [Az iskolai kommunikáció egy rejtett dimenziója – szalutogén pedagógiai kommunikáció]. *Magyar Nyelvőr*, 147., (5.), pp. 692–712.
- Balázs, László–Rajcsányi-Molnár, Mónika–András, István–Sitku, Krisztina (2021): *Social Responsibility and Community Engagement at a Hungarian Regional University*.
- Bárdos, Jenő (2020): *The theoretical foundations and practice of foreign language teaching*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Byram, Michael (2020): *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>.
- Csepeli, György (2003): *Sowing people – The social psychological challenges of the 21<sup>st</sup> century*. Budapest: Józsefvég.
- Duff, Patricia (2002): The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied Linguistics*, 23., (3.), pp. 289–322. <https://doi.org/10.1093/applin/23.3.289>.
- Kis-Tóth, Lajos–Lengyelne Molnár, Tünde (2014): *ICT Innovation*. Eger: Líceum.
- Kramersch, Claire (2013): *The multilingual subject*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, Claire (2014): Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98., (1.), pp. 296–311. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>
- Marconi, Gabriele–Vergolini, Loris–Borgonovi, Francesca (2023): The demand for language skills in the European labour market: evidence from online job vacancies, OECD Social. *Employment and Migration Working Papers*, 294., Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e1a5abe0-en>.
- Móser, Anna–Szűts, Zoltán (2023): Digital tools to support language learning. *Magyar Nyelvőr*, 147., (2.), pp. 164–185.
- Park, Kyungeun–Park, Jeong Kyung–Choi, Sungeun–Koh, Taejin (2019): Policy Making in Foreign Language Teaching towards Globalization: the Act on the Promotion of Education of Critical Foreign Languages in Korea. *The New Educational Review*, 10.15804/tner.19.56.2.11 2019 | 56 | pp. 139–147.
- Racsco, Réka (2017): Digital transformation in education. Budapest: *Iskolakultúra Könyvek*. 52., Szűts, Zoltán (2014): Integrating social media and WEB 2.0-based learning forms into adult education. [Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésben.] *EDU vocational education and environmental pedagogy electronic journal*, 4., pp. 37–45.

## Notes

<sup>1</sup> Languages of particular national economic importance to South Korea.

<sup>2</sup> [https://eures.ec.europa.eu/five-reasons-why-learning-language-can-boost-your-employability-2021-06-22\\_hu](https://eures.ec.europa.eu/five-reasons-why-learning-language-can-boost-your-employability-2021-06-22_hu)

<sup>3</sup> <https://www.statista.com/statistics/233880/international-students-in-the-us-by-country-of-origin/>

<sup>4</sup> There are several South Korean companies operating in Hungary: Samsung Electronics: Samsung Electronics is one of the world's largest electronics companies. Samsung Electronics is one of the world's largest electronics manufacturers. LG Electronics:

LG Electronics is also a large South Korean electronics company. LG Electronics is also a major South Korean electronics company. SK Innovation: SK Innovation is a South Korean oil and gas company. SK Innovation is a South Korean oil and gas company.

*Hyundai Motor Company*: Hyundai Motor Company is a South Korean car manufacturer. Hyundai is a South Korean company that manufactures passenger cars.

*Kia Motors Corporation*: Kia Motors Corporation is a South Korean car manufacturing company. Kia Motors is a South Korean company that manufactures passenger cars.

In addition to these companies, there are also a number of smaller South Korean companies operating in Hungary, such as:

*Hankook Tire*: Hankook Tire is a South Korean tyre company. Hankook Tire is a South Korean company that manufactures tyres. *Cosmax*: Cosmax is a South Korean cosmetics company. Cosmax is a South Korean company that manufactures cosmetics. *Yuhan-Kimberly*: Yuhan-Kimberly is a South Korean hygiene products company. It has a factory in Hungary where it manufactures hygiene products.

<sup>5</sup> <https://hungarologia.net/research-2/research/magyar-a-hankuki-egyetem-magyar-tanszeke/>

<sup>6</sup> [https://cfl.niied.go.kr/main\\_eng](https://cfl.niied.go.kr/main_eng)

<sup>7</sup> Universities involved in the programme: Dankook – Chungwoon University Consortium (teaching a total of 4 languages: Arabic, Mongolian, Portuguese-Brazilian and Vietnamese) Busan University of Foreign Studies (teaching a total of 8 languages: Arabic, Burmese, Hindi, Khmer, Indonesian-Malay, Thai, Turkish and Vietnamese.) Hankuk University of Foreign Studies (a total of 11 languages taught: Hindi, Hungarian, Indonesian-Malay, Iranian, Mongolian, Polish, Portuguese-Brazilian, Swahili, Thai, Thai, Turkish and Uzbek) [https://cfl.niied.go.kr/main\\_eng](https://cfl.niied.go.kr/main_eng)





Fotó/Németh István Péter

## AZ INTEGRÁLT STEM-OKTATÁS MÓDSZERTANI SAJÁTOSSÁGAI ÉS TÁRSADALMI VONATKOZÁSAI

Holik Ildikó–Márton Zoltán–Baross Márk Tamás–Molnár György

### Bevezetés

■ A hazai és a nemzetközi kompetenciamérések eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy az alap- és középfokú oktatásban komoly hiányosságok tapasztalhatók a szövegértés mellett a matematika, illetve a természettudományok területén (PISA 2018; TIMSS 2019; PIRLS 2021 Összefoglaló jelentés). Problémák merülnek fel a tanulók érdeklődése és a természettudományok területeihez való viszonyulása tekintetében is. A lehetséges okok feltárása mellett különböző javaslatok is megfogalmazódnak a hazai és nemzetközi szakirodalomban a tanulók eredményeinek javítása céljából: a kognitív területek fejlesztése mellett elengedhetetlen a problémamegoldó és az algoritmikus gondolkodás fejlesztése, továbbá a tanulók motiválása (Csullog–D. Molnár–Lannert 2014), szükséges a szemléletváltás, a módszertani megújulás az oktatásban (Csapó–Funke 2017).

Tanulmányunkban a STEM (természettudomány, technológia, mérnöki tudományok, matematika) területek oktatásával és a STEM-alapú készségek fejlesztésével foglalkozunk. Hangsúlyozzuk az egyes STEM-területek integrálási lehetőségeit (iSTEM), mivel ez a szemléletmód hozzájárul az oktatás hatékonyságának növeléséhez és az interdiszciplináris gondolkodás kialakításához (Nadelson–Seifert 2017). Ez a megközelítés azért jött létre, hogy jobban felkészítse a diákokat a 21. század kihívásaira, ösztönözve őket a kritikai gondolkodásra, problémamegoldásra, kreativitásra és innovációra. Az integrált STEM-oktatásnak számos módszertani sajátossága és társadalmi vonatkozása van, amely a transzverzális készségek kialakításában és fejlesztésében is nagy jelentőséggel bír.

Tanulmányunk foglalkozik az integrált STEM-oktatás társadalmi vonatkozásaival, a tanulók felkészítésének lehetőségeivel a munkaerő-piaci kihívásokra, illetve a különböző projektek és nonprofit szervezetek szerepével a STEM-területek fejlesztésében és népszerűsítésében, hatékonyságának fokozásában.

Az iSTEM-oktatás célja, hogy a tanulók megértsék a természettudományok, a technológia, a mérnöki tudományok és a matematika közötti összefüggéseket és a gyakorlatban komplex módon alkalmazzák az elméleti ismereteiket. Az iSTEM-oktatás hatékonyságát növelik a résztvevőközpontú módszerek, például a gamifikáció, a projektmódszer, a kutatásalapú tanulás, a kollaboratív és kooperatív munkavégzés, a problémamegoldáson alapuló feladatok alkalmazása (Thibaut és mtsai, 2018). A sikeres iSTEM-oktatás sikeres megvalósításához szükséges, hogy az egyes tantárgyakat oktató pedagógusok is együttműködjenek a tanulási tevékenységek tervezésében (Privara 2019). Ez a szemlélet fogalmazódik meg a kollaborációra épülő, ún. CiSTEM-modellben, amely célja egy olyan oktatási folyamatot támogató keretrendszer kidolgozása a tanárképzésben résztvevők és a már gyakorló pedagógusok számára, amely felkészíti őket az integrált STEM-oktatásra (Kersánszki et al. 2022).

Tanulmányunkban az iSTEM-oktatás „jó gyakorlatként” bemutatunk egy konkrét tananyagfejlesztést, amely a szakképzésben tanulók számára készült. A tananyag összekapcsolja, integrálja az egyes STEM-területeket, az élményalapú tanításra építve. Célja egy fémhulladék-kereső robot megtervezése és megvalósítása projektfeladatként. A tananyag elméleti része ismerteti a fémhulladékok típusait és újrahasznosíthatóságukat környezetvédelmi szempontok alapján, azáltal összekapcsolja a tanulók fizikai, kémiai, biológia és földrajzi ismereteit, emellett egy projekt keretein belül bemutatja, hogy miként lehet megvalósítani egy fémhulladék-kereső robotot, ezáltal épít a tanulók műszaki és informatikai tudására is.

A projektben a tanulók kutató-, tervező-, kivitelező- és értékelő munkát végeznek. A tevékenységek komplexitása hozzájárul a tanulók önálló munkavégzésének, kreativitásának, pontosságának, problémamegoldásának, kritikus gondolkodásának, együttműködésének, csapatmunkájának, tervezői gondolkodásának, reflexiójának fejlesztéséhez.

A projekt kiváló alapot biztosíthat a magyarországi új szakképzési gyakorlathoz, a képzési és kimeneti követelményrendszerhez, és mintát nyújthat a különböző projektfeladatok elkészítéséhez. Kutatómunkánkhoz hozzájárultak azok a gyakorlati tapasztalatok, amelyeket egy Erasmus+ program keretein belül szereztünk. A nemzetközi partnerektől kapott visszajelzések megerősítették fejlesztésünk módszertani és gyakorlati megvalósíthatóságát.

Tanulmányunkban kiemelten foglalkozunk a STEM (természettudomány, technológia, mérnöki tudományok, matematika) oktatásának és a STEM-alapú készségek fejlesztésének jelentőségével, valamint a nonprofit szektor szerepével ezen a területen. Különös figyelmet fordítunk a STEM-oktatásban részt vevő nonprofit szervezetekre, mint például a STEM Platform Alapítványra és a Technológiai Oktatásért

Alapítványra, amelyek kulcsfontosságú szerepet játszanak a STEM-oktatás fejlesztésében és terjesztésében, mind Magyarországon, mind az Európai Unió szintjén. Ezek a szervezetek a vállalati, kormányzati, köz- és felsőoktatási szektorokkal való szoros együttműködés révén támogatják a STEM-orientációjú programok megvalósulását elősegítve ezzel a műszaki és természettudományi képzések népszerűsítését és a STEM-oktatásban részt vevők számának növelését. A STEM Platform Alapítvány például a Junior Engineer Academy Program keretében, a Deutsche Telekom Stiftunggal közösen, tudománynépszerűsítő eseményeket szervez, amelyek gyakorlati foglalkozások révén közelítik a diákokat a mérnöki szakmához. Ezenkívül a Rolling Office Program, amelyet a Technológiai Oktatásért Alapítvánnyal közösen hajtanak végre, innovatív módon szolgálja a technológiai oktatást azáltal, hogy a legkorszerűbb informatikai újításokat viszi el Magyarország legeldegottabb részeire is, hozzájárulva ezzel a gyerekek technológia iránti érdeklődésének felkeltéséhez és fejlesztéséhez.

Ezek a példák és kezdeményezések világosan mutatják a nonprofit szektor fontos szerepét a STEM-oktatás fejlesztésében és terjesztésében, ami elengedhetetlen a tanulók készségeinek fejlesztéséhez és az interdiszciplináris gondolkodás elősegítéséhez. Az integrált STEM-oktatás és a társadalmi vonatkozások részletes elemzése lehetővé teszi, hogy jobban megértsük ezen kezdeményezések társadalmi hatását.

## Az integrált STEM-oktatás társadalmi vonatkozásai

Napjaink rohamos, dinamikus technológiai fejlődése, gazdasági és társadalmi változásai az oktatásra is hatást gyakorolnak. A szakképzésnek alkalmazkodnia kell az új munkaerő-piaci elvárásokhoz, a speciális szakmai kihívásokhoz.

Egyre fontosabbá válik a munkaerőpiacon, hogy a munkavállalók ne csupán magas szintű szakmai ismeretekkel (hard skillekkel), hanem inter- és intraperszonális készségekkel is rendelkezzenek, így tudnak helytállni a munka folyamatosan változó világában. A digitális és technológiai fejlődés következtében (Fűzi et al. 2022) a tanulási környezetek is átalakultak (Molnár et al. 2022; Benedek–Sík 2023), a modern információs társadalom egyre jobban igényli az IKT-eszközök széleskörű alkalmazását.

A STEM-területek oktatása hozzájárul a munkaerő-piaci elvárásokra való felkészítéshez és a nemzetközi versenyképesség javításához (Akgunduz–Mesutoğlu 2021). A jövőbe tekintő vállalatoknál a tudományterületek ismerete mellett új szempontok jelentek meg a munkaerő kiválasztásnál. Az új foglalkoztatottak munkatevékenységeinek szakszerűsége és az elvégzett munka minősége függ a problémamegoldó képességük fejlettségi szintjétől; a tanulási képességüktől; az alkalmazkodóképességüktől; a csapatmunkára való alkalmasságüktől, valamint a projekt-központú szemléletüktől (Katona–Kővári 2018).

A STEM-oktatás alapvető jellemzője a természettudományos, a műszaki és a matematikai ismeretek felhasználása napi vagy társadalmi problémák megoldására. A komplex, interdiszciplináris megközelítésmód jellemzi (Holik–Sanda 2023).

A STEM-területek alkalmazása lehetőséget teremt a tanulók számára, hogy gyakorlati megoldásokat találjanak a társadalmi és környezeti kihívásokra, például az éghajlatváltozásra vagy az egészségügyi problémákra.

A STEM-területek fejlesztésében és népszerűsítésében jelentős szerepet kapnak különböző projektek, nonprofit szervezetek, civil kezdeményezések. Magyarországi példaként emeljük ki az EFOP-3.4.4–16–2017-00019 projektet (2017 és 2020 között), az Óbudai Egyetem és a Technológiai Oktatásért Alapítvány részvételével. Az „EFOP-3.4.4–16–2017-00019” projekt az integrált STEM-oktatás társadalmi vonatkozásainak vizsgálatára kiváló példa, hiszen az Európai Unió által finanszírozott, a magyar oktatási rendszer fejlesztését célzó kezdeményezés. A projekt célja, hogy „proaktív tevékenységével növekedjen azon fiatalok száma, akik MTMI/STEM felsőoktatási szakokra jelentkeznék, és ezáltal növekedjen a felsőfokú képzettségi szint aránya” (<https://stem-efop-344.uni-obuda.hu/>). A projekt keretében megvalósult programok és tevékenységek célja, hogy hozzájáruljanak az alap- és középfokú oktatásban tapasztalható hiányosságok pótlásához, különös tekintettel a természettudományok, a technológia, a mérnöki tudományok és a matematika területeire. A projekt ezt a célt készségfejlesztő és kommunikációs programok megvalósításával, pályaorientációs tevékenységgel, a STEM-szakok népszerűsítésével valósította meg. A projekt társadalmi vonatkozásai között kiemelendő a STEM-területek iránti érdeklődés növelése, amely kritikus fontosságú a jövő munkaerő-piaci igényeinek kielégítése szempontjából. Az EFOP-projekt által támogatott kezdeményezések, mint például a tanárképzési programok, az iskolai infrastruktúra fejlesztése, és a diákok számára szervezett gyakorlati foglalkozások, hozzájárulnak a tanulók kritikai gondolkodásának, problémamegoldó képességének és kreativitásának fejlesztéséhez. Ezen felül, a projekt hangsúlyt fektet a pedagógusok szakmai fejlődésére is, biztosítva számukra az integrált STEM-oktatás módszertanának megismerését és alkalmazását a gyakorlatban. A projekt kiemelt figyelmet fordított a hátrányos földrajzi, társadalmi és gazdasági helyzetből származó fiatalok képzettségi szintjének javítására, illetve a felsőfokú végzettséghez történő jutásuk elősegítésére (<https://stemhungary.com/>). A projekt társadalmi vonatkozásai között kiemelendő a STEM-területek iránti érdeklődés növelése, amely kritikus fontosságú a jövő munkaerő-piaci igényeinek kielégítése szempontjából. Az EFOP-projekt által támogatott kezdeményezések, mint például a tanárképzési programok, az iskolai infrastruktúra fejlesztése, és a diákok számára szervezett gyakorlati foglalkozások, hozzájárulnak a tanulók kritikai gondolkodásának, problémamegoldó képességének és kreativitásának fejlesztéséhez. Ezen felül, a projekt hangsúlyt fektet a pedagógusok szakmai fejlődésére is, biztosítva számukra az integrált STEM-oktatás módszertanának megismerését és alkalmazását a gyakorlatban. A Technológiai Oktatásért Alapítvány egy független magyar nonprofit szervezet, amely feladatként tűzte ki, hogy a technológia területén inspirálja és tanítsa a fiatalokat.

A projekt által nyújtott lehetőségek, mint például a projektmódszertan alkalmazása és az élményalapú tanulás, nemcsak az oktatás minőségének javítását célozzák, hanem a társadalmi inklúziót is elősegítik. Az EFOP-projekt tehát nem csak az oktatási eredmények javítására koncentrál, hanem arra is törekszik, hogy csökkentse a társadalmi egyenlőtlenségeket az oktatáshoz való hozzáférés terén, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra.

A „Magyarországi STEM Platform” egységes koordinációt és támogatást biztosít a Magyarországon zajló STEM-oktatási és fejlesztési programok számára. Az „EFOP-3.4.4 – 16–2017-00019” projekt így nem csupán egy oktatási kezdeményezés, hanem egy társadalmi értéket teremtő és a jövő generációinak jobb esélyeket kínáló program. Az integrált STEM-oktatás társadalmi vonatkozásainak vizsgálata során ezért fontos kiemelni, hogy a projekt hozzájárul a tudásalapú társadalom fejlődéséhez, az oktatási egyenlőtlenségek csökkentéséhez, valamint a gazdasági és társadalmi innováció előmozdításához. Célja a műszaki és természettudományi képzések népszerűsítése, e területek sajátosságainak megjelenítése, közvetítése a társadalom felé, továbbá a STEM-oktatásban résztvevők számának növelése (például szakmai programokkal, műhelyfoglalkozásokkal, pályaaorientációs programokkal, nyári gyerekegyetemekkel, tartalomfejlesztő tevékenységekkel). Mindezt szoros együttműködésben valósítja meg a kormányzat, az oktatás, különböző vállalatok és nonprofit szervezetek képviselőivel. A Magyarországi STEM Platform képviseli a fenti célokat és feladatokat az EU STEM Koalícióban (<https://stemhungary.com/> és <https://stem.uni-obuda.hu/>).

A Nők a Tudományban Egyesület nőket és a lányokat támogatja abban, hogy érvényesüljenek a tudományos és technológiai pályákon. Céljuk, hogy a fiatalok magabiztosan induljanak el a STEM-területek irányába. Ezt a célt női példaképek bemutatásával, közösségépítéssel, mentorálással és szakirányú foglalkozásokkal érik el. Az egyesület fontosnak tartja, hogy a lányok, a nők ne a társadalmi vagy családi elvárások mentén, hanem a saját tapasztalataik és élményeik alapján hozzák meg azt a döntést, hogy hol tanuljanak tovább, hogy mivel foglalkozzanak a jövőben, hogy milyen szakterületen helyezkedjenek el. A tevékenységi körükbe tartozik a kutatómunka, a kreatív eseményszervezés, a tudománykommunikáció. Programjaik között szerepel a Lányok Napja, amely egy országos, a STEM-területekhez közel álló szakmákat népszerűsítő pályaaorientációs nap diáklányok számára (<https://nokatud.hu/>).

A tanulók munkaerő-piaci felkészítéséhez járul hozzá az iSTEM-modell, a természettudományos, a technológiai, a mérnöki és a matematikai ismeretek integrálásával, a különböző területek közötti kapcsolatok, összefüggések feltárásával.

Az integrált STEM-oktatás célja, hogy felkészítse a diákokat a modern munkaerő-piacra, amely fokozottan igényli a STEM-területeken való jártasságot. Az integrált STEM-oktatás hozzájárul a fiatal generáció innovációs képességeinek fejlesztéséhez, ami elősegítheti a társadalmi és gazdasági fejlődést. Továbbá az integrált STEM-oktatás elősegítheti a diverzitást a STEM-területeken, azáltal, hogy ösztönzi a különböző háttérrel rendelkező diákokat, különféle szempontokkal és megközelítésekkel.

A hatékony iSTEM-oktatás hosszú távon hozzájárul ahhoz, hogy növekedjen a STEM-területekhez kapcsolódó szakmák társadalmi megbecsültsége. Mindez akkor valósulhat meg, ha a STEM-oktatás pedagógusaival együttműködve olyan tanulási tevékenységek tervezésére kerül sor, amelyekben a diákok a négy területről származó ismereteiket és készségeiket alkalmazhatják a gyakorlatban (Privara, 2019).

Az iSTEM-modell kiváló lehetőségeket teremt a tanulók szociális készségeinek fejlesztésére, a kommunikáció, a kooperáció, a kollaboráció gyakorlására. Az iSTEM feladatok megoldása növeli a közösségekhez való tartozás érzését, ezáltal hozzájárul a társadalmi izoláció elkerüléséhez, az iskolai lemorzsolódás csökkentéséhez.

A természettudományhoz, technológiához, mérnöki tudományokhoz és matematikához kapcsolódó foglalkozások (például mérnök, orvos) egy ország gazdasági és társadalmi fejlődésének fontos hajtóerői. Az integrált STEM-alapú szakképzés fejleszti a tanulók kreatív problémamegoldását, az analitikus és logikus gondolkodását, digitális készségeit, mely kompetenciák elengedhetetlenek a modern információs társadalomban, a folyamatosan változó gazdasági, társadalmi környezetünkben. Az integrált STEM-oktatás hatékonyan járulhat hozzá a diákok személyes és szakmai fejlődéséhez, valamint társadalmi kihívások kezeléséhez, miközben előkészíti őket a modern munkaerőpiac jövőbeli kihívásaira.

### Az integrált STEM-oktatás módszertani jellegzetességei

A tanulók sokszor nem látják át az összefüggéseket a különböző tantárgyak között, azokat egymástól elszigetelten tanulják. A hétköznapi életben és a munka világában viszont valós problémákkal találkoznak, amelyek megoldásához olyan készségekre van szükségük, amelyek átívelnek a tudományágakon (Thibaut és mtsai, 2018). Az integrált STEM-tanulás két vagy több STEM-tantárgy tananyagát egyesíti egy kollektív tanulási élményben. Az integráció a STEM-oktatásban tartalmi- és kontextusintegráció formájában valósulhat meg. A tartalmi integráció olyan strukturált, esetleg flexibilis STEM-tanterv elkészítését jelenti, amellyel egynél több tudományág is lefedhető. A kontextusintegráció ezzel szemben azt jelenti, hogy egy diszciplínát helyezünk a középpontba, és azt más tudományterületek kontextusainak kiválasztásával tanítjuk, anélkül, hogy figyelmen kívül hagynánk a fő diszciplína egyedi jellemzőit (Corlu–Capraro 2014; Kertil–Gurel 2016). Az alap- és középfokú oktatás keretei között a STEM-oktatás célja, hogy a tanulók megfelelő szintű STEM-műveltséggel rendelkezzenek (Bybee 2013): olyan ismeretekkel, képességekkel, készségekkel és attitűdökkel, amelyek segítségével valós helyzetekben kérdéseket tehetnek fel, problémákat azonosíthatnak és oldhatnak meg, természeti jelenségeket magyarázhatnak meg és következtetéseket vonhatnak le. További cél, hogy a tanulók megértsék, hogy a STEM-hez tartozó területek hogyan hatnak az anyagi, szellemi, kulturális és társadalmi környezetünkre; motiváltak legyenek abban, hogy betekintést nyerjenek a STEM-hez kapcsolódó kérdésekbe, továbbá konstruktív és reflektív állampolgárként foglalkozzanak e területekkel.

Az integrált STEM-oktatás élményközpontú, interaktív oktatási módszerek alkalmazásával lehet hatékony (Holik–Sanda 2023).

A STEM-területeken jól alkalmazható a problémaközpontú tanulás (Kersánszki és mtsai 2022), amely azt jelenti, hogy a tanítási-tanulási folyamat középpontjában egy vagy több probléma áll. A tanulók csoportmunkában, gyakorlati feladatokkal, valós problémák értelmezésével és megoldásával mélyíthetik el előzetes tudásukat. A tanár az ismeret átadójából a problémamegoldó folyamat elősegítőjévé válik (Bybee 2013). Ahhoz, hogy a tanulók felkészüljenek a valós, sok esetben multidiszciplináris problémák megoldására, a diákoknak integrálniuk szükséges a különféle STEM-tudományterületek tananyagát. A különféle tudományágak tanulási tartalmának integrálása lehetővé teszi a különféle tárgykörökben felmerülő problémák megoldását (Hardy 2001).

Szintén eredményes módszer a tervezésalapú tanulás (Mayo et al. 1995), amely során tanulók maguk kezdeményezik a tanulást kreatív, előremutató gyakorlati megoldások tervezésével, amik megfelelnek a szakmai, a társadalmi és az ipari elvárásoknak. Ez a tanulási megközelítés arra készíti a tanulókat, hogy részt vegyenek a problémamegoldásban, ezen kívül az empirikus tanulásban, miközben megosztják ötleteiket társaikkal (Kersánszki et al. 2022). Az ipar olyan szakembereket keres, akik olyan tervezési ismeretekkel bírnak, amelyek interdiszciplináris módon integrálódnak a kreatív gondolkodással. A tervezésalapú tanulást a kvalitatív gondolkodás, az eszmefuttatás, az ötletelés, a prototípusalkotás és a specifikáció jellemzi.

További eredményes módszer a kutatásalapú tanulás, amely nem pusztán kísérletezésből áll, hanem a hipotézisek felállításával, feltárással, kísérletek tervezésével, adatgyűjtéssel, az adatok rendszerezésével, értelmezésével, a modellezéssel, továbbá a szakszerű érveléssel kapcsolatos képességeket is igényel (Chandrasekaran et al. 2013). Elősegíti a magasabb szintű gondolkodást, továbbá a metakognitív készségek fejlődését, amik elengedhetetlenek a hatékonyabb tanuláshoz (Quintana et al. 2014; Pedaste et al. 2015).

A kooperatív tanulás szintén kiválóan alkalmazható az integrált STEM-oktatásban. Kagan (2009) a kooperatív tanulás 4 alapelvét határozta meg: az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció. Guzey et al. (2016) szerint a kooperatív tanulás egyfajta megközelítés, amelyben a tanulók kis csoportokba rendeződve dolgoznak együtt, hogy fejleszteni tudják a csapatmunkával és a kommunikációval kapcsolatos képességeiket. Johnson és Johnson (1998) modellje szerint a kooperatív tanulás alkalmával a tanulók csapatban dolgoznak egy kollektív célkitűzés elérése érdekében, az alábbi alapelvek előtérbe helyezésével: pozitív kölcsönös függőség, egyéni elszámoltathatóság, szemtől-szembeni elősegítő interakció, az együttműködési készségek megfelelő használata, csoportos feldolgozás.

A kooperatív tanulás során a tanulók egyénileg felelősek a munkájukért, értékeli saját, valamint a csoport egészének munkáját is. E módszernek köszönhetően megtanulnak csoportban dolgozni és együttműködni társaikkal.



Mindeközben fejlődnek a személyközi készségeik és megtanulják kezelni a konfliktusokat.

A tanulást segítő modellek is hozzájárulnak a STEM-oktatás sikerességéhez, mivel interaktív környezetet biztosítanak a diákok részére. Lényeges, hogy ez a tanulási környezet, illetve a tevékenység interaktív élményt nyújtson a tanulók számára. A modellek és a modellfejlesztés különösen hasznosak a tanulók részére a számítási feladatokra épülő tantárgyak, területek elsajátításában.

Az integrált STEM-oktatás értékes lehetőségeket kínál a diákok számára (Fraser 2001; Tóth-Téglás et al. 2016; Lavicza et al. 2020; Chmielewska 2022), többek között az érdeklődés felkeltése, a motiváció, a kreativitás kibontakoztatása és a problémamegoldás tekintetében. A lehetséges előnyök és az integrált STEM-oktatásra fókuszáló növekvő figyelem ellenére ennek az új oktatási stratégiának a kivitelezése számos nehézségbe ütközik. Problémaként merül fel, hogy egy integrált STEM-megközelítés bevezetése egy nagyon jól megalapozott, szegregált és diszciplináris alapú tantárgyi struktúrával rendelkező oktatási rendszerben alapos változtatásokat igényel a tantervben (Thibaut et al. 2018). A pedagógusok számára is kihívást jelenthet a megszokott tantervtől való eltérés, valamint a STEM-tartalmak integrálása a meglévő tantervbe (Bagiati–Evangelou 2015). Továbbá az integrált STEM-oktatás megvalósításához szükséges, hogy a tanulók rendelkezésére álljanak különféle anyagok és erőforrások, például építőipari vagy elektronikus, informatikai eszközök. Ezért költség- és időigényes lehet egy olyan iskolai környezet megteremtése, amely támogatja a tanítás és tanulás integrált STEM-szemléletét (Bennett et al. 1999).

### Interdiszciplináris pedagógusképzések

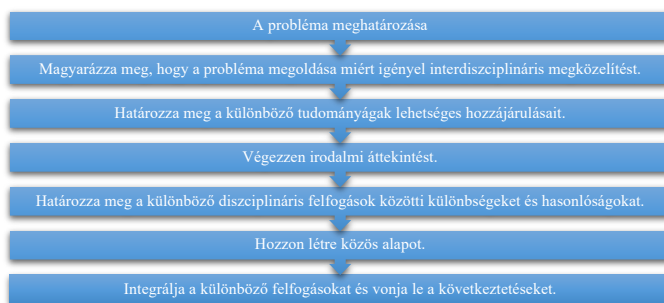
A pedagógusképzésnek is alkalmazkodni kell a munkaerő-piaci elvárásokhoz és a megváltozott tanulási környezetekhez. Az integrált STEM-oktatási tananyagok kooperatív, interdiszciplináris tervezése, valamint megvalósítása előremutató stratégiát jelent a pedagógusképzésben. Emiatt olyan tanulási platformra van szükség, amely magában foglalja a tanulási tevékenységeket, a tervezésen és a reflektív gyakorlaton keresztül történő, csapatban szabályozott kooperatív, interdiszciplináris, csoportmunkában szervezett tanulást.

A valós élet problémái túlságosan összetettek ahhoz, hogy egyetlen tudományterületre építve lehessen őket megoldani. Emiatt a különféle tudományágak közti együttműködés létfontosságú a modern társadalmunkban. Az alábbiakban három olyan modellt ismertetünk, amelyek jól alkalmazhatók az interdiszciplináris oktatásban, és hozzájárulnak a tanulók interdiszciplináris készségeinek fejlesztéséhez, valamint a kurzusok tervezéséhez.

## A Repko és Szostak modellje

Repko és Szostak modellje (2017) az interdiszciplináris vizsgálatok elvégzéséhez nyújt segítséget. A kutatók szerint a tanulóknak a saját tudományágukból szükséges kiindulniuk, s ily módon kell feltárniuk, hogy más tudományágak milyen perspektívákat kínálnak. Ezt követően a különféle perspektívák integrálásával a tanulók újabb felismerésekhez juthatnak (1. ábra).

1. ábra. Repko és Szostak modellje

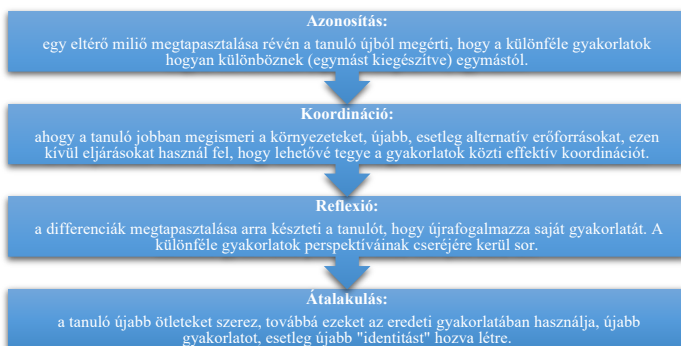


Forrás: Repko–Szostak 2017 alapján saját ábra.

## Határátlépési modell

A „határátlépés” vagy „közvetítés” modellje (Akkerman–Bakker 2011) a különböző világok, tudományterületek határán történő tanulói tanulást jelenti. Ezt Kluijtmans (2019) „hídépítők nevelésének” is nevezte. A diákok megtanulnak „közvetítőként” fellépni ezen különféle világok között. Például más (szakmai) nyelvet használnak az iskolai gyakorlatokon, mint az egyetemen. Sanne Akkerman és Arthur Bakker megállapították, hogy az ilyen határtapasztalatok négy tanulási mechanizmushoz vezethetnek (2. ábra). Ezeket a tanulási mechanizmusokat eszközként használják a határokat átlépő oktatás fejlesztéséhez és a tanulási célok megfogalmazásához (Cremers et al. 2016).

2. ábra. Határátlépési modell

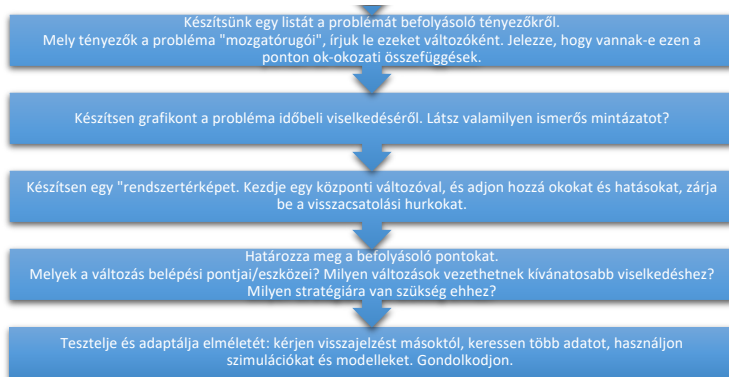


Forrás: Akkerman–Bakker 2011 alapján saját ábra.

## Rendszerszemléletű gondolkodás modellje

A rendszerszemléletű gondolkodás nem más, mint annak megértése, hogy a (komplex) rendszerek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, illetve hogy az egyik rendszerben bekövetkező változások hatást gyakorolnak egy másik rendszerre. A különféle rendszerek közti kapcsolatok átláthatóvá tételére e modell olyan vizualizációs technikákat alkalmaz, mint az ok-okozati ábrák vagy a gondolattérkép. Matthews és Jones (2007) a rendszerszemléletű gondolkodást hasznos módszernek nevezi a különböző nézőpontok integrálására, az interdiszciplináris problémák feldolgozásánál. Hat lépést fogalmaznak meg egy komplex probléma megoldásához (3. ábra).

3. ábra. Rendszergondolkodási modell



Forrás: Matthews és Jones alapján saját ábra.

A rendszerszemléletű gondolkodás egy „holisztikus megközelítésként” fogható fel, amely megmutatja, hogy minden mindennel összefügg.

## A CiSTEM-modell

A proaktív STEM-tanárok az európai államokban mindenütt keresik a módját annak, hogy megújítsák az oktatásukat. A CiSTEM2 Erasmus+ projekt négy egyetem (KU Leuven University, UCN University College of Northern Denmark, University of Cyprus és Óbudai Egyetem) együttműködésében valósul meg. Célkitűzése egy olyan keretrendszer kidolgozása a pedagógusképzésben résztvevők és a pályán lévő tanárok részére, amely felkészíti őket az integrált STEM-oktatásra (Kersánszki et al. 2022). Az integrált STEM-tanítás fő elvei (Thibaut et al. 2018) alapján öt fő kompetenciát határoztak meg azon pedagógusok részére, akik integrált megközelítéssel kívánják tanítani a STEM-tantárgyakat (Deprez et al. 2022): a STEM-tanulás tartalmának integrációját, a problémaközpontú tanulást, a kooperatív felfedező tanulást és a tanulást segítő modelleket (4. ábra).

4. ábra. Integrált STEM-oktatás, az 5 alapelv alapján



Forrás: Thibaut és mtsai, 2018 alapján saját ábra.

A projektben részt vevő négy felsőoktatási intézményben az öt kulskompetenciát a célcsoportok részére az individuális szükségletek alapján alakították ki.

A program célkitűzése, hogy ez az újabb integrált megközelítés hosszabb időszakon keresztül beépüljön a képzési rendszerbe. A program kísérleti jelleggel kerül alkalmazásra, hogy fejlesszék a tanárjelöltek és a pedagógusok kompetenciáit, ami által az integrált STEM-oktatás alapelvei érvényesülhetnek a jövő tantermeiben (Kersánszki et al. 2022).

## Egy iSTEM-mintatananyag bemutatása

Az integrált STEM-oktatás filozófiájának jegyében egy mintatananyagot állítottunk össze, amelyben alkalmaztuk az eddigiekben összefoglalt alapelveket. A „Fémhulladék-kereső robot”-tananyag a köznevelésben és a szakképzésben tanuló 15–16 éves diákok számára készült. A tananyag a fémhulladékok problémáját és részletes felhasználását ismerteti, valamint egy lehetséges fémhulladék-kereső robotot mutat be. Ennek analógiájaként elkészíthető maga a robot, illetve saját ötletekkel, megvalósítási módokkal lehet kiegészíteni ez elkészítendő eszközt.

A tananyag problémafelvetést, a tématerülethez kapcsolódó kutatómunkát, továbbá az elkészítendő fémkereső robot megtervezését, kivitelezését és értékelését tartalmazza.

Az egyes fejezetekben számos feladat, ismeretanyag, érdekesség található, amelyek még színesebbé teszik a tanulás folyamatát. A feladatokat elvégző diákoknak fontos tevékenységeket kell végrehajtaniuk a projektben (kutatás, tervezés, kivitelezés, értékelés, reflexió). Ezen tevékenységek összekapcsolják, integrálják az egyes STEM-területeket.

- *Kutatás:* Biológiai, kémiai, fizikai és földrajzi ismeretek és szempontok alapján a tanulók meghatározzák a problémát és kutatásokat végeznek, melyek a probléma megoldását szolgálják.
- *Tervezés:* Biológiai, kémiai, fizikai, földrajzi és műszaki ismeretek/szempontok alapján a tanulók fémkereső robotot terveznek.
- *Kivitelezés:* A tervek alapján létrehoznak egy fémkereső robotot.
- *Értékelés:* Kipróbálják a robotot, továbbá értékelik a fémkereső robot erősségeit és gyengeségeit. A saját munkájukról is értékelést végeznek.
- *Reflexió:* Megválaszolják a következő kérdéseket: Hogyan valósult meg a projekt? Mit lehetett volna másképp csinálni? Hogyan lehetne továbbfejleszteni a projektet? Végül a tanulók bemutatják a projekt fejlesztését és eredményeit az osztálynak.

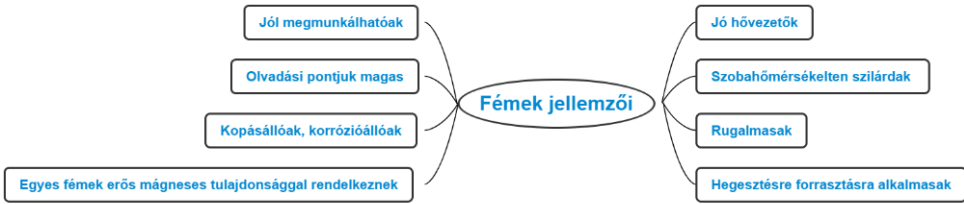
A projekt hozzájárul az alábbi készségek fejlesztéséhez: önálló munkavégzés, kreativitás, pontosság, problémamegoldás, kritikus gondolkodás, együttműködés, tervezői gondolkodás, reflexió.

Ahhoz, hogy a tanulók új ismereteket tudjanak szerezni, szükséges néhány előzetes ismeret megléte. Ezért a projekt kezdetén feltárjuk a diákok előzetes tudását a témával kapcsolatosan néhány egyszerűbb kérdés megfogalmazásával: pl. Mit tudtok a fémekről? Milyen tulajdonságaik vannak? Miért fontos, hogy ne kerüljenek a környezetbe a fémhulladékok? Milyen káros hatásaik lehetnek a környezetre?

### I. kutatás: A fémek tulajdonságai

A fémhulladék-kereső robot megvalósítása előtt részletesebben meg kell ismerniük a diákoknak a fémek tulajdonságait, ezért egy ismeretterjesztő cikket dolgoznak fel, amely a fémek bányászását és felhasználási módját mutatja be. Ezt követően a tanulónak össze kell foglalniuk, hogy milyen tulajdonságaik lehetnek a fémeknek. A következő cikk, amit fel kell dolgozniuk, részletesen kitér arra, hogy hol helyezkedek el a fémek a periódusos rendszerben, milyen halmozállapottal rendelkeznek, milyen a korrózióállóságuk, megmunkálhatóságuk, illetve milyen csoportba tartoznak sűrűségük alapján (könnyű vagy nehézfémek). A feldolgozott cikkek után interaktív feladatok segítik a tanulókat az új ismeretanyag elmélyítésében, például online szókereső a különböző fémek fajtáiról, kísérlet elvégzése konyhasó, víz és vashuzal segítségével, amely során néhány nap leforgása után a tanulók különböző tapasztalatokat vonnak le, gondolattérkép készítése a fémek jellemzőiről, amelynek lehetséges megvalósítását az 5. *ábra* szemlélteti.

5. ábra. A fémek jellemzői



Forrás: Saját szerkesztés.

## 2. kutatás: A fémhulladékok hatása a környezetünkre

A második kutatás a fémhulladékok negatív hatásaival foglalkozik. A fejezet felépítése megegyezik az első kutatásával, amely szerint egy rövidebb cikk feldolgozása, tanulmányozása után általános kérdéseket kell a diákoknak megválaszolni a hulladékgazdálkodás témaköreiből. Ilyen kérdések például: Mi a különbség a hulladék és a szemét között? Mikor válik a hulladék szemétté? Hogyan csoportosíthatjuk a hulladékokat? A kérdések megválaszolása után egy interaktív feladatot kell megoldaniuk, amely a hulladék és a szemét közötti különbségre hívja fel a figyelmet. Ezt követően egy másik cikket kell feldolgozniuk az e-hulladékokról, amely rámutat arra, hogy ezek milyen káros hatásokat gyakorolhatnak az emberi szervezetre. A tanulóknak a cikkhez kapcsolódó kérdésre írásos formában kell választ adniuk. Ezt követően az újrahasznosítás témakörével foglalkoznak a tanulók, számos interaktív és érdekes feladaton keresztül mélyíthetik el tudásukat. Például: Típelljetelek: hány év alatt bomlik le egy alumíniumdoboz? Milyen fontos szempontokkal kell tisztában lenni szelektív hulladékgyűjtésnél?

Majd a tanulók videóanyagokat tekintenek meg és megbeszélik egymással a tapasztalataikat. A kutatás tapasztalatainak összegzéseként csoportmunkában készítenek el egy gondolattérképet a fémhulladékok negatív hatásairól.

### Fémhulladék-kereső robot tervezése

Miután a tanulók az előzetes tapasztalataikra építve új ismereteket szereztek a fémek tulajdonságairól és a fémhulladékok környezetre gyakorolt negatív hatásairól, meg kell valósítaniuk az általuk elképzelt fémhulladék-kereső robotot. Mielőtt a diákok elkezdik feldolgozni a megvalósításhoz alkalmazott fejlesztő környezetet, illetve a beépíthető modulokat, el kell gondolkodniuk, miért lehet jobb egy ilyen robot, mint egy általános kereskedelmi forgalomban kapható fémdetektor. Továbbá egy kreatív feladatot kell megoldaniuk, miszerint készítsenek el egy rajzot az általuk elképzelt fémkereső robotról.

A fémhulladék-kereső robot megtervezéséhez Sirisha és munkatársai (2018) cikkét vettük alapul. A robot megtervezéséhez az alábbi modulokat használjuk fel: Arduino, GSM900-modul, HC-05 Bluetooth-modul, LM-398 motorvezérlő, fémdetektor áramkör. A projekt fő alkotóeleme az „Arduino” alaplap, amely egy ATmega328-as mikrovezérlővel rendelkezik. A program megírásához egy nyílt forráskódú szoftver áll rendelkezésre, amellyel az elkészült kódot közvetlenül az „Arduino” mikrovezérlőjére tudjuk feltölteni. Az alaplapon összesen 28 érintkező tű található: 14 I/O és 6 darab analóg érzékelő tű. A projekt során 14 érintkező tűt használunk (I/O, Analóg, GND, Vin és Vout). Az I/O érintkezőkben összesen nyolc érintkezőt használunk a motorokhoz, a Bluetooth-hoz és a GSM-modulhoz egyaránt. A motorok vezérléséhez négy érintkező tűt használunk, de a tűk számának kiválasztása a programunktól függ. Az „Arduino” működéséhez +5V bemeneti feszültséget adunk, amit a Bluetooth és a fémdetektor áramkör működtetéséhez fogunk használni. A GSM-modul a rendszerben az üzentküldés miatt lesz lényeges. A projektben GSM900-as modult alkalmazunk, de bármilyen más modul is lehetséges volna. A különbség csupán a működési frekvencia, amely lehet GSM800, GSM700, GSM1800 és GSM1900 (a működési frekvenciákat MHz-ben értjük). Ennek a modulnak a működéséhez 12V DC tápra van szükség, majd 12V Li Ion akkumulátorról adjuk a tápfeszültséget a modulra.

### A robot vezérlése

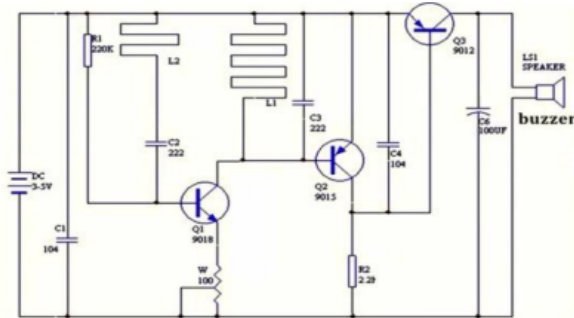
A Bluetooth-modul és az Androidos alkalmazás segítségével tudjuk majd vezérelni az elkészült robotot. Erre a célra a HC-05 Bluetooth-modult használunk, amely bármely elektronikus áramkör vezérlésére és csatlakoztatására szolgál a Bluetooth-on keresztül. Ennek működtetéséhez +5V DC tápellátást kell alkalmazni. Ez a feszültségforrás az „Arduino” alaplap kártyáról származik. Az LM-298 egy motorvezérlő IC. Ez egy 16 tűs DIP vagy bridge típusú modul, amelynek 4 bemeneti és 4 kimeneti érintkező tűje, 3 engedélyező lába, egy +12 V (bemenet), egy GND és egy +5 V (kimenet) található. A projektben összesen 4 motort használunk, amelyek páronként párhuzamosan kerülnek összeköttetésre oldalanként. A motorokhoz szükséges vezérlő jeleket az „Arduino” érzékelő tűi biztosítják. A program alapján dönthető el a motorok forgási iránya. Az általunk használt motorok mindegyike 12 V-os egyenáramú motor, így egy 12 V-os akkumulátort csatlakoztatunk a motorvezérlőhöz, amely biztosítja a megfelelő feszültséget.

### A fémdetektor áramköri kapcsolása

A fémdetektor aktív és passzív áramköri elemek kombinációjából áll. Az áramkör különböző típusú alkatrészekből tervezhető, például tranzisztor, IC-555 időzítóból. A projektben az áramkör tranzisztorokból (s9012, s9015, s9018) került megtervezésre.

A fémdetektor működési elve az „elektromágneses indukció”, amelynek megfelelően, amikor az áram áthalad a vezetőkön, a mágneses mező az áramvezető körül jön létre. Ennek az áramkörnek két réztekercse van (L1 és L2, ahol  $L1 > L2$ ). Ez a két tekercs a kapcsolási rajz szerint csatlakozik a tranzisztorokhoz (6. ábra).

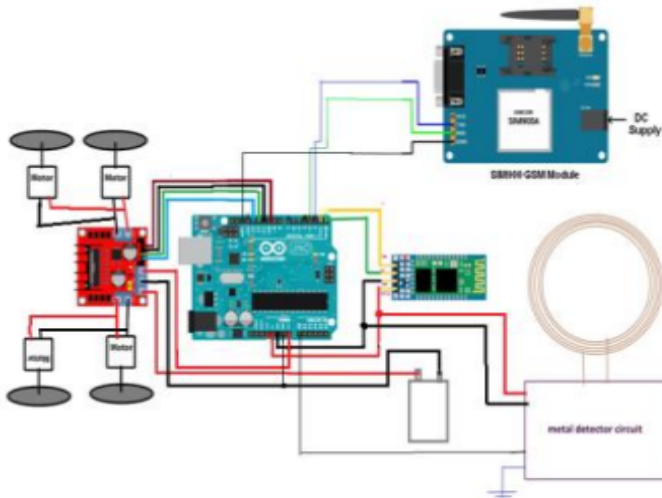
6. ábra. Fémdetektor kapcsolási rajza



Forrás: Sirisha et al. 2018.

A projekt kapcsolási rajza a 7. ábrán látható.

7. ábra. A projekt kapcsolási rajza



Forrás: Sirisha et al. 2018.



A tanulók feladata feldolgozni és megérteni az egyes modulok kapcsolatát és felhasználási lehetőségét. Több YouTube-videót is beillesztettünk a tananyagba, amelyekben egyszerűbb fémkereső áramkörök lehetséges kialakításaival ismerkedhetnek meg a diákok. A videók megtekintése után összefoglalják, hogy melyik videóanyagot tekintik a leghasznosabbnak és miért.

### Fejlesztés

A diákok az előző részben megfogalmazott műszaki leírás alapján megtervezik a fémkereső robotjukat. Ehhez két táblázatot kell kitölteniük. Az elsőben egy időtervet kell készíteniük, amelyben szakaszokra bontva kell megadniuk az egyes részfeladatok megvalósításához szükséges időintervallumokat. A második táblázatban pedig össze kell gyűjteniük, hogy milyen anyagok és eszközök szükségesek a robot megépítéséhez. A tervezést követően a fémkereső robot kivitelezése történik.

### Értékelés

A tanulók munkájuk végeztével egy SWOT-analízist készítenek a fémhulladék-kereső robotról, amelyben felvázolják az erősségeket, gyengeségeket, lehetőségeket és a veszélyeket. Miután elkészítették a SWOT-analízist, táblázatos formában értékelniük kell saját munkájukat különböző szempontok alapján. Ez a feladat nagyon jól fejleszti a tanulók értékelési készségét. A tanár is értékeli a diákok munkáját, visszajelzést nyújt a tanulóknak, hozzájárulva a további fejlődésükhöz. Az értékelés egy négyfokozatú skálán történik az alábbi területeken: önállóság a feladatok megoldásában, önállóság az eszközhasználatban, kreativitás, pontosság, problémamegoldás, kritikus gondolkodás, együttműködés/csoportmunka.

### Továbbfejlesztési lehetőségek

A szakirodalmi áttekintés és a STEM-orientált mintatananyag elkészítését követően tanárszakos hallgatók körében próbáltuk ki a tananyagot. Az iSTEM koncepciója és a mintatananyag az egyetemünkkel kapcsolatban álló szakképző intézmények képviselői számára is bemutatásra került. A közeljövőben szeretnénk tananyagunkat minél több szakképző intézménynek eljuttatni. Az oktatási intézmények pedagógusainak visszajelzéseiből fejlesztenénk tovább a tananyagunkat, hogy még jobban illeszkedjen az iskolák sajátosságaihoz és oktatási módszereihez. A visszajelzésekhez készítünk két speciális kérdőívet, amelyek a tananyag oktatása után lennének elérhetők a tanulók és a tanárok részére. Ezeket a kérdőíveket anonim módon kezeljük, és teljeskörűen a tananyag fejlesztéséhez használnánk fel.

Továbbá a tananyagban szereplő fémkereső robot tervezését szeretnénk megvalósítani más fejlesztő környezetekkel is (pl. Raspberry Pi-termékcsalád, Micro bit, NodeMCU-32S ESP32, Arduino-termékcsalád). A fentiekben említett eszközökhöz elkészítenénk a megfelelő kódsorokat és ajánlásokat, illetve meghatároznánk, hogy mely programot érdemes használni a környezetek programozásához. Ezen felül egy step-by-step útmutatót is készítenénk, amely által alapfeladatokon keresztül megvalósítható egy nagyobb projektmunka is.

## Összefoglalás

Napjaink technológiai, gazdasági és társadalmi változásai az alap- és középfokú oktatásra is hatást gyakorolnak. Egyre inkább előtérbe kerül az az igény, hogy az oktatás, különösen a szakképzés készítse fel a fiatalokat a munkaerőpiac aktuális elvárásaira. Mivel egy-egy szakma elsajátításához különféle diszciplínák ismeretanyaga szükséges lehet, a természettudományos, a technológiai, a mérnöki és a matematikai ismeretek integrálásán alapuló iSTEM-modell alkalmazása megalapozottnak bizonyul. Az integrált STEM-oktatás pozitív hatást gyakorol a tanulók érdeklődésére és motivációjára, ami hosszútávon a STEM-diplomások számának növekedéséhez vezethet (Thibaut et al. 2018).

Az iSTEM-oktatás a különböző szakos tanárok kreatív együttműködésével valósulhat meg. Ez módszertani megújulást igényel a tanárok részéről, olyan figyelemfelkeltő, élményszerű feladatokkal, amelyek interdiszciplináris problémamegoldást, kutatást és/vagy tervezést foglalnak magukban. A hatékony STEM-oktatás akkor valósítható meg, ha a STEM-tanárok a tudományág-specifikus és módszertani képességükkel párhuzamos módon, interdiszciplináris képzésben is részesülnek.

Az integrált STEM-oktatás koncepciójának megfelelően egy mintatananyagot készítettünk 15–16 éves tanulók részére, amely a környezetvédelem problémáiból indul ki, a fémhulladékok környezetre gyakorolt hatásaival foglalkozik és egy fémhulladék-kereső robot tervezését tűzi ki célul, integrálva a biológiai, kémiai, fizikai és műszaki ismereteket. A tanulók interaktív, online és kreativitást fejlesztő feladatokon keresztül ismerkednek meg a fémhulladékok környezetre gyakorolt negatív hatásaival és a környezetvédelem lehetőségeivel. A gyakorlati feladat, amely során a tanulók kivitelezhetik kreatív, innovatív ötleteiket, a problémaalapú gondolkodásmódot erősíti. A fémhulladék-kereső robot tervezése újszerűségével kiválóan motiválja és aktivizálja a tanulókat. A feladatmegoldás során teret kaphatnak a különböző kooperatív és kollaboratív módszerek. Az értékelésnél visszajelzést kap a tanuló. A projektben fejlesztő értékelést (Sanda 2022) alkalmazunk, amely rávilágít, hogy mely területeken kell még fejlődni a diákoknak, illetve mely területeken hozták ki a tanulók magukból a legtöbbet.

A projekt mintaként szolgálhat az integrált STEM-oktatás alapgondolatainak gyakorlati megvalósításához.

## Irodalom

- Akgunduz, D.–Mesutoğlu, C. (20 21): STEM education for Industry 4.0 in technical and vocational high schools: Investigation of teacher professional development. *Science Education International*, 32., 10.33828/sei.v32.i2.11.
- Akkerman, S. F.–Bakker, A. (2011): Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81., pp. 32–169.
- Bagiati, A.–Evangelou, D. (2015): Engineering curriculum in the preschool classroom: the teacher's experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23., (1.), pp. 112–128.
- Benedek, A.–Sík, D. (2023): Open Content Development as a Challenge and an Opportunity (Hungarian Case). In: Tütlys, Vidmantas–Vaitkutė, Lina–Nägele, Christof (Eds.): *Vocational Education and Training Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair Future*. Kaunas: Vytautas Magnus University, pp. 55–60.
- Bøe, M. V.–Henriksen, E. K.–Lyons, T.–Schreiner, C. (2011): Participation in science and technology: young people's achievement-related choices in late-modern societies. *Studies in Science Education*, 47., (1.), pp. 37–72.
- Bybee, R. W. (2013): *The case for STEM education: challenges and opportunities*. Arlington: National Science Teachers Association.
- Deprez, H.–Spikic, S.–Møller, M.–Rubeck Stenz, I.–Rasmussen Mølgaard Lunde, S.–Kersánszki, T. – Sanda, I. D.–Holik, I.–Mettouris, C.–Vanezi, E. (2022): Key principles of integrated STEM: cross-fertilization between Engineering and secondary STEM education. In: Järvinen, H.–Silvestre, S.–Llorens, A.–Nagy, B. (Eds.): *SEFI 2022 50th Annual Conference of The European Society for Engineering Education Proceedings: Towards a new future in engineering education, new scenarios that European alliances of tech universities open up*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya, pp. 2267–2272.
- Chandrasekaran, S.–Stojcevski, A.–Littlefair, G.–Joordens, M. (2013): Project-oriented design-based learning: aligning students' views with industry needs. *International journal of engineering education*, 29., (5.), pp. 109–1118.
- Chmielewska, K. (2022): Towards "Learnability". *Acta Polytechnica Hungarica*, 19., (1.), pp. 171–192.
- Corlu, M. S.–Capraro, M. M. (2014): *Introducing STEM Education : Implications for Educating Our Teachers For the Age of Innovation FeTeMM E ğitimi ve Alan Öğ retmen i Eğitimine Yansımaları Bilkent University Texas A & M University*, 39., (171.), pp. 74–85.
- Cremers, P. H. M.–Wals, A. E. J.–Wesselink, R. et al. (2016): Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. *Learning Environ Res*, 19., pp. 309–334. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9209-6>
- Csapó, B.–Funke, J. (Eds.) (2017): *The Nature of Problem Solving: Using Research to Inspire 21st Century Learning*. Paris: OECD Publishing. [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11201/1/2017\\_Csapo\\_Funke\\_NatureOfProblemSolving.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11201/1/2017_Csapo_Funke_NatureOfProblemSolving.pdf)
- Csullog K.–D. Molnár É.–Lannert J. (2014): A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA-mérésekben. In: Oktatási Hivatal (Szerk.): *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal, pp. 167–211.
- Fűzi, B.–Géring, Zs.–Szendrei-Pál, E. (2022): Changing expectations related to digitalisation and socialisation in higher education. Horizon scanning of pre- and post-COVID–19 discourses. *Educational Review*, 74., (3.), pp. 484–516.

- Guzey, S. S.–Moore, T. J.–Harwell, M. (2016): Building up STEM: An analysis of teacherdeveloped engineering design-based STEM integration curricular materials. *Journal of PreCollege Engineering Education Research (J-PEER)*, 6., (1), Article 2.
- Hardy, L. (2001): High tech high. *American School Board Journal*, 188., (7), pp. 12–15.
- Holik, I.–Sanda, I. D. (2023): The Possibilities of Developing STEM Skills in Higher Education. *Athens Journal of Technology & Engineering*, 10., 1, pp. 9–26.
- Johnson, D.–Johnson, R.–Smith, K. (1998): Active Learning: Cooperation in the College Classroom (2<sup>nd</sup> ed.); Interaction Book: Edina, MM. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*.
- Kagan, S.–Kagan, M. (2009): *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Katona, J.–Kóvári, A. (2018): Examining the Learning Efficiency by a BrainComputer Interface System. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15., (3), pp. 251–280.
- Kersanszki, T.–De Meester, J.–Spikic, S.–Takács, J. (2022): Opportunities for integrated education in STEM. *Opus et Educatio*, 9.,
- Kertil, M.–Gurel, C. (2016): Mathematical Modeling: A Bridge to STEM Education Int. J. Educ.Math. Sci. *Technol*, 4., (1), pp. 44–55.
- Kluijtmans, M. (2019): *Inaugural lecture 15 feb 2019 chair Education to connect Science and Professional Practice (“Leren verbinden: het opleiden van bruggenbouwers”, Dutch)*.
- Lavicza, Z.–Prodromou, T.–Fenyvesi, K.–Hohenwarter, M.–Juhos, I.–Koren, B. (2020): Integrating STEM-related Technologies into Mathematics Education at Large Scale. *International Journal-for Technology in Mathematics Education*, 27., (1), pp. 3–12.
- Mathews, L.–Jones, A. (2007): *Using Systems Thinking to Promote Interdisciplinary Outcomes: A Pilot Study in Land Economics. Annual Meeting*. Portland: American Agricultural Economics Association.
- Mayo, W. P.–Donnelly, M. B.–Schwartz, R. W. (1995): Characteristics of the Ideal Problem-Based Learning Tutor in Clinical Medicine. *Evaluation and the Health Professions*, 18., pp. 124–136.
- Molnár, Gy.–Orosz, B.–Nagy, K. (2022): Current Issues and Possible IT Solutions for Digital Competence Development. In: Turčáni, M.–Balogh, Z.–Munk M.–Magdin, M.–Benko, L.–Francisti, J. (Eds.): *DIVAI 2022, 14th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics*, Párkány, pp. 267–276.
- Nadelson, L. S.–Seifert, A. L. (2017): Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future. *The Journal of Educational Research*, 110., (3), pp. 221–223.
- Pedaste, M.–Mäeots, M.–Siiman, L.–Jong, T.–Riesen, S.–Kamp, E.–Manoli, C.–Zacharia, Z.–Tsourlidaki, E. (2015): Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*. 14., pp. 47–61.
- PIRLS 2021 Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pirls/2021/pirls2021.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/2021/pirls2021.pdf)
- PISA 2018 Összefoglaló jelentés. *Oktatási Hivatal, Budapest*, 2019. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf)
- Privara, A. (2019): Citizenship-for-Sale Schemes in Bulgaria, Cyprus, and Malta. *Migration Letters*, 16., (2), pp. 245–254.
- Quintana, C.–Reiser, B. J.–Davis, E. A.–Krajcik, J.–Fretz, E.–Duncan, R. G. et al. (2004): A scaffolding design framework for software to support science inquiry. *Journal of the Learning Sciences*, 13., (3), pp. 337–386.
- Rajcsanyi-Molnar, Mónika–Balazs, Laszlo–Andras, Istvan (2024): Online Leadership Training in Higher Education Environment. *ACTA POLYTECHNICA HUNGARICA*, 21., (1), pp. 39–52.

- Reiser, B. J. (2004): Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. *Journal of the Learning Sciences*, 13., (3.), pp. 273–304.
- Repko, A.–Szostak, R. (2017): Interdisciplinary Research. New York: *SAGE Publications, Inc.*, pp. 106–120.
- Rotherham, A. J.–Willingham, D. T. (2010): 21<sup>st</sup> century” skills. *American Educator*, 17., (1), pp. 17–20.
- Sanda, I. D. (2022): New Forms of Pedagogical Assessment in Engineering Teacher Education. In: Auer, M. E. (Ed.): *ICL2022 – 25<sup>th</sup> International Conference on Interactive Collaborative Learning. Vienna: International Society for Engineering Pedagogy (IGIP)*, pp. 319–330.
- Sirisha, M.–Nagalakshmi, P.–Leela Brahmeswari, Y. (2018): Bluetooth controlled Metal detecting robot with message alert. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 05., (4.), pp. 711–713.
- Thibaut, L.–Ceuppens, S.–De Loof, H.–De Meester, J.–Goovaerts, L.–Struyf, A.–Boeve-de Pauw, J.–Deprez, J.–De Cock, M.–Hellinckx, L.–Knippprath, H.–Langie, G.–Struyven, K.–Velde, D.–Van Petegem, P.–Depaeppe, F. (2018): Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education. *European Journal of STEM Education*, 3.
- TIMSS 2019 Összefoglaló jelentés.* Budapest: Oktatási Hivatal. 2020. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatatas/nemzetkozi\\_meresek/timss/TIMSS2019.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatatas/nemzetkozi_meresek/timss/TIMSS2019.pdf)
- Tóth-Téglás, T.–Hlédik, E.–Fónadová, L. (2016): An Analysis of Employer Requirements of University Graduates. *Acta Polytechnica Hungarica*, 13., (5), pp. 169–188.



Fotó/Németh István Péter

## Novotny Ádám—Balázs László—Barta-Boncz Nóra—Czifra Sándor—Gönczi Gabriella

*A vállalkozói kompetenciafejlesztés szükségessége a civil szektorban*

A civil szervezetek egyre intenzívebben keresnek további bevételszerzési lehetőségeket, miközben a nyereségorientált szervezetekhez hasonló magatartást folytatnak. A társadalmi küldetés fenntarthatóbb elérése érdekében gyakran társadalmi vállalkozást alapítanak vagy azzá válnak. Ahhoz, hogy a Z-generáció tagjaiból később a civil szervezetek sikeres alapítói és menedzserei váljanak, a fejlesztendő kompetenciák felülvizsgálata szükséges. A kompetenciáknak összhangban kell lenniük a mai modern kor elvárásaival mint amilyen a digitális transzformáció is. Cikkünkben azt vizsgáljuk, hogy milyen (társadalmi) vállalkozói kompetenciákat igényel a civil szervezetek tevékenységének átalakulása és milyen kihívásokkal kell szembenéznük az oktatási intézményeknek és programoknak azok hatékony fejlesztése érdekében.

**Kulcsszavak:** Civil szféra, nonprofit szektor, társadalmi vállalkozás, vállalkozói kompetenciák, vállalkozásoktatás.

**Novotny Ádám** az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanszékvezető docense, a University of Johannesburg vendég docense, a Nord University Business School korábbi kutatója. Fő kutatási területe a vállalkozási folyamatok és az innovatív kisvállalkozások (spinoffok és startupok) vizsgálata.

E-mail: novotny.adam@uni-eszterhazy.hu

**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–). Fontosabb publikációi: Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben (Z-press Kiadó 2014), Organizational culture and emotional intelligence in school (LAP 2015), Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés (DUE Press 2021).

E-mail: balazsl@uniduna.hu

**Barta-Boncz Nóra**, doktorandusz az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen. Az egeri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium angol szakos nyelvtanára. 2013-ban MBA-diplomát szerzett és most a doktori iskola keretein belül kutatómunkájában visszatért a gazdasági szakterületre. Vállalkozásoktatást kutat a digitalizált világban.

E-mail: nora.bartab@szilagyii-eger.hu

**Czifra Sándor** doktorandusz, okleveles andragógus, digitális tartalomfejlesztő, és oktatástervező; a Dunaújvárosi Egyetem Online Studiumának fejlesztési vezetője. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatójaként kutatása az online oktatás sikerkritériumainak vizsgálata, melyet a szakterületen eddig végzett tevékenységei alapján a közép- valamint a felsőoktatásban, illetve gazdasági társaságok tanulási tapasztalatait is bevonva végez.

E-mail: czifras@uniduna.hu

**Gönczi Gabriella** doktorandusz, közgazdász mesterdiplomáját a Janus Pannonius Tudományegyetemen, okleveles közgazdásztanár diplomáját a Budapesti Corvinus Egyetemen szerezte. Oktatási tapasztalata több mint 20 évre nyúlik vissza, jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum oktatója. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatójaként kutatásai elsősorban a középiskolai korosztály pénzügyi kultúrájának fejlődését és fejlesztésének lehetőségeit vizsgálják a digitális oktatás és digitális tananyagok nyújtotta lehetőségek tükrében.  
Email: gonczi@bankisuli.hu

### **Ádám Novotny—László Balázs—Nóra Barta-Boncz—Sándor Czifra—Gabriella Gönczi**

*The need for entrepreneurship competence development in NGO's*

NGO's are increasingly looking for additional income-generating opportunities, while engaging in behaviours similar to that of for-profit organisations. They often set up or become social enterprises to achieve a more sustainable social mission. In order for Generation Z members to become successful founders and managers of NGO's, a review of the competences to be developed is needed. These competences must be in line with the requirements of today's modern age, such as digital transformation. In this article, we examine what (social) entrepreneurial competences are required for the transformation of the activities of NGO's and what challenges educational institutions and programmes have to face in order to develop them effectively.

**Keywords:** Civil society, non-profit sector, social entrepreneurship, entrepreneurial competences, entrepreneurship education.

**Adam Novotny** is an associate professor at Eszterházy Károly Catholic University. He has been researcher at Nord University Business School and visiting associate professor at University of Johannesburg. His main research interests are entrepreneurship processes and innovative small firms (spin-offs and start-ups).

E-mail: novotny.adam@uni-eszterhazy.hu

**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–). Important publications: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* [Emotional intelligence in organization and training] (Z-press Publisher 2014), *Organizational culture and emotional intelligence in school* (LAP 2015), *Érzelmi intelligencia és szervezettefejlesztés* [Emotional intelligence and organizational development] (DUE Press 2021).

E-mail: balazsl@uniduna.hu

**Nora Barta-Boncz**, a PhD student at Karoly Eszterhazy Catholic University. A teacher of English language at Szilágyi Erszébet Secondary Grammar School in Eger, Hungary. With an MBA degree and with the drive to continue her studies in Economics, her field of research is Digitalized Entrepreneurship Education.

E-mail: nora.bartab@szilagyi-eger.hu

**Sándor Czifra** is a PhD student, certified andragogist, digital content developer and educational designer, head of development of Online Studium at the University of Dunaújváros. As a student of the Doctoral School of Education at Eszterházy Károly Catholic University, his research is the examination of the success criteria of online education, which he carries out based on his activities in the field so far in secondary and higher education, as well as on the learning experiences of business companies.

E-mail: czifras@uniduna.hu

**Gabriella Gönczi**, PhD student, obtained her master's degree in economics at the University of Pécs, and qualified teacher of economics at Corvinus University of Budapest. She has been working as a teacher of economics for over 20 years, currently she is a teacher at the Bánki Donát Technical School of the University of Dunaújváros. As a student of the Doctoral School of Education at Eszterházy Károly Catholic University her research primarily explores the possibilities of enhancing financial literacy among high school students through digital education and digital learning materials.

Email: gonczig@bankisuli.hu

## **Halmai Nóra—Rajcsányi-Molnár Mónika—Konczosné Szombathelyi Márta**

*A harmadik szektor szerepe az innováció-kommunikációban*

A tanulmány célja a harmadik szektor innovációs ökoszisztémájának vizsgálata. A tanulmányban alkalmazott módszertan széleskörű szakirodalomfeldolgozás. Mivel magyar nyelven kevés tudományos publikáció foglalkozik az innovációs ökoszisztémákban a civil szereplőkkel, a tanulmányban lefektetett elméleti keretek elsősorban a későbbi kutatások kiindulópontjai lehetnek. Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy az innovációs ökoszisztéma quadruple és quintuple helixmodell-alapú megközelítésében a civil szféra közvetítőként képes eljárni egy-egy innovációs folyamat során. Az innovációs ökoszisztémában és a társadalmi innovációban betöltött feladatkörök megfogalmazásán keresztül a tanulmány rávilágít a társadalmi szereplők innovációban történő fontosságára, továbbá az innováció kommunikációjának szerepére, és ebben a kommunikációban a civil szervezetek által betölthető feladatokra az innovációs eredmények fenntarthatósága, továbbá magának az innovációs ökoszisztémának a fenntarthatósága érdekében. A tanulmány egyik fontos eredménye, hogy magyar nyelven, közérthető módon mutatja be az innováció és az innovációsökoszisztéma-fogalom tudományos gyökereit és definícióját. A tanulmány másik eredménye, hogy a szakirodalmi szintézis alapján azonosítja a civil szféra szerepét az innovációs ökoszisztéma hatékonyságában.

**Kulcsszavak:** Innovációs ökoszisztéma, helix-modell, harmadik szektor, innováció-kommunikáció.



**Halmi Nóra Mária** doktorandusz, pénzügyi eszközök és intézmények szakirányú okleveles közgazdász, a Dunaújvárosi Egyetem munkatársa. 2004 óta foglalkozik pályázatok megvalósításával, a tervezési szakasztól a lebonyolításig, s részt vett az ehhez kapcsolódó intézményi stratégiai döntésselőkészítő folyamatokban. A Széchenyi István Egyetem Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola hallgatójaként kutatása az egyetemek térségi kapcsolatainak bővítése a pályázatok evolúciója tükrében. E-mail: halmain@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

**Konczosné Szombathelyi Márta** PhD, habil a Széchenyi István Egyetem professzora. „A tőke-telepítés nyelvi és kulturális infrastruktúrája” című doktori disszertációját 2006-ban védte meg. 2013-ban habilitált gazdálkodás- és szervezéstudományok területén. Egyetemi tanári kinevezését 2018-ban vehette át. Főbb kutatási és oktatási területei a kommunikáció (kultúrák közti kommunikáció, szervezeti kommunikáció, PR), valamint a menedzsment (nemzetközi menedzsment, tehetségmenedzsment). Legtöbbet hivatkozott monográfiája a „Kommunikáló kultúrák” (2008). Az Egyetem Tudományos Diákköri Tanácsának és Tehetségsegítő Tanácsának elnöke. A Regionális és Gazdaságtudományi Doktori Iskola tanácsának tagja. Az MTA GTB Kommunikációmenedzsment Munkabizottság alapító tagja, majd titkára, 2019-től elnöke. A MAB tagja 2019 óta. E-mail: kszm@sze.hu

### **Nóra Halmi—Mónika Rajcsányi-Molnár—Márta Konczosné Szombathelyi**

*The role of the third sector in innovation communication*

The aim of the study is to investigate the role of the third sector in the innovation ecosystem efficiency. The methodology used in the study is extensive literature review. Since there are few scientific publications in Hungarian dealing with the role of civil actors in innovation ecosystems, the theoretical framework laid out in the study can primarily be the starting point for future research. It starts from the assumption that in the quadruple and quintuple helix model-based approach of the innovation ecosystem, the civil sphere can act as a mediator during an innovation process. Through the formulation of the tasks performed in the innovation ecosystem and in social innovation, the study highlights the importance of social actors in innovation, as well as the role of communication of innovation, and the tasks that civil organizations can fulfil in this communication for the sake of the sustainability of the innovation results, as well as the sustainability of the innovation ecosystem itself. One of the important results of the study is that it presents the

scientific roots and definition of the concept of innovation and innovation ecosystem in Hungarian, in an understandable manner. Another result of the study is that, based on the literature synthesis, it identifies the role of the civil sphere in the efficiency of the innovation ecosystem.

**Keywords:** Innovation ecosystem, helix model, third sector, innovation communication.

**Nóra Mária Halmai** is a doctoral student, economist specialized in financial instruments and institutions, and an employee of the University of Dunaújváros. Since 2004, she has been dealing with the implementation of tenders and projects, from the planning to the implementation, and participated in the related institutional strategic decision-making processes. As a student of the Széchenyi István University's Regional and Economics PhD School, her research examines the expansion of universities' regional relations in the focus of the evolution of tenders.

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

**Mónika Rajcsányi-Molnár** is a habil PhD in Business Administration, Vice-Rector of General and Institutional Development Affairs at the University of Dunaújváros and professor at the Institute of Social Sciences. She is member of the Communication Management Working Committee at the Hungarian Academy of Sciences. She is supervisor at the Education and Society Doctoral School at the University of Pécs. Her academic research work is related to the field of business and management, focusing on organizational and leadership development, non-profit management, modern educational material and technological 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](mailto:molnarmo@uniduna.hu)

**Márta Konczosné Szombathelyi** PhD habil is a full professor of the Széchenyi István University. Her PhD dissertation – "The linguistic and cultural infrastructure of capital investment in Hungary" – was defended in 2006. She has done her habilitation in 2013 in business and management sciences. In 2018 she was appointed a professor. Her teaching and researching portfolio covers different areas of the communication and management sciences, such as intercultural and international communication, corporate communication, corporate reputation, Public Relations, furthermore gender management, talent management. Her most cited monograph is „Communicating cultures” (2008). She serves the University's talent management goals as President of Scientific Student Association, as President of Talent Supporting Committee and member of the Committee of Doctoral School of Regional and Business Administration Sciences. She is one of the founding members and since 2019 the Chair of the Working Committee on Communication Management of Hungarian Scientific Academy. She is member of the Hungarian Accreditation Committee.

E-mail: [kszm@sze.hu](mailto:kszm@sze.hu)

### Cserné Adermann Gizella

*Civil és nonprofit tanulmányok a felsőoktatásban*

A civil szféra a társadalom fontos alkotóeleme, a nonprofit szervezetek pedig hozzájárulnak a működőképesség biztosításához. A civil szféra erősödéséhez fontos, hogy jól képzett szakemberek kerüljenek ki az oktatási rendszerből. Vizsgálatunkban arra törekedtünk, hogy megtaláljuk a felsőoktatásban azokat a szakokat, amelyek nagy figyelmet fordítanak a civil és a nonprofit szervezetek munkájára való felkészítésre. Az elemzés alapját a Felsőoktatási képzési és kimeneti követelmények alkották. A bolognai rendszernek megfelelően áttekintettük az alapképzési szakok követelményeit a bölcsészet és a társadalomtudományok képzési területén. Külön figyelmet fordítottunk a közösségszervező alapszakokra, ennek kapcsán néhány intézmény tantervét is megnéztük. A mesterszakok képzési és kimeneti követelményei közül kiemeltük a Közösségi és civil tanulmányok mesterképzési szakot, és megállapítottuk, hogy kimeneti követelményeit és képzési programját tekintve ez a szak adja a legprofesszionálisabb szakembereket a civil szféra számára. **Kulcsszavak:** Civil szektor, nonprofit szervezetek, alapképzések, mesterképzések, kimeneti követelmények.

**Cserné Adermann Gizella** az ELTE-n szerzett matematika szakos középiskolai tanár és pedagógia előadó diplomát. Pályája nagyobb részében a Pécsi Tudományegyetemen és jogelődjeiben tanított pedagógiát és andragógiát. 2009-től a Dunaújvárosi Egyetem oktatója lett. Tudományos fokozata CSc. Fő kutatási témái: felnőttképzés, pedagógiai értékelés, önbeteljesítő jóslat a pedagógiában. Címzetes egyetemi tanár a PTE-n és a DUE-n, tudományos főmunkatárs a Dunaújvárosi Egyetemen. E-mail: cservane@uniduna.hu.

### Gizella Cserné Adermann

*Civil and nonprofit studies in higher education*

The civil sphere is an important component of society, and non-profit organizations contribute to ensuring its functionality. In order to strengthen the civil sphere, it is important that well-educated professionals come out of the education system. In our research, we tried to find those courses in higher education that pay a lot of attention to preparing for the work of civil and non-profit organizations. The analysis was based on the Higher Education training and output requirements. In accordance with the Bologna system, we reviewed the requirements of the bachelor's degree programs in the field of humanities and social sciences. We paid special attention to the basic course in community organizing, and in this regard we also looked at the curricula of some institutions. Among the training and output requirements of the master's courses, we singled out the Community and Civic Studies master's course, and found that, in terms of its output requirements and training program, this course produces the the best-prepared professionals for the civil sector. **Keywords:** Civil sector, non-profit organizations, bachelor's degrees, master's degrees, exit requirements.

**Gizella Cserné Adermann** graduated from ELTE as a secondary school teacher in mathematics and lecturer in pedagogy. For most of his career, he taught pedagogy and andragogy at the University of Pécs and its legal predecessors. From 2009, he became a lecturer at the University of Dunaújváros. Her academic degree is CSc. Her main research topics: adult education, pedagogical evaluation, self-fulfilling prophecy in pedagogy. Honored university professor at PTE and DUE, senior scientific associate at Dunaújváros University.

E-mail: cservane@uniduna.hu.

## **Balázs László—Rajcsányi-Molnár Mónika—András István—Mizerák Eszter**

*Vezető- és szervezetfejlesztés egy modellváltó egyetem harmadik missziójában*

A tanulmány célja a Dunaújvárosi Egyetem és a fenntartásában működő Bánki Donát Technikum közös joggyakorlatának bemutatása. A vonatkozó elméleti háttér rövid felvezetése után egy megvalósítási fázisban lévő integrációs projekt részleteit mutatjuk be, amely a két intézmény szervezeti- és szakmakultúrájának összehangolását, a technikum menedzsmentjének vezetőképzését, valamint az oktatók módszertani fejlesztését helyezi a fókuszba. A fejlesztés és megvalósítás a harmadik misszió egyik újszerű összetevőjére alapozva a Dunaújvárosi Egyetem által kidolgozott Képzési Életpályamenedzsment Program egy meghatározó részletét mutatja be. Az oktatás- és tanulás-szervezés gördülékenységének előmozdítása, valamint a két intézmény közötti együttműködés fejlesztése érdekében kezdtük meg a munkánév HRM-re (Human Resource Management – Emberi Erőforrás Menedzsment) keresztelt, a technikum mint intézmény szervezetfejlesztését célzó projektünket. A tanulmány tárgyalja az HRM-projekt fogalmi háttérét, középpontba helyezve az oktatási intézményt, valamint a vezetés és szervezetfejlesztés főbb kérdéseit. Részletesen áttekinti a fejlesztés folyamatát, meghatározó elemeit, kitérve azok céljára és rendszerszintű illeszkedésére az egyetem és a technikum oktatásszervezési rendszerében.

**Kulcsszavak:** HRM, szervezetfejlesztés, szakképzés, modellváltó egyetem, nonprofit szervezet.

**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–). Fontosabb publikációi: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* (Z-press Kiadó 2014), *Organizational culture and emotional intelligence in school* (LAP 2015), *Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés* (DUE Press 2021).

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. Számtaló 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

**Mizerák Eszter** középiskolai magyar nyelv és irodalom-történelem szakos tanár, jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum fejlesztési és koordinációs igazgatóhelyettese és oktatója. 2000-ben magyar-történelem szakos tanárként végzett a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán, majd 2002-ben magyar nyelv és irodalom szakos bölcsésztanári diplomát szerzett a Szegedi Tudományegyetemen. Ezt követően 2006-ban történelem szakos bölcsész diplomát szerzett a Miskolci Egyetemen. 2022-ben Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsgát tett a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán. Szakdolgozatában a konfliktuskezelést kutatta a közoktatásban és a mediáció lehetőségét vizsgálta a szakképzésben. Munkájában elkötelezett az innovatív fejlesztések iránt és fontosnak tartja a szervezetfejlesztés és az alternatív konfliktuskezelés megvalósulását.

E-mail: mizerake@bankisuli.hu

### **László Balázs—Mónika Rajcsányi-Molnár—István András—Eszter Mizerák**

*Leadership and organizational development in the third mission of a model-changing university*

The aim of the study is to present the common good practice of the University of Dunaújváros and the Bánki Donát Secondary Technical School, which is maintained by the University. After a brief introduction of the relevant theoretical background, we present the details of an integration project in the implementation phase, which focuses on the harmonisation of the organisational and professional culture of the two institutions, the management training of the institution's management and the methodological development of the trainers. The development and implementation of a novel component of the third mission, based on the Training Career Management Programme developed by the University of Dunaújváros, will be presented as a key detail. In order to promote the smooth organisation of teaching and learning and to improve cooperation between the two institutions, we have launched a project called HRM (Human Resource Management), which aims to improve the organisation of the Technical University as an institution. The paper discusses the conceptual background of the HRM project, focusing on the educational

institution and the main issues of management and organisational development. It provides a detailed overview of the process of development, its key elements, its purpose and its systemic integration in the educational organisation system of the university and the technical college.

**Keywords:** HRM, organisational development, vocational education and training, model-changing university, non-profit organization.

**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–). Important publications: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* [Emotional intelligence in organization and training] (Z-press Publisher 2014), *Organizational culture and emotional intelligence in school* (LAP 2015), *Érzelmi intelligencia és szervezetejlesztés* [Emotional intelligence and organizational development] (DUE Press 2021).

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

**Eszter Mizerák** is a high school teacher of Hungarian language and literature and history, currently deputy director of development and coordination at the Bánki Donát Technical University of Dunaújváros. In 2000, she graduated from the Juhász Gyula Teacher Training College of the University of Szeged as a Hungarian History teacher, and in 2002 she obtained a degree in Hungarian Language and Literature from the University of Szeged. In 2006, he graduated from the University of Miskolc with a degree in History. In 2022, he obtained a Master's degree in Public Education and a Master's degree in Education from the Budapest University of Technology and Economics, Faculty of Economics and Social Sciences. Her thesis researched conflict management in public education and the potential of mediation in vocational education.

In her work she is committed to innovative development and considers the implementation of Organisational Development and Alternative Conflict Management as important.

E-mail: mizerake@bankisuli.hu

### Varga Anita

#### *A szervezeti kultúra versus esélyegyenlőség*

A felsőoktatás szolgáltatásaihoz való hozzáférés és a felsőoktatási részvétel alapvető szakpolitikai kérdéseknek tekinthető. Olyan összetett problémakör, amelynek vizsgálata során a megfogalmazott elvek szerint éppúgy tekintettel kell lenni a teljesítményalapú kiválasztás elveire, mint az esélyegyenlőség és a méltányosság alapvető kérdéseire. Az esélyegyenlőség keretrendszere az európai normáknak megfelelően kialakult, a jogszabályi keretek lehetővé tennék a gyakorlati megvalósítás hatékonyságának növelését a közreműködők számára. A szükséges nyitottság mely a valós értékteremtéshez elengedhetetlen jelenleg nem áll rendelkezésre. A felsőoktatás rendszere nagy utat járt be az elmúlt húsz évben. A versenyképesség javítása, a munkaerő-piaci részvétel növelése és a tehetségek kinevelésének és megtartásának előmozdítása alapvető célkitűzéssé vált. A minőséget alapvetően meghatározza a felsőoktatás relevanciája, hatékonysági, és eredményességi mutatói, újító szemléletének innovativitásának jellemző adatai.

**Kulcsszavak:** Felsőoktatás, szervezeti kultúra, civil szervezetek, felelősségvállalás esélyegyenlőség.

**Varga Anita** diplomáját 2002-ben, PhD-fokozatát 2012-ben szerezte a Pécsi Tudományegyetemen (PTE). 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

#### *Organisational culture versus equal opportunities*

Access to and participation in higher education services can be seen as key policy issues. It is a complex issue which, in accordance with the principles set out, must be examined with due regard to the principles of merit-based selection as well as to fundamental issues of equal opportunities and equity. The framework for equal opportunities has been developed in line with European standards, and the legislative framework would enable those involved to improve the effectiveness of its practical implementation. The openness needed to create real value is currently lacking. The higher education system has come a long way in the last twenty years. Improving competitiveness, increasing labour market participation and promoting the development and retention of talent have become key objectives.

Quality is determined by the relevance, efficiency and effectiveness of higher education, its innovative approach and its innovative character.

**Keywords:** Higher education, organisational culture, NGOs, responsibility, equal opportunities.

**Anita Varga** graduated from the University of Pécs (PTE) 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)

### **Kókuti Tamás—Balázs László—Keszi-Szeremlei Andrea**

*A munkaérték-preferenciák nemzetközi összehasonlításának vizsgálata*

Megközelítésünkben a munkaérték-preferenciák előjelzői a munkahelyi magatartásnak, a humánerőforrás foglalkoztatási hatékonyságának. A munkaértékek rejtett sorrendjének vizsgálata során azok struktúrájának feltárása is fontos, hiszen az alkotó tényezőket tekinti egy munkavállaló céljának és teljes pályafutása során folyamatosan arra fog törekedni, hogy ezeket elérje. Ezeknek a jövőbeli céloknek a teljesítéséhez elengedhetetlenül fontos annak a megtárgyalása is, hogy a munkavállaló elégedettsége mikor következik be, hiszen az a számára ideális munkaértékekkel összefüggést mutat. Tanulmányunkban összehasonlító kutatást végzünk a munkaértékek preferenciáival kapcsolatban, amelyhez a kutatás mintáját a Dunaújvárosi Egyetem magyar és külföldi hallgatói adják. A kérdőívet minden képzési szakon tanuló hallgató számára elérhetővé tettük annak érdekében, hogy minél teljesebb képet kapjunk az értékek változóival kapcsolatos komplex kérdéskörben. A vizsgálatban feltételezzük, hogy a kutatási minta két csoportjában az anyagiak és az önérvényesítés egyaránt kiemelt fontossággal bír, miközben a magyar és külföldi hallgató között lényeges eltérések jelentkeznek a munkaértékekkel kapcsolatos attitűdökben. **Kulcsszavak:** Munkaértékek, preferencia-sorrend, munkavállalói elégedettség, munkavállalói attitűd, humánerőforrás, modellváltó egyetem, nonprofit szervezet.

**Kókuti Tamás** a Pécsi Tudományegyetemen végzett humánszervező szakon, majd doktori fokozatát a munkaerőpiac területi problémáihoz kapcsolódóan is itt kapta meg.

Jelenleg tanszékvezető egyetemi docensként a Szervezetfejlesztési- és Kommunikációtudományi tanszék oktatói, képzési, és K+F+I tevékenységének szakmai koordinálását látja el. Több egyetemi projekt megvalósításában aktívan részt vett. Szakmai, vállalati vezetői tapasztalatai legfőképpen a humánerőforrás hatékony foglalkoztatásához kapcsolódnak. Kutatási területe a humánszervezés technikai, vezetésfejlesztés, HR-menedzsment, üzleti kommunikáció tágabban vett témaköreire is kapcsolódik.

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



**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–). Fontosabb publikációi: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* (Z-press Kiadó 2014), *Organizational culture and emotional intelligence in school* (LAP 2015), *Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés* (DUE Press 2021). E-mail: balazsl@uniduna.hu

**Keszi-Szeremlei Andrea** 2001-ben végzett a Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Karán Gazdasági agrármérnökként, majd 2008-ban agrár-mérnök-tanárként. 2005-ben PhD-fokozatot kapott a Kaposvári Egyetem Vezetés- és Szervezéstudományi Doktori Iskolájában. Közben adótanácsadó és mérlegképes könyvelő képesítéseket is szerzett. Oktatási tevékenységét a Kaposvári Egyetem Vállalatgazdasági Tanszékén kezdte 2001-ben tanszéki mérnökként, majd egyetemi tanársegédként. Vállalatgazdaságtant és számviteli alapismereteket tanított. 2009 óta a Dunaújvárosi Főiskola, majd jogutódja, a Dunaújvárosi Egyetem Közgazdaságtan Tanszékén dolgozott főiskolai tanárként. Jelenleg a Társadalomtudományi Intézet intézetvezetői teendőit látja el. A Gazdálkodástudományi Tanszék főiskolai tanáraként oktatási feladatait pénzügy, számvitel és adózás témakörökben látja el. Kutatási területe: elektromobilitás, zöld pénzügyek és értékelemzés. E-mail: keszia@uniduna.hu

### **Tamás Kőkuti—László Balázs—Andrea Keszi-Szeremlei**

*An International comparison of work value preferences*

In our approach, work value preferences are predictors of workplace behaviour, of the employment effectiveness of human resources. In examining the latent ordering of work values, it is also important to explore their structure, as the constituent factors are seen as the goals of an employee and will be continuously strived to achieve throughout his or her career. In order to achieve these future goals, it is also essential to discuss when the employee's satisfaction occurs, as it is related to his/her ideal job values.

In our study, we conduct a comparative research on job value preferences using a sample of Hungarian and foreign students at the University of Dunaújváros. The questionnaire was made available to all students of all degree courses in order to get a more complete picture of the complex issue of value variables. In the study, it is assumed that both material and self-actualisation are of high importance in the two groups of the research sample, while substantial differences in attitudes towards work values emerge between Hungarian and foreign students.

**Keywords:** Work values, preference order, employee satisfaction, employee attitudes, human resources, model-changing university, non-profit organization..

**Tamás Kőkuti** PhD graduated in human resources management from the University of Pécs, where he also obtained his doctoral degree in the field of labour market territorial problems. He is currently the Associate Professor in the Department of Organisational Development and

Communication Sciences, where he is responsible for the professional coordination of the teaching, training and Research + Development + Innovation activities. He has been actively involved in the implementation of several university projects. His professional, corporate management experience is mainly related to the effective employment of human resources. Her research interests and publications are also related to the broader topics of human resource management techniques, leadership development, HR management and business communication.

E-mail: kokutit@uniduna.hu

**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–). Important publications: Emotional intelligence in organization and training (Z-press Publisher 2014), Organizational culture and emotional intelligence in school (LAP 2015), Emotional intelligence and organizational development (DUE Press 2021).

E-mail: balazsl@uniduna.hu

**Andrea Keszi-Szeremlei** PhD. In 2001 graduated from the Faculty of Economics of Kaposvár University as an agricultural engineer, then in 2008 as an agricultural engineering teacher. In 2005, she obtained a PhD degree at the Doctoral School of Management and Organizational Sciences of Kaposvár University. In the meantime, she also obtained the qualifications of Tax Consultant and Chartered Accountant. She started her teaching activities at the Department of Business Administration of Kaposvár University in 2001 as a technical assistant, then as an assistant lecturer. She taught business economics and accounting basics. Since 2009, she has worked as a college professor at the Department of Economics of Dunaújváros College and its legal successor, University of Dunaújváros. She currently performs the duties of the Director of the Institute of Social Sciences. As a college professor at the Department of Economics, she performs her teaching duties in the fields of Finance, Accounting and Taxation. Her research areas: electromobility, green finance and value analysis.

E-mail: keszia@uniduna.hu

## **Resul Köse—Orsolya Falus—Kristóf Czukor**

*Az 1961-es Alkotmánytól a mai szociális ellátásokig Törökországban*

A hátrányos helyzetű csoportok, így az idősek, a gyermekek és a fogyatékkal élők számára nyújtott szociális szolgáltatások kezdete Törökországban a régmúltba nyúlik vissza. Az alapítványi kultúra az iszlámban rendkívül fontos helyet foglal el a szociális szolgáltatások nyújtásában, azonban az Oszmán Birodalom utolsó időszaka óta az államnak is be kellett avatkoznia, amikor az alapítványok már nem tudták kielégíteni a szociális szolgáltatások iránti növekvő igényeket. A tanulmány célja, hogy feltárja a törökországi szociális szolgáltatások területén az 1961-es Alkotmánytól napjainkig fennálló jogi szabályozást,

valamint az ezen a területen elért intézményi fejlődést egy olyan korszakban, amikor a szociális szolgáltatások nagyjából már az államok felelőssége alá tartoznak. Mivel a dátumtartomány igen széles, a tanulmány határát az 1982-es Alkotmány szociális szolgáltatásokra vonatkozó szabályozása jelenti. Így módon jól látható a törökországi szociális szolgáltatások történeti háttere, valamint a jelenlegi általános keretszabályozás, különös tekintettel az alapítványok működését szabályozó törvényre. Az 1961-es Alkotmányban először fogadták el a szociális állam elvét, és számos szociális szolgáltatásra vonatkozó rendelkezést beépítettek az alkotmányba.

Bár ez nagyon fontos alapja volt az új jogi szabályozásoknak és szervezeteknek, ezt a lehetőséget ebben az időszakban nem nagyon használták ki. Bár a szociális szolgáltatások területén az időszak végén jelentős előrelépés történt az kezdetekhez képest, a kívánt szintet soha nem sikerült elérni. A ma is hatályban lévő 1982-es Alkotmány igen széles körű szociális szolgáltatásokra terjed ki. Elmondható, hogy ez a helyzet azt jelenti, hogy Törökországot ismét szociális államként ismerik el. A jelen tanulmányban archív dokumentumokat, hivatalos kiadványokat, valamint a szakirodalom szerzői jogvédelem alatt álló műveit használtuk fel. A tanulmány kvalitatív, dokumentumelemzési módszerrel készült.

**Kulcsszavak:** Törökország, Alkotmányok, alapítványok, szociális szolgálat, hátrányos helyzetű csoportok.

**Resul Köse** az Egészségtudományi Egyetem Szociális Munka Tanszékének docense. (Isztambul/Törökország). Mesterdiplomát a Konya Selçuk Egyetemen, doktori fokozatát pedig az Isztambuli Egyetemen szerezte köztársaságtörténeti területen. Hosszú éveken át dolgozott levéltári szakemberként a Török Köztársaság Állami Levéltárában. Számos könyvet és cikket publikált hazai és nemzetközi szinten. Kutatási területe a késő oszmán időszak, valamint a Török Köztársaság története és a szociális munka.  
Email: resul\_kose80@hotmail.com; Orcid: 0000-0002-4658-6778

**Falus Orsolya** párhuzamosan szerzett angol nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári diplomát 1992-ben, majd két évvel később, 1994-ben jogit a Pécsi Tudományegyetemen. 1998-ban jogi szakvizsgát 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 és pozíciókban. Jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem docense, a Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának óraadója, az Azerbajdzsáni Állami Közgazdaságtudományi Egyetem Kutatónok Tanácsának tudományos munkatársa.  
E-mail: faluso@uniduna.hu

**Czukur Kristóf** 2019-ben diplomázott a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán. Iszlám pénzügyek szakon szerzett mesterdiplomát az AIMS Akadémián, Londonban, az Egyesült Királyságban, és ugyanott „Okleveles Iszlám Pénzügyi Szakértő”, valamint „Okleveles Iszlám Bankár” diplomákat is. 2023-ban PhD-fokozatot szerzett iszlám pénzügyekből a Pebble Hills Egyetemen, az Amerikai Egyesült Államokban. A bankszektorban szerzett szakmai tapasztalat után saját vállalkozást indított. Jelenleg a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE) PhD-jelöltje.  
E-mail: czukur.kristof@gmail.com

## Resul Köse—Orsolya Falus—Kristóf Czukor

*From the 1961 constitution to the present day social services in Türkiye*

The beginning of the provision of social services to disadvantaged groups such as the elderly, children and the disabled dates back to ancient times in Türkiye. The foundation culture in the Islamic faith has a very important place in the provision of social services, but since the last period of the Ottoman Empire, the state had to step in when the foundations could not meet the increasing needs for social services. The aim of this study is to reveal the legal arrangements made in the field of social services in Türkiye from the 1961 Constitution to the present day and the institutional progress in this field in an era when social services are now under the responsibility of states. Since the date range is very wide, the regulations on social services in the 1982 Constitution constitute the limit of the study. In this way, the historical background of social services in Türkiye can be seen as well as the current general framework with particular regard to the law regulating the operation of foundations. In the 1961 Constitution, the principle of social state was accepted for the first time and many provisions on social services were included in the Constitution. Although this was a very important basis for new legal regulations and organisations, this opportunity was not utilised very well throughout the period. It can be said that the frequent change of governments in Türkiye during the period (21 governments), the coalition formation of the majority of the governments and the lack of budget can be said to be effective in this.

The 1982 Constitution, which is still in force today, has a very wide coverage of social services. It can be said that this situation means that Türkiye is once again recognised as a social state. In this study, archival documents, official publications, and copyrighted works in the literature were utilised. In addition, this study is a qualitative study and has been prepared by document analysis method.

**Keywords:** Türkiye, Constitutions, Foundations, Social Service, Disadvantaged Groups.

**Resul Köse** is an associate professor in the Department of Social Work at the University of Health Sciences. (Istanbul/Türkiye) He received his master's degree from Konya Selçuk University and his doctorate from Istanbul University in the field of Republic history. He worked as an archive specialist at the State Archives of the Republic of Türkiye for many years. He published many books and articles at national and international levels. His research interests include the late Ottoman period and the history of the Republic of Türkiye and social work.

E-mail: [resul\\_kose80@hotmail.com](mailto:resul_kose80@hotmail.com)

**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)

**Kristóf Czukor** graduated from the University of Pécs, Faculty of Business and Economy in 2019. Completed his master's degree in Islamic Finance at AIMS Academy, London, United Kingdom, and also gained diplomas there as "Certified Islamic Finance Expert" and "Certified Islamic Banker". In 2023 he gained PhD degree in Islamic Finance at Pebble Hills University, United States of America. After getting professional experience in the bank sector, he started his own enterprises. Currently he is PhD candidate at the Hungarian University of Agriculture and Life Sciences (MATE).

E-mail: czukor.kristof@gmail.com

### **Bilal Tunç—Sefa Yıldırım—Orsolya Falus—Ömer Tuğrul Kara—Kristóf Czukor**

*Az ipari fejlődés Törökországban a Demokrata Párt időszakában (1950–1960), és ennek hatása a magánszektorra, mint a civil fejlődés gazdasági alapjára*

Az 1950. május 14-én Törökországban megtartott általános választások eredményeként a Demokrata Párt (DP) jelentős szavazattöbbséggel győzött, és tíz évig maradt hatalmon. Ezt az 1950 és 1960 közötti időszakot a török politikai életben DP-korszakként ismerik. A DP törökországi kormányzása, amely 27 év egypárti uralom után pozitív eredményeket hozott az ország gazdaságában, különösen az ipari területen, kedvező környezetet teremtett az ország gazdasági és társadalmi fejlődéséhez. A DP-kormány előtti időszakban alkalmazott etatista, védő- és önellátó gazdaságpolitika helyett ugyanis a szabad piacgazdaságra épülő liberális politikák kerültek megvalósításra. E fejlemények összefüggésében a gazdaság, különösen a mezőgazdaság, a kereskedelem és az ipar figyelemre méltó növekedést mutatott Törökországban, egyenes arányban a civil társadalom fejlődésével. A jelen tanulmány a török ipar és a civil szektor fejlődését kívánja dokumentumokkal feltárni a Demokrata Párt kormányzása alatti időszakban a Török Statisztikai Intézettől (TurkStat) származó adatok, valamint további kutatási eredmények felhasználásával, kvalitatív, dokumentumelemző technika alkalmazásával. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a magánszektor fejlődése, a pártrendszer diverzifikációja, a hatvanas évektől megindult liberalizáció olyan civilizációs folyamatot indított el, amelynek eredményeként a világ inkább európai, mint ázsiai kultúraként ismeri el a törököket.

**Kulcsszavak:** Törökország, Demokrata Párt, civil társadalom, ipar, civil társadalom, magánszektor.

**Bilal Tunç** az Ankarai Egyetem Társadalomtudományi Intézetének Történelem Tanszékén szerezte meg mesterdiplomáját 2011-ben. Közvetlenül ezután PhD-tanulmányokat kezdett a Sakarya Egyetem Történelem Tanszékén. 2016-ban „Kocaeli (1950–1960) a demokrata párti időszakban” című disszertációjával a történelemtudomány doktora címet érdemelte ki. Egy évvel később adjunktusnak nevezték ki az Ağrı İbrahim Çeçen Egyetem Természet- és Társadalomtudományi Kara Történelem Tanszékére. 2018-ban lett docens.

E-mail: btun@agri.edu.tr

**Sefa Yıldırım** 1996-ban szerzett diplomát az Erzurum Atatürk Egyetem Természet- és Társadalomtudományi Kara Történelem Tanszékén. 2007-ben vette át mesterdiplomáját az Erzurum Atatürk Egyetem Társadalomtudományi Intézete Történelem Tanszékén. 2007-ben érdemelte ki a történelemtudomány

doktora fokozatot „Történelmi és régészeti kutatások az Okçular/Berta-medencében és környékén” című értekezésével. Ugyanabban az évben kinevezték adjunktusnak az Ağrı İbrahim Çeçen Egyetem Pedagógiai Kara Török és Társadalomtudományi Oktatási Tanszékére. 2019-ben lett a Természet- és Társadalomtudományi Kar Történelem Tanszékének docense.

E-mail: syildirim@agri.edu.tr

**Falus Orsolya** párhuzamosan szerzett angol nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári diplomát 1992-ben, majd két évvel később, 1994-ben jogit a Pécsi Tudományegyetemen. 1998-ban jogi szakvizsgát 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 és pozíciókban. Jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem docense, a Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának óraadója, az Azerbajdzsáni Állami Közgazdaságtudományi Egyetem Kutatónők Tanácsának tudományos munkatársa.

E-mail: faluso@uniduna.hu

**Czukur Kristóf** 2019-ben diplomázott a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán. Iszlám pénzügyek szakon szerzett mesterdiplomát az AIMS Akadémián, Londonban, az Egyesült Királyságban, és ugyanott „Okleveles Iszlám Pénzügyi Szakértő”, valamint „Okleveles Iszlám Bankár” diplomákat is. 2023-ban PhD-fokozatot szerzett iszlám pénzügyekből a Pebble Hills Egyetemen, az Amerikai Egyesült Államokban. A bankszektorban szerzett szakmai tapasztalat után saját vállalkozást indított. Jelenleg a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE) PhD-jelöltje.

E-mail: czukur.kristof@gmail.com

## **Bilal Tunç—Sefa Yıldırım—Orsolya Falus—Ömer Tuğrul Kara—Kristóf Czukur**

*Developments in Industry in Türkiye in the Democrat Party era (1950–1960) and its contribution to the private sector as the economic basis for the civil progression*

As a result of the general elections held in Türkiye on May 14, 1950, the Democratic Party (DP) won with a significant majority and remained in power for ten years. This period between 1950 and 1960 is known in Turkish political life as the DP era. The government of the DP in Türkiye, which after 27 years of one-party rule brought positive results in the country's economy, especially in the industrial area, created a favorable environment for the country's economic and social development in direct proportion to the development of civil society. Instead of the statist, protective and self-sufficient economic policy used in the period before the DP government, liberal policies based on a free market economy were implemented. In the context of these developments, the economy, especially agriculture, trade and industry, showed remarkable growth in Türkiye. The present study aims to document the development of Turkish industry and the civil sector during the period under the Democratic Party's government, using data from the Turkish Statistical Institute (TurkStat) and additional research results, using a qualitative document analysis technique. The research results show that the development of the private sector, the diversification of the party system, and the liberalization that began in

the 1960s initiated a civilizational process, as a result of which the world recognizes the Turks as a European rather than an Asian culture.

**Keywords:** Türkiye, Democratic Party, industry, civil society, private sector.

**Bilal Tunç** graduated as MSc at Ankara University, Institute of Social Sciences, Department of History in 2011. Immediately afterwards he started PhD studies at Sakarya University, Department of History. In 2016 he received the title of Doctor of History with his thesis titled "Kocaeli (1950-1960) during the Democratic Party Period". A year later he was appointed as an assistant professor to Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Arts and Sciences, Department of History. He became an associate professor in 2018.

E-mail: btun@agri.edu.tr

**Sefa Yıldırım** graduated at Erzurum Atatürk University, Faculty of Science and Letters in department of History in 1996. After graduated as MSc at Erzurum Atatürk University, Institute of Social Sciences, Department of History in 2007. In 2007, He received the title of Doctor of History with his thesis titled, "Historical and Archeological Researches on Okçular/Berta Basin and Its Surroundings". In the same year he was appointed as an assistant professor to Ağrı İbrahim Çeçen University, Education Faculty, Turkish and Social Studies Education Department. He became an associate professor, Faculty of Science and Literature, Department of History in 2019.

E-mail: syildirim@agri.edu.tr

**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 Dunajváros, 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

**Ömer Tuğrul Kara** graduated from Atatürk University Turkish Education program in 1998, completed his master's degree in Turkish Education at Atatürk University Social Sciences Institute between 1998-2000, and his doctorate in Turkish Education at Selçuk University Educational Sciences Institute between 2006-2010. Since 2011, he has been working as a associate professor at Çukurova University, Faculty of Education, Turkish Education Department. His academic studies are mostly on Turkish Education, bilingualism and drama.

E-mail: tkara@cu.edu.tr

**Kristóf Czukor** graduated from the University of Pécs, Faculty of Business and Economy in 2019. Completed his master's degree in Islamic Finance at AIMS Academy, London, United Kingdom, and also gained diplomas there as "Certified Islamic Finance Expert" and "Certified Islamic Banker". In 2023 he gained PhD degree in Islamic Finance at Pebble Hills University, United States of America. After getting professional experience in the bank sector, he started his own enterprises. Currently he is PhD candidate at the Hungarian University of Agriculture and Life Sciences (MATE).

E-mail: czukor.kristof@gmail.com

## Bacsa-Bán Anetta—Cserné Pekkel Márta

*A pedagógusképzés alternatív útjai, s egy civil szerveződés jó példája*

A világ számos országában tapasztalható a pedagógushiány, melyet a pedagógus társadalom előregedése mellett a pedagógusképzésbe való alacsony számú jelentkező, a képzésbeli lemorzsolódás és végül a pályára lépők tendenciózan csökkenő száma okoz. A pedagógusképzés kitüntetett szerepét vizsgálva éppen ezen okokból is nagy lehetőség rejlik a hagyományos tanárképzési modellek mellett az úgynevezett alternatív képzési utakon való pályára lépés lehetőségében. Egy ilyen pedagógus utánpótlási forrásként jelenik meg az a kontinenseket átszövő civil szerveződés, amelyet a Teach For All képvisel. E szervezet tanárképzési szerepét járja körül a tanulmány, felvillantva más alternatív pedagógusképzési utakat is.

**Kulcsszavak:** Pedagógushiány, pedagógusképzés, Teach For All.

**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 szakmaipedagógus-képzés és a hallgatókövetés, valamint a felsőoktatás hozzáadott értékének vizsgálata. A Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője.

E-mail: bana@uniduna.hu

**Cserné Pekkel Márta** mesterfokozatait a Dunaújvárosi Egyetemen és annak jogelődjében szerezte Okleveles mérnök-tanár és Pedagógiai értékelés és mérés okleveles tanáraként. A Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola negyedéves doktorandusz hallgatója. 2009 óta a Dunaújvárosi Főiskola majd Egyetem dolgozója, jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központjának egyetemi tanársegédje. Kutatási területe a pedagóguspálya aktuális kérdései és a pedagógus pályaelhagyás.

E-mail: csernepm@uniduna.hu

## Anetta Bacsa-Bán—Márta Cserné Pekkel

*Alternative pathways of teacher training, and a good example of civil organisation*

Many countries around the world are experiencing a shortage of teachers, caused by an ageing teacher population, low enrolment in teacher training, drop-outs and a declining number of entrants. For these reasons too, when considering the prominent role of teacher training, there is great potential for so-called alternative pathways to teacher training, in addition to traditional teacher training models. One such source of teacher supply is the cross-continental NGO network represented by Teach For All. The role of this organisation in teacher training is explored, highlighting other alternative teacher training pathways.

**Keywords:** Teacher shortage, teacher training, Teach For All.



**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 supervisor at the Education and Society Doctoral School of Education at the University of Pécs. E-mail: bana@uniduna.hu

**Márta, Cserné Pekkel** obtained her master's degrees at the University of Dunaújváros and its predecessor as a certified Teacher of Engineering and a Teacher of educational assessment and measurement. She is a quarter-year doctoral student at the Education and Society Doctoral School of Education at the University of Pécs. Since 2009 she has been working at the Dunaújvárosi College, then University, currently she is an assistant professor at the Teacher Training Center of the Dunaújvárosi University. Her research interests include current issues in the field of education and teacher abandonment. E-mail: csernepm@uniduna.hu

### **Keszi-Szeremlei Andrea—Kókuti Tamás—Balázs László**

*Digitális (kézség)fejlesztés – Az Európai Unió digitális elvárásai, állami és civil szereplők a Nemzeti Digitalizálási Stratégia megvalósításában*

Az elmúlt két évtizedben a digitalizációnak köszönhetően rohamosan alakult át az életünk. A munkánkban és a magánéletünkben is mind több időt tölt ki az okoseszközök használata. Egyesek úgy gondolják, hogy a digitális fejlődés a lehetőségek tárházát hordozza magával, a munkájuk leegyszerűsítése, produktivitásuk növelése mellett, míg mások aggódva, rettegve nézik a fejlődést, mert a digitális eszközök készségszintű használatával sem rendelkeznek.

A Covid-19 hosszú időszakra az otthonába kényszerített sokakat, a home-office hétköznapi munkavégzési formává vált. Az elektronikus eszközök olyan funkciói épültek bele a hétköznapi munkavégzésbe, amelyekről korábban nem, vagy csak igen keveset hallottunk. 2020 óta a digitális fejlődés mintha még nagyobb fokozatra kapcsolt volna. A kormányzat, az oktatás, az egészségügy mind nagyobb teret ad a digitális platformok használatának.

Jelen tanulmány leíró jellegű bemutatása az Európai Unió Digitális Iránytű 2030 Stratégiájára és a jelenlegi hazai helyzetre fókuszál, kiemelve benne a civil szervezetek helyét és szerepét, irányt mutatva az előttünk álló évek feladataira.

**Kulcsszavak:** Digitalizáció, digitális fejlődés, humán tőke, DESI, civil szervezetek.

**Keszi-Szeremlei Andrea** 2001-ben végzett a Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Karán Gazdasági agrármérnökként, majd 2008-ban agrár-mérnök-tanárként. 2005-ben PhD-fokozatot szerzett a Kaposvári Egyetem Vezetés- és Szervezéstudományi Doktori Iskolájában. Közben adótanácsadó és mérlegképes könyvelő képezéseket is szerzett. Oktatási tevékenységét a Kapos-

vári Egyetem Vállalatgazdasági Tanszékén kezdte 2001-ben tanszéki mérnökként, majd egyetemi tanársegédként. Vállalatgazdaságtant és számviteli alapismereteket tanított. 2009 óta a Dunaújvárosi Főiskola, majd jogutódja, a Dunaújvárosi Egyetem Közgazdaságtan Tanszékén dolgozott főiskolai tanárként. Jelenleg a Társadalomtudományi Intézet Intézetvezetői teendőit látja el. A Gazdálkodástudományi Tanszék főiskolai tanáraként oktatási feladatait pénzügy, számvitel és adózás témakörökben látja el. Kutatási területe: elektromobilitás, zöld pénzügyek és értékelemzés. E-mail: keszia@uniduna.hu

**Kőkuti Tamás** a Pécsi Tudományegyetemen végzett humánszervező szakon, majd doktori fokozatát a munkaerőpiac területi problémáihoz kapcsolódóan is itt kapta meg. Jelenleg tanszékvezető egyetemi docensként a Szervezetfejlesztési- és kommunikációtudományi tanszék oktatási, képzési, és K+F+I tevékenységének szakmai koordinálását látja el. Több egyetemi projekt megvalósításában aktívan részt vett. Szakmai, vállalati vezetői tapasztalatai legfőképpen a humán erőforrás hatékony foglalkoztatásához kapcsolódnak. Kutatási területe a humánszervezés technikái, vezetésfejlesztés, HR menedzsment, üzleti kommunikáció tágabban vett témaköreire is kapcsolódik. E-mail: kokutit@uniduna.hu

**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 vezetésstudomány, szervezeti kultúra, érzelmi intelligencia, reziliens szervezetek, készségfejlesztés módszertana témaköröket ölelik fel. Tudományos szervezeti tagságai: MTA köztestület (2020–), MTA NyISz Kommunikációtudományi Munkabizottság (2014–). Fontosabb publikációi: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* (Z-press Kiadó 2014), *Organizational culture and emotional intelligence in school* (LAP 2015), *Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés* (DUE Press 2021). E-mail: balazsl@uniduna.hu

## Andrea Keszi-Szeremlei—Tamás Kőkuti—László Balázs

*Digital (skills) development – The digital expectations of the European Union, public and civil actors in the implementation of the National Digitalisation Strategy*

In the last two decades, thanks to digitization, our lives have changed rapidly. The use of smart devices is taking up more and more time in our work and our personal lives. Some believe that digital development brings with it a wealth of opportunities, in addition to simplifying their work and increasing their productivity, while others look at the development with concern and dread because they do not even have the skills to use digital tools. The Covid-19 period forced many people to stay at home for a long time, and the home office became an everyday form of work. Functions of electronic devices have been incorporated into everyday work that we had not heard about before, or only very little. Since 2020, digital development seems to have switched to an even higher gear. The government, education, and healthcare are all giving more space to the use

of digital platforms. The descriptive presentation of the present study focuses on the European Union's Digital Compass 2030 Strategy and the current domestic situation, highlighting the place and role of civil organizations in it, and pointing to the tasks of the years ahead.

**Keywords:** Digitalization, digital development, human capital, DESI, NGOs.

**Andrea Keszi-Szeremlei** PhD. In 2001 graduated from the Faculty of Economics of Kaposvár University as an agricultural engineer, then in 2008 as an agricultural engineering teacher. In 2005, she obtained a PhD degree at the Doctoral School of Management and Organizational Sciences of Kaposvár University. In the meantime, she also obtained the qualifications of Tax Consultant and Chartered Accountant. She started her teaching activities at the Department of Business Administration of Kaposvár University in 2001 as a technical assistant, then as an assistant lecturer. She taught business economics and accounting basics. Since 2009, she has worked as a college professor at the Department of Economics of Dunaújváros College and its legal successor, University of Dunaújváros. She currently performs the duties of the Director of the Institute of Social Sciences. As a college professor at the Department of Economics, she performs her teaching duties in the fields of Finance, Accounting and Taxation. Her research areas: electromobility, green finance and value analysis.

E-mail: keszia@uniduna.hu

**Tamás Kókuti** PhD graduated in human resources management from the University of Pécs, where he also obtained his doctoral degree in the field of labour market territorial problems.

He is currently the Associate Professor in the Department of Organisational Development and Communication Sciences, where he is responsible for the professional coordination of the teaching, training and Research + Development + Innovation activities. He has been actively involved in the implementation of several university projects. His professional, corporate management experience is mainly related to the effective employment of human resources. Her research interests and publications are also related to the broader topics of human resource management techniques, leadership development, HR management and business communication.

E-mail:kokutit@uniduna.hu

**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–).

Important publications: Emotional intelligence in organization and training (Z-press Publisher 2014), Organizational culture and emotional intelligence in school (LAP 2015), Emotional intelligence and organizational development (DUE Press 2021).

E-mail: balazsl@uniduna.hu

## Yoo Jinil

*A kritikus idegen nyelvek oktatásának dél-koreai programja.*

Dél-Koreában az idegen nyelvek oktatása a múltban hagyományosan az angol nyelvre összpontosított. Az utóbbi években azonban a kormány felismerte azt a társadalmi és gazdasági igényt, hogy más nyelveket is oktassanak, hogy az ország alkalmazkodni tudjon a globalizálódó és lokalizálódó világhoz. A kritikus idegen nyelvek (critical foreign language – CFL) oktatásának előmozdításáról szóló törvény 2016-ban lépett hatályba. A törvény célja, hogy megteremtse a jogszabályi és pénzügyi hátteret a CFL-ek oktatására kifejlesztett tanfolyamok, támogató intézmények és képzett szakemberek rendszerének. A törvény a CFL-ek oktatásával kapcsolatos kutatás finanszírozására és oktatási anyagok és források létrehozásáról is rendelkezik, ehhez pedig a már meglévő egyetemi képzések között teremt együttműködést. Jelen tanulmányban arra vállalkozom, hogy megvizsgálom, milyen társadalmi kihívásra ad választ a CFL-program és ezzel milyen hatással van a civil szférára.

**Kulcsszavak:** Idegen nyelvek oktatása, társadalmi igény, Act on the Promotion of Education of Critical Foreign Languages, Dél-Korea, HUFs.

**Yoo Jinil** (PhD) a szöuli Hankuk University of Foreign Studies magyar tanszékének egyetemi tanára, doktori értekezését az ELTE-n írta. Rendszeresen publikál tanulmányokat cikkeket koreai és magyar tudományos folyóiratokban. Kutatási területe a magyar kultúra, a közép-európai és koreai társadalmi kérdések, a magyar nyelv oktatása. A legutóbbi cikke a Civil Szemle-ben: A sharing economy elmúlt 5 éve. Egy korszak (2015–2020) tanulságai (2021/1).

E-mail: yoojinil@hufs.ac.kr.

## Yoo Jinil

*A socially prioritised foreign language education programme in South Korea (critical foreign language education)*

In South Korea, foreign language teaching has traditionally focused on English. In recent years, however, the government has recognized the social and economic need to teach other languages to adapt to a globalizing and localizing world. The Law on the Promotion of Critical Foreign Language (CFL) Education came into force in 2016 and aims to provide the legal and financial framework for a system of courses, support institutions, and trained professionals for teaching CFL. The law also provides for funding research and creating educational materials and resources for CFL education by developing cooperation between existing university courses. This paper examines the societal challenge that the CFL program addresses and, in doing so, its impact on civil society.

**Keywords:** Foreign language education, social demand, Act on the Promotion of Education of Critical Foreign Languages, South Korea, HUFs.

**Jinil Yoo** (PhD) is a full professor at the Hungarian Department at Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, Korea. Studied at Hankuk University of Foreign Studies and Eötvös Loránd University, Budapest, earned his PhD degree in literary science in 2002. His research interest is focused on Hungarian and Korean literature, culture and society and Hungarian language teaching. Author of numerous articles. His latest article in *Civil Szemle*: Last five years of the sharing economy. Lessons of an era (2015–2020) (2021/1). E-mail: yoojinil@hufs.ac.kr

### **Holik Ildikó—Márton Zoltán—Baross Márk Tamás—Molnár György**

*Az integrált STEM-oktatás módszertani sajátosságai és társadalmi vonatkozásai*

A hazai és a nemzetközi kompetenciamérések eredményei az alap- és középfokú oktatás hiányosságaira hívták fel a figyelmet többek között a matematika és a természettudományok területén. A STEM (természettudomány, technológia, mérnöki tudományok, matematika) területek oktatásában a tanulók motiválása és érdeklődésnek felkeltése, továbbá a tanulmányi eredmények javítása érdekében szükségessé vált a szemléletváltás, a módszertani megújulás. Tanulmányunkban a STEM-területek oktatásának módszertani és társadalmi vonatkozásaival foglalkozunk a megfelelő civil szervezetek társadalomépítő és kulturális szerepeit kiemelve. Ennek részeként ismertetjük az integrált STEM-oktatás (ISTEM) szemléletmódját, az interdiszciplináris gondolkodásmód kialakításának és fejlesztésének lehetőségeit. A tanulmány az ismeretkörök integrálásának „jó gyakorlatként” bemutat egy konkrét tananyagfejlesztési folyamatot, amely a szakképzésben tanulók számára készült, illetve ennek előzményeként számos hazai civil kezdeményezést. A STEM-területek fejlesztésében és népszerűsítésében jelentős szerepet kapnak különböző projektek, nonprofit szervezetek, civil kezdeményezések, amelyek közül néhány magyarországi példát is kiemelünk, mint a Technológiai Oktatásért Alapítvány vagy a EFOP-3.4.4 hazai projekt, illetve a Nők a Tudományban Egyesület tevékenységsorozata.

**Kulcsszavak:** Integrált STEM-oktatás, módszertani újítások, digitális tananyagfejlesztés, civil szervezetek.

**Holik Ildikó** az Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar Trefort Ágoston Mérnök képzési Központjának habilitált egyetemi docense. 2000-ben matematika-pedagógia szakos tanári, 2003-ban informatika szakos tanári diplomát szerzett; 2011-ben gazdaságinformatikus szakon végzett. 2007-ben szerzett PhD-fokozatot neveléstudományokból; disszertációja a gyakorlóiskolák tanárképzési szerepének vizsgálatával foglalkozott. Habilitációjára 2021-ben került sor, témája a mérnökhallgatók kompetenciáinak kutatása a munkaerő-piaci elvárások tükrében. Főbb kutatási területei a STEM-oktatás, a mérnökpedagógia, a tanárképzés és az innovatív oktatási módszerek. E-mail: holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

**Baross Márk Tamás** az Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar Híradástechnika és Infokommunikáció Tanszék egyetemi gyakornoka. 2022-ben szerzett villamosmérnöki diplomát az Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Karán. Az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának hallgatója. Kutatási területe a vezetékes és vezeték nélküli kommunikációs megoldások (Optikai hálózatok, Ethernet, Mobil technológiák, Wi-Fi) és azok oktatásba való implementálása villamosmérnök szakos hallgatóknak. Továbbá az IoT technológiák területe.

E-mail: baross.mark@kvk.uni-obuda.hu

**Márton Zoltán** az Óbudai Egyetem STEAM Iroda – Magyarországi STEM Platform projekt koordinátora. Az Óbudai Egyetem Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Karán szerzett biztonságtechnikai mérnöki végzettséget 2022-ben. Az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjában polgári- és biztonságvédelmi mérnök-tanár diplomát szerzett 2024-ben. Kutatási területe a STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Math) tantárgyakhoz kapcsolódó digitális tananyagok fejlesztése, a kibertérben alkalmazható védelmi stratégiák és döntéshozatali folyamatok STEAM-orientált készségfejlesztése, valamint digitális eszközökkel támogatott élményközpontú matematikai, természettudományos és biztonság tudatos oktatási módszerek. Emellett foglalkozik a játékos, interaktív és biztonság tudatosítást elősegítő oktatási tartalmak fejlesztésével, különös tekintettel az X-, Y- és Z-generációk közötti tudástranszferre és együttműködésre a kibertérben. Az Óbudai Egyetem innovatív nyári gyermekegyetemének alapító vezetője, ahol a digitális kompetenciák mellett a biztonság tudatos szemlélet kialakítását is előtérbe helyezi.

E-mail: marton.zoltan@uni-obuda.hu

**Molnár György** egyetemi tanár, az Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar dékánja, az OH szenior szakértője. A Széchenyi István egyetem tudományos főmunkatársa. Villamosmérnök-mérnök-tanár, orvosbiológus mérnök, a Neveléstudomány doktora (PhD) közoktatási vezető-szakvizsgázott pedagógus, számos tudományos és szakmai bizottság (MTA, MAB, SZIT, MPT) aktív tagja. Bolyai János és ÚNKP kutatói ösztöndíjas és Mestertanár Aranyérmes. Számos hazai és nemzetközi szakmai és tudományos szervezet tagja. 2001 óta egyetemi oktatóként folyamatosan foglalkozik a felsőoktatás oktatási és kutatási kérdésköreivel. Az IKT-alapú kutatási alaptémái mellett, az informatika és mérnök-képzés szerepe, a szakképzés-pedagógia módszertani és technológiai-innovációs, a digitális pedagógia, élmény-pedagógia lehetőségei is foglalkoztatták, melyek alkalmat adtak arra is, hogy az új korszerű, atipikus és elektronikus tanítási-tanulási utakat is kutathassa.

E-mail: molnar.gyorgy@uni-obuda.hu

## Ildikó Holik—Zoltán Márton—Márk Tamás Baross—György Molnár

*Methodological specificities and social implications of integrated stem education*

The results of national and international competency assessments have highlighted gaps in primary and secondary education in areas such as mathematics and science. A change of approach and methodological innovation in STEM (science, technology, engineering and mathematics) education is needed to motivate and engage pupils and improve learning outcomes. In our study, we address the methodological and social aspects of teaching STEM subjects, highlighting the social and cultural roles of relevant NGOs. As part of this, we will describe the integrated approach to STEM education (iSTEM) and the possibilities for developing and improving interdisciplinary thinking. As a 'good practice' in the integration of knowledge, the paper presents a concrete curriculum development process for vocational education and training students, and a number of national civil initiatives as precursors. Various projects, non-profit organisations and civil initiatives play a significant role in the development and promotion of STEM fields, among which some Hungarian examples are highlighted, such as the Foundation for Technological Education or the EFOP-3.4.4 Hungarian project, or the series of activities of the Women in Science Association.

**Keywords:** Integrated STEM education, methodological innovations, digital curriculum development, civil society organisations.

**Ildikó Katalin Holik** is an associate professor at the Óbuda University Kálmán Kandó Faculty of Electrical Engineering Ágoston Trefort Centre for Engineering Education (Budapest, Hungary). She graduated as a teacher of Mathematics and Pedagogy in 2000 and as a teacher of Information Technology in 2003; she obtained a degree in Business Informatics in 2011. She obtained a PhD degree in pedagogy in 2007; her dissertation dealt with the role of practice schools for trainee teachers. She completed her habilitation in 2021, its topic is the research of the competences of engineering students in the light of labor market expectations. Her major fields of research include STEM education, engineering education, teacher training and innovative teaching methods.

E-mail: holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

**Zoltán Márton** is the project coordinator of the STEAM Office of Óbuda University–Hungarian STEM Platform. In 2022, he graduated as a safety technology engineer at the Bánki Donát Faculty of Mechanical and Safety Engineering of Óbuda University. In 2024, he graduated as a Teacher of Engineering (Civil and Safety Engineering) at Ágoston Trefort Engineering Pedagogy Center of Óbuda University. His research interests include STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Math) related digital curriculum development, STEAM-oriented skill development for cyberspace-based protection strategies and decision-making processes, and digitally supported experiential teaching methods for mathematics, science, and safety education. It will also work on the development of playful, interactive and safety-conscious educational content, with a focus on knowledge transfer and collaboration between generations X, Y and Z in cyberspace. He is the founding leader of the innovative Children's Summer Universities at Óbuda University, where he focuses on developing a safety-conscious approach alongside digital competences.

E-mail: marton.zoltan@uni-obuda.hu

**Márk Tamás Baross** is a university intern at the Kandó Kálmán Faculty of Electrical Engineering, Telecommunication department, University of Óbuda. In 2022 he graduated as an Electrical Engineer of the University of Óbuda, Kandó Kálmán Faculty of Electrical Engineering. Student at Ágoston Trefort Engineering Pedagogy Center of Óbuda University. His field of research interests include wired and wireless communication solutions (Optical Networks, Ethernet, Mobile Technologies, Wi-Fi) and their implementation in education for electrical engineering students. Also in the field of IoT technologies.

E-mail: baross.mark@kvk.uni-obuda.hu

**György Molnár** professor, dean of the Kandó Kálmán Faculty of Electrical Engineering at Óbuda University, senior expert of OH. He is a senior research fellow at the Széchenyi István University. Teacher of electrical engineering, biomedical engineer, Doctor of Education (PhD), certified teacher, active member of several scientific and professional committees (MTA, MAB, SZIT, MPT). János Bolyai and ÚNKP Research Fellow and Master Teacher Gold Medallist. Member of several national and international professional and scientific organisations. Since 2001, he has been a university lecturer and has been continuously involved in teaching and research in higher education. In addition to her ICT-based research topics, she has been interested in the role of informatics and engineering education, methodological and technological innovation in vocational education and training, digital pedagogy and experiential pedagogy, which have also given her the opportunity to research new modern, atypical and electronic teaching-learning paths.

E-mail: molnar.gyorgy@uni-obuda.hu

# CIVIL SZEMLE

LEGYEN 2024-BEN 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



■ A társadalmi vállalkozók olyan egyedi kompetenciákkal rendelkeznek, amelyek által felismerik az összetett társadalmi problémákat és újszerűen értelmezik azt, illetve látásmódjuk és tevékenységük révén felhívják a közvélemény figyelmét is a társadalmi problémára. Vállalkozói gondolkodásmódot és korszerű menedzsment módszereket alkalmaznak, a profitszerzésre törekednek, miközben a közösségi értékek biztosításával változást hoznak létre a fenntartható közösség építése érdekében.

*(Novotny Ádám–Balázs László–Barta-Boncz Nóra–Czifra Sándor–Gönczi Gabriella)*

■ Az innovációs ökoszisztéma tehát egy komplex, akár alulról és felülről is megszervezhető együttműködési rendszer, amelyben a szereplők köre nem korlátozódik a szoros értelemben vett profitorientált, üzleti szereplőkre. Az innovációs ökoszisztémában a fent leírtak szerint tehát a résztvevők céljai is különbözőek; a szervezetrendszer működőképességét a döntéshozatalukban és szervezetükben azonos, vagy legalább a döntéshozatali attitűdjében azonos szereplők együttműködése, a nyílt kommunikáció és az interdiszciplinaritás jellemzi.

*(Halmi Nóra–Rajcsányi-Molnár Mónika–Konczosné Szombathelyi Márta)*

■ Az elméleti munkákban számos témakör megjelenik a civil szervezetek kapcsán. Többek között a fogalom értelmezésével, történeti fejlődésével, a civil társadalom és demokrácia összefüggésével foglalkozó írások. A felsőoktatási intézmények szerepével kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy napjainkban erőteljesen megjelenik a társadalmi felelősségvállalás körébe tartozó tevékenység, hiszen már létjogosultságot szerzett a szakterület alkalmazása a nem feltétlenül profitorientált területeken is.

*(Cserné Aderman Gizella)*

■ A tanárok munkaerő-piaci helyzetéhez számos tényező járul hozzá, ez nemcsak a pedagógusok iránti kereslettől, hanem a pedagógus-kínálattól, a munkaerő-piaci versenyhelyzettől, a felvételi, kiválasztási és elbocsátási jogosultságtól, az iskolarendszer egészétől és az azt meghatározó társadalmi és gazdasági környezettől is függ. Az OECD szerint egy adott évben a pedagógusok kínálata úgy határozható meg, mint „a tanári pályára a fennálló feltételek mellett belépni szándékozók teljes száma”. A pedagógus-kínálat alapvető összetevője egy adott évben az előző évről tovább oktató tanárok teljes létszáma, ők azon aktív tanárok, akik szabadon mozognak az iskolarendszerben.

*(Bacsá-Bán Anetta–Cserné Pekkel Márta)*

■ A civil szervezetek feladataikat, küldetésüket tekintve a társadalom cselekvő szereplői (lennének), önkéntes szerepvállalásuk az összetartás alapja, ezért ellentétes felfogást képviselnek. Értéket hoznak létre, közérdekű, közhasznú vagy közösségi célok érdekében dolgoznak. Saját bevallásuk és küldetésnyilatkozataik alapján a demokratikus normák betartásával végzik tevékenységeiket, melyek elszámoltathatósága ugyancsak kulcsfontosságú. A szabálykövetés helyett a társadalmi normák, kultúra és hagyományok határozzák meg az értékrendet, amelyet képviselnek. Hisznek a változás és változtatás erejében és fontosságában, a fejlődés eszméjében és a többoldalú megközelítésben.

*(Varga Anita)*

ISSN 1786334-1



9 771786 334009