



Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozat

"Tudomány: iránytű az elérhető jövőhöz"

A változó oktatási környezet kihívásainak szociológiai aspektusai

Szociológia Munkabizottság tanulmánykötete

2022

A változó oktatási környezet kihívásainak szociológiai aspektusai

Tanulmánykötet

IMPRESSZUM

Kiadja: MTA VEAB Szociológiai Munkabizottság

Szerkesztők: Dr. Mészáros Attila – Dr. Ládonyi Zsuzsanna

Lektor: Dr. Poór Zoltán

2022

Veszprém

ISBN 978-963-7385-97-1

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés.....	5
Velics Gabriella:	
Közösségszervezés 2.0 – a digitális megújulás lehetőségei.....	6
Mészáros Attila:	
A pályán lévő pedagógusok és az egyetemi hallgatók érzelmi intelligenciájának összehasonlítása.....	22
Leveleki Magdolna:	
Közvetítő ágensek a társadalmi tanulás folyamatában.....	33
Ivony Éva:	
Vélemények a PhD képzésről – egy doktori pályakövetési felmérés tapasztalatai.....	41
Nagy Tamás:	
A középfokú szakképzés átalakulása: előzmények, lehetőségek, megoldások.....	57
Ládonyi Zsuzsanna – Asztalos Bernadett – Semsey Gábor:	
Az online oktatás jó gyakorlatai és fejlesztendő területei.....	71

Bevezetés

Az elmúlt évek oktatási reformjai, külső elvárások változásai a szociológiai kutatásokban is megjelentek. Ezekben a tanulmányokban a kutatók az elmúlt évek jellemző trendjeit, tendenciáit mutatják be. Központba kerül a digitális kihívások és megújulás közép és felsőfokú oktatásban, a szakképzés speciális kihívásai.

Kitekintünk a változásra, mint társadalmi tanulás folyamatára és bemutatásra kerül, hogy az oktatásban bent lévő humánerőforrás, a pedagógusképzés és az egyetemi utánpótlás nevelés összehasonlításának eredményeként milyen új fejlesztési kihívások jelennek meg.

A témák egy-egy mintát jelenítenek meg ennek a területnek az élő szövetéből, és a kutatás eredményei hasznos tanulságokkal szolgálnak az oktatási rendszer aktuális állapotának jellemzéséhez.

Szerkesztők

Közösségszervezés 2.0 – a digitális megújulás lehetőségei

Velics Gabriella

Bevezetés

Az egyetemi távolléti időszak személyes és szakmai kihívásaira válaszul az ELTE PPK szombathelyi közösségszervezés szakos hallgatói *Közösségszerelő Műhely* címen 2020 szeptemberétől olyan programsorozatot hoztak létre, mely egyaránt szolgálta a pályára való felkészülést és a hallgatói-oktatói közösség együtt tartását és megerősítését a digitális oktatás és a Covid-19 világjárvány időszakában.

A - learning by doing - cselekvés általi tanulás során a hallgatók támogató oktatási légkörben egyrészt olyan területeken próbálhattak ki újításokat, melyre a munkahelyeken nem vagy csak korlátozottan lenne lehetőségük, további előny, hogy így védett környezetben gyakorolhatják a közművelődési munkafolyamatokat és rutint szerezhetnek. A projekt munka alapelveit követve a tevékenység minden fázisát a hallgatók végezték, az oktató a háttér biztosításával, szakmai támogatással, útmutatással segítette a folyamatot. A tevékenység hatását a 2021 májusában végzett Qualtrics kérdőíves kutatásra és SPSS elemzés tárta fel. A vizsgálat célja az volt, hogy felmérje a hallgatók szakmai kompetenciáinak erősödését, motivációját, és a tevékenységkör jövőbeli használatával kapcsolatos szakmai gondolatait, illetve a közösségszervezés szakmában a jövőben alkalmazható digitális megoldások lehetőségeit.

A tanulmány ennek az innovatív ötletnek a megvalósítása során összegyűlt tapasztalatok esettanulmány jellegű elemző beszámolóját adja. A tapasztaltak és a folyamatból levonható következtetések inspirációként szolgálnak a közművelődési szakma digitális eszköztárának 21. századi megújulásához.

Annak érdekében, hogy a szakirodalmi áttekintés és az esettanulmány kapcsolódását és a megértést könnyebbé tegyem, a cikk a *Közösségszerelő Műhely* programsorozat bemutatásával indul, majd ezt követik a tanulmányokban elvárt további szövegrészek.

1. A Közösségszerelő Műhely programsorozat bemutatása

Egy féléves online tanítási tapasztalatból kiindulva, a hiányosságokra válaszul jutott eszembe egy olyan kezdeményezés, melynek a *Közösségszerelő Műhely* nevet adtam. Az ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai Intézete 2017 óta oktatja a közösségszervezés BA szakos hallgatókat, a kis létszámú évfolyamok „családias” közelségbe hozzák a résztvevőket, de olyan élmény, mely szerint mi egy közösség vagyunk, mindaddig még nem vált valóra. A programsorozat 2020. őszi félévben indult, pár

hét jelenléti oktatás után újra távolléti oktatásra átálló egyetemi körülmények között, jelenleg pedig a negyedik félévének tart. Minden félévben egy általam tartott kurzushoz csatlakozik (Közösségek működési mechanizmusai illetve a Kommunikáció elmélete és gyakorlata I-II.), annak gyakorlati feladatait tölti ki. A kurzusjegybe a teljesítés beleszámít, de csak részjegyként, a többi 3-4 részjegy mellett. A hallgatók a félév elején rögzítik a program időpontokat és tartalmakat, és felosztják maguk között a tipikus munkafeladatokat: meghívók írása és küldése, plakátok készítése, GDPR nyilatkozatok készítése, programelemek részleteinek kidolgozása, közreműködők felkérése, program levezetése, moderátori illetve játékmesteri feladatok, cikk írás, fotók készítése, stb. Oktatóként a folyamatot segítem, de a cél a közös döntéshozatal és kötelezettségvállalás erősítése, a munkafolyamatok valós helyzetben történő gyakorlása. Nincs helyes előre kijelölt út, nem az oktatói elvárások dominálnak, a folyamat újabb és újabb helyzeteket produkál, amire reagálni kell (pl. mit tegyünk, ha az előadó betegsége miatt a program elmarad).

A programsorozat tartalmában és kivitelezésében máig is kísérletező jelleggel bír, újszerűsége erősebben hatott a Covid-19 járvány miatt a felsőoktatásban is bevezetett távolléti oktatás időszaka alatt, amikor a MS Teams alkalmazás használatával, illetve más digitális platformok és eszközök bevonásával valósítottuk meg a közösségi programokat. Az első és a második félévben a szak hallgatói és az oktatói számára készültek a programok, megteremtve a kapcsolódás lehetőségét a távolléti időszakban. A harmadik félévben jelenléti oktatás volt, így a programok is kiléptek a digitális térből, illetve kiléptek Szombathelyről is, csatlakoztunk az egyetemi rendezvényekhez mint a Kutatók Éjszakája, illetve a Soproni Egyetemmel közös estét tartottunk ahol a két egyetem hallgatói csoportjainak együttműködésében született meg a rendezvény. A 2022. tavaszi félévben a Közösségszerelő Műhely már a szombathelyi kulturális térbe lép ki, az Agora-Savaria - Szombathelyi Kulturális Központtal együttműködésben valósulnak meg a programok.

2020. őszi félévben megvalósult:

- Október 5.: SZAKNAP (lsd. 1. ábra)
- Október 19.: Ilyen is lehet egy iskola és egy könyvtár - Finnország, egy tanulmányút tapasztalatai – Langerné Dr. Buchwald Judit (lsd. 2. ábra)
- November 2.: Közösségi rádiózás és hírszolgáltatás a háborús Szíriában – kutatási beszámoló – Dr. Velics Gabriella
- November 16.: Speciális igényű tanulók szocializációjának támogatása művészeti tevékenységekkel – nemzetközi projekt beszámoló – Dr. Koós Ildikó (elmaradt, programváltozással megoldott alkalom)

Terven túl és spontán megvalósult:

- November 16.: „B terv” (élő TV Híradó készült, műsorvezetőkkel, helyszíni kapcsolásokkal, ahol mindenki arról számolt be, ami éppen akkoriban foglalkoztatta)
- December 14.: Kicsi extra (mindenki a gyerekkorából hozott fotósorozatot vetített)

2021. tavaszi félévben megvalósult:

- Március 4.: A koronavírus járvány lelki és közösségi hatásai – kerekasztal beszélgetés a szombathelyi pszichológia szak oktatóival
- Április 8.: Pályakezdés friss diplomával – kerekasztal beszélgetés a közösség szervezés területén már végzett vagy a szakmában dolgozó levelezős hallgatóinkkal
- Május 13: Játssz velünk! – félévzáró örömködés

2021. őszi félévben, jelenléttel megvalósult:

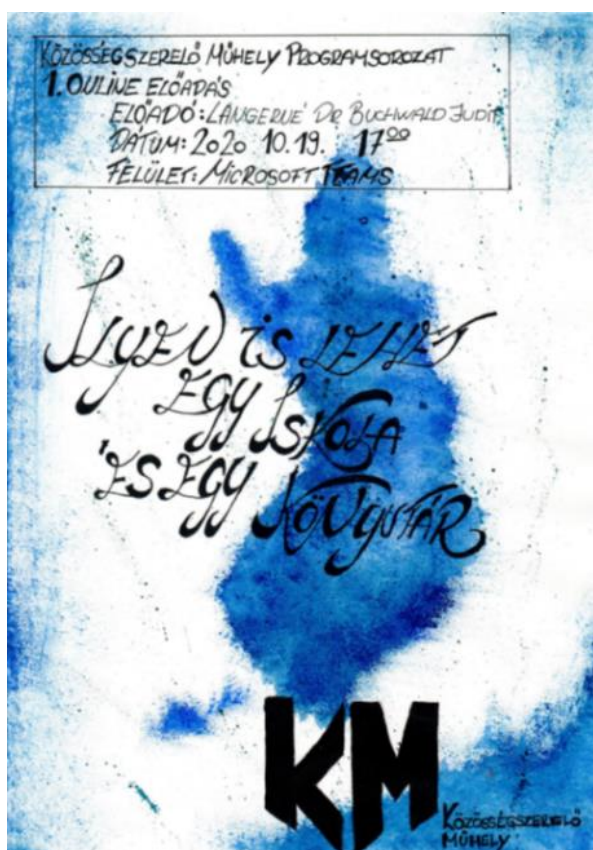
- Szeptember 15.: Réti Party – szaknap (lsd. 3. ábra)
- Szeptember 24.: Kutatók éjszakája: Községi élményteremtés - így készíts saját társasjátékot! - workshop
- November 30. .: Online alkalmazások és okostelefon használat a települési értékek és attrakciók bemutatására - workshop
- December 7.: Álhírek és ellenszerük az online médiában – ismeretterjesztő beszélgetés a Soproni Egyetem hallgatóinak vezetésével
- December 9.: media literacy & community media – élménybeszámoló egy hamburgi konferenciáról

2022. tavaszi félévben, jelenléttel megvalósul:

- április 5.: Alternatív iskolák és oktatási formák a magyar közoktatásban – kutatási beszámoló, Langerné Dr. Buchwald Judit
- április 27.: A közösségi rádiózásról (1993-2008) – könyvbemutató, Dr. Velics Gabriella
- május 6.: Zöld könyv – Útmutató az élethez - filmvetítés és beszélgetés a közösségi véleményről és az előítéletek lebontásáról
- május 12.: Így ballagunk mi! Elengedünk, megtartunk! – végzősök búcsúztatása



1. ábra: Digitális szakest képernyőkép (Forrás: saját fotó)



2. ábra: Meghívó az oktatói-kutatói élménybeszámolóra az ország ábrázolásával (Forrás: kézzel festette Molnár Vivien)



3. ábra: meghívó az első jelenléti programra (Forrás: Közösségszerelő Műhely, 2021.)

2. Szakirodalmi áttekintés

A koronavírus járvány miatt elrendelt távolléti oktatás során világszerte érzékelhetővé vált, hogy az egyetemi hallgatók nehezen élték meg korábbi társas személyes kapcsolataik eltűnését, a kapcsolattartás a digitális térben enyhítette, de nem pótolta ezt a hiányérzetet. Az egyetemeken a normál működési folyamataiknak csak egy részére koncentráltak: hogy az oktatás, oktatásszervezés minél gördülékenyebben átálljon a távolléti oktatásra és a félévek sikeresen abszolválhatók legyenek. Az oktatásszervezésben dolgozók, az oktatók, az intézmény vezetői az új körülmények között próbáltak olyan rendszert kialakítani és működtetni, mely újszerűségében is vállalható módon megfelel a szervezet működési szabályainak, figyelembe veszi a megváltozott körülményeket és biztosítja a tanítás-tanulás elvárt színvonalát. A figyelem többnyire csak a hallgatók tájékoztatására, a kurzusok átalakítására, az órátartásra és a vizsgáztatásra összpontosult, kevesebb alkotó energia és lehetőség maradt a az egyetemi közösségi programokra (sport, rekreáció) és a kötelezőn túli kapcsolatok ápolására. A tanterven túli tevékenységek a járványhelyzet hozta változások következtében eltűnni látszottak. Visszatekintve ez súlyos veszteség volt, hiszen a távolléti oktatás időszaka olyan pszichés helyzetet eredményezett, ahol hallgató és oktató egyaránt hiányként és stresszfaktorként élte meg a kapcsolódási lehetőségek órákra és feladatokra korlátozódását (Gyarmathy 2021a).

A világjárvány által kiváltott rendkívüli helyzetre Magyarország a tantermen kívüli digitális munkarendre történő átállással válaszolt, a teljes iskolahálózat számára néhány nap -egy hét átfutási idővel kellett a megváltozott körülmények között biztosítani az oktatás folyamatosságát. Ez a hirtelen váltás elsőként a pedagógusok számára adott többlet terhet, akik elsősorban a saját szempontjaikat juttatták érvényre a tanítás megszervezése és a tanórák megtartása során (platform választás,

kiegészítő technológiák és tartalmak választása a meglévő ismereteik illetve a szórványosan elérhető ajánlások alapján), nem tanulóközpontú megközelítéssel hanem a saját terheik minimalizálása mentén. Czirfusz-Misley-Horváth kutatási eredményei is arra a szemléletbeli problémára mutatnak rá, hogy a digitális tanrend során használt online platformok és digitális technológiák nem a tanulók hanem elsősorban a pedagógus nézőpontjából hasznosak, a tanítás színesebbé tételére szolgálnak, illetve használatuk ad hoc jellegű (Czirfusz et al. 2020). Az első tapasztalatok és kutatási eredmények sok szempontból negatív képet festenek a közoktatási helyzetről: a tanulók motiválása személyes jelenlét nélkül nehezebbé vált (Józsa et al. 2021), a lemorzsolódás városi környezetben 20%-ra míg községekben 25%-ra tehető (Czirfusz et al. 2020). A felsőoktatásban a hallgató és az oktató kapcsolatát a digitális munkarendre való áttérés során az arctalanság, a felelősségvállalás, a motivációvesztés, a túlterheltség mellett az a dilemma is jellemezte, hogy ez most akkor előre vagy hátralepést jelent-e a korábbi állapothoz képest. A mindkét fél által problémaként értelmezett helyzetre az érintettek úgy reagáltak, hogy a partnerségnek van esélye, ezt a hallgatói aktivitást erősítő gyakorlatok és az egymástól való tanulás segítheti (Kálmán et al. 2021).

A magánéleti izoláció és a távolléti oktatás időszakát a technológiai függőségi viszony jellemezte, és felértékelődtek az addig szinte jelentéktelennek tartott rövid összekapcsolódások, egy-egy videó hívás, egy rövid beszélgetés. Attól függetlenül, hogy valaki szinkron vagy aszinkron oktatásban vett részt, a közösséghez tartozás megélése pozitívan befolyásolta a tanulási folyamatokat. A számítógéppel segített oktatás és kommunikáció során a szinkron módszerekben az egyidejű jelenlét és a résztvevők valós idejű, képpel-hanggal is támogatott interakciója hangsúlyos, míg az aszinkron módszer során a tanulók jelenléte és kommunikációja akár az oktatóval akár a társakkal nem egyidejű (Főző 2006). A távolléti oktatás során a szinkron és az aszinkron elemek akár egy kurzuson belül is megjelenhettek, a csoportos konzultációk és előadások szinkron, az elmélyülést segítő tartalmak pl. videó megtekintése vagy a gyakorlati feladat elkészítése aszinkron módon is történhet. A hagyományos oktatási környezet virtuális környezettel való helyettesítése nem hagyja érintetlenül az oktatási folyamat során kialakuló tanár-diák, diák-diák kapcsolatokat sem. A személyes kapcsolatok virtuális kapcsolattá alakulását a résztvevők több tekintetben hiányként élik meg. Önmagában a digitális kapcsolattartás során a hálózati kommunikációnak nincsen meg az a gondolati-informatív és érzelmi töltete, hatékonysága, mint a személyes találkozásoknak (Nyíri 2003) (Józsa et al. 2021).

Míg az oktatás során alkalmazott szinkron és aszinkron megoldások értékelésére immár gazdag szakirodalom áll rendelkezésre, a tanterven túli tevékenységek távolléti oktatás idején történő átalakításáról és továbbviteléről csak szórványosan számolnak be. A *learning by doing*, cselekvés általi tanulás szakmai tapasztalatszerzésben való alkalmazhatósága a piac érzékeny területeken - mint a pénzügy-gazdálkodás (Bradshaw–Harvey 2017; Johnson 2013), és a műszaki felsőoktatás (Samy–Savic 2019) – evidenciának számít, használata a pandémia időszakában a felsőoktatás további területein

(Hast 2021), illetve a világ jövőjén gondolkodva a társadalmi átalakulással és az élethosszig tartó tanulással összefüggésben jelenik meg (Fleener–Barcinas 2021).

Az ERIC adatbázisát¹ használva találtam egy olyan példát, mely nagyon közel áll az általam kitalált Közösségszerelő Műhely programsorozathoz. Az Indianai Egyetem nem csupán az egyetemi kurzusok digitális felületre való átköltöztetésének következményeiről számol be, hanem részletesen bemutatja, hogyan folytatták a megszokott közösségépítő tevékenységet a pandémia és a távolléti oktatás időszakában, új helyen, új formában a projektmódszer segítségével (Ardeni et al. 2021). A program rövid összefoglalója:

Az Indianai Egyetem a legjobb száz amerikai egyetem közé tartozik, az Olasz nyelvi program oktatói közössége évek óta kínál tanórákon kívüli programokat, találkozási és beszélgetési lehetőséget a hallgatóknak. A filmnézés vagy a kulturális programok nem csupán a szórakoztatást szolgálják hanem az olasz nyelv gyakorlását, az olasz kultúra mélyebb megismerését is lehetővé teszik, vagyis a képzési célnak megfelelően fejlesztik a hallgatók kompetenciáit, és növelik elköteleződésüket (Indiana University - Italian Program 2020). Az oktatók a kurzusokhoz csatlakozó közösségi programokat online környezetbe helyezték át, és a részvételt beszámították a kurzusjegybe. A szokásos filmvetítések, koncertek, beszélgetős alkalmak, főzőcskéző estek mellett a járványidőszakban két új elemet fejlesztettek: a Bingo-t és a Karaoke versenyt, mindkettő a 2019/20-as év újdonságaként már részletesen meg volt tervezve és az intézet szándéka szerint a hallgatók interkulturális tanulását és a közösség építését szolgálta volna a jelenléti megvalósítással, ha nem jön közbe a járvány. A Bingo 48 kihívást tartalmazott, melyből annyit lehetett teljesíteni amennyit jónak látott, majd az eredményt/bizonyítékot az Instagramra vagy a Canvas-ra kellett feltölteni, ahonnan az intézet közösségi média felületein tovább osztották. A feladatok között olyanok szerepeltek mint: pizzasütés, 50 fekvőtámasz miközben olaszul számolsz, posztolj olasz hírt, mutasd be a háziállatodat olaszul, taníts meg egy családtagnak két olasz mondatot, mutasd be a karantén-hobbid stb. A másik nagyrendezvény, mely több héten keresztül foglalkoztatta az évfolyamokat: a Karaoke-verseny volt. Ennek az előkészítése már félidőben tartott amikor a karantént elrendelték, így voltak olyan többnyire írásban beküldendő részfeladatok (pl. dal történetének és hátterének bemutatása, énekes életrajza), melyeket a hallgatói csoportok már teljesítettek, a legtöbben pl. már túl voltak az egyéni énekléseken és kiválasztották a csoport legjobb dalát, amit közösen kellett előadni. Az oktatók az online időszakra némileg átalakították a feladatot: a csoportoknak 4 perces videót kellett feltölteniük a versenybe, melyben 3 percig a dal hátteréről beszélnek, mindenkinek meg kellett szólalnia, és egy percig közösen énekelnek. Azzal is segítették a hallgatókat, hogy javasoltak egy szereposztást a csoporttagoknak, hogy mindenki egy-egy részfeladatért legyen felelős (narrátor, videó vágó, grafika és dizájn, nyelvhelyesség

¹ <https://eric.ed.gov/>

és kiejtés, csoport kommunikáció koordinátor), illetve közzétettek egy javasolt időbeosztást, hogy milyen ütemezéssel oldják meg a feladatokat az április 19-i döntőig. A videókat az egyetemi file-megosztóra kellett feltenni, onnan osztották tovább az Instagramon hogy a hat versenyző csapat mindegyike hozzáférjen. Jelenléti formában kb. 100 fős részvétellel számoltak, meglepetésre az Instagramon a dalonkénti megtekintések 102-189 között voltak, minden hallgatójuk szavazhatott, a döntő szavazást a Doodle-on keresztül oldották meg. Amire a szervezők nem számítottak, de beszámolójuk szerint előre látniuk kellett volna és jobban felkészülni rá az az volt, hogy a nyertes dal (M150 2020) több mint 1000 szavazatot szerzett, ami csak manipulációval, csalással magyarázható.

Hasonlóan a tanulmány 1. fejezetében bemutatásra került saját tapasztalataimhoz a Közösségszerelő Műhellyel, az amerikai kollégák is vegyes visszajelzésekről és eredményekről számoltak be. Az oktatók a megnövekedett értékelési terhet emelték ki, főleg az Instagramon végzett munkát nem szerették, ők inkább a Canvas formális közegében érezték otthon magukat. Mások arról számoltak be, hogy a hallgatók szárnyaltak az Instagramon, és a képernyőn még a legbátortalanabbak is magabiztosan vettek részt a feladatokban, akár az éneklésben is. A hallgatók egy része nem kedvelte a csoportmunkát, mert így nem ő oszthatta be az idejét, illetve a társakkal kapcsolatos problémákról is beszámoltak: néhány csoport inkább kizáró mintsem összetartó módon működött, amit a szerzők a hallgatók közötti korábbi ellenérzésekkel magyaráztak. Az elégedett hallgatók a csoport összetartását emelték ki, többen a feladatokon túl is összejöttek a zoom-on csak egy kis beszélgetésre, ez nálunk is így történt! A hallgatói autonómia kedvező fogadtatást nyert: a hallgatók értékelték a szabadságot amit a Bingo és a Karaoke részfeladatválasztásban kaptak. Az online közösségépítő alkalmak lehetővé tették, hogy az oktatói-hallgatói közösség a karantén ideje alatt is fennmaradjon és erősödjön.

A Közösségszerelő Műhely programsorozat során a projektmódszer szakirodalmára és saját korábbi tapasztalataimra támaszkodtam. A hallgatók közösségi részvételén alapuló szakmai fejlesztő munkában - a Berzsenyi Rádió² 2005-2013 közötti főszerkesztői és újságíró szakirányos oktatói feladataim során - már értékes és tanulságos tapasztalatokkal rendelkeztem (Velics 2021; Velics 2008). A Közösségszerelő Műhely felépítése ezen tapasztalatokra alapozva indult, adaptálva a járványhelyzetben elrendelt távolléti egyetemi oktatás körülményeihez és az idővel megváltozott egyetemi és hallgatói elvárásokhoz. A tanár-diák együttműködésen alapuló kooperatív tevékenység, a valóságos produktum létrehozására irányuló komplex tevékenységsor hangsúlyosan szerepel a projektoktatás kritériumrendszerében, amelyből további jellegzetességgént a szituatív tanulási forma,

² A Berzsenyi Rádió a szombathelyi felsőoktatási intézmény (NYME-SEK) egyetemi rádiója volt, akkor a Kommunikáció és médiatudomány BA szakos hallgatók adták a bázist, de önkéntesként más szakos hallgatók is becsatlakozhattak. A három évfolyam nem csak felsőbb évfolyamos újságíró szakirányos kurzusok keretében működtette a rádiót, hanem aki kedvet érzett akár elsőévesként már becsatlakozhatott a neki tetsző műsor gyártási munkáiba, így biztosítottuk a műsoroknak a tovább élését, és a hallgatók „keverését”, mely gyorsan együttműködő közösséget teremtett.

az önszervezés és az interdiszciplináris tanulás pontokat emelem ki (Vincze 2021:78-85). A Községszerelő Műhely munka a hallgatók számára újszerűnek és összetettnek bizonyult, több szempontból is nehezebb feladat volt számukra, mint egy szemináriumi témakörből prezentációt készíteni vagy egy beadandót megírni. Kihívást jelentett, hogy a munka minden fázisát (tervezés, hirdetés, lebonyolítás, értékelés) órai keretek között a hallgatók végezték, az oktató a háttér biztosításával, szakmai támogatással, útmutatással segítette a folyamatot, mintegy intergenerációs tőkeforrásként szolgálva (Bacskai 2020) a projektalapú kompetenciafejlesztés során (Pálvölgyi 2019; Lehoczky 1997). Az első félévi projektmunka során az új ismeretek és készségek megszerzését és gyakorlati alkalmazását párhuzamosan végeztük (Vincze 2021:94-98), ugyanakkor a következő félévekben már a tapasztalatok alapján korrigálva lehetett az évfolyamokat a szakmai készségek megszerzéséhez hozzásegíteni. A programelemek és időpontok rögzítése után a tervezés közös munkával zajlott, mindenki önként vállalva abban a részfeladatban teljesedett ki, amiben erősnek érezte magát, de látta és beleszólhatott mások feladataiba. A tanulói szocializáció konstruktivista megközelítését követve (Pusztai 2020), valamint a Dunker és Götz által megfogalmazott projektmunka 11 kritériumát tekintve (Vincze 2021:81) a javaslatok, módosító ötletek, mérlegelések és egymásra reflektálódás egy korábban kevésbé hangsúlyos, szokatlan helyzetet teremtettek. Mindenki felelős volt valamiért, de az egészért is, és mivel a programok túlmutattak az előadótermi kereteken, komolyabban vették. A döntéseket közösen hozták, de a javaslatokat nem hatalmi szóval, hanem szakmai érveléssel lehetett elfogadtatni, volt, hogy szavazásra is sor került. A team munka során az egymásért és a közös tevékenységért vállal felelősség, a minőség iránti érzékenység, a részletekre kiterjedő elemző látásmód mind olyan tulajdonságok voltak, melynek erősödése már egy félévnyi munka során is megmutatkozott (Velics 2022a).

Mindezen túl a Községszerelő Műhely munkálataiban tevékenyen résztvevő két évfolyam hallgatói visszajelzéseiből oktatóként is energiát nyerhettem. Általános benyomásként rövid idő elteltével tapasztalható volt, hogy a hallgatók jól érzik magukat a Községszerelő Műhely programokban, ugyanakkor érdemes volt azt is megvizsgálni, hogy az elégedettség mire terjed ki, és a folyamat milyen csoportszintű és személyes változásokat indukált. Részben oktatói visszajelzésként, részben pedagógiai megfontolásból és a jövő félév tervezhetősége szempontjából is érdekelt, hogy mi játszódik le a szervező hallgatókban; illetve kíváncsi voltam, hogy amit véghez vittünk, annak milyen jelentősége van a községszervezés szakma digitális megújítása érdekében.

3. Módszertan

Az első félév tapasztalatait rögzítve 2021. januárban e-mailen visszajelzéseket gyűjtöttem tizenegy nyitott kérdésben, melyek hosszabb szöveges reflexióra adtak lehetőséget. Ezt követően 2021

májusában az ELTE PPK KEB 2021/216 számon engedélyezett Qualtrics kérdőíves felmérés és SPSS adatfeldolgozás valósult meg. A kutatásban a két félév programjait szervező és lebonyolító két évfolyam teljes létszámban elérhető volt: a II. évfolyamon 16 fő, az I. évfolyam 10 fő töltötte ki az online kérdőívet.

Tágabb kontextusban a felmérés a közösségszervezés terén a Covid-19 világjárvány alatt használt digitális megoldások használati értékét, alkalmazhatósági és fejlesztési lehetőségeit célozta. A kutatás eredményeiből két publikáció megjelenés alatt áll: az újszerűen alkalmazott kommunikációs eszközök szerepét a Jel-Kép folyóiratban (Velics 2022b), a folyamatban való hallgatói részvétel egyéni kompetenciafejlesztő hatását a HUCER 2021 évkönyvében (Velics 2022a) megjelenő tanulmányom tartalmazza. Jelen tanulmány a kutatási kérdések közül azokat elemzi melyek a digitális közösségszervezés jövőbeli eszközeire és használhatóságára vonatkoznak. A témában két csomópont köré szervezve a következő kutatási kérdések fogalmazódtak meg:

- az egyes programelemek megítélése:
 - A pályaorientációt és a közösség megerősítését a félévek során kipróbált melyik programtípusokkal lehet leginkább elérni?
 - Milyen újdonságokkal lehetne még erősíteni?
 - A digitális közösségszervezési projekt milyen használati értékkel bír a résztvevők és a szervező intézmény számára?
- a digitális közösségszervezés jövőbeli használhatósága:
 - Hogyan illeszkedhet a közösségszervező munkába a digitális felületek használata?
 - Mely programelemeket lehetne digitális felületen is sikerrel alkalmazni a jövőben?

4. Eredmények és következtetések

A programsorozat szervezési és megvalósítási munkái során mindenki a neki leginkább elképzelhető, megfelelő részfeladatot választhatta. Az átlagos vállalás szám 3 vagy 4 részfeladat volt, lényegesen alulteljesített az, aki csak egy (esetleg kettő) feladatot vállalt, és felülteljesített az, aki nyolc vagy annál több részfeladattól is kivette a részét egy félév során. A Közösségszerelő Műhely az ELTE PPK PPI hallgatóinak és oktatóinak közösségi tereként jött létre azzal a céllal, hogy egyaránt szolgálja a pályára való felkészülést, a hallgatói-oktatói közösség együtt tartását és megerősítését a digitális oktatás időszakában.

A szervező hallgatók tapasztalata szerint ezt a célt a tudományos háttérbeszélgetések és a szakest jellegű játékos alkalmak szolgálják, de ezen programelemek megítélése nagy szórást mutat, a digitális térben zajló közösségi játékok teljes elutasítása is megjelent a válaszok között! A közepes elfogadással bíró programelemek tekintetében már egybehangzó volt a megítélés, az ismeretterjesztő

jelleg és a továbbképzés dominál, míg a kötetlen beszélgetések egybehangzóan a nem vonzó alkalmak közé tartoznak.

Erős programelemek: (megítélés nagy szórással!)	tudományos előadások és beszélgetések (79 pont) szakest jellegű játékos alkalmak (78 pont)
Közepes programelemek: (egybehangzó megítélés)	ismeretterjesztő kerekasztal beszélgetések (76 pont) élménybeszámolók nemzetközi tapasztalatokról, konferenciákról (74 pont) szakmai elmélyülést nyújtó képzések (73 pont)
Gyenge programelem: (egybehangzó megítélés)	kötetlen összejövetelek, beszélgetések (59 pont)

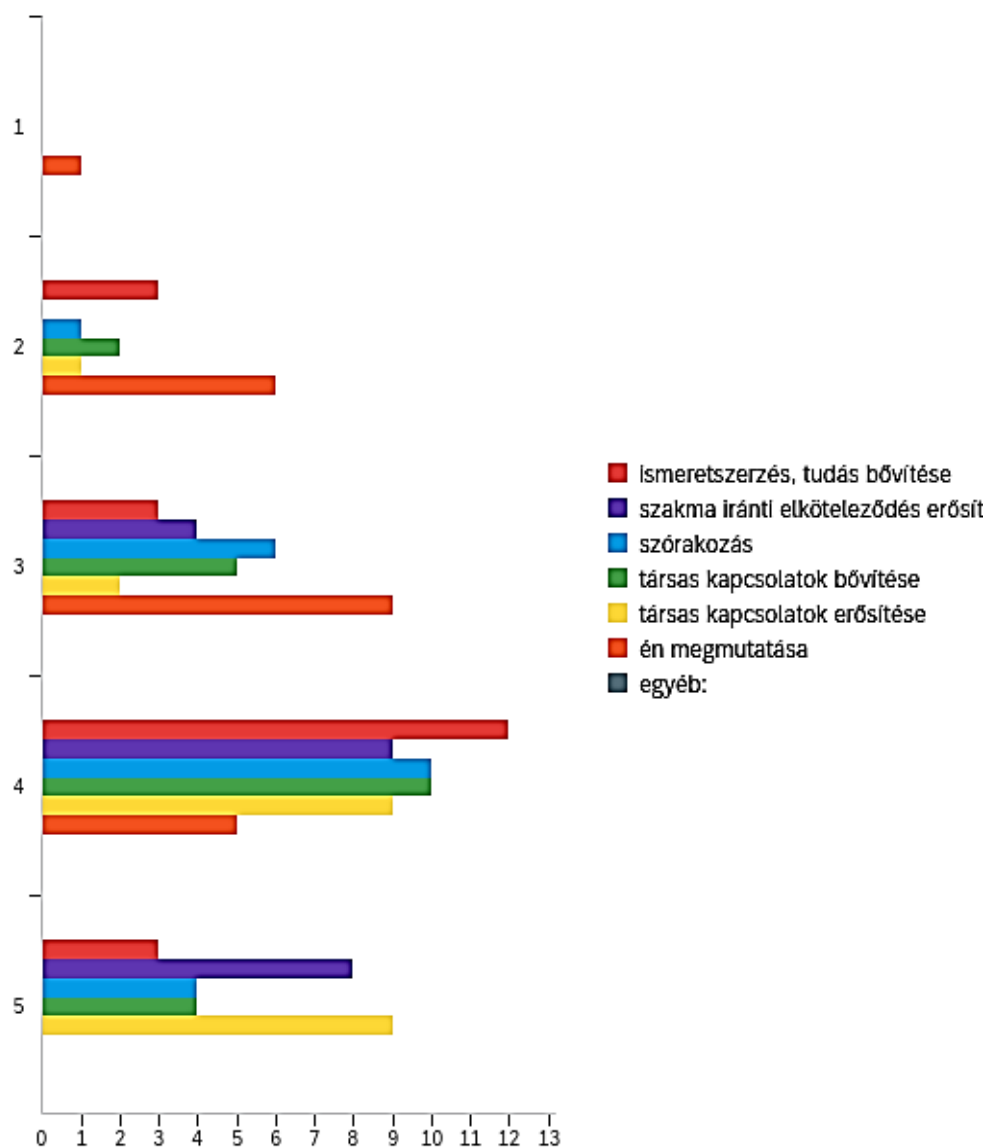
4. ábra: Közösség együtt tartását és megerősítését célzó hat programelem megítélése.

Minta 21 fő: minimum 21 pont, maximum 126 pont.

Az első félév végén sokat beszélgettünk azon, hogy még milyen programelemek jelenhetnek meg a következő félévekben. A kérdőv válaszaiban a javaslatok közül kiemelkedik a szolidaritás jellegű tanácsadást és problémamegoldást célzó alkalmak, amikor havonta 1-2 összejövetelt tartva a késő délutáni órákban a hallgatók jobban összeismerkedhetnek, megoszthatják egymással tanácsaikat és problémáikat, belevonva a tanárokat is. Szerintük így is kialakulhatna egy sokkal bizalmasabb hallgató-oktató kapcsolat. Az egymás közötti barátság és kapcsolatok megerősítését az azonos érdeklődésűek összekapcsolását célzó alkalmak szolgálhatják: pl. önismereti és csapatépítő közös játékok, beszámoló a hobbirol. Az egyetemi képzésben már most is szereplő látóutak és kirándulások, egyéb műhelyek és közösségek látogatása is felkerült a javaslati listára. Ugyanakkor az igazi kihívást a programsorozat kiterjesztése jelenti, a hallgatók akár azt is elképzelhetőnek tartották, hogy a Közösségszerelő Műhely fesztivállá növi ki magát, több napos programsorozat lesz.³ A 2022 tavaszi félévben az Agora-Savaria – Szombathelyi Kulturális Központtal együttműködésben szerveződő programok már a terjeszkedés irányába mutatnak.

Arra a kérdésre, hogy a résztvevők mire használják a felmérés időpontjában csak digitális platformon megvalósuló Közösségszerelő Műhely alkalmakat, a válaszok két irányból közelítenek. Az egyik domináns irány az egyénre koncentrál és arra, hogy ezek az alkalmak az egyén szempontjából milyen előnnyel járnak: szórakozás, ismeretszerzés, tudás- és kapcsolat bővítés, illetve hogy megmutathatja ő miben speciális. A másik irány a közösségi lét megéléséről szól: a meglévő társas kapcsolatok és a közösségszervező szakma iránti elköteleződés megerősítéséről (ld. 5. ábra).

³ Árnalja a képet a bejegyzés vége: “ami nem pár hetente kerül megrendezésre, hanem egyben le lehetne tudni”.



5. ábra: A digitális programsorozat használati értéke a résztvevők szempontjából
Minta 21 fő: minimum 21 pont, maximum 105 pont.

Az előző kérdés párja a szervező intézményre vonatkozóan vizsgálta a Közösségszerelő Műhely programsorozat használati értékét. A válaszadók között nagy egyetértés mutatkozott, hogy ez egy eszköz az Intézethez tartozó hallgatók és oktatók közösségének összekovácsolására, és alkalmas az ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai Intézetben zajló oktatási és kutatási folyamatok bemutatására; részben pedig egyetértettek azzal is, hogy eszköz lehet az egyéni karriercélok elérésében. A rendezvény irányában fennálló média figyelem megítélése azonban már kettős volt: örültek, hogy híre megy és beszélnek róla, de nem biztosak abban, hogy ez befolyásolhatja pl. a felvételi kampány sikerét.

A kérdőív egyik blokkja arra kereste a választ, hogyan látják a szervező hallgatók az általuk is újonnan megtapasztalt és megtanult digitális felületek használatát, elképzelésük és tapasztalatuk szerint ezek hogyan illeszthetők be a közösségszervező munkába. Az összkép nagyon árnyalt, egyszerre

van jelen egy szkeptikus hang és a pozitív-támogató vélekedés. A hallgatók egy része nagyon egyetért, mások nagyon nem értenek egyet azzal, hogy a közösségsszervezés személyes kapcsolatokra épül, a digitális felületeknek semmi értelme ebben a munkában. Az optimista nézőpont szerint viszont: a tanultak a szakmában nem csak rendkívüli helyzetekben lennének használhatók, hanem „Ez már velünk marad, beépül a szakmába!”. Úgy vélik idővel, ha nem használnák, közönséget veszítenének. Valóban logikusan várható, hogy a most digitális oktatáson „átesett” nemzedék már befogadóbb lehet az ilyen közösségi – kulturális megoldások iránt, a közönség nem idegenkedne, sőt akár igényelné is azt. További érvként fogalmazom meg, hogy így akár a településekről elköltözött tagokat is be lehetne vonni a település életébe, az online közvetítések, a hibrid rendezvények ezt lehetővé tennék. A hallgatók a gyakorlati helyszíneken azt is látják, hogy a szakma eszköz- és kompetenciafejlesztése elkerülhetetlen, de ebben a saját szerepüket optimistán jelölik meg: „bárki megtanulhatja, megtaníjuk!”. Ajánlasként megfogalmazhatom, hogy két olyan terület van, ahol továbbképzésekre lenne szükség: az egyik általánosan nagy merítéssel a digitális felületek, eszközök és alkalmazások használata; a másik pedig a GDPR szabályok rutinszerű alkalmazásának megtanítása a közösségsszervezés szakma számára.

A szervező hallgatók azzal kapcsolatban is állást foglaltak, hogy szerintük melyek azok a programelemek, amelyeket a közösségsszervezők digitális felületen is sikerrel alkalmazhatnak a jövőben. Iskolai osztályzat alapján minden felsorolt programelem legalább közepes értéket kapott, kiemelkedően jó értékkel javasolják akár digitális platformon is megvalósítani a ismeretterjesztő/tudományos előadásokat és élménybeszámolókat. A 6. ábra felsorolásából látszik, hogy az egyes programelemeknél különbséget tettem, hogy azt meghívott külső előadóval vagy a közösség egyik belső tagjával valósítják-e meg, a két forma elfogadása és értékelése között különbség látszik. Úgy tűnik, a vendégelőadó esetében elfogadottabb a digitális felület alkalmazása mintha a közösség egyik tagja tartaná a programot. Távoli, meghívott személy esetében ez logikus is, azonban nehezen értelmezhető, hogy a közösség egyik tagja által tartott ugyanilyen program esetén miért nem alkalmaznák a digitális felületet, hiszen a legalább részben jelenléti – részben távolléti (un. hibrid) megoldás a települési programok számára a földrajzi határok átlépését és nagyobb hozzáférést eredményezne.

ismeretterjesztő / tudományos előadások vendégelőadó részvételével	4,14
ismeretterjesztő előadás / élménybeszámoló a közösség egy tagjától	4,05
versenyek, pályázatok eredményhirdetésének közvetítése	3,67
továbbképzés, tanfolyam vendégoktató részvételével	3,62
települési rendezvények közvetítése, online videó formában	3,43
továbbképzés, tanfolyam a közösség egyik tagja vezetésével	3,33
játékos, ismerkedő estek a közösség tagjai számára	3,33
vetélkedők lebonyolítása	3,05

6. ábra: A közösségszervező szakmában a jövőben digitális felületen is sikerrel alkalmazható programelemek, középérték szerint rendezve.

Összegzés

A tanterven túli közösségi tevékenységek a felsőoktatásban a hallgatók számára nem csupán hasznos szabadidő eltöltési módot jelentenek és rekreációs célt szolgálnak, hanem a közösség révén megtapasztalhatják a szakmai együttműködést, a team munka révén erősíthetik munkavállalói kompetenciáikat, és az egymás iránti elköteleződés növelésével a jövőbeli szakmai erőforrásaikat is megalapozzák. Ebbe energiát fektetni és a közösség számára adni olyan tevékenység, melynek eredménye nem azonnali hatásként jelentkezik, de bármely szakon a jövő generációjának épülését és fejlődését szolgálja.

A Közösségszerelő Műhely programsorozat egy rendkívüli időszakban egy felsőoktatási közösség, intézeti oktatók és a közösségszervezés BA szakos hallgatók számára kínált lehetőséget a közösségi lét megélésére, miközben munkaterhelésben és családi kihívásokban is bővelkedő időszakot éltünk meg. A kezdeti lelkesedést erősítette, hogy a hiányállapotból a valami mégis van felé tudtunk elmozdulni a digitális kapcsolattartás eszközeinek újszerű alkalmazásával. Mára a lelkesedést kiegészítette egyfajta meggyőződés, hogy a Közösségszerelő Műhely programsorozat alkalmas a hallgatók szakmai kompetenciáinak és személyes tulajdonságainak megerősítésére. Az eredmények azt mutatják, hogy az egész félévi munka a team munka, bizalom a társak iránt, szaktársak iránti elkötelezettség, felelősségvállalás, stressz tűrés és a kreativitás, precizitás növelésére tűnik alkalmasnak. A folyamatok tervezése a fentiekén túl a munkabírási és a felelősségvállalás terén erősít. A kritikai gondolkodást az egyetemi szabályok áttekintése és a beszélgetések moderátori szerepköre erősíti. A kreativitást a logikusan várható grafikai és játékos jellegű feladatok mellett a folyamattervezés, valamint a cikkek írása erősítheti. Önbizalom erősítőként megjelent minden olyan részfeladat, melyben egyéni munkával kellett helytállni, vagy ahol a szaktársak visszajelzése elégedettséget eredményezett: pl. cikkek írása, fotók, videók készítése és megjelentetése.

A kezdetben „öncélú” kreatív „játék” mára a közösségszervezés szakma digitális megújítása érdekében végzett tevékenységgé formálódott. A felhalmozott tapasztalatok és a projektmunka során oly jellemző együtt gondolkodás eredményeként a közösségszervező szakma számára ajánlasként a digitális eszközök és alkalmazások kiterjedtebb használatát, a földrajzi távolságok áthidalását és a településről eltávozott lakosság bekapcsolását jelölném meg. A folyamat elkezdődött. A digitális távolléti oktatásban edzett és a Közösségszerelő Műhely programsorozatban elsőként résztvevő közösségszervezés BA szakos évfolyam a diplomaszerezés előtt áll, eszköztárunkban ezek a megoldások már szerepelnek.

Irodalom

- Ardeni, V.–Dallavalle, S.–Serafin, K. 2021. Building Student Communities in Spite of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 10(1. Special Issue): 88-102. doi:10.14434/jotlt.v9i2.31410
- Bacsikai, K. 2020. Szervezeti környezet és pedagógiai hozzáadott érték. In: Pusztai, G. (ed.): *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen: Debrecen University Press, 378–402.
- Bradshaw, K.–Harvey, R. 2017. Accounting for Taste: Learning by Doing in the College Classroom. *College Quarterly*, 20(2), 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142555.pdf> (letöltve: 2021.05.12.)
- Czifrusz, D.–Misley, H.–Horváth, L. 2020. A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3). <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394> (letöltve: 2022.02.02)
- Fleener, J.–Barcinas, S. J. 2021. *Futures Learning Strategies for Social Transformation and Lifelong Learning*. American Association for Adult and Continuing Education. https://eric.ed.gov/?q=learning+by+doing&pr=on&ft=on&ff1=dtYln_2021&id=ED611608 (letöltve: 2021.05.12.)
- Főző, A. L. 2006. Szinkrón és aszinkrón kommunikáció IKT alapú oktatási projekteken. *Új Pedagógiai Szemle*, Január: 104–112.
- Gyarmathy, É. 2021a. A COVID-19-járvány hosszabb távú pszichológiai hatásai – különös tekintettel a gyerekekre (1. rész). Magyar Tudományos Akadémia: https://mta.hu/tudomany_hirei/a-covid-19-jarvany-hosszabb-tavu-pszichologiai-hatasai-kulonos-tekintettel-a-gyerekekre-111387 (letöltve 2021.05.24.)
- Hast, M. 2021. Higher Education in Times of COVID-19: Giving Online Feedback Implementation Another Look. *Higher Education Studies*, 11(1): 1-7. https://eric.ed.gov/?q=learning+by+doing&pr=on&ft=on&ff1=dtYln_2021&id=EJ1288555 (letöltve: 2021. 05.12.)
- Indiana University - Italian Program. 2020. Italian Language Program at IU ONLINE (Spring 2020). Bloomington, USA. https://www.youtube.com/watch?v=Wrp_I6DtS-8 (letöltve: 2021.07.08.)
- Johnson, K. 2013. Creating Experiential Learning in the Graduate Classroom through Community Engagement. *American Journal of Business Education*, 6(1): 149-154. <https://eric.ed.gov/?q=Katryna+johnson&pr=on&ft=on&id=EJ1054280> (letöltve: 2021.05.12.)

- Józsa, G.–Karáné, N. M.–Józsa, K. 2021. Pedagógusok tapasztalatai a tanulók motiválásáról a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 2: 169-186.
- Kálmán, O.V.–Eszes, F.–Kardos, D.–Lénárd, S.–Pálvölgyi, L.–Szivák, J. (2021). A partnerség lehetőségei – Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában. *Neveléstudomány*, 3: 62-81.
- Lehoczky, J. 1997. "Zsongárkodás" avagy tanítási projektek a földrajz tantervében. *Iskolakultúra*, 9: 81-87. http://real-j.mtak.hu/10010/8/EPA00011_iskolakultura_1997-9.pdf (letöltve: 2021.06.01.)
- M150. 2020. Volare - Domenico Modugno. https://www.instagram.com/tv/B_LauszJHj0/ (letöltve: 2021.07.08.)
- Nyíri, K. 2003. Virtuális pedagógia - a 21. század tanulási környezete. In: Kőrösné, M.M. (ed.): *Iskola - Informatika - Innováció*. Budapest: OKI, 9-23.
- Pálvölgyi, L. 2019. A projektkompetencia értelmezése és mérése. In: *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban* (old.: 27-46). Budapest: Óbudai Egyetem RKK. https://klebi.edu.hu/sites/default/files/2019-05/Projektkonferencia2019_kiadv%C3%A1ny.pdf (letöltve: 2021.06.01.)
- Pusztai, G. 2020. Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái. In: Pusztai G. (ed.): *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen: Debrecen University Press, 13-28.
- Samy, A.–Savic, M. 2019. The Hybrid Education Model: Evolution of the Higher Colleges of Technology, UAE. *Work Based Learning e-Journal International*, 8(1): 41-52. <https://eric.ed.gov/?q=learning+by+doing&pr=on&ft=on&id=EJ1269710> (letöltve: 2021.05.12.)
- Velics, G. 2022a. „Magunk miatt” – A digitális közösségépítés szakmai és személyes kompetenciafejlesztő hatása. In: *HERA 2021. évkönyv* (megjelenés alatt)
- Velics, G. 2022b. Digitális közösségépítés és élményteremtés a lockdown időszakában. *Jel-Kép*, (megjelenés alatt)
- Velics, G. 2021. *A közösségi rádiózásról. (1993-2008)*. Budapest: Fakultás Kiadó.
- Velics, G. 2008. Vasi civilek az éterben - két modellértékű kísérlet a közösségi rádiózás tapasztalatairól. In: S. Nagy, K.–Orbán, A. (eds.) *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Budapest: Gondolat Kiadó, 460-485.
- Vincze, B. 2021. *Elmélet, történeti és gyakorlati adalékok a projektpedagógiához*. Budapest: Eötvös Kiadó.

A pályán lévő pedagógusok és az egyetemi hallgatók érzelmi intelligenciájának összehasonlítása

Mészáros Attila

1. Az érzelmi intelligencia fogalma

Az érzelmi intelligencia ma használatos fogalma nem olyan régen jelent meg a kutatásokban (Mayer, Di Paolo és Salovey, 1990; Salovey és Mayer, 1990). Viszont Mayer, 1990) szerint az érzelmi intelligencia jelen fogalmának kialakulása mögött ott van a gondolkodás és érzelem kapcsolatának ókorig visszavezethető története. „A konstruktum megszületését elsősorban annak köszönheti, hogy az érzelmek modern kutatása feltárta azokat a bizonyítékokat, amelyek alátámasztják az érzelem és értelem integritásáról szóló elképzeléseket. (Mayer & Salovey, „Emotional intelligence”., 1990) (Salovey & Sluyter, 1997)

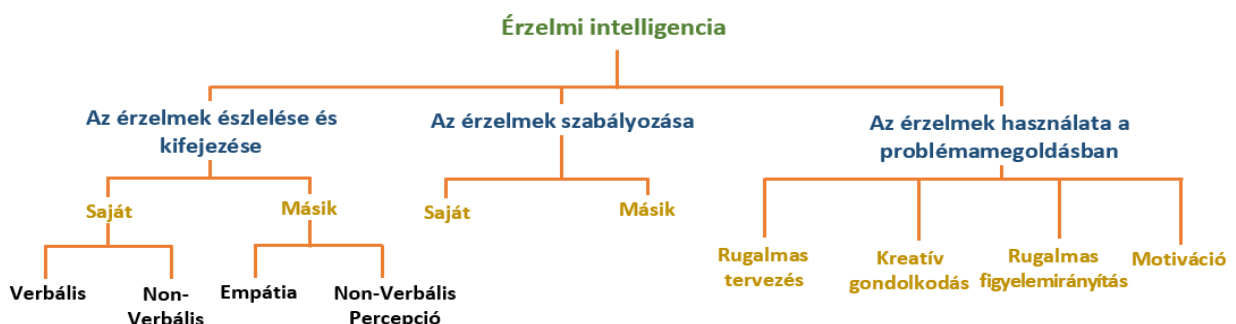
Mayer & Salovey (1990) szerint az érzelmi intelligencia az érzelmi információfeldolgozás olyan formája, amely magában foglalja a saját és mások érzelmeinek pontos értékelését, az érzelem megfelelő kifejezését, valamint az érzelmek olyan adaptív szabályozását, ami javítja az élet minőségét”.

Salovey és Mayer kezdetben az érzelmi intelligenciát személyiségdimenziókhoz kapcsolták, később azonban azoktól differenciálták és megalkották a képesség-alapú modelljüket. Az ő definíciójuk szerint az érzelmi intelligencia azokat a képességeket integrálja magában, amelyek a személy fejlődését garantálja: „az érzelmi intelligencia az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy fejlődését” (Mayer & Salovey, „Emotional intelligence”., 1990) 189.o.

Eredeti modelljük szerint az érzelmi intelligenciát három képességcsoport alkotja:

- érzelmek észlelése és kifejezése
- érzelmek használata a problémamegoldásban
- érzelmek szabályozása

Alábbi ábra mindezt részletesebben tartalmazza:



1. ábra: Az érzelmi intelligencia 3 ágú modellje Salovey és Mayer alapján (Forrás: Nagy, H., 2012)

Gyakorlatilag erre a képesség-modellre épül az érzelmi intelligencia nemzetközi szinten is gyakran használt mérőeszköze a Schutte féle EQ kérdőív, amelyek alszámai ugyanezen területeket mérik, amelyet saját kutatásomban szintén alkalmaztam. A modell alapján látható az is, hogy az empátia az érzelmi intelligencia érzelmek észlelése és kifejezése ágon a „másik” felé irányuló érzelmi megismerő képesség területét jelöli.

1993-ban már úgy definiálják az érzelmi intelligenciát, mint a szociális intelligencia azon típusát, amely tartalmazza azon képességeket amelyek segítségével észlelhetjük, differenciálhatjuk a saját és mások érzelmeit, valamint az információt használni tudjuk arra, hogy saját, vagy mások gondolatai életére és viselkedésére hassunk. (Mayer & Salovey, 1993)

Az EQ kutatás neurológiai alapjai biztosítják azokat az eszközöket, amelyek támogatják az emberi érzelmi élet agyi mechanizmusának megértését. Ez a megértés minden érzelmi intelligencia elméletének gyökere.

1.1. Az érzelmi intelligencia mérése

A szakirodalom két eltérő módszert alkalmaz az érzelmi intelligencia különböző elnevezései szerint, amelyet Petrides és Furnham 2001-ben vonás-érzelmi intelligencia és képesség-érzelmi intelligenciaként különböztet meg. A vonás-érzelmi intelligencia fogalma viselkedéses diszpozíciókra és önjellemzésekre vonatkozik, a személy azon kapacitásait foglalja magában, amelyek segítségével felismeri, feldolgozza és hasznosítja az információkat. Önjellemző kérdőívek alkalmazásával mérik. A képesség-érzelmi intelligencia pedig a személy aktuális képességeire vonatkozik, hogy felismerje, feldolgozza és felhasználja az érzelmi információkat. Ez teljesítménytesztekkel mérhető. Az EQ legismertebb mérőeszközeit és pszichometriai jellemzőit mindkét esetben táblázat foglalja össze. (Petrides & Furnham, 2001)

A legfrissebb magyarországi kutatásokban az ELTE Addiktológiai Tanszéki Szakcsoport, a Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék, valamint a Nemzeti Drogmegelőzési Iroda munkatársai az érzelmi intelligencia jelenségének kutatásában ahol az AES-HU hazai adaptálását végezték el egy 702 fős mintán megerősítő faktorelemzéssel. Mely eredményként a háromfaktoros modellt javasolják és új faktorelnvezéseket javasolnak, amelyek a szerzők szerint az érzelmi intelligencia faktorok szerkezetét jobban leírják, nevezetesen az „Érzelmek értékelése”, az „Optimizmus és érzelmek szabályozása”, valamint az „Érzelmek intraperszonális és interperszonális hasznosítása” elnevezéssel. (Kun, és mtsai., 2011)

Az észlelt érzelmi intelligencia valamennyi feltételezett aspektusát vizsgáló kérdőívek közül az egyik legnépszerűbb és leggyakrabban alkalmazott eszköz a Schutte és munkatársai által kidolgozott Érzelmek Mérése Skála (Assessing Emotions Scale — AES). Az AES kialakításának alapjául Salovey és Mayer (1990) kezdeti, háromágú érzelmiintelligencia-modellje szolgált, amelyben a három fő dimenzió

az „érzelmelek értékelése és kifejezése”, az „érzelmelek szabályozása” és az „érzelmelek hasznosítása a problémamegoldásban” elnevezéseket kapta. A kérdőív elemzése alapján azonban a szerzők a kérdőívet alkotó 33 tételt egyetlen, úgy- nevezett „globális érzelmi intelligencia”-faktor alá tartozóként azonosították (Schutte, N.S., Malouff, J. M., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J. , 2002) A skála megbízhatóságát a szerzők igazolták, mivel belső konzisztenciájának vizsgálata során 0,9-es Cronbach-alfa értéket kaptak, míg egy kéthetes intervallumra vonatkozó teszt-reteszt reliabilitás- vizsgálat 0,78-as értéket eredményezett.

2. Kutatás

A Széchenyi István Egyetemen többféle pedagógusképzés történik. Ezek nappali és levelezős tagozaton is folynak. Megállapítható, hogy a gyermekek nevelési folyamatán belül az iskolarendszerben történő kognitív funkciók, intelligencia fejlesztése mellett az érzelmi intelligencia fejlesztése is meghatározó. Minél kisebb korosztállyal foglalkozunk, annál nagyobb a személyes és szakmai felelősség a tanítás, nevelés során. Mivel ennek az egyik legjobb terepe az általános iskola alsó tagozata, így a tanítók érzelmi intelligenciájának a vizsgálata elengedhetetlen. Egy pedagógus személyisége, empátikus képességei alapvető eszközök a gyermekekkel való tanító-nevelő-fejlesztő munkában és döntő mértékben támogatják a gyermekek fejlődési folyamatát. Mindezen területek kutatása Magyarországon fontosságához mérten kissé elhanyagolt. Az európai standard mérések és összehasonlító vizsgálatok is inkább a kognitív területet és a problémamegoldó gondolkodást vizsgálják.

2.1. Kutatási design - eljárás

A kutatás során korrelációs design és csoportok közti összehasonlítást alkalmaztunk. A demográfiai adatok mellett az SSRI 3 skáláját hasonlítottuk össze az IRI 4 alskálájával. A kutatás során még független T-próbát, korreláció vizsgálatot, regresszió számítást alkalmaztunk. A független T-próba módszer azt vizsgálja, hogy két külön mintában egy-egy valószínűségi változó átlagai egymástól szignifikánsan különböznek-e. Két különböző sokaságból veszünk véletlen, független mintát. Ez az állítás a 2 paraméter összehasonlítására vonatkozik. (Jánosa, 2011). Esetünkben keresztmetszeti vizsgálatról beszélhetünk, az adatok egyszeri mintavétellel kerültek felvételre, lehetőségünk van mintán belüli csoportok létrehozására, és ezek összehasonlítására. Az eljárás maga előnyös, ugyanis alacsony költség mellett rövid idő alatt begyűjthetők az adatok, hátránya viszont, hogy csak egyszeri állapotot tükröz. (Szokolszky, 2004)

A vizsgálati eljárás során a résztvevők papír alapú kérdőíveket töltöttek ki. Összesen 123 fő töltötte ki, amelyből ténylegesen felhasználható 120 fő volt.

A vizsgálatban résztvevő személyek önkéntes módon vettek részt a vizsgálatban. Azonosításuk a Neptun kód segítségével történt meg.

A kérdőívet a validált kérdéssorral készítettem, amelynek szerkezete a következő volt: Egy bevezető szöveggel indult, amely során a résztvevő személyek tájékoztatást kaptak a kutatásról. Ezután következett a 33 kérdéses Schutte - féle SSRI és a 28 kérdéses Davis - féle IRI kérdőív.

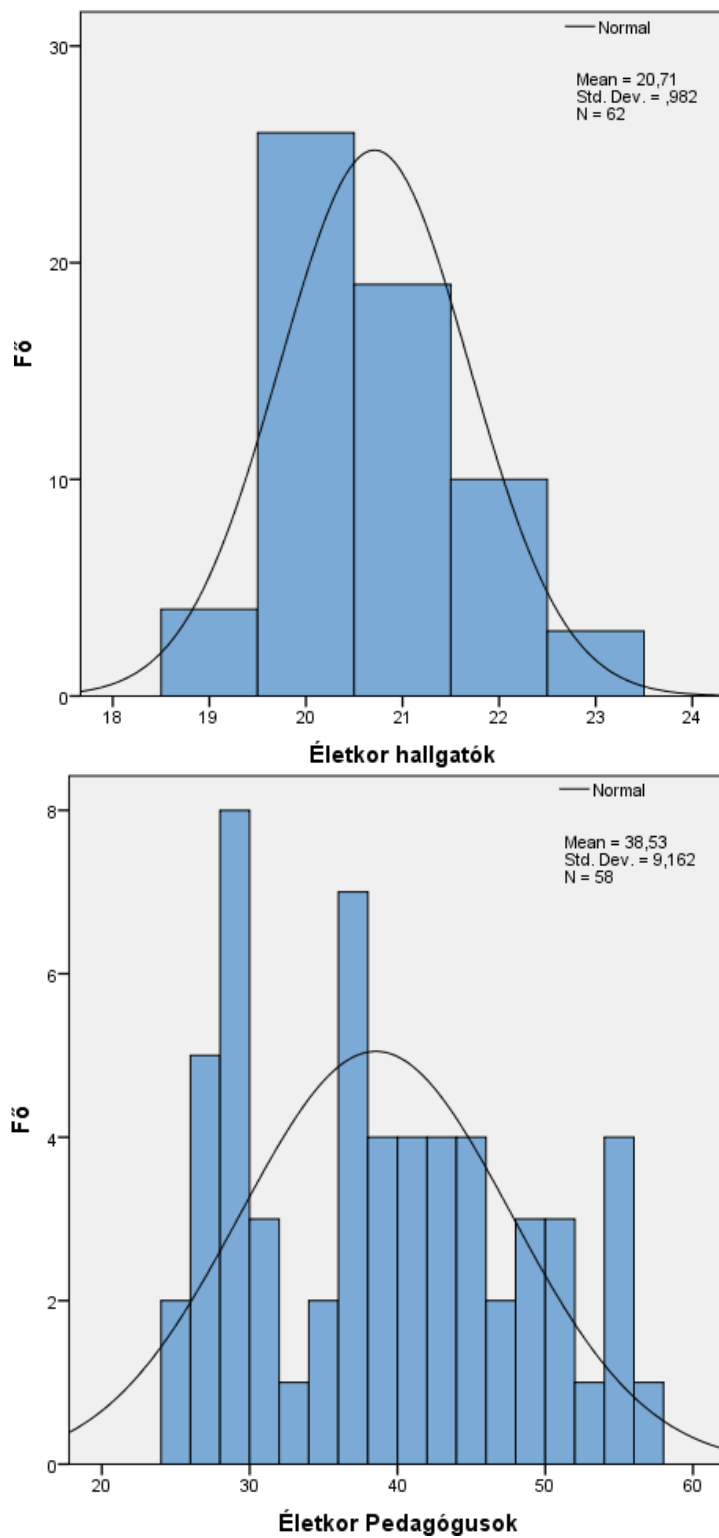
2.2. Résztvevők adatállományának az elemzése

A kutatásban résztvevő hallgatók a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karára 2018/2019-es őszi félévben járó tanító hallgatók és szakvizsgára járó végzett és katedrán dolgozó tanítók voltak. A résztvevő hallgatók szakonkénti eloszlását a 1. táblázat mutatja.

	Személyek száma (fő)	Eloszlása (%)
Tanító hallgató nappali	62	51,6
Pályán lévő pedagógus	58	48,4
Összesen:	120	100

1. táblázat: a vizsgálatban résztvevők szakonkénti eloszlása
(Forrás: saját kutatás)

A két vizsgált csoport életkori eloszlását a 2. ábra mutatja. A nappali tagozatos hallgatók 19 és 23 év közöttiek voltak. Nappali tagozaton 20,7 év volt az átlagéletkor (Std. Dev.= 0,98). A pedagógus pályán lévők 25 és 58 év közöttiek voltak. Az átlagéletkor 38,53 év volt. (Std. Dev.=9,16)



2. ábra: Az életkor eloszlása a két mintavételi csoportnál
 (Forrás: saját kutatás)

2.3. Schutte féle EQ-kérdőív (SSRI)

A Schutte-féle Önbeszámolás Érzelmi Intelligencia Skála (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale, SSRI, Salovey és Mayer 1990-ben kidolgozott érzelmi intelligencia modelljére épül és egy általános érzelmi intelligencia faktort mér. Ezen kívül méri az érzelmi intelligencia további három

alfaktorát. (Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al., 1998).

A kérdőív telemetrikus adatai:

- 33 rövid elemet tartalmaz
- 5 pontos Likert-skálát alkalmaz, „az egyáltalán nem jellemző” értékeléstől a „teljes mértékben jellemző” értékelésig.
- 3 ÉQ alfaktor méréséhez faktoronként 11-11 rövid elemet használ
- Általános ÉQ –t állapít meg a mért alfaktorok alapján

2.4. Davis - féle empátia-kérdőív (IRI)

Számos mérőeszközt fejlesztettek ki az empátia mérésére, az egyik leggyakrabban használt a Davis-féle Interperszonális Reaktivitás Index (IRI) skála, amely az empátia 4 faktorát méri. 1980-ban kerül közlésre. Eleinte 50 rövid elemet tartalmaz és további fejlesztés és faktoranalízis eredményeként 1983-ban éri el jelenlegi validitált formáját. (Davis, H. M., 1980)

Davis olyan megfontolásokból fejlesztette a kérdőívet, hogy legyen egyszerű mérőeszköz és adjon információt az empátia kognitív és emocionális komponenseiről. (Davis, H. M., 1983)

A kérdőív telemetrikus adatai:

- 28 kérdésből áll
- 5 pontos Likert-skálát alkalmaz, „az egyáltalán nem jellemző” értékeléstől a „teljes mértékben jellemző” értékelésig.
- 4 faktort mér, alskálánként 7-7 rövid elemet használ

2.5. Skála validitás vizsgálat (Belső validitás)

A Schutte féle EQ-kérdőív (SSRI) alskáláinak vizsgálati eredményei. A mérőeszköz megbízhatóságát a Cronbach-alfa mutató méri. A teljes skála megbízhatósága jó Cronbach $\alpha = 0.818$ (2. táblázat):

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Mean	Std. Deviation	Cronbach's Alpha
Érzelmek észlelése és kif. alskála	166,91	211,227	34,81	4,009	,787
Érzelmek használata a problémamegoldásban alskála	168,64	217,560	33,08	3,588	,785
Érzelmek szabályozása alskála	168,74	215,521	32,98	3,487	,774
EQ összesen	100,86	75,400	100,86	8,683	,682

2. táblázat: SSRI teszt megbízhatósági adatai alskálákra bontva (Forrás: saját kutatás)

Az IRI alskáláinak vizsgálati eredményei: (3. táblázat). A teljes skála megbízhatósága még megfelelőnek tekinthető Cronbach $\alpha = 0.705$

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Mean	Std. Deviation	Cronbach's Alpha
Fantáziaskála	61,56	28,551	21,70	3,456	,772
Empátiás törődés skála	60,81	34,291	22,45	2,527	,675
Személyes distressz skála	65,39	43,282	17,87	2,984	,652
Perspektíva felvétel skála	62,02	34,504	21,24	3,450	,732

3. táblázat: Az IRI teszt megbízhatósági adatai alskálákra bontva (Forrás: saját kutatás)

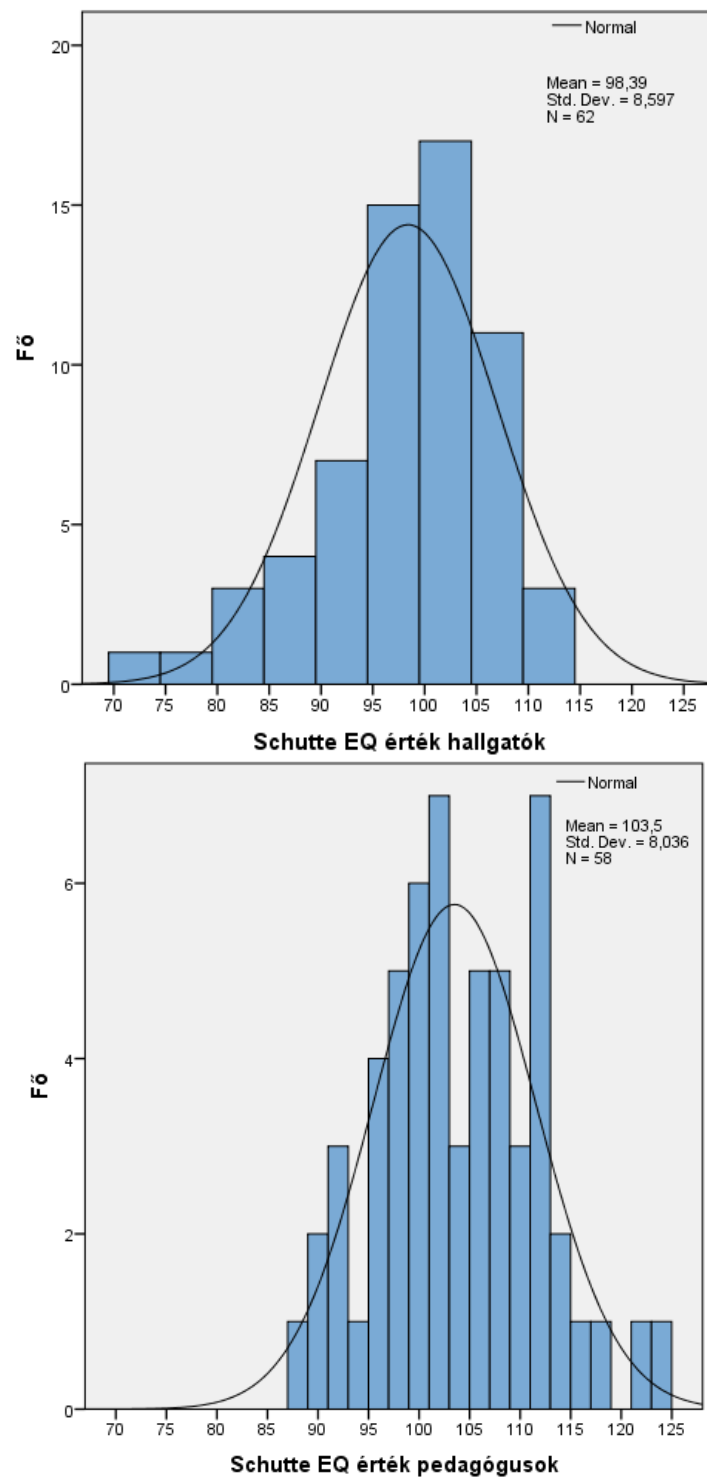
2.6. Eredmények bemutatása - Hipotézis 1.

A nappali pedagógusképzésben résztvevő tanító szakos hallgatók saját és mások érzelmeinek észlelése, használata és kifejezése, valamint az érzelmek szabályozása faktorokban szignifikánsan eltérnek a már a pályán lévő tanítóéktól. A vizsgált csoport leíró statisztikáit a 4. táblázat és a 3. ábra mutatja be.

skálák	Szak	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Érzelmek észlelése és kifejezése	Hallgatók	23	43	33,87	4,344
	Pedagógusok	29	43	35,81	3,374
Érzelmek használata a problémamegoldásban	Hallgatók	22	40	32,10	3,556
	Pedagógusok	26	41	34,12	3,346
Érzelmek szabályozása	Hallgatók	21	39	32,42	3,542
	Pedagógusok	27	42	33,57	3,357
EQ összesen	Hallgatók	72	113	98,39	8,597
	Pedagógusok	88	123	103,50	8,036

4. táblázat: A pedagógus hallgató (N=62) és a végzett pedagógusok (N=58) SSRI tesztjének leíró statisztikája (Forrás: saját kutatás)

Látható, hogy a katedrán lévő pedagógusok EQ-i értékei minden alskálán jobb eredményeket mutatnak, mint a hallgatói értékek. (3. ábra)



3. ábra: A két vizsgált csoport SSRI teszt EQ értékének eloszlása
(Forrás: saját kutatás)

Az elvégzett független mintás T-próba alapján kijelenthetjük, hogy statisztikailag szignifikáns különbség van a két csoport EQ értékei között.

A hallgatók (átlag= 98,39 szórás= 8,597) és a pályán lévő pedagógusok (átlag= 103,50, szórás=8,036) csoport EQ között szignifikáns különbséget találtam. $t(118) = -3,360$ $p=0,001$ effect size $=0,421$

Ezek után azt is megnéztük, hogy a pályán eltöltött idő és az SSRI teszt alapján kiszámított EQ érték korrelál-e egymással. Ezt csak a pályán lévő tanítók adatai alapján készítettük el. Itt nem találtunk szignifikáns korrelációt ($p=0,389$, $N=58$).

Tehát az első hipotézisünk beigazolódott, miszerint A pedagógus nappali képzésben résztvevő hallgatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér a már a pályán lévő pedagógusokétól. Szignifikánsan nagyobb az értéke.

2.7. Eredmények bemutatása - Hipotézis 2.

A pályán lévő tanítók empátiát kifejező faktorai magasabbak, mint a nappali tagozatos tanító hallgatóké. Itt is először összehasonlító statisztikai elemzést végeztünk és megnéztük mind a 4 skála értékeit. (5. táblázat)

skálák	Szak	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Fantáziaskála	Hallgatók	15	28	22,65	3,502
	Pedagógusok	13	26	20,69	3,130
Perspektívaelfogadás skála	Hallgatók	13	27	20,81	3,630
	Pedagógusok	12	28	21,71	3,212
Empátiás törődés skála	Hallgatók	16	26	21,85	2,360
	Pedagógusok	15	28	23,09	2,563
Személyes distressz skála	Hallgatók	11	25	18,35	2,987
	Pedagógusok	9	23	17,34	2,917

5. táblázat: A pedagógus hallgató (N=62) és a végzett pedagógusok (N=58) SSRI tesztjének leíró statisztikája (Forrás: saját kutatás)

Látható, hogy az érvényes alskálák közül mindegyik esetben van eltérés.

Hallgatók esetében a fantáziaskála és a személyes distressz értéke nagyobb. Pályán lévő pedagógusok esetében pedig a perspektívaelfogadás skála és az empátiás törődés skála értékei nagyobbak.

Az alskálákra egy független T-próbát is elvégeztünk, hogy megnézzük a két csoport értékei szignifikánsan eltérnek-e az adott skálán. Melynek az eredményei azt mutatják, hogy csak a fantáziaskála és az empátiás törődés skála értékei térnek el szignifikánsan.

Fantáziaskála	t(118)= 3,22 p=0,002	effect size = -0,396
Perspektíva felvétel skála	t(118)= -1,43 p=0,154	effect size = 0,191
Empátiás törődés skála	t(118)= -2,74 p=0,007	effect size = 0,373
Személyes distressz skála	t(118)= 1,87 p=0,064	effect size = -0,247

6. táblázat: Az alsókálák független T-próbája
(Forrás: saját kutatás)

Tehát a második hipotézisünk részlegesen igazolódott be, miszerint a hallgatók fantáziaskála és személyes distressz értékei nagyobbak (ebből a fantáziaskála szignifikánsan eltér) a pályán lévő pedagógusok értékeitől. Viszont a katedrával rendelkező tanítók perspektíva felvételi és empátiás törődés értékei nagyobbak voltak (ebből az empátiás törődés skála szignifikánsan eltér).

Összefoglalás

A kapott eredmények megerősítik, hogy a nappali képzésben lévő tanító hallgatók a pedagógus pályán lévő oktatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér egymástól. Valamint a empátiát kifejező faktorai magasabbak a már pályán lévő oktatóknak. Ebbe jelentős mértékben a gyakorlat, az életkor is szerepet játszik. Ez a változás két irányu. A hallgatóknak szignifikánsan magasabb a fantáziaskála eredményei, tehát a fiktív személyekkel való azonosulás hajlam, A kevesebb tapasztalatuk miatt egy elképzelt szituációkba könnyebben belehelyezkednek. Így a tanulók gondolataihoz kongruensebben állnak hozzá, viszont jobban be is vonódnak. A pályán lévő pedagógusok a fantáziát igénylő eseményeknél távolságtartóbbak. A személyes distressz értékei is nagyobbak a hallgatóknak, mint a pályán lévő pedagógusoknak. Azaz az empátia azon affektív bevonódást kifejező faktorában erősebbek, amely miatt a hallgató jobban éli át mások szenvedését, dühét. Hamarabb bevonódik. Ez az emocionális komponensnek, viszont épp gátolhatja is az empátiás törődést, ami a pedagógusnak egy alapfeladata.

A tanítók perspektíva felvételi eredményei jobbak voltak. Tehát az empátia ezen kognitív komponense esetén, könnyebben képesek nézőpont felvételre illetve fókuszpont váltásra, amely egy affektív bevonódás során mentális műveletben teljesebben ki. A másik erősség, ami szignifikánsan eltérő volt az az empátiás törődés. A tanító pedagógusoknál az együttérzés képesség magasabb értéket vett fel, mint a hallgatóknál, így náluk könnyebben indukálhat cselekvést egy érzelmi hatás. Tehát a 2 hipotézisre épülő kutatás szignifikáns különbségeket mutatott a hallgatók és pályán lévő pedagógusok érzelmi faktorai és az EQ értékeik között.

Irodalomjegyzék

- Davis, H. M. 1980. January. A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/34891073_A_Multidimensional_Approach_to_Individual_Differences_in_Empathy
- Davis, H. M. 1983. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44 No. 6., 113-126. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/215605832_Measuring_individual_differences_in_empathy_Evidence_for_a_multidimensional_approach
- Jánosa, A. 2011. *Adatelemzés SPSS használatával*. Budapest: Computerbooks.
- Kun, B., Urbán, R., Balázs, H., Kapitány, M., Nagy, H., Oláh, A., & Demetrovics, Z. 2011. Az érzelmek mérése skála háromfaktoros modelljének adaptálása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 449–466. Forrás: https://www.researchgate.net/profile/Bernadette_Kun/publication/277924942_Factor_structure_of_the_Hungarian_adaptation_of_Assessing_Emotions_Scale/links/5c33445792851c22a3624101/Factor-structure-of-the-Hungarian-adaptation-of-Assessing-Emotions-Scale.pdf
- Mayer, J. D., & Salovey, P. 1993. The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 433-442. Forrás: <https://eclass.teicrete.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf>
- Mayer, J., & Salovey, P. 1990. "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211. Forrás: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf
- Nagy, H. 2012. A Salovey–Mayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012/67., 105–124.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. 2001. Trait Emotional Intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Psychology*, 425-448.
- Salovey, P., & Sluyter, D. 1997. Emotional development and emotional intelligence. In J. D. Mayer, & P. Salovey, *What is emotional intelligence?* (old.: 3-31). New York: Basic Books.
- Schutte, N.S., Malouff, J. M., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J. . 2002. Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 769.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. 1998. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 167-177.
- Szokolszky, Á. 2004. *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó. Forrás: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaban/index.html
- Szokolszky, Á. 2006. *Kutatómunka a pszichológiában:gyakorlatok*. HEFOP 109-es pályázat .

Közvetítő ágensek a társadalmi tanulás folyamatában

Leveleki Magdolna

1. Bevezetés

Mindannyian tagjai vagyunk kisebb-nagyobb közösségeknek, társadalmi csoportoknak. Születésünk pillanatától körül vesznek bennünket családtagjaink, rokonaink és ismerőseink szűkebb-tágabb körei, a falu, a város, ahol élünk, az ország, a nemzet, amelynek nyelvét beszéljük, normáit betartjuk, szokásait követjük, azok a kisebb-nagyobb baráti, politikai csoportok, vallási közösségek, amelyekkel hasonló értékeket vallunk, hasonló elvárásokat fogalmazunk meg, hasonló módon rendezzük be életünket és szervezzük napjainkat, tereinket.

Kultúrának azt nevezzük, amit egy nép történelme során létrehozott, amivel a természettől kapott adottságait, képességeit kiegészítette, és amit generációról generációra továbbad. Mindaz, amit nem a természet, hanem valamely emberi közösség alkotott. A tudományon és művészen kívül, amelyet magas kultúrának is szoktunk nevezni, a kultúra része a nyelv, amelyen megértjük egymást, a viselkedés, amely az együttélést lehetővé teszi, az életmód, amely a társadalmi és természeti környezethez való alkalmazkodást és a fennmaradást szolgálja, a hétköznapi tudás és a technika, amely alkalmazkodásunkat mind tökéletesebbé kívánja tenni, az ember által teremtett fizikai (építészeti, lakó-, munkahelyi) környezet, mind-mind mellyel életünk során megismerkedünk.

Azt a folyamatot, amelynek során megtanuljuk, hogy mely dolgok milyen mértékben fontosak életünkben, hogyan viselkedjünk, hogyan gazdálkodjunk időnkkel és a ránk bízott javakkal, talentumokkal, hogyan viszonyuljunk más emberekhez, társadalmi csoportokhoz, környezetünkhöz, illetve azokhoz a mintákhoz, társadalmi elvárásokhoz, amelyekkel éltünk során találkozunk, *szocializációnak* nevezzük.

A továbbiakban a szocializáció folyamatát, annak szabályszerűségeit, biológiai alapjait tekintem át (Albert-Leveleki, 2014). Sorra veszem a társadalmi tanulásban közvetítő rendszerek működését: az anya-gyermek kapcsolat szerepét, a családi szocializáció típusait, a kortárscsoport, a nyelv, a szokásrendszer és az anyagi-technikai kultúra szerepét.

2. A szocializáció fogalma és biológiai alapjai

A szocializáció eredményeképpen az újszülött csecsemőből felnőtt ember, személyiség lesz. A szocializáció mindig mások által közvetített folyamat, ami azonban nem egyszerűen a mások által

megteremtett minták átvételét, hanem a társadalom által felkínált lehetőségek közötti választást, a minták testre szabását, személyiségünk megformálását is jelenti.

A szocializáció a társadalmi lénné válás folyamata, személyek közti interakción alapuló tanulási folyamat, amelynek révén elsajátítjuk a társadalmi együttélés szabályait, kialakítjuk céljainkat, törekvéseinket, és megteremtjük önazonosságunkat.

A szocializáció alapvető szabályokat és az egyénbe, és célokat, törekvéseket sugall. Mivel a szabályok gyakran kemények, és betartásuk önmagában nem jutalmazó, a legkönnyebben úgy lehet fenntartani őket, ha az egyén a szabályokban céljai megvalósulásának eszközét látja. A szocializáció segíti az önazonosság megteremtését is, a társadalom által felkínált szerepekkel történő azonosulást, azok belsővé válását és az elvárásokhoz való kreatív igazodást.

A felnőtt tanulására régebben nem alkalmazták a szocializáció kifejezést. Ma azonban már tudjuk, hogy a szocializáció nem ér véget egy bizonyos életkorban, hanem az egész életen át tart. A szocializációs folyamatok különösen jól érzékelhetők, amikor az egyén pozíciója megváltozik, például, amikor új beosztásba kerül, családi szerepei átrendeződnek, stb.

Az embernek vannak olyan *biológiai sajátosságai*, amelyek a szocializációt szükségessé és lehetségessé teszik. Ezek közül kulcsfontosságúak az alábbiak:

Az ösztönök hiánya. Az ember inkább biológiai hajtóerővel, mint ösztönökkel rendelkezik. A hajtóerő, mint például az éhség és a nemi vágy, feszültséget, impulzust teremt, de nem indítja be a koordinált tevékenységek olyan predeterminált láncolatát, amely a szükséglet azonnali kielégítéséhez vezet. A hajtóerő ösztökéli a tevékenységet, de nem határozza azt meg részleteiben.

A gyermeki függőség hosszú ideje. Az ember fizikai függőségének és szexuális éretlenségének sokkal hosszabb az ideje, mint főemlős rokonainak. Ez is egy olyan körülmény, amely lehetővé teszi a kiterjedt szocializációt. Az emberi függőséget még jobban prolongálja, meghosszabbítja a társadalmi élethez kellő képességek kialakításának szükségessége.

A tanulásra való képessége. A függőség semmit sem jelentene, ha az ember nem lenne nagymértékben képezhető. Az ember többet tud megtanulni, mint az állat, és folyamatosan képes hosszú időn keresztül tanulni. Bár a képességek egyénenként változnak, az intelligencia magas szintje velünk született emberi lehetőség.

A nyelvi kommunikációra való képesség. A tapasztalatok, szabályszerűségek, elvek megfogalmazására, átadására, a dolgoknak a konkrét szituációtól elvonatkoztatott helyzetben történő megvitatására egyedül a nyelv által képes az ember. A nyelv a fogalmakkal való kommunikációt lehetővé téve felszabadítja a választ és az interakciót a biológiai korlátoktól, és lehetővé teszi a szimbolikus interakciót, amelyen az emberi társadalom nyugszik.

3. A társadalmi tanulás módjai

A társadalmi tanulásnak legalább három módját lehet megkülönböztetni: a kondicionálást, a modellkövetést (utánzást és azonosulást), az identitás-felvevést (Somlai, 1997). *Kondicionálás* alatt a megerősítés-kioltás mechanizmusainak érvényesítését értjük, támogatással és tiltással, jutalmazással és büntetéssel. A kondicionálás a társadalmi tanulás korlátozott perspektíváját nyújtja: Segítségével főleg rutin-mintákat tudunk elsajátítani, ezek a minták viszont nagyon fontosak mindennapjainkban. Ilyen például az autóvezetés, vagy a másokkal való érintkezés. Valamely csodált, szeretett vagy félt személy *modelljének követése* lehet utánzás, ami a modell külső jegyeinek átvételét jelenti, vagy azonosulás (identifikáció), amely a modell általánosított értelmének és értékének elsajátítása. A *megerősítés-elmélet alapján* az egyén azért választ modellül egy bizonyos személyt, mert az gyakran jutalmazza őt, mint tanulót. A *másodlagos megerősítés elmélete szerint* a távollévő szeretett személy felidézése okoz a modellkövető számára örömet. Az utánzás, modellkövetés azonban nem csak vonzalomból, hanem *félelemből, vagy kisebbségi érzésből* is fakadhat. A modellkövetés egyik állomása a személyiség formálódásának, mind a személyes autonómia, mind a társadalmi részvétel fejlődésének. A saját választáson alapuló modell segítségével az egyén bizonyos függetlenséghez jut környezetével szemben, ugyanakkor egyedi kapcsolatot alakít ki a társadalmi világ egy választott részével.

Az *identitásfelvétel* lényege, hogy átvesszük, bensőnkbe váltjuk környezetünk tudását és mintáit, szabályait és szempontjait. A nyelv és az ismeretek elsajátításával például a gyerekek hallják, hogy fiúnak vagy lánynak nevezik őket, elfogadják a címkét, megfigyelik és megtanulják, hogyan viselkednek a fiúk és a lányok, és eszerint viselkednek ők is. Ha a szabályok már ismertek, a címkézés mások részéről és az identitásfelvétel az egyén részéről létrehozza azt a folyamatot, amelynek során a tradicionális társadalmi szerepek könnyen beépülnek.

4. Közvetítő ágensek a szocializáció folyamatában

A szocializáció folyamata az emberi individuum, a gyermek és a társadalom mögött működő közvetítő ágensek és mechanizmusok révén megy végbe (Váriné Szilágyi, 1975). Ezek részben személyes, perszónális természetűek (az anya, család, csoport, réteg stb.), részben történelmileg kidolgozott, ún. tárgyi formát öltött közvetítő rendszerek: objektivációs rendszerek. Ide tartozik mindenekelőtt a nyelv.

4.1. Az anya-gyermek kapcsolat

Az első és a korai gyermekkorban a legfontosabb „közvetítő ágens” az anya vagy anya-helyettes, és az anya és gyermek közötti viszony. Korábban ennek a kapcsolatnak a lényegét egy biológiai motívumra, az anya gondozói szerepére vezették vissza. Az anya vagy helyettese iránti elemi igény motívumát új

megvilágításba helyezték azok a kísérletek és megfigyelések, amelyeket anyától (társtól) elválasztott újszülöttekkel kapcsolatosan végeztek. Bizonyítást nyert, hogy az anya és a gyermek közötti közvetlen kapcsolat hiánya nagyobb károsodást idézhet elő a gyermek fejlődésében, mint a fiziológiai szükségletek csökkent kielégítése, s ez főként az érzelmi egyensúly megbomlásában, s a társas kapcsolatok torzulásában jelentkezik.

Miután emberek esetében kísérletezésre, mesterséges helyzetek létrehozására nincs lehetőség, a kísérletek többségét majmokon végezték. H. F. Harlow kísérletei megmutatták, hogy a gyerek-anya kapcsolat nem szorítkozik a táplálkozásra, s az ehhez tartozó viselkedési mintákra (Mérei-V. Binet 1981). Az anya nélkül nevelt majomkölykök másokkal nem tudtak együtt játszani, érett korukban nem tudtak nemi életet élni, s ha mégis anyák lettek, nem törődtek a gyerekükkel. A nemzés, az ivadékgondozás, s a majmoknál valószínűleg a játék is az egész fajtára jellemző ösztönös viselkedésrendszerek. Kibontakozásuknak azonban e kísérletek tanúsága szerint elengedhetetlen feltétele az, hogy a gyereket anya vezesse be az életbe (Mérei-V. Binet 1981).

Az anya-gyermek kapcsolat fontosságát igazolják a második világháború alatt és után anyjuktól elszakadt, nevelőotthonban nevelkedett, vagy kórházba került gyerekekkel kapcsolatos megfigyelések is. Spitz ezeknek a gyerekeknek az érzelmi életében, magatartásában, intellektuális és általános testi fejlődésében – a gondos fizikai ápolás ellenére – bekövetkező rendellenes fejlődési tünetcsoportot *hospitalizáció* néven foglalta össze, s behatóan elemezte károsító hatását a kisgyermek további fejlődésére (Váriné Szilágyi, 1975). Külföldi és hazai kutatások egyaránt igazolják, hogy a kora gyermekkori teljes vagy részleges *érzelmi depriváció* (*szociális depriváció*) kiváltképp a gyermekek későbbi társas viselkedésére hat károsan, s az antiszociális személyiség kialakulásának egyik fő forrása. Mérei Ferenc és V. Binet Ágnes (1981) mutat rá arra, hogy a károsodás a legsúlyosabb zavart azzal okozza a fejlődésben, hogy a szociális depriváció által sérül vagy kiesik az a szoros társas kapcsolat, amely a gyermekben a társadalmi viselkedési mintákkal, szokásokkal, ítéletekkel, tilalmakkal (ezáltal bizonyos értékekkel) való belső azonosulási készséget kialakíthatná.

4.2. A család-gyermek kapcsolat

A szocializáció folyamatában a másik fontos személyes közvetítő ágens a család. A család struktúrája – nagysága, a gyermekek száma, születési sorrendje, nemi és korkülönbségeik, anya- vagy apa-hatalmú volta stb. – és a gyermek fejlődése, főként teljesítménymotivációja, továbbá agresszivitása között összefüggés van.

A vizsgálatok például azt bizonyították, hogy főleg agresszív szülők alkalmazzák a fegyelmezés hatalom-hangsúlyozó eljárásait, ami elősegíti a gyermek agresszivitását, ugyanakkor a lágy, melegszívű szülők alkalmazzák inkább a szeretetre alapozott fegyelmezési eljárásokat, amelyek jobban közrejátszanak a gyermek felelősségtudatának kialakulásában.

Személyorientációjú és pozicionális családok

B. Bernstein (1975) a kommunikáció szempontjából *személyorientációjú családokat és pozicionális családokat* különböztet meg. A személyorientációjú családokat nyílt kommunikációs rendszer jellemzi, ahol a döntések megvitatásának határait az egyén pszichológiai tulajdonságai, nem pedig formális státusza szabja meg. Az ilyen családokban a gyerek kialakítja saját szerepét, nem pedig formálisan kiosztják rá azt.

A pozicionális családokban az ítékezés és döntéshozatal folyamatában való részvétel inkább a családtag státuszának, mint egyéni tulajdonságainak függvénye. A szerepek itt elszigeteltek, a felelősség formálisan van elosztva a kor, nem és a generációs helyzet szerint.

Míg a személyorientációjú családokban a szocializáció kölcsönös folyamat, a pozicionális családokban egyoldalú. Egy személyorientációjú családban a gyermek fejlődő énje azáltal különül el, hogy állandóan a többiek nyelvéleg realizált és kidolgozott szándékához, minősítéséhez és motívumához kell igazodnia. A pozicionális családban a gyermekkel szemben státuszkövetelmények vannak, és ő státuszkövetelményekre reagál. Amit itt megtanul, azt közösséghez kötött szerepnek lehet nevezni, szemben a személyorientációjú családok egyéniesített szerepeivel (Bernstein 1975).

Elnyomó és résztvevő szocializáció

Amerikai szociológusok a családban zajló szocializáció két ideáltípusát különböztetik meg: az elnyomó (represszív) és a résztvevő szocializációt. (Broom – Selznick 1977)

Az elnyomó szocializáció a gyermek engedelmisségét veszi célba, a résztvevő szocializáció viszont a gyermek részvételét igyekszik elérni. A jutalom és a büntetés minden társadalmi tanulásban szerepet játszik, de eltérő mértékben és arányokban. A represszív szocializáció a helytelen magatartás büntetését hangsúlyozza; a résztvevő szocializáció jutalmazza és így megerősíti a jó magatartást.

A résztvevő szocializáció megadja a gyerekeknek a szabadságot, hogy maga próbálja ki a dolgokat, saját fogalmai szerint fedezze fel a világot. Ez nem azt jelenti, hogy a gyereket magára hagyják, de a felügyelet inkább általános, mint részletekbe menő és tolakodó.

A represszív szocializáció az engedelmisséget, az autoritás tekintélyét és a külső kontrollt hangsúlyozza. A szülők nem bátorítják a beszélgetést a gyermekkel. A kommunikáció jobbra a szülőtől a gyermek felé irányul, és a parancs formáját ölti. A kommunikáció nem verbális, a gesztusok feltűnőek. A résztvevő szocializációban a kommunikáció a dialógus formáját ölti, melyben a gyerektől elvárják, hogy tudassa igényeit és kívánságait, éppúgy, mint a felnőtt világra adott válaszait. A résztvevő szocializáció inkább gyerekközpontú, mint szülőközpontú.

A szocializáció fenti két módozatát világítja meg G. H. Mead (1973) különbségtétele a „szignifikáns másik” és a „generalizált másik” között. Amikor az engedelmisség az alapelv, a

szocializáció általában a szignifikáns másik szintjén marad. A gyerek a viselkedésére vonatkozó utalásokat, utasításokat konkrét személyektől kapja, főleg a szülőktől, akik uralják a társadalmi, pszichológiai környezetet. A szabályok és elvárások mint konkrét személyek (szülő, tanító) elvárásai jelennek meg az egyén számára. A résztvevő szocializációban nem az előírt szerepek eljátszása a lényeg. A család, mint a társadalmi elvárásoknak, és az együttműködés szabályainak közvetítője generalizált (általánosított) másikként jeleníti meg az egyén számára a társadalmat.

A szocializáció két típusának főbb jellemzői	
Elnyomó szocializáció	Résztvevő szocializáció
A rossz magatartás büntetése	A jó magatartás jutalmazása
Anyagi jutalmak és büntetések	Szimbolikus jutalmak és büntetések
A gyermek engedelmessége	A gyermek önállósága
Nem verbális kommunikáció	Verbális kommunikáció
Parancsszerű kommunikáció	Interakciószerű kommunikáció
Szülőközpontú szocializáció	Gyermekeközpontú szocializáció
A gyermek felfogja a szülők kívánságát	A szülők felfogják a gyermek igényeit
A család mint szignifikáns másik	A család mint generalizált másik

1. táblázat (Forrás: Broom – Selznick, 1977.)

4.3. A kortárscsoport

A kortárscsoport hasonló korú gyerekek közössége, amelynek a személyiség alakulására gyakorolt hatása mind a kisgyermekkorban, mind a serdülő-és ifjúkorban jelentős. A kortárscsoporton belüli kapcsolatokat mindenekelőtt az különbözteti meg a családon belüliektől, hogy azok egyenrangú felek közötti viszonyok, és „demokratikusabbak”, mint a szülő-gyermek kapcsolat (Giddens, 1995). Piaget (1970) hangsúlyozza, hogy míg a családot az eltérő pozíciókból adódó hatalmi viszonyok jellemzik, a kortárscsoporton belüli kapcsolatokban az együttműködés szabályai jelentős részben az interakció folyamatában formálódnak. A kortárscsoport gyakran *vonatkoztatási (referencia-) csoport* is, ahol a gyermek maga választotta mintákhoz, normákhoz igazodik.

4.4. A nyelv és a szokásrendszer

A nyelv és a szokásrendszer nemcsak mások megértését és az együttélést teszi lehetővé. Annak elsajátítása során az egyén a mindennapi cselekvést átfogó szabályokat tesz magáévá, amelyek benne belső, szelektív, tapasztalatait és élményeit strukturáló eszközzé válnak (Váriné Szilágyi 1975)

A szokásrendszer és a nyelv későbbi szerepe az egyén személyiségfejlődése szempontjából azonban különböző. A szokásrendszer közvetlenebb kapcsolatban áll az egyén konform magatartásával, a nyelv viszont a fennálló normákkal szemben tudatosan megfogalmazódó kritikai attitűd kialakításának fontos eszköze. A nyelv lehetőséget és eszközrendszert jelent a személyes Én önfejlesztésére és függetlenedésére is. A beszédtanulás ugyanis fontos komponense az egyéni viselkedés tudatos, akaratlagos megszervezésének, és a saját pszichikus állapotok, folyamatok bizonyos fokú befolyásolásának is.

4.5. Az anyagi-technikai kultúra

Az emberiség társadalmi-történelmi tapasztalatait közvetítő rendszerek között ki kell még emelnünk az emberi tevékenység tárgyasult formáit is. A bennünket körülvevő terek, berendezési tárgyak helyzetdefiníciót sugalló hatása régóta ismert építészek, képzőművészek körében, a munkaszociológia által pedig régóta kutatott terület a munkaeszközök, a termelési technika és a munkahelyen belüli viszonyok összefüggése.

A 20. század legjelentősebb technikájának, a számítástechnikának a megjelenése és térhódítása a mindennapokban előre nem látható módon változtatja meg kapcsolatainkat, a bennünket körülvevő társadalmi tereket, rendezi át viszonyainkat és személyiségünket.

5. A folyamatos és a reszocializáció

A teljes életút folyamán az emberek változtatják attitűdjeiket, értékeiket, viselkedésmintáikat, új tapasztalatokat szereznek, és új szerepeket sajátítanak el. A felnőtt személyiség fokozatos és részleges változását *folyamatos szocializációnak* nevezzük (Broom-Selznick 1977). A *reszocializáció* alapvetőbb, gyorsabb változást jelöl. Ilyen típusú változás leggyakrabban az ún. totális intézményekben – elmeógyógyintézetekben, börtönökben, katonai alakulatoknál – vallási közösségekben, politikai csoportosulásokban valósul meg. Ezek a szervezetek és szerveződések teljes kontrollt próbálnak gyakorolni az egyén felett.

Az újraszocializáció egyik lépése a már kialakult én lecsupaszítása a múlttal való szakítás, a belső és a szélesebb világ közé helyezett korlát, az érintkezés ellehetetlenítése révén. A belépési procedúrát úgy is lehet nevezni, mint elhagyást és felvételt. Az elhagyás a totális intézményekben természetesen magában foglalja a tulajdon elvételét, amely azért fontos, mert a személy bizonyos Én-nel kapcsolatos érzelmeket fektet tulajdontárgyaiba, s a tárgyi világ a személyiség bemutatásának, prezentálásának fontos eszköze. A megszokott felszerelésétől és külsejétől megfosztott ember arcnélkülivé válik, és ekkor veszi kezdetét egy új – a szervezet elvárásainak megfelelő – személyiség

kialakítása. *Reszocializáció* az életút válságos szakaszaiban is bekövetkezhet.⁴ A válsághelyzetekben megfigyelhető radikális személyiség- és viselkedésváltozások a szocializáció más körülmények között lezajló normális folyamatának extrém változataként értelmezhetők.

Irodalom

Albert J. – Leveleki M. 2014. Szociológiai alapismeretek. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém, 17-29.o.

Bernstein, B. 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Vál.: Pap Mária és Szépe György, Gondolat

Broom, L. – Selznick, Ph. 1977. Sociology. Harper and Row, New York

Giddens, A. 1995. Szociológia. Osiris Kiadó

Mead, G. H. 1973. A pszichikum, az én és a társadalom. Gondolat Kiadó

Mérei F. – V. Binét Á. 1981. Gyermeklélektan. Gondolat

Piaget, J. 1970. Válogatott tanulmányok. Gondolat

Somlai P. 1997. Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Corvina

Váriné Szilágyi I. 1975. A „szocializáció”-kutatásról – a szociálpszichológia nézőpontjából. In: Álláspontok a szocializációról. (Szerk.: Somlai Péter.) Szociológiai füzetek, 9. sz.

⁴ Giddens, A. 1995. Szociológia. Osiris Kiadó

Vélemények a PhD képzésről – egy doktori pályakövetési felmérés tapasztalatai

Ivony Éva

Bevezetés

A doktori iskolák által nyújtott képzés minőségi reformja a Budapesti Corvinus Egyetemen 2018-ban vette kezdetét, mind a képzés tartalmi, mind szervezeti formáját illetően. Jelen kutatás, mely az egyetem doktori iskoláira kiterjedő pályakövetési felmérésként valósult meg, az utóbbi évtizedekről összegyűjtött adataival a reformok és fejlesztési stratégiák kidolgozásához járult hozzá. A Európai Felsőoktatási Térségben a doktori képzés minőségi reformja, az ún. „salzburgi folyamat” az elmúlt 20 évben zajlott le, amelynek három fő állomása volt. Az első szakaszban, mely 2003-ban vette kezdetét, az Európai Egyetemi Szövetség (továbbiakban: EUA) az európai egyetemek doktori képzéseinek általános helyzetét mérte fel 22 tagország 48 felsőoktatási intézménye részvételével. Az EUA a vizsgálat eredményei⁵ alapján a doktori képzésre vonatkozóan 10 fejlesztési alapelvet fogalmazott meg, az ún. „Salzburgi Alapelveket”, és kijelölte a főbb fejlesztési kulcsterületeket, úgymint „a doktori képzés szervezése, finanszírozása, doktorjelöltek karrierfejlesztése és transzverzális készségeik fejlesztése” (Hasgall–Saenen–Borell-Damian, 2019: 6). A cél egy közös európai doktori képzési keretrendszer kidolgozása volt, melynek következő mérföldköve az Alapelvek mentén megfogalmazott ún. „Salzburgi Ajánlások” voltak. Az Ajánlások – melyet az EUA Doktori Oktatási Tanácsa 2010-ben fogadott el – elsősorban az aktuális nehézségek leküzdését, és az eddigi alapelveken nyugvó sikeres doktori képzés megvalósítását tűzte ki célul.⁶ A harmadik szakasz 2013-tól indult el, melyben két év leforgása alatt az EUA 29 országa 200 egyetemének bevonásával intenzív tapasztalatcserét folytatott le. Az eredményeket 2015-ben fogadták el „Salzburg előrehaladása – Megvalósítás és új kihívások” címmel. Témakörei az egyetemek aktuális stratégiai prioritásai mellett olyan új területekre is kiterjedek, mint „a kutatási etika, a kutatás integritása, a digitalizáció növekvő jelentősége a doktorátusban, és a kutatás globalizációja” (Hasgall–Saenen–Borell-Damian, 2019: 7).

A doktori képzés közös keretrendszerének alapjául szolgáló Salzburgi Alapelvek és Ajánlások az elmúlt évtizedekben lefolytatott nemzetközi doktori pályakövetési felmérések eredményei alapján kerültek megfogalmazásra, és olyan kulcsterületekre irányították a szakértők figyelmét, amelyeket a

⁵ https://eua-cde.org/downloads/publications/2005_eua_doctoral-programmes-european-knowledge-society.pdf

⁶ <https://eua.eu/resources/publications/615:salzburg-ii-%E2%80%93-recommendations.html>.

kapcsolódó hazai vizsgálatok is kiemelték. Mind a nemzetközi, mind a hazai kutatások megállapították, hogy az európai tudástársadalmak egyre inkább igénylik a magasán képzett szakértelmiségi munkaerőt, azonban általános tendencia, hogy a doktoráltak egyre többen választanak akadémiai szférán kívüli karrier utakat. Ma már egyértelmű a felmérések alapján, hogy nincs hagyományos, lineáris út az akadémia felé, a karrier utak sokfélesége mellett jellemzővé vált az ún. „patchwork” vagy más néven portfólió-karrier. A végzettek pályafutásának rendszeres felméréseken alapuló nyomon követése nélkülözhetetlen információt nyújt a doktori képzés megújításához, a doktori programok hasznosulásának, a doktoráltak társadalmi-gazdasági hasznosságának méréséhez. Számos elemző tanulmány látott napvilágot, melyek közül elsősorban a társadalomtudományi területen doktoráltakkal kapcsolatos elemzések, illetve elsősorban felsőoktatási intézmények adatfelvételein alapuló kutatási előzményekre támaszkodtunk jelen tanulmányunkban.

A Budapesti Corvinus Egyetem 2018-as doktori pályakövetési vizsgálata egy, az egyetem doktori iskoláit magában foglaló online kérdőíves felmérésen alapult. A felmérés a doktoráltak szakmai pályafutásáról, munkaerő-piaci tapasztalatairól, szakmai kapcsolati hálójukról, a PhD fokozat és a doktori képzés szubjektív értékeléséről gyűjtött adatokat. A kutatói életpályák mélyebb feltárása érdekében a surveyt, a szociológus doktoráltak körében egy kvalitatív nyomon követéses vizsgálat egészítette ki. Jelen tanulmány a kutatás egy speciális részterületéről, a doktoráltak PhD képzésről alkotott véleményeiről, a képzés javítása érdekében tett javaslatairól nyújt rövid áttekintést. A tanulmány első fejezetében a felsőoktatás doktori képzéseit érintő, főbb felméréseket tekintjük át, majd a kutatás adatainak és módszereinek rövid bemutatását követően az empirikus eredményeket tárgyaljuk. A tanulmány a kutatás következtetéseivel, majd az összeggel zárul.

1. Kutatási előzmények

Az európai felsőoktatási térségben rendszeresen zajlanak különböző, a felsőoktatási intézmények végzettjeit vizsgáló pályakövetési felmérések. A Bolognai Nyilatkozatot aláíró országok esetében a felsőoktatási intézmények doktori iskoláiban végzetek pályakövetéses vizsgálata kétévenkénti rendszerességgel történik meg. Ezek az ún. TRENDS felmérések, amelyek átfogó, általános képet nyújtanak az európai doktori képzés fejlődéséről, a képzés szerkezetéről, a doktori programokról, és a megszerezhető kreditekről. Az ún. DOC CARRIERS vizsgálatok a doktorjelöltek ágazatok közötti mobilitását vizsgálták 2009-ben, és 2015-ben (DOC CARRIERS I. és II.). A szisztematikus adatgyűjtések mellett speciális témakörökkel kapcsolatosan is készülnek felvételek. Az Európai Doktorjelöltek és Posztdoktori Kutatók Tanácsa (EURODOC) például a 2014-es vizsgálatában a modern technológiákra épülő tudásalapú társadalom által igényelt készségek fejlesztésével kapcsolatosan készített felmérést. Nemzetközi szervezetek is végeznek standard adatokatfelvételeket, így például az európai Science

Foundation két évente vesz fel rendszeresen karrierkövetési surveyeket. Továbbá alkalmanként az OECD is gyűjt adatokat doktoráltak körében (Hasgall–Saenen–Borrell–Damian, 2019).

A nemzetközi és hazai kutatások elsősorban és alapvetően a doktoráltak munkaerő-piaci helyzetét, alkalmazásuk formáit (Fábri, 2008; Pálinkó–Mosoni–Fried–Soós, 2010; NSF–Science Connect 2017; Schmidt 2018), jövedelmi helyzetüket és lakhatási körülményeiket vizsgálták (Fábri, 2008). Ugyanakkor fókuszba került a szakmai előrehaladáshoz szükséges idő és az előrehaladással, szakmai, anyagi körülményekkel való elégedettség elemzése is (Fábri, 2018). Külön vizsgálati területként jelent meg az elmúlt években a témavezető felelőssége, a doktorjelölt és a témavezető kapcsolata (Lee, 2018; Hasgall–Saenen–Borrell–Damian, 2019). A doktori program során felépített kapcsolati tőke szerepének mérése, az eltérő karrier-akadályok, illetve a karrier-szünetek okainak feltárása szintén vizsgálatok fókuszába került (Hasgall–Peneoasu, 2020). A legtöbb felmérés kitért a PhD fokozat álláskeresésben betöltött szerepének elemzésére, a doktori fokozat szubjektív értékelésére, a kutatói motivációk feltérképezésére, továbbá külön alterületként jelent meg a témavezető és az intézmény felelősségének vizsgálata a doktoráltak szakmai továbbhaladásában (Nuernberg–Thompson, 2011; Locke–Freeman–Rose, 2018; Fábri, 2018). Említeni szükséges azokat a kutatásokat is, amelyek az időgazdálkodással és a csapatmunkával kapcsolatos készségek jelentőségével, azoknak a doktori képzés folyamán és azt követően a munkaerő-piacon betöltött szerepével foglalkoztak (Purcell et al., 2006).

Locke–Freeman–Rose (2018) tanulmánya a brit felsőoktatási rendszer doktori képzését vette górcső alá, és a képzésről kialakított hallgatói véleményekkel kapcsolatosan többek között a következőket állapította meg. Az alumni diákok szerint leginkább arra lett volna szükség, hogy a PhD képzés jobban felkészítse őket a munkaerő-piacra történő kilépésre. Több válaszadó az oktatási készségek fejlesztését igényelte volna jobban (24%), illetve a publikációs készségek javítását, annak érdekében, hogy kiemelt nemzetközi folyóiratoknak megfelelő tanulmányokat tudjanak készíteni (21%). Sokan pályázatok elkészítéséhez vártak volna több segítséget (17%), és ezzel összefüggésben pedig az önmenedzselésre irányuló ismeretek fejlesztését (9%), továbbá szakmai kapcsolatok kialakításához több hozzájárulást és támogatást (9%) vártak volna az egyetemeiktől. A felmérés eredményei rámutattak, hogy a diákok (több válaszlehetőség megjelölésével) leginkább a finanszírozási pályázatok írása (48%), ezt követően a publikálás (39%), a karrierfejlesztés (38%) és a kutatómenedzsment (35%) terén igényeltek volna magasabb szintű képzési programot. A megkérdezettek szintén több opció választásával mondhatták el véleményüket arról is, hogy milyen típusú segítség, támogatás jelentene sokat meglátásuk szerint egy tudományos pályán elinduló kutatónak. Itt legtöbbször a támogatási pályázatok írását (74%), és a publikációs lehetőségeket (70%) választották, míg a következő leggyakoribb terület az álláspályázatokhoz kapcsolódott (52%). A kutatás rámutatott arra is, hogy a doktoranduszok egyéni témavezetői támogatása szintén kiemelten fontos terület a doktorátus megszerzésekor és a karrierút elején. A végzettek közül elsősorban az akadémiai

szférán kívül dolgozó alumnusok és alumnák látták úgy, hogy a doktori hallgatóknak a képzés részeként szükséges lenne több általános és diszciplína-specifikus tréning a saját kutatási területeiken. A szakmai pályafutásuk elején pedig támogatást jelentene számukra az is, ha fennmaradhatna a képző intézménnyel az affiliáció, megmaradhatna az intézményes email címük és a könyvtári elérésük. A válaszadók közül azonban sokan csupán több tájékoztatást igényeltek volna azzal kapcsolatosan, hogy milyen karrier kilátásaik vannak az akadémiai szférában vagy azon kívül, hogy a megfelelő időben megfelelő döntéseket hozhassanak pályafutásukat illetően.

Az idézett vizsgálat azért is érdekes, mert a doktori képzésben résztvevő oktatókkal készült interjú vizsgálatról, többek között, a doktori képzés javítására irányuló javaslataikról is beszámol. A megkérdezett oktatók véleménye szerint fontos lenne a doktori fokozat megszerzését követően egy egyéves karrierindító támogatási rendszer kialakítása, egy ún. „PhD Plus” bevezetése, publikációs költségekre, illetve az álláskeresési vagy posztdoktori pályázási időszak finanszírozására. Továbbá sokat segítené a frissen doktoráltak szakmai pályafutásának elindításában egy nemzeti karrier iroda, mely vállalati regionális szakmai képzéseket szervezne a frissen végzett kutatók részére. Az interjúalanyok javaslatai között ugyan úgy megjelent a már említett informatikai szolgáltatások fenntartása a doktoráltak részére (email, könyvtár) és az affiliáció biztosítása is, annak érdekében, hogy a PhD vagy poszt-doktori program lezárultával a kutató ne egy vákuumban találja magát, hanem mint a képző intézménye „társkutatójaként” tudjon pályázni, konferencián megjelenni és publikálni. Az oktatók szerint az is javítaná a képzés sikerességét, ha minden doktorandusz kaphatna egy tudományos mentort egy előre meghatározott időtartamra, megadott időkerettel. A mentorok kiválasztását intézeti, tanszéki szinten javasolták koordinálni, illetve a mentorok továbbképzése is elhangzott javaslatként, annak érdekében, hogy az akadémikusok és a pályakezdő kutatók összekapcsolásának szinergiája biztosított legyen. Az interjúalanyok a doktori témavezetők továbbképzésére is tettek javaslatot, de ezzel együtt úgy vélték, hogy a felsőoktatási intézményeknek egyfajta „kultúraváltáson” kell keresztül menniük, amivel egy időben a témavezetők hozzáállásának is változnia szükséges (Locke-Freeman-Rose, 2018: 48-54). A témavezetőkkel kapcsolatos további kutatási előzmények rámutattak arra is, hogy jelentősen javítaná a doktori képzés színvonalát adott intézményen belül a multidiszciplináris kutatócsoportok kialakítása, és olyan kutatási szupervízió biztosítása, amely a kutató számára piacképes tudást, készségeket, és a személyének megfelelő fejlődést biztosít. Ehhez jelentős segítséget adna, ha a hallgatók idősebb kutatókkal, akadémiai doktorokkal kialakított kisebb kutatócsoportokban dolgozhatnának együtt, amelyek keretében a doktorjelöltek által tett kutatási javaslatok, a részükről érkező bármilyen tudományos hozzájárulás azonnal megvitatásra kerülhetne (Lee, 2018: 881).

2. Adatok és módszer

A doktori fokozattal rendelkezők pályakövetési vizsgálataihoz a doktoráltak kérdőíves felmérései és az exit poll-ok, illetve az országos pályakövetési felmérések a leggyakrabban használt módszerek, amelyek mellett adminisztratív adatok, illetve az alumni diákok digitális platformjai is alapul szolgálnak empirikus vizsgálatokhoz. Az első esetben az intézmények a doktoráltak adatait általában a fokozatszerzést követő 1 éven belül veszik fel, egyes egyetemek 5 éven belül gyűjtik az adatokat. A kérdőívben a foglalkoztatási helyzetről, a munkaszerződés típusáról, a jövedelmi helyzetről, a doktori képzés során elsajátított készségek munkakörrel kapcsolatos relevanciájáról, elégedettségéről, társadalmi szerepvállalásról, a képzés során megszerzett kapcsolati tőke értékeléséről kérdezik jellemzően a végzeteket, míg az exit poll-ok elsősorban a jövővel kapcsolatos szándékaikról, a kapott képzés minőségéről; vagyis utóbbi esetben a doktori iskolában szerzett tapasztalatok azonnali értékelése a cél (Hasgall-Peneoasu, 2020).

A Budapesti Corvinus Egyetem jelen doktori pályakövetési felmérése a „Tehetségből fiatal kutató - A kutatói életpályát támogató tevékenységek a felsőoktatásban” című, EFOP-3.6.3.-VEKOP-16-2017-00007 kódszámot viselő, a “Kutatói életpályamodell kialakításának feltérképezése” elnevezésű európai uniós támogatású projekt keretében valósult meg. A 2018 márciusában kezdődött vizsgálatban az egyetem minden karának doktori iskolája bekapcsolódott, így az agrár, a gazdaságinformatikai, a gazdálkodástani, a közgazdaságtani, a nemzetközi kapcsolatok, a politikatudományi, a szociológiai, és a társadalmi kommunikáció doktori iskolák. A kutatás módszere az online kérdőíves adatfelvétel volt, melynek keretében az egyetem doktori iskoláiban 1993 és 2017 között PhD fokozatot szerzett doktoráltakat keresték meg. A kvantitatív felvételt kiegészített egy kvalitatív nyomon követéses interjú vizsgálat, amely során a szociológus doktoráltak közül szakértői mintavételen alapuló mintasokaság került kiválasztásra. A kvalitatív mintába az egyetemen doktoráltak mellett olyan öregdiákok is bekerültek, akik a Corvinuson kezdték meg a doktori képzést, de más egyetemen vagy külföldön fejezték be azt. A kiválasztott alanyokkal félig strukturált szakmai életpályainterjúk készültek. A kutatás jelen tanulmány tárgyát képező szegmensének célja egyrészt leíró, feltáró jellegű, amikor a doktoráltak képzéssel kapcsolatos véleményeit, javaslatait mutatjuk be. Másrészt komparatív jellegű, amikor a szociológusok értékeléseit összevetjük a felmérésben résztvevő további doktori iskolák válaszadóinak véleményeivel, annak érdekében, hogy feltárjuk, találunk-e lényeges eltéréseket e két nagy csoport között, és ha igen, mely területeken.

Az on-line kérdőív a nemzetközi pályakövetési adatfelvételek sztenderd kérdéseivel összhangban az alábbi témakörök mentén fogalmazott meg kérdéseket: munkaerő-piaci tapasztalatok és szakmai pályafutás: jelenlegi munkakör és betöltött pozíció, korábbi munkahelyek és pozíciók, szakmai jelenlét: szakmai kapcsolatok, szervezeti tagság, pályázati részvétel, oktatói tevékenység,

publikációk, továbbá vélemények a doktori képzésről, javaslatok a doktori képzés színvonalának javításához, a tudományos fokozat szubjektív értékelése a foglalkoztatás szempontjából, szakmai előrehaladással való elégedettség, továbbá jövedelmi viszonyok, életkörülmények és a társas kapcsolatok.

A kérdőívet összesen 603 fő doktorált alumni hallgató kapta meg, közülük 239-en töltötték ki és küldték vissza, így a válaszadási arány a teljes mintára vonatkozóan 39,6% volt. Külön választva a szociológia és a többi doktori iskola válaszadóit, a szociológusoknál jóval magasabb válaszolói hajlandóságot tapasztaltunk, esetükben a válaszadási arány 71%-ot ért el, míg a többi doktori iskola együttvéve 33%-ot. A survey felvétel adatai súlyozásra kerültek, mégpedig nem, doktori iskola és ösztöndíjas státusz szerint. A szociológus doktoráltak, illetve a többi doktori iskola válaszadói az ösztöndíjas státusz szerint nem tértek el szignifikánsan, a nemek esetében azonban igen, itt a szociológus válaszadók kétharmada nő, a többi doktori iskola esetében pedig inkább férfiak válaszoltak (60%) (Herke, 2018).

A kvalitatív nyomon követés során felvett félig strukturált szakmai életpálya-interjúk a szakértői mintavétel alapján mintába került 22 szociológussal készült el, melyből 16 narratíva került elemzésre. Az interjúbeszélgetés főbb témakörei a következők voltak: szakmai pályafutás, a PhD téma kiválasztása, a fokozatszerzést követő tudományos pályafutás, saját kutatások, módszertani preferenciák, továbbá oktatási, kutatási és egyéb feladatok összeegyeztetése, munka és a magánélet egyensúlya, szakmai pályafutás értékelése, illetve hasznos tanácsok a jövő kutatói számára.

A survey válaszok értékelésénél figyelembe kell venni néhány torzító tényezőt, melyek az adatok megbízhatóságát gyengíthetik. Ezek a következők lehetnek: egyrészt az öregdiákok esetében egyfajta kifáradással lehet számolni, hiszen őket többször kereshették már meg kérdőíves felméréssel, ami alacsony válaszadási arányt eredményezhet körükben. Másrészt figyelembe kell venni azt a korábbi kutatásokon alapuló tapasztalatot is, mely szerint azok a doktoráltak, akik bármilyen okból elégedetlenek voltak a képzéssel, inkább voltak hajlandóak kitölteni a kérdőívet, és a nyitott kérdésekre is megfogalmazni válaszaikat, mint elégedett társaik, így elfogultságuk szintén torzíthatja az eredményeket (Hasgall-Peneoasu, 2020).

3. Eredmények

3.1 Az on-line kérdőíves felvétel

A fejezet első részében a szociológus doktoráltak válaszaik alapján a jó doktori képzés megvalósításához, a hatékony és eredményes PhD képzés eléréséhez megfogalmazott javaslatokat foglaljuk össze. A második részben a szociológusok főbb észrevételeit a kutatásban részt vevő többi (gazdálkodástani, társadalmi kommunikáció, közgazdasági, nemzetközi, agrár, gazdasági informatikai,

politikatudományi) doktori iskola válaszadóinak véleményeivel vetjük össze, hogy feltárjuk, találunk-e lényeges eltéréseket az értékelések között, és ha igen, mely területeken.

A kérdőíves vizsgálat során a válaszadók javaslataikat tehát azzal kapcsolatosan fogalmazták meg, hogy miként tartják elképzelhetőnek a doktori képzés színvonalának javítását. Első lépésben a szociológia doktori iskola végzettjeinek javaslatait mutatjuk be, melyek a következő fő témakörök körül körvonalazódtak: (i.) a képzés magas minőségének biztosítása, (ii.) a tantárgyi struktúra átalakítása, (iii.) a nemzetköziesítés, (iv.) az anyagi feltételek javítása, és (v.) a szakmai perspektíva biztosítása a fokozatszerzést követően.

A képzés magas minőségének biztosításával kapcsolatban a válaszadók leggyakrabban a hallgatók szakmai támogatásának megerősítését javasolták az egyetemi oktatói közösség részéről. Meglátásuk szerint hiányzik a diákok kutatási tevékenységeinek folyamatos szakmai kontrollja, a hallgatók csupán ad hoc vagy esetleges visszajelzéseket kapnak kutatásvezetőiktől. Véleményük szerint az is a szakmai együttműködés mélyülésének irányába történő elmozdulást jelentené, ha az egyetem egy további saját belső konzulens is biztosítana a fiatalok kutatásaihoz. Ennek hiányában azonban a válaszadók szükségesnek tartják a szorosabb együttműködés célzott kialakítását, az interaktivitás erősítését a témavezetők és a hallgatók között. A megkérdezettek a magas minőség elérésnek lényeges feltételeként említették továbbá a hallgatók bevonását az éppen folyó kutatásokba. Ezt leginkább úgy tartják elérhetőnek, ha az egyetem létrehozna egy belső forráskeretet és az elnyert kutatási projektek megvalósítása egyben a disszertáció megszületéséhez vezetne el, témavezetői irányítás mellett. De ugyanezt a célt szolgálná, ahogyan az egyik válaszadó javasolta, ha „a PhD hallgatói helyek jelentős részét az egyetemi professzorok/oktatók kutatásaihoz kapcsolódva hirdetnék meg”. Szintén hatékonyabb együttműködéshez vezetne, ha az egyetem teret biztosítana arra, hogy a két csoport, a doktoranduszok és a konzulensek informális rendezvényeken is találkozhassanak. Ez egyben megalapozhatná a fiatalok kapcsolathálóját, mivel kutatásaikkal egy aktív, élő szakmai közösségbe ágyazódhatnának be, ami újabb közös kutatások lehetőségét biztosítaná. Továbbá a képzés minőségének a javítását szolgálná az is, ha a hallgatókat egy szélesebb merítési bázisból választanák ki. Mindehhez természetesen elengedhetetlen lenne a szakma szélesebb körben történő megismertetése a médián keresztül, akár neves társadalomtudósok bemutatásával.

A tantárgyi struktúra átalakításához kapcsolódó javaslatok között mindenekelőtt a gyakorlatiasabb képzési program szükségessége jelent meg, kevesebb elméleti, több kutatáshoz kapcsolódó, elsősorban kutatás-módszertani tanórák kialakításának az igényével. Lényeges szempontnak tartották a válaszadók azt is, hogy a különböző tanórák épüljenek egymásra, az anyagok kapcsolódjanak össze egy-egy, órákon átívelő kutatási folyamat vagy projekt keretében. A jó doktori képzést szolgálná továbbá, ha az egyetem lehetőséget teremtené személyre vagy kutatásra szabott

módszertani képzésre, és gondoskodna arról, hogy a hallgatók a tanórák keretében időben tájékozódhassanak a legújabb metodológiai megközelítésekről. A doktoráltak javaslatai között ugyanakkor megjelent a kutatói életpályához tartozó további képességek elsajátításának szükségessége is. Ezek külön szemináriumok formájában egyrészt már részét képezik a programnak (például prezentációs és íráskészség javítása). Másrészt olyan tanórák bevezetését is szükségesnek tartották a megkérdezettek, ahol a hallgatók a pályázati rendszereket, a pályázás fortélyait ismerhetnék meg. Mindez megfelelő eszköztárat nyújtana a fiatalok számára, ahogyan az egyik alumni diák fogalmazott: az „önmarketinghez” és ahhoz, hogy „hogyan adja el magát és a témáját egy kutató”.

Az anyagi feltételek biztosítása egyértelműen a doktori képzés sikeres elvégzését, a lemorzsolódás elkerülését szolgálja, aminek garanciáját több válaszadó is a magasabb ösztöndíjban és a doktori kutatás közvetlen támogatásában látta. Ennek megvalósítását egy szélesebb körű támogatási rendszer kiépítésében tartják elképzelhetőnek a megkérdezettek. Ez egyben növelné a doktori kutatásra fordítható idő mennyiségét is, melyet jelenleg a hallgatókat fő- vagy mellékállása jelentősen korlátoz. Ugyanakkor megfontolandónak tartják, hogy az egyetem hallgatói támogatási programja terjedjen ki automatikusan arra is, hogy a doktorandusz legalább egy félévet külföldi egyetemen végezzen el a saját kutatási témájához kapcsolódóan. A konferencia-részvétel támogatása szintén a javaslatok között szerepelt. Az alumni diákok szerint célszerű lenne, ha az egyetem külön forrást biztosítana erre, ahogyan egyikük javasolta, például egy „éves, kiszámítható (legalább 1.000.000 forintos) konferencia keretet, mert egy ilyen keret nélkül szinte lehetetlen komolyabb nemzetközi konferenciákon rendszeresen részt venni”.

A nemzetköziesítés terén az alumni diákok tanácsainak központi eleme a nemzetközi szakmai életbe történő beilleszkedés támogatásának igénye volt. A részleteket tekintve, a megkérdezettek egyrészt nemzetközi csereprogramok kiépítését, másrészt nemzetközi kutatási projektek elindítását javasolták, melyek valamelyikébe minden egyes PhD hallgatónak be kellene kapcsolódnia. Ahogyan egy válaszadó fogalmazott: „Ha elfogadjuk, hogy a szakmai karrier egy meghatározó pontja az impakt faktorok, idézettség, elnyert nemzetközi és hazai pályázatok száma, a PhD hallgatók elhelyezkedési rátája, akkor nemzetközi szakmai életbe való beilleszkedés nélkül szinte lehetetlen komoly kutatói karriert befutni, vagy akár, egy jobb szakmai műhelyben állást kapni”. A kérdőív kitöltői részéről felmerült továbbá, hogy a témavezetők ajánlják fel szakmai kapcsolataikat az egyetemi doktori képzésben résztvevők számára annak érdekében, hogy a beágyazódás ne a véletlennek legyen köszönhető: „a témavezetőimnek komoly nemzetközi beágyazottsága volt, így már első évtől kezdve lehetőségem volt szakmai kapcsolatokat kialakítani, a területemen dolgozó elismert nemzetközi szakemberekkel megismerkedni és együtt dolgozni. Ez azonban szerencse, illetve egy esetleges helyzet volt, rendszerszinten úgy láttam, hogy nem volt jelen a doktori iskola életében.” A válaszok között megjelent ugyanakkor egy olyan elképzelés is, mely szerint az egyéni kutatásokat több tudományágat

összekapcsoló kutatócsoportoknak kellene felváltania. Ezek az egyetemi kutatócsoportok multidiszciplináris jellegükből fakadóan a képzés minőségét is javítanák, másrészt a hallgatók lemorzsolódásának csökkentéséhez is hozzájárulnának. A nemzetközi szakmai életbe történő beágyazódás megvalósítása ugyanakkor jelentősen megnövelné a külföldi folyóiratokban megjelenő publikációk számát, és esetlegesen a kutatásokhoz külföldi támogatókat is vonzana.

A fentiekén túl a válaszadók lényeges feltételként a fokozatszerzést követő szakmai perspektíva biztosítását nevezték meg. Véleményük szerint igen nehéz ma biztos megélhetést nyújtó akadémiai státuszba bejutni, egyrészt azért mert alacsony a meghirdetett státuszok száma, másrészt azért, mert a meghirdetés ellenére a pályázók a meghallgatásra történő kiválasztásig sem jutnak el. A megkérdezettek szerint a doktori képzést sikeresen elvégző fiatal kutatók elsősorban a versenyszférában helyezkednek el, vagy külföldre mennek dolgozni. Ezért tartják lényeges szempontnak, hogy az egyetem nyújtson egy biztos jövőképet a leendő kutatók számára. Ahogyan egyikük kifejtette: „Azt tapasztaltam, hogy sokan lemorzsolódtak és nem fejezték be a disszertációt, vagy elhagyták a magyar akadémiai életet (...). Ennek a problémának az (...) okát abban látom, hogy rendszerszinten működő akadémiai álláslehetőségek és anyagi erőforrások nem voltak/nincsenek biztosítva (kb. a szerencsén múlt/múlik, hogy valaki kapott-e állást valamelyik akadémiai kutatóhelyen vagy egyetemen)”. Tehát egy lehetséges kutatói életpálya-modell jelentősen hozzájárulhat a képzési program sikerességéhez, minőségének javításához, egyben a képzésre jelentkezők számának növekedéséhez is.

A továbbiakban azokat az eltéréseket mutatjuk be, amelyek a szociológia doktori iskola válaszadóinak és a kutatásban részt vevő további doktori iskolák megkérdezettjeinek véleményei között mutatkoztak. Jóllehet a szociológusoktól érkező, a fentiekben bemutatott, a képzés minőségbiztosításával, a tantárgyi struktúra átalakításával, a nemzetköziesítés iránti igénnyel, a doktoranduszok anyagi feltételeinek javításával, és a fokozatszerzést követő szakmai perspektíva biztosításával kapcsolatos vélemények eltérő súllyal, de megjelentek a többi doktori iskola válaszadóinak javaslatai között is. Azonban a többi alumni diák válaszai esetében három tényező jelentősebb hangsúlyt kapott: a témavezetés ellenőrzése, a képzés egyénre szabottségének igénye és a vállalatokkal közös kutatások. Az eltérések, mint véleménykülönbségek egyrészt szakma-specifikusak, mint például a vállalatokkal közös kutatások, másrészt egyéb olyan tényezőknek és okoknak tudható be, amelyeket jelen kutatásnak nem célja vizsgálni.

Az első tényező a témavezetés ellenőrzésének kérdésköre. A témavezető szerepe a modern doktori képzés változó igényeivel párhuzamosan került előtérbe, mely a hagyományos PhD képzéssel szemben a tudásteremtés mellett elsősorban a tudástranszferre fókuszál. Mind a társadalmi kommunikáció, a gazdálkodástani, a nemzetközi, mind a közgazdasági, az agrár, a politikatudományi és a gazdasági informatikai doktori iskolák alumni diákjai a témavezetők kiválasztási folyamatának

átláthatóbbá tételét, illetve a témavezetőnek a doktori disszertáció elkészítése során és a fokozatszerzés folyamatában betöltött szerepének az egyetem részéről megvalósuló szisztematikus ellenőrzését tartanák szükségesnek. Meglátásuk szerint a képzés sikerességét garantálná, ha az egyetem gondoskodna magasabban kvalifikált témavezetőkről. Továbbá egy külföldi társ-témavezetőt is javasolnak kiválasztani a PhD hallgatók mellé. Ennek hiányában azonban a témavezetők számára megfelelő képzésre lenne szükség, illetve már a kutatási téma kiválasztásánál garantálnia kellene – akár anyagi motiváció útján is – a témavezetők aktívabb közreműködését. A két fél (doktorandusz-konzulens) kooperativitását véleményük szerint mérni kellene, például, ahogy az egyik válaszadó javasolta: „a témavezetett hallgatóval közös publikációkon keresztül”. Tehát a konzulensek jobb felkészültsége, a feladataik számon kérhetősége, a konzulens-doktorandusz közötti együttműködés mérése egyértelmű igényként merült fel az alumni diákok részéről.

A második tényező, ami hangsúlyosabban jelent meg, az egyénre szabottság igénye, mely javaslat a tárgyi struktúra átalakításához kötődik. Nem csupán a doktori képzés időszakára, de a PhD kutatások elkészítésnek folyamatára vonatkozóan is szükségesnek tartották a válaszadók, hogy a hallgatói előmenetelre, vagyis a doktoranduszok fejlődésére több figyelem irányuljon az egyetem részéről. Ezért a válaszadók például egyénre szabott tanmeneteket, illetve több választható szakmai tárgy beemelését javasolják bevezetni annak érdekében, hogy a képzés jobban illeszkedjen az egyéni kutatási tervekhez, ami véleményük szerint a program sikeres befejezését alapozhatná meg.

A harmadik szempont a képzés magas minőségének a biztosításához, illetve a szakmai perspektíva nyújtásához kapcsolódik. A válaszadók a kutatócsoportok működését elsősorban az ágazati, vállalati szférába ágyazott kutatásokon keresztül javasolják megvalósítani. Ehhez véleményük szerint elsődlegesen a vállalati, gazdasági, kormányzati és civil szervezetekkel fennálló kapcsolatok megerősítése, illetve új kapcsolatok kialakítása lenne szükséges az egyetem részéről. Véleményüket megalapozó csalódásaikról is beszámoltak a megkérdezettek: „Semmilyen projektben nem tudtunk részt venni.”, „Én vágytam arra, hogy egy kutatói közösség, egy kutatócsoport tagja lehessenek, de ez nem létezett és ez nagy csalódás volt.”

3.2 A szociológus doktoráltakkal készült szakmai életútinterjúk

Az interjúk során arra kértük alanyainkat, hogy összegezzék a doktori képzésről kialakított véleményüket, és foglalják össze, melyek a jó doktori képzés feltételei és kritériumai. A narratívákban elhangzott értékeléseket a kutatás során kidolgozott életút-típusok alapján vettük számba. A tipológia kialakításához az interjúkat a narratív elemzés módszerével elemeztük, mely alapján, azonos szempontokat figyelembe véve (szakmai életút főbb állomásai, munkaerő-piaci események, oktatói-kutatói lét kettőssége, munka-magánélet egyensúlya, szakmai preferenciák és együttműködések),

négy karriertípust különböztettünk meg. Ezek a hazai akadémiai életpálya, a nemzetközi akadémiai, a piaci, illetve a vegyes kutatói életpálya típusai (Herke et al., 2021). A képzéssel kapcsolatos véleményeket és javaslatokat az egyes típusok rövid jellemzését követően mutatjuk be.

A hazai akadémiai életpálya típust képviselő interjúalanyainkhoz azokat a doktorált oktatókat és kutatókat soroltuk, akik karrierútja a PhD fokozat megszerzését követően vagy az akadémiai szférában, vagy a felsőoktatásban az intézményi „ranglétrát” végig járva haladt előre. Véleményük szerint napjainkban általában meglehetősen kevés a PhD fokozatot szerzett és a tudományos pályát választó kutatók száma, meglátásuk szerint egyre több fiatal kutató helyezkedik el a piaci, üzleti szférában. Ezt elsősorban az akadémiai életpálya nehézségeivel magyarázták, amelyekkel interjúalanyaink maguk is szembesültek, illetve problémaként említették a szakmai beágyazottság hiányát, ami elsősorban pályafutásuk elején okozott nehézségeket számukra. Azzal kapcsolatosan, hogyan lehet az általuk említett karrier-akadályokat elkerülni, interjúalanyaink a képzés átalakításával kapcsolatosan a következőket javasolták. A jó doktori képzés feltételeként elsősorban a saját egyetemi kutatócsoportok kialakítását szorgalmazták, továbbá a képzés szereplői, tehát az intézmény, az oktatók (témavezetők) és a hallgatók közötti együttműködés hatékonyabb megalapozását és a szereplők közötti kapcsolt folyamatos javítását. Mindegyik interjúalanyunk, jóllehet más-más oldalról, annak a támogató és élő szakmai közösségnek a szerepét tartotta lényeges feltételnek az eredményes és színvonalas PhD képzés elérése érdekében, amelybe a képzés résztvevőinek szakmai életútja a pályafutásuk elején beágyazódhat.

„Szerintem az lenne a jó PhD képzés, ahol nem csak az lenne, hogy egyének csinálják a saját szakmai munkájukat, hanem valami módon közösségként is működne egy képzőhely.” (14. alany)

Ez az inspiráló, nem csupán hazai, de nemzetközi szakmai közösség az, ami a közös kutatásokon, a tanulmányutakon, a szakmai kérdések megvitatásán keresztül biztosítani tudja a hallgatók számára a sikeres doktori kutatáshoz és a disszertáció megírásához szükséges segítséget. Ugyanakkor a képzési program kibővítésére is tettek javaslatot, az interjúalanyok között volt olyan oktató, aki a diákok számára egy szélesebb körű képzést tartott volna szükségesnek a biztonságos munkaerő-piaci elhelyezkedésük érdekében. A legtöbben azonban a kutatási témához igazított tantárgystruktúra kialakítását hangsúlyozták, míg ezzel szemben az általános szakmai anyagok átadását és ellenőrzését kevésbé tartották fontosnak. Volt, aki a kutatási témakörhöz szorosan nem kapcsolódó elméleti-módszertani követelmények képzési programon belüli redukálását javasolta, hasonlóan az ausztrál egyetemeken bevezetett „kutatói fokozatszerzés” lehetőségéhez, ami kizárólag a saját kutatási témakörben és módszertanban kéri számon az ismereteket.

A nemzetközi akadémiai életpálya típushoz azokat az interjúalanyainkat soroltuk, akik jellemzően a Corvinuson (illetve annak jogelődjén) szerezték meg a doktori fokozatot, majd ezt követően külföldön haladt tovább életpályájuk. De ide tartoztak azok is, akik már a képzés folyamán

külföldre távoztak és ott fejezték be a PhD programot, majd a fokozatszerzést követően külföldi egyetemeken, vagy más kutatóintézetekben helyezkedtek el. Ők jelenleg is külföldön oktatnak, kutatnak. Néhányan jóllehet hosszabb tartózkodást követően hazatértek, és itthon az akadémiai szférában haladt tovább karrierjük. A típushoz sorolt oktatók és kutatók PhD képzés javítására tett javaslatait alapvetően a nemzetközi doktori képzés színvonala határozta meg. Ők nem csupán a fokozat megszerzését, hanem elsősorban annak minősítését tartották lényegesnek a szakmai pályafutás előrehaladásában. Javaslataik között leggyakrabban a doktori programok strukturális feltételeinek javítása, a doktori képzésen oktató tanárok megfelelő felkészültsége, illetve a képzésbe bevont neves külföldi előadók magasabb arányának igénye jelent meg, mint olyan területek, amelyek a doktori képzés színvonalát, annak eredményességét javítani hivatottak.

A piaci szférában tudományos kutatói pályát befutott, piaci kutatói életpályatípushoz sorolt kutatók esetében az oktatói tevékenység valamelyest háttérbe szorult, azonban pályafutásuk hosszú távon stabilitást mutatott. Ennek oka egyrészt az volt, hogy életútjukon nem kényszerültek gyakori munkahely változtatásra, másrészt annak volt köszönhető, hogy ugyanitt nem csupán hazai, de kimagasló külföldi, nemzetközi eredményeket is elérhettek.

„Én most elértem azt, hogy egy névjegykártyára csak a nevemet írnám rá. Ez a szakmai csúcs, hogy már nem kell semmilyen intézmény mögöttem, mert már a nevedet ismerik, és tudják, hogy ki vagy. Tehát én most per pillanat ebben a szituációban vagyok.” (1. alany).

A típushoz sorolt kutatók részéről a képzés javítására tett javaslataik között elsősorban a finanszírozási feltételek javítása, és a külföldi doktori iskolák jó gyakorlatainak adaptálása hangzott el. A képzés színvonalát javítaná szerintük az is, ha az egyetem olyan kutatási projekteket elindítana el, ahová a doktori képzésre jelentkező hallgatók kutatókként bekapcsolódhatnak. Az interjúalanyok szerint erre azért lenne szükség, mert ezek a kutatási projektek stabil háttérrel biztosíthatnának a doktori hallgatóknak nem csupán a nemzetközileg releváns kutatási tervek kidolgozásában, de párhuzamosan megteremthetnék a kutatások strukturális feltételeit és a támogató szakmai közösséget is. Egy interjúalany véleménye szerint a hazai doktori képzésnek három fő pilléren kell nyugodnia:

„Először is kell, hogy konzisztencia legyen, tehát először is minden ismeretet meg kell alapozzon egy előző, tehát annak valamilyen stabil alapra kell rákerülnie, egyfelől, másfelől pedig én azt gondolom, hogyha ez fejben ki lenne találva, akkor sokkal kevésbé lenne megterhelő a hallgatóknak, ...rengeteg tökéletesen fölöslegeset tanulnak, ...nincs kitalálva hogy mi az, amire szükség van, és mi az amire nincs, ...én ugye híve vagyok annak, hogy legyen széleskörű általános műveltséget nyújtó képzés, ez legyen, ez tényleg nagyon fontos, ...de akkor, amikor arról beszélünk, hogy hogyan épülnek egymásra a különböző tudáselemek, nagyon takarékosan lehetne ezzel a dologgal bánni, és a kevesebb az több lenne, hogyha jól lenne fejben összerakva, ...én ezt tartom a legnagyobb problémának a magyarországi

PhD képzésben” (...) „Összefoglalva a jó PhD képzéshez szerintem kell egy koncepció, kell a minőségbiztosítás, és kellenek a jó tanárok. ...ez a titka, azt hiszem.” (3. alany)

Az ún. „vegyes” életpályatípushoz sorolt oktatók, kutatók karrierútja hullámozást és egyfajta töredezést mutatott, szakmai karrierútjukon történő előrehaladásuk különböző akadályokba ütközött. Pályafutásuk során egyrészt a tudományos szféra szűkös volta miatti munka-erőpiaci nehézségekkel szembesültek, melyek okán eltérő szakterületen kényszerültek elhelyezkedni, vagy másodállást vállalni, továbbá kutatási területük periférikus jellege, szakmai beágyazottságuk hiánya állandó marginalizált helyzetet eredményezett számukra. Ennek köszönhetőn egyes interjúalanyok pályamódosításra, életút-közepi pályaelhagyásra kényszerültek. Mindez meghatározta értékeléseiket, melyeket nem a képzés feltételeinek átalakítására irányulva fogalmazták meg, hanem általános észrevételeiknek adtak hangot. Az életpályatípushoz sorolt alanyaink úgy látták, hogy egyrészt a tömegoktatás következményeként a doktori fokozat a munkaerőpiacon folyamatosan leértékelődik, másrészt a doktori fokozat megszerzésébe fektetett időt és energiát a piac nem értékeli és nem is adja vissza. Volt olyan vélemény is, mely szerint az akadémiai szférán kívül elhelyezkedő doktoráltak esetében a munkaerő-piacon kifejezetten hátrányt is jelenthet a PhD fokozat léte egyes szakterületeken, mégpedig az ott jellemző kisebb munkaerő-piaci kereslet miatt. Azok az interjúalanyok, akik egyetemi oktatóként is dolgoztak, úgy látták, hogy sok hallgató hagyja félbe a doktori képzést, ami véleményük szerint annak is köszönhető, hogy „nem látnak a hallgatók biztonságos életpályát a szűk, kevesek számára elérhető tudományos szférában”.

A hatékony és eredményes doktori képzés megvalósításához ugyanakkor a hallgatók maguk is hozzájárulnak; a programban történő aktív részvételük, a doktoranduszok szakmai elhivatottsága növeli a fokozatot szerzett végzettek számát, egyúttal csökkenti a lemorzsolódó hallgatók arányát. Mind a survey nyitott kérdéseire adott válaszok, mind a narratívák vonatkozó részei tartalmaztak olyan szempontokat is, amelyek a hallgatók számára, egy sikeres kutatói karrierhez szükséges javaslatokat fogalmaztak meg. Ezek a következők voltak: tudatos, stratégiai gondolkodás és hosszú távú tervezés, megfelelő kutatási téma kiválasztása, hazai és nemzetközi szakmai beágyazódás, továbbá a karriermenedzsmenthez szükséges skill-ek elsajátítása, önálló karriermenedzsment. Mindezek mellett fontos, hogy a kiválasztott kutatási téma olyan legyen, ami valóban érdekli a doktoranduszokat, „hogy a társadalmi folyamatok megismerésére irányuló alapvető érdeklődésüket sose veszítsék el”.

4. Következtetések

A Corvinus Egyetemen a doktori iskolák végzettjei körében lezajlott pályakövetési vizsgálat kérdőíves adatfelvétele alapján, a jó doktori képzés kritériumaként megfogalmazott vélemények koherens képet mutattak. Minden doktori program végzettje fontosnak tartotta a képzés magas minőségének

biztosítását, a tantárgyi struktúra átalakítását, a nemzetköziesítés megerősítését, illetve az anyagi feltételek javítását és a fokozatszerzést követő szakmai perspektíva biztosítását.

A doktori képzés színvonalának javítására irányuló javaslatok között a szociológia doktori iskola alumni diákjainak javaslataitól nem tértek el jelentősen a kutatásba bevont további doktori iskolák válaszadóinak véleményei. A szakirodalomból ismert, hogy a szociológusok között legmagasabb azok aránya, akik a kutatói szférában folytatták pályafutásukat, míg minden más doktori iskola végzettjére inkább jellemző az akadémiai-kutatói szférán kívüli elhelyezkedés (Pálinkó- Mosoni-Fried- Soós, 2010; Fábri, 2018; Locke-Freeman-Rose, 2018). A szociológus doktoráltakhoz képest a többi válaszadó javaslatai között gyakrabban szerepeltek a vállalati szférával közös kutatómunkára és a képzés egyénre szabottságára vonatkozó igények. A témavezetők feletti intézményi kontroll szükségessége hasonlóan kiemelt javaslat volt mindkét csoportnál, jóllehet a szociológus doktoráltak körében a képzés magas minőségét biztosító kritériumoknál merült fel, mint olyan szempont, ami a program eredményességét javíthatná. Tehát a konzulensek jobb felkészültsége, a feladataik számon kérhetősége, a konzulens-doktorandusz közötti együttműködés mérésének szükségessége a többi doktori iskola végzettjei körében került erőteljesebben kihangsúlyozásra.

A prezentált véleményeket és értékeléseket a szakmai elégedettség, mint szubjektív pályaeértékelés a kutatási előzmények szerint befolyásolhatja. A szakirodalom és jelen kutatás alapján is egyértelmű, hogy a szociológusok az átlagosnál kevésbé elégedettek eddigi teljesítményükkel és jövőbeli kilátásaikkal, valamint kevésbé vélik saját magukat sikeresnek a BCE többi doktori iskolájában fokozatot szerzettekhez képest (Fábri, 2018; Herke, 2018). Ez elsősorban a tudományos szférában elérhető alacsonyabb jövedelem miatti egzisztenciális nehézségeknek, a munka-magánélet egyensúlya sérülésének köszönhető (Fábri, 2008, Nagy– Király– Géring, 2016), mely tényezők esetenként életút-közepi pályamódosításhoz vagy pályaelhagyáshoz vezettek (Locke-Freeman-Rose, 2018; Ivony, 2018). Interjú vizsgálatunk ezt igazolta, mely során felvett narratívák alapján az interjúalanyok saját életpályájuktól függően részben eltérő szempontokat hangsúlyoztak a jó PhD képzés kritériumaiként. Azonban egyformán lényegesnek tartották a doktori képzés strukturális feltételeinek fejlesztését, a külföldi doktori iskolák jó gyakorlatainak adaptálását, a képzésben oktató tanárok felkészültségének javítását, illetve a leendő kutatók szakmai beágyazódását biztosító egyetemi szakmai közösség kialakítását és működtetését. Véleményük szerint ezek a változások járulhatnak hozzá a szakmát jellemző értékek: a kooperáció, a felelősségvállalás, az információk megosztása vagy a csapatmunka (Purcell et al., 2006; Locke-Freeman-Rose, 2018) jelenleg kevésbé érzékelhető jelenlétének jövőbeli megerősödéséhez, ez által pedig egy hatékonyabb és eredményesebb doktori képzés megvalósításához.

Összegzés

A tanulmányban a doktori alumni kutatás kérdőíves felvételének nyitott kérdéseit elemeztük a doktori képzésről kialakított véleményekre, a jó doktori képzéshez szükséges kritériumokra fókuszálva, másrészt az interjúk utókövetés során felvett szakmai életútinterjúkból a doktori képzésről megfogalmazott javaslatokat tekintettük át.

A kutatás empirikus eredményei alapján mind az intézményi, mind a hallgatói oldal irányába tett, fentiekben összegzett javaslatok feloldhatják azt a kettős disszonanciát, amely egyrészt a már megszerzett és az intézmény részéről elvárt tudás közötti különbségből, másrészt az egyéni aspirációk és a szervezeti igények közötti diszkrepanciából keletkeztek. Mindazonáltal azonban szem előtt kell tartani, hogy a doktori képzésnek a doktoráltak pályakövetésén alapuló értékelése, bármelyik módszeren is alapuljon, csak egy, a többféle értékelési szempont közül. A doktori képzés értékelése semmiképpen sem korlátozódhat a PhD fokozat munkaerő-piacon elért „teljesítményére”, hiszen a doktoráltak foglalkoztathatóságát eltérő ágazatokban számos egyéb tényező befolyásolja. A karrierkövetés szisztematikus értékelése azonban nélkülözhetetlen, tekintettel arra, hogy a doktori képzés minőségfejlesztéséhez, sikeres karrierek bemutatásához, a tudományos kutatói pálya jobb megismeréséhez és vonzóvá tételéhez, és egyben a szakma professzionalizációjának megismeréséhez járulnak hozzá.

A Budapesti Corvinus Egyetemen 2018-ban létrejött Corvinus Doktori Iskolák szervezeti egységének célja pontosan az Európai Felsőoktatási Térségre irányadó minőségbiztosítási sztenderdeknek (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG 2015⁷) megfelelő új típusú akkreditációk megszerzése, a minőségbiztosítási irányelveknek megfelelő képzés biztosítása, és a doktori programok új típusú támogatási struktúrájának kidolgozása volt. Ennek köszönhetően, és az irányelveknek megfelelően az egyetemen a doktori képzési programok 2021 szeptemberétől már akadémiai és szakértői (professional) pályán, Corvinus doktori ösztöndíjjal kerültek meghirdetésre. Ezek a strukturális és képzést érintő átalakulások remélhetőleg meghozzák a várt hatást, és elvezetnek egy eredményesebb és hatékonyabb doktori képzési keretrendszer megvalósításához.

⁷ https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Irodalom

- ESF-Science Connect (2017): Career Tracking Survey of Doctorate Holders. Project Report.
https://www.esf.org/fileadmin/user_upload/esf/F-FINAL-Career_Tracking_Survey_2017_Project_Report.pdf
- Fábri Gy. 2008. Mire jó, mennyire jó a magyar PhD? Szemelvények a doktoráltak visszajelzéseit felmérő kutatási programból. *Felsőoktatási Műhely*, III., 55-68.
- Fábri Gy. 2018. A doktori fokozat a munkaerőpiacon. *Kultúra és Közösség*, 22 (4): 49-58.
- Fábri I. 2008. Doktoráltak a munkaerőpiacon. A PhD fokozat szerepe a szakmai karrierépítésben. In: Fábri I. – Horváth T. – Kiss L. – Nyerges A. (szerk.): *Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák*. Educatio Társadalmi Szolgáltató és Közhasznú Társaság–OFIK, 83-98.
- Hasgall, A. – Peneoasu, A.-M. 2020. Tracking the careers of doctorate holders. EUA-CDE Thematic Peer Group Report. Source: <https://www.eua-cde.org/reports-publications.html>
- Hasgall, A. – Saenen, B. and Borrell-Damian, L. 2019. *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. <https://www.eua-cde.org/reports-publications.html>
- Herke B. 2018. Szociológusok és más társadalomtudományi területen doktoráltak munkaerő-piaci és szakmai jellemzői. (kézirat)
- Herke, B. – Kutrovácz, K. – Paksi, V. – Ivony, É. 2021. Career types and career satisfaction among sociology doctorate graduates of Corvinus University. In: *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 12. (1): 29-50. DOI: 10.14267/CJSSP.2021.1.2
- Ivony É. 2018. Vélemények a PhD képzésről és fokozatról, pályaeértékelés és szakmai tanácsok. (kézirat)
- Lee, A. 2018. How can we develop supervisors for the modern doctorate? *Studies in Higher Education*, 43:5, 878-890, DOI: 10.1080/03075079.2018.1438116
<https://srhe.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2018.1438116>
- Locke, W. – Freeman, R. and Rose, A. 2018. *Early career social science researchers: experiences and support needs. Special Report*.
<https://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/ecrreport.pdf>
- Nagy B. – Király G. – Géring Zs. 2016. Work-life balance and gender regime after the economic transition. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 2 (3): 5-20.
- Pálinkó É. – Mosoniné-Fried J. – Soós S. 2010. Tudományos fokozattal rendelkező fiatal biológusok munkahelyi orientációja. *Közgazdasági Szemle*, 57. évf. január, 71-90.

A középfokú szakképzés átalakulása: előzmények, lehetőségek, megoldások

Nagy Tamás

Bevezetés

A gazdaság és a társadalom szempontjából a szakképzés kulcsfontosságú feladatokat lát el. Segíti, támogatja a gazdaság működését, felkészíti a leendő szakembereket a munkavállalásra.

A beiskolázási adatok alapján meghatározó szerepe van a szociálisan hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő 14-18 éves korosztály számára.

A KSH adatai alapján 2004 és 2013 között a gimnáziumok közel kétszázezer diákja közül 3,7%-10,35% volt hátrányos helyzetű. Ez a mutató a szakképző iskoláknál (közel 120.000 fő) 15,1%-31,9% között, a szakiskolai és készségfejlesztő intézményeknél (10.000 fő) 26,1%-34,2% között volt. A későbbi adatok (2014-től) a hátrányoshelyzet kategória változása miatt így nem hasonlíthatók össze (KSH 2021), de a különbségek egyértelműen jelzik a problémát.

Az utóbbi évtizedekben több kísérlet, szabályozási változtatás is történt a szakképzés átalakítására, de ezek többsége igazán nem volt sikeres. Ennek különféle szakmai, politikai okai voltak. Ugyanakkor megállapítható, hogy az oktatási rendszer működtetése során gyakran nem várták meg egy-egy változtatás hatásait, eredményeit, hanem ismételten (gyakran mélyrehatóan) módosították a rendszert. A szülők, diákok és oktatók így az állandó változás, bizonytalanság állapotát érzékelték. Erre egy tipikus példa az intézménytípusok nevének, feladatainak rendszeres módosítása. A teljesség igénye nélkül a következő megnevezéseket sorolhatjuk fel: **szakmunkásképző, szakközépiskola, szakiskola, szakgimnázium, szakképző iskola, technikum**. Az állandó változások a pályaválasztást is megnehezítik, a szülők és a leendő diákok számára bizonytalanságot okoznak. Elképzelhető, hogy valakit beiskoláztak egy adott nevű iskolatípusba, majd két névváltoztatás (lásd korábban) után egy harmadikban szerzett/szerez képesítést.

A **2019. évi LXXX. Törvény a szakképzésről** és a **12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról** ismét egy lehetőség arra, hogy az adott feladatokra, problémákra választ adó tényleges, hosszútávú változások történjenek.

A törvény és a végrehajtási utasítás, az eredményalapú szabályozás, a KKK⁸ dokumentumok, a duális képzés hordozzák azokat az Európában elfogadott elveket, kipróbált megoldásokat, amelyek alapvetően szükségesek egy hatékony szakképzés működéséhez.

A tartós változásokhoz **felkészített, elhivatott oktatókra és vezetőkre; motivált diákokra; a változások lényegét értő és elfogadó szülőkre; a saját érdekeiket felismerő gazdasági szereplőkre és nem lankadó politikai akaratra** van szükség.

A változás első éve már lezajlott, így összegyűltek a felkészítéssel, az iskolák működésével, az oktatók véleményével, a gazdasági szereplők reakcióival, az elkészített dokumentumokkal kapcsolatos első információk. Ez a tanulmány az eddigi előkészítő munkát, tapasztalatokat, gondolatokat, megoldandó problémákat próbálja röviden összefoglalni.

1. A szakképzés kihívásai

A gazdaság és a társadalom fejlődésének egyik alapját az oktatás és a szakképzés jelenti. Az oktatási rendszer, ezen belül kiemelve a szakképzés funkciói:

- „az egyének személyiségének alakítása,
- a kultúra újtermelése,
- a társadalmi struktúra újtermelése vagy átalakulásának elősegítése,
- **a gazdaság működésének és növekedésének elősegítése,**
- a társadalmi integráció biztosítása” (Halász 2001).

A felsőoktatás mellett a középfokú szakképzés készíti fel azokat a munkavállalókat (vállalkozókat), akik a társadalom és a gazdaság számára szükséges feladatokat ellájtják. Ez egy speciális iskolarendszert, szabályozást, tanterveket és felkészült oktatókat igényel, valamint feltételezi a szakképzés és a gazdasági szereplők együttműködését (például duális képzés).

A szakképzés hatékonyságának fontos jellemzője a változásokra, igényekre történő gyors, hatékony reagálás képessége. Ez feltételezi többek között a tantervi szabályozás logikus kialakítását (általános és speciális képzés helyes arányai), a képzések tartalmának, „tankönyveinek” ütemes frissítését, a megfelelő szervezeti formákat (regionális képzési központok), az oktatók felkészítését és továbbképzését. A szakképzésben érdekelt gazdasági szereplők sokszor megfogalmazták igényeiket a szakképzés tartalmával, a szabályozás megoldásaival, szervezeti formáival, a képzés módszereivel és a képzés hosszával kapcsolatban (Gyenei 2001). A felvetett problémák figyelembevétele, beépítése az

⁸ Képzési és kimentési követelmények

oktatási rendszer megfelelő szintjein eddig csak részben valósult meg, vagy egyáltalán nem történt meg.

Fontos változás volt az **Ágazati Készségtanácsok** létrehozása. Az ÁKT-ok 2018. július 1-től kezdték meg működésüket. Szakmai javaslatokat készítenek: a képzések időtartamára, a KKK-k tartalmára, a szakmajegyzékre, az ágazati alapoktatás tartalmára, stb.

A szakképzés tartalmi szabályozása is többször változott: bevezették a NAT-ot, kialakításra és kipróbálásra kerültek a Világbanki Kísérleti tantervek (Liskó 2002), majd bevezették a Kerettanterveket. A kompetencia alapú képzések tervezésére a Tuning program követhető példákat mutatott (Tuning 2002). Elindult a Szakképzési Fejlesztési Program (Mártonfi 2015), de a különféle kísérletek, új megoldások elhaltak, nem állandósultak a szakképzésben.

Az intézmények tanárainak, oktatóinak anyagi és erkölcsi megbecsültsége még ma is alacsony. A jó szakemberek javadalmazása a versenyszférában az iskolai bérek másfél, kétszeresét is elérhetik.

1.1. A Szakképzési törvény, végrehajtási utasítás

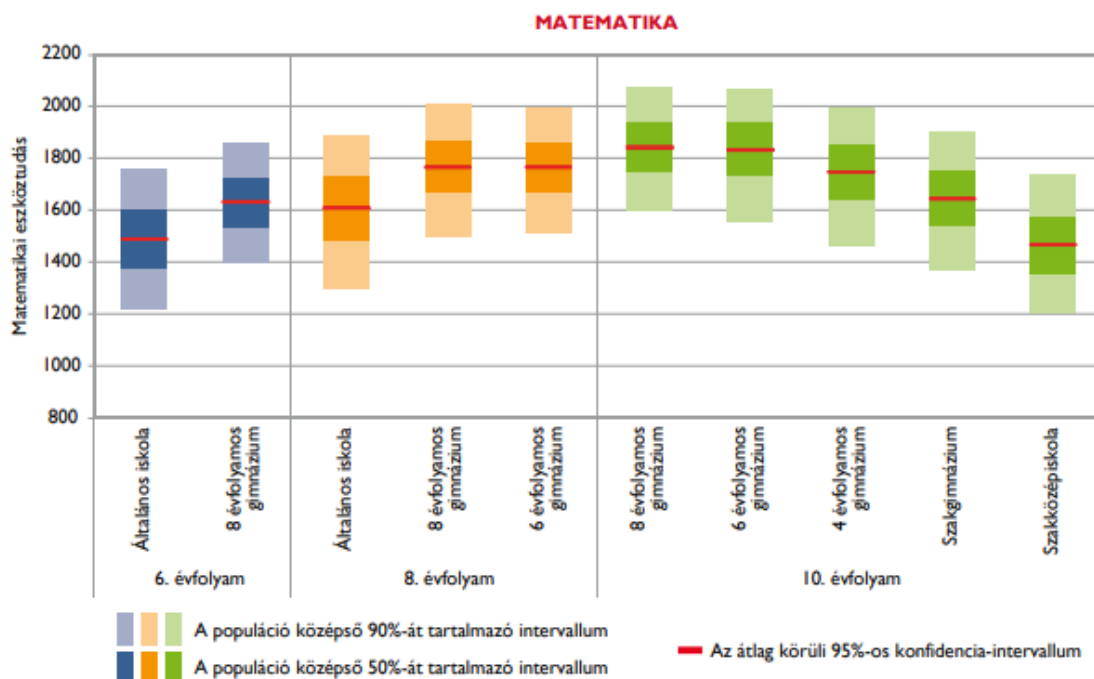
A szakképzés szabályozásának alapidokumentuma a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény és a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet.

A teljesség igénye nélkül megvizsgálva egyértelmű utalások találhatók a dokumentumokban arról, hogy a jogalkotó milyen jellegű változásokat képzelt el. Például a 14. § kiemeli a **sajátos pedagógiai módszerek alkalmazását, a projektoktatást**, a tanulók és oktatók együttműködésére épülő tevékenységeket. A felsorolt megoldások különösen a hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel, motiváció hiányos diákok esetében segíthetik a képzést. A hátrányos helyzetre a KSH statisztikák (KSH 2021, lásd a Bevezetésben), a tanulási nehézségekre (1. ábra) például az OKM⁹ 2019 (OKM 2020) eredményei, a tanulási attitűddel kapcsolatos problémákra többek között Csapó Benő (Csapó 2000) vizsgálatai is felhívták a figyelmet. A jogszabályban megfogalmazott célok olyan rendszert képeznek el, amely:

- segíti a tudatos szakmaválasztást;
- igazodik a XXI. század munkaerőpiaci követelményeihez;
- a gyakorlati tanulásra épít,
- a szakképzés és a gazdasági szféra közötti együttműködés erősítésére alapoz;
- valós munkaerőpiaci esélyt és biztos megélhetést biztosító szakképzettséget ad.

Ha a célok nem változnak, akkor a törvény jelentős változásokat indukálhat az oktatás szemléletében, módszereiben, szervezésében.

⁹ Országos Kompetenciamérés



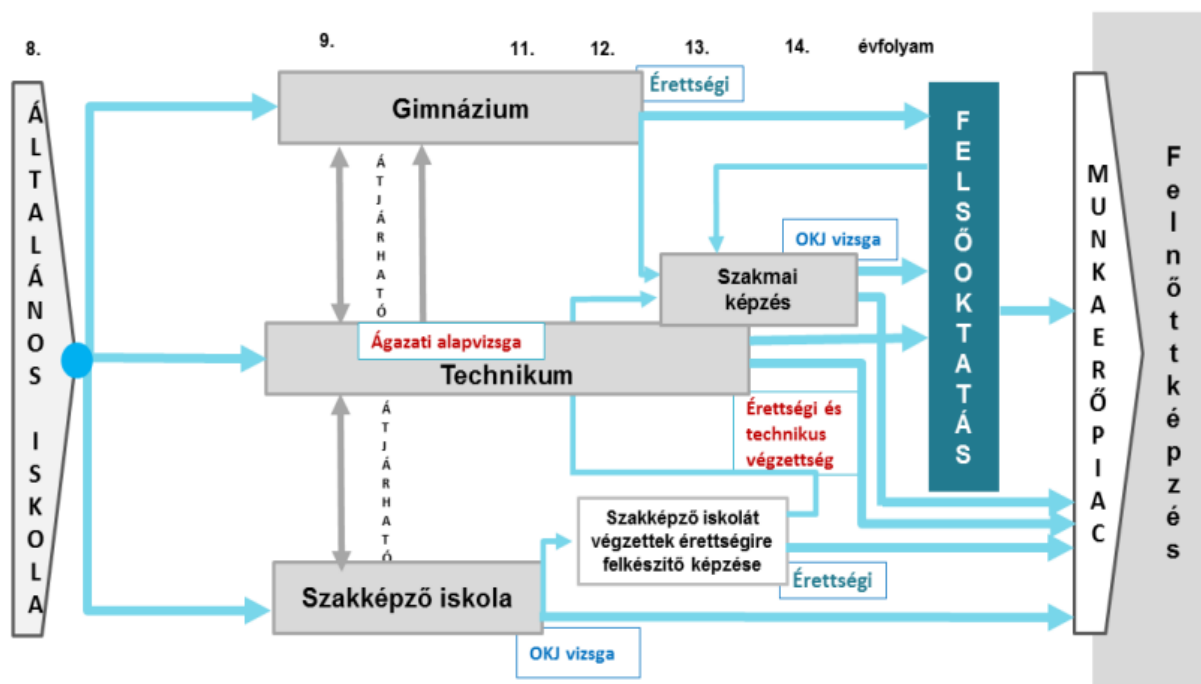
1. ábra: Az egyes képzési formákban tanulók képességmegoszlása (Forrás: OKM 2019)

1.2. Szakképzés intézményei

Az új szabályozás a szakképzési rendszerben két alapvető intézményt definiált: a 3 évfolyamos **Szakképző Iskolát** (lásd korábban például szakmunkásképző), és az 5 évfolyamos **Technikumot** (lásd korábban például Szakközépiskola). A képzést két részre bontották:

- Ágazati alapképzésre (Szakképző iskolában 1 év, Technikumban 2 év).
 - Azonos ágazatok esetében az alapképzések a két iskolatípusban teljesen megegyeznek (tartalom és a vizsga azonos).
- Szakmai képzésre (Szakképző iskolában 2 év, Technikumban 3 év, amely érettségivel és technikus végzettséggel zárul).

A két iskolatípus között az ágazati alapképzés azonossága, a validációs eljárások alkalmazása megkönnyíti az átjárást.



2. ábra: Szakképzés intézményei 2020 (Forrás: Szakképzés 4.0)

1.3. Tantervi szabályozás

A 2020-ig alkalmazott szigorú tartalom és folyamatszabályozásra épülő kerettantervek alapvetően megnehezítették a szakképzés helyzetét. A szakképzés intézményei nagyon eltérő társadalmi, gazdasági és emberi környezetben dolgoztak/dolgoznak. A kerettanterv tantárgyi- és órastruktúrája; kötött tantárgyi óraszámait azt feltételezték, hogy az iskolarendszer intézményei szinte azonos körülmények között dolgoznak. Tudjuk, hogy ez nincs így. Azaz olyan szabályozásra volt/van/lesz szükség, amely megteremti kiszámíthatósághoz szükséges egységes elemeket (lásd később ágazati alapképzés, vizsgarendszer), és alkalmazkodik a gazdaság eltérő igényeihez (KKK-k kimenetalapú, kevésbé részletes deskriptor leírásai). Fontos, hogy a követelmények/kompetenciák és a vizsgarendszer az új szabályozásban egymásra épül, és minden érdekelt számára kiszámítható elvárásokat fogalmaz meg. A tervek szerint a vizsgáztatásnál meghatározó lesz a független, külső vizsgaközpontok szerepe (lásd a nyelvvizsgák rendszerét).

1.4. Képzési Kimeneti Követelmények, Programtervek

Az oktatható szakmákat az ún. Szakmajegyzék tartalmazza (lásd korábban OKJ10). A korábbi Kerettanterveket helyett kialakításra kerültek a Képzési Kimeneti Követelmények. A régi és az új szabályozás alapvetően különbözik:

¹⁰ Országos Képzési Jegyzék

- megszűnt a szigorú tartalom- és folyamatszabályozás, helyette az **eredményszabályozás** lett a meghatározó;
- megnőtt az iskolák és pedagógusok szabadsága, így a korábban jellemzően egy-egy tantárgyban rögzített tudást más szerkezetben és időtartamban: más tantárgyakban vagy **integrált projektekben** is feldolgozhatják;
- meghatározó lett a **duális képzés**¹¹.

Mit jelentenek ezek a változások?

Az eredményalapú szabályozás a **tanulási eredményekre**¹² épít. Ez felértékeli az iskola és az oktatók pedagógiai méréssel, értékeléssel, feladatszerkesztéssel és vizsgáztatással kapcsolatos tudását. A magyar oktatási rendszer alig alkalmaz külső mérési megoldásokat, az oktatók által alkalmazott belső értékelési megoldások esetszerűek, gyakran nem felelnek meg, vagy éppen ellentmondanak az objektivitás, validitás, reliabilitás¹³ elvárásainak. Így az értékelési rendszer (ha van rendszer) nem működhet hatékonyan, azaz szükséges lesz az oktatók intenzív felkészítésére. Mik is ezek a tanulási eredmények?

„A tanulási eredmények fontosak a tudás elismerése szempontjából... A végzett hallgatótól/tanulótól manapság már elsősorban nem azt kérdezik, hogy mit kellett teljesítenie, hogy diplomát/szakmai végzettséget szerezzen, hanem azt, hogy most a végzés után mit tud elvégezni? Ez a megközelítés a munkaerőpiac számára is fontos, és az egész életen át tartó tanulás, a nem hagyományos tanulási formák és az egyéb, nem formális oktatási tartalmak figyelembe vétele révén egyfajta rugalmasabb megközelítést mutat.” *Európa Tanács, 2002* (Kennedy D. 2007).

A **projektoktatás** alapvetően különbözik a tantárgyi rendszertől, mert alkalmazása során minden tanulási tevékenység, tartalom egy adott eredmény/termék létrehozása érdekében kerül feldolgozásra (lásd például a felsőoktatásban a téstahíd építő versenyt). A projektoktatás a klasszikus módszertani megoldások egy lehetséges alternatívája. Előzményei: a csoportmunka és az integrált tantárgyak beépítése a képzésbe. Ha definiálni akarjuk a fogalmat, akkor például a következő meghatározást lehet felhasználni: „A projekt: valamely összetett, komplex feladat elvégzésének feltételeit, folyamatát, eredményeit meghatározó terv.” (M. Nádas 2003).

Maga a módszer nem új, de a magyar oktatási rendszerben alig-alig alkalmazzák. Azaz itt is fontos feladat lesz az oktatók továbbképzése, felkészítése.

A **KKK** az eredményszabályozásra épít. Ez az előzetes szabály befolyásolja a dokumentumok szerkezetét is. Főbb részei:

¹¹ az elméletet az iskola, a szakmai gyakorlatot jellemzően a gyakorlati képzési hely (cég) működteti

¹² eredményalapú szabályozás alapja az elvárt tanulási eredmények előzetes rögzítése

¹³ tárgyilagosság, érvényesség, megbízhatóság (lásd például Horváth 1991)

- Szakma alapadatai (pl: megnevezés, azonosítószám, szakirányok, EKKR, MKKR szint).
- A szakma leírása (milyen feladatokat lát/láthat el a végzett diák).
- Ágazatra vonatkozó kimeneti követelmények (leírás és deskriptor táblázat).
- Szakmairányok közös kimeneti követelményei (deskriptor táblázat).
- Szakmairányok szakmai követelményei.
- Ágazati alapozó vizsga leírása.
- Szakmai vizsga leírása.

A szakképzés másik központi kiadású dokumentuma a **Programtanterv** nevet kapta. Sokban hasonlít a korábbi kerettantervekre (tantárgyak, óraszámok, óraterv táblázatok, stb.). Ugyanakkor a szabályozás alapja a KKK, a PTT¹⁴ csak módszertani segédeszközként funkcionál. **Ha a PTT-nek lenne meghatározó szerepe, akkor annak jellege, részletes kidolgozottsága miatt nem működhetne az eredményalapú szabályozás, ismét szűkülne az iskolák és pedagógusok szakmai, módszertani önállósága, gyengülne a környezeti feltételekhez történő alkalmazkodás képessége.**

1.5. Képzési Kimeneti Követelmények kompetencia leírásai

A korábbi tantervek (kerettanterv) leírásaihoz képest a KKK-ban több eltérést találunk. A 3. ábrán látható, hogy a követelményeket:

- 4 kategóriába sorolják (lásd még EKKR és MKKR¹⁵ valamint felsőoktatási KKK)
- a kategóriák (deskriptorok vagy leíró elemek) két fő csoportba rendezik az elvárásokat:
 - kognitív/pszichomotoros: készség, képesség valamint tudás,
 - affektív: attitűd és önállóság (ez a korábbi tantervekből hiányzott),
- minden leírás az eredményre (a mondatok azt írják le milyen lesz, mire lesz képes a diák a képzés lezárásakor), nem az oktatási folyamatra utal,
- külön választják az alapozást (lásd ágazati) és a szakmai képzést, specializációt.

¹⁴ <https://szakkepzes.ikk.hu/kkk-ptt>

¹⁵ Európai Képesítési Keretrendszer, Magyar Képesítési Keretrendszer

A KKK-ban szereplő descriptorok (kompetenciák)

6.2 Ágazati alapoktatás szakmai követelményei

Sorszám	Készségek, képességek	Ismeretek	Elvárt viselkedésmódok, attitűdök	Önállóság és felelősség mértéke
1	Munkadarab, vagy térhatású ábra alapján egyszerű geometriájú alkatrésztől felvételi vázlatot készít.	Ismeri a nézeti- és metszeti ábrázolás szabályait. Ismeri a gyártási technológiáknak megfelelő mérethálózat készítésének szabályait.	Törekszik arra, hogy a szabadkézi rajz arányos és áttekinthető legyen.	Önállóan szabadkézi felvételi vázlatot készít.

Eredményleírások

3. ábra: Ágazati alapoktatás deskriptorai (Forrás: KKK-ból saját ábra)

1.6. Képzési Kimeneti Követelmények vizsgaleírásai

2020 előtt a vizsgákat a Szakmai és Vizsgakövetelmények határozták meg. Az új szabályozásban a követelmények és a vizsgák egyetlen dokumentumba kerültek (KKK). Külön szabályozzák az ágazati (7. fejezet) és a szakmai vizsgát (8. fejezet). Fontos jellemzője a vizsga szabályozásának, hogy a követelmények (deskriptor leírások) és a vizsgaleírások valóban azonos tudást, képességet, tevékenységet, szintet határoznak meg.

6.2 Ágazati alapoktatás szakmai követelményei

Sorszám	Készségek, képességek	Ismeretek	Elvárt viselkedésmódok, attitűdök	Önállóság és felelősség mértéke
1	Munkadarab, vagy térhatású ábra alapján egyszerű geometriájú alkatrésztől felvételi vázlatot készít.	Ismeri a nézeti- és metszeti ábrázolás szabályait. Ismeri a gyártási technológiáknak megfelelő mérethálózat készítésének szabályait.	Törekszik arra, hogy a szabadkézi rajz arányos és áttekinthető legyen.	Önállóan szabadkézi felvételi vázlatot készít.

- A gyártandó alkatrész műhelyrajzának elkészítése a szükséges nézetekkel 3D ábra alapján. Minimális elvárás a sík felületek, külső vagy belső hengeres felületek, menetek ábrázolása, méretek megadása a műszaki rajz szabályai szerint.

7.2.2 Vizsga leírása: eredményleírás (mire lesz képes tanulmányai befejezése után)

4. ábra: Ágazati alapoktatás deskriptorok és vizsgarész (Forrás: KKK-ból saját ábra)

Jól szemlélteti a szabályozás jellemzőit a következő példa (4. ábra): a követelményleírás (felvételi vázlatot készít) és a vizsga (műhelyrajz elkészítése) pontosan megfeleltethető egymásnak. Így sem az oktátónak sem a diáknak nem lehet kérdéses, hogy milyen feladatokat kell a vizsgán megoldani, illetve mire, hogyan kell felkészülni a foglalkozásokon. Ugyanakkor a tartalom (mit kell rajzolni) kevésbé szabályozott, így alkalmazkodni lehet a különböző szakmák, munkaadók igényeihez is.

Az ágazati vizsga írásbeli és gyakorlati részből áll (lásd korábban szintvizsgák), a szakmai vizsga egy interaktív központi vizsgából (lásd KRESZ vizsgák), projektfeladatból (hozott portfólió és helyszíni gyakorlati vizsga) épül fel. A legtöbb szakma esetében nincs külön tételhúzás szóbeli vizsga, de a vizsgabizottság a gyakorlati tevékenység során kérdéseket tehet fel az éppen elvégzendő munka közben (például a munkavédelemmel, a tudatos munkavégzéssel kapcsolatban).

2. Vezetők és oktatók felkészítése

Az eddig leírtak alapján érzékelhető, hogy a dokumentumok új típusú tervezést, foglalkozásokat, más jellegű oktatói munkát, megváltozott vizsgáztatást, a vezetők részéről pedig például a megszokottól eltérő óraszervezést (lásd **projektek**), dokumentálást (tanulói **portfólió**) igényelnek. A tanulói generációk különbségei, változásai (X, Y, Z, alfa) szintén felvetik az oktatói felkészítés szükségességét. A felkészítéshez négy – részben különböző – tréninget terveztünk:

- vezetők és középvezetők felkészítése (2020.07.23-08.28 között) az új feladatokra (SZC¹⁶ és iskolák);
- oktatók felkészítése a KKK-k értelmezésére, a projekt módszerek alkalmazására (2021);
- oktatók és külső duális képzési helyek képzéssel foglalkozó munkatársainak közös felkészítése (várhatóan 2022-ben indulhatnak);
- oktatók felkészítése a mérési-értékelési-vizsgáztatási feladatokra, e-tartalmak fejlesztésére (igény esetén 2022-ben indulhatnak).

2.1. Vezetői felkészítés

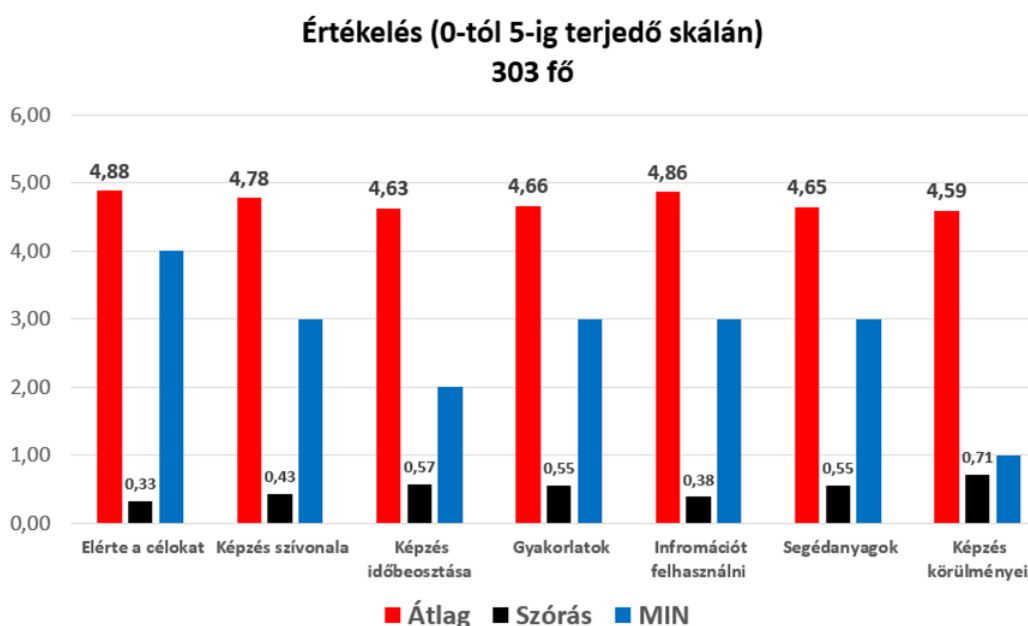
Az új szakképzési rendszer csak akkor működhet hatékonyan, ha a vezetők elkötelezettek, értik a változások lényegét, képesek koordinálni az iskolai változásokat, meg tudják győzni, képesek lelkesíteni az oktatókat. A vezetői felkészítés több területre irányult:

- Pszichológiai.

¹⁶ Szakképzési Centrumok

- Vezetői.
- Jogszabályi ismeret.
- Módszertani felkészítés (életkori csoportok, projekt, portfólió).

A tervezett témák egymásra épülve, váltakozva jelentek meg (interaktív, gyakorlatorientált megoldások, tréning, előadás, közös tervezési feladatok). A visszajelzések alapján a tréningek jól előkészítették a vezetők munkáját. (lásd 5. ábra).



5. ábra: Vezetői tréningek visszajelzései (303 fő) (Forrás: saját ábra)

2.2. Utánkövetés, szakmai programok elemzése

A továbbképzések után felmerült annak az igénye, hogy felmérjük a vezetőképzések hatásait:

- A 2020 nyári képzések hatásának vizsgálata (hatékonyságvizsgálat).
- A 2020-as szakképzési környezet megváltozásának szakiskolai környezetben való vizsgálata (bevételek vizsgálata).
- A 2021-es szakképzési módszertani támogatásokhoz szükséges helyzetelemzés.

Néhány összefoglaló megjegyzés a vizsgált intézmények vezetőinek információi alapján:

- A szakmai és képzési programok mindenhol megváltoztak az év elejére.
- A nyári tréningeket követően a vezetőtársakat és az oktatókat mindenhol szakszerűen tájékoztatták.
- A 9. évfolyamban már megjelent az új elvárásoknak megfelelő újszerű gondolkodás.
- A COVID miatt sok változás késett, ezeket a tavaszi félévre halasztották.

Végül egy rövid példa az iskolai gondokra. Egy „jó” iskola vezetője 2020 októberében a következő kérdésre: „Elkezdtek projekteket tervezni?” az alábbi választ adta: „.....nekünk nincs erre időnk”.

2.3. Oktatók felkészítése

Logikus volt a következő feladat is. Meg kell kezdeni az oktatók felkészítését az új feladatok ellátására. Sajnos a COVID járvány ezt is megnehezítette. A tréning sokban hasonlított a vezetői felkészítéshez, de itt csökkent a szabályozással, elvekkel kapcsolatos időtartam és megnőtt a tervezési feladatok terjedelme. A kétnapos tréning végére a résztvevők csoportban dolgozva összeállítottak egy-egy rövid projekttervet. Az oktatók visszajelzései (a vezetői kérdőív szerkezetét követve) itt is megerősítették a továbbképzések fontosságát és a tréning tartalmát (az elégedettségi mutató 4,13-4,75 között volt). Itt is megjelent néhány jelzésértékű szöveges értékelés:

„Az első használható oktatás volt az új szakképzéssel kapcsolatban. Egy évvel ezelőtt kellett volna már”. „Iskolánként szükséges a tréning szélesebb oktatói körben.”

2.4. Online oktatás, digitális oktatás, e-tartalom fejlesztése

A COVID járvány hatására felértékelődtek a távoktatás különféle módszertani megoldásai. Bár a gyakorlati képzés csak jelenléti képzés formájában működtethető, az elméleti tudás és képesség elemek önálló tanulással részben vagy egészben elsajátíthatók. Ehhez azonban olyan tanulási segédletek, e-tartalmak szükségesek, amelyek tartalmi (szöveg, kép, videó, önellenőrző kérdések) és módszertani szempontból (szükséges részek: hogyan tanulj, mit csinálj, mire figyelj, mit rajzoljál le, stb.) egyaránt támogatják a diákok önálló tanulását. Az oktatók meghatározó többsége nem rendelkezik az ehhez szükséges tudással, így a felkészítések során ezt is be kell építeni a továbbképzési rendszerebe. A megfelelően tervezett, kialakított e-tartalmak részben helyettesíthetik a hiányzó tankönyveket. Nagy előnyük, hogy a szakmai változások nagyon gyorsan átvezethetők, LMS rendszerrel (pl: Moodle) összekapcsolva támogatják a teljes tanulási-tanítási folyamatot (kommunikációs csatorna, e-tartalom beépítés, folyamatos önellenőrzés, Word, Excel és más szabványos formátumú feladatok beadása, összegyűjtése, javítás utáni visszaküldés, portfólió elemek átmeneti tárolása).

Összefoglalás

A tanulmányban leírtak alapján érzékelhető, hogy milyen és mennyi feladat vár a szakképző iskolák oktatóira és vezetőire. Át kell állni a KKK alapú tervezésre, meg kell kezdeni/folytatni kell a projektalapú módszertani és szervezeti felkészülést, dönteni kell az összegyűjtendő portfólióelemekről, létre kell hozni egy a portfóliót tárló és kezelő rendszert, bővíteni kell az ágazati vizsgák feladatrendszerét (mert

ezeket az iskolák állítják össze), hatékony együttműködést kell kialakítani a duális képzési partnerekkel (például milyen projektfeladatokat javasolnak), fel kell készülni a szakmai vizsgáztatás változására (önálló, külső, független vizsgaközpontok).

A mérnöktanárképzésnek is alkalmazkodnia kell az új feltételekhez: növelni kell hallgatók iskolai jelenlétét, a szakmai tanárképzés módszertani modulját módosítani kell (kulcsszavak: alkalmazkodás a generációs különbségekhez, projektalapú képzés kipróbálása, e-tartalmak fejlesztése, felkészülés a pedagógiai értékelés és vizsgáztatás új feladataira, stb.).

A szakképzési rendszer működését célszerű lenne monitorozni. Szükség lenne egy támogató szakértői teamre, akikhez a megoldandó problémák során az intézmények fordulhatnának.

Irodalom

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor> (letöltés 2022.03.06.)

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>

(letöltés 2022.03.06.)

Csapó B. 2000. A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. *Iskolakultúra* 3: 75-82.

Csapó B. 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök. *Magyar Pedagógia* 3: 343-366.

Dinnyés A.-Kovács M.-Mészáros A.-Nagy T. 2021. A 2020. nyári vezetőképzés hatásainak vizsgálata. Az IKK 2021. évi képzési programjához. Kézirat.

Halász G. 2001. *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

http://halaszg.elte.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.htm#_ftn1

(letöltés: 2022.03.04)

Horváth Gy. 1991. *Az értelem mérése*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kennedy, D. 2007. *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati*

útmutató. http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf (letöltés: 2018.08.10)

Képzési és kimeneti követelmények 2022.

<https://szakkepzes.ikk.hu/kkk-ptt> (letöltés 2022.03.06.)

Liskó L. 2002. Taneszköz-fejlesztés a világbanki iskolákban. *Educatio*, 4: 566-577.

Mártonfi Gy. 2015. *Szakiskolai Fejlesztési Program, 2003–2009*. Budapest: OFI.

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1502661_szakiskolai_fejlesztési_program_2003-2009_beliv.pdf (letöltés: 2020.12.30.)

M. Nádasi M. 2003. *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Gondolat.

Nagy T. 2017. Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) és a felsőoktatási tantervek,

programok átalakítása. *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szak módszertanok köréből.* <http://www.irisro.org/pedagogia2017januar/46NagyTamas.pdf> (letöltés: 2020.11.08.)

Országos kompetenciamérés, Országos jelentés 2019. Oktatási Hivatal.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2019/Orszagos_jelentes_2019.pdf (letöltés 2022.03.06.)

Programtantervek 2022. <https://szakkepzes.ikk.hu/kkk-ptt> (letöltés 2022.03.06.)

Szakképzés 4.0 2019. https://www.ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0.pdf (letöltés: 2020.11.02.)

Tuning Educational Structures in Europe. <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
(letöltés: 2020.11.02.)

Technikumi, szakgimnáziumi nevelés és oktatás https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0015.html (letöltés 2022.03.06.)

Az online oktatás jó gyakorlatai és fejlesztendő területei

Ládonyi Zsuzsanna – Asztalos Bernadett – Semsey Gábor

Bevezetés

A Covid-19 járvány hatására 2020 márciusától bevezetett online oktatás¹⁸ a felsőoktatásban nagy kihívás elé állította az oktatókat, hogyan tudják folytatni az ismeretátadást, szemléletformálást a digitális térben. Számos jó gyakorlat született ezen a területen, és persze sokféle kihívásos helyzet is nehezítette ezt a speciális közvetítő csatornán folyó oktató munkát. Célunk egyetemi oktatóként összegyűjteni, bemutatni a sikeres megoldásokat és egy ötlet-tár megfogalmazásával, összeszedésével segíteni a jövőben esetlegesen előforduló hasonló helyzeteket. A kiinduló kérdésünk azonos volt az online térbe kényszerült tanárokéval, akik akár itthon, akár külföldön igyekeztek megküzdeni az új kihívással: mennyire tudok hatékony lenni a tanításban, mit tehetek oktatóként a tanulási élmény maximalizálása érdekében (Pasqualin 2021). Saját felsőoktatási tapasztalataink jelentik a kiinduló alapot a tanulmány vonatkozásában. Az ötlet-tár későbbi felhasználása a jövőben a járványhelyzettől függetlenül is lehetséges reményeink szerint.

1. Képzéseink

A Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet képzési palettáján számos másoddiplomás képzés (MA¹⁹ és szakirányú továbbképzés²⁰) található, amelyeknek 2020 márciusában a járvány kirobbanása miatti megváltozott helyzetre reagálniuk kellett. Ez a kihívásos alkalmazkodási helyzet arra sarkallt bennünket, hogy a folytonosság biztosítása mellett kreatív és működképes megoldásokat találjunk. A képzéseink sokszínűsége abban is megmutatkozott, hogy milyen szinteken volt lehetséges egyáltalán az online térbe való áttelepítés, illetve, hogy milyen szinten voltak eleve beépítve a képzés curriculumába a digitális mező lehetőségei. Ennek megfelelően 3 csoportba tudjuk sorolni a képzéseinket:

1. *gyakorlatorientált képzések* (képzés óraszámának 1/3 önismereti csoportmunka, 1/3 készségfejlesztő szemináriumok, 1/3 plenáris előadás) – az online csatornákon keresztül megvalósítható tudásátadás lehetősége a curriculumban töredékesen van jelen, ennek megfelelően nem volt rá korábban gyakorlat.

¹⁸ Az Ollé János által meghatározott fogalmi kereteket követve a 4. kategóriát jelölő, Online oktatási környezetről fogunk beszélni a cikkünkben (2015).

¹⁹ Szociális munka MA képzés, Interdiszciplináris családtudományi MA képzés

²⁰ Mentálhigiéné, Mentálhigiénés lelkigondozó, Időügyi interaktív életút-tanácsadó, Laktációs tanácsadó, Szülő-csecsemő konzultáns, Közösségi és családi mediáció, Házasság és család lelkigondozó

2. *gyakorlat és elmélet arányát tekintve kiegyenlített* – az elméleti órák online oktatásának a lehetősége adott, de nem volt meg ennek a kialakított rendje 2020 márciusát megelőzően.
3. *blended-learning képzés* – a curriculum eleve úgy készült, hogy a képzés fele online, másik fele személyes, offline jelenlétet kíván.²¹

Ennek megfelelően az egyes képzéseink alkalmazkodási lehetőségei és korlátai figyelembevételével tudtuk megvalósítani az online oktatási formára történő átállást. Az 1. csoportba tartozó képzéseknél a pszichodráma módszerével megvalósuló önismereti csoportmunka volt a legkritikusabb és legkevésbé kivitelezhető. Itt az első hullám idején csupán az online térbe bejelentkezve rendszeres, interaktív kapcsolódási lehetőség volt biztosítható, aminek a funkciója a már kialakult csoportkötődések fenntartása, valamint a támogatás biztosítása volt. A korlátozások enyhülését követően személyes jelenléttel pótolták az elmaradt órákat az oktatók a hallgatók számára. Később azonban, számos pszichodráma vezető összedolgozásának köszönhetően, kidolgozásra került az online pszichodráma módszertana, és a 2020/2021-es tanévben, az újabb hullám idején már ezt is használni tudtuk az órákon. (Mivel a pszichodráma módszertana önmagában is megérne egy hosszabb tanulmányt, ebbe itt most nem megyünk bele részletesebben.)²²

A 2. csoportba tartozó képzéseknél a készségfejlesztő szemináriumok átállása volt a legnagyobb kihívás, ennek megoldási lehetőségeire a továbbiakban részletesen kitérünk. A Szociális munka MA képzésben az önismereti jellegű tárgyak²³, melyek választhatóak és alacsonyabb óraszámban futnak, teljes egészében késleltetve, a lezárások feloldását követően valósultak meg. A szakmai gyakorlat pótlása is hasonlóképpen alakult.

A 3. csoportba tartozó képzésünk, az Időügyi interaktív életút-tanácsadó szakirányú továbbképzésünk speciális helyzetben van az Intézet egyéb képzéseéhez képest, hisz a képzést kidolgozó kollégák²⁴ eleve az oktatás felét már az online térbe tervezték speciális webes megoldásokkal, háttéranyagainak kidolgozásával, komplex felépítésével. A személyes kontaktust igénylő órák átültetése pedig azonos kihívást jelentett, mint az 1. és 2. csoportnál jelzett készségfejlesztő szemináriumok esetében.

Elmondhatjuk, hogy az online képzésre való hirtelen áttérés mind az oktatók, mind a hallgatók számára komoly tanulási folyamatot jelentett. Ez a fejlődés, alkalmazkodás külön kihívást jelentett az oktatóknak, akiknek korábban nem használt felületeket, programokat kellett elsajátítaniuk egyéni úton

²¹Képzéseinkről részletesen olvashatnak honlapunkon: <https://semmelweis.hu/mental/>, illetve az alábbi tanulmányokban: Tomcsányi 2002, Török 2014, Joób és mtsai 2021.

²²Akit érdekel, az alábbi linken olvashat az online pszichodrámról: <https://www.pszichodrama.hu/online-kisssokos/>

²³Táncmeditációs műhely, Szociálterápiás szerepjáték

²⁴Széman Zsuzsanna, Asztalos Bernadett, Leleszi-Tróbert Anett Mária

kollegiális támogatással. A hallgatóknak is szükségük volt a minimális felhasználói szintű tudásra szert tenniük egyéni önképzés során, amit természetesen az oktatók is támogattak előzetes információs anyagok összeállításával, illetve már az online térbe bekapcsolódva interaktív módon. Mindezeken túl az oktatók és hallgatók új, közös online térbe áttelepített munkájának a kereteit is ki kellett alakítaniuk, újra egymáshoz kellett „szokniuk”, újra tanulni az egymásra hangolódást a megváltozott feltételek között. Mondhatjuk úgy is, hogy „tanítvány és mester együtt és egymástól tanult” (Poór, 2017:220) ebben a helyzetben.

2. Kihívások, sikerek

Tapasztataink szerint a kognitív tudás átadására az online felületek alkalmasak, akár élő idejű virtuális jelenlét esetén, akár egy előadás felvételről történő, utólagos meghallgatása, megtekintése által. Természetesen itt lényeges kérdés a felvétel minősége, hogy ne zavarják az érthetőséget esetleges egyéb zajforrások, illetve segítség lehet a hallgató számára, ha az előadót láthatja is, akinek a gesztusai, mimikája, arckifejezése által jó esetben könnyebben tud kapcsolódni, melyek segíthetik az elhangzottak bevésoódését, mélyebb érzelmi kapcsolódást.

A szemináriumi órák vonatkozásában a készségfejlesztő tárgyak finom, csoportos módszerei közül az online térben sok elveszett. Nem tudtunk pl. körbe ülni, egymás rezdüléseit nem érzékelhettük, egymás testtartását nem láthattuk, ki hogyan ül, mozgatja-e a lábát, hogy van a keze, stb.. Mintha az egymásra hangolódás szinte lehetetlen is lett volna úgy, hogy kis téglalapokban láttuk egymás arcát, fülhallgatón vagy hangszórón keresztül hallottuk egymás hangját. Úgy, hogy mindenki máshol van, akár több 100 km-re egymástól földrajzilag, mégis valahogy egy helyen voltunk, még ha csak virtuálisan is. Kérdéses volt számunkra, hogy hogyan lehetséges a készségfejlesztés élő, személyes találkozás nélkül, a csoport erejével élni úgy, hogy alig érzékelhetnek bármit is a csoporttagok egymásból.

Várakozásainkon túlmutattak az online csoportmunka eredményei, aminek a kulcsa egyrészt az lehetett, hogy feltételezéseink szerint vállalható minimum célokat fogalmaztunk meg, valamint teret adtunk a kreatitásnak, az „új oktatási környezethez” való alkalmazkodás során jött innovatív ötleteknek. Az online csoportok vonatkozásában azt a minimum elvárást fogalmaztuk meg, reflektálva a vírushelyzet miatti kialakult általános lélektani helyzetre, hogy elsősorban érzelmi támogatást szeretnénk adni a sokszor nagyon is kihívásos terepeken²⁵ dolgozó felnőtt hallgatóink számára. Mintha egy kicsit zárójelbe tettük volna az oktatáshoz kapcsolódóan előzetesen kidolgozott céljainkat: hogy ezt és ezt a készséget a kurzus végére el kell sajátítaniuk a hallgatónak, ezekkel a skilllel felvértezve, azokról számot adva tekinthetjük csak teljesítettnek az adott tantárgyat, kaphatnak kreditet, aláírást a

²⁵ pl. idősellátás, hajléktalanellátás, és a szociális szféra, illetve a humán szektor egyéb területein.

hallgatók. A realitás elfogadása és arra való reflektálás felszabadítólag hatott ránk, oktatókra és a kreativitásneurózisunkat oldotta.

A hierarchizált viszonyrendszer oktató és hallgató között kissé elmosódott, szinte pillanatokra sorstárscsoporttá is alakultunk, ahol időnként sokkal inkább a mellérendelő viszony érvényesült, hiszen a járványhelyzet és a lezárások miatti beszűkülés az oktatókat ugyanúgy érintette, mint a hallgatókat és a lakosságot akár itthon, akár külföldön.

Óriási előnyt jelentett, hogy az online térbe átkerült csoporttagok már személyesen ismerték egymást, kialakult egy bizalmi légkör, számos tapasztalattal rendelkezünk egymásról (oktatók/csoportvezetők és hallgatók/csoporttagok), azaz a csoportban megélt korábbi élményeink segítették a megváltozott körülmények ellenére a közös munka folytatását. Izgalmas tapasztalat volt számunkra, hogy az előzetes ismeretség, közös élmény sem feltétlenül szükséges ahhoz, hogy online csoporthelyzetben kialakulhasson a bizalomnak az a szintje, ahol már lehetséges az egymáshoz való kapcsolódás. Az egymás számára még ismeretlen jelentkezők az online felvételi eljárás során, ahol a motivációs elbeszélgetést követően csoporthelyzetbe is kerültek, meglepő módon rendkívüli szinten voltak képesek olyan bizalmi légkört kialakítani, amiben megoszthatták egymással a gondolataikat a kapott feladat vonatkozásában.

3. Jógyakorlatok

3.1. Előadások

Az előadások esetében már említettük azt a kétféle utat, ahogy az online térben megvalósulhat a tudásátadás: lehetséges az élő közvetítés, másrészt az aszinkron idejű videófelvétel, szükség esetén a hangfelvétel. Az élő közvetítés esetén nem is olyan kritikus a helyzet, de ha felvételtől szeretnénk továbbítani az elhangzottakat, akkor érdemes egy könnyítéssel élnünk, ami elsősorban az előadó számára teszi komfortosabbá a helyzetet, másodsorban ezáltal a befogadó hallgatóság is nyer. A minél magasabb szintű technikai feltételek biztosításán túl nagy segítség lehet, ha az előadónak nem teljesen egyedül kell az előadását megtartania a négy fal között, hanem kis létszámú hallgatóság előtt. Természetesen a mindenkori járványügyi előírások betartásával, adott esetben maszkban és egymástól megfelelő távolságban elhelyezkedő hallgatóság előtt, rendszeresen szellőztetett teremben. Az előadó számára a kis létszámú hallgatóság azért jelenthet segítséget, mert számára is fontos, hogy tudjon kapcsolódni. A helyzet mesterséges jellegét oldhatja, ha a normál, megszokott szituációhoz közelítő viszonyokat próbálunk teremteni. A „közönség” rezdülései, akár nonverbális jelei, reakciói eligazítást adhatnak az előadónak, hogy értette-e a hallgatóság, amit elmondott, esetleg elfáradtak már, unják-e, mikor érdemes egy vicces történettel felrázni őket, stb. Így a számítógép mögött ülő hallgatóknak is élvezetesebb lehet az előadás meghallgatása, könnyebb lehet a befogadás, az érzelmi ráhangolódás is.

Az élő előadásoknál akár Zoom vagy más programot is használunk, számtalan lehetőség adott arra, hogy a figyelmet fenntartsa az oktató. A figyelemfelkeltés és figyelemfenntartás egyik fontos eszköze lehet minden, amivel az interaktivitást fokozni tudjuk.²⁶ Azon túl, hogy az oktató jelezheti a hallgatók felé, hogy a kis kézfelemelés jelzéssel „jelentkezhettek” és kérdéseket fogalmazhatnak meg, illetve a chat funkció használatával is élhetnek, ezzel a lehetőséggel írásos formában kérdéseket rögzítve az adott felületre, egyéb kreatív megoldásokat is lehet használni.

Az interaktivitást növelő egyik további eszköz a poll funkció, ami által az előadó egy az előadásához kapcsolódó témában egy gyors szavazást kezdeményezhet a hallgatóság körében. Mikor éppen lankadna a figyelem, vagy olyan izgalmas témához ér az előadó, amelybe érdemes mindenképpen bevonni a hallgatóságot, megismerni a véleményét, viszont pl. egy 120 fős évfolyam esetében erre nem lenne az adott keretek között másként lehetőség, akkor a poll funkció nagy segítség. Ezzel a szerényebb vagy az online térben kevésbé felszabadult, technikailag felkészült „jelenlévőket” is meg lehet szólítani, és véleményt nyilváníthatnak. Ez a témától függetlenül is visszajelzés az oktatónak, hogy hányan figyelnek aktívan, hányan követik ténylegesen az előadást.

A chat funkció használatára való buzdítás előtt érdemes az oktatónak beállítani, hogy a hallgatóságnak ne legyen lehetősége az előadás közben egymás közötti üzenetváltásra. Ez erősítheti a hallgatók egymáshoz való kapcsolódását ugyan, de a figyelmet eltereli az előadásról. Ugyanakkor az előadó akár ezen a csatornán keresztül is meg tud osztani olyan irodalmat vagy internetes felületeket, videókat, amelyek kapcsolódnak az előadáshoz, csak ott és akkor nincs rá idő elmélyülni bennük.

A whiteboard funkció használata is fokozhatja újszerűségével, vizuális funkcióival az interaktivitást. A Zoom alkalmazásban megnyitott „fehér tábla” lehetőséget biztosít arra, hogy a hallgatóság akár egyszerre írjon fel kulcsszavakat, rövid gondolatokat, vagy akár a program által elérhető egyszerű szimbólumok használatával fejezzen ki érzéseket, gondolatokat a témával kapcsolatban a feladat instrukciójának megfelelően. Ugyanakkor megvan a lehetőség a különböző vastagságú, fajtájú és színű vonalakkal a rajzolásra is, ami által egy közös képet is alkothat a hallgatóság pl. az előadás végén. Ennek az aktivizáló, játékos, vizuális elemeket használó eszköznek óriási előnye, hogy az online tér által megkövetelt másfajta figyelmet, erősebb koncentrációt feloldhatja, lazíthatja úgy, hogy közben nem veszíti el az előadó a hallgatót, ugyanakkor mégis szabad energiákat szabadíthat fel.

Hasonlóképpen a whiteboardhoz a mentimeter²⁷ szoftver használata is a kreatív energiák felszabadításához nagy segítség lehet, ami szintén fokozza a hallgatóság aktivitási szintjét,

²⁶ Számos gyűjtemény készült a pedagógusok számára, mely segítheti őket abban, hogy megtalálják a számukra legmegfelelőbb programot: <http://tmkk.tiszaujvaros.hu/index.php/hidden-kezdolap-vkonyvtar/1862-digitalis-oktatasi-segito-gyujtemeny-pedagogusoknak>

²⁷ <https://www.mentimeter.com/>

bevonódását. Egy olyan prezentációs eszközről van szó, ahol négy fő funkciót használhatunk valós időben. Azaz az előadásunkkal, vagy vezetett gyakorlatunkkal egy időben készíthetünk például szófelhőt a hallgatókkal. Egy adott témában kérjük rövid válaszaikat vagy asszociációikat, a program pedig a beérkezett válaszokat színes szófelhőbe rajzolja. A válaszok esetében eldönthetjük, hogy kötött válaszlehetőség közül válasszanak a hallgatók, vagy teljesen szabadon hagyjuk őket válaszolni meghatározott karakterszámmig. A mentimeterben akár másik funkciót is választhatunk: kvízt is készíthetünk a résztvevőknek. Játsszani általában mindenki szeret, gyakorlatilag észrevétlenül vonódnak be a témába, a játék folyamatosan készenlétben tartja a figyelmet. Sőt még egymással versenyeztethetjük is a kvízzjátékosokat. De gyors szavazást is lebonyolíthatunk, a program egyből megjeleníti számunkra grafikonnal az eredményeket.

A vizuális rendszerezés támogatására is több lehetőségünk van már, ilyen például a padlet²⁸. Gyakorlatilag pótolja a táblára ragasztott post-itekkel való munkát. A közös munka eredményét pedig le tudják menteni maguknak a résztvevők.

A breakout room funkció használata számos helyzetben jelentett már előnyt, amiről a szemináriumok vonatkozásában is szót ejtünk majd, de egy 100 fős előadás esetén gyorsan „helyzetbe lehet hozni” a hallgatóságot általa. A breakout room funkció beállításával az oktató által megadott számú kiscsoportot lehet gyorsan varázsolni az online térbe. A csoportok beosztása lehet véletlenszerű, de lehet az oktató által irányított is. Ha 100 fős hallgatóságra gondolunk, és 50 breakout roomot hozunk létre véletlenszerű elosztással, akkor a keletkezett 2 fős kiscsoportokban zavartalanul megoszthatja egymással a tapasztalatát, véleményét a „gép által” egybekapcsolt pár. Egyszerű feladatmegoldásra is használható, kérdések megvitatására, amelyekre nem lenne lehetőség nagyobb csoportban, mert akkor nem mindenki jutna szóhoz, így viszont van tér és lehetőség a megszólalásra.

3.2. Szemináriumok

A kiscsoportos (6-16 fő) szemináriumok vonatkozásában érdemes kettéválasztanunk az alapvetően kognitív tartalmakat átadó órákat a jellemzően készségfejlesztő vagy akár esetmegbeszélő szemináriumoktól. A továbbiakban a második csoportra koncentrálna gyűjtjük össze tapasztalatainkat.

Alapvetően minden olyan eszközt használtunk itt is, mint amit az előző pontban az előadásoknál felsoroltunk (whiteboard, breakout room, mentimeter stb.). A kiscsoportos munka gyakori eszköz a szemináriumainkon, erre a breakout room funkció tökéletesen alkalmas itt is. A kiscsoportos munkáról készített jegyzeteket pedig lehet a white board felületén rögzíteni.

Gyakran használjuk a szemináriumainkon azt a módszert, amikor valamilyen kapcsolatrendszer (pl. egy családot) szoborban megjelenítünk. Az online térben erre nincs lehetőség

²⁸ <https://padlet.com/>

természetesen, helyette azonban a white boardon rajzzal, szimbólumokkal meg lehet alkotni egy ilyen szobor kétdimenziós változatát. A szobor esetén szerepből megfogalmazódhatnak érzések, belehelyezkedve az adott szereplő helyzetébe, testtartását felvéve, ezek sajnos az online térben nehezítetten valósíthatók meg. Viszont a kétdimenziós „lenyomatok” számos más lehetőséget biztosítanak, a formák, a színek, a kép egyes elemeinek a térben való elhelyezkedése is sokféle olyan rejtett üzenetet közvetíthet, ami rendkívül fontos lehet egy eset megértése kapcsán, ami a feldolgozást mindenképpen segítheti. A család kapcsolatrendszerének felvázolásához az online térben is használhatjuk a genogramot, amit a GenoPro²⁹ program segíthet digitalizálni.

Szerepjátékokra, kisebb jelenetek bemutatására is alkalmas a Zoom, ilyenkor a szereplők átnevezhetik magukat a kapott karakternek megfelelően (így az arcukat mutató ablakban ez a név jelenik meg). Hasznos ilyenkor azoknál, akik épp nem szerepelnek a jelenetben, kikapcsolni a kamerájukat, így csak a szerepjátékban résztvevők láthatók a képernyőn.

A szemináriumokon lehet akár képmeditációt tartani zenével kísérve vagy filmrészletet bejátszani. Kedvelt feladat az is, amikor valamilyen témához szimbólumot kell keresni, ilyenkor nagyon jól jött, hogy a résztvevők az otthonukban voltak, így könnyen tudtak valamilyen tárgyat találni ehhez. Ki-k keresetett képet az interneten is, amit meg tudott mutatni a többieknek.

Amikor pl. segítő beszélgetést tanulunk, gyakorlunk az órán, nagyon hasznos a chat funkció, így egyszerre többen is beírhatják azokat a segítői mondatokat, amiket az adott helyzetben mondanának.

Látható tehát, hogy bizonyos feladatoknál még előnyt is jelenthet az online forma.

Gyakran használjuk szemináriumainkon a székeket egy-egy jelenség vagy kapcsolati helyzet szemléltetésére. Ennek alkalmazhatósága az online térben is megvalósítható, ha a kamera látószögét kellően szélesre állítjuk. Akár még szerepcserét is csinálhatunk, ha valaki több széket használ a gyakorlathoz, és amikor a másik szerepét veszi fel, olyankor a másik székbe átül.

Fontos megjegyezni viszont, hogy fárasztóbb hosszán a gép előtt ülni, mint egy jelenléti helyzetben. Érdemes gyakrabban szünetet tartani, hogy meg tudjanak mozdulni a résztvevők, és pihentetni tudják a szemüket.

4. Fejlesztendő területek

Természetesen az is kiderült a munka során, hogy számos fejlesztésre van szükség, hogy igazán jól működjön ez az oktatási forma.

Ilyen pl. az online csoportmunka kultúrájának kialakítása. Pl. lehet-e fekvéssel részt venni az órán? Szabad-e közben mást is tanulmányozni a gépen? Készíthetünk-e felvételt a közös munkáról? Tudjuk-

²⁹ <https://genopro.com/>

e biztosítani, hogy a munka zavartalan legyen? (Vagy bármikor benyithatnak valamelyik résztvevő szobájába.)

A helyszín kétségkívül az egyik kulcsmomentum. Pl. egy kávéház alkalmas lehet arra, hogy egy előadásba becsatlakozzunk, de biztosan nem alkalmas a szemináriumi munkára. A munkahelyünk esetén ugyanígy problémás, ha többen is vagyunk ugyanabban az irodában.

Nem mindig magától értetődő, hogy mindenki meg tudja-e teremteni a szükséges technikai feltételeket (webkamera a gépen, megfelelő mikrofon, szükség esetén fülhallgató stb.). De ha mindenki próbál is teljes mértékben felkészülni, az általa befolyásolható feltételeket biztosítani, akkor is lehetséges egy áramszünet vagy az internet szolgáltatás akadozása. Ezekben az esetekben a kieső hallgató telefonon keresztül tud esetleg korlátozott keretek között, de mégis kapcsolódni a folyamathoz, ami csupán a helyzet áthidalására alkalmas, de a hosszú távú megoldására nem.

Minden bizonnyal érdemes kialakítani egyfajta „Zoom-etikettet” az órákon való részvételhez: evés-ivás kérdése, óra közben való telefonálás kérdése, a kamera ki-bekapcsolásának kérdése, a jelentkezés módja, a megszólalások sorrendje, stb. Míg élő személyes helyzetben körben ülve sorba mehetnek a hallgatók, azaz a megszólaló mellett ülő folytatja a gondolatmenetet. Addig itt vagy a csoportvezető szólíthatja névsor szerint vagy a képernyőn megjelenő sorrendben a tagokat, vagy a hallgatók feladata lehet, hogy adja tovább valakinek, akit megszólít a visszajelzés lehetőségét.

Többször próbálkoztunk hibrid szeminárium tartásával: egy-két hallgató, akik épp karanténban voltak, online csatlakozott be az órába, míg a többiek jelen voltak. Sok nehézséget okozott ez, pl. nehéz hallani a laptopról az online megszólalókat, illetve ő is nehezen hallja azt, aki messze van a laptoptól. Erre megoldást jelent a térmikrofon és a hangszóró használata. De így sem könnyű észrevenni, mikor szeretne az online résztvevő hozzászólni, nehezen lehet kiscsoportba rakni, stb. Ennek a módszertanát még fejleszteni kell. Illetve az oktatótól külön figyelmet és energia befektetést igényel, hogy nemcsak a személyesen jelenlévő hallgatókra, hanem az online térben lévőkre is kell figyelnie, adott esetben a felmerülő technikai problémáknál oktatói szerepéből kilépve technikusként kell megoldania a helyzetet.

A legnehezebb az online vizsgáztatás kérdése: hogyan tudjuk garantálni a vizsga szabályosságát? Honnan tudhatjuk, hogy a fejhallgatóján nem kap-e segítséget valakitől, vagy nem néz közben megosztott képernyőn valamilyen segédanyagot? Nem csoda, hogy egyetemünkön, amint lehetett, visszaálltunk a személyesen tartott vizsgákra.

Összegzés

Összességében számos pozitív tapasztalatunk van az online oktatásról. Módszertani színesség esetén hatékony, izgalmas, interaktív órákat tudunk tartani, és oktatási céljaink nagy részét meg tudjuk

valósítani. Óriási felismerés volt számunkra, hogy ez lehetséges, hiszen a kezdeti szkepticizmusunkat legyőzve, megismerve az elérhető programok működését, örömteli, támogató és szakmailag megerősítő órákat tudtunk tartani az online térben, amit a hallgatóink visszajelzései is megalapoznak. Azonban sok tekintetben még fejleszteni kell az online oktatást, és minden pozitív tapasztalatunk ellenére úgy érezzük, a jelenléti oktatás varázsáról kár volna lemondani, ha nem kényszerít rá minket újból a (járvány)helyzet.

Irodalom

- Joób M. – Jáki Zs. – Járay M. – Papp Zs. K. – Török G. P. 2021. A mentálhigiénés házasság- és család-lelkigondozói továbbképzés alapvető pasztorálpszichológiai szempontjai. *Embertárs* 19(3): 215-233.
- Ollé J. 2015. Oktatásmélelet, oktatástervezés, oktatásszervezés. In: Ollé J. – Kocsis Á. – Molnár E. – Sablik H. – Pápai A. – Faragó B.: *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Eger, Líceum Kiadó. 8-11.
- Pasqualin, L. F. 2021. Practical tips for remote teaching in higher education In: Kiendl, D. – Doukas, D. (eds.) *Good Practice Report on Effective Online Teaching and Learning* H JOANNEUM Gesellschaft mbH, Graz
- Poór Z. 2017. Egy interdiszciplinaritásra törekvő, alkalmazott pedagógiai kutatásokkal és fejlesztésekkel foglalkozó hallgatói és oktatói közösség győri seregszemléjének értékelése. In: *Képzés és gyakorlat* 15 (1-2): 2017-220.
- Szerző megjelölése nélkül. 2021. Online kisokos. <https://www.pszichodrama.hu/online-kisokos/> (letöltve: 2021.10.26.)
- Tomcsányi T. 2002. Az interdiszciplináris mentálhigiénés szakképzés. In: Tomcsányi T.: *Mentálhigiénés képzés a Semmelweis Egyetemen*. Budapest: Animula Kiadó, 49-75.
- Török G. P. 2014. *A lelkigondozó szakirányú továbbképzés curriculumának kidolgozása, eredményességvizsgálata és fejlesztése*. Doktori disszertáció. Budapest: Semmelweis Egyetem.

A KÖTET SZERZŐI

Asztalos Bernadett

Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közzolgálati Kar, Mentálhigiéné Intézet, egyetemi adjunktus

e-mail: asztalos.bernadett@public.semmelweis-univ.hu

Ivony Éva

Veszprémi Érseki Főiskola, főiskolai docens

e-mail: ivony@vhf.hu

Ládonyi Zsuzsanna

Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közzolgálati Kar, Mentálhigiéné Intézet, egyetemi adjunktus

e-mail: ladonyi.zsuzsanna@public.semmelweis-univ.hu

Leveleki Magdolna

Veszprémi Érseki Főiskola, tanszékvezető főiskolai tanár

e-mail: leveleki.magdolna@gmail.com

Mészáros Attila

Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar, egyetemi docens

Pannon Egyetem, Modern Filológia és Társadalomtudományi Kar, egyetemi docens

e-mail: meszaros@oktataskutato.hu

Nagy Tamás

Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar, főiskolai docens

e-mail: nagytomi@sze.hu

Semsey Gábor

Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közzolgálati Kar, Mentálhigiéné Intézet, egyetemi adjunktus

e-mail: semsey.gabor@public.semmelweis-univ.hu.

Velics Gabriella

Eötvös Lóránd Tudományegyetem Savaria Egyetemi Központ, egyetemi docens

e-mail: velics.gabriella@sek.elte.hu