

NYELVI TEREK

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

SZABÓ CSILLA MARIANNA–MATÓ FLÓRA

A munkaerőpiac elvárása: idegennyelv-tudás

NAGY ENIKŐ ÁGOTA

Útkeresés vagy halogatás – főiskolai hallgatók munkához való viszonya

ANDRÁS ISTVÁN–RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNIKA–KLUCSIK GÁBOR

Egyéni keretek között idegen nyelvet tanuló hallgatók vizsgálata a Dunaújvárosi Főiskolán

ANDRÁS ISTVÁN–RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNIKA–KLUCSIK GÁBOR

„Az idegennyelvi rendszer fejlesztése a Dunaújvárosi Főiskolán” c. projektben részt vett hallgatók nyelvtanulási szokásai

ANDRÁS ISTVÁN–RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNIKA–KLUCSIK GÁBOR

Nyelvtanulási szokások vizsgálata a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói körében

KLUCSIK GÁBOR

A Dunaújvárosi Főiskolán alkalmazott online oktatás vizsgálata

ANITA VARGA

The competence development of junior scholars

GUBÁN GYULA–KADOCSA LÁSZLÓ

A tanári felkészítés – Szakmai tanárok módszertani kultúrájának vizsgálata

LEVÉNTÉ RADAI–VID SEBESTYÉN HONFI–

ZOLTÁN KIRÁLY–ANITA MIHALOVICS KOLLÁR

Teaching of ERP systems at the College of Dunaújváros

SAKÁCS ISTVÁN

Egy „csinált város” önképe: Dunaújvárosból nem lesz Ózd!

ACS SZABINA

Az érzelmi intelligencia szerepének vizsgálata a kommunikációban, különös tekintettel a tárgyalásos helyzetekre

KÖRÜTI TAMÁS

Hallgatói jövőorientáció mint versenyképes attitűd

NAGY EDIT

A vállalatok társadalmi felelőssége (corporate social responsibility), történeti áttekintés

VIKTORIJA MARCINKÉVIČIENĖ

Formation of Students' Values in the Lectures of Philosophy

TOKAJI ILDIKÓ

Az internethasználat egyes kérdései a német gazdasági szaknyelv oktatásában

HONFI VID SEBESTYÉN–JLLÉSI ZSOLT

Gondolatok a szakmai ismeretek angol nyelven történő oktatásához

SZABÓ CSILLA MARIANNA

Az Introduction into Social Research című e-learninges tananyag

NAGY BALINT–WISZTHALLER ZOLTÁN

Alkalmazott differenciálegyenletek vizsgálata



Dunakavics
KÖNYVEK 7.

D U F PRESS

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

NYELVI

TEREK

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

© András István, Ács Szabina, Gubán Gyula, Honfi Vid Sebestyén, Illési Zsolt, Kadocsa László, Király Zoltán, Klucsik Gábor, Kőkuti Tamás, Viktorija Marcinkevičienė, Mihalovicsné Kollár Anita, Nagy Bálint, Nagy Edit, Nagy Enikő Ágota, Rádai Levente, Rajcsányi-Molnár Mónika, Szabó Csilla Marianna, Szakács István, Tokaji Ildikó, Varga Anita, Wiszthaller István, 2015

Lektorálta Kukorelli Katalin és Váczi Mariann
Nyelvi lektor Kiss Gabriella

DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA
www.duf.hu
D=U=F PRESS
Kiadóvezető Németh István

Felelős kiadó András István
Felelős szerkesztő Nemeskéry Artúr

Tördelés Duma Attila
Készült a HTSART nyomdában
Felelős vezető Halász Iván

ISBN 978 963 9915 60 2

NYELVI TEREK

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



Dunakavics
KÖNYVEK 7.

D·U·F PRESS

Dunaújváros, 2015

Tartalom

Előszó	7
<u>SZABÓ CSILLA MARIANNA–MÁTÓ FLÓRA</u> A munkaerőpiac elvárása: idegennyelv-tudás	9
<u>NAGY ENIKŐ ÁGOTA</u> Útkeresés vagy halogatás – főiskolai hallgatók munkához való viszonya	29
<u>ANDRÁS ISTVÁN–RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA–KLUCSIK GÁBOR</u> Egyéni keretek között idegen nyelvet tanuló hallgatók vizsgálata a Dunaújvárosi Főiskolán	42
<u>ANDRÁS ISTVÁN–RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA–KLUCSIK GÁBOR</u> „Az idegennyelvi rendszer fejlesztése a Dunaújvárosi Főiskolán” c. projektben részt vett hallgatók nyelvtanulási szokásai	57
<u>ANDRÁS ISTVÁN–RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA–KLUCSIK GÁBOR</u> Nyelvtanulási szokások vizsgálata a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói körében	77
<u>KLUCSIK GÁBOR</u> A Dunaújvárosi Főiskolán alkalmazott online oktatás vizsgálata	95
<u>ANITA VARGA</u> The competence development of junior scholars	115
<u>GUBÁN GYULA–KADOCSA LÁSZLÓ</u> A tanári felkészítés – Szakmai tanárok módszertani kultúrájának vizsgálata	135

<u>LEVENTE RÁDAI-VID SEBESTYÉN HONFI-ZOLTÁN KIRÁLY- ANITA MIHALOVICS KOLLÁR</u> Teaching of ERP systems at the College of Dunaújváros	150
<u>SZAKÁCS ISTVÁN</u> Egy „csinált város” önképe: Dunaújvárosból nem lesz Ózd!	161
<u>ÁCS SZABINA</u> Az érzelmi intelligencia szerepének vizsgálata a kommunikációban, különös tekintettel a tárgyalásos helyzetekre	173
<u>KÖKUTI TAMÁS</u> Hallgatói jövőorientáció mint versenyképes attitűd	183
<u>NAGY EDIT</u> A vállalatok társadalmi felelőssége (corporate social responsibility), történeti áttekintés	195
<u>VIKTORIJA MARCINKEVIČIENĖ</u> Formation of Students' Values in the Lectures of Philosophy	209
<u>TOKAJI ILDIKÓ</u> Az internethasználat egyes kérdései a német gazdasági szaknyelv oktatásában	219
<u>HONFI VID SEBESTYÉN-ILLÉSI ZSOLT</u> Gondolatok a szakmai ismeretek angol nyelven történő oktatásához	232
<u>SZABÓ CSILLA MARIANNA</u> Az Introduction into Social Research című e-learninges tananyag	248
<u>NAGY BÁLINT- WISZTHALLER ZOLTÁN</u> Alkalmazott differenciálegyenletek vizsgálata	262

Előszó

Idegen nyelv, idegennyelv-tudás, idegennyelvi képzés, idegennyelvi kompetenciák, idegennyelv-tanulás és -tanítás, a nyelv aktív és passzív használata, a munkaerőpiac elvárásai, feltételei és ajánlása, a hallgatói nyelvtanulás attitűdjei, a nyelvi oktatást (is) segítő új módszerek, az online oktatásban rejlő kiaknázandó és kiaknázható lehetőségek, a módszertani kultúra vizsgálata – csak néhány téma kiadványunkból, mely az *Idegennyelvi képzési rendszer fejlesztése a Dunaújvárosi Főiskolán* című TÁMOP-projekthez kapcsolódó sokszínű kutatásból ad ízelítőt.

Kötetünk szerzői között megtalálhatók a főiskola Tanárképző Központjának, Informatikai és Társadalomtudományi Intézetének, valamint külföldi egyetemek oktatói, kutatói.

A másfél tucat írás az említett témákon kívül, szól az érzelmi intelligenciáról, a munkába állás nehézségeiről, a hallgatók munkatapasztalata és elvárásszintje közötti különbségekről, a befogadók (a vállalatok) társadalmi felelősségéről és a hallgatói jövőorientációról.

A pályázathoz kötődő konkrét kutatásokról szóló írások a Dunaújvárosi Főiskola hallgatóinak nyelvtanulási szokásait elemzik. Megvizsgálták a pályázat keretében a nyelvi képzésben részt vett és részt nem vett hallgatók attitűdjeit a munkaerő-piaci és a diplomaszerzési szerepük vonatkozásában.

Könyvünket néhány esettanulmány zárja, melyek az informatikai és társadalomtudományok egyes elemeinek idegennyelvi oktatási tapasztalatairól számolnak be, kitekintéssel a határainkon túl lévő felsőoktatási intézmények idevonatkozó gyakorlataira, egy-egy erdélyi és litvániai példa bemutatásával.

Terekről szól ez a könyv: kulturális, tanulási, tanítási, művelődési, fizikai és lelki terekről – a nyelv tereiről, ahol az anyanyelv és az idegen nyelv egyforma szerepet tölt be: teret és lehetőséget ad az egymás közötti kommunikációnak.

(A Szerkesztők)

A munkaerőpiac elvárása: idegennyelv-tudás

Hogyan fejleszthetik hallgatóik idegennyelv-tudását a felsőoktatási intézmények?

Összefoglalás: A magyar lakosság idegennyelvi kompetenciái meglehetősen alacsony szintűek a többi európai országhoz viszonyítva. Az Eurostat adatai szerint az emberek alig több mint egyharmada beszél legalább egy idegen nyelven. Ezzel ellentétben a munkaerőpiac a diplomával rendelkező munkavállalótól körülbelül középfokú szintű, használható nyelvtudást vár el. Ráadásul sok cég azt is elvárja, hogy a munkavállaló ismerje az adott szakma szókincsét idegen nyelven is – leginkább angolul. A tanulmány több kisebb kutatás eredményeit foglalja össze: egy, a 18 évnél idősebb diplomával rendelkező vagy felsőoktatásban tanuló lakosság körében végzett kérdőíves kutatás és a diplomás munkakörökre kiírt álláshirdetések elemzését veti össze.

Kulcsszavak: Idegennyelvi kompetencia, munkaerőpiac elvárásai, középfokú nyelvtudás szakmai szókincssel bővítve, álláshirdetések elemzése.

Abstract: Foreign language competences of the Hungarian population are rather low compared with that of the population in other European countries. According to the statistical data of Eurostat, hardly one third of Hungarian population speaks minimum one foreign language. In opposition with it, the labour market requires that an employee with a diploma should speak a language on intermediate level. Moreover, many companies want employees to know even the vocabulary on the particular profession on a foreign language. The study summarizes the results of several small researches: that of a questionnaire surveying adult people who have a degree or studying in higher education and the analysis of job advertisements for people having a degree.

Keywords: Foreign language competence, requirements of the labour market, intermediate language knowledge with specific vocabulary, analysis of job ads.

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

** *egyetemi hallgató, PTE*
E-mail: flora.mato@freemail.hu

Bevezetés

A statisztikák szerint a magyar lakosság idegennyelvi kompetenciái meglehetősen alacsony szintűek. Az európai országok között az utolsó helyek egyikét foglaljuk el: az Eurostat adatai szerint a magyar emberek 35%-a beszél valamilyen idegen nyelvet. Napjainkban az idegennyelv-tudás az egyik legfontosabb munkaerő-piaci kompetencia: a diplomával rendelkező munkavállalóktól elvárják a munkáltatók, hogy legalább egy idegen nyelvet középfokú szinten beszéljenek. A mai fiatal felnőttek generációja már az általános iskola alsó tagozatában elkezdett egy nyugati nyelvet – többnyire az angolt – tanulni. Így tanulmányaik befejezésével többségük legalább alap- vagy középfokon beszéli az adott nyelvet. Ezzel szemben az idősebb generáció – különösen a 40 évnél idősebbek – akkor járt iskolába, amikor az orosz volt a kötelező nyelv. A 40-en túli generáció többsége csak fiatal felnőttkorában kezdett el nyugati nyelvet tanulni – leginkább akkor, ha a munkájához szüksége volt rá.

Magyarországon a felsőfokú végzettség megszerzésének kötelező feltétele, hogy a hallgató rendelkezzen legalább egy idegen nyelvből középfokú szintű komplex nyelvvizsga-bizonyítvánnyal. A bizonyítvány megléte azonban nem minden esetben jelent ugyanilyen szintű aktív és használható nyelvtudást. Míg a diploma megszerzéséhez a nyelvvizsga-bizonyítványt kell bemutatni, addig a munkaerőpiacon a munkáltató a valós nyelvtudás szintjét méri az állásinterjú során. Ezen felül napjainkban a cégek egyre inkább olyan szakembereket keresnek, akiknek nyelvtudása nemcsak hogy eléri, sőt meghaladja a középfokú általános idegennyelv-tudást, hanem tudásuk az adott területhez tartozó szakmai szókincsre is kiterjed.

Magyarország felsőoktatási intézményeiben általános probléma, hogy a hallgatók a képzésük végére nem rendelkeznek olyan szintű nyelvtudással, hogy nyelvvizsgát tudjanak tenni. Ezért az intézmények sok esetben csak záróvizsga-igazolást tudnak kiadni a teljes értékű oklevél helyett. Ezt a problémát az intézmények már felismerték és sokan közülük igyekeznek saját hatáskörükben olyan lehetőségeket kínálni hallgatóiknak, amelyek hozzásegítik a fiatalokat a nyelvvizsga megszerzéséhez. Ennek egyik remek példája a Dunaujvárosi Főiskolán kb. másfél éve zajló TÁMOP 4.1.2.D projekt, amely a hallgatók idegennyelv-tudásának fejlesztését tűzte ki célul.

A tanulmány több kisebb kutatás eredményeit foglalja össze, valamint bemutatja a Dunaujvárosi Főiskolán zajló nyelvi projekt felépítését és működését. Egyrészt álláshirdetések elemzésén keresztül megvizsgáltuk a munkaerőpiac nyelvi igényeit, másrészt egy kérdőívvel felmértük a 18 évnél idősebb, felsőoktatási tanulmányokat folytató vagy diplomával rendelkező populáció idegennyelv-tudását. Mind ezeket az eredményeket összevetjük a Dunaujvárosi Főiskolán zajló korábbi két kutatás eredményeivel, melyek egyrészt azt vizsgálták, hogy milyennek ítélik meg az itt tanuló fiatalok saját nyelvtudásukat, másrészt azt, hogy mely okok miatt nem tudják megszerezni a hallgatók a nyelvvizsgát, valamint azt, hogy milyen tényezők segítenék ebben a fiatalokat.

A magyarok idegennyelvi kompetenciái

2000-ben Lisszabonban az Európa Tanács meghatározta az Európai Unió stratégiai céljait, vagyis az EU-nak kell lennie a világ a legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudásalapú gazdaságának. Ehhez kapcsolódóan 2001-ben elkezdték kidolgozni a kulcskompetenciákat. A szakemberek szerint az Unió polgárainak új alapkompentenciákat kell elsajátítaniuk; ezeket be kell építeni az iskolai tantervekbe, illetve az egész életen át fejleszteni kell őket.

A kompetencia komplex fogalom, amely magában foglalja a tudást, a képességet, készséget és az attitűdöt is. A legfontosabb kompetenciákat, melyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztathatósághoz, kulcskompetenciáknak nevezzük.

A bizottság tagjai nyolc kulcskompetenciát állapítottak meg. Ezek a következők:

1. Anyanyelvi kommunikáció.
2. Idegennyelvi kommunikáció.
3. Matematikai, természettudományi és technológiai kompetencia.
4. Digitális kompetencia.
5. Tanulás tanulása.
6. Személyközi, szociális és állampolgári kompetencia.
7. Vállalkozói kompetencia.
8. Kulturális kompetencia. [1]

Noha valamennyi kulcskompetencia alapvetőnek tekinthető abban a tekintetben, hogy elérhessük személyes céljainkat és hogy sikeresek legyünk a munkaerőpiacon, az álláshirdetéseket megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a legtöbb munkáltató igényli, hogy a leendő munkavállaló rendelkezzen az idegennyelvi- és a digitális kompetenciával. Az idegennyelvi kompetenciát megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a magyar emberek többsége nem rendelkezik megfelelő szintű idegennyelv-tudással – ha egyáltalán rendelkezik vele valamilyen szinten. Az európai statisztikák alapján a 28 európai uniós

[1] http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
(Letöltés ideje: 2014. 09. 30.)

[2] http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_aes_124&lang=en
(Letöltés ideje: 2014. 09.30.)

[3] <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show>

tagországot figyelembe véve az európai polgárok kb. egyharmada (34,3%) egyáltalán nem beszél idegen nyelveket, és kb. ugyancsak egyharmaduk (29,9%) két vagy három idegen nyelven beszél. Dánia mutatói a legjobbak, ahol az idegen nyelvet nem beszélők aránya kevesebb, mint 6%, míg azoknak az aránya, akik kettő vagy három idegen nyelven is beszélnek, kétharmad (67,8%). Ami a magyarországi statisztikai adatokat illeti, nálunk fordított az arány: a lakosság közel kétharmada (63,2%) csak az anyanyelvét beszélni, és csupán az emberek egytizede (10,9%) beszél két vagy három idegen nyelvet.

Ennek hátterében történelmi okok is állnak, hiszen 1946-tól 1989-ig az orosz volt a kötelező nyelv az általános és középiskolákban, ám ezt a nyelvet a legtöbb tanuló nem szerette. Az orosz nyelv iránti negatív érzelmek részben politikai okokkal magyarázhatók, de hozzájárult a már akkor is elavultnak számító „nyelvtan-fordítás” módszer, amelyet '70-es évek végéig nagyon gyakran alkalmaztak az orosztanárok a nyelvtanításban. Ugyanakkor, ha összehasonlítjuk a magyarországi adatokat a lengyel adatokkal, azzal a nemzetével, akiknek történelme meglehetősen hasonló a magyarokéhoz, a magyar statisztikai adatok még riasztóbbak: a lengyelek 38,1% nem beszél egyetlen idegen nyelvet sem, míg a legalább két idegen nyelvet beszélők aránya 23,2%, vagyis több, mint kétszer annyi, mint a magyaroké. [2]

Az előző adatok azt jelezték, hogy a magyar emberek közül kevesen beszélnek idegen nyelveket. Ám az adatok azt is jelzik, hogy azok a magyarok, akik legalább egy idegen nyelven beszélnek, azt megfelelő szinten beszélik.

Ami a legjobban beszélt idegen nyelv tudásának szintjét illeti, a magyar átlag meghaladja az európai uniós átlagot: a magyar emberek egynegyede (24,8%) az általa legjobban beszélt idegen nyelvet felsőfokú szinten beszéli, míg az Európai Unió polgáira átlagosan ez csak 20%-ban igaz. Noha ez a magyar átlag jelentősen elmarad a lista élén álló Luxemburg adatától (76,7%), de sokkal jobb több nagy európai államénál, mint pl. Görögország (18,7%), Spanyolország (18,6%), Franciaország (12,7%), Olaszország (9,7%). [3]

Ez azért is érdekes, mert a fent említett országok Európa legjelentősebb turisztikai célországai közé tartoznak.

A KSH 2011-es vizsgálata alapján a '90-es évek vége óta nőtt a 15–29 éves fiatalok között a nyelvismerettel és a nyelvvizsgával rendelkezők aránya is. Ennek hátterében többnyire a szakiskolákban is kötelező idegennyelv-oktatás és a felsőfokú intézmények felvételi követelményei állnak. Az adott korcsoportoz tartozó fiataloknak 71,6%-a állította, hogy tud használni valamilyen idegen nyelvet, ez azonban nem

utal a nyelvtudás szintjére. Az idegen nyelvet beszélő fiatalok körében nem meglepően a legelterjedtebb az angol nyelv ismerete (77,5%); míg a második legnépszerűbb nyelv a német (44,9%). A nyelvvizsgával is rendelkező fiatalok körében mindkét nyelv esetében a leggyakoribb a középfokú szintű nyelvtudás.

Noha a Statisztikai Hivatal eredményei azt jelzik, hogy a megkérdezettek szerint javult az általános és középiskolai nyelvoktatás eredményessége, a fiataloknak azonban 43,8%-a még mindig nélkülözhetetlennek minősítette a különórákat az iskolarendszerű nyelvoktatás mellett. [4]

A munkaerőpiac elvárásai

A nemzetközi felmérések alapján az idegennyelv-tudás iránti igény erőteljesen növekszik a munkáltatók körében. A 2010-es Eurobarometer-vizsgálat azt állítja, hogy a jövőben a diplomával rendelkező munkavállalók tíz legfontosabb készségének egyike az idegennyelvi-készség lesz. Ez például azt is jelenti majd, hogy az ipari szektorban foglalkoztatók 40%-a elvárja diplomás munkavállalótól az idegennyelv-tudást. [5]

A magyarországi munkaerőpiacon ez a trend a nagyobb cégek esetében már régóta érvényes, hiszen a magyar nyelv nem hasonlít egyetlen nagy európai nyelvre sem; a hazánkban megtelepedett multinacionális cégek pedig megkövetelik a munkavállalóktól – különösen a diplomával rendelkezőktől – legalább egy idegen nyelv ismeretét. Az Európai Bizottság 2010-ben kiadott jelentése szerint az idegennyelv-tudás jelentőségét egyre inkább felismerik az európai kis- és mikro vállalkozások is, mert ha exportálni szeretnék termékeiket, nyelvi és kulturális korlátokba ütköznek. [6]

A Jobline.hu portál 2014. tavaszi felmérése alapján az angol nyelv tudása olyan mértékben megkerülhetetlenné vált, hogy a cégek evidensnek tekintik. Az angol mellett változatlanul erős a német iránti kereslet, de a munkáltatók igényei között megjelentek új nyelvek is, ilyen például az orosz, a környező országok nyelve (cseh, szlovák, román, horvát, lengyel, ukrán), valamint nő az igény a közel- és távol-keleti, illetve a skandináv nyelvek iránt is.

A portál azt is megállapította, hogy a szóbeli kommunikációs készségeket a munkáltatók magasabbra értékelik, mint az íráskészséget.

[4] Központi Statisztikai Hivatal (2011): A fiatalok munkaerő-piaci helyzete. A munkaerő-felmérés alap-, illetve a 2010. IV. negyedévi kiegészítő felvétele alapján. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ifusag_munkaero_piac.pdf (Letöltés ideje: 2015. 02. 08.)

[5] Languages for Jobs European Strategic Framework for Education and Training. http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf (Letöltés ideje: 2015. 02. 08.)

[6] Internationalisation of European SMEs. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/market-access/files/internationalisation_of_european_smes_final_en.pdf (Letöltés ideje: 2015. 02. 08.)

[7] <https://jobline.hu/karrierplusz/palyakezdoeknek/joblinefelmeresnyelvtudasallaskereses> (Letöltés ideje: 2015. 02. 08.)

[8] Földi Kata–László Éva–Szűcs Róbert Sándor–Máté Zoltán (2013a): A munkaerőpiacon szükséges nyelvi kompetenciák feltérképezése kvalitatív eszközökkel. In: *Szolnoki Tudományos Közlemények*. XVII. 140–151.

A trendek azt mutatják, hogy a munkáltatók már jó nyelvtudással rendelkező szakembereket kívánnak alkalmazni. A Jobline.hu portál kérdőívét kitöltő több mint 2300 válaszadónak csupán 6%-a mondta, hogy jelenlegi nyelvtudását a munkahelye által szervezett, részben vagy teljesen finanszírozott nyelvtanfolyamnak köszönheti. A válaszadók 38%-a nyilatkozott úgy, hogy nyelvtudását a közoktatásban szerezte, míg közel ugyanennyien (40%) a család vagy saját maga által finanszírozott nyelvtanfolyamokon és magántanár segítségével tökéletesítette nyelvtudását. [7]

A Szolnoki Főiskolán zajló TÁMOP-4.1.2.D-12/KONV-2012-0013 projekthez kapcsolódóan végzett kvalitatív kutatás eredményei egybecsengenek a Jobline.hu kutatásának eredményeivel: a közép- és felsővezetői munkakörök többségében tárgyalóképes középfokú szintű szakmai szókinccsel bővített nyelvtudás szükséges. A szolnoki kutatás interjúalanyi elmondták, hogy „nem a nyelvvizsga-bizonyítvány a fontos, hanem a gyakorlatban használható nyelvtudás” (Földi és mtsai., 2013a: 143.): a nyelvvizsga szükséges, de nem elégséges feltétele az alkalmazásnak. A nyelvtudásról a cégek már az állásinterjún megbizonyosodnak, mert az interjú részben vagy teljesen idegen nyelven, akár két idegen nyelven zajlik; emellett ha szükséges a cégek írásbeli teszteket töltenek ki a jelentkezőkkel vagy konkrét szituációhoz kapcsolódó íméleket íratnak velük. Az interjúalanyok többsége úgy nyilatkozott, hogy a munkavállalóktól középfokú nyelvtudást vár el, bár többen említették a felsőfokot is. A nyelvi készségek közül valamennyit egyformán nélkülözhetetlennek tartották, nem tudták megítélni fontossági rangsorukat. Hasonlóan a Jobline.hu felméréséhez, a szolnoki vizsgálat is ugyanazokat a nyelveket találta fontosnak a munkaerőpiac szempontjából, kivéve, hogy az utóbbi felmérés nem említette a kis európai nyelveket. [8]

Ugyanezen projekthez kapcsolódóan a kutatók végeztek egy kérdőíves felmérést is azon cégek körében, ahol hallgatóik a leggyakrabban elhelyezkednek. A cégek ugyan jelezték, hogy az egyes munkakörökben más-más idegen nyelvtudást várnak el, ám közel 70%-uk fontosnak vagy nagyon fontosnak ítélte az idegen nyelv használatát a munkakör betöltéséhez. A kutatás azt is igazolta, hogy az újonnan belépő munkavállalók nyelvtudása nem felel meg teljes mértékben a cégek elvárásainak. Az idegen nyelvek közötti fontossági sorrend nagyjából megegyezett a Jobline.hu kutatásának eredményeivel: a válaszadók egy hatos skálán legfontosabbnak az angolt (5,2) és a németet (4,02) ítélték, ezt követte az orosz (2,26), francia (2,24) és az olasz (2,08) nyelv.

Fontos kiemelni a kutatás azon megállapítását, hogy a válaszadó cégek több mint 80%-a igényli, hogy munkavállalói rendelkezzenek idegen nyelvű szakmai szókinccsel is. [9]

Ugyanezen TÁMOP-4.1.2.D projekt több felsőoktatási intézményben is futott, többek közt a Pécsi Tudományegyetemen is. A pécsi kutatók az egyetem hallgatói és cégek körében folytattak kérdőíves felmérést az idegennyelv-tudás fontosságáról. Ezen kutatás eredményei nagymértékben megegyeztek a Szolnok környéki cégek körében folytatott vizsgálat eredményeivel, de a pécsi kutatók más területekre is rákérdeztek. A vizsgálatból kiderült, hogy a, zömmel pécsi székhelyű, cégek közel kétharmadánál legalább heti rendszerességgel használják az alkalmazottak az idegen nyelvet. A dél-Dunántúli régióban működő cégek zöme is csak közepes mértékben elégedett a friss diplomások idegennyelv-tudásával. A munkáltatók jelezték, hogy a pályakezdő munkavállalók legnagyobb hiányossága, hogy a nyelvi tudásukat nem tudják a gyakorlatban megfelelően alkalmazni. [10]

Amint a fent elmondottakból látható a magyarországi munkavállalók idegennyelv-tudása nincs összhangban a hazánkban működő cégek elvárásával. A 2010-es Eurobarometer-felmérés szerint a magyar polgároknak csupán 35%-a beszél legalább egy idegen nyelvet megfelelő szinten, míg a magyarországi munkáltatóknak 56%-a az idegennyelv-tudást a három legfontosabb kompetencia közé sorolja, melyekkel egy diplomás munkavállalónak rendelkeznie kell az elkövetkező 5–10 évben. Az angol tekinthető a legfontosabb üzleti nyelvnek a gazdaság valamennyi területén; ám a vizsgálat azt is megállapítja, hogy bizonyos országokban (Kína, Franciaország, Németország, Oroszország) a helyi nyelv ismeretének hiánya jelentősen csökkentheti a sikeres üzletkötéseket. Az Európai Tanács 2012-es megállapításai szerint az európai munkáltatóknak csupán 19%-a nagyon elégedett diplomás munkavállalói nyelvtudásával. Érdekes adat, hogy két országban a munkáltatóknak több mint fele számolt be nagyfokú elégedettségről a munkavállalók nyelvtudását illetően, ez a két ország pedig Finnország és Magyarország. (euskills panorama.cedefop.europa.eu) Ez egybeesik a korábban leírtakkal miszerint a magyar munkavállalóknak csak kb. egyharmada beszél idegen nyelvet, de nekik magasabb szintű a tudásuk, mint az európai átlagé. A közeljövőben tehát a köz- és felsőoktatás feladata az lesz, hogy növeljék azoknak a fiatal munkavállalóknak az arányát, akik legalább egy nyelvet megfelelő szinten beszélnek.

[9] Földi Katalin–László Éva–Szűcs Róbert Sándor–Máté Zoltán (2013b): *A munkaerőpiac nyelvi kompetenciákkal kapcsolatos elvárásai - az online megkérdezés eredményei*. http://project.szolportal.hu/images/tamop_4_1_2

[10] Jarjabka Ákos és mtsai (2014): *Munkaerőpiaci igények felmérése a nyelvoktatási rendszer és annak kimeneteléről szolgáló vizsgarendszer megújítására*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar http://nyelvtanulas.pte.hu/sites/nyelvtanulas.pte.hu/files/u54/Munkaeropiac_tanulmany.pdf (Letöltés ideje: 2015. 02. 08.)_d_12/2013_11_27/2013_11_27_dr_foldi_dr_laszlo_dr_mate_dr_szucs.pdf (Letöltés ideje: 2015. 02. 08.)

Kutatások

A KUTATÁSOK KÖRÜLMÉNYEINEK ISMERTETÉSE

Két kisebb kutatásunkban a magyarországi felnőtt lakosság idegennyelv-tudásának szintjét vizsgáljuk meg, valamint a munkaerőpiac ezzel kapcsolatos elvárásait. Ezeket az eredményeket összevetjük a Dunaújvárosi Főiskolán korábban hasonló témában végzett két másik kutatás eredményeivel. Majd bemutattuk a Dunaújvárosi Főiskolán zajló TÁMOP 4.1.2.D projekt keretében végzett tantárgyi fejlesztéseket.

A lakosság körében kérdőíves felméréssel kutattunk, a digitális kérdőívet a Limesurvey rendszerén keresztül készítettük el és a facebookon jutattuk el az érintettekhez.

A kérdőívben arra szerettünk volna választ kapni, hogy a 18 évnél idősebb diplomás vagy éppen felsőoktatási intézménybe járó emberek milyen szintű idegennyelv-ismerettel rendelkeznek, illetve mit gondolnak a munkaerőpiac elvárásairól. A lekérdezés 2014 őszén zajlott, a kérdőívet 301 fő töltötte ki. A vizsgálat nem volt reprezentatív. A kérdőív eredményeit az SPSS statisztikai programmal dolgoztuk fel.

Ugyan a munkaerőpiac elvárásait a kérdőívben a munkavállalóktól is megkérdeztük, de emellett végeztünk egy kvantitatív jellegű dokumentumelemzést is: 201 álláshirdetés szövegét vizsgáltuk meg. Különösen arra fókuszáltunk, hogy az egyes munkaterületek betöltéséhez a munkáltató hány nyelv milyen szintű tudását írja elő, illetve mely nyelvek ismeretét kívánja meg a pályázótól. A álláshirdetéseket 2014 novemberétől 2015 februárjáig vizsgáltuk a Profession.hu portálon.

Az egyéb statisztikai és szakirodalmi adatok ismeretében azt feltételeztük, hogy a diplomás munkavállalók nyelvtudása elmarad a munkaerőpiac elvárásaitól: a munkavállalók kevesebb nyelvet beszélnek és nem olyan magas szinten, mint amennyit és ahogyan azt a munkáltatók elvárnák.

A KUTATÁSOK EREDMÉNYEINEK ISMERTETÉSE

A megvizsgált álláshirdetések a következő végzettségekhez kapcsolódó munkaköröket fedték le: IT, HR, jog, pénzügyi – gazdasági – banki terület, kereskedelem – marketing, műszaki és mérnöki tudományok (pl.: villamosmérnök, építésmérnök stb.)

A 201 – diplomásoknak szóló – álláshirdetést megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a cégek átlagosan 1,46 nyelv tudását várják el leendő munkavállalóiktól. Ez azt jelenti, hogy a legtöbb cég egy idegen nyelv tudását evidensnek tekinti, ám sok cég elvárja vagy előnyként említi egy második idegen nyelv ismeretét is. A 201 hirdetés közül 76 egyértelműen jelzi, hogy két idegen nyelv tudásával lehet megpályázni az állást; ez a megvizsgált hirdetéseknek körülbelül egyharmada.

A nyelvek közötti preferenciában toronymagasan vezet az angol: a munkáltatók 92%-a ezt a nyelvet tekinti elsődlegesnek. A második leginkább preferált nyelv a német volt: a munkáltatók 35%-a e nyelv tudását várja el többnyire második, időnként első nyelvként leendő munkavállalótól. A többi nyelv ismerete iránti igény csak nagyon csekély mértékben jelentik meg az álláshirdetésekből: a francia, a spanyol és olasz nyelv tudására csak 5–5 álláshirdetés tartott igényt, az orosz nyelv ismeretét két helyen kérték.

A kisebb európai nyelvek (holland) és a kisebb szláv nyelvek (lengyel) tudására csak 3, illetve 1 álláshoz lett volna szükség. Érdekes tény, hogy több álláshirdetésben (8 db) megjelent a magyar mint idegen nyelv ismerete. Hozzá kell tenni, hogy ezeknek az állásoknak a nagy része eleve angol nyelven volt meghirdetve, valamint a pályázótól elvárták még egy vagy két nyugati nyelv legalább középfokú ismeretét is. Mindez azt jelzi, hogy az ezen állásokat megpályázóknak rendszeresen vagy folyamatosan idegennyelvi környezetben kell majd dolgoznia.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a munkáltatók milyen szintű nyelvtudást várnak el a pályázóktól. A hirdetésekben a megjelölt nyelvtudás szintje nem mindig egyezett meg a magyarországi nyelvvizsga rendszer szintjeivel. A munkáltatók gyakran a következő szavakkal adták meg a nyelvtudás szintjét: tárgyalóképes, aktív, fluent, vagyis folyékony.

A könnyebb értelmezhetőség érdekében az álláshirdetésekből megjelölt tudásszintet kvantitatív módon kódoltuk, ahol a 0 jelentette az alapfokú, az 1 a középfokú, és a 2 a felsőfokú nyelvtudást. A tárgyalóképes és a folyékony nyelvtudást felsőfokúnak, az aktív nyelvtudást középfokúnak tekintettük. Az első idegen nyelv esetében ez az átlag 1,42 volt, ami azt jelzi, hogy a munkáltatók közép- és felsőfok közötti nyelvtudást várnak el. A 201 megvizsgált álláshirdetésben csupán 4 olyat találtunk, amely az első idegen nyelv tudását csak alapfokon követelte meg.

Azokban a hirdetésekben, amelyekben feltüntetik a második nyelv tudását is, azt is hasonlóan magas szinten várják el, mint az első nyelv ismeretét. A kódolást itt is az előző séma alapján végeztük, ebben az esetben 1,32 átlagot kaptunk: mely még mindig felette van a középfokú nyelvtudásnak.

Lezárva ezt a kutatási részt, megállapíthatjuk tehát, hogy a munkáltatók a diplomás munkavállalótól legalább egy, sok esetben két nyelv tudását várják el, mégpedig a középfoknál magasabb szinten.

A következőkben rátérünk a kérdőíves felmérés eredményeinek bemutatására. A kérdőívet kitöltő 301 személy közül 146 nő és 66 férfi volt, 89 személy pedig nem jelezte a nemét. A kitöltők életkora meglehetősen megoszlott: a legfiatalabb kitöltő 18 éves volt, a legidősebb pedig 72. Az életkori változót újra kódoltuk és a kitöltők megadott életkora alapján 5 korcsoportot állapítottunk meg.

1. táblázat. Korcsoportok szerinti eloszlás.

Kor	Fő	%
18-25	58	19,3%
26-35	61	20,3%
36-45	51	16,9%
46-59	38	12,6%
60-72	4	1,3%
adathiány	89	29,6%

Noha voltak nyugdíjas kitöltők is, az ő arányuk elenyésző mértéket képvisel a mintában. A minta 40%-át a 35 év alatti munkavállalók teszik ki, és ez pontosan az a fiatal diplomás vagy éppen diplomát szerző réteg, akiket szerettünk volna mélyrehatóan megvizsgálni. Többek közt azért is mert az ő nyelvi fejlesztésüket tűzték ki célul a TÁMOP 4.1.2.D projektek.

A kitöltők lakóhelyüket tekintve különböző településtípusokon élnek: a válaszadók 15,3%-a Budapesten él, 22,3%-a megyei jogú városban, 20%-uk kisebb városokban, míg 13%-uk községben. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a kitöltők mely tudományterületen vagy -területeken szereztek vagy fognak szerezni oklevelet. Ennél a kérdésnél a válaszadók értelemszerűen több választ is megjelölhettek. A 2. számú táblázatból látható, hogy a válaszadók körében minden tudományterület képviselteti magát, habár az egyes diszciplínák között jelentős különbségek vannak. A leggyakoribb tudományterületek: a bölcsészettudomány (79 fő), társadalomtudomány (77 fő) és a műszaki tudományterület (56 fő).

2. táblázat. Tudományterületek eloszlása.

Tudományterületek	fő	%
agrártudomány	10	3%
bölcsészettudomány	79	26%
hadtudomány	3	1%
hittudomány	1	0%
jogtudomány	22	7%
műszaki tudományok	56	19%
művészeti tudományok	9	3%
orvostudomány	9	3%
sporttudomány	3	1%
társadalomtudomány	77	26%
természettudomány	14	5%
Összes kitöltő:	283	

A kitöltőktől megkérdeztük, hogy milyen nyelveket tanultak eddig. Úgy tűnik, hogy a munkavállalók által preferált nyelvek megegyeznek a munkáltatók preferenciáival: a válaszadók 86%-a angolul, 65%-a németül, 32%-a oroszul, 13%-a olaszul, 11%-a franciául és 10%-a spanyolul tanult élete során.

Ennél a kérdésnél lehetőség volt egyéb tanult nyelv megadására is. A legtöbben (20 fő) a latin nyelvet jelölték meg, de az egyéb tanult nyelvek között megjelentek a kisebb európai nyelvek és a távol-keleti nyelvek: holland (5 fő), szlovák (4 fő), japán (6 fő), kínai (4 fő), koreai (3 fő).

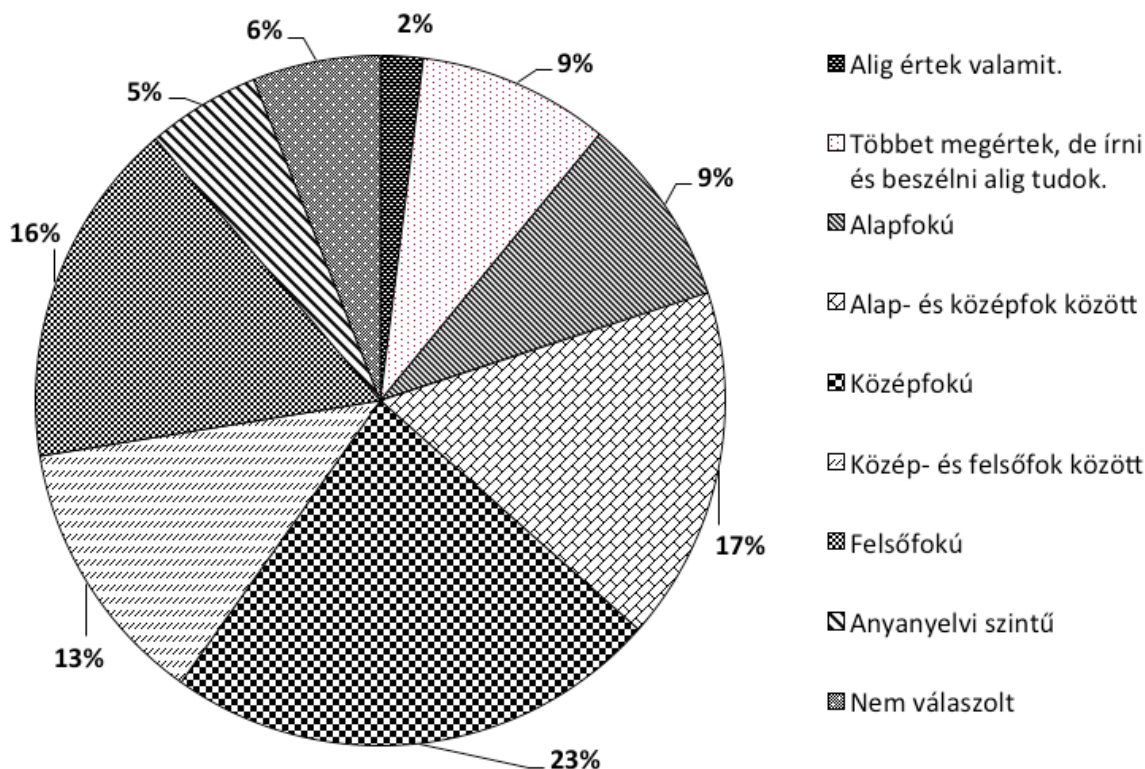
Úgy tűnik az emberek felismerték, hogy a munkaerőpiac elvárja a magas szintű nyelvtudást, ezért hogy megfeleljenek ezeknek az elvárásoknak folyamatosan fejleszteniük kell idegennyelv-tudásukat. Ezt mutatja, hogy a válaszadók 40%-a a lekérdezés idejében is tanult valamilyen idegen nyelvet.

Amint az álláshirdetésekből kiderült a munkaerőpiac a középfokúnál magasabb szintű nyelvtudást vár el a diplomás szakemberektől. Ezért mindenképpen meg akartuk tudni, hogy a diplomával már vagy hamarosan rendelkező lakosság milyen szintűnek ítéli meg a nyelvtudását abból a nyelvből, amelyen a legjobban beszél. A válaszadók nyolc megadott szint közül választhattak.

Az 1. ábrából leolvasható, hogy a válaszadók közel 60%-a úgy véli, hogy nyelvtudása középfokú vagy annál magasabb szintű. Azt azonban meg kell jegyezni, hogy ennek a 57%-nak jelentős része az összes válaszoló 23%-a csupán középfokúnak ítélte meg nyelvtudását, ami alatta marad a munkaerőpiac elvárásainak. Vagyis az összes válaszolónak csupán egyharmada (34%) éri el a munkaerőpiac igényeit, azaz nyelvtudásuk magasabb a középfokú szintnél.

Nem említettük azonban még a válaszadóknak azon 37%-át, akiknek a nyelvtudásszintje még a középfokot sem éri el. A korábbi felmérések és az általunk vizsgált álláshirdetések eredményei alapján nagy bizonyossággal állíthatjuk, hogy a munkavállalóknak ez a jelentős része nagy hátrányokkal indul a munkaerőpiacon és valószínűleg sokkal nehezebben kap számára megfelelő minőségű munkát, mint jó nyelvtudással rendelkező vetélytársai.

1. ábra. Nyelvtudás szintje a legjobban beszélt nyelvből.



A nyelvtanítás határfokát mutatja egyrészt a tanulók nyelvtudásnak szintje, másrészt az, hogy mennyi idő alatt sikerül elsajátítaniuk egy nyelvet. Megkérdeztük a válaszolókat, hogy hány évig tanulta, hány éve tanulja az általa legjobban tudott idegen nyelvet.

A válaszok nagy szórást mutattak: volt, aki még egy éve sem tanulja az adott nyelvet, volt azonban olyan is, aki állítólag 30 éve tanulja ugyanazt a nyelvet. Az átlag 8,62 év volt, ami nem tűnik soknak, de ha figyelembe vesszük, hogy ennyi idő alatt a válaszadók közel 40%-a még a középfokú nyelvtudást sem érte el, meg kell állapítanunk, hogy a hazai nyelvtanítás nem a leghatékonyabb.

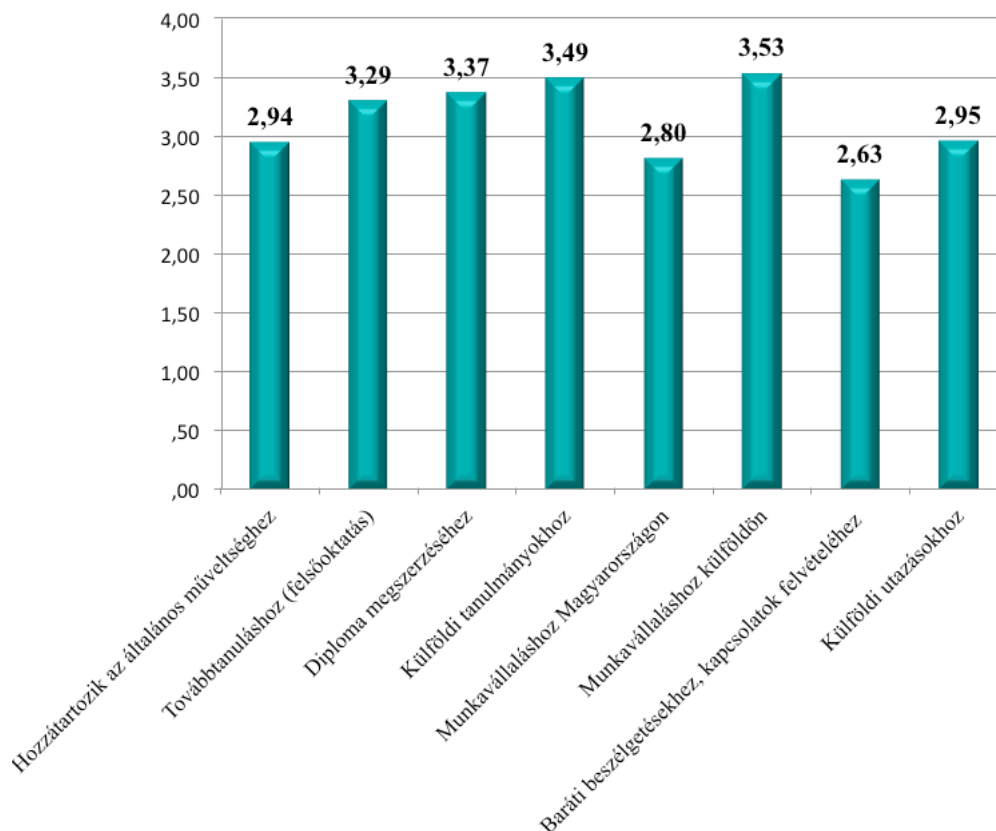
3. táblázat. A nyelvtanulásra fordított idő és az elért tudás szintje.

		Alig érték valamit	Többet megérték, de írni és beszélni alig tudok	Alapfok	Alap- és középfok között	Középfok	Közép- és felsőfok között	Felsőfok	Anyanyelvi szint
Nyelvtanulás időtartama	1-5	33% - 2fő	59% - 16 fő	56% - 15 fő	36% - 18 fő	26% - 18 fő	18% - 7 fő	6% - 3 fő	6% - 1 fő
	6-12	67% - 4fő	33% - 9 fő	37% - 10 fő	52% - 26 fő	56% - 39 fő	55% - 21 fő	65% - 32 fő	44% - 7 fő
	13-30	0%	7% - 2 fő	7% - 2 fő	12% - 6 fő	19% - 13 fő	26% - 10 fő	29% - 14 fő	50% - 8 fő

A „Hány évig tanulta a nyelvet?”-változót újra kódoltuk és a válaszadók által megadott adatokat 3 csoportba rendeztük. Az első csoportba azok kerültek, akik 1–5 évig, a második csoportba olyanok, akik 6–12 évig, míg a harmadik csoportba olyanok, akik 13 évnél hosszabb ideje tanulták/tanulják az általuk legjobban beszélt idegen nyelvet. Keresztábrával megvizsgáltuk, hogy van-e különbség az egyes időintervallumokba sorolható személyek száma között. A khi-négyzet-próba szignifikánsnak bizonyult ($\chi^2 = 52,789$; $p < 0,001$). A 3. táblázat adataiból kiolvasható, hogy néhány szintet kivéve (alig érték, alapfokú, anyanyelvi) az összes többi szint esetében a legtöbb nyelvtanuló 6–12 évig tanulta az adott nyelvet. Elgondolkodtató tény, hogy bizonyos nyelvtanulók ugyanannyi idejű tanulás alatt elérik a felsőfokú szintet, míg mások a középfokút sem.

Mielőtt a munkaerőpiac elvárásaival kapcsolatos kérdésekre rátértünk volna, megkérdeztük a válaszadókat, hogy szerintük miért van szükség idegennyelv-tanulásra. A kérdőívben nyolc különböző opciót adtunk meg és mindegyik megadott lehetőséget a válaszadók egy ötös skálán értékelték, ahol az 1 azt jelentette, hogy egyáltalán nem szükséges, az 5 pedig azt, hogy rendkívül szükséges. A megadott opciók vonatkoztak a munkára, tanulmányokra és a magánéletre is.

2. ábra. Miért van szükség idegennyelv-tanulásra?



A fenti oszlopdiagram mutat néhány megnyugtató evidenciát, ám van benne néhány olyan adat, amely meglepte a kutatókat. Nem meglepő, hogy a kitöltők igen magasra értékelték az idegennyelv-tanulás fontosságát a külföldi munkavállaláshoz (3,53) és a külföldön folytatott tanulmányokhoz (3,49). Nem meglepő, hogy magas értékelést kapott a diploma megszerzése (3,37) és a felsőoktatásba való bejutás (3,29). Noha sok felsőoktatási szak esetében nem bemeneti követelmény a nyelvvizsga, de a nyelvvizsgával szerezhető plusz pontszámok nélkül a hallgatók többsége nem tudna bejutni a magas pontszámú szakokra.

Ugyanakkor meglepő volt, a válaszadók azon vélekedése, hogy a magyarországi munkavállaláshoz csak kis mértékben szükséges az idegennyelv-tudás (2,8). Ezen a területen kevésbé érezték szükségesnek a nyelvtudást, mint például a külföldi utazások esetében. Ne felejtjük el, hogy a kérdőívet diplomával már/ vagy hamarosan rendelkező válaszadók töltötték ki. A munkaerő-piaci statisztikák pedig egyértelműen azt mutatják, hogy a munkáltatók legalább egy nyelv középszintű tudását várják el a diplomás munkavállalóktól. Úgy tűnik tehát, hogy a munkaerőpiac igényeivel nincsenek teljes mértékben tisztában a munkavállalók.

Igyekeztünk képet kapni a válaszadók jelenlegi munkaerő-piaci tapasztalatairól és a jövőbeni elképzeléseikről. Megkérdeztük őket, hogy jelenlegi munkakörükhöz hány idegen nyelv tudása szükséges legalább társalgási szinten. A matematikai középérték alapján megállapítható, hogy átlagosan egy nyelv tudását várják el a cégek. Meglepő volt, hogy a válaszadók több mint 22%-a azt jelezte, hogy jelenlegi munkaköréhez egyetlen idegen nyelv tudása sem szükséges; kettőnél több nyelvre pedig csak elenyésző mértékben van szükség. Megkérdeztük azt is a kitöltőktől, hogy munkájuk során milyen tevékenységre, milyen gyakorisággal használják az idegen nyelvet. Tíz különböző tevékenységet soroltunk föl, melyek érintették valamennyi nyelvi készséget. Azt kértük a válaszadóktól, hogy egy ötös skálán értékeljék, milyen gyakran végzik a felsorolt tevékenységeket idegen nyelven (1 = soha, 5 = naponta).

A 4. táblázatból látható, hogy a válaszadók nem túl gyakran használják az idegen nyelvet a különböző munkahelyi tevékenységekre: még a leggyakoribbnak számító idegen nyelvű szöveg olvasását is ritkábban végzik, mint havonta egyszer. Amíg más vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a munkáltatók a szóbeli tevékenységek magas szintjét preferálják, addig válaszadóink eredménye alapján az ilyen típusú tevékenységek nem a rangsor elején állnak (személyes beszélgetés: 1,85; telefonbeszélgetés: 1,58), sőt néhány a rangsor legvégére került (tárgyalás: 1,27; prezentáció tartása: 1,25). Mindenképpen szeretnénk kiemelni, hogy a válaszadók rendkívül ritkán végzik ezeket a tevékenységeket idegen nyelven, ugyanis az 1 és 2 között matematikai átlag arra utal, hogy évente maximum egyszer használja az alkalmazott ilyen célra az idegen nyelvet.

4. táblázat. Idegen nyelv használatának gyakorisága munkahelyi tevékenységekre.

idegen nyelvű szöveg olvasása	levél, e-mail írása	fordítás idegen nyelvről magyarra	személyes beszélgetés	fordítás magyarról idegen nyelvre
2,32	1,94	1,94	1,85	1,74
telefonbeszélgetés	szakmai szöveg, tanulmány írása	előadás, prezentáció készítése	tárgyalás	előadás, prezentáció tartása
1,58	1,48	1,34	1,27	1,25

Kíváncsiak voltuk arra is, hogy ahhoz a munkakörhöz, amit a jövőben szeretnének betölteni a válaszadók, hány idegen nyelvet kell tudniuk legalább társalgási szinten. Az eredmények azt jelezték, hogy a kitöltők szerint egy nyelvet minimum, de inkább kettőt kellene tudniuk.

Arra is rákérdeztünk, hogy a legfontosabbnak tartott idegen nyelvből milyen szintű tudásra lesz szüksége a jövőbeni munkájához. A kitöltők válaszai itt meglehetősen közelítenek a munkaerőpiac elvárásaihoz, ugyanis azt írták, hogy középfok feletti nyelvtudásra lesz szükségük. Csupán 8%-uk vélte úgy, hogy nem kell idegen nyelvet tudnia jövőbeni munkájához.

A kérdőív zárásaként megkértük a kitöltőket, hogy rangsoroljanak tíz általunk felsorolt nyelvet vagy nyelvcsoporthoz az alapján, hogy mennyire fontosak a munkaerő-piaci elhelyezkedés során. A válaszadók nagy egyetértéssel az angol sorolták az első, a németet pedig a második helyre.

Az orosz megelőzte az európai újlatin nyelveket, mivel a fontossági sorrendben a harmadik helyen jelölték meg a kitöltők.

Negyedik helyre került a francia, ötödik helyre az olasz és hatodikra a spanyol. Ezt követte a hetedik helyen a távol-keleti nyelvek (japán, kínai). A rangsor nyolcadik helyére a kisebb szláv nyelveket (lengyel, szlovák, horvát) sorolták a kitöltők. Ezeket követték a kisebb európai nyelvek (dán, svéd, holland), majd a lista végén az arab állt.

A kérdőívet kitöltők véleménye részben megegyezik a Jobline által közölt adatokkal, valamint az álláshirdetések elemzésének eredményével. Valamennyi vizsgálat a legfontosabb nyelvnek az angolt, a második legfontosabbnak pedig a németet jelölte meg. Innentől a nyelvek sorrendje már változó képet mutat a különböző vizsgálatokban.

Korábbi eredmények és ezen alapuló tananyagfejlesztések a Dunaújvárosi Főiskolán

A különböző statisztikák, szakirodalmak és vizsgálatok eredményei mind arra utalnak, hogy a munkáltatók legalább egy idegen nyelv középfokú tudását várják el, gyakran szakmai szókincssel bővítve a diplomás munkavállalóktól. Különösen igaz ez az elvárás a fiatal munkavállalókra. A felsőoktatásban dolgozó oktatók nagyrészt tudatában vannak a munkaerőpiac ezen igényével, ám időnként azt tapasztalják, hogy hallgatóik nincsenek ezzel teljesen tisztában.

Ennek felmérésére 2013-ban a Dunaújvárosi Főiskolán Kiss Natália és András István egy kérdőíves vizsgálatot végzett a hallgatók körében. A kérdőívet 274 hallgató töltötte ki.

A felmérés eredménye azt mutatta, hogy noha a hallgatók 88%-a fontosnak vagy nagyon fontosnak tartja az idegennyelv-tudást, 83%-uk nem elégedett saját nyelvtudásával, és a kitöltőknek csupán egyharmada rendelkezik középfokú nyelvvizsgával, ami a diploma megszerzésének egyik alapvető feltétele. [11]

Egy másik vizsgálatra 2014 tavaszán került sor a Főiskolán. Bacsa-Bán Anetta és Szabó Csilla azokkal a hallgatókkal töltettki kérdőívet, akik a 2013–2014-es tanév második félévében fejezték be a mintatanterv szerinti tanulmányikat, és abban a szemeszterben kellett (volna) záróvizsgát tenniük. Amellett, hogy feltárták azokat az okokat, hogy az abszolvált hallgatók közül jó néhányan miért nem tudnak záróvizsgát tenni, azt is vizsgálták, hogy milyen tényezők segítenék elő a nyelvvizsga-bizonyítvány időben történő megszerzését. Ebben a vizsgálatban 171 hallgató vett részt, az adott populáció kb. egyharmada. A kérdőívet kitöltő hallgatók 26%-a rendelkezik nyelvvizsgával, tehát át tudja venni a diplomáját, ám 12%-uk csak záróvizsga-igazolást kaphat, mert nem szerezték meg a középfokú nyelvvizsgát. A válaszolók, igen jelentős, 38%-a olyan képzésre jár (FOSZK), ahol nem követelmény a nyelvvizsga. A kutatók megkérdezték, hogy a nyelvvizsgával még nem rendelkező hallgatók a záróvizsga után mennyi idővel szeretnék letenni a középfokú nyelvvizsgát. A 64 válaszolónak közel 50%-a (30 fő) féléven belül szeretné megszerezni a középfokú nyelvvizsgát. Ám a rész minta másik fele csak jóval a záróvizsga után kíván nyelvvizsgát szerezni.

A kutatók megkérdezték a kérdőívet kitöltőket, hogy milyen főiskolai módszerekkel lehetne javítani a hallgatók idegennyelv-tudását. A két kutató különböző opciókat sorolt föl és a hallgatóknak minden lehetőséget egy ötös skálán kellett értékelniük, ahol az 1 a legkevésbé fontos, az 5 pedig a legfontosabbat jelentette. A hallgatók által a legmagasabb értékelést (2,41) kapta, hogy olyan kötelező angol nyelvű kurzusokon kellene részt venniük, amelyek szorosan kötődnek szakjukhoz. Emellett szívesen részt vennének a hallgatók angolórákon is (2,33), amelyekért akár fizetni is hajlandóak lennének. Mindezekkel ellentétben azonban a hallgatók kevésbé szívesen vennének részt a külföldi hallgatókkal közös programokban (1,91), nem igazán preferálják a külföldi professzorok által tartott órákat (1,74) és sajnos nem túl lelkesek külföldi tanulmányi lehetőségek iránt sem (1,73). [12]

[11] Kiss Natália–András István (2014): What Makes (or not) a College Student Want to Learn a Foreign Language? Revisiting the Concept of Motivation. 2nd IRI International Conference. Slovakia, Komarno. 17–21. October 2014. (konferencia előadás)

[12] Szabó Csilla Marianna –Bacsa-Bán Anetta (2014): Students' drop-out, certificate instead of diploma? Present state and possible improvement. Dunaújvárosi Főiskola: Tudomány hete. Dunaújváros. 2014. november 10–14. (konferencia előadás)

A TÁMOP 4.1.2 D PROJEKT KERETÉBEN ZAJLÓ TANANYAGFEJLESZTÉS

Ahogy más felsőoktatási intézményben, így a Dunaújvárosi Főiskolán is futott egy olyan projekt, melynek célja az volt, hogy fejlessze a hallgatók idegennyelv-tudását. Ez a TÁMOP 4.1.2.D-12/1/KONV-2012-0016 projekt, melynek címe: *Idegennyelvi képzési rendszer fejlesztése a Dunaújvárosi Főiskolán*. A projekt indításakor Kiss Natália és András István felmérést végeztek a Főiskola hallgatóinak nyelvi szintjéről és azzal kapcsolatos igényeikről, hogy hogyan szeretnék fejleszteni nyelvtudásukat. Ahogy korábban jeleztük, a felmérés azt mutatta, hogy bár a hallgatók egynegyede rendelkezik középfokú nyelvvizsgával, ráadásul nem minden hallgató képzésének kimeneti követelménye a középfokú nyelvvizsga, a hallgatók meglehetősen nagy aránya (83%) nem elégedett nyelvtudásával. Ezért a Dunaújvárosi Főiskola úgy tervezte meg a nyelvi projektben részt vevő hallgatók képzését, hogy az alacsonyabb szintű nyelvi tudással rendelkező hallgatók is a lehető legtöbbet profitálhassanak belőle.

A projektben a képzéseket három szinten tervezték meg. Az első szinten a hallgatók klasszikus nyelvtanfolyamon vettek részt. A projektben résztvevő hallgatók szintfelmérő tesztet írtak, a teszt eredménye, vagyis nyelvtudásuk alapján csoportokba osztották őket. A projekt első részében, azaz egy főiskolai szemeszteren keresztül a hallgatók általános angolt tanultak – arról a szintről kezdve, amit a diagnosztikus szintfelmérő teszt eredménye mutatott.

A projekt második részében, a projektbe belépő hallgatók a második szemeszterben már szakmai tárgyakat tanultak angol nyelven. Ezeket a szakmai tárgyakat tekinthetjük alapozó szakmai tárgyaknak is, ugyanis ezeket valamennyi hallgató tanulta, tanulja, függetlenül attól, hogy a hallgató milyen szakra jár.

Ezek a kurzusok a következők: *Prezentációs technikák, Tárgyalástechnikák, Munkaerő-piaci kompetenciák*. Megvizsgálva ezeket a kurzusokat, nyilvánvaló, hogy az ilyen kompetenciákra minden leendő diplomás munkavállalónak szüksége lesz későbbi munkája során. Ezen kurzusok keretében a hallgatók egyrészt megtanulják említett stúdiumok elméleti kereteit, másrészt az oktatók gyakorlati feladatokon keresztül fejlesztik a hallgatók kompetenciáit. Megtanulják a hallgatók, hogyan kell jól megírniuk egy angol nyelvű önéletrajzt és motivációs levelet, illetve hogyan kell kommunikálniuk angol nyelven egy állásinterjú során. A prezentációs és tárgyalástechnikai kompetenciák vélhetően már egy állás elnyeréséhez és betöltéséhez is nélkülözhetetlenek a hallgatók számára. A mai multinacionális vállalatoknál ez a tudás, ezek a készségek nagyon gyakran elengedhetetlenek napjaink munkavállalóinak. A mai főiskolai, egyetemi hallgatóknak a közeljövőben egyre inkább szükségük lesz ezekre a képességekre ahhoz, hogy ne csak elnyerjenek egy a tudásuknak, végzettségüknek megfelelő állást, de sikeresen meg is tudják azt tartani hosszú távon, illetve képesek legyenek új állások elnyerésére is.

A projekt harmadik felében, a hallgatók a harmadik szemeszterben a szakjukhoz szorosan kapcsolódó specifikus szakmai tárgyakat tanulnak angol nyelven. Amellett, hogy a projektnek ezen szakaszában a hallgatóknak meg kell érteniük az angol nyelvű oktatói előadást, a szakasz végén képesnek kell lenniük, hogy

angol nyelven tartsanak rövidebb prezentációt. Ennek a szakasznak a legfontosabb hozadéka, hogy az angol nyelvű szakmai kurzusokon keresztül a hallgatók megismerkednek a szakjukhoz kapcsolódó szakmai szókincssel is. Ez azért is rendkívül fontos, mert a munkáltatók egyre inkább olyan munkavállalókat keresnek, akik az általános angol mellett ismerik, felismerik, sőt aktívan használni képesek a szakmai szókincset is.

A projekt rendkívül fontos részét képezte a digitális angol nyelvű tananyag kidolgozása. Tehát a hallgatók nem csak hagyományos felsőoktatási kurzusokon, kontakt órákon tanulhatták a szakmai tárgyakat angol nyelven, hanem a kidolgozott e-learninges tananyagoknak köszönhetően valójában szinte bárhol és bármikor fejleszthették szakmai nyelvtudásukat. A kidolgozott e-learninges tananyagok 10 nagy modulból állnak. A tananyagok tematikai felépítése megegyezik az adott felsőoktatási kurzus tematikájával. Minden modul tartalmaz egy írott és egy hangzó szöveget, vagyis az e-learninges tananyag alapvető célja a hallgatók szövegértési (reading) és hallás utáni (listening) kompetenciáinak fejlesztése volt. Minden írott és hangzó szöveghez 15–15 feladat tartozik. A feladatok általában zárt kérdésekből épülnek fel, így a program azonnal javítani tudja a hallgató által beírt válaszokat. Minden modulhoz egy 10–20 szóból álló szószeret (vocabulary) is tartozik, mely magában foglalja az adott modul leglényegesebb szakmai szókincsét. Az írott és a hangzó szövegek, a hozzájuk tartozó feladatok, valamint a kétnyelvű szókincstár a Moodle-ke-retrendszerbe van feltöltve, így elérhető bármelyik főiskolai hallgató számára, aki felveszi az adott kurzust.

Összegzés

Álláskereső portálok, a Központi Statisztikai Hivatal, illetve a tanulmány szerzői által végzett vizsgálat eredményei arra mutatnak rá, hogy a munkaerőpiac elvárja a diplomával rendelkező munkavállalóktól, hogy legalább egy nyelven középfokú nyelvtudással rendelkezzenek. A szóhasználat rendkívül fontos; noha a diploma feltétele legalább egy középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány, a munkáltatók a jelentkezők nyelvtudására, és nem a bizonyítványra kíváncsiak. Az pedig tény, hogy nem mindenki rendelkezik középfokú nyelvtudással, akinek van középfokú nyelvvizsgálója.

Ezzel a helyzettel a felsőfokú oktatási intézmények is tisztában vannak. Vannak olyan hallgatóik, akik jól tudnak angolul, és képesek arra, hogy szakmai tárgyakat angol nyelven hallgassanak és abszolváljanak, illetve részt vegyenek az Erasmus hallgatói mobilitási és a Campus Hungary hallgatói tanulmányutakon. De vannak olyan hallgatók is, akik ha rendelkeznek is középfokú nyelvvizsgálóval, és akár a passzív nyelvtudásuk megfelelő is, aktívan nem tudják használni a nyelvet, leginkább nem tudnak idegen nyelven (angolul) beszélni. Ezért egyre több felsőoktatási intézmény ismeri fel, hogy fel kell készíteni a hallgatóit arra, hogy az angol nyelvet aktívan tudják használni, valamint arra, hogy megértsék az angol nyelvű szak-

mai tartalmakat, sőt képesek legyenek angol nyelven szakmai témában kifejezni magukat mind írásban, mind szóban. Ezért szinte valamennyi hazai felsőoktatási intézmény felkínál magyar anyanyelvű hallgatói számára is angol nyelvű kurzusokat. Mindezzel párhuzamosan sok felsőoktatási intézmény fejleszt angol nyelvű e-learninges szakmai tananyagokat – hogy ezzel a fiatal generációhoz közel álló formával még inkább motiválja a hallgatókat az angol nyelvű szakmai tartalmak elsajátítására.

Sok hallgató örömmel fogadta, hogy ingyenesen fejlesztheti angol nyelvtudását, sőt egyetemi, főiskolai kurzusokat is felvehet és tanulhat angol nyelven. Noha minden tervezés és előkészület, illetve a 2014-es Bacsá-Bán és Szabó által végzett felmérés eredménye is arra utalt, hogy a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói biztosan örömmel fogadják a lehetőséget, hogy szakmai tárgyakat tanulhatnak angol nyelven, nem mindegyik hallgató volt teljesen elégedett. Ennek több oka is volt. Egyrészt az angolul nagyon alacsony szinten tudó hallgatók nem voltak képesek arra, hogy fél év angol nyelvtanfolyam után alapozó szakmai tárgyakat tanuljanak angol nyelven. A gyenge nyelvtudású hallgatók még kevésbé voltak képesek a tényleges szakmai tárgyakat angol nyelven elsajátítani. A nem teljes siker oka azonban nem csak az idő rövidségében keresendő, hanem a hallgatók hozzáállásában is: amikor túl nehéznek tűnt a feladat és túl távolinak az elérendő eredmény, a gyenge nyelvtudású hallgatók jelentős része nem volt hajlandó extra energiát befektetni, és feladták, hogy magas szinten megtanulják a szakmai tárgyakat angol nyelven. Természetesen mindenképpen fel kellene tenni azt a kérdést is, hogyan lehetséges, hogy kb. négy–nyolc évnyi nyelvtanulás után a hallgatók egy része alapfokú nyelvtudással rendelkezik. (Természetesen előfordultak olyan esetek is, hogy a hallgató közoktatási tanulmányai alatt német nyelvet tanult, így az angol nyelv kb. középfokú szintű elsajátítása számára lehetetlen volt fél év alatt.)

Ugyan a projekt 2015 elején lezárult, a projektben kidolgozott e-learninges tananyagokat az oktatók a jövőben folyamatosan használni fogják az oktatásban, a Főiskola pedig folyamatosan felkínálja mindenkor belépő hallgatói számára a lehetőséget, hogy angol nyelven tanulhatnak szakmai stúdiumokat. Reméljük, hogy a munkaerőpiac elvárásait mind több hallgató ismeri fel már a felsőoktatási tanulmányai megkezdésekor, és mind többen kapcsolódnak be önként a Főiskola által felkínált idegen nyelvű kurzusokba.

Útkeresés vagy halogatás – főiskolai hallgatók munkához való viszonya

Összefoglalás: A változó világ a társadalmi, gazdasági élet teljes spektrumát komoly megmérettetésre kényszeríti, de jelentős kihívást jelent az egyéni útkeresés szempontjából is. Korunkban az egyéni életpályák kicsit kanyargósabbak – időnként még buktatók is nehezítik –, mint 20–30 évvel korábban. Ilyen viszonyok között lényegessé válik, hogyan indul a „nagybetűs” életnek a fiatal. Felkészült-e a felnőtt, önálló életre, a munkába állásra? Rendelkezik-e olyan tudással, kompetenciákkal, amelyek segíthetik a hierarchikus struktúrákba való beilleszkedést, a nehéz helyzetekkel való megküzdést? Az életpálya egy sajátos időszaka az első munkába állás. A szerző főiskolai hallgatók körében vizsgálta, hogy a diplomás pályakezdők milyen reményekkel, félelmekkel készülnek a munkába állásra. Tapasztalatai alapján a hallgatók markánsan eltérő csoportjait különbözteti meg. E csoportokat mutatja be a cikkben.

Kulcsszavak: Pszichoszociális életszakasz, életszakaszváltás, fiatal felnőttkor.

Abstract: The changing world forces to contest the whole spectrum of social and economic life, but this are also a significant challenge for the individual in terms of road search. In our age of the little winding solo career – occasionally has pitfalls even more difficult – than 20–30 years ago. Under these conditions it is crucial, how is the "capitalization" of young life. Are you prepared for the independent adult life, for working? Do you have the knowledge, competencies, which may facilitate the integration into hierarchical structures, in coping with difficult situations? The first employment is a specific period of the career. The author examined college students, young graduates what hopes, fears they have about working for the first time. Based on the experience, markedly different groups of students can be established. These groups are presented in this article.

Keywords: Psychological life term, changing, adulthood.

* Dunaiújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: neniko@mail.duf.hu

Bevezetés

A változó világ a társadalmi, gazdasági élet teljes spektrumát komoly megmérettetésre kényszeríti, de jelentős kihívást jelent az egyéni útkeresés szempontjából is. Korunkban az egyéni életpályák gyakran kanyargósak, buktatókkal nehezítettek. Az életpálya egy sajátos időszaka az első munkába állás, mely szükségessé teszi önmagunk újraértelmezését, új kompetenciák aktiválását, munkahelyi szerepünk elfogadását. A gyakran nagyon merev, a korábban megszokott szervezeti működésektől jelentősen eltérő, munkahelyi hierarchiába nehéz a beilleszkedés. Az alkalmazkodást eredményesen segíthetik a fejlett megküzdési stratégiák, a konfliktus-megoldási ügyesség, a hatalommal való viszony végiggondolása.

Nem könnyű a hosszúra nyúlt, kötetlen diákevek után megtalálni helyünket már felnőttként a társadalom intézményes életében.

A pálya megkezdésekor sokan bizonytalanul, félelmekkel tekintenek a jövőbe. Nehéz választani a kínálgató lehetőségek közül: vajon megfelelek majd az elvárásoknak, ténylegesen ezzel akarok foglalkozni, biztos, hogy így kell döntenem? Ebben a helyzetben jellemző lehet a fiatalokra a döntésképtelenség, az önmagukkal való elégedetlenség, esetenként a depresszió. Az úgynevezett „kapunyitási pánik”-ban szenvedőkre azonban nemcsak ezek a tünetek lehetnek jellemzőek, van akinél, a felfokozott, érték nélküli, élvezethajhászó élet a figyelmeztető jel.

A cikk elején az ifjúkor feladatainak, kríziseinek fejlődéslélektani megközelítését mutatom be. Ezzel az a célom, hogy a hallgatói lét jellemzése, majd a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói körében végzett munkaattitűd-vizsgálat alapján levont következtetéseimet szakmailag alátámasszam, érthetőbbé tegyem.

Az ifjúkor fejlődéslélektani sajátosságai

Az ember fejlődése során a társadalmi, gazdasági és földrajzi környezet változásaira reagálva az éni-identitás állandóan és folyamatosan változik. Minden új életszakasz új feladatok megoldását követeli meg, és ezzel együtt újfajta készségek kialakulását, az egyénben lezajló biológiai, pszichológiai és társadalmi változásokat jelent. Az ember személyiségének fejlődése szempontjából az egyes szakaszok egyformán fontosak.

Erikson (1969) fejlődési modelljében a személyiség fejlődése a gyermekkor végén a felnőttkorba lépve nem áll meg, hanem folytatódik az emberi élet végéig.

A modell nyolc pszichoszociális szakaszt különböztet meg:

- Csecsemőkor /bizalom – bizalmatlanság/.
- Kisgyermekkor (2–3 év) /autonómia – kétségbeesés/.
- Óvodáskor (3–5 év) /kezdeményezés – büntudat/.

- Iskoláskor (6–11 év) /teljesítmény – kisebbségség/.
- Serdülőkor (12–20 év) /identitás – szerepkonfúzió/.
- Fiatal felnőttkor (20–25 év) /intimitás – izoláció/.
- Felnőttkor (60 évig) /alkotás – stagnálás/.
- Időskor /én-integritás – kétségbeesés/.

Erikson szerint az emberi cselekvés mozgatórugója a kompetenciákra való törekvés. Ezt úgy érzük el, hogy a fejlődés és a társadalmi környezet által előhívott feladatokat az újonnan elsajátított készségeinkkel eredményesen tudjuk megoldani. Közben növekszik a személyiség kompetenciája, önbizalma, gazdagszik konfliktuskezelése. Amennyiben a személyiség nem képes sikeresen megoldani az adott életszakasz kulcsfontosságú feladatait nő a kudarcézés és önértékelési zavar jelentkezik.

Idővel kialakul valamiféle megnyugvás, de nem mindegy, hogy az egyensúly az alkalmazkodást segítve, vagy nehezítve stabilizálódik.

Az egyes életszakaszok közötti váltások során a személyiség könnyen sérülhet, hiszen az addigi szerepek, konfliktusmegoldások, bevált stratégiák, megszokott életstílus már nem megfelelőek, nem segítik elő a megváltozott helyzethez való alkalmazkodást. Az új megoldások és készségek még nem stabilizálódtak, a személy intenzív tanulás, fejlődés és szerepváltás állapotában van. Van, aki különösebb zökkenők nélkül vált.

Nála azt feltételezhetjük, hogy jó önismerettel, sokféle, különböző konfliktuskezelő technikával rendelkező, harmonikus személyiség, bár az is előfordulhat, hogy elnyomja konfliktusait, amik a későbbiek során felszínre törnek. Sokszor a zajos, konfliktussal terhelt váltás válik az egyén hasznára, miközben elmélyül önismerete, gazdagodik fusztrációkezelése, és érett személyiséggé válik.

Az életszakaszváltások lehetőséget teremtenek az egyén számára a szembenézésre, az összegzésre, hol tart vágyai, céljai, önértékelése, társadalmi pozíciója tekintetében. „A fejlődés lehetősége mindig, bármelyik életkorban adott. Nem kell hozzá más, csak indítatás, bizalom és optimizmus, jó problémaelemzés és főképp motiváció a változásra.” [1]

[1] Hajduska Marianna (2008): *Krízis-lélektan*. Budapest: ELTE Eötvös.

A FIATAL FELNŐTTKOR PSZICHOSZOCIÁLIS JELLEMZŐI

A fiatal felnőttkor átmenetet jelent a gyermek és felnőttkor között. Jung szerint az ifjúkor a serdülőkor után kezdődik és 35–40 éves korig tart. Ekkor lép be az egyén a munka világába, meg kell valósítania társadalmi céljait: gondoskodni önmagáról, családot alapítani és gondoskodni a családról. Mindeközben számtalan problémával kerül szembe.

[2] Jung, C. G. (1993):
Mélységeink ösvényein.
Budapest: Gondolat.

[3] Bakó Tihamér (2004):
Utak és ösvények.
Budapest: Psycho Art.

[4] Kósa Éva–
Ritoókné Ádám Magda
(Szerk.) (1990):
*Fejlődéslélektan
szöveggyűjtemény –
pedagógia és tanár szakos
hallgatók részére.*
Budapest: Tankönyvkiadó.

A valóságtól elrugaszkodott vágyak túlzott elvárásokat eredményezhetnek, növelhetik a kudarc élményt. A belső lelki problémák, szexuális zavarok, kisebbségi érzés formájában jelentkezhetnek. Jung ezek mögött a nagyon különböző problémák mögött egyetlen okot emel ki, a változástól való félelmet. Az egyén valahol legbelül nem szeretne felnőni, és ellenállása hátráltatja az új helyzetek megoldását. Ezen úgy lehet segíteni, ha integráljuk a régit és az újat, másrészt szüntelenül munkálkodunk a megoldáson. Jung az ifjúkorban e munkálkodás kulcsszavainak a teljesítményt és hasznosságot tekinti, céljának pedig, a már említett társadalmi egzisztencia megteremtését. [2]

Erikson (1969) elmélete szerint e korszak fő konfliktusa az intimitás iránti igény az izolációval szemben. Az intimitás annak a képessége, hogy egy másik személlyel nyílt, támogató, gyengéd kapcsolatot tudunk kialakítani, annak veszélye nélkül, hogy közben elveszítjük saját identitásunkat. [3] Az intimitás mindenféle emberi kapcsolatban meghatározó, általában a bizalom és a kölcsönös gondoskodás érzését kelti, miközben saját független mivoltukat is megélhetik a felek. Az intimitás kialakulása csak dinamikusan fejlődő kapcsolatban lehetséges, ahol a kölcsönös empátia és a kölcsönösen szükséges alkalmazkodás a meghatározó.

Minderről Buda Béla a következőket mondja: „a gyermekkor és felnőttkor pszichológiai különbözőségének egyik vetülete a gyermeki aszimmetrikus kapcsolatok helyett a szimmetrikus felnőtt-felnőtt kapcsolat kiépítése”. Erre az a jellemző, hogy a közel egyenlő két személyiség mindegyikének van hatalma a másik felett, mindegyik képes arra, hogy a másik viselkedését a saját igényeinek megfelelően alakítsa a kapcsolaton belül. A felnőtt kapcsolat az intimitáson, a spontán viselkedés lehetőségén kívül még azzal a pszichológiai kielégüléssel is jár a személyiségnek, hogy önmagát cselekvőbbnek, hatékonyabbnak élheti meg a kapcsolatban, és igényeit jobban megvalósíthatja. [4]

Társadalmi elvárás, hogy a fiatal felnőtt függetlenedjen szüleitől, beilleszkedjen a foglalkoztatási szerepbe, stabil partnerkapcsolatot alakítson ki, válasszon társat.

A szülőkről való leválás előfeltétele a pszichoszociális érettség kialakulása, a felnőtt identitás megléte. Az identitás keresésében a fiatal felnőttkor kitüntetett szerepet tölt be, miközben a fiatal a self-konceptió felbomlásának valamennyi összetevőjével egyszerre birkózik meg.

Mindez arra ösztönzi az ifjút, hogy a korábbinál pontosabban, differenciáltabban fogalmazza meg önmagát és keresse azt a speciális területet is, amelyen igazán kibontakozhat, amely sajátja. Ugyanakkor fél a döntéstől, a véglegességtől, érzi a korai zárás veszélyét. Ez az érzékenység krízisállapotig fokozódhat, amit majd kiegyensúlyozott, kifele aktív új korszak követ. [5]

Erikson (1969) az alábbiakkal jellemzi e korszakot: „Könyörtelenül kényszerítik a fiatalot olyan döntések meghozatalára, amelyek gyorsuló iramban egyre végérvényesebben ön-definiálódásokat, irreverzibilis szerepeket és így életre szóló rögzítéseket eredményeznek. (...) A fiataloknak várakozási időre van szükségük a gyermekkor és a felnőtt élet között, institucionalizált pszichoszociális haladékokra, amelyek folyamán kialakulhatnak a belső identitás végleges keretei...” „De miközben igényli a haladékokat, a moratóriumot, ugyanakkor önészlelésének sajátosságát is összeköti társadalmon belüli elismertségével... ez az elismertetés nélkülözhetetlen az én számára...” [5]

A társadalom szerkezetébe való stabil beilleszkedés feltétele, a tanulmányi időszak lezárása, az önálló egzisztencia, és a felnőttkorra jellemző közösségi kapcsolatrendszer kialakítása. A modern társadalmakban a harmonikus felnőtt identitás kialakulása kitolódhat a harmincas évek elejéig. Keniston (1968) *posztadoleszcencia* néven említi ezt a periódust, amely a pszichoszexuális érettség teljes kialakulása, vagyis a pubertáskor vége és a társadalmi értelemben vett felnőtté válás időszaka között húzódik meg.

AZ IFJÚKOR KRÍZISEI

A krízist, olyan sajátos élethelyzet válthatja ki, amikor az egyén a lelki egyensúlyát veszélyeztető, sürgető körülményekkel kénytelen szembenézni, melyeket a szokásos problémamegoldó eszközeivel sem elkerülni, sem megoldani nem tud. [3] A fiatalok jelentős része küzd az életszakaszváltás nehézségeinek konfliktusaival, melyek, mint elköteleződési pánik, szabadság és döntésképtelenség, „a mindig jól kell járni” dilemmák jelennek meg. [1]

Elköteleződési krízis

A krízisek legfőbb kiváltója az elszigetelődés lehet, az, amikor eltávolodunk másoktól, nem tudunk tartalmat, mély emberi kapcsolatokat kialakítani. „Olykor az emberek önmaguktól húzódnak vissza, például, ha úgy érzik, a kapcsolat az identitásukat fenyegeti. A visszahúzódás egyik veszélyes következménye, hogy egyesek annyira kiéghetnek, hogy elveszítik intimitásra való képességüket”. [3]

[1] Hajduska Marianna (2008): *Krízis-lélektan*. Budapest: ELTE Eötvös.

[5] Ritoók Pálné (2006): *Pálya-lélektan, a pályaválasztás pszichológiája*. In: Bagdy Emőke–Klein Sándor (Szerk.): *Alkalmazott pszichológia*. Budapest: Edge.

[1] Hajduska Marianna (2008): *Krízis-lélektan*. Budapest: ELTE Eötvös.

[6] Molnár Éva: *Quarterlife crisis – új pánik fenyeget*. Letöltve: 2008.09.11. http://www.fn.hu/munka_karrier/20040803/quarterlife_crisis_uj_panik_fenyeget/

Az intim kapcsolatok kiépítésének akadálya lehet, ha elakad a személyes identitás kialakulása, ha a környezeti viszonyok aláássák az egyén önértzetét vagy gátolják a kölcsönös érzések kifejlődését. Az identitásfejlődés elakadása származhat a gyermekkori szegény, kisebbségi vagy az elhidegülés érzéséből. Erikson (2002) mindenfajta kapcsolatban fontosnak tartotta az intimitást, a szexualitásban épp úgy, mint a nem szexuális jellegűekben /munkatársak, barátok között/.

Az érett, felnőtt párkapcsolati kötődéshez a szülőkről való teljes leválás szükséges. Az jár előbb a leválás folyamatában, aki meg tudja fogalmazni, mit is jelent számára a felnőtt identitás, melyek ennek a kritériumai, milyen eszközök szükségesek számára a megvalósításához. [1]

Az elégtelen leválás sokféle problémát eredményezhet a fiatal életében: érzelmi függőség a szülőktől, a felelősségvállalás kerülése, identitás és elköteleződési problémák, a társadalomba való elégtelen bekapcsolódás.

Az elköteleződési pánik az élet bármely területén megjelenhet a választási lehetőségek látszólagos sokszínűségéből eredő szabadság és a „jól kell választani” bénító kényszeréből következő döntésképtelenség hatására.

Az első munkába állás, mint krízis

Sajátos krízishelyzetet teremt a fiatalok életében az első munkába állás, mely „új készségeket, szerepmegoldásokat, önmegfogalmazást kíván. Be kell tagozódni a hierarchiába, amelyhez fejlett megküzdési stratégiák, konfliktus-megoldási ügyesség, a hatalommal való viszony végiggondolása szükséges. Sem a túlzottan készségesen behódoló, sem a mindig mindenért lázadó, az autoritással állandó opposícióban lévő alkalmazkodása nem lesz gördülékeny.” [1]

Nem könnyű a hosszúra nyúlt, kötetlen diákévek után megtalálni helyünket már felnőttként a társadalom intézményes életében. A pálya megkezdésekor sokan bizonytalanul, félelemmel tekintenek a jövőbe. Nehéz választani a kínáló lehetőségek közül: vajon megfelelek majd az elvárásoknak, ténylegesen ezzel akarok foglalkozni, biztos, hogy így kell döntenem? Ebben a helyzetben jellemző lehet a fiatalokra a döntésképtelenség, az önmagukkal való elégedetlenség, esetenként a depresszió. [6]

Ezt a jelenséget Robbins és Wilner (2001) quarterlife krízisnek, találó magyar kifejezéssel *kapunyitási pánik*nak nevezik, és az életközépi (midlife) válsághoz hasonlítják. A közös a két krízishelyzetben, hogy mindkét válság alapja az életkorból eredő hatalmas váltás, amelyet szorongás, különböző fizikai tünetek és ritkán depresszió kísérhet. A kapunyitási pánikban szenvedők tünete azonban nemcsak a passzivitás, a döntésképtelenség és depresszió lehet, a felfokozott, érték nélküli, élvezethajhászó élet is figyelmeztető szimptóma. [6]

Kapunyitási pánikot nem csak pályakezdő, hanem a pályájuk elején lévő fiatalok is átélhetnek. Azok, akik csalódtak választásukban, feleslegesnek érzik azt a sok erőfeszítést, amit a munka érdekében tettek, így néhány évnyi munka után „kiégnek” (Robbins és Wilner, 2001). A jelenség hátterében különböző okokat találhatunk: túlságosan nagy és sikerorientált elvárások a karrierben; az önérvényesítésben meglegni vélt boldogság ígérete; a média által keltett illúziók a könnyen érvényesülő, sikeres fiatalokról. „Az ide nekem az oroszánt is” szlogennel önmagát kipróbálni és megmutatni szándékozó fiatal gyorsan összeroppanhat, ha nem találja helyét, céljait, az értelmes munkát, a megfelelő jövedelmet. [1] A valóság kegyetlenül más, mint a reklámok sugallta idealizált világ. A verseny hatalmas, a kínálkozó lehetőségek csak látszólag változatosak, a siker lehetősége mögött monotonía, megalkuvások sorozata, túlhajszoltság és érzelmenélküliség húzódik meg. A „szorongó, gátlásos, szociális helyzetekben nehezebben oldódó, kommunikációs problémákkal küzdő fiatalok, bármilyen okosak és tehetségesek is könnyen háttérbe szorulnak, hiszen nem a való tudás számít, hanem az, amit az illető el tud hitetni magáról”. [1]

Sok magyar fiatal a tanulmányai befejezése után is a keresés fázisában van. Ennek egyik fő oka lehet, hogy a magyar felsőoktatásban a tapasztalatszerzésre, a szakmai kipróbálásra egyáltalán nem, vagy alig helyeznek hangsúlyt. „A 25–35 évesek új tömegbetegsége, hogy tanulmányaik befejezése után rájuk tör a szorongás: jó foglalkozást választottak, van értelme a munkájuknak? Túl nagyok az elvárások, túl sok a lehetőség és a kétely”. [6] Kiss István szerint, hazai viszonylatban a diplomás túlképzés, a klasszikus karrierutak eltűnése, a munkapiac instabilitása a fő kiváltója az elsősorban értelmiségi fiatalok körében meg tapasztalt jelenségnek. Ok vagy következmény, de mindenféleképpen összefügg vele, a családalapítás eltolódása. Az, hogy a munkába állás után még évekig a szakmai életben keresnek kielégülést a fiatalok. További teher, hogy a médiát a sikeres fiatalok képe uralja, és hogy közvélekedés szerint az élet legszebb éveit ez az időszak adja. [7]

A fiatal nők talán még nehezebb helyzetben vannak, hiszen egyszerre küzdenek meg a karrier felépítésével és a kapcsolati élet megalapozásával, így a pánik tünetei náluk kifejezettebbek lehetnek. [8]

A hallgatói lét jellegzetességei

A felsőoktatásba bekerülő fiatal speciális helyzetben van, a felnőtt lét egy sajátos, átmeneti állapotában. Már az is kérdéses, melyik csoportba soroljuk az egyetemi/főiskolai hallgatót? Fiatal vagy felnőtt?

[7] Horváth Tünde: Pályakezdés előtt. A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a felsőoktatásban. In: Puskás-Vajda Zsuzsa (Szerk.) (2007): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. Budapest: FETA.

[8] Szvetelszky Zsuzsa (2005): A kapunyitási pániktól a nagymamaelméletig. *HVG*. 33. szám.

[9] Hegedűs
T. András
(1997):
Pszichológia.
Budapest:
Aula.

[10] Hajduska
Marianna:
Felsőoktatási
krízisek.
Egyetemis-
ták krízisei
– a változó
felsőoktatási
rendszerben.
*Alkalmazott
pszichológia*.
2006 VIII/1.
[http://mind-
enkilapja.hu/
users/hajdus-
ka/uploads/
Felsooktata-
si_krizisek.
doc](http://mind-enkilapja.hu/users/hajduska/uploads/Felsooktatasi_krizisek.doc), Letöltve:
2010. 03. 17.

Ha a munkába állás, a házasság jelenti a felnőttkor kezdetét, akkor nem tekinthető felnőttnek a hallgató. A kultúra és szaktudás bonyolultabbá válásával, ezek elsajátítása, egyre hosszabb időt igényel így kitolódik az ifjúkor, de a jogilag felnőtt huszonéves serdülőnek sem tekinthető már.

Hegedűs (1997) [9] szerint az egyetemi hallgatók egy speciális csoportot alkotnak, amelyre a „tanuló felnőtt” elnevezés illik legjobban.

A kettős helyzet – szavazójoguk van, házasodhatnak, de még tanulnak, és nem tartják el magukat – jellegzetes problémákat hív elő a hallgatók életében. Megkívánják tőlük az önálló helytállást, egy új közegbe való beilleszkedést, új kapcsolatok kialakítását, új társas normarendszer elsajátítását. Az alkalmazkodás azonban nem könnyű, zavarai mögött indítékproblémák és elköteleződési válság húzódhat meg. A nehézségek egy része a szerepváltásból, esetleg réteghelyzet- és földrajzikörnyezet-váltásból, a hirtelen önállósodásból eredhetnek. [10]

A felsőoktatásban eltöltött időszak fő feladata a szakmai felkészülés, ami mellé sajátos személyiségfejlődési feladatok társulnak. A tanulói státus késlelteti az identitás végleges kifejlődését, a döntések halogatása, a saját utak keresése megmarad, és központi kérdésé válik a serdülőkor után is. A testileg érett diákok, szellemi tekintetben még fejlődésben vannak. A megelőző fejlődési periódus elhúzódása azzal fenyeget, hogy a serdülőkorai személyiségjellemzők állandósulnak és az egyén a krízisek és konfliktusok szintjén megreked, nem alakul ki a felnőtt identitás és ennek szerves részeként a pályaidentifikáció.

A felsőoktatásban eltöltött időszak alatt megváltozik a fiatal másik nemmel való kapcsolata is. A bizonytalanság és az elköteleződés hiánya jellemzi, hiszen a szilárd jövőbeli tervek még kialakulatlanok, vagy ha vannak is a megvalósításukra még évekig nincs lehetőség.

A hallgató szabadságát nagymértékben korlátozza a szülőktől való anyagi függés, ami fontos döntésekben nem teszi lehetővé a teljes önállóságot. Hosszú évekbe telik mire a tanulmányokat befejezi és véglegesen függetlenedik a szüleitől. Problémát jelenthet a „választott” szak helyességében való kételkedés. A hiányos információk, idealizált elképzelések mellett meghozott döntésről a képzés során derül ki, hogy „én nem is ezt akartam”.

Az elkötelezett hallgatók azzal szembesülnek, hogy az elméleti ismeretek gyakorlati kipróbálására alig, vagy egyáltalán nincs lehetőség a képzés keretében. Ráadásul igényelnék a pályakezdéshez szükséges interperszonális kompetenciák elsajátítását, az elhelyezkedéshez szükséges készségek fejlesztését is. Az oktatás azonban inkább elmélet-, mint gyakorlatorientált, és nem fordít kellő figyelmet a megfelelő kompetenciák elsajátítására.

Az oktatási rendszer nem kellő gyorsasággal és rugalmassággal alkalmazkodik a gazdaságban bekövetkező változásokhoz, így a rendszerből kilépők képzettsége és a munkaerő-piaci igények között nincs meg a kellő összhang.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, a hallgatói lét legfőbb jellemzője, hogy az elhalasztott serdülőkori feladatok és konfliktusok ötvöződnek a tipikus fiatal felnőttkori krízisekkel. „A leggyakrabban előforduló teljesítményválság és párkapcsolati krízis, egyaránt a még amúgy is instabil önértékelést csorbítják. A tömegoktatás személytelensége, a visszajelzések megcsappanása, szintén nem az önbizalmat építik. A végzés elhúzódik, a felnőtt szerepek fölvállalása egyre hosszadalmasabb és szorongatóbb”. [10]

Nem feledkezhetünk meg azonban arról sem, hogy „a felsőoktatás többszereplős színpad, a diákok lelki egyensúlya erősen függ az oktatók közérzetétől és szerepértelmezésétől, valamint az intézmény identitásától. „Az átalakuló rendszerek a maguk – remélhetőleg átmeneti – labilitását közvetítik a résztvevőknek, gyengíthetik az azonosulást, a motivációt, nehezítik a beilleszkedést, mérséklék a teljesítménybeli és az elköteleződési erőfeszítéseket”. [10]

A DF hallgatóinak jellemzői

A Dunaújvárosi Főiskola nyolcféle alapszakon, mellettük másoddiplomás és felsőfokú szakképzéseken várja a fiatalokat. Így a hallgatók között műszaki, gazdasági és humán szakon tanulók egyaránt vannak.

A főiskola a Selmezbányai Egyetem utódintézményének tekinti magát, így a hallgatók őrzik a több száz éves selmeci diákhagyományokat. A szertartások végigkísérik a főiskolai éveket, a fiatalok felnőtté válási és szakmai beérési folyamatát.

Nagyon sok diák kerül úgy a főiskolára, hogy nem szakmát választ, hanem oda jelentkezik, ahova a pontjai alapján esélye van a felvételnek, vagy ahova a szülei küldik. Egyre gyakoribb, hogy a korábban itt végzett szülő a bizonytalan, nem éppen 'éltanuló' gyermekét visszaküldi az alma materbe, faragjanak belőle embert, mint ahogyan annak idején belőle is ember lett a főiskolán töltött évek alatt. Sokszor a fiatal először valamelyik felsőfokú szakképzésre iratkozik be, majd ráérez a „felnőtt diák”-élet előnyeire, barátokra lel, és a főiskolán marad az alapképzésben. Ezek közül a hallgatók közül, sokan meg sem szerzik a szakképesítést igazoló bizonyítványt.

Akinél a megkezdett szak megválasztása nem saját elhatározásból történt a személyes célok, adottságok figyelembe vételével, azoknál gyakori jelenség a szakváltás, a számukra megfelelő képzés keresése. Még akik maguk döntötték el milyen szakra jelentkeznek, azoknál is tapasztalható elbizonytalanodás. Így a hallgatók jelentős százaléka a kötelező képzési időnél 1–2 vagy akár több évvel hosszabb idő alatt szerez diplomát.

Az iskolai tanulmányok kitolódása, megnyújtja a leválási folyamatot, az egzisztenciális függőség akadályozza az önállóságot. Bár, ma már sok főiskolai hallgató vesz fel diákhitelt a tanulmányi időszak pénzügyi finanszírozása érdekében, de a problémát ez nem oldja meg.

Egyrészt azért, mert a felvehető összeg nem fedezi a költségeket, másrészt a kezdő fizetésből legtöbbször nem képes fenntartani magát és a kölcsönt is fizetni a fiatal felnőtt, így tehát megint a szülőre szorul.

A másik lehetőség az önállóság megszerzésére a tanulmányok melletti munkavállalás. Erre vonatkozó pontos adat nincs, de a beszélgetésekből úgy tűnik sok hallgató dolgozik munka mellett. Oktatóként ez két oldalról is érzékelhetővé válik, egyrészt a dolgozó diák nem jár órára, csúszik a beadandó feladattal, gyakorta keresi meg a tanárt személyes kéréssel. Másrészt a vizsgán nyújtott teljesítménye gyakorlatot, praktikusságot tükröz, még abban az esetben is, ha a felkészültsége hiányos.

Oktatóként sokszor meg tapasztalom, hogy a hallgatóság élesen kettéválik újbárosi és ún. „vidéki” csoportra. A városi csoport, ritka kivételtől eltekintve a családdal él, megvan a korábbi baráti köre, csak órákra jár és vizsgázni, de a sajátos hallgatói életformába nem igazán kapcsolódik be. A vidéki hallgatók jelentős része kollégiumban lakik, a többiek pedig találnak albérletet a főiskola környékén. Nyüzsgöve, zajosan élnek felnőtt diákéletüket. A hagyományörzők is elsősorban közülük kerülnek ki.

A párkapcsolati érettség tekintetében is nagy szórás tapasztalható a főiskola hallgatóinak körében. Sokan magányosak, nincs társuk, pedig vágnak rá, de az intimitás által megkívánt sok alkalmazkodásra képtelenek. Azt képzelik, hogy az intimitás az identitás határvonalainak eltörlését jelenti, így nem engedik meg maguknak az intim kapcsolat kialakítását.

A hagyományörzésben résztvevő diákok körül összetartó, erős közösség biztosít védőhálót, így ők magányosnak nem tekinthetők. Sokan párkapcsolati félelmek miatt menekülnek a közösségi életbe.

A hallgatók munkaattitűdjének vizsgálata

A hallgatók munkába lépéssel, szakmával kapcsolatos bizonytalanságának csökkentésére pályaaorientációs programot tervezett a főiskola. Ennek keretében életpálya-tervezés tréninget hirdettem meg a hallgatóknak. A tréning célcsoportja a tanulmányaik utolsó félévében járó, vagy már szakdolgozatot készítő, önként jelentkező főiskolai hallgatók voltak, olyanok, akik várhatóan egy éven belül végezni fognak.

A program tartalmára vonatkozó egyedi elvárások megismerése érdekében a tréning előtt minden jelentkezővel személyesen elbeszélgettem. E beszélgetéssel az volt a célom, hogy felmérjem, hogyan gondolkodnak arról az életszakaszról, amiben vannak; milyen problémák foglalkoztatják őket és kortársaikat; mennyire érzik magukat felnőttnek, szülőktől függetlennek; milyen érzésekkel, gondolatokkal és vára-kozásokkal készülnek a munkába állásra.

Az interjúkban adott válaszoktól azt reméltem – és ez a várakozásom teljesült is szakirodalmi ismeretemet, tapasztalataimat kiegészítve –, hogy irányt mutatnak a csoportos életpálya-tervezés tréning megtervezéséhez. 58 hallgatóval folytattam beszélgetést. Ők, a későbbiekben valamennyien részt vettek a tréningen. Az előzetes beszélgetés után a hallgatókat három csoportra osztottam, majd a tréningen szerzett tapasztalatok alapján az eredetileg három kategória további két-két csoportra bontását láttam célszerűnek.

A HALLGATÓK CSOPORTJAI

1. A munkához pozitív attitűddel viszonyuló, *a munkába állásra motivált hallgatók*, a megkérdezettek 50%-a. Ők azok, akik lehetőséget látnak a munkában a szülőktől való végleges leválásra, a felnőtt élet tényleges megkezdésére.

– E csoport egyik fele a jövőre vonatkozó határozott elképzelésekkel, reális önismerettel, szakmai elköteleződéssel vág bele a munkaerőpiac meghódításába. Tisztában vannak képességeikkel, lehetőségeikkel és tudják, mit kell tenniük céljaik elérése érdekében. A váltást, a változtatást életük természetes velejárójának tekintik. Stabil párkapcsolattal rendelkeznek, önállóan, illetve a társsal döntenek a jövőről. A család, mint biztos háttér megvan, de a kapcsolódás már inkább felnőtt–felnőtt szintű. Számukra a munkavállalás a szülőktől való függetlenedés befejezését, az önálló élet kezdetét, és a szakmai megmérettetést jelenti. Műszaki menedzser és gépész szakot végeznek, diákként is rendszeresen dolgoztak, dolgoznak és aktív hagyományörzők.

– A csoport másik felének szintén reális céljai vannak a munkával kapcsolatban, ismerik személyes forrásait. Stabil párkapcsolattal nem rendelkeznek, a család számukra az energiaforrás, erőt és bátorságot ad az önálló döntéshez. Ez még akkor is igaz, ha a családban betöltött szerepük /pl: a kisebb testvérek gondozói/ következtében menekülnének a túlzott teher elől, és szeretnék a saját életüket élni. Ez, olyan „se vele-se nélküle” állapot. Ők szintén valamelyik műszaki szakra járnak, és van munkatapasztalatuk.

2. *A munkával szemben kellemetlen érzéseket táplálók*, a diákeletet hosszan fenntartani szándékozó hallgatók, a résztvevők közel 31%-a. Ők alapvetően jól érzik magukat abban a helyzetben, amiben vannak. Legfőbb céljuk a státus megtartása.

– A csoport egyik felére az „úgy jó, ahogy van”-állapot a jellemző. Ezen túl, nincsenek határozott elképzeléseik a jövőre vonatkozóan. Párokapszolatuk nincs, teljes erőbedobással a baráti/haveri kapcsolatokra koncentrálnak. Ennek jó közege a hagyományörzés. Ezek az egyének valahol legbelül nem szeretnék felnőni. Nincs felnőtt identitásuk, indítékproblémák és elköteleződési válság miatt nem tudnak a pályakezdet jelentő új helyzethez alkalmazkodni. Félelmeiket, bizonytalanságukat a kissé élvezethajhászó életmóddal próbálják leplezni. A végzett szak nem jellemző rájuk, többségükben hagyományörzők. Elvesznek, feloldódnak a csoportlét kellemes, szórakoztató történeteiben. Diákmunkát időlegesen végeznek.

– A csoport másik része – kizárólagosan lányok – számára igazán csak a stabil párkapcsolat a fontos. A szülők helyett – mellett – a párban vélik megtalálni a biztonságot, de képtelenek egyenrangú párkapcsolat kialakítására, alárendelik magukat a társuknak. Itt is hiányos felnőtt identitásról, instabil önértékelésről beszélhetünk, melyet csorbít a kapcsolati krízis és a teljesítmény-válság. Az önismereti bizonytalanság pedig szűk keretet ad a választáshoz. Ők elsősorban kommunikáció- és gazdaság szakosok. Van, aki végzett már közülük diákmunkát és van olyan is, aki nem.

3. A munkával kapcsolatban felemás érzelmeket megfogalmazó *bizonytalanok* (19%), akik valamilyen számukra meghatározó személyhez kötik döntésüket. Számukra még mindig a legfontosabb, megfelelni mások elvárásainak. Legtöbbször ez a más, valamelyik szülő. Hiába kötelességtudóak, szorgalmasak, az önbizalomhiányuk, félelmeik és szorongásaik miatt nem mindig teljesítenek jól.

– A csoport közel fele a munkát természetesnek veszi, de azért még egy ideig tanulni szeretne. Vannak céljaik /Msc elvégzése/, de nem egyértelmű, hogy ez valóban személyes elképzelés, vagy a szülők kívánsága. Minden körülmények között, görcsösen törekszenek a magas teljesítményre, amit sokszor nem tudnak elérni. A túlzott követelményeknek való megfelelési kényszerük, állandó elismerésre vágyásuk, és a realitás hiányán alapuló önismeretük nem egyszer kudarcot eredményez az életükben. Önmagukkal félnek szembenézni, és tagadják félelmeiket. Sok esetben semmiféle munkatapasztalatuk nincs. Hagyományörzőként is kötelességtudó, jó gyerekek.

– A többiekre szintén jellemző a túlzott elvárásoknak való megfelelés és a teljesítménykényszer. Sikertelenség esetén azonban kétségbe esnek, nyíltan vállalják elbizonytalanodásukat. Ők is a szülőktől függenek, nincs párkapcsolatuk. Bizonytalan önismeretük következtében sokszor alulértékelik magukat, így a továbbtanulást nem merik kitűzni maguk elé célként. Kötelességtudó természetességgel fogadják a munkát, de félnek attól, hogy lesz-e munkájuk, sikerül-e megfelelni, jól teljesíteni. Ők azok, akik felismerik, vállalják félelmeiket, szorongásaikat és aktívan akarnak tenni ellenük. Sokkal nagyobb tartalékaik vannak, mint azt gondolják. Egy-egy biztató szó is elég ahhoz, hogy elhiggyék képesek rá és meg tudják csinálni az adott feladatot. Ilyenkor szép eredménnyel teljesítenek.

KÖVETKEZTETÉSEK

A vizsgált hallgatói kör a főiskola vonatkozásában nem tekinthető reprezentatívnak. Ez elsősorban annak tulajdonítható, hogy a meghirdetett életpálya-tervezés tréningre jelentkezőket kérdeztem meg. Közülük 47 fő (81%) volt hagyományörző. Ezzel szemben a főiskola hallgatóinak több, mint fele nem hagyományörző. A hagyományörző hallgatók sokkal-sokkal aktívabb közösségi életet élnek, mint társaik, részt vesznek a főiskola különféle rendezvényein, kihasználják a kínálkozó lehetőségeket. Közel ilyen arányú aktivitást mutattak ki a hallgatók is egy TDK-dolgozathoz készült felmérésben.

A megkérdezettek között 22 fő (37,93%) műszaki menedzser szakra jár.

Ez az arány szintén nem felel meg a hallgatói létszámon belüli 10% körüli menedzser aránynak. A műszaki menedzserek magas arányát a tréningre jelentkezők között két dolognak tulajdonítom. A menedzserek a képzés keretében megtapasztalhatják a tréning módszerek fontosságát és hatékonyságát, másrészt a tantárgyaim több, mint 90%-a a műszaki menedzser szakhoz kapcsolódik, így kölcsönösen jól ismerjük egymást a felsőéves menedzser hallgatókkal.

A stabil, harmonikus párkapcsolattal rendelkezők előrébb járnak a felnőtté válásban. Foglalkoztatja őket a jövő, tervezik életüket és ennek függvényében végzik tanulmányaikat.

A hagyományörző hallgatók pályaidentitása a végzésre kitisztul és megerősödik. Erős baráti és szakmai kötelék alakul ki közöttük, ami a végzés után, a munkában is segítséget, támaszt jelenthet.

A hallgatók jelentős része a felsőfokú képzést haladékként fogja fel, lehetőségnek műveltsége gyarapítására, társasági élet élésére, vagy egyszerűen eszköznek, hogy kitolja a felelősségteljes elköteleződés kezdetét. Akikben erős a szülőknél való megfelelésérzés, bár bizonytalanok, mégis időben teljesítik a főiskolát. Ők a halogatásnak kifinomultabb, legalizált módját választják: a tanulmányok emelt szintű folytatásában gondolkodnak.

Összegzés

A pályakezdés a munka világába való be-, vagy inkább kilépést jelent. Egyáltalán nem mindegy melyik igekötőt használjuk. A belépés arra utal, várakozással, reményekkel telve, bár bizonytalanul megyünk valami konkrét helyre, a felnőtt életbe, ezzel szemben a kilépés az „elhagyok valamit” gondolatra utal, például a biztonságot nyújtó, jól ismert diákéletet. A váltás a fiatalok nagy részénél nem megy probléma nélkül. Van, aki szorongással néz a jövőbe: hátha rosszul jár, nem lesz lehetősége a változtatásra, nem tud alkalmazkodni, nem elég képzett, nem kapja meg az elvárható jövedelmet, nem tudja felmutatni a kívánt életnívót, kiderülnek hiányosságai a munka világában.

A pályán mindaddig kezdő valaki, míg ki nem alakul a megfelelő munkateljesítménye, szakmai biztonsága, tapasztalata, szakmával kapcsolatos tájékozottsága, és a szükséges emberi kapcsolatrendszere. Az egyén alkalmazkodása a munkakövetelményekhez és körülményekhez, azt jelenti, hogy kitűzi céljait, kijelöli az útírányt, továbbá vezérli, fenntartja a célélérést szolgáló tevékenységét. Mindeközben elhárító, megújító, problémákat és konfliktusokat megoldó akciókat kezdeményez az egyensúly fenntartása érdekében. Ha mindezt képes sikeresen megvalósítani bevétele tartóssá válik, megerősödik munkaerőértéke.

Egyéni keretek között idegen nyelvet tanuló hallgatók vizsgálata a Dunaújvárosi Főiskolán

* Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: andrasistvan@gmail.com

** Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: molnarmo@mail.duf.hu

*** Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: klucsigk@mail.duf.hu

Összefoglalás: Cikkünkben a hallgatók nyelvtanulási szokásait vizsgáló kutatásunk eredményeit ismertetjük. Azon hallgatók körében végeztük el a vizsgálatainkat, akik nem vettek részt a Dunaújvárosi Főiskolán a TÁMOP 4.1.2D projekt keretében megvalósuló nyelvi képzésben. Vizsgálatainkban kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmaztunk: fókuszcsoportos vizsgálatot és kérdőíves felmérést végeztünk. A vizsgálatok az alábbi 4 fő területre fókuszáltak: a hallgatók milyen nyelvismerettel rendelkeznek, a hallgatók milyen ismeretekkel rendelkeznek a munkaerő-piaci (nyelvismeret) elvárásokra vonatkozóan, a hallgatók hogyan látják, milyen módon támogathatja a diplomaszerzést (nyelv-vizsgára felkészítés) és a hallgatók nyelvtanulási szokásait.

Kulcsszavak: Nyelvi képzés, hallgatók, nyelvtanulási szokások.

Abstract: In this article we present the results of our research that explored the second language acquisition habits of students. We conducted this research among students who did not participate in the language course of the TÁMOP 4.1.2D project. In our research we relied on quantitative and qualitative methods alike: we conducted focus group research and a questionnaire survey. The investigation focused on the following four areas: the foreign language competence of students; students' skills in the light of the (foreign language) requirements of the labor market; students' opinion how it may assist graduation (preparation for language proficiency exam); and the language learning habits of students.

Keywords: Language teaching, students, language learning habits.

Bevezető

A Dunaújvárosi Főiskola mindig is nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a Főiskola hallgatóit a munkaerőpiaci igényei alapján képezze. Az igények meghatározására vonatkozó vizsgálatok régóta folynak a Főiskolán, a kötelező DPR-vizsgálatokon túlmenően.

Ilyen korábbi vizsgálatok voltak az alábbiak:

1. ROP-3.3.1.A – A munka világa és a felsőoktatási intézmények közötti kapcsolatok erősítése a Dunaújvárosi Kistérségben c. projekt (2006),
2. NSZFI-SZFK/11/2008 – Adekvát kompetencia-fejlesztési kutatás a felsőfokú szakképzés gyengeségeink és erősségeinek feltárására c. projekt (2008),
3. ROP-3.3.1-05/1.-2006-04-001/36 – A Dunaújvárosi Főiskola jelenlegi és volt hallgatóinak képesség-, készség- és kompetencia-kutatása (2008),
4. ROP-3.3.1-05/1.-2006-04-0001/36 – Munkaerő-piaci felmérés Pusztaszabolcson (2008),
5. SZFK/11/2008 – Empirikus vizsgálat a felsőfokú szakképzésben résztvevő hallgatók helyzetéről, a képzéshez való viszonyukról, kompetenciáiról.

A korábbi kutatások eredményei egyértelműen rámutattak, hogy az angol nyelv legalább középfokú ismerete szükséges volt a legtöbb munkakör esetében és ezzel a hallgatók is tisztában voltak, saját maguk belátása szerint szükségesnek látták a nyelvtudásuk fejlesztését.

A térség munkáltatóival végzett kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok eredményei rámutattak, hogy a munkáltatók továbbképzési támogatásai között első helyen szerepelnek a nyelvi képzések, hiszen megállapításaik szerint a diplomások nyelvismeretei nem elégségesek. A kutatásba bevont 171 különböző cégprofillal rendelkező gazdálkodó szervezet ezt nem kizárólag a Főiskola hallgatóira vonatkozva válaszolta, hanem összességében, az ország különböző intézményeiről érkező diplomásokra vonatkozóan is.

A korábbi kutatások eredményeinek tükrében a nyelvi képzés fejlesztése, hangsúlyosabbá tétele megtörtént, azonban az emelt óraszámok ellenére a 2010-ben és 2011-ben végzett DPR-kutatások eredményei azt mutatták, hogy a megkérdezettek nem érezték hasznosnak a Főiskolán tanultak közül a nyelvi ismereteiket, ez egyaránt igaz volt a már végzett és akkor a képzésben résztvevő hallgatók esetében is.

A kutatási eredmények tükrében megtörtént az új nyelvoktatási stratégia kidolgozása a TÁMOP 4.1.2.D-12/1/KONV – Idegennyelvi képzési rendszer fejlesztése a felsőoktatásban projekt keretén belül.

A cél az volt, hogy a hallgatók olyan nyelvismeretekkel rendelkezzenek a képzés befejezésekor, hogy az a munkaerő-piaci igényeknek megfeleljen.

A stratégia részét képezte, hogy 3 szakaszból álljon a nyelvoktatás: az 1. szakasz 60 órás Általános nyelvi képzés, a 2. szakasz Prezentációs- és tárgyalástechnikák angol nyelven és a 3. szakasz Szaknyelvi képzés – egy szakmai tárgy angol nyelven való tanulása.

Továbbra is fontos volt a Főiskola számára a munkaerő-piaci szereplőkkel történő együttműködés, ezért a szaknyelvi rendszer kidolgozása a szakmai együttműködő partnerekkel történő folyamatos kapcsolattartás mellett történt.

Természetesen a nyelvismeret fejlesztésére nem csak a hallgatóknak, hanem az oktatóknak is szüksége volt. Azon oktatók, akik a pályázat keretén belül angol nyelven oktattak, az oktatást megelőző nyelvi képzésben vettek részt, amelynek része volt a tanítás során használt tananyagelemek kidolgozása a nyelvtanárral közösen és a nyelvoktatás speciális módszereinek elsajátítása is.

A pályázat keretén belül a nyelvoktatás először egy kis létszámú pilot projekt keretében történt, így az oktatók a kis csoportokkal történő oktatás során kidolgozhatták saját módszereiket, a nyelvtanárral pedig az egyéni konzultációk során a tapasztalatokat megvitathatták. Így már a következő félévben a nagyobb létszámú kurzusokban az oktatás gördülékenyen ment, annak köszönhetően, hogy egyszer már a teljes tananyagot végig tanította a pilot projekt keretében.

Nyelvtanulási szokások vizsgálata a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói körében

A Főiskola hallgatói körében kérdőíves és fókuszcsoportos vizsgálatra került sor, mely azt vizsgálta, hogy a hallgatók tanulmányaik során milyen formában tanulnak nyelvet, élnek-e a Főiskola által kínált lehetőségekkel, milyen szintű angol nyelvtudással rendelkeznek, mennyire vannak tisztában a munkaerő-piaci elvárásokkal.

Ahogy a bevezetőben is olvasható, a Főiskolán a hallgatók egy részének lehetősége volt a TÁMOP 4.1.2.D-12/1/KONV – Idegennyelvi képzési rendszer fejlesztése a felsőoktatásban projekt keretén belül angol nyelvismeretüket fejleszteni. A hallgatóknak kötelező volt a 3 féléven át tartó angol nyelvű képzésben részt venni, azonban a szakmai tárgyakat angol nyelven bárki felvehetette. Ezen túlmenően a hallgatók nyelvismeretüket bővíthetik Erasmus és Campus Hungary programokra történő pályázás útján is, valamint a Főiskolán tanuló külföldi hallgatókkal történő kommunikáció során is.

Jelen tanulmány során a fókuszcsoportos vizsgálat eredménye kerül részletesen értékelésre, összevetve a kérdőíves vizsgálatok eredményeivel. A fókuszcsoportos vizsgálat 2015. február 9-én zajlott 3 csoporttal – eredetileg 4 csoporttal szerettünk volna vizsgálatot folytatni – 11:30 és 12:30 között, 4 fős csoportokban. Az online kérdőíves vizsgálatok során a TÁMOP 4.1.2.D pályázatban résztvevő hallgatóknak más kérdőívet kellett kitölteniük, mint akik nem vettek részt a pályázatban, ugyanis a pályázat keretén belül megvalósult nyelvi képzés eredményességét is szeretnénk volna felmérni.

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat során is olyan csoportok kerültek kialakításra, hogy 2 fő pályázatban résztvevő hallgató szerepeljen a csoportban és 2 fő olyan hallgató legyen a csoportban, aki nem vett részt a nyelvi pályázatban.

A hallgatók nyelvismerete, munkaerő-piaci elvárások

A hallgatók a munkaerő-piaci igények kapcsán elmondták, hogy fontos minden szakmában az angol nyelv tudása, a diplomához is kell a nyelvvizsga. A cégeknél is fontos a kommunikáció során, úgy látják, hogy nem a nyelvvizsga, hanem a valós nyelvtudás számít. Abban egyetértett minden hallgató, hogy lehetetlen angol nyelvismeret nélkül boldogulni és hogy a jelenlegi tudásukkal elbeszélgetnek angolul, szakmai szinten viszont nem.

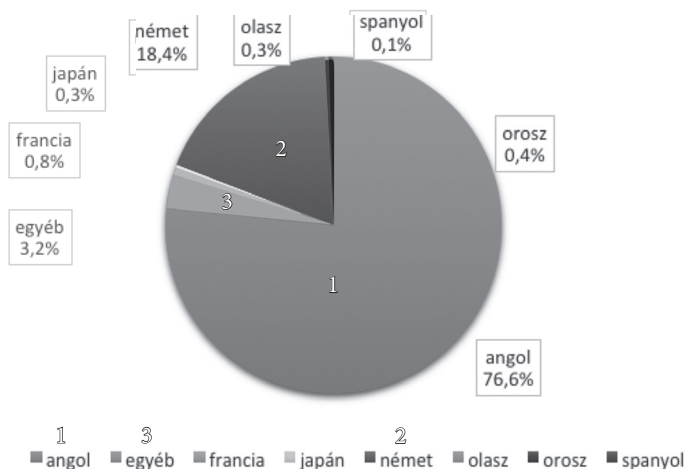
Elmondásuk szerint a munkaerőpiacon a legnagyobb igény azért van az angolra, mert sok magyar cég egy külföldi cég anyacége vagy külföldi partnercéggel dolgozik együtt, ezért elkerülhetetlen az angol nyelv használata a kommunikáció során. Sok olyan hallgató van, aki korábban csak németül tanult. Ők elmondásuk szerint angolból csak alapfokú nyelvtudással rendelkeznek, írásban tudnak kommunikálni, szóban nem.

Másik hallgató megjegyezte, hogy ő csak 5 mondatban tud bemutatkozni angolul. Az egyik hallgató mindig a tanulmányait tette előtérbe a nyelvtanulással szemben, ezért nem éri még el a középfokot (pedig általános iskola óta csak angolul tanul), mindig csak nyáron tanult igazán angolul.

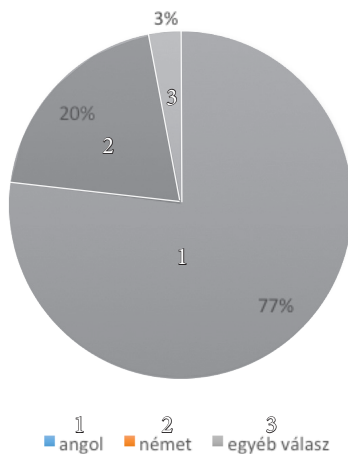
A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat eredményei mellett fontosnak tartjuk a kérdőíves felmérés eredményeit is megjeleníteni, azokkal együtt értelmezni a válaszokat. A felső grafikon mindig azon hallgatók válaszait mutatja, akik nem vettek részt a TÁMOP 4.1.2.D nyelvi képzésben, az alsó grafikon pedig a nyelvi képzésben résztvevő hallgatók válaszait tartalmazza.

A két kérdőíves felmérés eredményéből (1. ábra) is látszik, hogy a hallgatóknak csak kb. a 75 %-a válaszolta azt, hogy angolul beszél a legjobban. A hallgatók kb. 25–30 %-a ítéli meg úgy, hogy középfokú nyelvtudással rendelkezik (2. ábra). A TÁMOP 4.1.2.D képzésben résztvevő hallgatók esetén az eredmények a fejlődés mértékét is tükrözik.

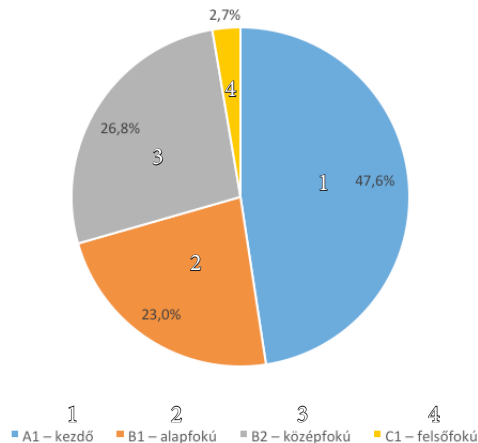
**1a. ábra. Melyik nyelven tud, beszél a legjobban?
Nem vettek részt a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**



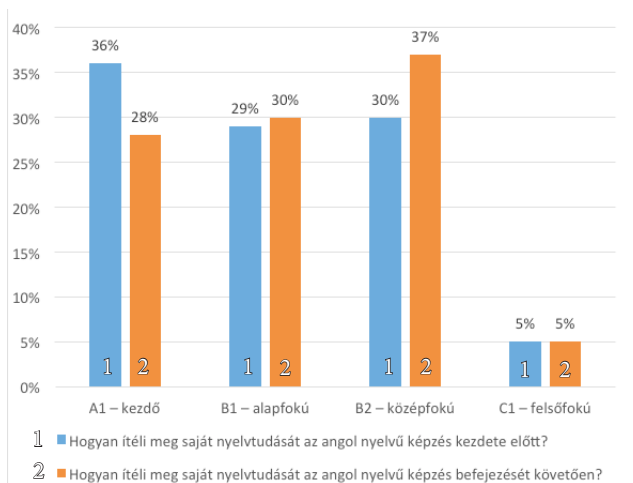
**1b. ábra. Melyik nyelven tud, beszél a legjobban?
Rész vettek a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**



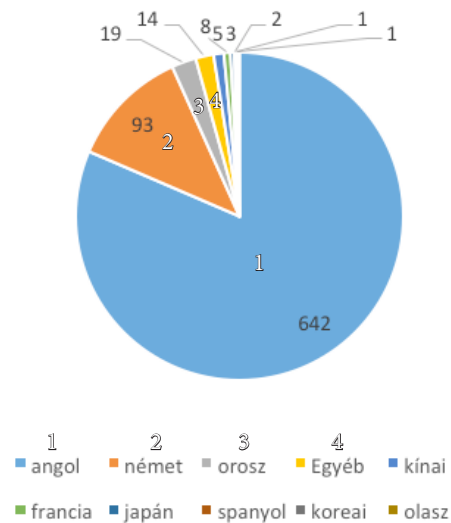
**2a. ábra. Hogyan ítéli meg saját nyelvtudását az angol nyelvből?
Nem vettek részt a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**



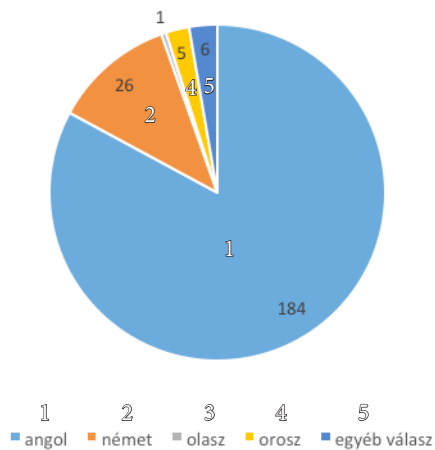
**2b. ábra. Hogyan ítéli meg saját nyelvtudását az angol nyelvből?
Részt vettek a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**



**3a. ábra. Mely idegen nyelvekre van Ön szerint a legnagyobb szükség a munkaerőpiacon?
Nem vettek részt a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**

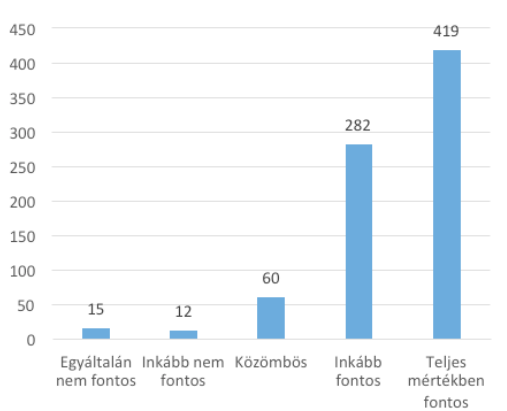


**3b. ábra. Mely idegen nyelvekre van Ön szerint a legnagyobb szükség a munkaerőpiacon?
Rész vettek részt a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**

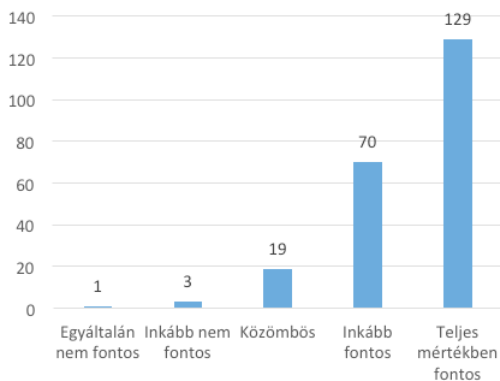


A 3. ábrán látható, hogy a hallgatók szerint az angol nyelv mellett a német nyelvre van a legnagyobb igény a munkaerőpiacon.

**4a. ábra. Mennyire tartja fontosnak az angol nyelv magas szintű ismeretét?
Nem vettek részt a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**



**4b. ábra Mennyire tartja fontosnak az angol nyelv magas szintű ismeretét?
Részt vettek a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**



A hallgatók nagy része nagyon fontosnak tartja az angol nyelv ismeretét a kérdőíves felmérés eredményei alapján is, amely a 4. ábrán látható.

Nyelvi képzésekkel kapcsolatos elvárások

A hallgatók fontosnak tartják a nyelvi képzések során a szintkülönbségek feltárását, a kezdők felzárkóztatását a haladókhöz. Az egyik résztvevő elmondta, hogy maximum 20 fős csoportokban tudna nyelvvoktatást elképzelni főiskolai keretek között, különválasztva a különböző szintű nyelvtudással rendelkező hallgatókat.

Egy másik hallgató jelezte, hogy részt vett már máshol TÁMOP-os nyelvi képzésben, ott 8–10 fős csoportok voltak, de megérti, hogy a főiskolákon 20 fős egy csoport mérete, de minél kisebb, annál jobb.

Több hallgató kiemelte, hogy minden helyen az a nyelvvoktatás problémája, hogy nem helyezik előtérbe a kommunikációt, nem beszélgetik a résztvevőket és emiatt beszélnek görcsösen vagy egyszerűen zárkózottá válnak. Sok helyen a nyelvtanra fókuszálnak, pedig a beszédet kellene előtérbe helyezni.

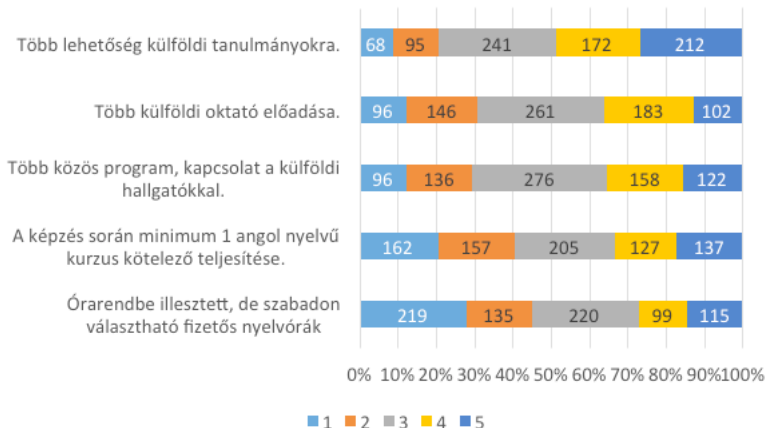
Az egyik hallgató elmondta a TÁMOP 4.1.2.D nyelvi képzés során, hogy a szakmai tárgyak esetén a nyelvtan a 10–11. osztályban tanult angol nyelvtan szintjén van, a szakszavakat kell tanulni. Úgy látja, hogy hasznos a szakmai szókincs bővítése, nem érti, hogy a sokaknak miért okoz nehézséget. Mindenki jó lehetőségnek tartja azt, hogy a tárgyakat angolul fel lehetett venni, éltek is páran már ezzel a lehetőséggel. Többen jelezték, hogy nem mernének angol nyelvű kurzust felvenni.

Az egyik hallgató, aki szakmai tárgyat vett fel angolul, elmondta, hogy be kellett járnia a magyar kurzusra is, hogy megértse a tananyagot, ugyanakkor szerinte mindenképp előnyös és megérte, mert olyan tudást kapott, amit egy sima nyelvtanfolyam nem ad meg.

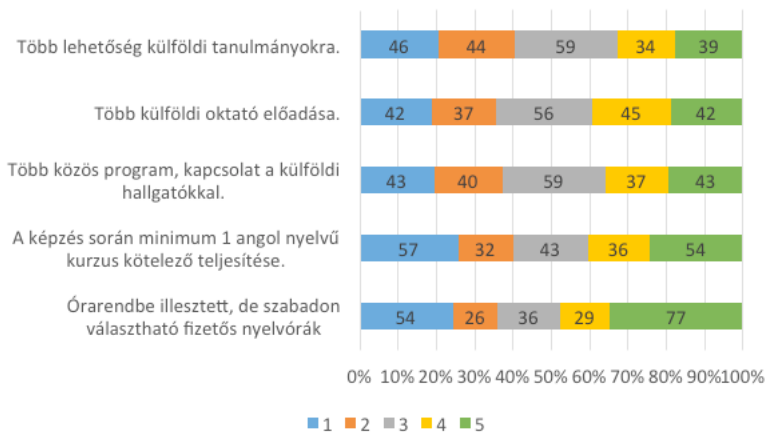
Többen kiemelték, hogy a képzésen kötelező volt a részvétel, problémát jelentett, hogy egyes esetekben egy kurzuson volt kezdő és haladó szintű hallgató is. Az egyik hallgató tervezi, hogy tárgyat angolul vesz, mások megjegyezték, hogy már vettek fel angolul tárgyat, ahol meglátásuk szerint sok a kezdő szintű angollal rendelkező vagy passzív hallgató.

A passzivitás okát abban látják, hogy nem biztos a hallgató a tudásában, így nem mer megnyilvánulni. Többször elhangzott, hogy a külföldiek gyenge tudással rendelkeznek, hibásan beszélnek, mégis könnyedén, bátran kommunikálnak, fesztelenül beszélnek, szerintük ez a zárkózottság magyar mentalitás.

5a. ábra Milyen módosításokat javasolna, hogy a hallgatók a záróvizsgára megszerezzhessék a nyelvvizsgát, és így diplomát kaphassanak? Nem vettek részt a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.



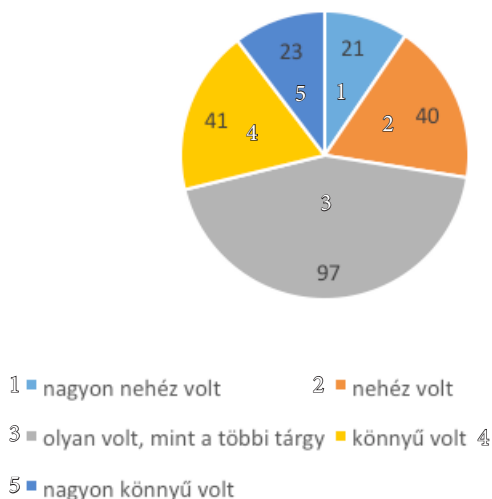
5b. ábra Milyen módosításokat javasolna, hogy a hallgatók a záróvizsgára megszerezzhessék a nyelvvizsgát, és így diplomát kaphassanak? Részt vettek a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.



Az 5. ábra a kérdőíves felmérések válaszait mutatja, amelyből kiderül, hogy a nyelvi képzésben résztvevő hallgatók a legnagyobb mértékben az órarendbe illesztett nyelvórákat támogatják, míg a nyelvi képzésben nem résztvevő hallgatók a szakmai tárgyak angol nyelven való tanulását támogatják.

A nyelvi képzésben résztvevő hallgatók válaszai alapján az angol nyelvű tárgyat számukra ugyanolyan volt teljesíteni, mint egy magyar nyelvű tárgyat (6. ábra).

6. ábra Mennyire volt könnyű – nehéz az angol nyelvű tárgyakat teljesíteni?
Részt vettek a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.



Kapcsolat a külföldi hallgatókkal

A magyar hallgatók a külföldi hallgatókkal próbálnak kommunikálni, de sokszor vissza kell kérdezniük, mert nehezen értik őket. Azt javasolták, hogy jók lennének olyan kurzusok, amelyeken a hallgatók fele külföldi, fele magyar, hogy muszáj legyen angolul megszólalniuk.

Úgy látják, hogy a külföldi hallgatók nem olyan feszélyezettek, ha hibásan beszélnek, mint a magyarok. Az egyik fiú hallgató focizni szokott a külföldi hallgatókkal, kommunikál velük, a másik fél választát, kérdését jól érti, azonban amikor ő válaszol vagy kérdez, őt nehezen vagy egyáltalán nem szokták érteni. Ilyenkor átgondolja azt, amit mondani szeretne, hogy helyes legyen nyelvtanilag, utána már meg szokták érteni, úgy látja, ezzel a módszerrel sokat fejlődik.

Mások is elmondták, hogy sokat segít az angol tanulásban, amikor a külföldi hallgatókkal napi szinten találkozunk, jó lenne integrálni a nekik szervezett programokba a magyar hallgatókat. Ugyanakkor a magyar hallgatók félnek attól, hogy kinevetik őket a külföldi hallgatók, ha elrontanak valamit angolul. A sok kommunikáció sokat segítene a félelmük leküzdésében.

Nyelvtanulási szokások

A hallgatók a nyelvtanfolyamok és a nyelvvizsgák árában tisztával vannak, drágának találják őket, többen elmondták, hogy szerintük nem is ér annyit a tanfolyam, mint amennyibe kerül. Szinte mindenki úgy tervezi, hogy nyáron megcsinálja a nyelvvizsgát, hogy mire diplomát szereznek, addigra rendelkezzenek vele. Többen úgy látják, hogy a nyelvvizsgára való felkészüléshez egy több hónapos intenzív tanfolyamra van szükség, azonban ez csak arra elég, hogy nyelvvizsgájuk legyen, de nem elég ahhoz, hogy más országban vagy akár a munkaerőpiacon boldoguljanak. Fontos, hogy a tanárok sokat követeljenek a nyelvtanulás során.

Többen keresnek magántanárt, de nem találják, mert a jelenleg zajló nyelvképzések mindenkit lekötnek, akiket ismernek. Szerintük a nyelvtanulásnál 3–5 évet előre kell gondolkodni, sokan ezt nem teszik meg, akik gyenge tudással érkeznek, azokat szintre hozni nem a Főiskola feladata.

Többen megjegyezték, hogy egy külföldi utazás is jó megoldás a nyelv fejlesztésére, de csak úgy, ha nincsenek magyarok a közelben, hangsúlyozták, hogy ez nagyon fontos. Erasmusban nem gondolkodnak, mert már majdnem végzősök, jó lehetőségnek tartják, így is sokat csúsztak a tanulmányaikkal és szeretnek itthon lenni. Többen csak a diplomaszerzés után tervezik a kiutazást, mert nem szeretnének csúszni, hiszen sok tárgy nem szokott keresztfélévben indulni és a kiutazás ezért könnyen egy év csúszással járna.

A nyelvtanulás során elmondták, hogy ha van egy biztos nyelvtani alap, akkor könnyen lehet önállóan is tanulni, akár számítógépes program támogatásával, szinte mindenki a duolingo weboldalt említette és azt is, hogy gyorsan ráuntak. A hallgatók elmondták, hogy gyakorlásként angol sorozatokat szoktak nézni angol felirattal, amely hasznos a szinten tartás szempontjából.

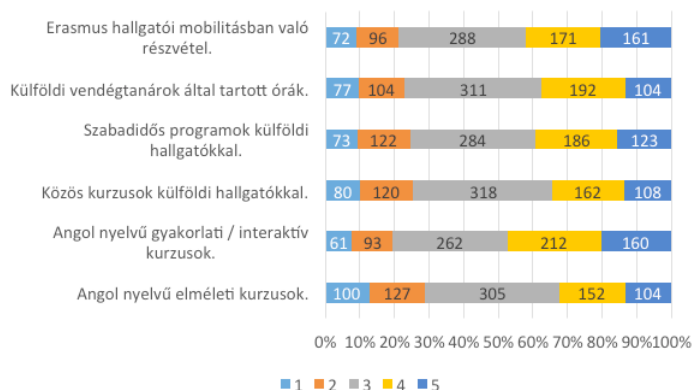
Nyelvtanulási formában a leghatékonyabbnak az 5–7 fős csoportokat tekintik, efelett már nem látják értelmét. Többen jobbnak látnák, ha teljes képzés ideje alatt lenne nyelvi képzés. Az otthoni filmnézés úgy érzik, javítja a kiejtést, bővíti a szókincset, az angolul való olvasást hasznosnak és fontosnak tartják a szinten tartás miatt. Kevésnek találják a heti 2x45 percet, az ideálisnak a 4x45 percet tekintik, erre lenne is értelme.

A műszaki szakon tanuló hallgatók elmondták, hogy a sok beadandó feladat miatt alig tud időt fordítani a nyelvtanulásra. Volt olyan, aki eltervezte, hogy naponta 20–30 szót tanul, de ez csökkent folyamatosan,

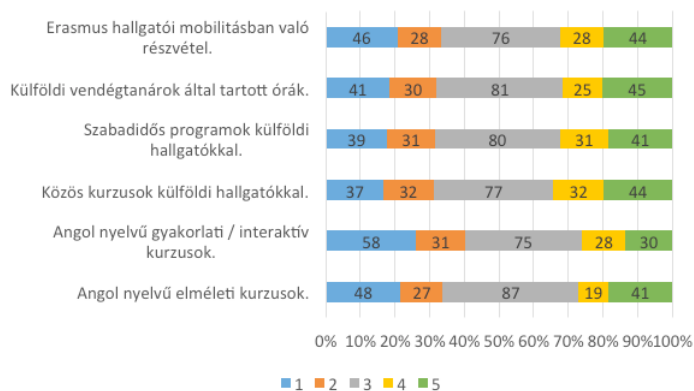
végül abbahagyta. Ezt mások is megerősítették, azt mondták, hogy ezért szoktak inkább nyáron tanulni angol, mert félév közben nagyon időigényes a nyelvtanulás és ez nem fér bele az idejükbe.

A kérdőíves vizsgálatok eredményei is alátámasztják az elmondottakat. A 7. ábrán látható eredményekből látszik, hogy a hallgatók a külföldi oktatók előadását szívesen fogadják, hatékony oktatási módszernek tartják, akárcsak az Erasmus utazást is.

**7a. ábra. Milyen módszerek segítenének Önnek, hogy fejleszteni tudja (angol) nyelvtudását?
Nem vettek részt a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**

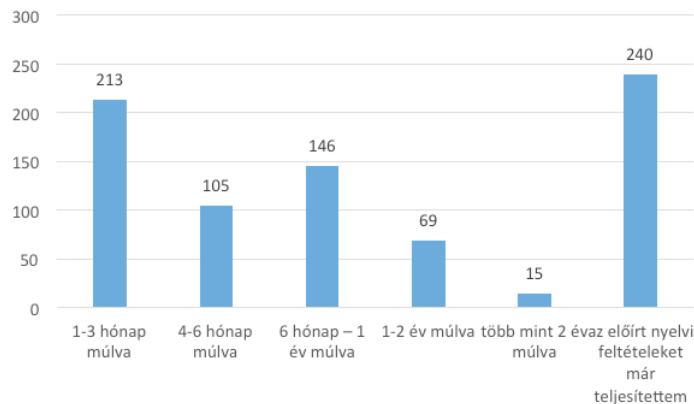


**7b. ábra. Milyen módszerek segítenének Önnek, hogy fejleszteni tudja (angol) nyelvtudását?
Részt vettek a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**

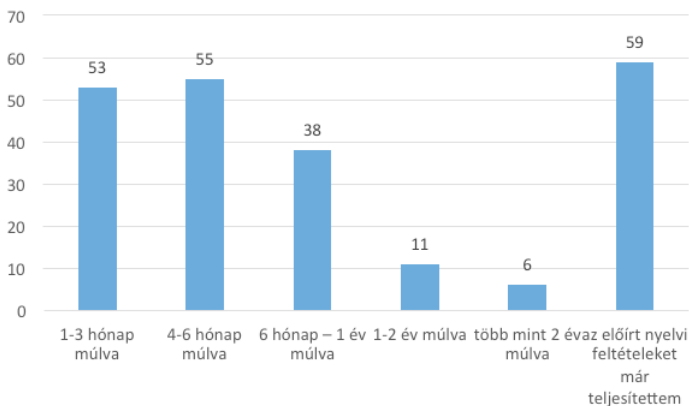


A 8. ábra eredményeiből látszik, hogy a legtöbb hallgató a záróvizsgát követő 1 éven belül tervezi, hogy nyelvvizsgával fog rendelkezni.

**8a. ábra. Ha a záróvizsga letétele után a nyelvvizsga hiánya miatt nem kapna diplomát, mikorra tervezi a nyelvvizsga-bizonyítvány, és így a diploma megszerzését?
Nem vettek részt a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**

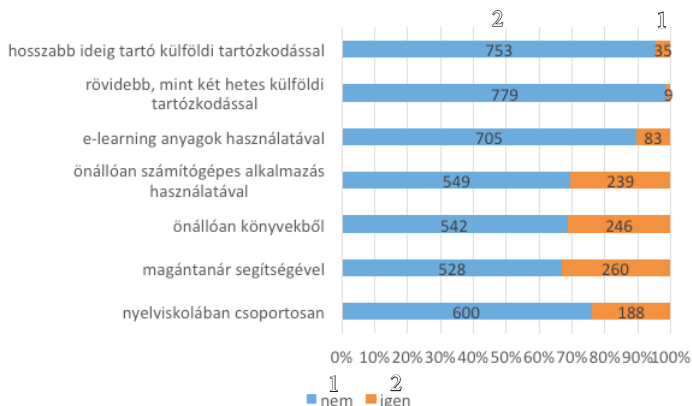


**8b. ábra. Ha a záróvizsga letétele után a nyelvvizsga hiánya miatt nem kapna diplomát, mikorra tervezi a nyelvvizsga-bizonyítvány, és így a diploma megszerzését?
Részt vettek a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**



A 9. ábrán látható, hogy a hallgatók elsősorban magántanár segítségével, önállóan könyvekből és számítógépes program használatával tanulnak angolul.

**9. ábra. Milyen módon tanul nyelvet, hogy nyelvvizsgát szerezzen a mintatanterv által előírt időpontig?
Nem vettek részt a TÁMOP 4.1.2 D nyelvi képzésben.**



Összefoglalás

A fókuszcsoportos vizsgálat és a kérdőíves felmérés eredményeiből kiderült, hogy a hallgatók között nagy a nyelvtudásbeli szintkülönbség. A fókuszcsoportos vizsgálat eredményei alapján úgy tűnik, hogy a jobb angol tudással rendelkező hallgatók nem értik a kezdő hallgatók problémáit és úgy gondolják, nem a Főiskola feladata lenne őket felzárkóztatni.

Konkrétan csak a kérdőíves felmérések szöveges válaszaiban jelenik meg az az észrevétel, hogy elsősorban a hallgatók szorgalmán kellene változtatni, hiszen sok nyelvtanulási lehetőség van a Főiskolán, azonban ez a gondolat fókuszcsoportos vizsgálat során is érzékelhető volt. Abban minden hallgató egyetért, hogy az angol nyelv magas szintű ismerete elengedhetetlen a munkaerőpiacon való boldoguláshoz és hogy a szakmai tárgyak angol nyelven való tanulása egy olyan lehetőség, amit egy nyelvtanfolyam nem adhat meg és később ennek a haszna a munka során jelentkezni fog. Úgy tűnik, hogy a hallgatóknak nincsen idejük a többi tárgy mellett nyelvet tanulni, legalábbis nincs idejük nyelvvizsgára készülni, ezért mindenki úgy készül, hogy majd a nyáron fog intenzív nyelvtanfolyam segítségével nyelvvizsgára készülni. A hallgatók a nyelvi képzést fontosnak tartják, emelnék az óraszámot és növelnék a számonkérés szintjét.

A nyelvtanfolyamot, magántanár segítségével való nyelvtanulás mellett az önálló tanulás szerepét is kiemelték a hallgatók, a szinten tartással együtt, amelyre az angol nyelvű sorozatokat, filmeket, könyveket jelölték meg a legcélszerűbb tanulási formáknak.

„Az idegennyelvi rendszer fejlesztése a Dunaújvárosi Főiskolán” c. projektben részt vett hallgatók nyelvtanulási szokásai

Összefoglalás: Cikkünkben a hallgatók nyelvtanulási szokásait vizsgáló kutatásunk eredményeit ismertetjük. Azon hallgatók körében végeztük el a vizsgálatainkat, akik részt vettek a Dunaújvárosi Főiskolán a TÁMOP 4.1.2D projekt keretében megvalósuló nyelvi képzésben. Vizsgálatainkban kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt alkalmaztunk: fókuszcsoporthoz vizsgálatot és kérdőíves felmérést végeztünk. A vizsgáltak az alábbi 4 fő területre fókuszáltak: a hallgatók milyen nyelvismerettel rendelkeznek, a hallgatók milyen ismeretekkel rendelkeznek a munkaerő-piaci (nyelvismeret) elvárásokra vonatkozóan, a hallgatók hogyan látják, milyen módon támogathatja a diplomaszerezést (nyelvvizsgára felkészítés) és a TÁMOP 4.1.2D nyelvi képzés eredményességét.

Kulcsszavak: Nyelvi képzés, hallgatók, nyelvtanulási szokások.

Abstract: In this article we present the results of our research that explored the second language acquisition habits of students. We conducted this research among students who participated in the language course of the TÁMOP 4.1.2D project. In our research we relied on quantitative and qualitative methods alike: we conducted focus group research and a questionnaire survey. The investigation focused on the following four areas: the foreign language competence of students; students' skills in the light of the (foreign language) requirements of the labor market; students' opinion how it may assist graduation (preparation for language proficiency exam), and the achievements of the TÁMOP 4.1.2D language training project.

Keywords: Language teaching, students, language learning habits.

* Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: andrasistvan@gmail.com

** Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: molnarmo@mail.duf.hu

*** Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: klucsikg@mail.duf.hu

A kérdőíves kutatásunk célja az volt, hogy a Dunaújvárosi Főiskolán folyó a TÁMOP 4.1.2.D nyelvi képzés eredményességét felmérjük, megismerjük a hallgatók nyelvtanulási szokásait és vélekedésüket a saját nyelvtudásukról: elegendő-e az a munkaerőpiacon.

A kérdőív kitöltésére 2015. január 29. és 2015. február 4. között került sor, a megkérdezett 499 hallgatóból 222 fő töltötte ki teljes mértékben a kérdőívet, 22 fő pedig csak részlegesen. Csak a teljesen kitöltött kérdőívek kerültek feldolgozásra, ugyanis a részlegesen kitöltött kérdőívek nagymértékű adathiányt tartalmaztak.

1. táblázat. A válaszadók szakok szerinti megoszlása.

Szak	Válaszadók száma
Andragógia	5
Anyagmérnöki	12
Gazdálkodási és menedzsment	36
Gazdaságinformatikus	24
Gépészmérnöki	39
Kommunikáció és média	5
Mérnökinformatikus	68
Műszaki menedzser	27
Műszaki szakoktató	1
Televíziós műsorkészítő	5
Összesen	222

2. táblázat. Az alapsokaság és a minta összehasonlítása életkor szerint.

Életkor	Alapsokaság	Minta
18–22	36,5%	37,4%
23–28	33,5%	33,3%
29–34	14,6%	13,5%
35–40	9,2%	9,9%
41–	6,2%	5,9%

3. táblázat. Az alapsokaság és a minta összehasonlítása nemek szerint.

Nem	Alapsokaság	Minta
Férfi	67,9%	67,6%
Nő	32,1%	32,4%

A minta és az alapsokaság összetétele képzési szintek szerint is nagymértékben tükrözi az alapsokaság összetételét, mely a 4. táblázatban látható. A felsőfokú szakképzésben résztvevő hallgatók nem kerültek a mintába, ugyanakkor kifutó képzés révén ez csak 4 főt jelent.

4. táblázat. Az alapsokaság és a minta összehasonlítása képzési szintek szerint.

Képzési szint	Alapsokaság	Minta
alapképzés (BA/BSc)	77,0%	77,0%
felsőfokú szakképzés	0,8%	-
felsőoktatási szakképzés	22,2%	23,0%

Összességében a minta összetételéről elmondható, hogy a Dunaújvárosi Főiskolán folyó TÁMOP 4.1.2.D nyelvi képzésben részt vevő hallgatóit jól tükrözi nem, életkor és képzési szint szerint, a kutatás eredményei így általánosíthatók a képzésben résztvevő hallgatóira.

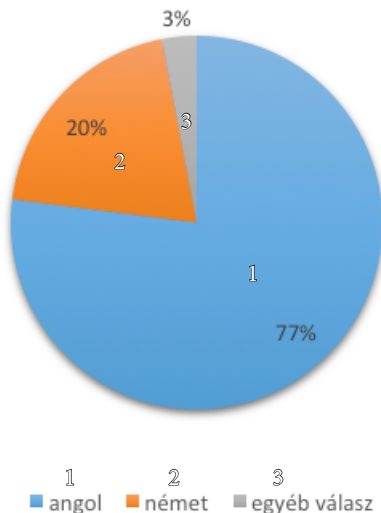
A kérdőív 4 fő területet vizsgált, melyek az alábbiak:

1. a hallgatók nyelvismeretét,
2. a hallgatók ismeretét a munkaerő-piaci (nyelvismeret) elvárásokra vonatkozóan,
3. a diplomaszerzés (nyelvvizsgára felkészítés) támogatásának módjait és
4. a TÁMOP 4.1.2.D nyelvi képzés eredményességét.

A hallgatók nyelvismeretének jellemzői

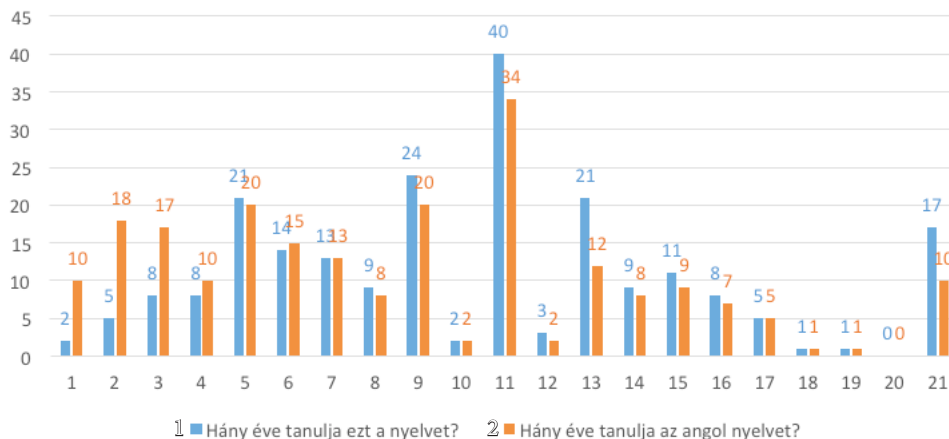
A válaszok alapján megállapítható, hogy a hallgatók 77 %-a angol, 20 %-uk pedig német nyelvismerettel rendelkezik. A részletes eredmények az 1. ábrán láthatóak.

1. ábra. Melyik nyelven tud, beszél a legjobban?



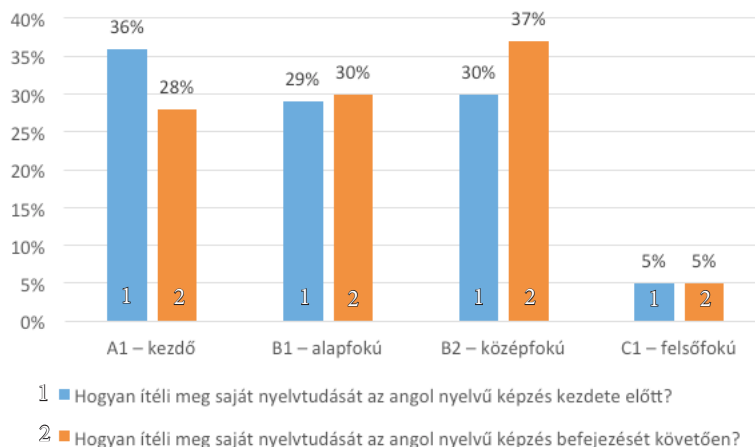
A vizsgálat eredményeiből megállapítható, hogy a hallgatók 63,9 %-a az általa választott nyelvet már legalább 8 éve tanulja, csak 19,8 %-uk tanulja kevesebb, mint 4 éve. A részletes eredmények a 2. ábrán láthatók. A hallgatók 26 %-a válaszolta azt, hogy jelenleg aktívan tanul idegen nyelvet.

2. ábra. Hány éve tanulja ezt a nyelvet?



A következő kérdés arra vonatkozott, hogy a hallgató hogyan ítéli meg saját nyelvtudását angol nyelvből a nyelvi képzés előtt és után. Az eredményekből látható, hogy a hallgatók 7%-a középfokú szintre fejlődött. A részletes eredményeket a 3. ábra tartalmazza.

3. ábra. Hogyan ítéli meg saját nyelvtudását az angol nyelvből?

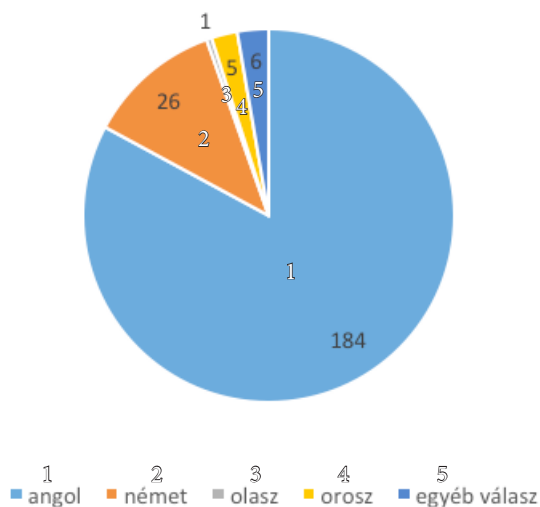


A hallgatók ismeretei a munkaerő-piaci (nyelvismeret) elvárásokra vonatkozóan

Ez a kérdéscsoport azt vizsgálta, hogy mennyire vannak tisztában a hallgatók a munkaerő-piaci elvárásokkal, ami a nyelvismeretet illeti.

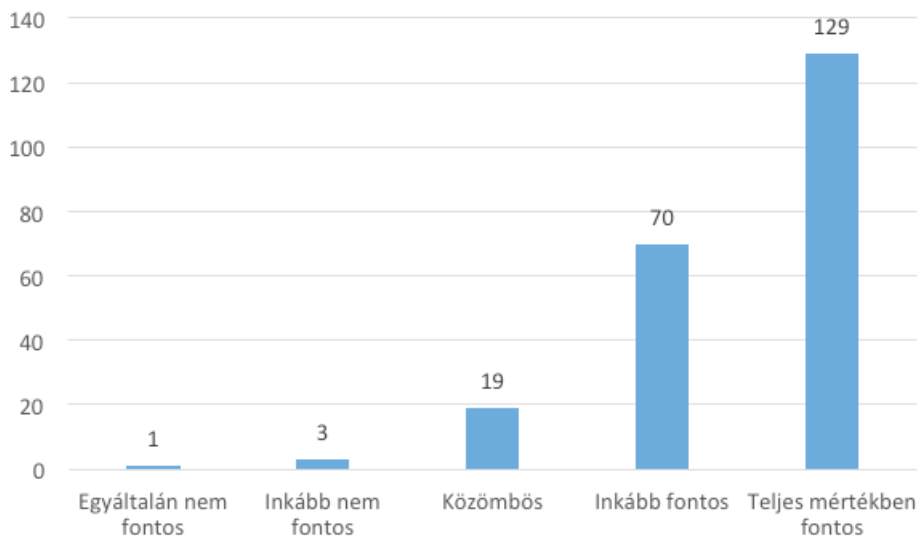
Az első kérdés azt vizsgálta, hogy mit gondolnak a hallgatók, a munkaerőpiacon melyik nyelvre van a legnagyobb szükség. Természetesen a legnagyobb arányban az angol (83 %) nyelvet választották, melyet a német (12 %) nyelv követ. A részletes eredményeket a 4. ábra mutatja.

4. ábra. Mely idegen nyelvekre van Ön szerint a legnagyobb szükség a munkaerőpiacon?



A válaszadók szinte teljes mértékben fontosnak tartják az angol nyelv ismeretét, a részleteket az 5. ábra mutatja.

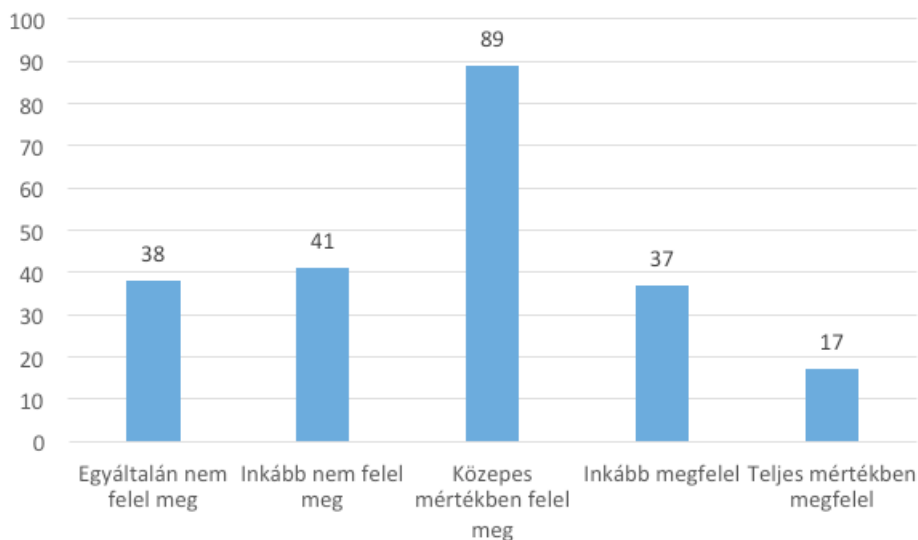
5. ábra. Mennyire tartja fontosnak az angol nyelv magas szintű ismeretét?



Ezt követően a hallgatóknak arra kellett választ adniuk, hogy a saját nyelvismeretük mennyire felel meg az önmagukkal szemben támasztott elvárásoknak.

A 6. ábra eredményeiből látszik, hogy a hallgatók 75 %-a nem elégedett a saját nyelvtudásával (a középértéket is beleértve).

6. ábra. Kérjük, értékelje angol nyelvtudását saját elvárásaihoz viszonyítva!



Annak érdekében, hogy az angol nyelvismeret szükségessége és a munkaerő-piaci sajátosságok vizsgálata elvégezhető legyen, a hallgatóknak válaszolniuk kellett, hogy milyen ágazatban dolgoznak ill. szeretnének elhelyezkedni.

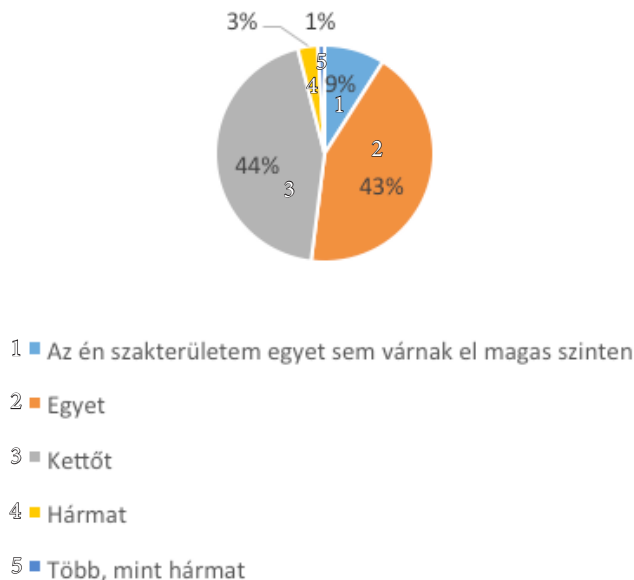
Az 5. táblázat eredményeiből látható, hogy a mintában minden ágazat szerepel, a legtöbben az információ, kommunikáció ágazatban dolgoznak ill. szeretnének dolgozni.

5. táblázat. Milyen ágazatban szeretne elhelyezkedni / milyen ágazatban dolgozik?

Ágazat	Fő
Információ, kommunikáció	66
Feldolgozóipar	22
Szakmai, tudományos, műszaki tevékenység	21
Adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység	20
Pénzügyi, biztosítási tevékenység	17
Kereskedelem, gépjárműjavítás	15
Egyéb válasz	15
Villamosenergia, gáz-, gőzellátás, légkondicionálás	7
Szállítás, raktározás	7
Oktatás	6
Művészet, szórakoztatás, szabadidő	6
Egyéb szolgáltatás	4
Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat	3
Bányászat, kőfejtés	3
Építőipar	3
Közigazgatás, védelem, kötelező társadalombiztosítás	3
Szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás	2
Ingatlanügyletek	1
Humán-egészségügyi, szociális ellátás	1

A 7. ábra azt mutatja, hogy a hallgatók hogyan ítélik meg, hány nyelv ismeretét várja el tőlük a jelenlegi illetve a jövőbeni munkahelyük. A hallgatók többsége (44 %) úgy látja, hogy legalább két nyelv ismeretét elvárják, a hallgatók 43 %-a egy nyelv ismeretét tartja szükségesnek.

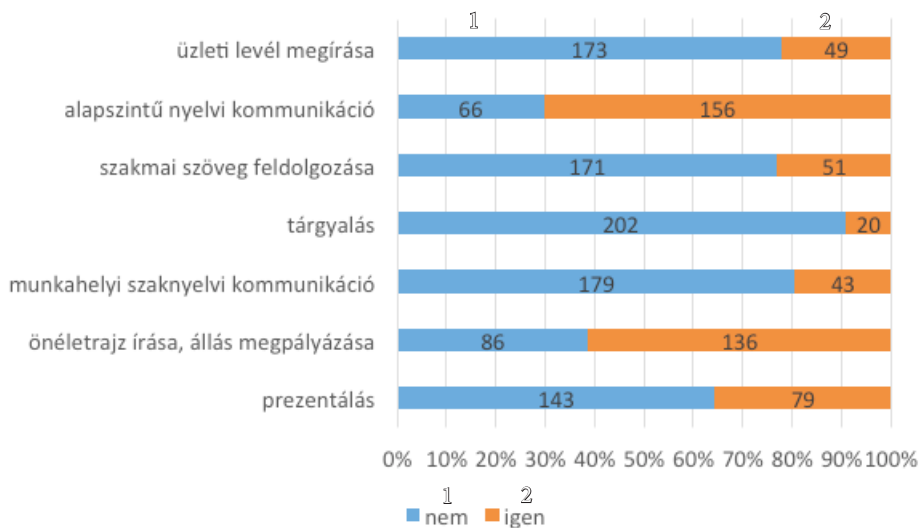
7. ábra. Hány idegen nyelv magas szintű ismeretét várják el Ön szerint a munkaerőpiacon?



A 8. ábra megmutatja, hogy a hallgatók mely tevékenységet képesek angol nyelven elvégezni. Látható, hogy a hallgatók a legkevésbé az angol nyelvű tárgyalással, a szaknyelvi kommunikációval, az üzleti levél megírásával és a prezentálással boldogulnak.

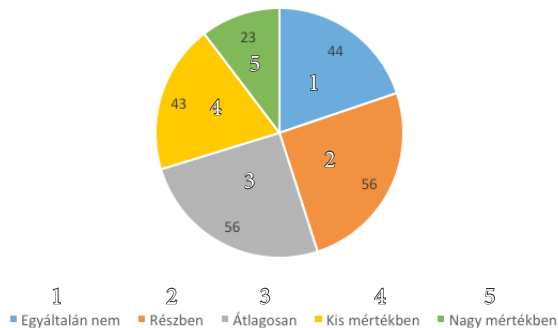
A TÁMOP 4.1.2.D nyelvi pályázat keretében minden hallgatónak kötelező volt felvenni a második modul tárgyait, amelyek ezeket a kompetenciákat fejlesztik.

8. ábra. Jelöljön meg legfeljebb három olyan tevékenységet, amelyet úgy érez, hogy a képes lenne angol nyelven elvégezni!



A hallgatók 55 %-a (a középértéket is beleértve) szerint a munkaerőpiacon előnyt jelent, hogy részt vettek a nyelvi képzésben. A részletes adatok a 9. ábrán láthatók.

9. ábra. Előnyt jelent Ön számára a munkaerőpiacon, hogy elvégezte ezt a képzést?

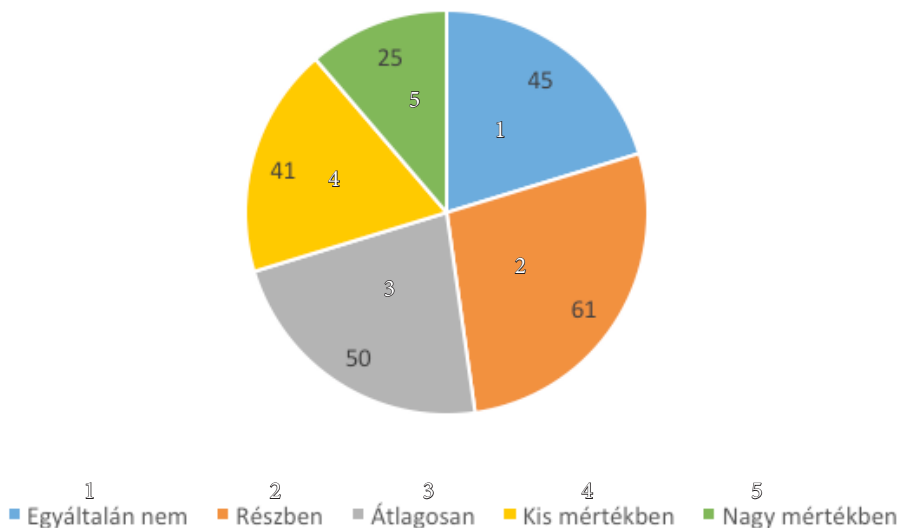


A diplomaszerzés (nyelvvizsgára felkészítés) támogatásának módjai

Ebben a kérdéscsoportban arra kerestük a választ, hogy milyen módon lehet támogatni a hallgatókat abban, hogy a diplomájukat a tanulmányaik befejezését követően át tudják venni, azaz a tanulmányaik befejezésével együtt rendelkezzenek nyelvvizsgával.

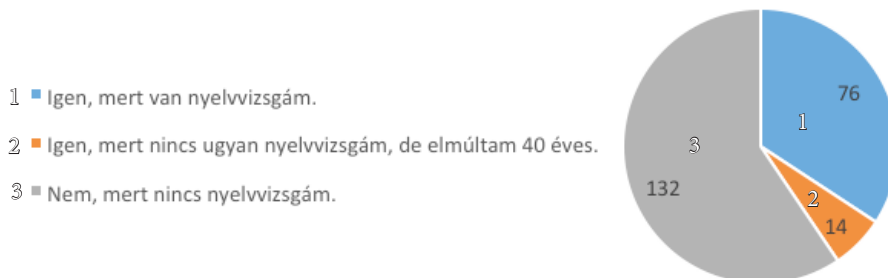
A nyelvi képzés egyik célja az volt, hogy a hallgatók minél hamarabb képesek legyen középfokú nyelvvizsgát tenni. A hallgatók 52 %-a úgy látja, hogy a nyelvi képzés hozzájárul ahhoz, hogy nyelvvizsgát szerezhessen (10. ábra).

10. ábra. Hogyan gondolja, a nyelvi képzés hozzájárul, hogy nyelvvizsgát szerezhessen a mintatanterv által előírt időpontig?



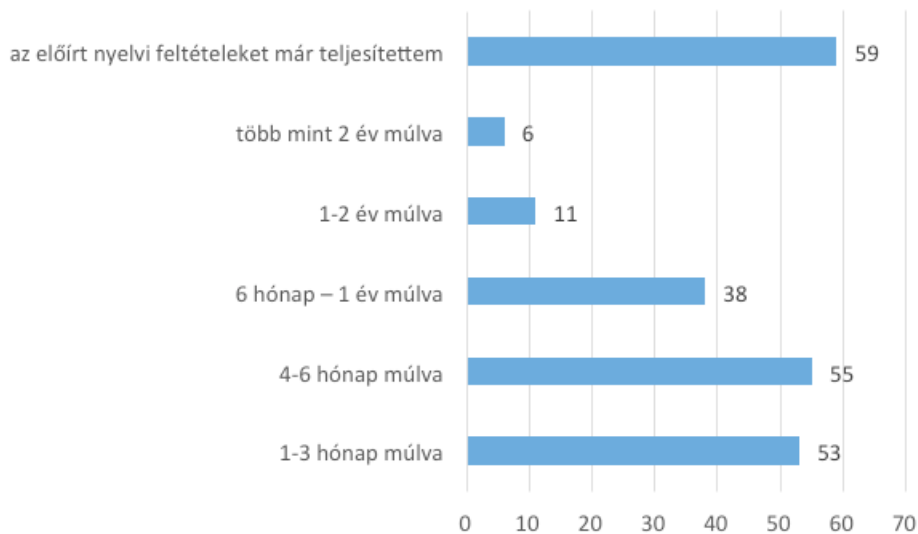
A hallgatók 34 %-a látja csak úgy, hogy a képzése befejezésekor meg fogja kapni a diplomáját, 59 %-uk nem rendelkezik nyelvvizsgával. A részletes adatok a 11. ábrán láthatók.

11. ábra. Jelenleg hogyan látja: záróvizsga után megkapja a diplomáját?



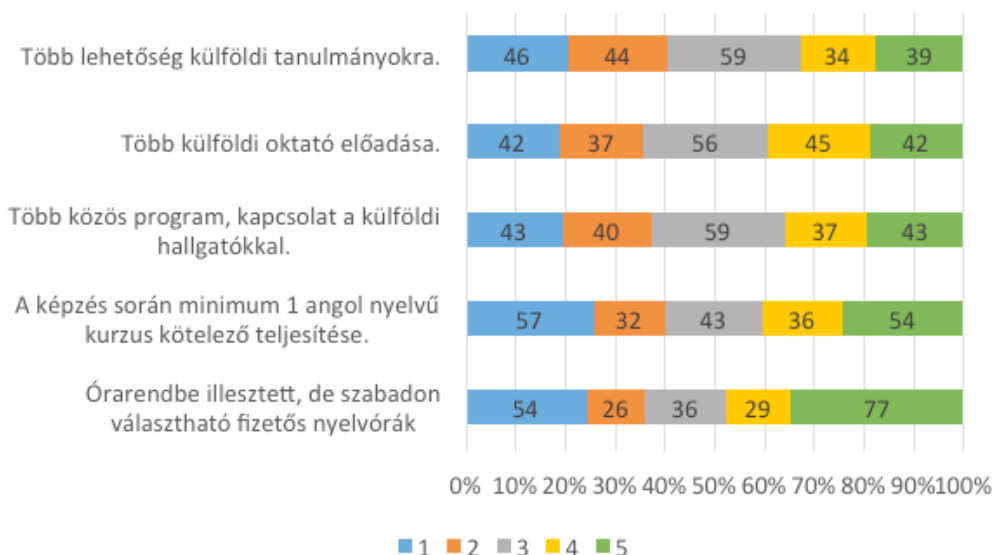
A legtöbb hallgató a záróvizsgát követő 1 éven belül szeretne nyelvvizsgát tenni, nyelvvizsgával a megkérdezett hallgatók 27 %-a rendelkezett. A részletes válaszok a 12. ábrán láthatók.

12. ábra. Ha a záróvizsga letétele után a nyelvvizsga hiánya miatt nem kapna diplomát, mikorra tervezi a nyelvvizsga-bizonyítvány, és így a diploma megszerzését?



A következő kérdésben a hallgatóknak válaszolniuk kellett, hogy milyen módosítások segítenék őket abban, hogy a záróvizsga időpontjáig nyelvvizsgát szerezzenek. A legtöbben az órarendbe illesztett, szabadon választható nyelvórákat részesítették előnyben. A részletek a 13. ábrán láthatók, ahol 1-es érték az egyáltalán nem, 5-ös érték a teljes mértékben válaszokat jelölik.

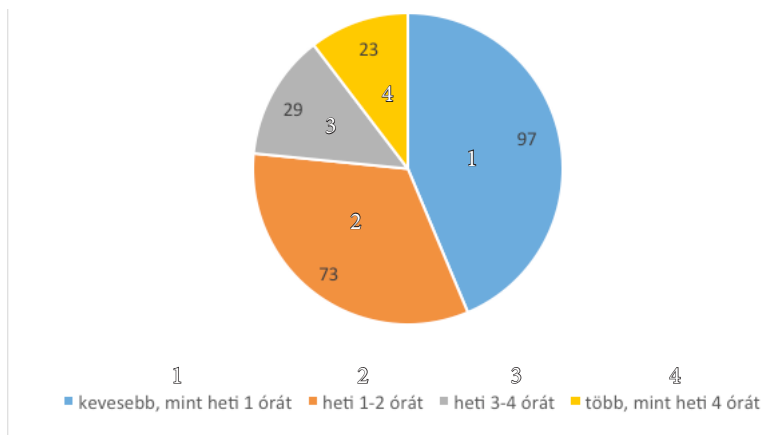
13. ábra. Milyen módosításokat javasolna, hogy a hallgatók a záróvizsgára megszerezhessék a nyelvvizsgát, és így diplomát kaphassanak?



A TÁMOP 4.1.2.D nyelvi képzés eredményességére vonatkozó kérdések elemzése

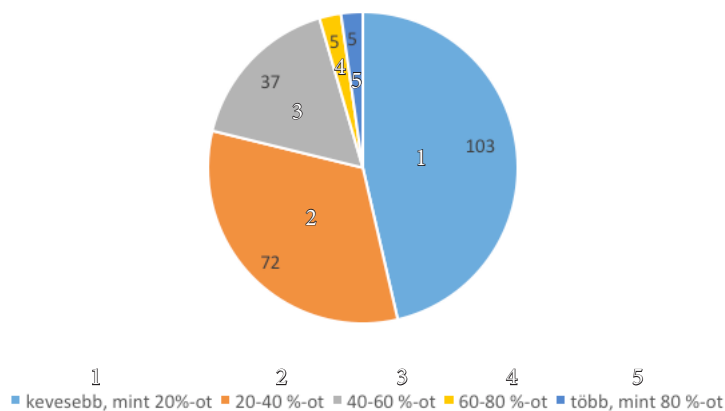
A legtöbb hallgató a képzésre a tanórán kívül kevesebb, mint 1 órát fordított, 33 %-a pedig heti 1–2 órát. A részletes válaszok a 14. ábrán láthatók.

14. ábra. Mennyi időt fordított a képzés során tanulásra a tanórát nem beleszámítva?



A hallgatók szókincse változó mértékben fejlődött, a hallgatók 78%-nál 0–40 % közötti mértékben, ahogy a 15. ábrán látszik.

15. ábra. Mennyit fejlődött a szókincse?



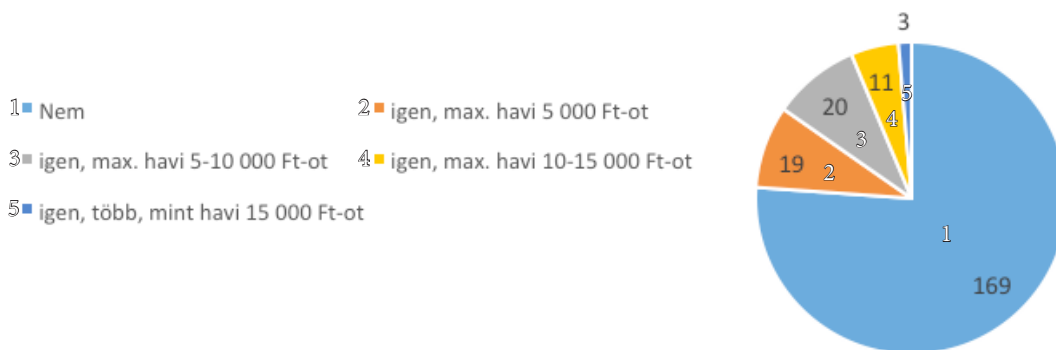
A hallgatók fele nem áldozott volna nyelvtanulásra, ha nincs ez a képzés, 20%-a a hallgatóknak pedig csak maximum 5000 Ft-ot. A részletes eredmények a 16. ábrán látszanak.

16. ábra. Ha nem lett volna a képzés, áldozott volna pénzt külön angol nyelvű képzésre?



A hallgatók 76%-a nem áldozott pénzt egyéb nyelvi képzésre a TÁMOP 4.1.2.D nyelvi képzésen kívül, ahogy a 17. ábra eredményei alapján látható.

17. ábra. A képzéssel párhuzamos áldozott pénzt egyéb angol nyelvű képzésre is?



A hallgatóknak lehetőségük volt kiemelni pozitív motívumokat a képzéssel kapcsolatban, az alábbi válaszok születtek:

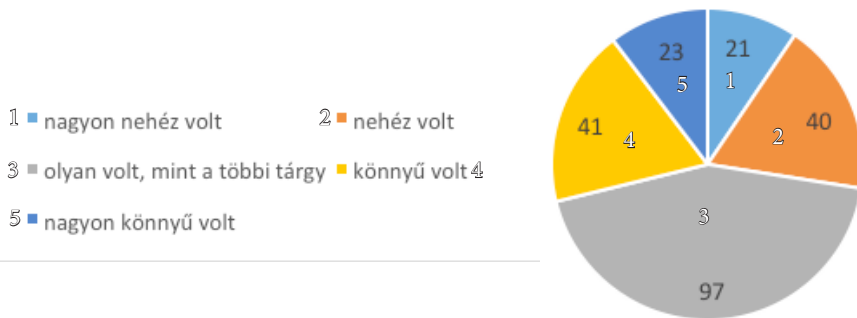
- tanár felkészültsége
- változatos, élvezetes órák
- oktató kiemelte az egyes nyelvvizsgaközpontok sajátosságait; álláskereséshez, állásinterjúhoz szükséges szókincs elsajátítása
- a tanár előadásmódja, és lelkesítése
- szabadon választható prezentációs témakör, amit csoportosan lehetett kidolgozni. Lassú, érthető tempó.

Természetesen a képzést érintő negatív visszajelzésekre is kíváncsiak voltunk, az alábbi visszajelzések érkeztek a hallgatóktól:

- kevés óraszám
- sok házi feladat
- az, hogy kötelező.

A hallgatók 44%-a szerint ugyanolyan nehéz volt az angol nyelvű tárgyat teljesíteni, mint bármelyik másikat a Főiskolán. A részletesen válaszok a 18. ábrán láthatók.

18. ábra. Mennyire volt könnyű – nehéz az angol nyelvű tárgyakat teljesíteni?



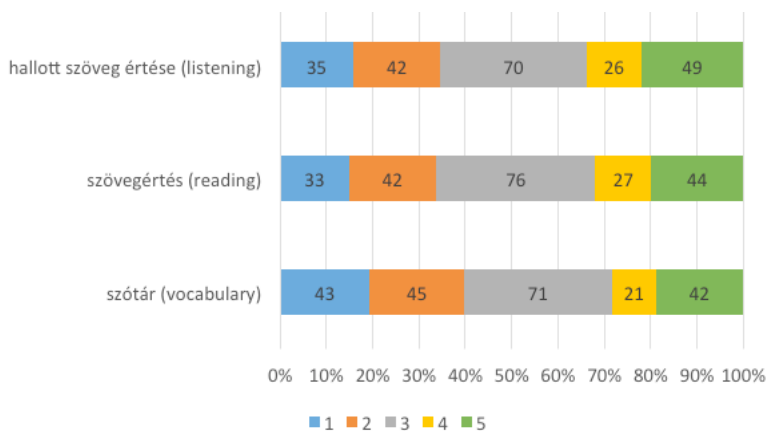
A hallgatók 71 %-a használt a tárgyakhoz fejlesztett online tananyagot, igaz, változó rendszerezéssel, amely a 19. ábrán látható.

19. ábra. Milyen gyakran használta/használja az angol nyelvű e-learning tananyagot?



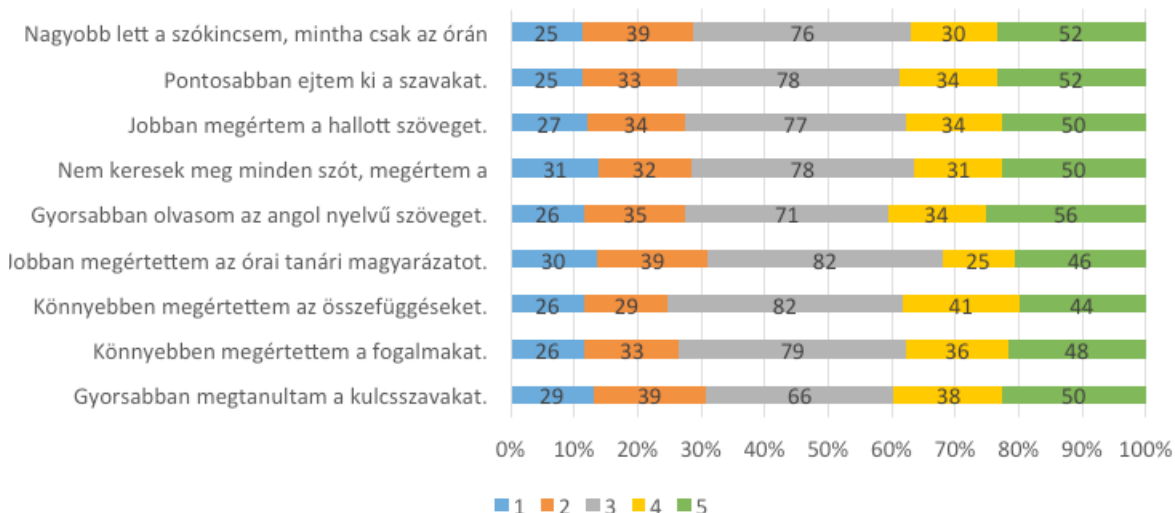
Az online segédanyagok hasznosságát közel azonosan értékelték a hallgatók, ahogy az a 20. ábrán látható.

20. ábra. Kérem, értékelje 1–5-ig, az e-learning tananyagnak melyik része milyen mértékben segítette a nyelvtudása fejlődését?



A 21. ábra mutatja, hogy a hallgatók hogyan látják, miben segített számukra az e-learning tananyag, a válaszok meglepően homogének.

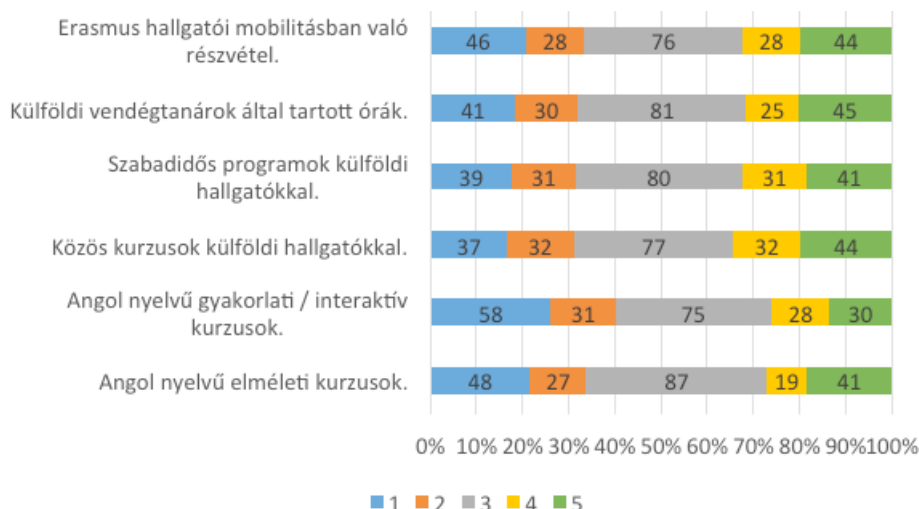
21. ábra. Kérem, értékelje 1–5-ig, miben segített Önnek az e-learning tananyag?



A következő kérdés során azt vizsgáltuk, hogy hogyan látják a hallgatók, milyen módon fejlődik a legjobban a nyelvtudásuk.

A legnagyobb mértékben három tevékenységet emeltek ki a hallgatók: külföldi vendégoktatók előadását, a külföldi hallgatókkal közös kurzusokon való részvételt és az Erasmus program keretében 1 féléves külföldi tanulmány folytatását, a részletes válaszok a 22. ábrán láthatók.

22. ábra. Milyen módszerek segítenének Önnek, hogy fejleszteni tudja (angol) nyelvtudását?



A kérdőív utolsó kérdése kifejtős volt, a hallgatók arra válaszoltak, hogy miért van szükségük az angol nyelvismeretre, az alábbi válaszok születtek:

- segítségre lehet az álláslehetőségekben és könnyebben tudnék kommunikálni külföldön,
- a munkám során és az élet egyéb területein is elengedhetetlen a tudása,
- hogy a munkámat ellássam és megértsem a szakirodalmat,
- elengedhetetlen a mai világban, és legtöbb esetben szükséges a munkavégzés folyamán a nyelvtudás,
- szeretem megismerni a világ történeseit nem csak a hazai média prezentálásában,
- növelem vele a kommunikációs képességemet.

Összefoglalás

A kérdőív eredményeiből jól látszik, hogy a hallgatók tisztában vannak az angol nyelv fontosságával, valamint azzal is, hogy nagy részüknek a nyelvtudása kevés a munkaerőpiacon. A nyelvi képzés hozzájárult ahhoz, hogy a hallgatók a munkaerőpiacon szükséges képességeit fejlesszék, a hallgatók fejlődése a kérdőív eredményei alapján látszik. Sok hallgató úgy látja, hogy habár nem rendelkezik még nyelvvizsgával és alacsony a nyelvtudása, a záróvizsgát követő egy éven belül nyelvvizsgát fog szerezni.

Nyelvtanulási szokások vizsgálata a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói körében

Összefoglalás: Tanulmányunkban a hallgatók nyelvtanulási szokásait vizsgáló kutatásaink eredményeit elemezzük együttesen. Vizsgálatunkat a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói körében végeztük el, az egyik kutatás azon hallgatók körében zajlott, akik részt vettek a Dunaújvárosi Főiskolán a TÁMOP 4.1.2D projekt keretében megvalósuló nyelvi képzésben, a másik kutatás pedig azok körében zajlott, akik nem. Vizsgálatainkban kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt alkalmaztunk: fókuszcsoporthoz vizsgálatot és kérdőíves felmérést végeztünk. A vizsgáltak az alábbi 4 fő területre fókuszáltak: a hallgatók milyen nyelvismerettel rendelkeznek, a hallgatók milyen ismeretekkel rendelkeznek a munkaerő-piaci (nyelvismeret) elvárásokra vonatkozóan, a hallgatók hogyan látják, milyen módon támogathatja a diplomaszerezést (nyelvvizsgára felkészítés) és a hallgatók nyelvtanulási szokásait.

Kulcsszavak: Nyelvi képzés, hallgatók, nyelvtanulási szokások.

Abstract: In this article we present the results of our research that explored the second language acquisition habits of students. We conducted this research among students of the College of Dunaújváros. One of the research projects was conducted among students who participated in the language course of the TÁMOP 4.1.2D project, and the other one was conducted among students who did not participate in it. In our research we relied on quantitative and qualitative methods alike: we conducted focus group research and a questionnaire survey. The investigation focused on the following four areas: the foreign language competence of students; students' skills in the light of the (foreign language) requirements of the labor market; students' opinion how it may assist graduation (preparation for language proficiency exam); and the language learning habits of students.

Keywords: Language teaching, students, language learning habits.

* Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: andrasistvan@gmail.com

** Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: molnarmo@mail.duf.hu

*** Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: klucsikg@mail.duf.hu

Nyelvtanulási szokások vizsgálata a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói körében

A kérdőíves kutatásunk célja az volt, hogy a Dunaújvárosi Főiskola hallgatóinak nyelvtanulási szokásait megismerjük. A kérdőívet azok a hallgatók töltötték ki, akik jelenleg hallgatói jogviszonnyal rendelkeznek és nem vesznek részt a TÁMOP 4.1.2.D nyelvi képzésben.

A kérdőív kitöltésére 2015. január 29. és 2015. február 4. között került sor, a megkérdezett 1989 hallgatóból 788 fő töltötte ki teljes mértékben a kérdőívet, 66 fő pedig csak részlegesen. Csak a teljesen kitöltött kérdőívek kerültek feldolgozásra, ugyanis a részlegesen kitöltött kérdőívek nagymértékű adathiányt tartalmaztak.

1. táblázat. A válaszadók szakok szerinti megoszlása.

Szak	Válaszadók száma
Általános rendszergazda	1
Andragógia	23
Anyagmérnöki	26
Gazdálkodási és menedzsment	78
Gazdaságinformatikus	82
Gépészmérnöki	186
Gépipari mérnökasszisztens	6
Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő	1
Kommunikáció és média	14
Kommunikáció és médiatudomány	16
Logisztikai műszaki menedzserasszisztens	1
Mérési-értékelési feladatokra és pedagógus szakvizsgára felkészítő	2
Mérnökinformatikus	195

Mérnökstanár - Anyagmérnök	1
Mérnökstanár - Gépész mérnök	15
Mérnökstanár - Mérnök informatikus	9
Minőségirányítási szakmérnök	6
Műszaki menedzser	98
Műszaki szakoktató	7
Pedagógiai értékelés és mérés	8
Pedagógus szakvizsga e-tanulás szakértői területen	3
Részismeret megszerzésére irányuló képzés	2
Televíziós műsorkészítő	4
Web programozó	4
Összesen	788

A minta összetétele nagyon megközelíti életkor szerint az alapsokaságot, melyet a 2. táblázat mutat.

2. táblázat. Az alapsokaság és a minta összehasonlítása életkor szerint.

Életkor	Alapsokaság	Minta
18–22	22,4%	27,8%
23–28	39,0%	37,6%
29–34	17,5%	15,5%
35–40	11,9%	10,9%
41–	9,2%	8,2%

A minta nemek szerinti megoszlása szintén nagymértékben tükrözi az alapsokaság megoszlását, melyet a 3. táblázat mutat be részletesen.

3. táblázat. Az alapsokaság és a minta összehasonlítása nemek szerint.

Nem	Alapsokaság	Minta
Férfi	75,01%	72,46%
Nő	24,99%	27,54%

A minta és az alapsokaság összetétele képzési szintek szerint is nagymértékben tükrözi az alapsokaság összetételét, mely a 4. táblázatban látható.

4. táblázat. Az alapsokaság és a minta összehasonlítása képzési szintek szerint.

Képzési szint	Alapsokaság	Minta
alapképzés (BA/BSc)	79,5%	80,3%
felsőfokú szakképzés	3,4%	1,5%
felsőoktatási szakképzés	7,6%	9,3%
mesterképzés (MA/MSc)	6,4%	7,1%
részismereti képzés	0,9%	0,3%
szakirányú továbbképzés	2,3%	1,5%

Összességében a minta összetételéről elmondható, hogy a Dunaújvárosi Főiskola hallgatóit jól tükrözi nem, életkor és képzési szint szerint, a kutatás eredményei így általánosíthatók a Főiskola hallgatóira.

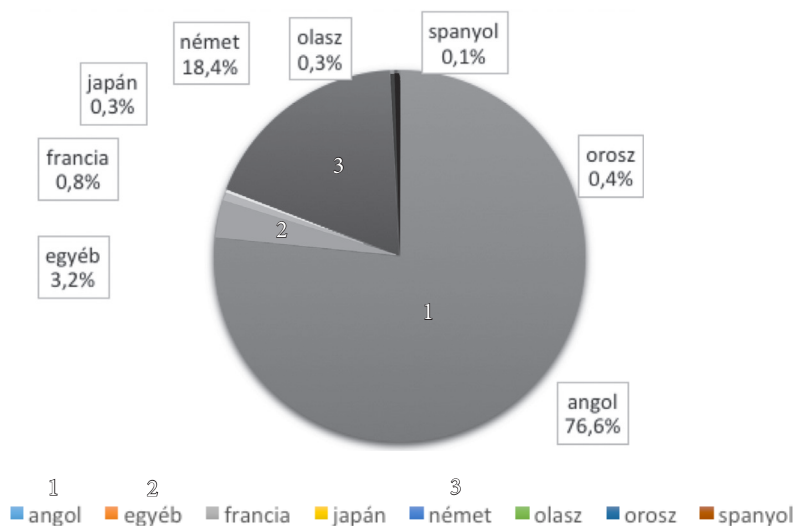
A kérdőív 4 fő területet vizsgált, melyek az alábbiak:

1. a hallgatók nyelvismeretét,
2. a hallgatók ismeretét a munkaerő-piaci (nyelvismeret) elvárásokra vonatkozóan,
3. a diplomaszerezés (nyelvvizsgára felkészítés) támogatásának módjait és
4. a hallgatók nyelvtanulási szokásait.

A Főiskola hallgatóinak nyelvismereti jellemzői

A válaszok alapján megállapítható, hogy a hallgatók 76,6 %-a angol, 18,4 %-uk pedig német nyelvismerettel rendelkezik, a többi nyelv ismerete elenyésző. Ugyanakkor az is kiderül a vizsgálatból, hogy 3,2 %-uk nem beszél idegen nyelvet saját bevallása szerint; ők az egyéb kategóriát választották és a magyar nyelvet választották. A részletes eredmények az 1. ábrán láthatóak.

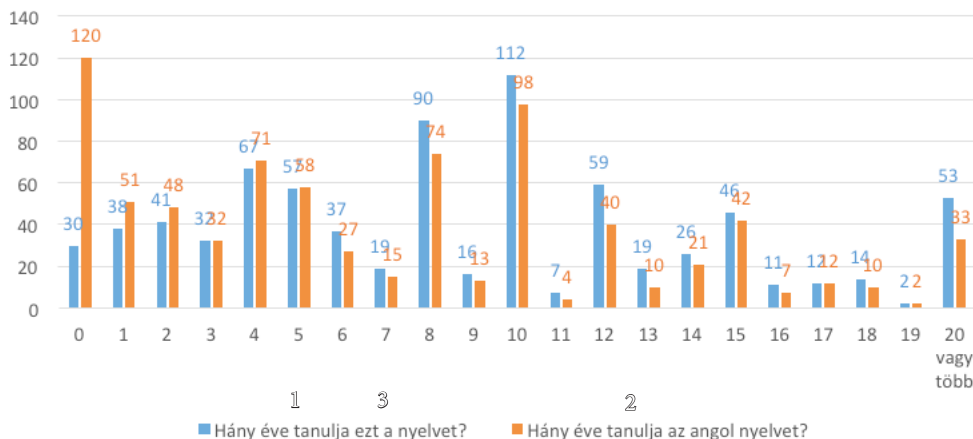
1. ábra. Melyik nyelven tud, beszél a legjobban?



A vizsgálat eredményeiből megállapítható, hogy a hallgatók 59,3 %-a az általa választott nyelvet már legalább 8 éve tanulja, ugyanakkor meglepő, hogy 26,4 %-uk kevesebb, mint 4 éve. A hallgatók 15,2 %-a még nem tanult angolul.

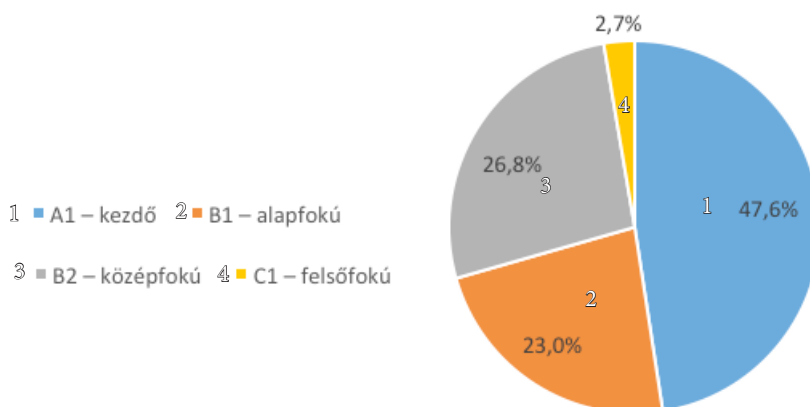
A kérdőív megbízhatóságának szempontjából öröndetes, hogy az első három kérdés eredményei következetesek. A részletes eredmények a 2. ábrán láthatók. A hallgatók 26,4 % válaszolta azt, hogy jelenleg aktívan tanul idegen nyelvet.

2. ábra. Hány éve tanulja ezt a nyelvet?



A következő kérdés arra vonatkozott, hogy a hallgató hogyan ítéli meg saját nyelvtudását angol nyelvből. Az eredményekből látható, hogy a hallgatók 70,6%-a nem rendelkezik középfokú angol nyelvtudással. A részletes eredményeket a 3. ábra tartalmazza.

3. ábra. Hogyan ítéli meg saját nyelvtudását az angol nyelvből?

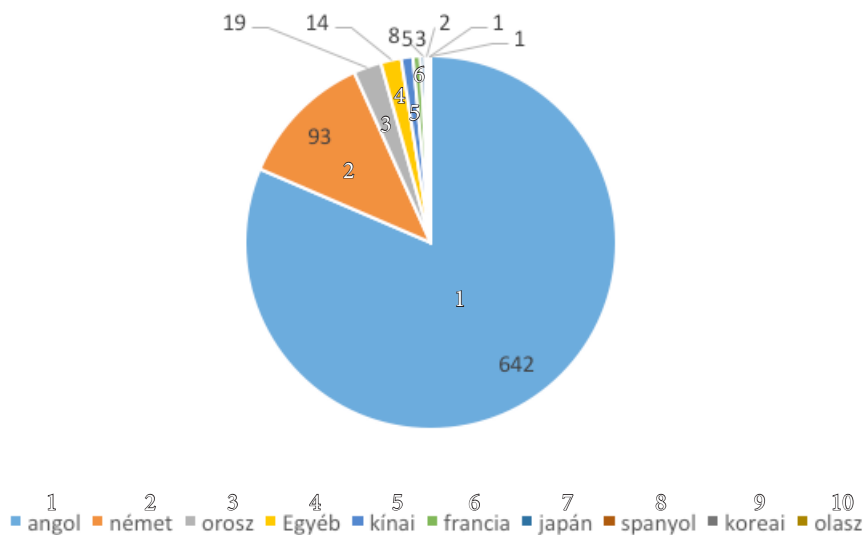


A hallgatók ismeretei a munkaerő-piaci (nyelvismeret) elvárásokra vonatkozóan

Ez a kérdéscsoport azt vizsgálta, hogy mennyire vannak tisztában a hallgatók a munkaerő-piaci elvárásokkal, ami a nyelvismeretet illeti.

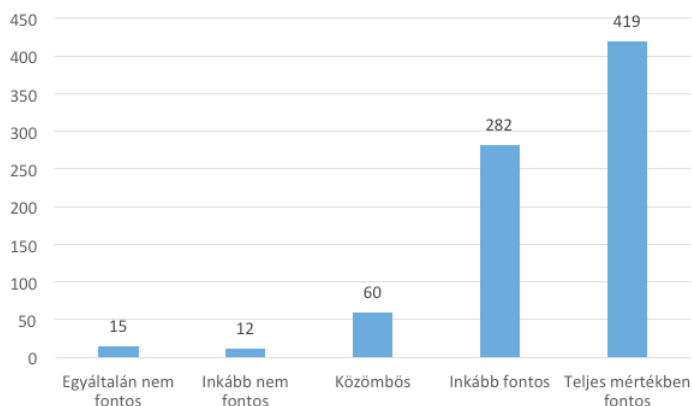
Az első kérdés azt vizsgálta, hogy mit gondolnak a hallgatók, a munkaerőpiacon melyik nyelvre van a legnagyobb szükség. Természetesen a legnagyobb arányban az angol (81,5 %) nyelvet választották, melyet a német (11,8 %) nyelv követ. A részletes eredményeket a 4. ábra mutatja.

4. ábra. Mely idegen nyelvekre van Ön szerint a legnagyobb szükség a munkaerőpiacon?



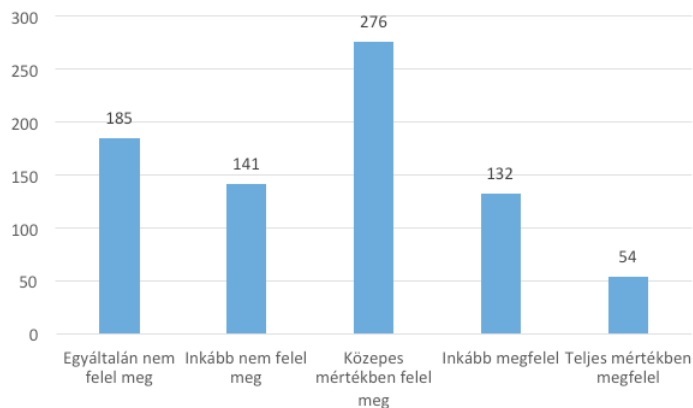
A válaszadók szinte teljes mértékben fontosnak tartják az angol nyelv ismeretét, a részleteket az 5. ábra mutatja.

5. ábra. Mennyire tartja fontosnak az angol nyelv magas szintű ismeretét?



Ezt követően a hallgatóknak arra kellett választ adniuk, hogy a saját nyelvismeretük mennyire felel meg a munkaerő-piaci elvárásoknak. A 6. ábra eredményeiből látszik, hogy a hallgatók 76,4 %-a szerint saját nyelvtudása nem felel meg a munkaerő-piaci elvárásoknak (a középértéket is beleértve), amely eredmény szinte azonos a 3. ábra nyelvismeret szintjére vonatkozó kérdésével.

6. ábra Kérjük, értékelje ANGOL nyelvtudását saját elvárásaihoz viszonyítva!



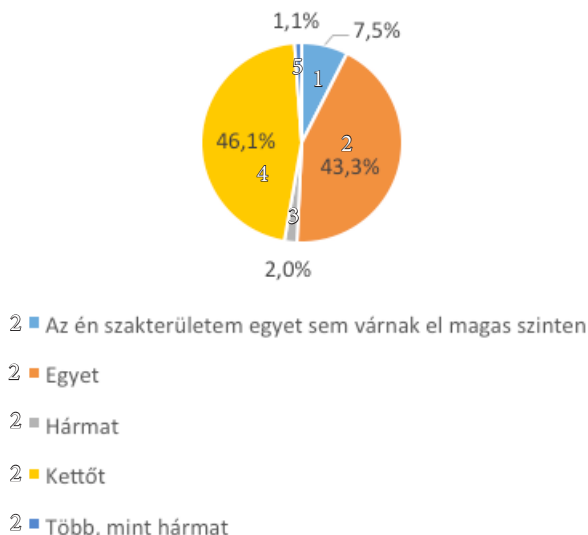
Annak érdekében, hogy a angol nyelvismeret szükségessége és a munkaerő-piaci sajátosságok vizsgálata elvégezhető legyen, a hallgatóknak válaszolniuk kellett, hogy milyen ágazatban dolgoznak ill. szeretnének elhelyezkedni. Az 5. táblázat eredményeiből látható, hogy a mintában minden ágazat szerepel, a legtöbben az információ, kommunikáció ágazatban dolgoznak ill. szeretnének dolgozni.

5. táblázat. Milyen ágazatban szeretne elhelyezkedni / milyen ágazatban dolgozik?

Ágazat	Fő
Információ, kommunikáció	202
Feldolgozóipar	113
Szakmai, tudományos, műszaki tevékenység	79
Egyéb	57
Pénzügyi, biztosítási tevékenység	57
Oktatás	50
Adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység	35
Villamos energia, gáz-, gőzellátás, légkondicionálás	35
Kereskedelem, gépjárműjavítás	33
Szállítás, raktározás	24
Művészet, szórakoztatás, szabadidő	21
Építőipar	14
Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat	13
Egyéb szolgáltatás	12
Közigazgatás, védelem, kötelező társadalombiztosítás	10
Humán-egészségügyi, szociális ellátás	9
Szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás	8
Háztartás munkaadói tevékenysége, termék előállítása, szolgáltatás végzése saját fogyasztásra	5
Ingatlanügyletek	5
Vízellátás, szennyvíz gyűjtése, kezelés, hulladékgazdálkodás, szennyeződésmentesítés	4
Bányászat, kőfejtés	2

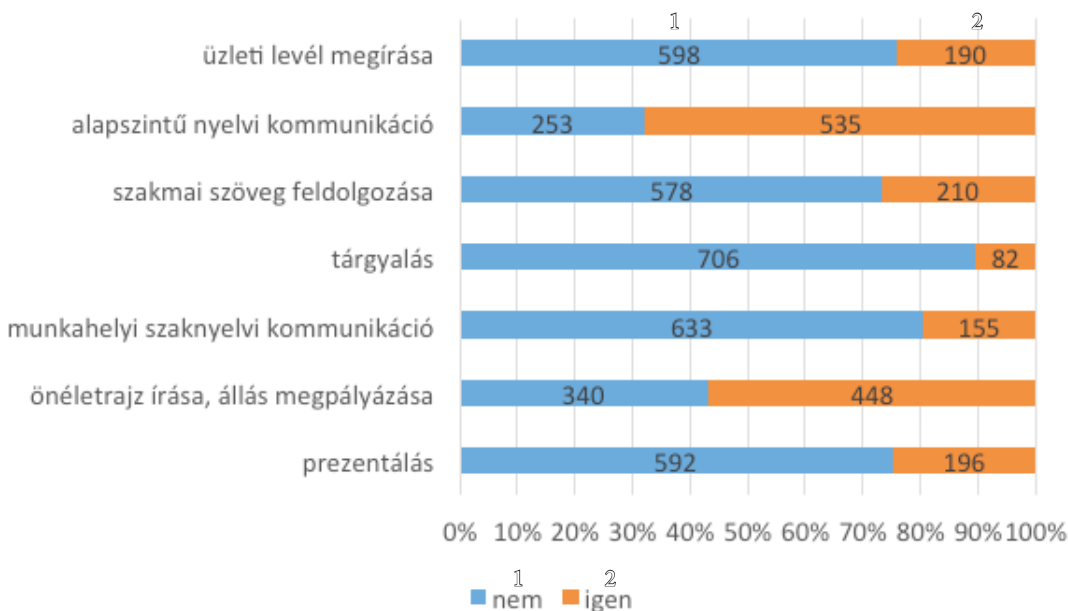
A 7. ábra azt mutatja, hogy a hallgatók hogyan ítélik meg, hány nyelv ismeretét várja el tőlük a jelenlegi illetve a jövőbeni munkahelye. A hallgatók többsége (46,1 %) úgy látja, hogy legalább két nyelv ismeretét elvárják, a hallgatók 43,3 %-a egy nyelv ismeretét tartja szükségesnek.

7. ábra. Hány idegen nyelv magas szintű ismeretét várják el Ön szerint a munkaerőpiacon?



A 8. ábra megmutatja, hogy a hallgatók mely tevékenységet képesek angol nyelven elvégezni. Látható, hogy a hallgatók a legkevésbé az angol nyelvű tárgyalással, a szaknyelvi kommunikációval, az üzleti levél megírásával és a prezentálással boldogulnak. A TÁMOP nyelvi pályázat keretében minden hallgatónak kötelező volt felvenni a második modul tárgyait, amelyek ezeket a kompetenciákat fejlesztik.

8. ábra. Jelöljön meg legfeljebb három olyan tevékenységet, amelyet úgy érez, hogy a képes lenne angol nyelven elvégezni!

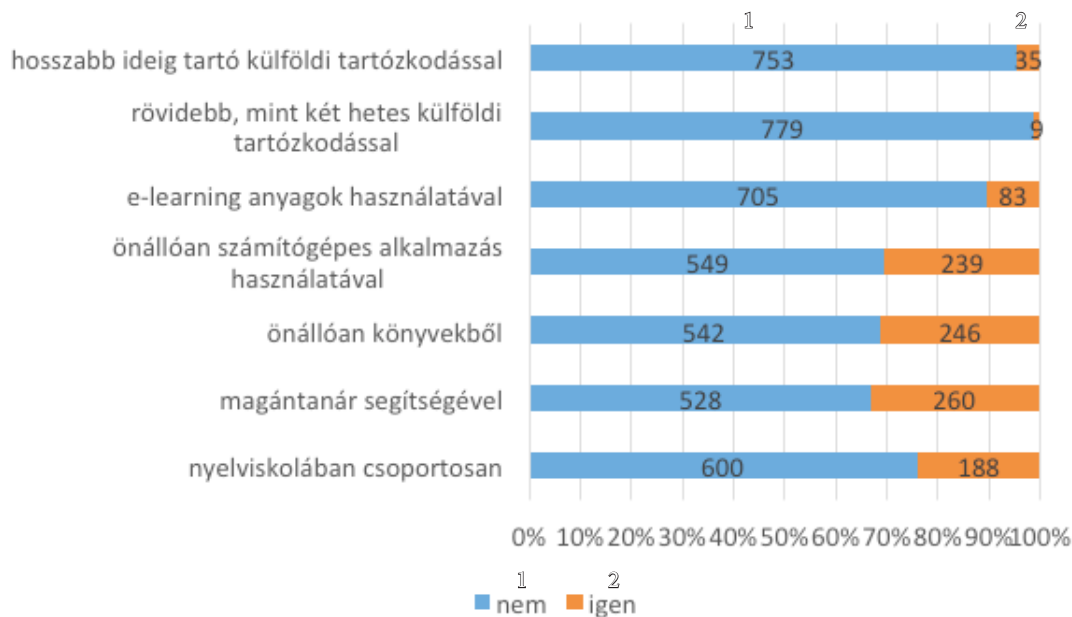


A diplomaszerzés (nyelvvizsgára felkészítés) támogatásának módjai

Ebben a kérdéscsoportban arra kerestük a választ, hogy milyen módon lehet támogatni a hallgatókat abban, hogy a diplomájukat a tanulmányaik befejezését követően át tudják venni, azaz a tanulmányaik befejezésével együtt rendelkezzenek nyelvvizsgával.

A 9. ábrán látható, hogy a hallgatók elsősorban magántanár segítségével, önállóan könyvekből és számítógépes program használatával tanulnak angolul.

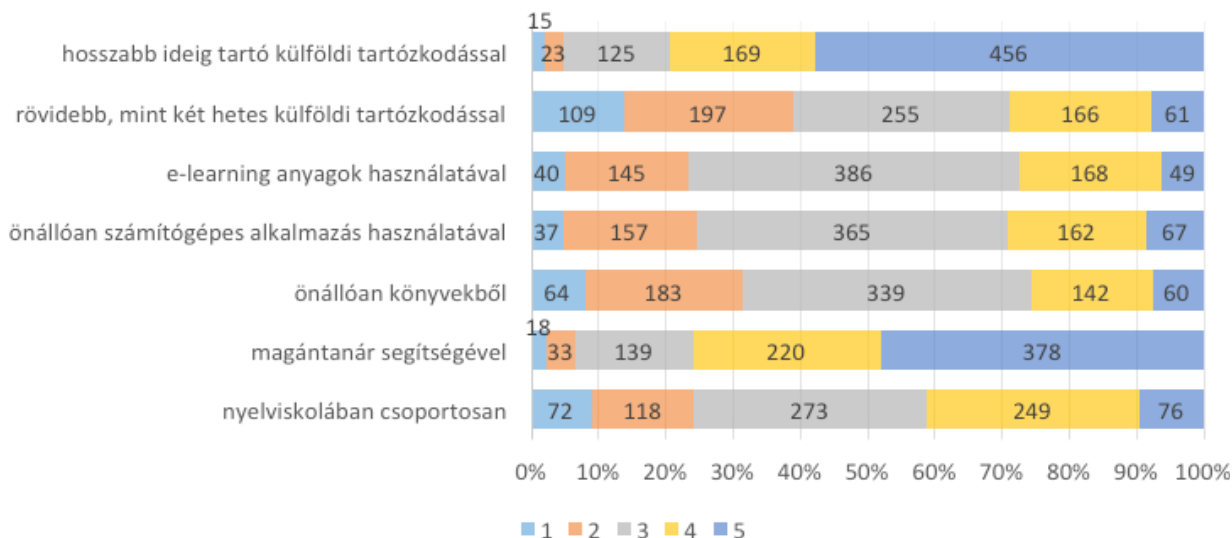
9. ábra. Milyen módon tanul nyelvet, hogy nyelvvizsgát szerezzen a mintatanterv által előírt időpontig?



A hallgatóknak ezen tanulási módok hatékonyságát is kellett értékelniük, ahol az 1-es érték jelentette a legkevésbé hatékony tanulási módot és az 5-ös érték jelentette a leghatékonyabbat.

A 10. ábrán látható, hogy a két leghatékonyabbnak tartott tanulási módnak a hosszabb ideig tartó külföldi tartózkodást és a magántanárt jelölték meg, az összes többi formánál közel azonos eredmények születtek.

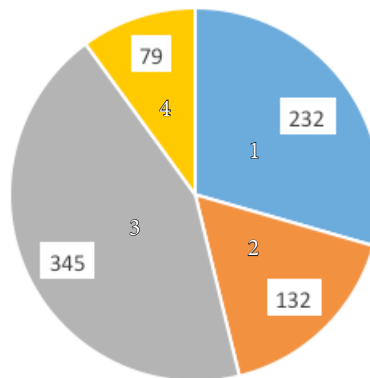
10. ábra. Mennyire tartja hatékonynak az alábbi tanulási módszereket?



A hallgatók nyelvtanulásra fordított idejét a 11. ábra mutatja. Látható, hogy a legtöbben kevesebb, mint 1 órát fordítanak nyelvtanulásra, amely nagyon kevés.

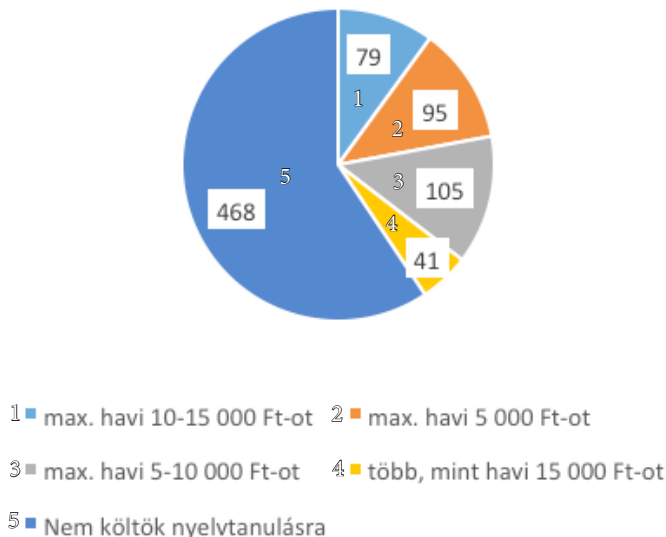
11. ábra Mennyi időt fordít nyelvtanulásra?

1 ■ heti 1-2 órát 2 ■ heti 3-4 órát
3 ■ kevesebb, mint heti 1 órát 4 ■ több, mint heti 4 órát



A hallgatók nagy része nem áldoz nyelvtanulásra ill. legfeljebb havi 5.000 Ft-ot fordít rá. A részletes eredményeket a 12. ábra mutatja.

12. ábra. Mennyi pénzt áldoz nyelvtanulásra?

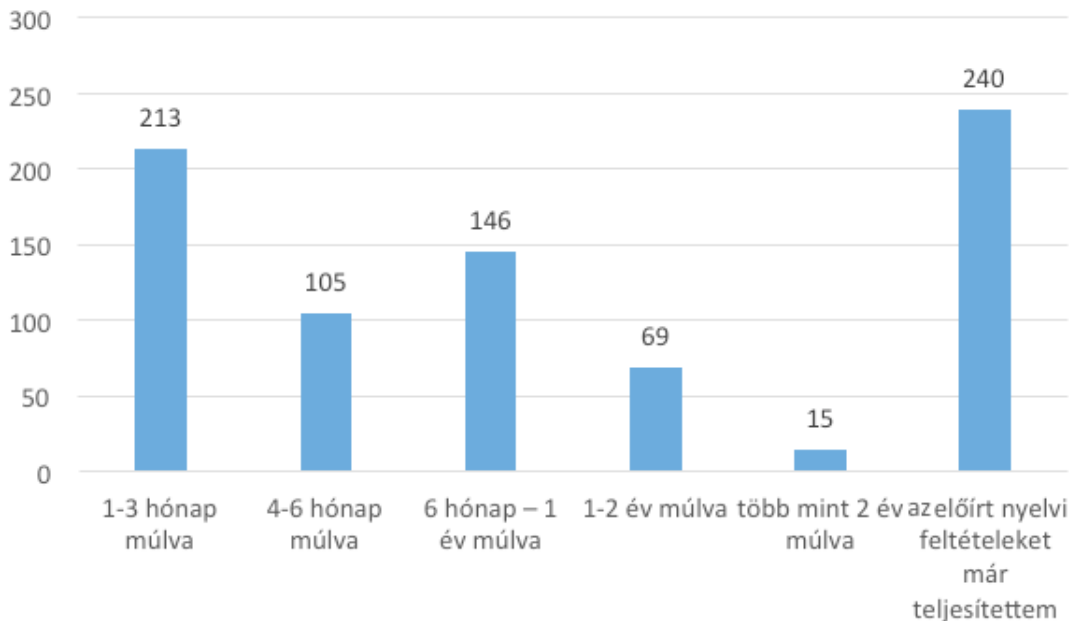


Arra a kérdésre, hogy a hallgatóknak tudnak-e róla, hogy a Főiskolán lehetőség van ingyenesen angol nyelvű szakmai tárgyakat tanulni, a hallgatók 33,1 %-a azt válaszolta, hogy nem tud róla. 55,9 %-a már hallott róla, 11 %-a a hallgatóknak pedig már tanult is szakmai tárgyat angol nyelven.

A hallgatók 54,6 %-a úgy látja, hogy a záróvizsgát követően nem fog oklevelet kapni a nyelvvizsga hiánya miatt, 9,4 %-a a hallgatóknak már elmúlt 40 éves a képzésre történő beiratkozáskor, így megkapja az oklevelét. A megkérdezett hallgatók 36 %-a rendelkezik nyelvvizsgával.

A 13. ábrán látható, hogy azok a hallgatók, akik még nem rendelkeznek nyelvvizsgával, gyakorlatilag 1 éven belül tervezik a nyelvvizsga megszerzését.

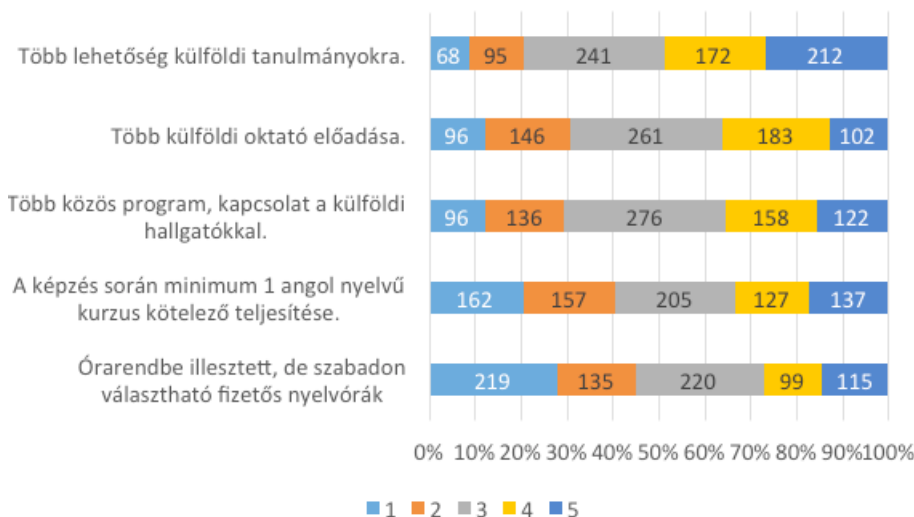
13. ábra. *Ha a záróvizsga letétele után a nyelvvizsga hiánya miatt nem kapna diplomát, mikorra tervezi a nyelvvizsga-bizonyítvány, és így a diploma megszerzését?*



Ezt követően a hallgatóknak rangsorolni kellett a felsorolt módszereket aszerint, hogy hogyan gondolják, milyen mértékben járul hozzá ahhoz, hogy a záróvizsga időpontjáig diplomát szerezzenek. A legnagyobb mértékben a külföldi tanulmányokat választották a hallgatók.

A részletes eredmények a 14. ábrán látszanak. Az 1-es érték jelenti az egyáltalán nem, az 5-ös érték pedig a teljes mértékben választ.

14. ábra. Milyen módosításokat javasolna, hogy a hallgatók a záróvizsgára megszerezhessék a nyelvvizsgát, és így diplomát kaphassanak?



Lehetőség volt szöveges válasz megadására is, ahol az alábbi javaslatokat írták a hallgatók:

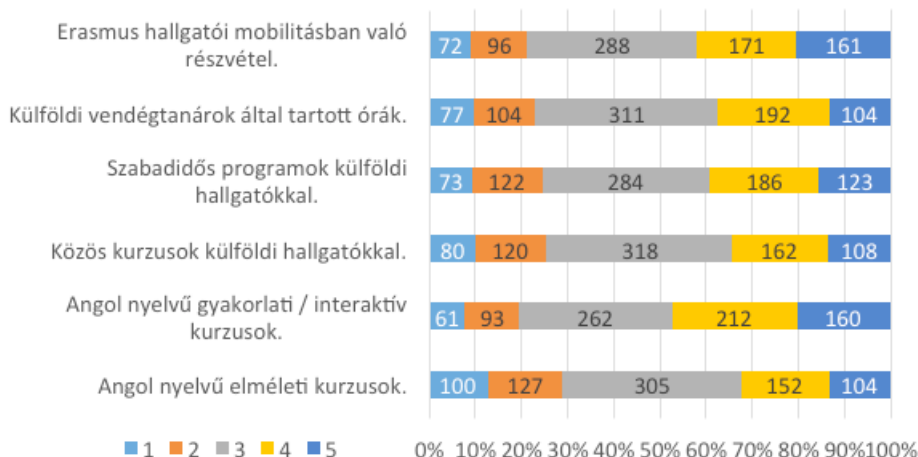
- angol nyelvi klub a könyvtárban,
- „tandem” nyelvórák: a magyar és a külföldi diákok egymást tanítanak,
- a hallgatók szorgalmán kellene elsősorban módosítani,
- hallgatóknak kedvezményes árú fizetős nyelvtanfolyam, órarendbe illesztve,
- egy félév a mintatantervben, amelyben a hallgató csak nyelvet tanul ingyenesen,
- a záróvizsgát követő 2 évig ingyenesen elérhető angol e-learning tananyag,
- emelt óraszámú, magas szintű nyelvóra.

A hallgatók nyelvtanulási szokásai

Ebben az utolsó kérdéscsoportban a hallgatók nyelvtanulási szokásait vizsgáltuk.

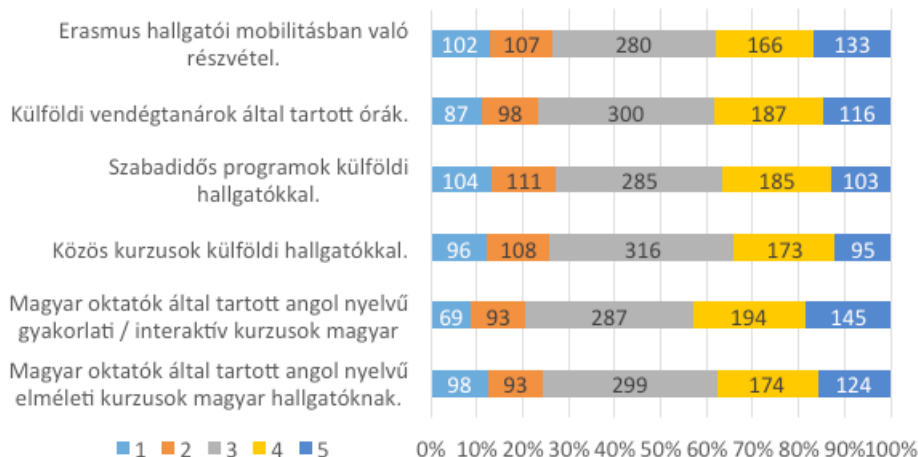
A 15. ábra mutatja, hogy a hallgatók úgy ítélik meg, az Erasmus program és az angol nyelvű gyakorlati kurzusok fejlesztik a legnagyobb mértékben nyelvtudásukat. Az 1-es érték jelenti az egyáltalán nem, az 5-ös érték a teljes mértékben választ.

15. ábra. Milyen módszerek segítenének Önnek, hogy fejleszteni tudja (angol) nyelvtudását?



A 16. ábra azt mutatja, hogy a hallgatók milyen lehetőségeket használnának ki, a legtöbben jelen kérdés során is a magyar oktatók angol nyelvű gyakorlati tárgyán való részvételt választották. Az 1-es érték jelenti az egyáltalán nem, az 5-ös érték a teljes mértékben választ.

16. ábra. Mely lehetőségeket használna ki nyelvtudása fejlesztése érdekében?



A kérdőív utolsó két kérdése kifejtős volt, az első esetben a hallgatók arra válaszoltak, hogy miért van szükségük az angol nyelvismeretre, az alábbi válaszok születtek:

- munka, pénz,
- szükséges a mai világban,
- a munkaerőpiacon elvárás az angol nyelv tárgyalóképes tudása,
- nem lehet nélküle érvényesülni,
- szakmai előrelépéshez elengedhetetlen,
- bárhol el tudjak helyezkedni,
- a mai modern világ „anyanyelve”.

A következő kifejtésben pedig a hallgatók javaslatot tehettek a Főiskolának, hogy milyen módon tudná fejleszteni a nyelvképzést, az alábbi válaszok születtek:

- már jó úton jár,
- több közös óra külföldi hallgatókkal,
- a Főiskola magában kevés, a hallgatóban kell felmerülnie az igényeknek,
- a Főiskola semmit, addig amíg a diákok nem érzik a nyelvtanulás fontosságát,
- a haladó szintű hallgatók ne a kezdőkkel legyenek együtt,
- minden félévben kötelező nyelvi tárgy,
- a nyelv intenzívebb, életszerűbb használata,
- a szaktárgyak angol nyelven való oktatását jó ötletnek tartom, magam is élek a lehetőséggel,
- angol nyelvvizsgára felkészítő tárgy indítása,
- ingyenes nyelvvórákkal.

Összefoglalás

A kérdőív eredményeiből jól látszik, hogy a hallgatók tisztában vannak az angol nyelv fontosságával, valamint azzal is, hogy nagy részük nyelvtudása kevés a munkaerőpiacon. Ennek ellenére a hallgatók nagy része kevesebb, mint 1 órát fordít nyelvtanulásra, sőt csak kb. 10 %-uk tanul szakmai tárgyat angolul. Sok hallgató úgy látja, hogy habár nem rendelkezik még nyelvvizsgával és alacsony a nyelvtudása, a záróvizsgát követő egy éven belül nyelvvizsgát fog szerezni. Ahogyan a szöveges válaszokból is kiderül, a legfontosabb az lenne, hogy a hallgatók szorgalma, hozzáállása a nyelvtanuláshoz megváltozzon, jelenleg a hallgatók tisztában vannak a helyzetükkel, mégsem tesznek semmit annak érdekében, hogy fejlődjenek, talán úgy vannak vele, hogy ráérnek még a nyelvtanulásra koncentrálni vagy elég megterhelő számukra a mintatanterv szerinti tárgyak teljesítése és az esetleges munka vállalása is.

A Dunaújvárosi Főiskolán alkalmazott online oktatás vizsgálata

Összefoglalás: A Dunaújvárosi Főiskolán pilot projektként bevezetésre került 5 tárgyból a videóval támogatott oktatási forma, amely a Moodle -rendszeren alapul. A megjelenítés felülete és a hallgatók online irányítása teljesen egyéni fejlesztésben valósult meg, publikációmban először ezt ismertetem. A hallgatók online oktatáshoz való attitűdjét empirikus kutatással vizsgáltam 2012-ben és 2013-ban, ezen kutatásom eredményeit ismertetem.

Kulcsszavak: Online oktatás, hallgatók, attitűd.

Abstract: Online teaching has been introduced at the College Dunaujvaros as a pilot project. The unique feature of our online teaching program is that all the learning materials are available as a short video. In the beginning the students could select from 5 subjects to learn online. Our online learning environment is based on the Moodle system. In the first part of my publication I describe the user interface which is highly customized and branded. After that I describe the results of my empirical research about the students' attitudes to online education.

Keywords: Online teaching, students, attitudes.

A Dunaújvárosi Főiskolán alkalmazott videóval támogatott online oktatási környezet

Napjainkban az online környezetben a tartalom-közvetítés preferált módja a videó lett, a hírportálokon megnövekedett azon cikkek száma, amelyekhez videófilm tartozik, illetve amelyek csak videófilm formájában érhetők el. A közösségi oldalon megszorodott azon megosztások száma, amelyek videófilmet osztanak meg, illetve a videófilmet megosztó portálok forgalma is folyamatosan növekszik.

* Dunaújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: klucsikg@mail.duf.hu

[1] <http://ocw.mit.edu/courses/chemistry/5-95j-teaching-college-level-science-and-engineering-spring-2009/video-discussions/> [2013. 05. 10]

[2] https://c2k.valenciacollege.edu/Heading.asp?heading_id=1185 [2013. 05. 10]

[3] Ember és társadalom II., Képfeldolgozás és számítógépes grafika, Matematika I., Multimédia I.

[4] Carlos Garcia

[5] Komenczi B. (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat.

Feltevésém szerint, mivel egyrészt rendelkezésre áll a kellő sávszélességet biztosító internet-hozzáférés megfizethető áron, valamint rendelkezésre áll a videófilm-megosztás jól kiforrott technológiája, ezért napjainkban az oktatás számára mindez egy új módszertani elemet ad – az online videófilmmel támogatott E-learning formájában történő oktatási módszert –, melynek még nincsen kiforrott didaktikája. Nem olyan E-learning oktatási anyagra gondolok, amely tartalmaz videófilmeket, hanem amely csak rövid, lényegre törő filmekből áll, amelyek bármikor könnyen megtekinthetők és könnyen megérthetők.

Az ilyen formában zajló E-learning-oktatás napjainkban megfigyelhető a külföldi egyetemek online felületén, pl.: MIT [1], University of Valencia. [2] Az Apple iTunes U-felületen is sok egyetem kínál oktatási anyagokat: hanganyag vagy videófilm formában. Egy tanulmányút keretében 2011-ben az University of Valencia egyetemen látogatást tettünk, hogy tanulmányozni tudjuk az ott folyó videófilmmel támogatott E-learning-oktatás technológiáját és módszertanát.

Ennek eredményeként a Dunaújvárosi Főiskolán 2012-ben bevezettük 4 tárgyat [3] esetén a videófilmmel támogatott E-learning-oktatást a két vizsgált egyetem (MIT, University of Valencia) módszerei alapján. A bevezetés ideje alatt az University of Valencia egyetem E-learning oktatásért felelős oktatója [4] a Dunaújvárosi Főiskolán tartózkodott, felügyelte és segítette a bevezetés folyamatát.

Ez a felügyelet a „Korszerű tanulási környezetek tervezésének fókuszpontjai” Komenczi (2009) [5] alfejezetben ismertetett fókuszpontok közül a tudásközpontúság pontban leírtakkal van összhangban, hiszen az online-képzésben résztvevő oktatók a saját szakterületüket oktatják, ők választhatták ki azt a tárgyat, amelyet online formában kívánnak oktatni, a tananyagok kidolgozását egy, a Főiskolán dolgozó E-learning-szakértő és egy szakmai lektor folyamatosan felügyelte.

Ekkor a tanulóközpontúság is érvényesül, amely egyrészt ott kezdődik, hogy a hallgató maga döntheti el, hogy online vagy frontális módon szeretné a tárgyat a hallgató maga döntheti el, hogy online vagy frontális módon szeretné a tárgyat tanulni, másrészt az online-képzésben résztvevő oktatók a hallgatókat más, frontális tárgyakból is oktatják, így a tanulók ismereteivel az oktatók tisztában vannak.

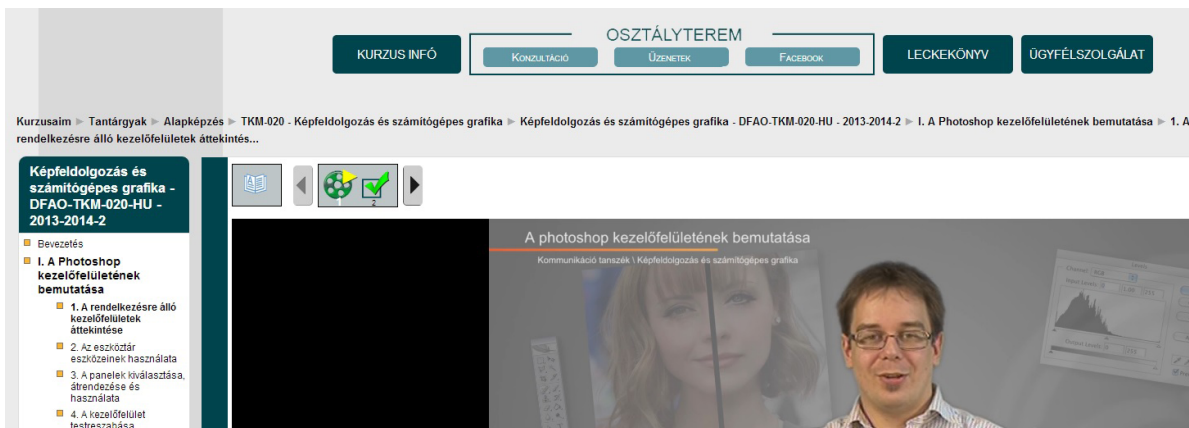
Az elkészített E-learning-tananyagokban található videófilmekre jellemző, hogy az oktató a képernyő harmadában látszik, a többi területet pedig a szemléltető eszközök töltik ki. Az E-learning oktatási anyagok 15 hétre vannak bontva, hetente jellemzően 5 db 5 perc hosszú videófilmeket tartalmaznak, mindegyik videófilmet 5–10 önértékelő tesztkérdésből álló rövid önellenőrző számonkérés követ.

Minden heti tananyagot szöveges összefoglaló zár, amely egy maximum 2 oldalas dokumentum, amely a heti tananyag legfontosabb ismereteinek a leírását tartalmazza. Ezen kívül a heti témát még két darab beadandó feladat és egy összefoglaló teszt is zárja, amely 25 kérdésből áll. A teszt és a két beadandó feladat (amelyet az oktató szövegesen is értékel) a kurzus teljesítésének értékelése során – az oktató által meghatározott mértékben – az érdemjegy meghatározásába beleszámít. A félév során kettő zárthelyi dolgozatot is teljesíteniük kell a hallgatóknak, amin személyesen kell megjelenniük. Ezzel a komplex számonkérési rendszerrel a hallgatók teljesítménye folyamatosan követhetővé válik, állandó készülésre ösztönöz, Komenczi [5] publikációjában ismertetett értékelés-középpontúság is teljesül.

A legelterjedtebb online környezetek vizsgálata és a saját fejlesztésű felület lehetőségén is elgondolkodva, rendszerként a Moodle 1.9-es változatának használata mellett döntött a Főiskola vezetése. Átalakításra, leegyszerűsítésre került a kezelőfelülete úgy a hallgatók, mint az oktatók oldalán. A felület megtekinthető a <https://moodle.duf.hu> címen, vendégként is lehetséges a bejelentkezés. A hallgatók, ill. az oktatók a Neptunban használt azonosítójukkal és jelszavukkal tudnak bejelentkezni.

Amikor valaki bejelentkezik a Moodle-felületre, akkor a saját kurzusainak a listáját látja, az adatok a Neptun tanulmányi rendszerből származnak, a kurzuslista 3 naponta kerül aktualizálásra. Mindenki csak a saját kurzusához fér hozzá.

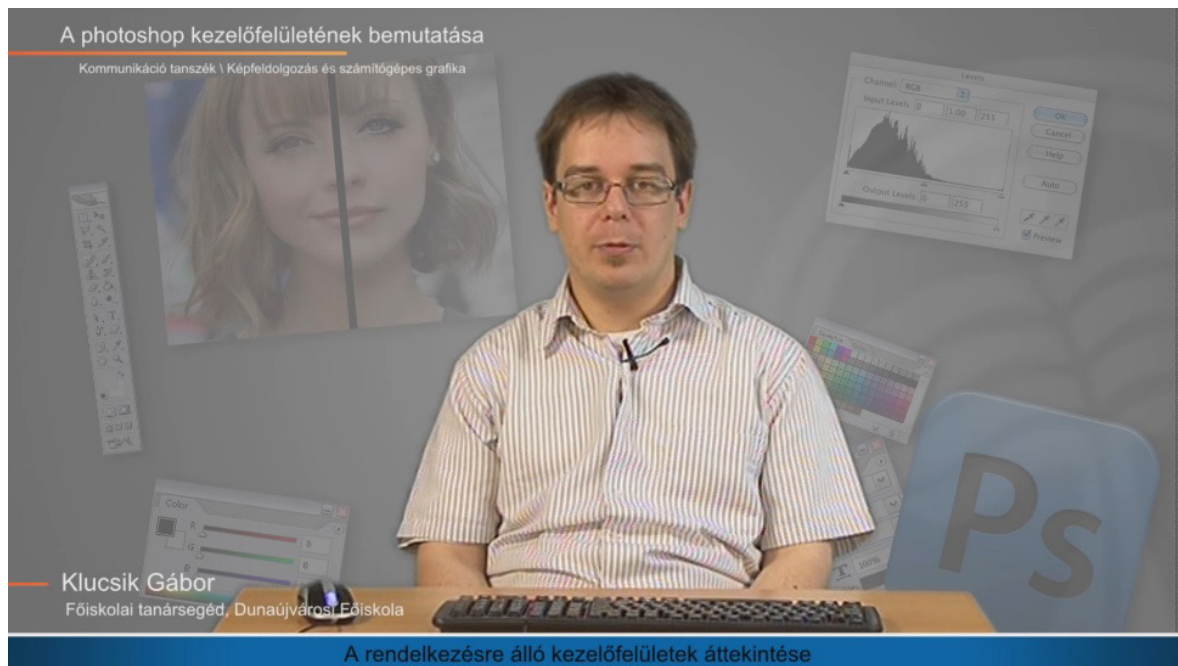
1. ábra. A saját kezelőfelület.



A kurzus kiválasztását követően egy függőleges és vízszintes menüvel rendelkező felület jelenik meg. (1. ábra)

A függőleges menü segít a tananyagelemek közötti tájékozódásban: a fejezetek, alfejezetek itt jelennek meg. A felület sajátossága, hogy az alfejezetekhez tartozó lehetőségek a szürke sáv alatti területen jelennek meg ikonok formájában. Itt van lehetőség a szöveges jegyzet megtekintésére, a videók lejátszására, tesztek kitöltésére, fájlok feltöltésére.

2. ábra. Oktatóvideó.



A felső, vízszintes menüsor letisztult; megtekinthető egy kattintásra a kurzus tematikája, a konzultációs formák (online chat, videó chat, fórum). Az online-konzultációk időpontja a hallgatók órarendjében is látszik, azokon a részvétel kötelező. Az üzenetek menüpontban van lehetőség az oktatóval történő kapcsolatfelvételre. Minden kurzusnak létezik egy zárt Facebook-csoportja, amely a felső menürendszerből elérhető, az oktatók a csoportba jellemzően három naponta írnak üzenetet, pl. emlékeztetik a hallgatót egy határidő közeledtéről. Így a negyedik szempont, a közösség-középpontúság is érvényesül, ezen túlmenően pedig az online tanulásvezetés is.

Ennek a csoporton belüli kommunikációnak a fontosságára Fejes (2007) [6] is rámutatott, a legkritikusabb faktorként nevezve meg.

A leckekönyvre kattintva a hallgató látja a kurzusból elért eredményeit egy áttekinthető táblázatos formában. Az ügyfélszolgálat menüpontban van lehetősége a hallgatónak segítséget kérnie a Moodle-rendszergazdától.

Az oktatóvideók legelterjedtebb megjelenítési formája az a nézet, amikor az oktató teljes alakban látszik (2. ábra). Számítógépes alkalmazások oktatásánál elterjedt még a megosztott nézet, amikor az oktató csak a jobb alsó sarokban látszik, a többi helyen a számítógép képernyője foglal helyet. Elméleti tárgyak esetében a prezentáció diája és az oktató fele-fele arányban látszik.

A rendszer bevezetésének fő koncepciója volt, hogy az oktatók egyszerűen hozhassanak létre videós oktatóanyagot, ezért kezdetben egy, napjainkban kettő stúdió került kialakításra, és az oktató az előre lefoglalt időpontban bemegy, ahol az előre leadott igényei alapján berendezett környezet fogadja. Az előadása, használt nyersanyagok felmásolása után a felvétel elindul, jó esetben – kellő gyakorlat és megfelelő felkészülés után – nem tart tovább a felvétel, mint egy óra megtartása. Az utómunka körülbelül két hetet vesz igénybe.

A stúdió minden külső fényforrástól mentes, és emellett hangszigetelt is. Kizárólag a stúdió saját fényforrásait lehet felhasználni. Fontos a megvilágítás során fényáteresztő szűrőpapír használata. A szűrő funkciója az, hogy tompítsa a direkt fényt, ezáltal irányítottan szórt fénné alakítsa át azt. A szórt fény legfőbb haszna, hogy a fénytörés miatt tompább, mattabb lesz a fény, ezáltal sokkal természetesebb közeget lehet teremteni vele, és a felvétel szempontjából is előnyösebb.

A rögzítés közvetlenül a számítógépre történik. Ennek nagy előnye az, hogy az utómunkák során nem kell feleslegesen várni a nyersanyag beolvasásra. A felvételek minden esetben két kamerával készülnek. Az egyik kamera az oktatót szemből veszi, a másik pedig felülről, így lehetséges olyan vágóképek beillesztése, amikor az oktató papírra ír vagy rajzol. Ezek a kamerák három CCD-vel rendelkező, félprofi Sony kamerák. Az E-learning-videók felbontása 1920x1080, azaz full HD minőségben készülnek. A HD felbontás nagyszerűen használható a kisebb kapacitású platformokon is. A nagy méretnek köszönhetően kitűnően látható a kis képernyőkön is. Ez fontos, hiszen sok hallgató mobil eszközön tekinti meg a tartalmat, a Moodle-rendszerbe kétféle minőségben kerülnek a videók feltöltésre.

Az oktatók minden esetben egy zöld, kifeszített, megvilágított (lámpaként 500 W) háttér előtt helyezkednek el, ami az utómunka során lyukasztásra kerül.

[6] Fejes J. B. (2007):
Online
tanulóközös-
ségek.
Iskolakultúra.
4. Pp. 32–37.

[5] Komenczi B. (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat.

[7] Ollé J. (2013): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös.

[8] Verebics J. (2013): „Élmnypedagógia” – elektronikus környezetbe ágyazottan. In: Benedek A. (Szerk.): *Digitális Pedagógia. 2.0*. Budapest: Typotex.

[9] Szabó E. M. (2013): A Later-na Magicától az okostelefonig. Az online nyelvtanulás és nyelvtanítás egy lehetséges modellje. In: Benedek A. (Szerk.): *Digitális Pedagógia 2.0*. Budapest: Typotex.

Az empirikus kutatásom elméleti háttere

A kutatásom során az előző fejezetben ismertetett online oktatási módszer elfogadottságát tárom fel a Főiskola hallgatói körében, vizsgálom a hatékonyságát a kontaktórás kurzusokkal összevetve a félévvégi érdemjegyek alapján.

Az E-learning témájával foglalkozó hazai szakirodalmakat áttekintve azt tapasztaltam, hogy az online oktatás területén a fejlesztések az egyes intézményekben önállóan folynak, alig születnek az elért eredményekről publikációk, ha mégis, akkor a publikációk kizárólag az elért saját sikerek bemutatására szorítkoznak, ezért tartom fontosnak a kutatás eredményei mellett a Főiskolán kidolgozott koncepciót és munkamódszereket ismertetni. A kutatásom és a koncepció ismertetése előtt áttekintettem több projektről történő beszámolót: Komenczi (2009) [5] publikációjában bemutatott amerikai, ausztráliai és németországi projektek ismertetését, melyek jó alapot nyújtottak a kérdőív kidolgozásához és a cikk megírásához egyaránt. Az ismertetett projektek csak részben mutatnak hasonlóságot a Főiskolán alkalmazott online oktatási módszerrel, melynek egyedisége leginkább a teljesen videó alapúságban és az online konzultációk órarendbe illesztésében jelenik meg. Természetesen az online előadás, mint a hálózati-tanítás és -tanulás alapformája megjelenik a publikációban, a hivatkozott egyetemek (University of California Television Online, MIT World Videó Archive, Princeton University WebMedia Lectures, UC Berkeley: Conversations with History) weboldalai egyetemi videóelőadás-adatbázisok, nem alkotnak olyan komplex online rendszert, mint ami a Főiskolán kidolgozásra került.

Kutatásom alaphipotézise, hogy az online oktatás sikeressége függ attól, hogy a hallgató milyen képzési területen tanul és attól is, hogy az online tanítani kívánt tárgy milyen képzési területhez tartozik, valamint hogy a hallgató milyen informatikai kompetenciákkal rendelkezik. Hipotézisem vizsgálata során keresztátlás elemzést fogok végezni, a szignifikancia-vizsgálatot Khi-négyzet-próbával hajtom végre.

A kérdőívem kidolgozásánál és a kutatási kérdés megfogalmazásánál felhasználtam Ollé (2013) [7] publikációját, amely fontos jelentőséget tulajdonít az online képzések során az attitűdök vizsgálatának, melyet a kérdőív célzott kérdéseivel vizsgálom. Az attitűdök vizsgálatát különböző tárgyak mentén tagoltam (informatika, matematika, politológia), amely alapját két publikáció adta, melyben a jog (Verebics, 2013) [8] és a nyelvtanítás (Szabó, 2013) [9] E-learning-módszerrel való oktatásának vizsgálata olvasható.

A 2012. és 2013. évi empirikus kutatás mintavételi eljárása és a minták összetétele

Az empirikus kutatásomat két egymást követő évben online kérdőíves lekérdezéssel végeztem a Dunaújvárosi Főiskola aktív státuszú, nem idegen nyelvű képzésben résztvevő hallgatói körében. Az első lekérdezés 2012. november 9–18-ig, a második lekérdezés 2013. november 8–17-ig tartott.

A hallgatók a kérdőív kitöltéséhez szükséges linket a Neptun-rendszer részét képező Unipoll kérdőíves lekérdezést biztosító rendszeren keresztül kapták meg, így biztosítva volt a zárt hallgatói csoport. A kérdőív kitöltésére a hallgatók kétszer kaptak emlékeztető e-mail üzenetet. A kérdőív kitöltése során a válaszokhoz az Unipoll-rendszer lehetővé tette, hogy a Neptunból a válaszadók alábbi adatai rendelkezésre álljanak: a válaszadó képzésének a neve, tagozata (nappali vagy levelező), a képzés szintje (BA, BSc, MA, MSc, felsőfokú szakképesítés, felsőoktatási szakképesítés), a válaszadó születési dátuma, neme, lakhelye (csak a település neve). Így a kérdőívben demográfiai adatok lekérdezése nem vált szükségessé és biztosítható azok pontossága.

Mindkét lekérdezés esetében a képzések neve mellett a képzéseket gondozó tanszékeket is feltüntettem (Anyagtudományi, Gépészeti, Informatika, Kommunikáció- és Médiatudományi, Közgazdaságtudományi, Tanárképző, Vezetés- és Vállalkozástudományi), amelyek így biztosítják a képzések tudományterületenként történő csoportosítását. A kutatás során a képzések neve helyett is ezzel a változóval dolgoztam, a minta elemszámtartó súlyozással reprezentatív a képzést gondozó tanszékek szerint [10], az elemzések során a súlyozást végig használtam. A válaszok közül csak a teljesen kitöltött kérdőíveket vettem figyelembe.

Látható az 1. táblázatból, hogy a súlyozás csak kis mértékben változtat a minta összetételén, legnagyobb szerepe abban van, hogy 2012-ben az informatikus, 2013-ban a tanárképzésben résztvevő hallgatók ne legyenek felülreprezentálva.

A 2. és a 3. táblázat a minták nemek szerinti megoszlását mutatja be, a minta összetétele már a súlyozást követően került feltüntetésre, egyik évben sem tapasztalható nagy eltérés a minta és az alapsokaság között a nemek tekintetében.

Kutatásom célja, eredményeim általánosítása a Dunaújvárosi Főiskola hallgatóira vonatkozóan a tudományterületek szerinti reprezentativitással és a nemek szerinti összetétel alapján.

[10] Az összes szak és képzési terület lekérdezésre került, mindegyik szakról érkezett válasz, azonban egyes szakok nagyon kis létszámúak, ezért tartottam célszerűnek a képzést gondozó tanszékek alapján történő reprezentativitást, amely szükséges annak érdekében, hogy az eredmények általánosíthatók legyenek a Főiskolára.

1. táblázat. A minták összetétele.

	Minta		Alapsokaság		Súly
2012					
Anyagtudományi	50	3,28%	103	3,34%	1,016979
Gépészeti	270	17,73%	537	17,41%	0,981873
Informatika	507	33,29%	691	22,40%	0,672845
Kommunikáció- és Médiatudományi	127	8,34%	275	8,91%	1,06899
Közgazdaságtudományi	211	13,85%	622	20,16%	1,4553
Tanárképző	164	10,77%	391	12,67%	1,177003
Vezetés- és Vállalkozástudományi	194	12,74%	466	15,11%	1,185848
Összesen	1523		3085		
2013					
Anyagtudományi	23	2,82%	79	3,08%	1,092277
Gépészeti	170	20,83%	506	19,72%	0,946532
Informatika	202	24,75%	618	24,08%	0,972905
Kommunikáció- és Médiatudományi	40	4,90%	154	6,00%	1,224318
Közgazdaságtudományi	166	20,34%	527	20,54%	1,009569
Tanárképző	116	14,22%	307	11,96%	0,841616
Vezetés- és Vállalkozástudományi	99	12,13%	375	14,61%	1,204563
Összesen	816		2566		

2. táblázat. A 2012. évi minta nemek szerinti megoszlása.

	2012			
	Alapsokaság	Alapsokaság %	Minta	Minta %
Férfi	2113	68,49%	921	60,47%
Nő	972	31,51%	602	39,53%

3. táblázat. A 2013. évi minta nemek szerinti megoszlása.

	2013			
	Alapsokaság	Alapsokaság %	Minta	Minta %
Férfi	1797	70,03%	579	70,96%
Nő	769	29,97%	237	29,04%

A hallgatók informatikai kompetenciának a vizsgálata

A kérdéscsoport kérdéseiből megállapítható, hogy a Főiskola hallgatói – ahogyan az várható is volt – használják az internetes szolgáltatásokat (2012-ben a válaszadók 98%-a, 2013-ban 97,6%-a), a megkérdezettek rendelkeznek saját email címmel (2012-ben a válaszadók 99,6%-a, 2013-ban 99,0%-a).

4. táblázat. Emailolvasás gyakorisága (2012).

	Tanszék						
	Anyagt.	Gépész.	Info.	Komm.	Közgazd.	Tanár.	Vezetés.
1	2,4%	16,1%	24,5%	7,7%	17,6%	15,0%	16,6%
2	4,1%	19,8%	18,8%	8,8%	24,4%	10,7%	13,4%
3	3,8%	18,0%	18,0%	14,3%	18,8%	9,0%	18,0%
4	8,1%	18,9%	21,6%	12,2%	31,1%	2,7%	5,4%
E	4,8%	19,0%	33,3%	14,3%	14,3%	9,5%	4,8%

A 4. táblázat mutatja az emailolvasás gyakoriságát a 2012. évi felmérésben, a válaszok értékei az alábbiakat jelentik: 1 – naponta többször, 2 – naponta egyszer, 3 – hetente többször,

4 – hetente egyszer, E – egyéb. A képzési területek szerint nem szignifikáns, de jelentős eltérések tapasztalhatók a válaszokban.

Az 5. táblázat a 2013. évi kutatás eredményeit mutatja, amelyet összevetve az előző évi kutatás eredményeivel az tapasztalható, hogy a legtöbb esetben az emailolvasás gyakorisága nőtt. Az emailolvasás gyakorisága és a képzési terület jelen esetben sem mutat szignifikáns különbséget.

5. táblázat. Emailolvasás gyakorisága (2013).

	Tanszék						
	Anyagt.	Gépész.	Info.	Komm.	Közgazd.	Tanár.	Vezetés.
1	2,8%	19,7%	26,8%	5,3%	17,2%	12,8%	15,4%
2	4,6%	20,3%	21,5%	6,3%	25,7%	10,1%	11,4%
3	0,0%	18,1%	20,8%	13,9%	19,4%	8,3%	19,4%
4	1,9%	17,0%	22,6%	0,0%	28,3%	15,1%	15,1%
E	5,9%	23,5%	17,6%	5,9%	17,6%	17,6%	11,8%

Az online oktatás egyik legnagyobb kihívása a konzultációs formák megválasztása, ezért fontosnak tartottam felmérni, hogy a hallgatók mennyire használják a csevegő szolgáltatásokat, az eredmények a 6. és a 7. táblázatban láthatók. A válaszok értékei az alábbiakat jelenti: 1 – még nincs ilyen tapasztalatom, 2 – egyáltalán nem, 3 – alkalmaztam néhányszor, 4 – igen, sokszor használom. Habár a kereszttáblák szignifikáns összefüggést nem mutatnak, megállapítható, hogy a 2013. évi vizsgálatban már többen, gyakrabban csevegtek és mindkét vizsgálat esetében a legnagyobb számban az informatikus, gazdasz és a gépész hallgatók használták ezt a szolgáltatást.

6. táblázat. Csevegő szolgáltatások használata (2012).

	Tanszék						
	Anyagt.	Gépész.	Info.	Komm.	Közgazd.	Tanár.	Vezetés.
1	5,9%	23,5%	23,5%	5,9%	17,6%	23,5%	0,0%
2	4,5%	21,8%	11,8%	3,6%	10,9%	28,2%	19,1%
3	4,6%	21,6%	20,7%	7,8%	15,5%	13,6%	16,3%
4	2,3%	14,3%	24,7%	10,3%	24,2%	10,1%	14,1%

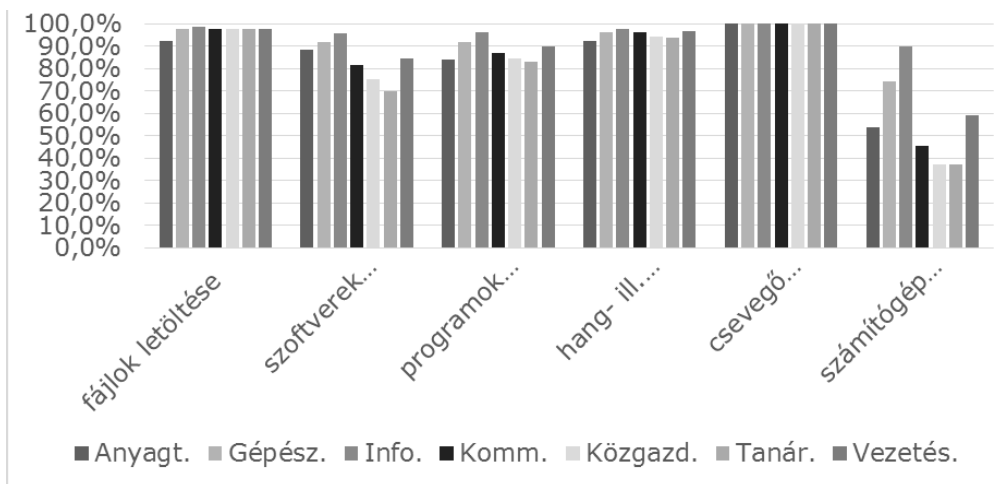
7. táblázat. Csevegő szolgáltatások használata (2013).

	Tanszék						
	Anyagt.	Gépész.	Info.	Komm.	Közgazd.	Tanár.	Vezetés.
1	0,0%	30,4%	17,4%	4,3%	17,4%	13,0%	17,4%
2	3,5%	15,8%	15,8%	10,5%	22,8%	12,3%	19,3%
3	1,7%	19,5%	27,0%	5,0%	21,6%	13,3%	12,0%
4	3,8%	19,8%	24,0%	5,9%	19,8%	11,3%	15,4%

Fontosnak tartottam felmérni, hogy a hallgatók hogyan ítélik meg saját informatikai képességüket, mennyire képesek önállóan elvégezni az elektronikus tanulás során felmerülő műveleteket, az eredmények a 3. ábrán láthatók.

A vizsgált tevékenységek listája az alábbi: fájlok letöltése, szoftverek letöltése, programok installálása/eltávolítása, hang- ill. képfájl küldése, csevegő programokon keresztül csatolt állomány továbbítása és számítógép konfigurálása. A két kutatás eredményei között nincs jelentős különbség, az ábrán a 2012. évi kutatás eredményei láthatók. Az értékek azt mutatják, hogy a hallgatók hány %-a képes a tevékenység elvégzésére.

3. ábra. Számítógép-használati képességek felmérése (2012)



A 8. és a 9. táblázatban látható, hogy a hallgatók milyen mértékben használják tanulás során az internetet. Az egyes válaszok értékei az alábbiakat jelentik: 1 – egyáltalán nem, 2 – kismértékben, 3 – többé-kevésbé, 4 – teljes mértékben. Egyik összefüggés sem szignifikáns, azonban látható, hogy a legnagyobb mértékben az informatika és a gazdálkodástudomány területeken tanuló hallgatók használják tanulás során a leggyakrabban az internetet és az egyes képzési területek között nagy különbözőség tapasztalható.

A 4. ábrán látható, hogy a hallgatók a nyomtatott vagy az elektronikus segédanyagot használják-e szívesebben. A szakok között a 2012. évi felmérés esetében khi-négyzet-próba szerint szignifikáns (0,000 szinten) különbség van, a kapcsolat Cramer-erőssége 0,130. A tudományterületenként eltérő válaszok az ábrán jól láthatók.

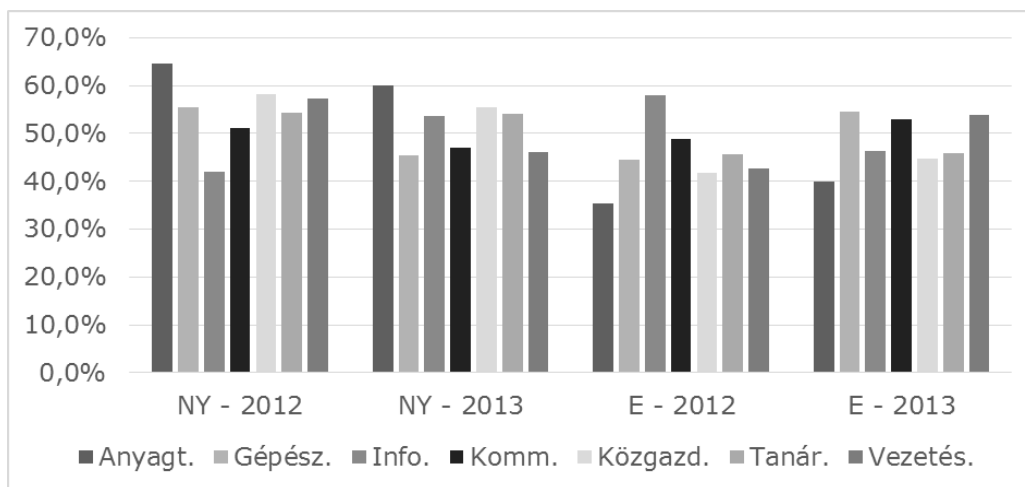
8. táblázat. Internethasználat a tanulás során (2012).

	Tanszék						
	Anyagt.	Gépész.	Info.	Komm.	Közgazd.	Tanár.	Vezetés.
1	12,5%	25,0%	0,0%	0,0%	50,0%	12,5%	0,0%
2	6,7%	21,3%	21,3%	4,0%	16,0%	10,7%	20,0%
3	3,9%	20,2%	19,6%	10,1%	18,9%	11,3%	16,0%
4	2,3%	14,7%	25,2%	8,4%	21,4%	13,9%	14,1%

9. táblázat. Internethasználat a tanulás során (2013).

	Tanszék						
	Anyagt.	Gépész.	Info.	Komm.	Közgazd.	Tanár.	Vezetés.
1	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	0,0%
2	0,0%	23,4%	25,5%	4,3%	23,4%	12,8%	10,6%
3	1,5%	18,4%	27,2%	6,6%	20,8%	12,4%	13,0%
4	4,4%	20,5%	21,9%	5,6%	20,0%	11,4%	16,3%

4. ábra. Nyomtatott / elektronikus segédanyag használata



A hallgatók korábbi E-learning tapasztalatainak vizsgálata

A 10. táblázatban látható, hogy a hallgatók hány százaléka vett már részt korábban E-learning-oktatáson. Meglepő módon a 2013. évben a tanárképzésben résztvevőkön kívül mindenki más nagyobb arányban vett részt E-learning-oktatáson. 2012-ben a tanárképzéses hallgatók vettek részt legnagyobb arányban E-learning-képzésben. A 2012. évi felmérés eredménye khi-négyzet-próba szerint szignifikáns (0,000 szinten), a kapcsolat Cremer-erőssége 0,140.

10. táblázat. E-learning képzésben való részvétel

	Tanszék						
	Anyagt.	Gépész.	Info.	Komm.	Közgazd.	Tanár.	Vezetés.
I - 2012	9,8%	10,9%	13,5%	15,6%	10,7%	26,4%	14,3%
I - 2013	32,0%	18,0%	16,8%	24,5%	17,4%	19,4%	16,0%
N - 2012	90,2%	89,1%	86,5%	84,4%	89,3%	73,6%	85,7%
N - 2013	68,0%	82,0%	83,2%	75,5%	82,6%	80,6%	84,0%

10. táblázat. E-learning képzésben való részvétel

	Tanszék						
	Anyagt.	Gépész.	Info.	Komm.	Közgazd.	Tanár.	Vezetés.
I - 2012	9,8%	10,9%	13,5%	15,6%	10,7%	26,4%	14,3%
I - 2013	32,0%	18,0%	16,8%	24,5%	17,4%	19,4%	16,0%
N - 2012	90,2%	89,1%	86,5%	84,4%	89,3%	73,6%	85,7%
N - 2013	68,0%	82,0%	83,2%	75,5%	82,6%	80,6%	84,0%

A hallgatók kifejtős kérdésben megadhatták, hogy hol vettek részt korábban E-learning-képzésben, a válaszok nagyon vegyesek, azonban jól körülhatárolható területeket jelöltek meg a kérdezők. 53 fő tanult már más oktatási intézményben E-learning formában, a válaszok között a hazai neves felsőoktatási intézményeken túl, OKJ-s képzések, KRESZ-tanfolyam, számos külföldi oldal is megtalálható, de többen választották a homeopátiás-, sportedzői- és tőzsdetanfolyamokat is. 50 fő tanult már a Főiskolán E-learning formában valamilyen tárgyat. 38 fő a munkahelyén tanult már, 6 darab meghatározó cég van jelen a válaszok között: a biztosítás, bútorértékesítés, erőmű, olajfinomító és telekommunikáció területekről. 8 fő válaszolt úgy, hogy idegen nyelven ilyen formában tanul.

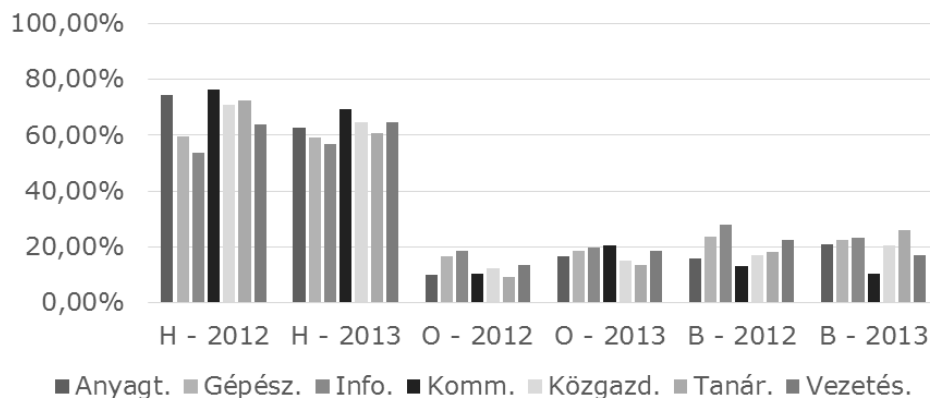
A következő kérdésben a hallgatóknak az elvárásukat kellett megfogalmazniuk az E-learning-képzésekkel szemben. A legtöbben az alábbiakat választották: gyors, hatékony, egyszerű, érthető, naprakész, megbízható, minőségi, alapos, gyakorlati szemléltetés, gyors reakció a kapcsolattartásban, folyamatos frissítés, hanggal támogatott online konzultáció, szabad időbeosztás.

Az online és a hagyományos képzési forma összehasonlító elemzése

Hipotézisem szerint a hallgatók online oktatásra való nyitottsága függ a hallgató képzési területétől valamint attól is, hogy a tárgy milyen képzési területhez tartozik. Ezért megvizsgáltam azon tárgyak esetében az online oktatásra való nyitottságot, ahol rendelkezésre áll a publikációm elején ismertetett videóval támogatott online képzési forma. Ezek az alábbi tárgyak: Matematika felkészítő, Matematika I., Multimédia I., Képfeldolgozás és számítógépes grafika, Ember és társadalom II. (politológia és szociológia) és Mérnöki fizika (csak a 2013. évi lekérdezésben).

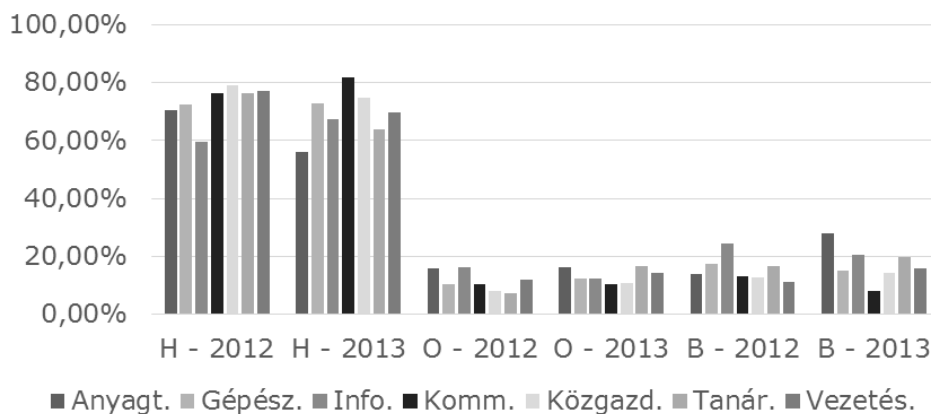
A Matematika felkészítő kurzus esetében a válaszok az 5. ábrán láthatók. Az összefüggés mindkét felmérés esetében khi-négyzet-próba szerint szignifikáns (0,000 szinten), a kapcsolat Cramer szerinti erőssége 2012. évi felmérés esetén 0,119, a 2013. évi felmérés esetén pedig 0,078.

5. ábra. Matematika felkészítő tárgy hagyományos, online, bármelyik formában történő oktatásának támogatása.



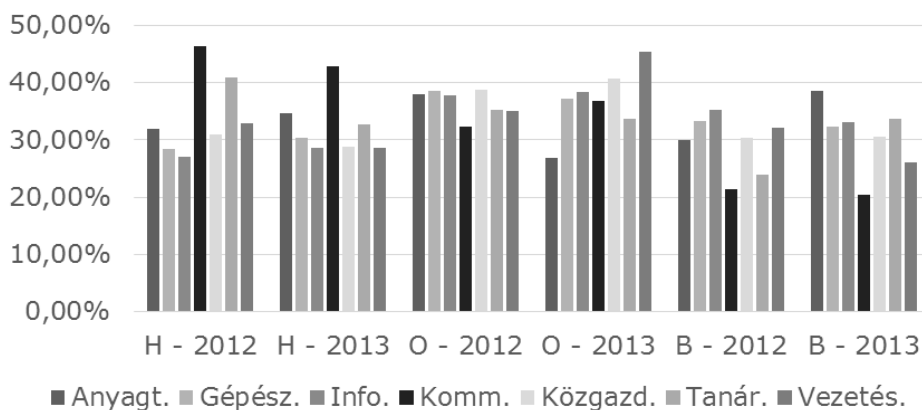
A 6. ábrán a Matematika I. kurzus esetében adott válaszok láthatóak, érdekes, hogy az előző ábrával összevetve többen támogatják ezen kurzus az online oktatását. Az összefüggés a 2012. évi felmérés esetében khi-négyzet-próba szerint szignifikáns (0,000 szinten), a kapcsolat Cramer szerinti erőssége 0,122.

6. ábra. Matematika I. tárgy hagyományos, online, bármelyik formában történő oktatásának támogatása.



A *Multimédia I.* tárgy esetén az eredmények a 7. ábrán láthatóak. Fontos kiemelni, hogy ez a tárgy nagyon régóta elérhető online formában, mivel sok különböző szakon tanuló hallgató számára kötelező a kurzus, valószínű, hogy az eredményeket ez is nagymértékben befolyásolta. Az összefüggés a 2012. évi felmérés esetében khi-négyzet-próba szerint szignifikáns (0,005 szinten), a kapcsolat Cramer szerinti erőssége 0,097.

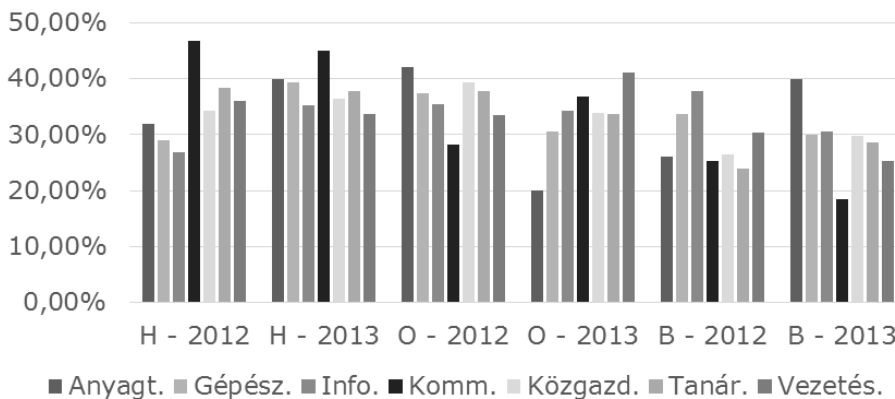
7. ábra. Multimédia I. tárgy hagyományos, online, bármelyik formában történő oktatásának támogatása.



A *Képfeldolgozás és számítógépes grafika* tárgy esetén az eredmények a 8. ábrán láthatóak. Nagymértékben megegyeznek az eredmények a *Multimédia I.* kurzus eredményeivel.

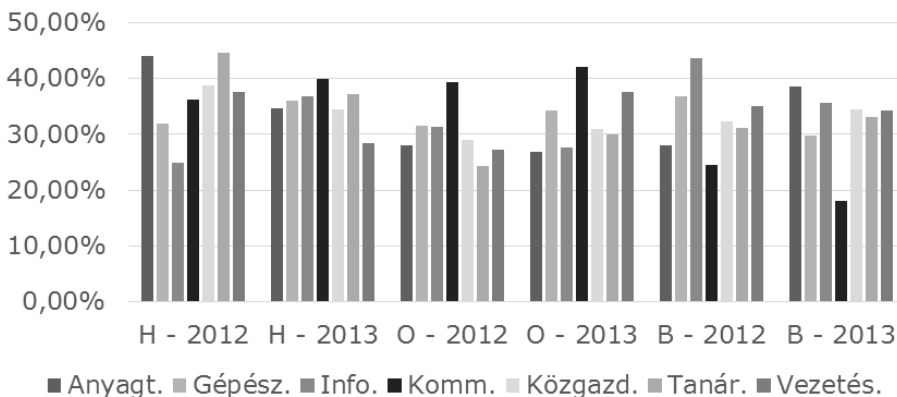
Az összefüggés a 2012. évi felmérés esetében khi-négyzet-próba szerint szignifikáns (0,001 szinten), a kapcsolat Cramer szerinti erőssége 0,103.

8. ábra. Képfeldolgozás és számítógépes grafika tárgy hagyományos, online, bármelyik formában történő oktatásának támogatása.



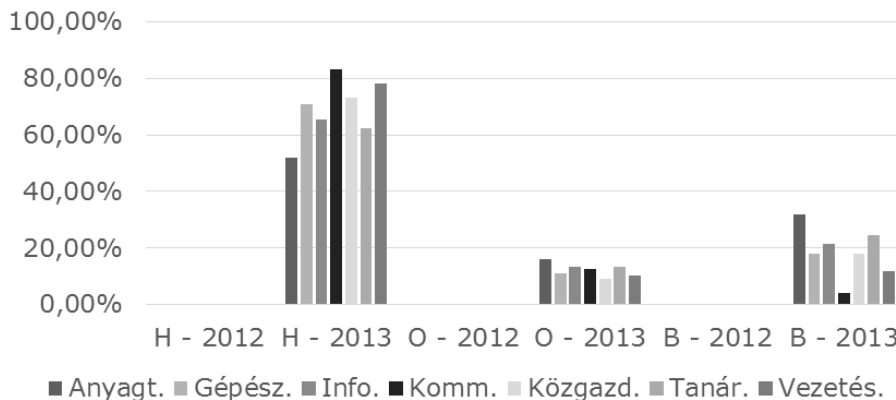
A 9. ábrán az *Ember és társadalom II.* kurzus eredményei láthatók, a vizsgálatban az egyetlen, amelyben csak elméleti ismeretek kerülnek átadásra. Lehet látni, hogy egyes csoportok között a tárgy online oktatása kimagaslóan támogatott. Az összefüggés a 2012. évi felmérés esetében khi-négyzet-próba szerint szignifikáns (0,000 szinten), a kapcsolat Cramer szerinti erőssége 0,114.

9. ábra. Ember és társadalom II. tárgy hagyományos, online, bármelyik formában történő oktatásának támogatása.



A 10. ábrán a *Mérnöki fizika* kurzus 2013. évi eredményei láthatók (2012-ben a tárgy még nem volt elérhető online formában). Az eredmény nagyon érdekes, ezt a tárgyat sokkal többen csak hagyományos formában tudják elképzelni, pedig az online tananyagot ismerve nagyon érdekes, szemléletes az elméleti ismeretek átadása – nyilván ezt sokan nem tekintették meg a válaszadók közül. Az összefüggés nem szignifikáns.

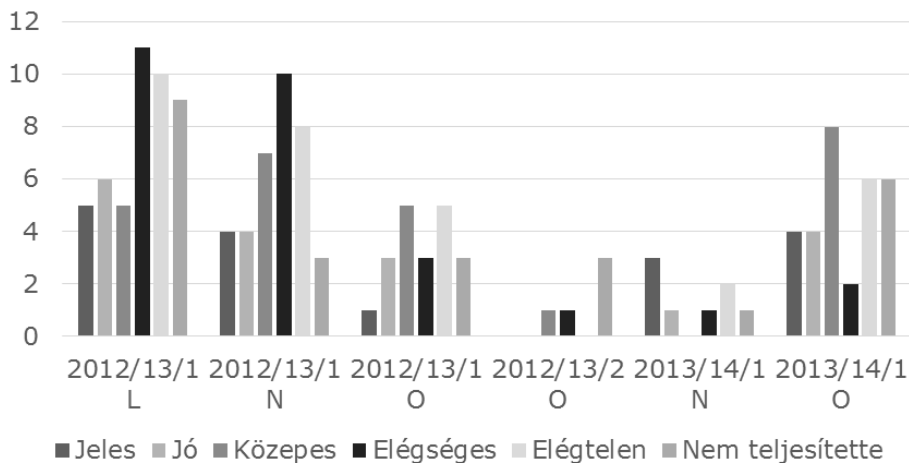
10. ábra. *Mérnöki fizika* tárgy hagyományos, online, bármelyik formában történő oktatásának támogatása.



A kurzusok külön-külön történő elemzését azért tartottam fontosnak, mert számomra úgy tűnik, hogy az online oktatás sikerességét több tényező is befolyásolja. Szerepe van annak, hogy a tárgy oktatása mióta folyik már online módon (a két szélsőséges példa a *Multimédia I.* és a *Mérnöki fizika* tárgyak), a számítógépes programok használatához köthető és tisztán elméleti tárgyak (*Ember és társadalom II.*, *Képfeldolgozás és számítógépes grafika*, *Multimédia I.* tárgyak) esetén nyitottak a hallgatók az online tanulásra. A *matematika*-tanulás a hallgatók számára mindig is nehézségekkel járt, ez az online oktatás esetében az eredményekben is megjelenik, pedig álláspontom szerintem kifejezetten jól tanítható a matematika online módon, nagy előny, hogy egy-egy példa megoldása vagy egy elméleti magyarázat bármikor visszakereshető, újra megnézhető, mégis számomra a vártnál többen elutasítók az online tanulással kapcsolatban.

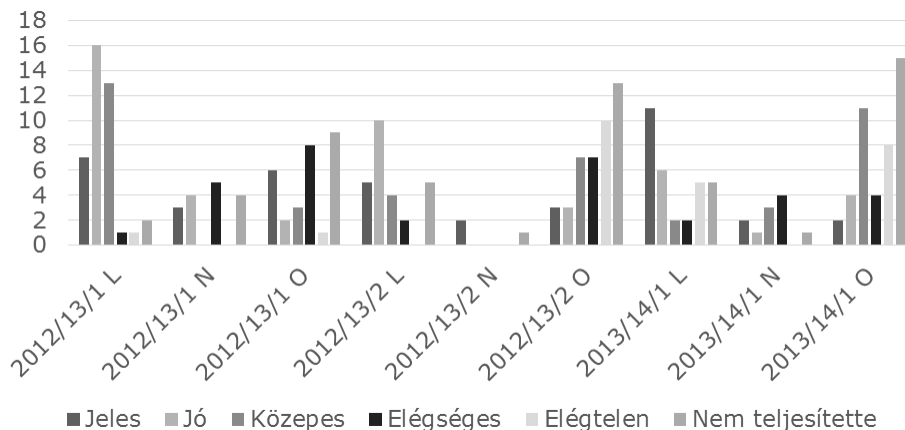
A tanulmányi eredmények összehasonlítása az *Ember és Társadalom II.* tárgy esetében a 11. ábrán látható. A képzési formát rövidítések jelölik: L – levelező, N – nappali és O – online kurzust jelöl. Az oktató a levelező tagozatos hallgatóknak ajánlotta az online kurzus anyagai használatát, az ő eredményük lett a legjobb. A második online kurzus esetében a hallgatók jobban teljesítettek, mint az első kurzus esetében, ez álláspontom szerint a hallgatók online környezethez történő alkalmazkodásuknak köszönhető.

11. ábra. Ember és Társadalom II. tárgy eredménye.



A 12. ábra a *Multimédia I.* tárgy eredményeit mutatja a félévek tükrében, a rövidítések az előző ábráéval egyeznek meg. Az eredményekben nagy a szórás, az látható, hogy mivel a hallgatók döntenek el, hogy online vagy hagyományos kurzust választanak, sokan választják a tárgy online teljesítését, pedig az eredmények alapján látható, hogy ott sem születnek jobb eredmények, mint a többi kurzuson.

12. ábra. Multimédia I. tárgy eredményei.



Az eredményeim összefoglalása

Jelen vizsgálatom alapján azt látom, hogy a két év alatt a hallgatók és az oktatók részéről egyértelmű nyitottság látható az online képzések iránt, másként tekintenek az online képzésre, mint a 2000-es évek elején, amikor egy E-learning tananyag tulajdonképpen fájlok gyűjteményéből állt. Úgy látom, hogy segíti az online oktatás elfogadását a színvonalas, videóalapú anyagok elkészítése, amelyekben a Dunaújvárosi Főiskola élen jár. Segíti továbbá az elfogadást az, hogy a hallgatók a Főiskolán kívül is találkoznak E-learning-anyagokkal: munkahelyükön, KRESZ / OKJ / nyelvtanfolyam vagy éppen önképzésük során. Természetesen vizsgálatomat 2014. novemberében is el fogom végezni, a kérdőív aktualizálásával együtt.

Az empirikus kutatások mellett fókuszcsoportos vizsgálatot is végeztem, amelynek eredménye elérhető az alábbi kiadványban online a <http://mmo2014.nyme.hu> címen: A Dunaújvárosi Főiskolán alkalmazott videóval támogatott online oktatás bemutatása és kutatási eredményeinek ismertetése In: Dr. Berke József (Szerk.): *Multimédia az oktatásban – konferencia előadások*. Konferencia helye, ideje: Sopron, Magyarország, 2014. 06. 05 – 2014. 06. 06. Budapest: Neumann János Számítógéptudományi Társaság, 2014. Pp. 50–58.

The competence development of junior scholars

Abstract: Besides the quality of education, the choice of an educational institution is also influenced by the economic development of the region. It is indispensable to consider regional factors during the development and transformation of higher education. The TÁMOP 4.2.2. allows the institution to provide a new supply of teaching, research and development careers in the long run by the identification of talented students among the „masses,” and their sub-sequent special education. The difficulty of defining talent rests in the fact that we need to consider the co-existence of several internal and external factors that are needed for the individual to develop their potential to the maximum. Specialized boarding schools constitute a unique segment of formal talent care. These organizers help college students to become creative and ambitious persons of great potential and extraordinary achievements, thus contributing through their knowledge to the growth of physical and intellectual potential. This study examines the special boarding schools of the College of Dunaújváros, their role in talent care, and the results of their mentoring program. The basic pillar of the project is the use of discourse topics tailored to the interest of the students in the process of efficient mentoring.

Keywords: Mentoring, orienting toward academic careers, competitiveness, research environment, regional roles.

Összefoglalás: Az intézményválasztást az oktatás minősége mellett a várható elhelyezkedési lehetőségek, a térség gazdasági fejlettsége befolyásolja. A felsőoktatásban zajló átalakítások, fejlesztések során a területi szempontok figyelembevétele nélkülözhetetlen. A TÁMOP 4.2.2. projekt lehetőséget adott az intézményeknek arra, hogy hosszú távon biztosítsák az oktatói, kutatói és fejlesztői pálya utánpótlását a tehetséges hallgatók „tömegből” való felkutatásával, kiemelésével és fejlesztésével. A tehetség meghatározásának nehéz-

* Dunaújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: varga.anita@mail.duf.
hu

sége abban rejlik, hogy figyelembe kell venni számos belső és külső hatás együttesét melyek szükségesek ahhoz, hogy az egyén kiemelkedő készségeit kibontakoztathassa. A tehetséggondozás formális kereteinek sajátos szegmensét alkotják szakkollégiumok. E szervezetek a felsőoktatás rendszerébe bekapcsolódó hallgatókat segítik abban, hogy kiemelkedő képességű, magas teljesítményt mutató, kreatív és motivált személyekké váljanak, tudásukkal hozzájárulva a szellemi és fizikai potenciál növekedéséhez. A tanulmány a fejlődési közeg szintereként a Dunaújvárosi Főiskola szakkollégiumainak tehetséggondozásban betöltött szerepét és tehetséggondozó programjának eredményeit mutatja be. A projekt alappillére a hallgatók érdeklődési területeihez igazodó diskurzustémák alkalmazása a hatékony tehetséggondozás folyamatában. **Kulcsszavak:** Tehetséggondozás, tudományos pályára orientálás, versenyképesség, kutatói környezet, térségi szerep.

Intellectual capital has an increasingly significant role in the economy of the twenty-first century. Knowledge society generates greater and greater expectations from the actors of the labor market, and the level of expected skills and competences is increasing; it requires creative and critical thinking, clear self-expression, the ability to cooperate, and complex problem solving skills. Serving these new expectations, the goal of education is to correctly identify students' abilities, and to help the acquisition and development of learning strategies that are suitable for the individual. This helps them expand their knowledge and cultivate the habit of life long learning. At the level of higher education, it is important to efficiently measure and assess the skills and competences of incoming students who enter research training. It is from this point of departure that we may successfully assist and follow their development and career advancement.

Based on the research results of experts in the field, this research will first explore the relevant concepts of the field; second, it will explore attitudes and motivations with regards to research careers; and third, it will investigate the situation of young PhDs at the labor market. It reviews the most relevant features of PhD training in Hungary, as well as the geographical distribution of PhD schools. After the assessment of researcher training, this article will investigate the career development of researchers at the Institute of Mechanics of the College of Dunaújváros along such key factors as professional attitudes and social needs.

Overview

THE ACADEMIC BACKGROUND OF THE TOPIC, AND ITS CURRENT RELEVANCE

An important objective of the College of Dunaújváros is to assist its talented students in earning their PhDs. Its most important criteria include the focus on quality education and career development. Technological development, competition and diverse consumer needs affect a constantly changing environment, which requires that

the College constantly evolve in order to satisfy the needs of the labor market. Researchers and developers are experts who, despite their young age, are given the opportunity to create new knowledge, products, processes, methods and systems, and the management of related projects.

A central goal of the questionnaire survey was to explore what tendencies this target group sees in their professional career development, and how their current and future research results may be put to use at the College of Dunaújváros (young researchers employed in the Institute of Mechanics).

Information obtained from in-depth interviews (with young researchers employed in the Institute of Mechanics) will enable the more efficient adaptation of subjects to the given sub-systems. We may gain insight into hidden needs, which may contribute to successful research activities and enhance attachment to the organization.

The road to a research career

THE ROLE OF MOTIVATION

According to Fábri (2008) [1], “the different assessment of an academic title from the perspective of a person’s life and research career is not only determined by experience on the labor market, but also by the motivations behind the acquisition of the higher degree.” Research done among PhD students shows that the motivation of students to earn a PhD may be widely different.

According to Hungarian and international research results, the most determining motivational factors include professional interest, career development, research opportunities, grants and fellowships abroad, student benefits, or prolonging student status.

Factors related to career development weigh most heavily in the decision to earn a higher degree. According to Filep–Nagy (2014) [2], a condition of successful research activity is the right academic and research career model, which is why it is important to support young researchers by directing them toward the right career track, and by showing them a vision of a successful future.

[1] Fábri, I. (2008): Doktoráltak a munkaerőpiacon [PhDs in the labor market]. In: Fábri I.–Horváth T.–Nyer-ges A.–Kiss L.: *Diplomás pályakövés*. Budapest: Educatio Kht.–OFIK. Pp. 83–99.

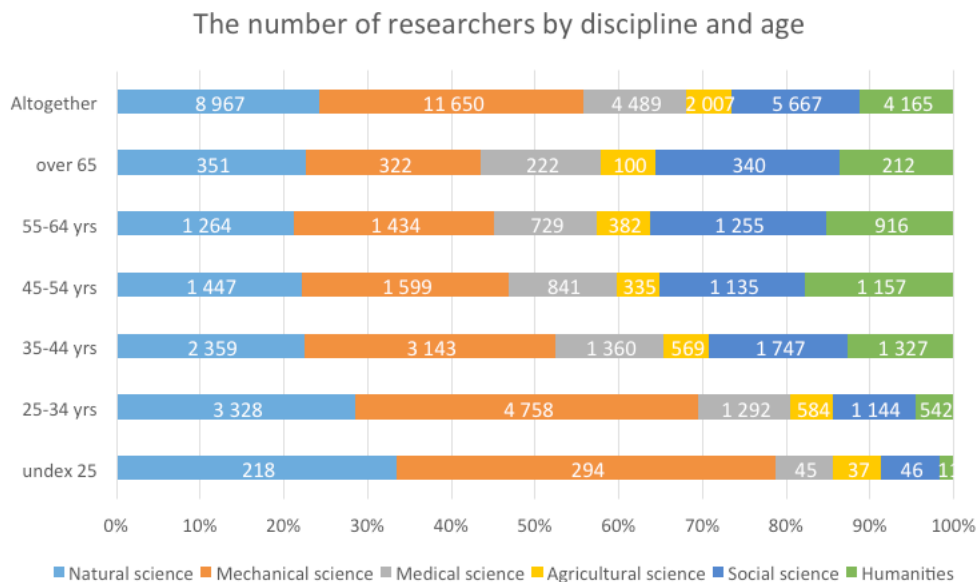
[2] Filep, Gy.–Nagy, É. M. (2014): Kutatói életpálya – perspektívák, lehetőségek [Research career models – prospects and possibilities]. *Comitatus önkormányzati szemle*. (24. year) vol. 216. Pp. 3–9.

[2] Filep, Gy.–Nagy, É. M. (2014): Kutatói életpálya – perspektívák, lehetőségek [Research career models–prospects and possibilities]. *Comitatus önkormányzati szemle*. (24. year) vol. 216. Pp. 3–9.

STATISTICAL DATA ABOUT JUNIOR SCHOLARS IN THE ACADEMIA

European Union terminology defines junior scholars as those young researchers who obtained their PhD within 2–9 years. In Hungary, this definition is used in a more extended sense: literature defines as young scholars those PhDs who plan to pursue an academic research career. In Hungary, the average time of earning a PhD is between 5–7 years, whose main reason is the difficulties of publication, or the time-consuming nature of certain research activities and projects [2]. On the basis of the statistics published by the Hungarian Central Statistical Office (KSH), *Chart 1.* shows the distribution of junior scholars by discipline and age in 2011.

Chart 1. The distribution of the number of researchers by discipline and age in 2011.



(edited by A. Varga, 2014)

Source: Hungarian Central Statistical Office (KSH), innovation research, 2011

Chart 1. shows that 60% of all researchers in all disciplines consists of subjects between 25 and 44 years of age (22,153 persons). In terms of age distribution, researchers un-

der 25 are the fewest (651 persons). The largest number of researchers work in mechanical science (11,650 persons), followed by those who work in natural science (8967 persons). The number of researchers is lowest in agricultural science (2,007 persons). Researchers in medical and social science, as well as the humanities are about equal in number (4165–5667 persons).

In Hungary, a significant part of Research and Development activities are carried out in higher educational or academic institutions. The added value of the innovation of the private sector and the industry depends on the performance of research centers and the new supply of well-trained research personnel. Academic research networks and institutions of higher education supply research capacity [2].

CAREER MODELS AND THEIR INFLUENCING FACTORS

Éva Pálincó's (2009b) [3] doctoral dissertation titled "The career track and professional identity of young researchers" offers great insight into the situation of researchers with higher degrees. On the basis of her research, she identified four types of career models. These different career tracks may be assessed from different perspectives. According to the research results of Pálincó, luck is a factor that has great influence on the development of one's career. It is a matter of this "luck factor" whether junior scholars with higher degrees find a research job in Hungary. Pálincó (2009b) [3] believes the reason for this is "the invariance of R&D investments compared to the GDP, the low number of research and development jobs in comparison to the number of PhDs, prevalent stereotypes with regards to the entrepreneurial sectors, and well-known mechanisms within the academia: accessing jobs and status through relationships, and the absence of differentiation on the basis of academic performance."

Within the question of luck, Pálincó (2009b) [3] identified four main factors that majorly influence the career track of young researchers. These factors—1. *relationship with thesis or dissertation advisor*, 2. *expectations with regards to salary and quality of living*, 3. *attachment to the country through personal and family relationships*, 4. *research ambitions*—often clearly foreshadow the directions the individual's career will take at its crucial crossroads. These factors are also interrelated, and they cannot be studied separately. The individual characteristics of a person and their research ambitions, of course, may decide which factor weighs heavier in the career of the young scholar.

[3] Pálincó, É. (2009b): *Fiatal kutatók életútja és szakmai identitása* [The career track and professional identity of young researchers]. [PhD-dissertation] Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia Tudományok Doktori Iskola 225 p.

[4] Pálínkó, É. (2009a): A kutatói identitás és életpálya meghatározói [Researchers' identity and career track]. *Felsőoktatási műhely*. Vol. 1. Pp. 31–42.

On the basis of the factors above, as well as the relevant career start patterns obtained from in-depth interviews, the subjective professional status dimensions, professional identity and other considerations, Pálínkó (2009a) [4] identified four different career models presented in *Table 1*.

Table 1. Research career models (ed. by A. Varga, 2014)



Type	Characteristics of career model	Professional identity
Automatic employment	Due to the networks of their professors, junior scholars find employment smoothly at Hungarian universities or research centers; in case of employment abroad and subsequent return to Hungary, they have the opportunity to return to their previous status	Their reference group is Hungarian scholars; stability is important to them
Leaving for abroad	Cannot find employment in Hungary, and their research ambitions are better met abroad; they are mostly researchers in research centers; in case of returning to Hungary, they have difficulty finding employment, which is why they become distanced from research, or stay abroad	Their reference group is the elite of the international research community; they have clear professional ambitions, and want a high quality professional environment that enhances fast development; financial recognition is important to them
Distancing from research	They leave the research track as they return from work abroad and cannot find employment in Hungary; do not want to work abroad; typically occupy middle management positions	Their reference group includes the well-paid, successful employees of the Hungarian labor market; their research identity weakens
Survivor	After earning a higher degree, there is no immediate opportunity for research employment, which makes a research career track difficult; they try to apply for vacancies in the academia, or post-doctoral fellowships abroad	Reference group is mixed: Hungarian and international scholars; strong research identity

Source: Éva Pálínkó (2009a)

THE ROLE OF UNDERGRADUATE STUDENT RESEARCH IN A RESEARCHER'S CAREER TRACK

Affinity for a research career usually shows as early as the teenage years, or even earlier. According to Ágoston Szél, PhD and Vice Rector of Semmelweis University, students who would like to pursue a research career should engage in research projects as an undergraduate sophomore or junior. It is also advisable to start publishing and specializing in a given area. Without these early ambitions, practically no one has the chance to become a researcher after earning their degree. Advanced level competence of the English language in one's professional area is a basic require-

ment, as it is necessary for international publication. At present, few researchers are given the chance to work in the research and development departments of corporations in Hungary. Most of them find employment in the public sector: at universities or in research centers. It is also frequent that young scholars go abroad for a fixed period of time to work on a specific project.

The duration of such projects is usually half a year or a year. The international private sector also offers opportunities to engage in projects for a fixed period of time [5].

POPULAR RESEARCH AREAS IN HUNGARY

Within the natural sciences, biology dominates at both undergraduate and graduate level; a quarter (26%) of all graduates, and nearly the third (31%) of all PhDs are biologists. The ratio of those in the area of mathematics and environmental science within the natural sciences is relatively high at undergraduate level (17,7 and 15,4%); at PhD level, however, they are only 9 and 5%.

Chemistry shows the opposite tendency. The ratio of those obtaining an undergraduate degree in chemistry is only 8,7%, but a significant portion of those earning a degree goes on to earn a PhD as well. As a result, more than fifth (21%) of PhDs are chemists [6].

Labor market and mobility trends in research careers

The study of research careers is a pertinent subject area for the sociology of science. Due to the constantly changing external environment, as well as the internal factors of research and development systems, it is difficult to define a universal research career model.

Instead, thanks to ongoing research and studies, we may define the actual career model for a given period in light of the relevant conditions. In every case the focus of the topic is on the conditions of the labor market, the characteristics of the career model, motivational factors and international mobility. Also, the constant interchange and sharing of experiences brings more and more new insights in the subject [7].

[5] Takács, G. (2010): *Karrier és fizetés kutatóként* [*The careers and salaries of researchers*] <http://karrier-tanacsok.monster.hu/karrierepites/oktatas-es-kepzes/karrier-es-fizetes-kutato/article.aspx> Downloaded: November 27. 2014.

[6] Varga, A. (2013): *A TÁMOP-4.2.2. projekt keretében tudástranszfer irodák fejlesztéséhez, változásmenedzsmenthez kapcsolódó stratégiai tanácsadás, fiatal kutatói életpálya* [*Strategic counseling and young researchers' career track in relation with knowledge transfer development and change management, TÁMOP-4.2.2.*] Dunaújváros: DUF Press.

[7] Mosoniné, Fried J.–Horváth, D. (2012): *Tudományos fokozattal rendelkezők életpálya-vizsgálata: fókuszban a mobilitás* [*The career track of PhDs: mobility in focus*]. *Magyar Tudomány*. Vol. 8. Pp. 958–969.

[1] Fábri, I. (2008): Doktoráltak a munkaerőpiacon [PhDs in the labor market]. In: Fábri I.–Horváth T.–Nyer-ges A.–Kiss L.: *Diplomás pályakövetés*. Budapest: Educatio Kht.–OFIK. Pp. 83–99.

PHDs IN THE LABOR MARKET

The labor market opportunities of PhDs show a heterogeneous picture depending on the discipline in question. In spite of this diversity, research on the career development of graduates does show a few general tendencies. An important result of research is that the most significant objective of PhD training is to supply researchers at universities and in research centers [1].

Two thirds of PhD graduates gets employed in higher educational institutions, while their ratio may differ depending on the discipline. 10–20% of them find employment in research institutions. This is especially true for PhDs in natural science.

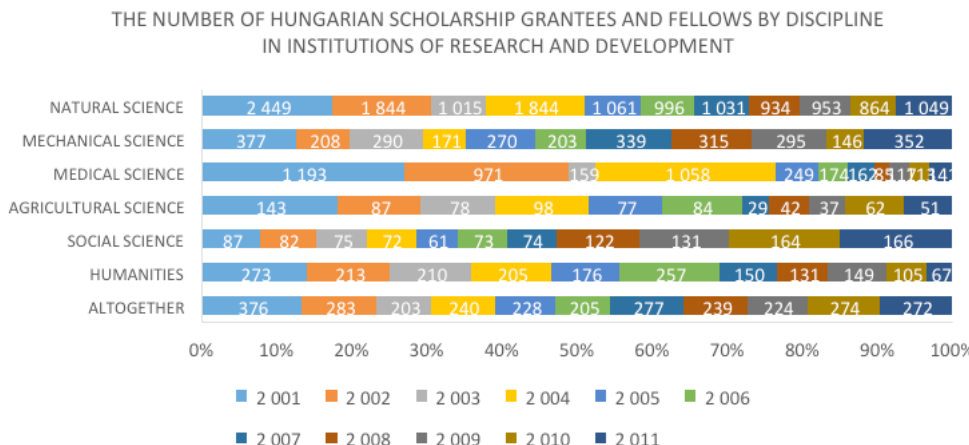
The least attractive areas remain the sectors of state and municipal administration. From among PhD graduates, natural scientists and graduates in the field of mechanics find employment in the private sector in the largest proportion.

On the basis of the research project “PhDs in the labor market” [2], experts approach the student assessment of the worth of PhDs on the labor market from three perspectives: 1. the role of the PhD in a person’s life, 2. experiences with regards to different types of workplaces, 3. generally interconnected relationships with the importance of the PhD degree.

About two thirds of PhD graduates find that, independent of discipline, a PhD degree greatly contributes to a research career. Earning the title is a significant step in the pursuit of a research career. In the private sector, companies that invest in Research and Development have a great appreciation for labor force with a PhD (Fábri, 2008) [1].

From the perspective of making a living, the impact of a PhD degree on one’s financial situation is smaller in comparison with its positive impact on professional advancement and employment. From the perspective of professional networking, PhD graduates emphasize their relationship with their advisors, with companies, corporations and other institutions in the labor market. Among the disciplines, PhD candidates in mechanical science are most active when it comes to building professional networks (Fábri, 2008) [1].

Chart 2. The disciplinary distribution of Hungarian scholarship grantees and fellows employed in institutions of research and development between 2001-2011 (ed. by A. Varga)



Source: Hungarian Central Statistical Office, Research and development, innovation research

The number of scholarship grantees and fellows was highest in 2001 and 2002. It also rose in 2004, when Hungary joined the European Union. Since then, the numbers have been stagnating.

From the perspective of disciplines, the number of scholarship grantees and fellows at training centers is highest in the social sciences.

THE TENDENCIES OF RESEARCH MOBILITY

The examination of the career track of PhDs also has to do with the question of mobility, as the free flow of labor in the European Union has significantly changed the conditions of staying abroad. With regards to this issue, the importance of age becomes salient. There exists a high level of international research mobility, which concerns above all researchers under the age of 40. The majority of researchers spend on average 6–12 months abroad.

[7] Mosoniné, Fried J.–Horváth, D. (2012): Tudományos fokozattal rendelkezők élet-pálya-vizsgálata: fókuszban a mobilitás [The career track of PhDs: mobility in focus]. *Magyar Tudomány*. Vol. 8. Pp. 958–969.

[8] Róna-Tas, A. (2003): *A magyar doktori iskolák helyzete és jövője [The present and future of Hungarian doctoral schools]*. Budapest: Magyar Akkreditációs Bizottság Titkársága. 64 p.

The international mobility of junior scholars is an integral part of a research career, whose main objective is to gain experience, and build a foundation for later career.

At the same time, the positive consequences of staying abroad tend to be relevant only if there remains an intensive professional relationship between the international research center and the young scholar [7].

Doctoral schools in Hungary

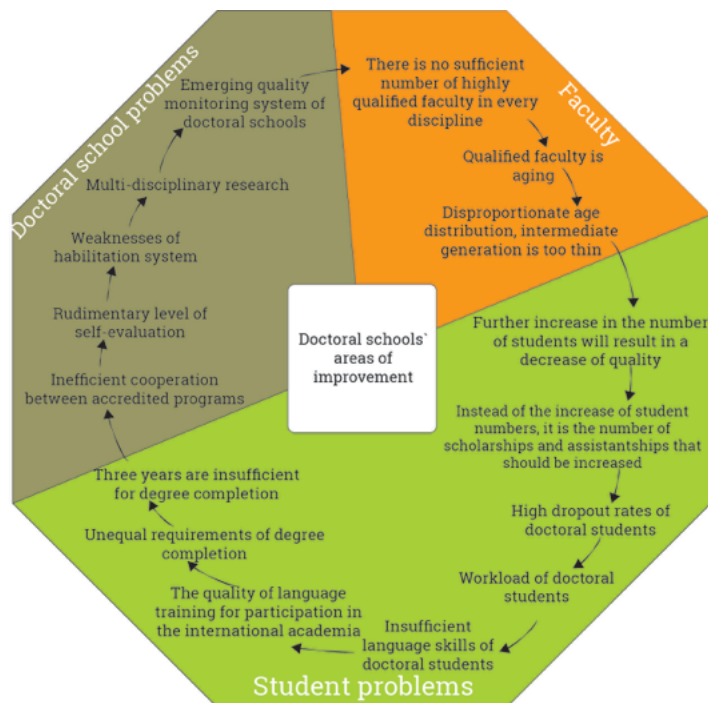
THE CURRENT SITUATION OF DOCTORAL SCHOOLS AND THEIR DEFICIENCIES

Hungarian doctoral schools are in a unique situation. According to the Hungarian Accreditation Committee, they have many strengths: great traditions of researcher training, internationally acclaimed professors, advantages resulting from the concentration of intellectual background, growing opportunity for multi-disciplinary research, transfer and exchange opportunities between doctoral programs and schools, active participation in international grants and fellowships, professors' extensive professional networks, the solid base training of graduate programs, the close relationship between academic research and teaching [8].

At the same time, Hungarian doctoral schools have many weaknesses as well, whose reconsideration is necessary for the system to be successful in the long run. On the basis of the document accepted by the Hungarian Accreditation Committee, this article summarizes the areas where Hungarian doctoral schools need improvement.

Table 2. shows the areas that require improvement. At the same time, we must note that these are general tendencies and phenomena that should not be projected on each and every graduate school.

Table 2. Areas where Hungarian doctoral schools need improvement (ed. by A. Varga, 2014)



Source: Róna-Tas, 2003

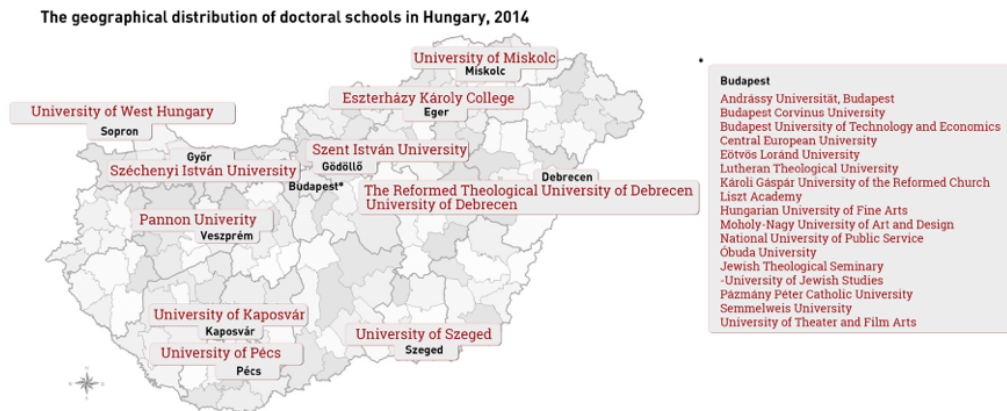
In light of these areas of improvement, it becomes clear what needs to be done in order to improve the situation of Hungarian doctoral schools. With the leadership of the right directors, schools will be able to supply researchers for the academia: scholars who enter the labor market with great critical thinking skills, professional competences and competitive knowledge, and who take over the important task of training the next generation of scientists. High quality doctoral schools become attractive not only to Hungarian students, but also those of the European Community and beyond.

Doctoral schools become institutions of strategic importance that train the next generation of the academia, and accomplish research that has great consequences for the future [8].

[7] Mo-
soniné, Fried
J.–Horváth,
D. (2012):
Tudományos
fokozattal
rendelkezők
életpálya-
vizsgálata:
fókuszban
a mobilitás
[The career
track of
PhDs: mobil-
ity in focus].
*Magyar
Tudomány.*
Vol. 8.
Pp. 958–969.

THE GEOGRAPHICAL DISTRIBUTION OF DOCTORAL SCHOOLS

Table 3. The geographical distribution of doctoral schools in Hungary (ed. by A. Varga, 2014)



Source: www.doktori.hu

Doctoral schools in Hungary, 2014

A significant part of doctoral degrees are awarded by the five most significant institutions of higher education: Eötvös Loránd University (26%), the University of Debrecen (14%), the University of Pécs (10%), Semmelweis University (8%), the University of Szeged (7%) [1].

Research results at the College of Dunaújváros

THE RESEARCH SAMPLE

In order to improve the competences of young researchers, we need to reconsider the environment of doctoral training. Through the perspective of future researchers, the following research conducted at the College of Dunaújváros examines the emerging career track offered by doctoral schools, as well as their positive and negative aspects. 90,81% (10 persons) of junior scholars who completed the survey were male, and 9,09% were female (1 person). The subjects worked in different positions. 63,64% (7 male individuals) of the respondents were employed as researchers;

18,18% (1 man and 1 woman) worked as departmental engineers, and 1 person as junior assistant faculty. 1 person did not respond. In the following, I will outline the main results of the research, which may serve as a point of departure for a more extended research project.

RESULTS ABOUT TRAINING

With regards to the question of *years spent as researcher*, 63,64% (6 men and 1 woman) of those employed as researchers indicated they had spent “1–2 years” in research. 3 men (27,27%) indicated “3–5 years”, and 1 man (9,09%) indicated “1–3 years.” From the answers given to the question of years spent in teaching it becomes clear that the researchers had spent less time in teaching than in research. On average, respondents spent 1–3 years in teaching, and junior scholars spent 2–4 years in research. They spent 1–2 years in other institutions of higher education or research centers. 63,64% of researchers participated in PhD training, while 36,36% did not participate in any training at the time of research. As their current or former institution of training, the majority of the students participating in PhD training indicated the Department of Mechatronics, Optics and Mechanical Engineering Informatics, and the *Pattantyús Ábrahám Géza* Doctoral School of Mechanics of the Budapest University of Technology and Economics (BME).

On the basis of the data of the research we may assert that 54,55% (6 male individuals), or more than half of the respondents revealed that they were satisfied with the *support activities of the College of Dunaujváros*; 3 male respondents (27,27%) were not satisfied with the support received, and 1 man and 1 woman (9,09–9,09%) did not answer. Respondents highlighted those support activities that they thought helped them the most during their everyday work. These were the following: state scholarship and a monthly stipend of 555 HUF for books, lighter work schedule, flexible work, the payment of tuition and conference participation fees.

The research monitored the *foreign language competence* of respondents. The respondents had to evaluate their language skills in English, German, French, Italian, Spanish and Russian on a scale of 1 to 5. In the English language, 72,73% of respondents gave themselves a score 4, and 27,27% a score 3. In case of German, 27,27% of respondents evaluated themselves with a score 3, 36,36% gave themselves a score 2. The rest of the respondents did not give an answer. 90,91% of respondents did not know Spanish or Russian.

CONCLUSIONS WITH REGARDS TO PROFESSIONAL WORK

Among the young researchers, three men (27,27%) indicated they had not been involved in *project type activities* before. 72,73% (7 men and 1 woman) had participated in such work. The following is a summary of the experiences of respondents in project work:

- TÁMOP-4.2.2-08/1/2008-0016, “The relationship between granule structure and the characteristics of ultra fine and nanostructure block materials, and the research of dominant mechanisms of effect” Co. n: Str-/236/2011.
- Surface treatment, coating (aluminum) for space industry; surface treatment for industry, blasting (steel)
- At the College of Dunaújváros: the construction of an eight-channel measurement system for measurement bus for longevity studies, EDINA, Hammerstein project (EMMA), ViKTORIA, various projects at the Budapest University of Technology and Economics (BME)
- The fatigue of acoustic emission measurements in the area of materials testing
- GOP-1.1.1-11-2012-0078 The development of optical shadow toll and ground service unit for the thermic parts of satellites
- Industrial diagnostics, thermographic camera use, fast ceramics. The establishment of the MAID Laboratory complex, accreditation process by the National Accreditation Committee (NAT)
- TÁMOP fund
- Indicated TÁMOP 4.2.1.; TÁMOP 4.2.2.; GOP funds

36,36% of the young researchers indicated they participated in 2 projects in the past 5 years, and 3 persons answered “I didn’t participate in any project.” 2 persons answered that they participated in more than 5 projects, and 1–1 person answered they participated in 4 and 3 projects. On the basis of the data of the research, the junior scholars possessed the necessary experience in project work.

Assessing the of role junior scholars in the projects of the College of Dunaújváros, we may conclude that 63,64% of respondents acted as implementer (7 persons), 1 as engineer/researcher, and 27,27% did not respond.

The research included the *examination of junior scholars’* research areas by discipline as well. The following is a list of the research areas of the 11 respondents of the sample:

1. The measurement and modeling of parts, metrology
2. Materials science, intensive ductile forming
3. Surface treatment
4. Mechanical science, mechanics
5. Industrial diagnostics, electricity measurement techniques
6. Mechatronics, internal combustion engines, vibration diagnostics
7. Measuring software development, vibration diagnostics, vehicle mechatronics
8. Polymer
9. Non-destructive examinations
10. X-ray line profile analysis, materials science
11. The development of ultrafine and nanogranule metal alloy, the thermomechanical simulation of metal processes

After reviewing the areas indicated by the young researchers, it becomes clear that their research areas are heterogeneous. With regards to this question, the study inquired what characteristic features respondents thought made them suitable for the completion of projects. *Table 4.* shows the self-evaluation of respondents.

Table 4: The most important characteristic features for becoming a researcher (ed. A. Varga, 2014)



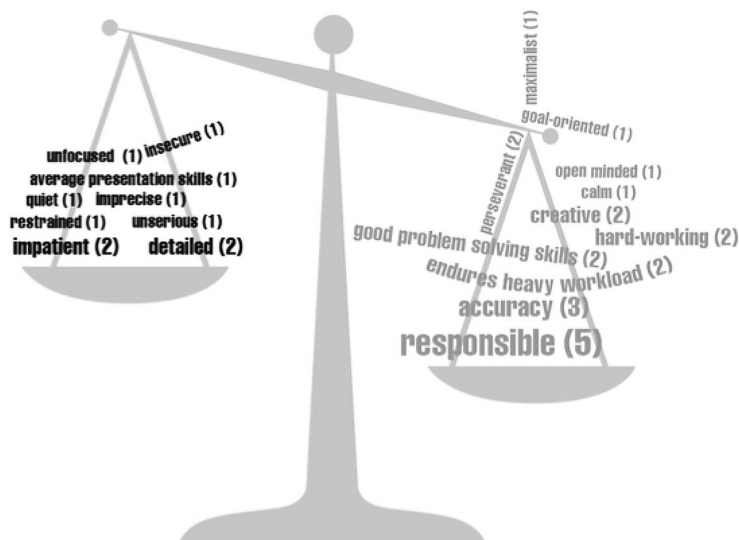
If we take a look at the characteristic features provided by self-evaluation, we can see that the majority of the junior scholars thought their greatest strengths were their professional experience (54,55%), responsibility (27,27%), teamwork-orientedness (18,18%), and hard work (18,18%). (Respondents had the option to indicate more than one characteristic features, which is why the numbers in brackets show the frequency of choices in the eleven-person sample).

RESEARCH RESULTS WITH REGARDS TO WELFARE NEEDS

54,55% (6 men) of the respondents were completely satisfied with the enforcement of equal opportunity within the organization; 4 men (36,36%) gave a score of 4 on a scale of 1 to 5, and 1 woman gave a score of 2 for the way equal opportunity was implemented at the College of Dunaújváros. 72,73% (8 men) gave a score 4 for the institution`s welfare and work safety services; 2 men (18,18%) gave it a score 5, and 1 woman gave it a score 2. 63,63% (7 men) of the respondents were completely satisfied with the level of empathy and tolerance of their workplace boss, 3 men (27,27%) gave it a score of 4, while 1 woman gave it a score of 3.

On the basis of the results, we may assert that the young scholars were altogether content with the skills of their leaders. On a scale of 5, results with regards to general comfort show a score of 4 on average; 4 men (36,36%) were completely satisfied, another 4 men gave a score of 4, 2 men (18,18%) gave a score of 3, and 1 woman a score of 2. Respondents evaluated on average the conditions of their employment as 3,09. 2 men were completely satisfied with the conditions of their employment, 1 man gave it a score of 4, 4 men and 1 woman (45,45%) gave it a score of 3, 2 men (18,18%) a score of 2, and 1 man a score of 1. 45,45% (5 men) of the respondents were completely content with the objectives of their organizational unit; 1 man gave a score of 4, 3 men a score of 3, and 1 woman a score of 1. 36,36% (3 men and 1 woman) of the young scholars gave a score of 2 for the career track opportunities provided by the College of Dunaújváros; 3 men (27,27%) gave a score of 3, 3 men a score of 4, and 1 man gave a score of 5 as completely satisfied. The questionnaire survey also explored the *positive and negative characteristic features* of respondents on the basis of their self-evaluation. Table 5. shows the results of self-assessment. On the positive side, 45,45% indicated responsibility, and 27,27% indicated accuracy. At the same time, the capacity to endure a heavy workload, hard work and problem solving skills were also highlighted as determining features. On the negative side, there were fewer characteristic features, either because respondents had difficulty indicating negative features about themselves, or could not think of any. As most frequent negative features, respondents indicated impatience and excessive attention to detail.

Table 5. The self-professed positive and negative characteristic features of young researchers (ed. by A. Varga, 2014)



To the question whether the respondents envisioned their future in Hungary or abroad, 63,64% (6 men and 1 woman) responded they envisioned their future in Hungary, 3 men (27,27%) responded abroad, and 1 man liked the idea of working both in Hungary and abroad. The *opportunity of professional development* is an integral part of the process of becoming a researcher. The junior scholars had to define their plans of professional development in the perspective of 5 years. During the survey, we received answers of different scope:

"After earning the PhD title, employment or leadership in the research and development department of a large industrial corporation."

"The goal is to earn a PhD degree in the given area of research, which may open up various possibilities."

"Temporary work abroad, the acquisition of a foreign language relevant to the discipline, and the acquisition of experience in the industry."

"Exploring a new area, with new experiences."

Some respondents were less elaborate about their five-year objectives: "Successful," "Development engineer, laboratory director, professional director;" "Research project direction;" "PhD student;" "continuing PhD studies."

OUT OF 11 RESPONDENTS, 2 DID NOT GIVE AN ANSWER WITH REGARDS TO THEIR FUTURE PLANS AND OBJECTIVES

With regards to the evaluation of the *equipment, work environment and conditions* at the College of Dunaújváros, 36,36% (4 men) were completely satisfied; 4 men gave a score of 4, and 2 men and 1 woman gave a score of 3. 45,45% (5 men) evaluated the work environment and conditions provided by the College with a score of 4; 1 woman gave a score of 3, and 5 men (45,45%) were completely satisfied. 27,27% (3 men) were completely satisfied with workplace security equipment, 6 men (54,55%) gave it a score of 4, 1 man a score of 3, and 1 woman a score of 2. For the efficiency of communication and information flow, 54,55% (5 men and 1 woman) gave a score of 4, 3 men (27,27%) a score of 3, 1 man a score of 2, and 1 person (man) was completely content. We saw a similar tendency with regards to the question about the communication of grant and fellowship opportunities for faculty and researchers. 45,45% (5 men) were "moderately," 4 men and 1 woman (45,45%) were "very," and 1 man was "completely" satisfied with communication. 45,45% (4 men, 1 woman) were "moderately," 5 men were "very," and 1 man was "completely" satisfied with the communication and information flow that is necessary for the completion of projects (average 3,63). 72,73% (7 men and 1 woman) were "very," 2 men (18,18%) were "completely," and 1 man was "moderately" content with the quality and quantity of information necessary for work. The evaluation of *wage-like benefits* among respondents was the following: 27,27% (two men and 1 woman) of the respondents were "very" satisfied with their wage, 2 men were "not at all" satisfied, 2 men were "barely" satisfied, 2 men were "moderately" satisfied, and 2 men were "completely" satisfied with their wages (average 3,09). 3

[6] Varga, A. (2013):
*A TÁMOP-4.2.2.
projekt keretében
tudástranszfer irodák
fejlesztéséhez, változásme-
nedzsmenthez ka-
pcsolódó stratégiai
tanácsadás, fiatal kutatói
életpálya* [Strategic
counseling and young re-
searchers' career track in
relation with knowledge
transfer development and
change management,
TÁMOP-4.2.2.]
Dunaújváros: DUF
Press.

men (27,27%) were “very” content with extra-wage benefits provided by the institution, 3 men were “moderately” satisfied, 2 men and 1 woman were “barely” satisfied, and 2 men (18,18%) were “not at all” satisfied. To the question what directions young scholars would need for more efficient performance, respondents had similar answers. 45,45% (5 men) of the young researchers though they would need development alternatives in the area of “process management.” 3–3 persons (27,27%) thought that the areas that needed improvement were “communication, organizational skills, and the improvement of delegation skills,” as well as the “more efficient management of problems.” 2 men and 1 woman found that “changing attitudes and approaches” were needed, and 1 woman indicated the answer of “establishing internal harmony.”

Conclusions of the questionnaire survey

On the basis of the research conducted with the researchers–knowledge transfer engineers of the Institute of Mechanics of the College of Dunaújváros—we may conclude that in terms of training and foreign language competence, the respondents are in line with the general national tendencies. Their research area serves the needs of the research institute, and their innovation competences and previous training serve them well in their research activities. Their future prospects and their attitudes to work satisfaction are mostly positive. Future training is envisioned in terms of work abroad and project work. In case of obstacles, most of them find solutions by relying on their own resources. In their own judgment, they have sufficiently accommodated to the organizational system, while they do not discard the possibility of strengthening networks between certain participants [6].

The junior scholars are content with the support activities of the College of Dunaújváros, especially with the College's support of the professional work necessary for the completion of their PhD studies. The most important objective of the respondents is to perform high quality research, to develop professionally, and to build networks. The young researchers gave a highly positive assessment of ongoing development activities at the College, and its adaptation to the demands of the labor market. The researchers and developers are aware and appreciative of the institution's efforts to give them, despite their young age, the opportunity to produce new scientific knowledge, products, processes, methods and systems, as well as chance to manage projects. The professional career track of the target group shows a positive tendency; the results of past and future professional career allow the researchers to envision their career within the institutional

framework of the College of Dunaújváros. The results of junior scholars get integrated in the educational and research material of the College, ensuring the workings of the multiplier effect [6].

In each instance, respondents were aware of the fact that men had significantly greater research opportunities in the private sector. They emphasized the importance of professional development and project work as opposed to financial benefits. In each case, respondents deemed recognition very important; 60% said they expected above all moral recognition, while the other 40% emphasized the importance of financial recognition. 90% of the respondents identified their strengths, while only 50% could identify weaknesses. Strengths concerned key competences that may be considered an integral part of research activities: analytical and statistical skills (problem solving), special knowledge (theory, analysis, report, presentation), and critical thinking skills. We may conclude that among the weaknesses, 40% accounted for the lack of (oral and/or written) communication skills, the lack of holistic approaches, and the lack of affinity for individual and group dynamics in the organization (Varga, 2013) [6]. In the area of equal opportunity (with regards to age, gender and career track), every respondent reacted favorably; they argued they had not experienced discrimination, and they assessed positively the open mindedness of the College of Dunaújváros as an organization in this issue. Respondents assessed their general comfort at the workplace average or good. In their judgment, changes in the social and economic environment have an impact on the workings of the organization, which in turn influences the general comfort level of individuals (Varga, 2013) [6].

The young researchers considered the conditions of their employment good, emphasizing that they were well aware of the un-competitiveness of the educational sector's wages and extra-wage benefits in the market. Research results show that basic necessities are met, 40% of respondents cited divergences and claimed that they would be happy to improve their communication skills and organizational competences. 70% of respondents thought that their delegation skills were sufficient, and they had the basic leadership skills as well. Researchers remained aloof with regards to more efficient treatment of problems; stress management; project management; process management; the establishment of internal harmony; the change of attitudes and perspectives.

All of them rejected the option of life coaching. 80% of respondents were positive about their research topic at a personal and a professional level as well. Respondents favored the importance of learning by experience, and of reflexivity; they deemed conscious learning important. 70% defined professional and personal expectations, 80% felt the results at a personal and professional level; they claimed to have deliberated their career moves, and they faced the consequences. 60% of respondents do not like to pay excessive attention to themselves and obsessively analyze themselves; they see no point in it. 70% of individual goals were the same: coming up to expectations was on top, besides increasing efficiency and doing a fine job. 40% of respondents mentioned their changing circumstances as a result of organizational transformations, and articulated their dilemmas about the new situation. 40% of junior researchers had some kind of leadership roles. 40% of respondents were consciously attentive to the mobilization of internal resources and professional networks, according to the results of the research.

[1] Fábri, I. (2008): Doktoráltak a munkaerőpiacon [PhDs in the labor market]. In: Fábri I.–Horváth T.–Nyer-ges A.–Kiss L.: *Diplomás pályakövetés*. Budapest: Educatio Kht.–OFIK. Pp. 83–99.

[2] Filep, Gy.–Nagy, É. M. (2014): Kutatói életpálya – perspektívák, lehetőségek [Research career models—prospects and possibilities]. *Comitatus önkormányzati szemle*. (24. year) vol. 216. Pp. 3–9.

[9] Fináncz, J. (2008): *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: a doktori képzésben résztvevők helyzete* [Academic training in Europe and Hungary: the case of PhD students]. [PhD-dissertation] Debrecen: DE BTK. 203 p.

Summary and future perspectives

The research completed at the College of Dunaújváros focused on the motivations behind becoming a researcher, the future prospects of junior scholars, opinions with regards to doctoral training, and the worth of a PhD degree. The research highlighted the importance of the conscious, perspective-driven pursuit of a career track. The data gained from the Institute of Mechanics dovetail with previous research that focused on the career opportunities, future prospects and attitudes of PhD students. The drive behind the acquisition of a PhD title is personal motivation, especially the motivation to pursue an academic career.

The problems of the training of a sufficient supply of researchers and academics are palpable in Hungary (high drop-out rate; many years pass between the completion of the training and receiving the title; academic careers are less attractive for young people). Recommendations for the increase of efficiency: changing the status of a PhD student from student to employee; doctoral students must be made to have an interest in earning their degree (which would also reduce the number of years in training), the increase of post-doctoral jobs and the improvement of research infrastructure, as well as the appropriate financial remuneration of researchers in order to avoid *brain drain*. It would be crucially important to keep Hungarian-trained, high quality, talented scholars and researchers in Hungary in order to increase Hungarian competitiveness [9].

In comparison to international standards, Hungarian researchers are much underpaid: research salaries are about ¼ of those in Western Europe. As a result, in certain disciplines the private sector and the industry become increasingly attractive for experts. The objective is to enhance the return of researchers that have international experience. The enhancement of faculty and student mobility helps improve the exchange and flow of experience and innovative ideas. This contributes to the strengthening of the prestige of the institution, and to successful grant applications [1].

“By way of conclusion we may argue that the enhancement of the career prospects of young researchers is a major contributing factor in the improvement of Hungarian research and development potential; this potential is crucial in area development as well. In socially and economically disadvantaged areas it is especially urgent to utilize academic results and help the workings of the ‘knowledge triangle’ and the efficient cooperation among stakeholders” [2].

A tanári felkészítés

Szakmai tanárok módszertani kultúrájának vizsgálata

Összefoglalás: A tanári felkészítés, a módszertani kultúra fontosságát számos hazai és nemzetközi kutatás hangsúlyozza. Az Európai Unió oktatáspolitikai szakembereinek tanulmányaiban kiemelten jelennek meg a 21. század pedagógusaitól elvárt kompetenciák, közöttük a tanítással összefüggő módszertani ismeretek. Tanulmányunkban bemutatjuk a magyar szakképzés változásának fontosabb átlomásait, mérföldköveit és az előttünk lévő fejlődési irányokat. Bemutatjuk azt a kutatást, amelynek hipotézise az volt, hogy a szakmai tanárok nagy része zömmel a „hagyományos” tanárközpontú módszereket alkalmazza, kevésbé ismeri a differenciált fejlesztéshez szükséges újszerű módszertani megoldásokat, vagy ha ismeri nem alkalmazza a gyakorlatban. Összegezzük azokat a tapasztalatokat, amelyeket célcsoportos interjúkból, kérdőíves módszerrel szereztünk a Dunaiújvárosi Főiskola levelező mérnöktanár szakos hallgatói és iskolai kollégáik körében.

Kulcsszavak: Módszertani kultúra, szakképzés, szakmai tanárképzés, szakképzés fejlesztés, országos képzési jegyzék, tanítási módszer.

Abstract: Both national and international research emphasizes the importance of teachers' professional training, and methodological culture. The studies of the European Union's education policy experts highlight the competencies expected from the teachers of the 21st century including knowledge of teaching methodology related. In our study we wish to present the important stages, milestones of Hungarian vocational education as well as the directions of development ahead of us. We present our research, and the hypothesis claiming that most of professional teachers mainly use the "traditional" teacher-centered methods, they are hardly familiar with innovative methodological solutions for promoting development, differentiation, or if they know them they generally do not apply them in practice.

**Collage of Dunaiújváros,
Teacher Training Centre
E-mail: guban@mail.duf.hu*

***Collage of Dunaiújváros,
Teacher Training Centre
E-mail: kadocsa@mail.duf.hu*

We sum up the experience we have gained from the questionnaires and interviews with the target group namely Dunaújváros College correspondent engineering teacher students and their colleagues in vocational institutions.

Keywords: Methodological culture, vocational education, professional teacher training, development of vocational education, National Register, teaching method.

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben a magyar szakképzés intézményrendszerét és tartalmát az állandó változás jellemezte, a reformok sorozata mégsem érte el célját. Míg a '90-es években a gazdaság szereplői – a szakképzésben lezajló fejlesztések következményeként – számíthattak a jól képzett munkaerőre, addig napjainkban mind többször találkozunk a képzést érő kritikákkal, a végzetek szakmai felkészültségét bíráló véleményekkel.

Az iskolarendszerből kilépők mind összetételüket, mind mennyiségüket tekintve egyre távolabb kerültek a munkaerőpiac szakemberigényétől, ami a gazdálkodó szervezeteknél munkaerőhiányt, a pályakezdőket érintően pedig munkanélküliséget eredményezett.

Az oktatás expanziója következtében egyre többen jelentkeztek érettségit (is) adó intézménybe (gimnázium, szakközépiskola), miközben a szakmunkás életpálya jelentős presztízavesztést szenvedett. Annak ellenére, hogy a szakképzés-politika már a 2000-es években felismerte a szakmunkásképzés jelentőségét, a kétkézi munka leértékelődött. Egyes iparágakban (építőipar, gépipar) szakmunkáshiány alakult ki, miközben – a felnőttképzést is beleértve – egyre többen szereztek a munkaerőpiac által nem igényelt szakképesítést, vagy szakmai végzettség nélkül hagyták el az iskolarendszert. A helyzet kialakulásában jelentős szerepet játszik a szakképzés gyenge minősége, a szakképző intézményekben dolgozó szakmai tanárok módszertani kultúrájának egysíkúsága.

Tanulmányunkban azt a kutatást és részeredményeit kívánjuk bemutatni, amely ennek a módszertani hiánynak a részbeni felszámolására irányult. Bemutatjuk a magyar szakképzés változásának fontosabb átlomásait, mérőföldköveit és az előttünk lévő fejlődési irányokat. Bemutatjuk azt a kutatást, amelynek hipotézise az volt, hogy a szakmai tanárok nagy része zömmel a „hagyományos” tanárközpontú módszereket alkalmazza, kevésbé ismeri a differenciált fejlesztéshez szükséges újszerű módszertani megoldásokat, vagy ha ismeri nem alkalmazza a gyakorlatban. Összegezzük azokat a tapasztalatokat, amelyeket a kérdőíves és célcsoportos interjúkból szereztünk a Dunaújvárosi Főiskola mérnöktanár szakos hallgatói körében.

A magyar szakképzés változásai és fejlesztése az elmúlt két évtizedben

Az 1980-as évek végi helyzetelemzések rámutattak a hazai szakképzés gondjaira. Ezek közül a legsúlyosabbak (és részben még ma is fennállóak) a következők voltak:

- Túlságosan merev a szakképzés szerkezete, nincs kellően biztosítva az iskolatípusok közti átjárás lehetősége.
 - Korai pályaválasztásra kényszerülnek a tanulók.
 - A képzési szakmarendszer túlspecializált és rugalmatlan; nem tudja követni a gyorsulva változó munkaerő-piaci igényeket; magas a pályakezdő munkanélküliek aránya.
 - A megszerzett képzettség nem elegendő a munkaerőpiacra való sikeres belépéshez, főleg a szükséges kompetenciák tekintetében.
 - Az intézményrendszer túlságosan szétaprózódott, fejletlen a szakképzés infrastruktúrája, elavultak a tárgyi, technikai feltételei.
 - Létszám-aránytalanságok a középfokú szakképzésben (csökkenő gyermeklétszám, létszám-aránytalanságok a középfokú iskolák között, a szakiskolában a nagyarányú lemorzsolódás).
 - Gyenge a szakmai tanárok információs és kommunikációs technikai fölkészültsége, idegennyelv-tudása.
- Mindezek hatására a '90-es évek elején a kormányzat átfogó fejlesztési programokat indított.

Az első jelentős program *Az emberi erőforrások fejlesztése* program volt 1991–1997 között, melynek fő célkitűzései a következők voltak:

- Jó színvonalú oktatás biztosítása az ifjúsági, középfokú szakképzésben, a változó *munkaerő-piaci igényekhez jobban alkalmazkodó szakképzési modell kialakítása*.
- A felnőttek szakmai tovább-, illetve átképzésének az elősegítése.
- A felsőoktatás felzárkóztatása a piacgazdaság új technológiai és vezetési igényeihez.
- A technológiai szakadék csökkentése Magyarország és a fejlett országok között, a tudományos kutatás feltételeinek javítása.
- Az idegen nyelvek tanulásának- tanításának a támogatása.

Az Emberi erőforrások fejlesztése világbanki hitelprogram keretében hat terület fejlesztésére terjedt ki és különösen is fontos, hogy szakmai tanárképzési alprogram is a támogatottak között van:

- munkaügyi információs és foglalkoztatási szolgáltatások,
- felnőttoktatás és átképzés,
- ifjúsági szakképzés,
- felsőoktatás és kutatás,
- idegennyelvi képzés,
- a tudományos és technológiai kutatás hátterének a fejlesztése.

Az 1991-ben kezdődött *Ifjúsági szakképzési* program két szempontból is meghatározónak bizonyult. Egyfelől ez volt az első olyan jelentős hazai szakképzési beruházási program, amely megpróbálta kezelni a válságot. Megalapozta a hosszú távú fejlesztést is, melynek a csatlakozó szakközépiskolák és szakmunkásképzők is részesei lehetnek. Másfelől abban az időszakban, amikor a szakképzés presztízse, különösen 1990–94-ben jelentősen csökkent, a tanulók, a fiatalok számára a szakmacsoportos képzés vonzerőt jelentett.

A változásokat jól szemlélteti, hogy a szakközépiskolában nappali tagozaton tanuló fiatalok száma 1990–97 között 168 ezerrel 227 ezerre nőtt. Ugyanabban az időszakban a szakmunkástanulók száma 209 ezer főről 132 ezerre csökkent.

Az *„Emberi erőforrások fejlesztése”* világbanki program ifjúsági szakképzési programjában a fejlesztési munkálatok, melyek az új szakképzési modell középiskolai szakaszaira irányultak 1996-ban befejeződtek. Elkészültek a tantervek és a tankönyvek, valamint befejeződött a taneszközök beszerzése. Az iskolák minden eszközt (hardver, szoftver és egyéb taneszköz) megkaptak, ami a korszerű tananyag tanításához szükséges (mintegy 30 millió USD értékben). A program során kiemelt figyelem fordult az oktatás technikai feltételeinek radikális átalakítására. Az eszközfejlesztés keretében a legkorszerűbb eszközök, berendezések, gépek beszerzésére került sor. Különösen az informatikai fejlesztések jelentettek új lehetőségeket és új kihívást a képzés, tanártovábbképzés számára.

1997-ben a kormányzat megteremtette egy új program indításának a feltételeit. Lehetővé vált a program folytatása, a korszerűsítés mind horizontális mind vertikális irányú kiterjesztése.

„Az ifjúsági szakképzés korszerűsítése” (1997–2002) program szorosan az *„Emberi erőforrások fejlesztése”* programra épült. A felnőttképzési és a középfokú szakképzési programok fejlesztéseit folytatta, ezeket fejezte be. A program két komponensből állt: középfokú szakmai orientáció és piacorientált szakképzés fiataloknak. A szakmai orientáció célja az volt, hogy korszerűsítse ifjúsági szakképzést, csökkentse a pályakezdekők munkanélküliségét, megkönnyítse a fiataloknak az iskolából a munkaerőpiacra történő belépését.

A piacorientált szakképzés fiataloknak komponens célja az volt, hogy a korábbi specializált szakmai tanterveket váltsa fel a szakmacsoportos, széles szakmai alapokra épülő tanterv, amely lehetővé teszi a munkaerőpiacon keresett szakképesítések elsajátítását. Alakuljanak ki ezek bevezetéséhez, oktatásához szükséges személyi és tárgyi feltételek is. Így a fiatalok olyan szakképesítéshez juthatnak, amelyek javítják munkaerőpiaci helyzetüket. Zökkenőmentessé válik az iskolából a munka világába történő átmenet és csökken az ifjúsági munkanélküliség.

A komponens keretében sor került a szakmai képzéshez, a tananyagfejlesztéshez szükséges eszközök, szoftverek beszerzésére. Sor került a közreműködő intézmények vezetői, tanárok módszertani felkészítésére.

A *„Szakiskolai fejlesztési program”* a szakiskolai képzés középtávú fejlesztésének programja volt 2003–2011 között. Legfontosabb feladatai:

– Olyan tantervek, tananyagok, taneszközök, programok fejlesztése, amelyek biztosítják a hátrányos helyzetű, valamint a felzárkóztató oktatásban résztvevők számára is a munkaerőpiacon hasznosítható ismeretek, illetve egyszerű szakképesítések megszerzését.

– A tanárképzés és -továbbképzés, a vezetőképzés rendszerének fejlesztése, amely biztosítja a szakiskolai tanárok, valamint a szakoktatók számára a korszerű ismeretek és a hatékony oktatási, képzési és nevelési módszerek el-sajátítását.

– Olyan továbbképzési rendszer támogatása, amely elérhetővé teszi az intézményekben felhalmozódott pedagógiai-szakmai tudás rendszerezett formában való átadását a többi intézmény pedagógusai számára is.

– A vállalati szakoktatók és mesterek pedagógiai képzésének és továbbképzésének programját.

– A szabályzó rendszer felülvizsgálatának ki kell terjednie a szakiskolák ok-tató-, képző-, és nevelő munkájához szükséges személyi feltételeinek elemzé-sére, illetve a szükséges javaslatok kidolgozására.

– A gazdaság szerepvállalásának ösztönzése.

– A szakiskolai finanszírozási rendszer fejlesztése.

– A jogszabály-rendszer felülvizsgálata és szükséges mértékű fejlesztése.

A program komponensekből és tematikus projektekből állt. Kompo-nensei: A) Közismereti és szakmai alapozó, B) Szakképzés-módszertani, C) Hátrányos helyzetűek reintegrációja, D1) és D2) Önfejlesztő iskolai és minőségfejlesztő komponens.

Tematikus projektek: Idegennyelvi (angol, német), Szakiskolai mérési-értékelési, Szakiskolai pályaaorientációs és Szakiskolai informatikai projekt. [1, 2]

Fontos kiemelni, hogy az elmúlt két évtizedben, a jelentős hitelből (ún. világbanki hitel: Emberi erőforrások fejlesztése 1992–1996, Az ifjúsági szak-képzés korszerűsítése 1998–2002) és támogatásból (Phare program 1994–96, a szakiskolai modell kiterjesztés) megvalósított szakképzési programok el-lenére, az oktatási rendszerben zajló folyamatok nem váltották be maradék-talanul a hozzájuk fűzött reményeket és kedvezőtlenül – szakmunkáshiányt okozva – hatottak a munkaerőpiacra.

[1] Gubán Gy.–Kadocsa L.(2007): *Szakképzés Magyar-országban*. Budapest: NSZFI.

[2] Kadocsa L.–Gubán Gy. (2009): *A felsőfokú szakképzés helyzetének vizsgálata és fejlesztési feladatainak meghatározá-sa*. Dunaújváros: DUF Press.

[3] Benedek
A. (1992):
*Adaptív
szakkép-
zési modell.*
Eredmények
és tanulságok,
Budapest:
Akadémiai.

SZERKEZETVÁLTÁS A MAGYAR SZAKKÉPZÉSBEN

A magyar oktatás egységes rendszert alkot. Összetevői: az alap- és középfokon általános műveltségi és szakmai ismereteket nyújtó közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttképzés, melyek harmonizációja nélkülözhetetlen. A cél az, hogy az egész életen át tartó tanulás jegyében mindenki megtalálhassa a helyét a rendszerben.

A hazai oktatási rendszer szerkezeti jellemzőit a közoktatási törvény, a szakképzéssel kapcsolatos kérdéseket pedig a szakképzési törvény szabályozza, amely az iskolai rendszerű és a felnőttképzési törvény alapján felnőttképzési tevékenységnek minősülő iskolarendszeren kívüli szakmai képzést is szabályozza. Általános képzést nyújthatnak az általános iskolák elsőtől a nyolcadik évfolyamig, továbbá a négy, hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok.

A szakközépiskola az általános iskola nyolcadik osztályának elvégzése után fogadja a tanulókat. A szakközépiskola a középfokú iskolarendszer legnépszerűbb, legelterjedtebb intézménytípusa. Az iskolatípus lehetőséget teremt a felsőoktatásba való továbbtanuláshoz vagy a munkaerő-piaci irányultságú, érettségire épülő szakképzésben való részvételre. A 2012–2013-os tanévben a fiatalok 41,5% tanult ebben az iskolatípusban.

Az érettségit követő szakképző évfolyamokon az ISCED 4 szintű OKJ-s szakképesítés szerezhető meg. 2013-tól a szakközépiskolai képzés megváltozott. Ahogy az 1998-as reformot megelőzően, a szakközépiskola újra a 9. évfolyamtól kezdődően nyújt szakképzést, a közismereti képzéssel párhuzamosan.

A szakiskola kilencedik évfolyamán (jelenleg kifutó rendszerben) az általános műveltséget megalapozó nevelés-oktatás, pályaorientáció, gyakorlati oktatás, a tizedik évfolyamán – a kötelező tanórai foglalkozások legfeljebb negyven százalékában – szakmai alapozó elméleti és gyakorlati oktatás folyik.

A gyakorlati oktatást iskolai tanműhelyben kell megszervezni. A 11. évfolyamokon a szakképesítés megszerzésére készülnek fel a tanulók. A szakmai specializáció különböző időtartamú lehet és szakmai vizsgával zárul. 2013. szeptemberétől a duális szakiskolai képzés lehetővé teszi a tanulóknak (23.4%), hogy az általános iskola nyolcadik osztálya után közvetlenül, azaz 14 éves korban elkezdjék a szakképzést. A szakiskolák tanulói ISCED 3C vagy 2C szintű OKJ- ben szereplő szakképesítést szerezhetnek.

A szakképzési rendszer támogatja a sajátos nevelési igényű, fogyatékkal élő fiatalok esélyteremtését is. A speciális szakiskolában, gyógypedagógusok közreműködésével, speciális tananyagokkal és módszerekkel folyik az oktatás.

1993 óta a szakképzést folytató oktatási intézményeket fenntarthat az önkormányzatokon kívül egyház, természetes személy, alapítvány, más jogi személy és gazdasági vállalkozás is. Magyarországon közel 1200 iskola folytat iskolai rendszerű szakképzést, az iskolarendszeren kívüli szakképzések folytatásához több mint 4000 gazdálkodó szervezet áll rendelkezésre, melyek közül közel 2000 rendelkezik felnőttképzési akkreditációval.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a nyolcvanas években kezdődött szakképzési reform részeként először az adaptív szakképzési modell [3] jelent meg a rendszerben, majd ezt követték a 4+1(év), 2+2, 2+3 tagolású szakképzési modellek.

Az oktatási és képzési rendszer '90-es években bekövetkezett vertikális változása [4] részben a jogszabályi változások, részben a demográfiai változások, részben a szakmunkásképzés visszaszorulása, gazdasági körülmények változása következtében alakult ki. A szakképzésben a vertikális változást a 9–10. évfolyamok terén az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) 1993-as megjelenése, az 1996-ban elkészült ISCED (International Standard Classification of Education) szintezés, a NAT (Nemzeti Alaptanterv) bevezetésével az általános képzés meghosszabbodása, a szakképzés 16 éves korra történő kiterjesztése jelentette. Jelentős változást jelentett a 1999-es közoktatási törvénymódosítás, amely a szakmunkásképzés idejét három évről négyre emelte. Gazdasági és munkaerőpiaci nyomásra 2010-ben felerősödött az igény a korábbi szakközépiskolai képzés és a hároméves szakmunkásképzés (duális képzés) bevezetésére, mely a kötelező oktatási életkor 16 évre történő visszaállításával együtt 2013-ben ismét változtatta a középfokú szakképzés szerkezetét.

A szakmai tanárok módszertani kultúrájának kutatása és fontosabb eredményei

A folyamatos fejlesztések a struktúra és tartalmi változás frissítette ugyan a szakképzési infrastruktúrát és korszerűbb tantervek készültek, de ezt a modernizálást csak szerény mértékű szakmódszertani átalakítás kísérte. A megvalósított fejlesztési programok mindegyike erőfeszítéseket tett a szakmai tanárok tudásának továbbfejlesztésére, az eredmény azonban nem látszódott meg a gyakorlatban, a szakképzésben dolgozó tanárok módszertani tudása nem javult. A hazai szakmai kutatások sem elemezték ezt a helyzetet kellően. Kevés szakmódszertani tanulmányt olvashatunk a szakmai tárgyak tanításának módszereiről, a szakmai tanárok módszertani kultúrájáról. Pedig szinte minden fejlesztési elképzelés hangsúlyozta a tanárok módszertani felkészítésének fontosságát.

[4] Lannert J.–Mártonfy Gy. (2003): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás, In: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: OKI.

[5] Mártonfi Gy. (Szerk.) (2012): *A szakképzés Magyarországon*. Cedefop, ReferNet: Országjelentés. Pp. 14–44.

- Ezt tette a 2012-ben megjelent szakképzési koncepció is, melynek legfontosabb elemei:
- A képzési szerkezet igazodjon a gazdasági igényekhez (Új OKJ 2012).
 - Az iskolai rendszerű szakképzés hatékonyságának növelése, hatékony működtetése.
 - Az intézményrendszer (integrált szakképző központok) átalakítása, költséghatékony működtetése.
 - A szakmai kompetenciák fejlesztése.
 - A duális képzés bevezetése - a kamara szerepének erősítése.

A tanári felkészítés fontosságát a nemzetközi pedagóguskutatások is hangsúlyozzák.

Az Európai Unió oktatáspolitikai szakembereinek tanulmányaiban kiemelten jelennek meg a 21. század pedagógusaitól elvárt kompetenciák, közöttük a tanítással összefüggő módszertani ismeretek. Mindezt erősítik, alátámasztják az elmúlt tíz év szakképzésről szóló közleményei is, melyeknek a képzés és ennek minősége központi kérdés.

A *Koppenhágai nyilatkozat* (2002) az EU-dimenzió, a szakképzés átláthatósága, képesítések kölcsönös elismerését, minőségét; a *Maastrichti közlemény* (2004) az európai együttműködésről: az erőforrások bevonását, a nyitott tanulási módszerek, a tanulási környezet fejlesztését, a képzésért felelős személyek képzését emelte ki; a *Helsinki közlemény* (2006) az EUROPASS, ECVET fontosságát, míg a *Bordeaux-i közlemény* (2008) az együttműködés bővítését, a képzés és a munkaerőpiac kapcsolatának erősítését, a *Bruges-i közlemény* pedig (2010) a rugalmas képzés, kulcskompetenciák, mobilitás, finanszírozás kérdését helyezte a középpontba. [5]

Mindezek az előzmények indikálták, hogy megvizsgáljuk a főiskolánkon folyó mesterképzésben résztvevő mérnöktanárok és az ő szakképző intézményeikben dolgozó kollégáik módszertani kultúráját. Ennek a kultúrának a szakmai tantárgyak tanítási gyakorlatában megnyilvánuló főbb rétegei:

- a tantárgy tanításával kapcsolatos szaktudományi és tantervi tudás és a szakspecifikus módszertan,
- a tanulókra, tanulásra vonatkozó tudás: tanulás szervezése, irányítása, segítése, fejlesztése,
- tanításra vonatkozó tudás: tanítási stratégiák.

A két utóbbi ponttal kibővített tudás megnevezésére használtuk a módszertani kultúra fogalmat, melyet az oktatási kultúra domináns alkotójának tekintettük. Lényegében ez képezte a kutatásunk célját, azaz:

- feltárni a szakmai tanárok módszertani szokásait;
- az oktatási folyamat feladatai mentén módszertani megoldások gyűjtése és bemutatása néhány műszaki tantárgy középiskolai tanítása területén.

A kutatásunkban a változók egy szűkített rendszerével dolgoztunk, melynek fontosabb összetevőit és vizsgálati módszerüket az alábbi táblázatban foglaltuk össze.

Változók	Adatgyűjtés módszere, eszköze		
	kérdőív	Órai dokumentumok és elemzésük	strukturált interjú
tantervi cél, követelmény	X	X	X
tananyag (tantárgy, tanterv), módosítás	X	X	X
tanóra szerkezete	X	X	
tanóra szervezése, Irányítása	X	X	
tanulásszervezés módja	X	X	
oktatási módszerek, vezetési stílus	X	X	X
tanóra eredményessége, célok teljesülése	X		
tanítás infrastruktúrája, környezete	X		

A kutatás során fokozott figyelmet fordítottunk az alkalmazott tanítási módszerek feltárására, a csoportmunka, a projektmunka, a problémamegoldással kapcsolatos módszerek alkalmazásával kapcsolatos vélemények összegyűjtésére. Kíváncsiak voltunk a tanórai differenciálás, a tanóra eredményessége, a tanítás infrastruktúrájával, a tanulási környezet alakításával kapcsolatos véleményekre.

Feltételezésünk az volt, hogy a szakmai tanárok nagy része a „hagyományos” tanárközpontú módszereket alkalmazza, kevésbé ismeri a differenciált fejlesztéshez szükséges újszerű módszertani megoldásokat, vagy, ha ismeri nem alkalmazza a gyakorlatban.

A kutatásba a Dunaújvárosi Főiskola mérnöktanár mesterképzésében (MA) résztvevő hallgatókat (gyakorló pedagógusok) és kollégáikat vontuk be.

A kutatás módszerei, eszközei:

- A szakmai tanárképzés tanterveinek elemzése.
- Tanári kérdőív.
- Tanítási óra dokumentumainak, óravázlatainak elemzése.
- Célcsoportos interjú.

A módszertani kultúra leírását biztosító adatgyűjtés, amint a fentiekből látszik több síkon valósult meg. Kiemelt feladat volt a képzésben résztvevő szakmai tanárképző intézmények tanterveinek a vizsgálata dokumentum elemzés segítségével. A tanári kérdőív segítségével direkt módon a szaktanárok tanítási tapasztalatainak feltárását végeztük el.

A tanórai dokumentumok elemzése, az „élő” tanítási kultúra, a mesterségbeli tudás leírásához nyújtott segítséget. Az intézményvezetőkkel folytatott interjúk a pedagógusok és az intézmények módszertani vonatkozású nézeteinek, a pedagógiai gondolkodásának, elméleti tudásának feltárásához nyújtott segítséget. Az adatfelvételhez saját fejlesztésű eszközöket használtunk.

A TANÁRI KÉRDŐÍV

A kérdőív 21 kérdésből áll és öt egységre bontottuk. Az első részben az azonosító adatokra kérdeztünk, a másodikban a szakmai tárgy tanításával kapcsolatos módszertani kérdések a harmadikban a tanulási eredményesség ellenőrzésének módszereire vonatkozó kérdések, míg a negyedikben az egyes tanítási módszerek alkalmazásának akadályait szerettük volna feltárni.

A kérdőív utolsó négy nyitott kérdése a tanárképzési tapasztalatokat és a szakmai tárgyak oktatására vonatkozó gondokat kívánta feltárni.

A STRUKTURÁLT INTERJÚ

A fókuszcsoport részére strukturált interjút készítettünk, melynek jellemzője a kötött kérdéssor, a kérdezőnek ugyanúgy kell feltennie a kérdést, ahogy a kutatók meghatározták, s az utasításokat betartva kell viselkednie az interjú során. Mindez elősegíti az egyedi véleményekben rejlő tendenciák, összefüggések feltárását. Az interjú 2 zárt és 6 nyitott kérdést tartalmazott.

Az interjú során a tanárok pedagógiai elméleti tudásával összefüggő nézeteit, döntéseit, cselekvését befolyásoló meggyőződéseit vizsgáltuk.

Az interjú rétegei:

- I. A tanulás szervezésre vonatkozó kérdések.
- II. Az alkalmazott módszerekre és tanulási környezetre vonatkozó kérdések.
- III. A felzárkóztatásra és tehetséggondozásra irányuló kérdés.
- IV. Szakmai fejlődés lehetőségei (továbbképzés), problémákra irányuló kérdések.

A KUTATÁS MEGSZERVEZÉSE, A KUTATÁSI FOLYAMAT ADATFELVÉTELI SZAKASZA

A kutatást online és nyomtatott kérdőív segítségével 125 mérnöktanár kolléga bevonásával 2013 november–december hónapban végeztük. A feladat megoldásának alapfeltétele volt, hogy szoros időben egységesen és együttműködésben valósuljon meg a kutatás.

Az interjúk felvételére decemberben került sor. A kérdezőbiztosok, azaz a hallgatók kutatómódszertani felkészítő tréningen vettek részt, melyet a Tanárképző központ módszert kidolgozó szakemberei vezettek. A képzéssel igyekeztünk biztosítani a megbízhatósági, érvényességi kritériumokat, minimálisra csökkenteni a megfigyelő, interjúzó személyével kapcsolatos problémákat (szubjektivitás, torzító hatás, észlelés, memória jellemzői, személypercepció, kommunikációs viselkedés).

A KUTATÁS NÉHÁNY RÉSZEREDMÉNYE

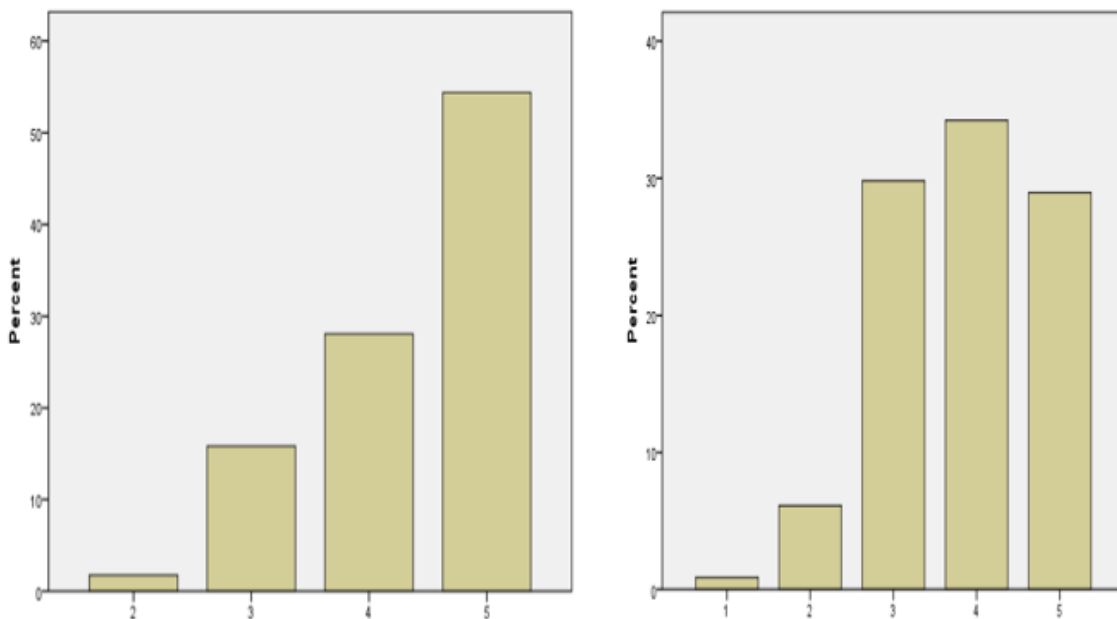
Amint ezt korábban is jeleztük a kutatásban résztvevő pedagógusok (75% férfi, 25% nő) gyakorló pedagógusok. 70%-uk több mint tíz éve dolgozik a szakmai oktatásban és közel hatvan százalékuk részt vett valamilyen szakmai továbbképzésben az elmúlt három évben. A megkérdezettek csupán húsz százaléka nem érzi szükségességét a továbbképzésnek. Ez feltehetően az idősebb (pályájuk végén lévő) kollégák választait jelenti és ismerve a közoktatásban dolgozó hazai pedagógusok véleményét ez nem meglepő, közelít a korábbi, közoktatásban dolgozó és közismereti tárgyakat tanító tanárok felmérési eredményéhez.

A válaszadók 90%-a szakmai tárgyakat (gépészet, informatika, szakmai alapozó tárgy) tanít, így válaszaikból hiteles kép rajzolódik ki a szakképzés területén található állapotokról.

A kutatásunk központi kérdését jelentő módszertani kérdésekre a feltételezésünket erősítő válaszok érkeztek. Az alkalmazott módszerekre vonatkozó kérdésekre a válaszadók több mint 80%-a a tanári előadást, a bemutatást, a magyarázatot és elbeszélő módszert valamint az egyéni módszert jelölte meg mint gyakran alkalmazott eljárást.

Ezek közül a bemutatás és a tanári magyarázat alkalmazása meghatározó mértékű, mutatva, hogy a tanári dominancia erőteljesen jelen van a szakképzési tárgyak oktatásában.

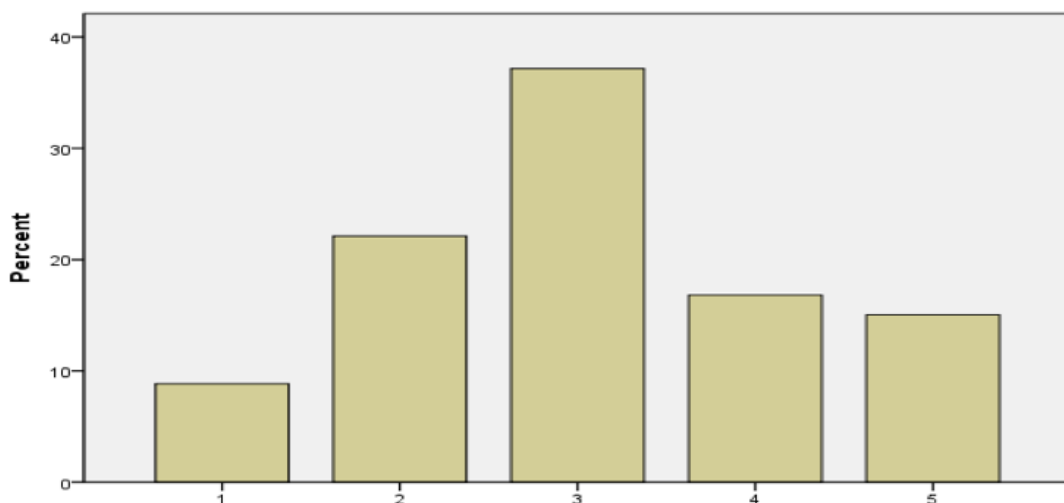
1. ábra. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, eljárásokat a tanári munkája során?
(1. előadás) (9. egyéni munka)



Az egyéni munka fontos is módszertani elemként jelent meg a válaszokban de ennek ellentmondani látszik a frontális munka viszonylag magas aránya (alkalmazás, gyakorlás, közös feladatmegoldás) a válaszokban.

A differenciálás elutasítása meglepő, hiszen a hazai szakképzés-fejlesztések során szinte kivétel nélkül szerepelt a programokban az egyéni képességhez igazodó módszerek népszerűsítése, fontosságának hangsúlyozása. Az alkalmazás akadályai között a válaszok közel 80%-a a túl sok felkészülési igényt, a figyelemzési problémákat jelölte meg. De szerepel a gátló tényezők között az is, hogy a pedagógusképzésben erre a feladatra kevésbé készítik fel a leendő szaktanárokat.

*2. ábra. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, eljárásokat a tanári munkája során?
(10. differenciálás)*



A kooperatív eljárások, a projekt módszer alkalmazása sem elterjedt. Kevésbé népszerű és a válaszadók 72%-a nem alkalmazza ezeket a gyakorlatban. Amikor arra kérdeztünk rá, hogy milyen akadályt lát az alkalmazás során e módszerekkel kapcsolatban a válaszok közül az időhiányt (75%), a befektetett munka és eredmény aránytalanságát, a hiányzó központi feladatokat, tanulást segítő eszközök és a felkészítés hiányát emelték ki a kérdezettek.

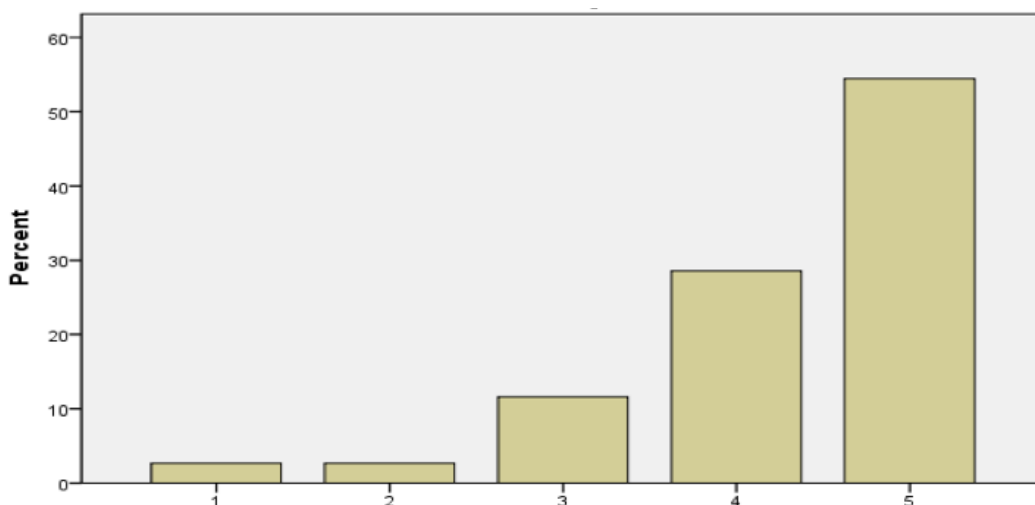
Elgondolkodtató válaszokat kaptunk a csoportmunkára, a házi feladat alkalmazására vonatkozóan is. Mindkét módszer a ritkábban alkalmazott kategóriába került, megerősítve ezzel a hipotézisünkben is megfogalmazott hagyományos tanári módszerek határozott dominanciáját.

Az IKT-eszközök felhasználása terén a korábbi felmérésekhez képest javuló eredményről tudunk beszámolni. A válaszadók 60–65%-a kihasználja a projektor, internet és a számítógép kínálta lehetőségeket, ugyanakkor a korábbi fejlesztések eredményeként az iskolákban tömegesen található interaktív tábla alkalmazása igen alacsonynak (78% szinte alig veszi igénybe) tekinthető.

A tanulók szakmai tudásának ellenőrzésére leggyakrabban az összegző és a formatív írásbeli módszereket használják pedagógusaink, a szóbeli ellenőrzés aránya lényegesen kisebb. Az írásbeli feladatok közül a nyitott kérdéstípusokat a kérdezettek 74%-a alkalmazza.

Ez megfelel a szakmai műszaki tantárgyak ellenőrzési szokásainak, ugyanakkor a szóbeli felelés hiánya különösen a szakmunkástanulók esetében komoly kommunikációs problémákat okoz, illetve a szakmai kifejezőképesség alacsony szintjét eredményezi és feltehetően oka lehet a PISA-felmérésekben megjelenő gyenge eredményeknek is.

3. ábra. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt értékelési formákat, ill. típusokat tanári munkája során?
(3, összegző, lezáró értékelést, nagyobb tanegységek lezárásakor)



Következtetések, elsődleges javaslatok

A kutatás első megállapítása az, hogy a szakmai tanárok körében még mindig a direkt tudásátadás konzervatív szemléletmódja érvényesül a konstruktivista szemléletmód helyett, amely a tanulók aktív részvételére épít. A válaszok megerősítették feltevésünket, azaz nem csak a közismereti tanárookra jellemző a módszertani monizmus, ez jellemző az általunk vizsgált szakmai tanárookra is. Az oktatásméleti tapasztalatok szerint a képzés minősége nagymértékben befolyásolja a tanulás eredményességét. Ezt figyelembe véve a szaktanárképzésre vonatkozó megállapításunk az, hogy tovább kell növelnünk a gyakorlati órák számát a mérnöktanárképzésben.

Az eddigi 45%-ról 50% fölé célszerű növelni. Nem elegendő azonban csak az óraszám növelése, hanem a gyakorlatok tartalmát változtatni, szervezettségét javítani kell.

Ki kell dolgoznunk azokat a feladatokat, valamint a mikrotanításoknak azt a rendszerét, amelyek segítségével be tudjuk mutatni a tanulási szokásokhoz igazodó módszereket. Növelni kell a tanítási gyakorlatok idejét és követelményként kell megfogalmazni a korszerű IKT-eszközök tanórai alkalmazását. Azért, hogy hallgatóink, szakmai tanáraink a szaktárgyak oktatásában megfelelő módon alkalmazzák az IKT-eszközöket a pedagógusképzésben és a pedagógus továbbképzésben is szükség van arra, hogy megismertessük őket a digitális tananyagok készítésének, az új elektronikus eszközök segítségével történő tanulásnak és tanításnak az új lehetőségeivel.

A válaszokból kiderült, hogy a válaszadók zöme egyetért a korszerű eszközök és módszerek alkalmazásával, de mindezeknek a gyakorlatban való megvalósulásához szükség van a szakmai képzés gyakorlatában és a tanárok felkészítésében a szemléletváltásra.

Teaching of ERP systems at the College of Dunaújváros

* Dunaújvárosi Főiskola
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: radai@mail.duf.hu

** Dunaújvárosi Főiskola
Informatikai Intézet
E-mail: honfivid@mail.duf.hu

*** Dunaújvárosi Főiskola
Informatikai Intézet
E-mail: kiru@mail.duf.hu

**** Dunaújvárosi Főiskola
Informatikai Intézet
E-mail: mkollar@mail.duf.hu

Abstract: The aim of this article is to present the development of the teaching activity of ERP systems at the College of Dunaújváros in the last one and a half decade through using SAP products for small, medium and large enterprises till started using Microsoft Dynamics NAV in September of 2013. The article compares the features of these ERP systems from the viewpoint of teaching and summarises the practical methods and its development used in the education. Moreover it try to measure the efficiency of teaching through the student results related to their academic average.

Keywords: Teaching ERP systems, SAP R/3, SAP Business One, SAP ECC 6.0, IDES, MS Dynamics NAV, teaching efficiency.

Összefoglalás: A cikk célja, hogy bemutassuk a Dunaújvárosi Főiskola integrált vállalatirányítási rendszerekkel kapcsolatos oktatási tevékenységét és fejlődését az elmúlt másfél évtizedben. A cikk áttekinti az ezen időszak alatt alkalmazott SAP különböző nagy- és kisvállalati rendszereivel, valamint a 2013. őszén oktatásba bevezetett Microsoft Dynamics NAV-rendszerrel kapcsolatos oktatási tapasztalatokat és az oktatásban alkalmazott gyakorlati módszereket, feladatokat. Továbbá elemzi a vállalatirányítási rendszerekkel foglalkozó tantárgyak esetében mérhető oktatási eredményességet a tantárgyi eredmények hallgatói kumulált tanulmányi átlagokkal történő összevetésével.

Kulcsszavak: Integrált vállalatirányítási rendszerek oktatása, ERP-rendszerek, SAP R/3, SAP Business One, SAP ECC 6.0, IDES, MS Dynamics NAV, oktatási hatékonyság.

ERP systems in teaching

On the IKT2012 Conference of Modern Techniques of Informatics we presented a short overview about Teaching of ERP systems at the College of Dunaújváros in the last half and other decade. Now we extend it with some additional analyses and the data of last two semesters.

The teaching of ERP systems is running now at the Computer Engineering, Business Informatics, Business Administration and Engineering Business Management of bachelor courses of College of Dunaújváros, furthermore at Logistic Technical Manager Assistant higher vocational training. The first higher educational training program was the Economics where the ERP teaching was launched. From the spring of 2001 the system of SAP R/3 4.6C DFI system was applied on its Specialisation of Business Informatics within the students had been learning about basis of the systems, about the modules of Controlling and Financials and the basics of Materials Management [2] and Sales and Distributions. [3] Furthermore they had been learning the ASAP methodology which was frequently asked at the final exams as well. Four lecture notes were written in series by Károly Mészáros at all. in order to learn the basics [1] and theory of SAP. These notes give excellent theoretical basics but the practical chapters e.g. the direct handling of the system are very poor and the practices and case studies are missing. At the fourth part of the lecture note series – the Start-up of operative ERP systems which introduce the students with the ASAP methodology [4] – are missing the case studies of real enterprises as well very much which could help the students to prepare themselves for the final exams questions in this topic.

The next course of the applying courses of ERP teaching was the Logistic Technical Manager Assistant Higher Vocational Training where in the subject of Logistic Informatics the students had been introduced to the basics and materials management of SAP based on Logistic informatics book written by Edit Vértés in the spring semester 2007 and 2008. In this time the Microsoft Dynamics Axapta was introduced at the College of Dunaújváros as well but only for demonstration, without any practice opportunity.

[1] Mészáros K. (2005): *SAP R/3 ismeretek*. Dunaújváros: DUF Press.

[2] Mészáros K. (2005): *Logisztikai folyamatok az SAP R/3-ban - MM*. Dunaújváros: DUF Press.

[3] Mészáros K. (2006): *Logisztikai folyamatok az SAP R/3-ban - SD*. Dunaújváros: DUF Press.

[4] Mészáros K. (2005): *Operatív vállalatirányítási rendszerek bevezetése*. Dunaújváros: DUF Press.

The first class of the engineering business management BSc program accredited in 2006 started the learning of ERP systems within the frame of specialisation in the academic year of 2008–2009 and had introduced to the SAP R/3 Materials Management on the Logistics Spec. and to the SAP R/3 Production Planning on the Production Management Spec. Beside the aging R/3, they had introduced to the SAP Business Suite and to the SAP ERP by Tamas Herger senior consultant of SAP Hungary Ltd. but there was no opportunity to get practical experience. Parallels they had learned the SAP Business One 2007A basic system of small and medium sized enterprises, which had been applied in the foundation subject for the BSc programs of Informatics and Engineering Business Management and had replaced of SAP R/3 in the Higher Vocational Program of Logistic Technical Manager Assistant Logistic Technical Manager Assistant. It has to be mentioned the scope and complexity for SME's for the benefits of the SAP B/1 which allows the self-practice of full logistic process of customer service through the development of own case-studies. This leads the students through from the item master data and bill of materials, the business partner master data and business opportunities and forecast, the MRP aided procurement and production containing the stock management and order picking to the delivery, billing, cash flow accounting till the special financial analysis of process elements and the general ledger.

This practice method is applied in the other ERP systems of the College in DFI SAP R/3 and in IDES provided by ELTE SAP Competence Centre but only on smaller scope and higher level of detail because of the higher complexity of these systems primary on materials and sales management without financials and controlling.

In the academic year of 2007–2008, so abbreviated VIR A and VIR B subjects had been launched in BSc programs Computer Engineering and Business Informatics with the topics of operation and enterprise modelling. Furthermore in the academic year of 2011–2012 and 2012–13 have been launched the subjects of Basics of SAP, Operating of SAP and programming of SAP for one semester. The application of the above mentioned IDES system of ELTE had been started in the academic year of 2011–2012 – after several attempting to contract – for 3 semesters replaced the DFI SAP R/3 4.6C which is still operating on its original 2001 vintage hardware. Unfortunately the SAP AG has withdrawn the license of service rights of SAP training systems worldwide and as well from ELTE, and only the SAP University Alliance training license is open today which is much more expensive and the college cannot afford it. So in 2013 the College started to examine the applying of Microsoft Dynamics NAV which may be a notable and growing competitor of the SAP Business One and SAP Business by Design on the ERP market of SME's.

Comparison of the applicability of the applied ERP systems in the education

SAP R/3 4.6C

Subjects relating to the SAP R/3 system is always surrounded by great expectations among the students, as it is well known among them the very high SAP experts' fees. However, the use of the system requires serious knowledge, the user interface is significantly different from that of standard office applications. In addition, the high complexity of a Company ERP system also requires that students learn detailed the business process and the organization's structure. The complexity of the DFI system could be said to excessive because it is the copy of a previous test environment of Dunafer Co. which makes difficult to overview the system and to understand the essence of ERP systems and thus to give a reusable knowledge to the students. In the practical exercise it has to get a strong focus on the filtering, sorting and searching tasks and the applying of the various department codes.

SAP BUSINESS ONE 8.751–8.8

The easiest job – for both instructors and students – is the work with SAP Business One system. Installation, maintenance, preparation of individual reports and the programming is very easy, especially learning applying this software. For the installation of the educational system it is suitable to use an MS SQLServer Express which has a very compact size to save disk capacity and installation time on a small average class server as well. Then it can be installed the service manager and the server in less than an hour, and the “fat” client do not resist to cloning on the clients-side installation. The only problem could be with Office integration and the basic Add-Ons, but their lack does not cause problems in the education. Mosaic Business System Ltd. made available the Plasticware Ltd. training system [5], but the for practice there are available a Computer Sales small business with American and Hungarian localization preconfigured and uploaded with some historical data by the software manufacturer SAP. The interface is very similar to the SAP R/3 GUI page, but it is much cleaner and easier to learn the functions of the GUI controls.

The user interface is very friendly and almost all of them look the same transaction. The ease handling supported by “one-push” function to switch between the query (search) and

[5] Mosaic Business System Kft. (2010): *SAP Business One Oktatási anyag*. Budapest.

add (modify) mode. It is also a useful function at creating a particular record or process elements to use data of the source (base) records/documents. In addition, the "Base documents" and "Target documents" buttons visualize the existence of the base record/document or the record of the following process element of the actual record.

Another useful function has got the Navigator yellow arrow which related to the ID of the displayed record and helps to open it in the proper form. These features are implemented in most of the ERP systems, but in SAP Business One are most consistently positioned and applied allowing fast navigation between tables and fast retrieval of related records, and thus understanding the students the essence of ERP systems. The sorting, filtering, search methods and selections are little bit specific, but they are easy to learn. The help.sap.com online help provides for excellent help in self-study for both Hungarian and foreign students, because this help is available in many languages, for example Chinese, Russian, Turkish, Dutch and Finnish used by the foreign students of the college of Dunaújváros.

SAP ERP ECC6.00

Due to the withdrawal of the service right just only in this semester can we use one of the latest SAP education system modeling IDES Company in teaching of the fields of application, operating, customization and development. The learning materials and the exercises made by Institute of Informatics of College of Dunaújváros based on original English teaching materials of mySAP ERP Business Processes in Financial Accounting and Management Accounting, of Business Intelligence and of ERP Financials. In addition there were available the All-in-One Package Best Practises in English. The system help was poor English help, which was completed at previously mentioned help.sap.com online help but available only in English and German.

MS DYNAMICS NAV

At getting started with the Microsoft system has been brought to our attention that, due to the essential characteristics of this system the difference from other systems is that it does not post the transactions automatically, because the client software send a field modification immediately when the user leaves a field. This results a frequent network communication but the possibility of data loss is almost zero at inserting or modifying a record. But the posting should be done manually. This feature is extremely useful for understanding the accounting and controlling. Therefore the first lessons in Dynamics NAV teaching are the topics of dimensional analysis and accounting issues.

The interface shows the image of the Microsoft applications, which is slightly confusing if somebody has been used other type of ERP systems and/or Microsoft Office applications at the same time. But the same features can be found here as in company's and SME's ERP systems, so you can easily drill down or create target documents based on previously created documents. But it is very hard to find a document of a previous process element, however it is easy to navigate between the tables. In addition, a complete production management functionality is available, which was missing from the SAP Business One and is available as an "AddOn". So it can completely replace the applying SAP R/3 in Production Planning. [6] The software development is very simple, but although it is easy to use, the development process is long because only basic techniques are available for database access. But this is an opportunity for both of It Engineering and Economics Informatics students to get zest to the NAV programming by some simple programming exercises which are close the students.

FINAL QUESTION

We can take the final question that is it a step back in the education to replace a corporate ERP system with to MS Dynamics NAV. We can say that the answer is yes from the point of view of the complexity of system architecture, organizational structure and process modelling point. But if we take the financial situation of the college the cost- efficiency, the educational purpose and applicability into the consideration then it appears to be a good choice. Although Microsoft has a much smaller reputation in the market of ERPs than the market leader SAP's, and in 2012, its market share was quint of the SAP's share 25% [7], today has a rapidly, expanding market in Hungary especially among small and medium businesses. So it would be a good choice for our students. And for the curious students there is available the good old DFI SAP R / 3 4.6C. Our experiences show that if a student learn the use of one type of ERP systems, and understand the purpose and structure, can easily use any other type or size of an ERP system. The jobs at the large companies mostly require much narrower range of functional areas than the learned functional areas and only at small and medium-sized enterprises can occur that more functional areas are used by same member of the staff.

[6] Navision Support Online Kft. (20013): *Microsoft Dynamics NAV oktatási anyag*. Dunaújváros: DUF Press.

[7] Louis Columbus: 2013 ERP Market Share Update: SAP Solidifies Market Leadership, A Passion for Research – Focusing on the intersection of technology and trust – Blog at WordPress.com, on May 12, 2013, URL: <http://softwarestrategiesblog>.

Analysis of the effectiveness of ERP education

For over a more than a decade, a total amount of about 1,638 foreign and Hungarian students got to know with ERP systems at the College of Dunaújváros in three (nowadays two) responsible Institutes in the frame of ten subjects (*Table 1*, which includes the failed exams and unfulfilled courses as well. The former Institute of Economics and Management and Enterprise Sciences designed the topics of the ERP subjects primarily for the purpose of business, logistics and production management applications and additionally from 2008 take into consideration the requirements of small and medium-sized enterprises. The Institute of Information Technology is aimed at the operating and development areas.

Table 1. Attendants of ERP subjects (2000–2013).

Responsible Institute	Department for Economy Sciences		Department for Enterprise Management Sciences				Institute for Informatics				TOTAL
	SAP applications	SAP base system	Logistic information systems	SAP Business ONE	SAP logistic application project	SAP production planning application project	SAP basics	SAP operating	ERP systems A	ERP systems B	
Economy BA	285	285		1							571
Economy and Business administration BA				7							7
Business Informatics BSc							113	31	382		526
Logistic Technical Manager Assistant vocational program			151	128							279
Computer Engineering BSc							90		549	317	956
Engineering Teacher – Computer Engineer MSc									3		3
Computer Engineering Assistant vocational program							26				26
Engineering Business Management BSc				98	237	77			7		419
TOTAL	285	285	151	234	237	77	229	31	941	317	2787

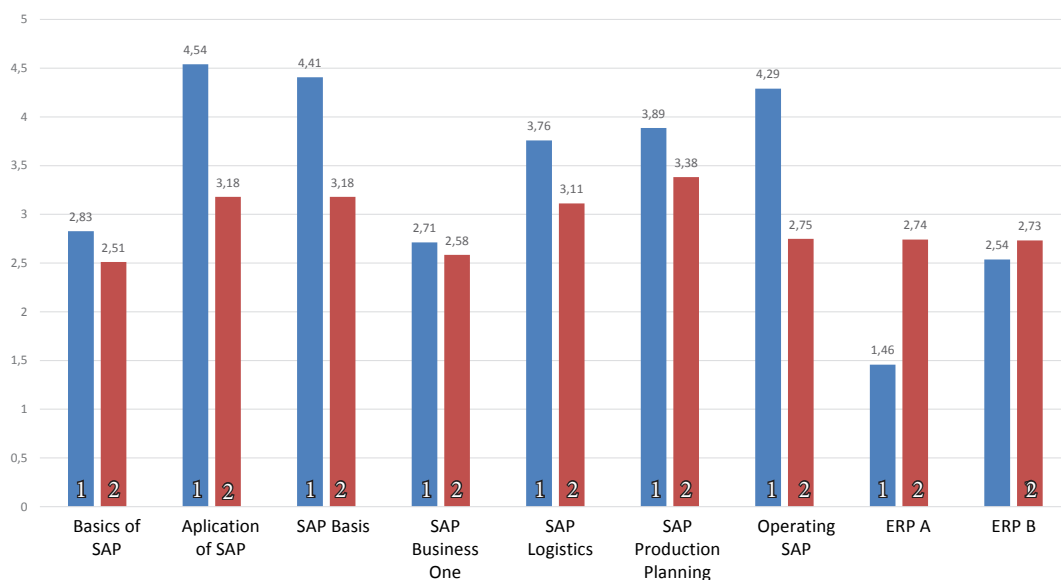
Source: own edition based on the data of Neptun Education Administration System of College of Dunaújváros

For the analysis, we collected the student grades of the ERP courses from the Neptun Education Management System and the grade averages of these students. If we compare the whole grade average of a student with the grade of ERP related subject, we can evaluate the effectiveness of the courses using a system type without the influencing the result by the diligence and the ability of the student.

Chart 1 presents the grades of the ERP related subjects, which show that the students have performed the ERP courses with higher grades than their Cumulated Average Study Grade. This is a good result although the ERP subjects are much more complicated because of the complex enterprise management and logistics aspect.

* The courses of Logistic Information Systems are not involved, because only a part of its topics were about SAP R/3.

Chart 1. Average Grade of each ERP related subjects in comparison with the Cumulated Average Study Grade of the Students in Period 2000–2014.



Legend:

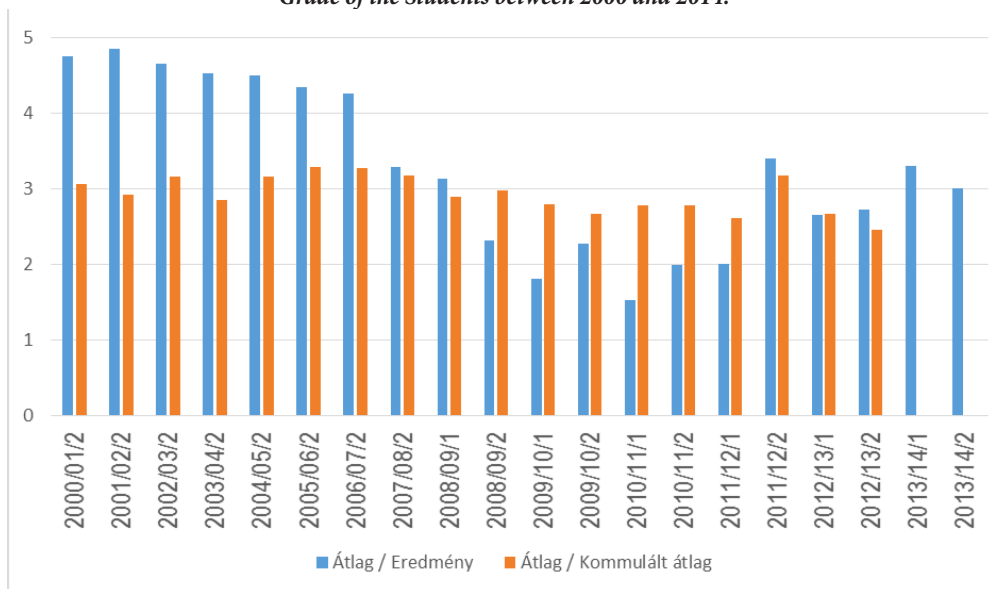
- 1 ■ Average Grade of an ERP related subject
2 ■ Cumulated Average Study Grade of the Students

Source: own edition based on the data of Neptun Education Administration System of College of Dunaújváros

But the Chart 2 presents that the average results in a semester from 2001 to 2014 decreases. Why? Maybe in changing of the ERP system applied for teaching. But there is a stronger correlation between changing grades and starting new education programs:

- In Semester II of 2007/2008 the first ERP courses for IT engineer Students and Business Informatics Students was started – this is the first big fall.
- In Semester II of 2008/2009 the first ERP courses for Technical Manager Students – this is the second big fall.
- At last, in Semester I of 2010/2011 was moved the SAP Business One for Logistic Technical Manager Assistant, which was matched by releasing new teaching materials. (The original teaching materials of Mosaic Business System Ltd were created for enterprise application, where the involved employees know the business processes in practise.)

Chart 2. Average Grade of all ERP related subjects in a Semester in comparison with the Cumulated Average Study Grade of the Students between 2000 and 2014.



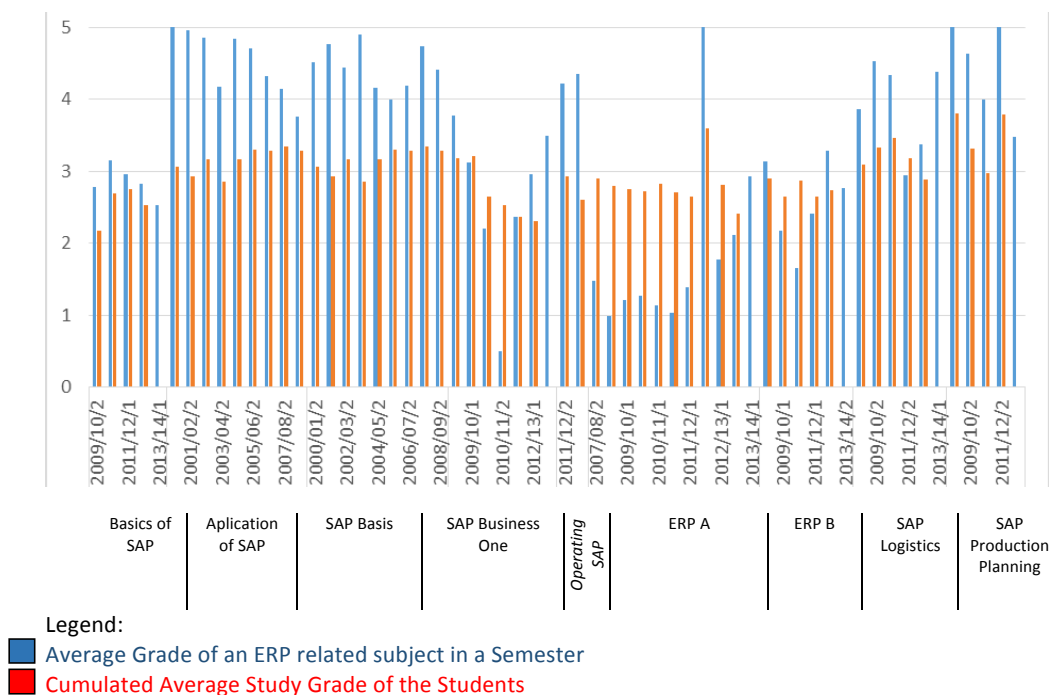
Legend:

- Average Grade of all ERP related subject in a Semester
- Cumulated Average Study Grade of the Students except last 2 Semesters

Source: own edition based on the data of Neptun Education Administration System of College of Dunaújváros

The Cumulated Average Study Grade of the Students except last 2 Semesters we could not received so these the changes of grades in these semesters are not comparable with it. Furthermore, if we analyse the Average Grade of all ERP related subject in a Semester on Chart 3, then we can spectate that the Operating SAP and ERP A, ERP B courses in the bachelor program of IT Engineering decrease the average value of the grades. These subjects are very complex as the SAP Business Suite is. Therefore one of the development was to change the structure of these subject. Furthermore these subjects could be sliced for more courses and it could be also important to raise the rate or number of the laboratory practice. The demand by enterprises for ERP IT knowledge is growing on and on and there are more and more ERP systems operating at both of small- and medium sized enterprises and large companies.

Chart 3. Average Grade of each ERP related subject in a Semester in comparison with the Cumulated Average Study Grade of the Students between 2000–01 and 2013–14.



Source: own edition based on the data of Neptun Education Administration System of College of Dunaújváros

The experiences of teaching ERP systems with Microsoft Dynamics NAV in Academic Year 2013/14

In the first Semester of Academic Year 2013–14., we introduced the Microsoft Dynamics NAV at the practical courses in the bachelor program of IT-engineering and in Hungarian and English Technical Management. We spectated that the students are disappointed because of changing the SAP to NAV, so in the lessons, we have to discuss the comparison of the systems in beneficial and application aspect first. The other experience is that the students have to reinforce their knowledge about the general ledger and financial and managerial accounting.

The students are working in the same database and company as in previous semesters, but because the NAV does not commit a business transaction at the entry, only after posting, some students have overwritten the entries of eachother making some disruption in processing the case studies. But on other hand they could experience the responsibility of the work with ERP systems.

Conclusion

As a conclusion we can determine, that the College of Dunaújváros was cutting-edge in teaching ERP systems, but today the financials limit the licensing both of large company ERP systems and ERP systems of small- and medium-size enterprises, so the range of the ERP systems in teaching is not enough wide. In the near future the Institute of Information Technology is going to renew the teaching with cooperation of industrial and IT partners in the field of mobile communication, business intelligence and memory-based databases.

About the development of education in the near future, we can say, that because of the wide functionality of the ERP systems, we could teach these systems not only in ERP courses but the in related finance, taxation, controlling and HR management courses. It could be advisable because the ERP courses could be very short to practise and understand the wide functionality deeper.

Egy „csinált város” önképe: Dunaújvárosból nem lesz Ózd!

„A maga evolúciós folyamatában az emberi társadalmak mindig alulról szerveződtek [...]. Stabil, mindenki által elfogadott társadalmi struktúrákat csak alulról kiindulva lehet felépíteni.”

Csányi Vilmos

A cikk kiindulópontja Marc Augé *A helyektől a nem-helyekig* című írása, [1] hogy a benne szereplő fogalmak által mutassa be egy „csinált” város, Sz-tálinváros/Dunaújváros rendszerváltás utáni identitásbeli változását, amely gyakran szembemenve a gazdasági, a társadalmi és a történeti tényezőkkel, a *nem-helyből* a *helyé* való válást mutatja. A dogozat amellet érvel, hogy az 1989 előtti rendszer ideológiai kényszeréből szabadult város gazdasági válságtünetei mögött a „nem-hely”-ség áll, és ez a „nem-hely”-ség alapvetően a „csinált város” többnyire rákényszerített, egysíkú identitásából fakad(t): a „nem-helyek”-nek mesterséges imázsu van, amit mesterségesen kell fenntartani.

Dunaújvárosban 1989 előtt mindennek, ami „öntudat” – különösen érvényes ez a sztálinvárosi/dunaújvárosi „kollektív öntudat”-ra, és annak kifelé megformált képére (mai kifejezéssel élve, arculatára) – a totalitárius rendszer ideológiájából kellett fakadnia, erőszakosan egyhangúsítva az ország minden tájáról érkező emberek néha igencsak különböző identitását, látszatra sikeresen létrehozva a „szovjet ember” identitáskategóriát. [2] Az egyén személyes identitása és az identitásának kultivációja a családon belülre szorult, nyilvánosan csak egyes, a kíváncs kollektív identitással összeegyeztethető legitim elemei jelenhettek meg. Az így létrejött identitás pseudoidentitásként jelent meg, ami mesterséges konstrukció és a lojalitás piacán megvásárolható. [3] Dunaújvárosra tekinthetünk úgy is, mint tipikus – majdnem kristályos formájában létezett – lojalitáspiacra, ahol a helyi jelentésképzők

* Dunaújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet
Kommunikáció- és médiatudományi Tanszék
E-mail: szakacsi@mail.duf.hu

[1] Augé, M.(2007): Helyektől a nem-helyekig. *Anthropolis*. 1–2. Pp. 62–82.

[2] Erős Ferenc (1994): *A válság pszichológiája*. Budapest: T-Twins.

[3] Price, M. E. (1998): *A televízió, a nyilvános szféra és a nemzeti identitás*. Budapest: Magvető.

[1] Augé, M.(2007): Helyektől a nem-helyekig. *Anthropolis*. 1–2. Pp. 62–82.

[4] „Azzal a legénnyel, aki a hőskorban valamelyik alföldi községből vagy dunántúli faluból feljött az építkezésre, a cinikusok szerint csizmájáról lerobbantotta a tehéngánét, és elkezdett acélt önteni.” Miskolczy Miklós (1980): *Város lesz, csakazértis ...* Budapest: Szépirodalmi. 112.

[5] Mód Aladárné–Kozák Gyula (1974): *A munkások rétegződése, munkája, ismeretei és az üzemi demokrácia*. Budapest: Akadémiai.

[6] Miskolczy Miklós (1980): *Város lesz, csakazértis ...* Budapest: Szépirodalmi.

[7] Tönnies, F. (2004): *Közösség és társadalom*. Budapest: FOK-TA.

[8] A tér elvont és sokoldalú, gyakran egymásnak ellentmondó értelmezésétől eltekintek annak tudatában, hogy megkerülhetetlen (Foucault, LeFévre, Certeau, Castells ...). Az értelmezést gyakran nehezíti a nyelvi sokszínűség is: espace, space, place, пространство, площадь, locus, spatium, emplacement, site stb.

[9] Merleau-Ponty, M. (2014): *Az észlelés fenomenológiája*. Budapest: L'Harmattan.

megteremtették azt a helyi társadalmat, amelyet egy interjúalany 1994-ra visszaemlékezve – ekkor költözött Dunaújvárosba – úgy jellemzett, hogy a (bel)város (építészete) emberi léptékű és barátságos, de lakosai-ban van valami, ami „különös és széttöredezett”, kellemetlen, már-már elviselhetetlenül sokrétű. Itt, *Az Ahány ház, annyi szokás!* közmondás szó szerint a hétköznapiak része és találkozhatunk vele az utcán is.” Egy 1974-es szociológiai vizsgálat szerint a Dunai Vasmű dolgozóinak 18–20 százaléka (2500–2700 fő) a „dunaújvárosi munkással” azonosított réteg. [4, 5] Az alacsony számmal – ami a város akkori lakosságának mintegy 5%-a – a város vezetői sem értettek egyet. [6] Az adatközlő szavai jól jelzik a „csináltságot”, ahol a „városi” világ térbeli alkotóelemei a gyár és a lakótelep között formálódtak, ahol az együttélés legfeljebb szomszéd-ság, nemigen vannak rokonságok és barátságok. [7]

A hely és a nem-hely problémája [8]

Augé [1] kiindulópontja, hogy a „hely identitást, viszonyokat és történetiséget feltételez” és ezzel szembeállítja a teret, amely „sem identitást, sem viszonyokat, sem pedig történetiséget nem implikál”. A tér nem-helyeket létesít. Rögtön hozzá is teszi, hogy a hely és a nem-hely kristályos formájában soha nem létezik, hiszen az ember állandóan formálja, alakítja, kifejleszti a rá vonatkozó saját(os) stratégiáját. [1] Ez a „hétköznapiak találékonysága”, a „gyakorlat művészete”, az „ezeréves fortélyok” kifejezésekkel ragadható meg, írja Augé idézve Certeaut.

Merleau-Ponty *mértani térről és antropológiai térről* beszél. Az antropológiai tér az ember egzisztenciális helye, ahol az ember kapcsolata és viszonya a számára megmutatkozó millióval, egyben a világgal való kapcsolata és viszonya is. [9] Augé a helyet az antropológiai tér értelmében használja. A hely, ami életre kel, beleértve a (bejárható) utakat, a beszédet, a rá jellemző nyelvezetet – szimbólumokkal ellátott: „az antropológiai terek szerves társadalmiságot hoznak létre”. Az antropológiai tér szimbólumok által válik helyé, amelynek alapja egy másik ember identitása, a közös nyelv, a hallgatóságos szabályok: a hely bejárásának módja maga a diskurzus rendje.

Augé Descombest idézi: „Az ember akkor érzi otthon magát, ha jól érzi magát abban a retorikában, amelyen a hasonló háttérrel rendelkező emberekkel osztozik. [...] Egy ember retorikai területe akkor ér véget, mikor beszélgetőpartnerei nem képesek megérteni azokat az érveket, melyekkel tettei magyarázatára felsorakoztat, sem a sérelmeket, melyeket megfogalmaz, se pedig a csodálatot, amit valami vagy valaki iránt kifejez.” [1]

Augé a hellyel szemben a nem-helyen olyan valóságot ért, mint 1) tér, amelyet bizonyos céllal állnak kapcsolatban (közlekedés, szállítás, ipari termelés, szabadidős tevékenység), mint 2) viszony, ami az embereket a térhez fűzi. Ez a viszony szerződéses és magányos, a kapcsolat előíró, tiltó vagy tájékoztató szövegek által jön létre, a szerződések pedig használati utasítások, amelyek mögött jogi/hatalmi entitások állnak. A szerződés létrehozza az „átlagembert”, a „használót”, aki saját identitását a használati utasítás értelmében, a használat érdekében háttérbe szorítja: a nem-hely használója személyének igazolását (identifikálását) követően automatikusan személytelen azonosítószám lesz egy adathalmazban (életbe lép a szerződés) és a nem-hely közös identitását mutatja – lényegében ez pseudoidentitás. A nem-helyek pseudoidentitása miatt nem jöhet létre organikus társadalom. A pseudoidentitás átélése – a tér használatának érdekében – a mindennapi kötöttségek alóli felszabadulást is jelentheti, ám kényszerként is megélhető.

Augé megállapításai	hely	nem-hely
alulról szerveződő és organikus társadalom hozza létre	x	
alulról szerveződő és organikus társadalmat hoz létre	x	
bizonyos céllal áll kapcsolatban és hozza létre		x
az ember (jogi) szerződéses viszonyban áll vele (térhez fűződés)		x
használatá mögött jogi/hatalmi entitások állnak		x
lényege a pseudoidentitás		x
„Az ember akkor érzi otthon magát, ha jól érzi magát abban a retorikában, amelyen a hasonló háttérrel rendelkező emberekkel osztozik.”	x	x
alapja egy másik ember identitása	x	
az individualizáció szigorú ellenőrzéshez kötött		x
az identitást a nem-hely hozza létre – magány és hasonlóság		x
a divatos szavak (jelszavak, szlogenek stb.) hozzá kötődnek		x

[7] Tönnies, F. (2004):
Közösség és tár-
sadalom. Budapest:
FOK-TA.

Az identitás fogalmának megközelítése

Az identitás fogalmának használata hozzásegít egy közösség lényegének megragadásához, mert nem pusztán felsorolja, de le is írja azokat a dolgokat, amelyek szignifikációjával az ágensek (problémamegoldó) közösséggé mutatkoznak. Az ágens szignifikációja magyarázatok útján való kategóriákba sorolás. A közösséggé megnyilvánuló ágenseknek közös koncepciókkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy észleljék, felismerjék és azonosítsák azt, hogy a dolgok miként jelennek meg a számukra. Az ágensek világa így egy közös konstitutív alap mentén strukturálódik, amely által az ágensek számára a releváns szignifikációk lehetővé válnak. Ezek a releváns szignifikációk mutatják azt, hogyan lehetséges számukra a világ. A „[...] konstitutív alap nem más, mint tények olyan halmaza, amely meghatároz egy tárgyalási univerzumot. [...] a szignifikációkat egy konstitutív alap tölti fel deskriptív tartalommal [...] meghatároz egy sajátos, neki megfelelő nyelvhasználatot vagy saját logikát.” A közösségekről, a közösséggé váló mutakozásról, annak fogalmi háttérét megragadva, Tönnies három alapvető mintázatot különböztet meg: a rokonságot, a szomszédságot és a barátságot. [7] A rokonság az anya-gyerek, a testvérek és a házastársak alapján írható le, de nem feltétele a fizikai/térbeli közelség, mert emlékek által is létezik, álláspontja szerint a megszokás és az emlékezés is megőrizheti a relációt. A szomszédságban a tulajdon, a gazdaság dominanciája, az ezekhez való viszony jelenik meg elsősorban. Ez az egyhelyütt élés (érdek/kényszer) közössége. A szellem közösségével kapcsolatban a barátság hétköznapi fogalmát említi. A közösség koncepciója Tönniesnél a „[...] kölcsönös birtoklás és élvezet, valamint a javak kölcsönös birtoklása és élvezete.” Aki nem a közösség tagja az a „birtoklásból és élvezetből” ki van zárva. A közösség nem csak befogadás, hanem kizárás is. A közösség jellemzője a szokás és hagyomány, amelyen keresztül nyilvánul meg a „közösségi akarat”, amely Tönnies szerint a „letelepült népben” jelenik meg. [7]

A (modern) társadalom azonban egymást többnyire idegennek tekintő – és egymással szemben többnyire így is viselkedő – ember alkotta rendszer, amelyben „mindenki egyedül van” és ez az idegenség megannyi egymás melletti apró szigetet/fragmentumot hoz létre, különösen a városokban.

Merton a közösség kialakulásának, létezésének és dinamikájának sajátosságaival kapcsolatban megjegyzi, hogy azoknak, akik az adott helyen vagy ahhoz közel születtek és hosszabb ideje élnek ott, nagyobb a befolyásoló erejük, elsősorban a helyhez kötődő ügyekkel foglalkoznak, mindenféle társas érintkezést kihasználnak

támogatásukra és zárt társaságokat alkotnak. Azok, aki nyitottak a tágabb világ iránt – főleg a fiatal korosztály – és azok, akik betelepültek, kevésbé gondolnak a helyi közösségre, kapcsolataikat készség és tudás orientáltan építik ki. [10]

Egy közösség figyelme, önreflexivitása irányítható, identitása konstruálható. A közösség identitása és annak konstruálhatósága megragadható a kollektív emlékezet, [11] a kulturális emlékezet [12] és az örökségesíthetőség [13] fogalma által is. A konstrukció megmutatja, hogy a közösség milyen identitást – releváns szignifikációk sokaságát – sajátított el, de azt is reprezentálja, hogy az adott közösség véleményformálói (véleménygazdák, jelentésképzők) – milyennek kívánják látni a közösséget. Ebben meghatározó az emlékezet, amely a közösség történelmi tudatát és identitását formálja. Az emlékezetet az örökségesítéssel lehet alakítani a sohasem volt, vagy feledésbe merült múlt megteremtésével. „A kollektív emlékezet egyénhez vagy csoporthoz kötött tudat, amely nem a racionális megismerésen alapul.” [11] A kollektív emlékezetben élő/felidézett eseményeket a közösség tagja nem közvetlenül élte meg, nem az ő személyes tapasztalata; mégis, a közösség, az emlékezés által (pl. történetmesélés, megemlékezés, felidézés, évforduló) teszi átélhetővé. Halbwachs az emlékezés társadalmilag meghatározott voltára hívja fel a figyelmet azáltal, hogy a kollektív produktumának nevezi azt. Assmann a kulturális emlékezet kapcsán a múlttal való viszony megteremtését, a múlt megteremtését, annak szükségletét emeli ki: a múlt történeti múltként, letűntként mutatkozik és ekként szignifikálódik. A múltban történtek szimbolikus alakzattá válnak és csak az tűnik fel a közösség mindennapjaiban, ami fontos (a jelennek). A kulturális emlékezet így válik aktualitássá többek között a historizmus által. A hagyományteremtés (örökségesítés) és az emlékezet által válik lehetővé az identitás formálása. Az örökségesítés egy megváltozott társadalmi környezetben vagy egy új, jövőbeni kívánatos társadalmi helyzet kialakítása érdekében végzett jelentésképzés: „Az új helyzetben az örökség összekapcsolódik az emlékezettel, s mindkettő az identitás összetevője: egy megkeresendő, feltárandó, megőrzendő, sőt felfedezendő identitásé. Ebben az értelemben az örökség nem annyira azt határozza meg, ami birtokunkban van, mint inkább körülírja, hogy kik vagyunk, akár anélkül is, hogy tudnánk róla. [...] Meg kell fogalmazni és fel kell mutatni azt a dolgot, ami az örökséget akár a tárgyi világban, akár a szimbolikusban képezni fogja. Ez a folyamat a múlt látvánnyá és narrációvá tétele.” [13]

Monroe E. Price szerint a totalitárius rendszerek saját hagyományainak létrehozását és ápolását a rendszer fenntartásához szükséges propagandaeszközként használják, hogy betöltsék a korábbi rendszer identitásának eliminálásával

[10] Merton, R. (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Osiris.

[11] Halbwachs, M. (2000): A kollektív emlékezet. Felkai Gábor et al. (Szerk.): In: *Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig*. Budapest: Új Mandátum. Pp. 403–432.

[12] Assmann, J. (2004): *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz. Pp. 29–66.

[13] Gagy József (2004): *Örökített székelykapu*. Marosvásárhely: Mentor.

[3] Price, M. E. (1998): *A televízió, a nyilvános szféra és a nemzeti identitás*. Budapest: Magvető.

[14] Foucault, M.: *Más terekről*. Ex-index. 2004 <http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=21> [2014. 03. 17.]

[15] Pataki Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris.

[16] Horányi Özséb (2007): *A kommunikáció mint participáció*. Budapest: Akti – Typotex.

[17] Schöpflin György (2004): *Az identitás dilemmái*. Gödöllő: Attraktor.

keletkező vákuumot. A demokratikus államokban a hagyományok felelevenítése és ápolása a hatalom és a társadalmi béke (egyfajta szerződés) fenntartásának eszköze. A hagyomány ugyanakkor az aktuális identitáskonstrukció képletébe tartozik a nacionalizmussal és az adott közösség által szükségszerűnek, ésszerűnek és közjónak ítélt dolgokkal együtt, amelyek hangsúlyosan jelennek meg a (helyi) jelentésképzők kínálatában. Price, bár a globális/helyi médiapiac elemzése kapcsán fogalmazza meg gondolatait, általánosan érvényes megállapításra jut: „A kultúra és a nemzeti örökség túl fontos ahhoz, hogy kizárólag vállalati érdekeknek rendeljék alá őket.” Ez a mondat a bevezetőben vázoltakra nézve igen hangsúlyos megállapításokhoz vezethet a „város vállalata”, a Dunai Vasmű (ma ISD Dunaferri Dunai Vasmű Zrt.) kapcsán. A totalitárius rendszerek politikájának boncolgatása során jut el a lojalitáspiac fogalmához (market for loyalty), ami a más, akár versengő identitások nélküli identitásvákuumban jön létre. Az identitásvákuum pedig kedvez az autokratikus rendszer kialakulásának – az autokráciát éppúgy megtestesítheti egy vállalat, mint egy párt vagy államhatalmi szervezet. A lojalitáspiac a hatalom tőzsdéje, ahol a közösségnek az autokrácia bizonyos mértékig megadja vagy megengedi, hogy identitásukat megőrizzék és átéljék, ugyanakkor fizessék is meg az árát – olcsó munkaerő, stabil (helyi) társadalmi mozgalmak nélkül, szavazatok, lakhatás, szociális háló, adózás, állampolgárság stb. Lényegében megalkuvásra kényszeríti a közösséget, amelyik így kénytelen bizonyos identitásvesztést elszenvedni azért, hogy egy másik részét megőrizhesse. [3]

A identitásfogalom posztstrukturalista felfogása szerint az identitás önmagában nem létezik, mert az identitás a hatalom és a társas élet perspektívájából válik értelmezhetővé, mint az egyik csoportot a másiktól megkülönböztető dolog. [14] Ezzel szemben – Pataki szerint – a modernizálódó és posztmodern társadalmak változatos, sokoldalú, többszörös identitáselemeket, konstrukciókat kínálnak fel: „A jövő mindenképpen a többdimenziós, összetettebb identitásképletek felé mutat.” [15] Pataki és Foucault megállapítása a közösségek önreflexiójának növekvő szükségességét veti fel, amelynek egyre tágabb teret ad a fragmentálódó, elmagányosodó társadalom.

A kommunikáció participációs felfogása [16] szerint „egy közösséget a felkészültség azonosossága jellemez. A felkészültségek szempontjából mind az attitűdök, mind pedig az attitűdök hatókörébe megjelenő tartalmak lehetnek közösségképzők.”

Ha a közösségre jellemző kollektív identitás összetartó ereje mérséklődik, akkor a közösség meggyengül vagy megbomlik, és diverzitáscsoportok jelennek meg, amelyek ideiglenesen képesek helyettesíteni vagy elfedni az összetartozás gyengülő élményét. [17] A kollektív identitás biztonságot nyújt, csökkenti a bizonytalanságot,

védelmezi a közösséget azáltal, hogy – írja Schöpflin – „[...] jelentéssel tölti meg az egyént körülvevő világot, s biztosítja a közösségen belüli kommunikációt [...]”, így a közösség tagjának „[...] nem kell minden általa tapasztalt dolog értelmét újra és újra megfogalmaznia [...]”. Ugyan-ekkor és ugyan-ért a közösség is védelmezi jelentéseit, amelyek által veszély felbukkanása (félelem, manipuláció, értékeik megkérdőjelezése, migráció, emigráció stb.) esetén a számukra valamiként megmutatkozó világban problémamegoldó ágensként képesek cselekedni.

Ugyanakkor előfordulhat, hogy a számukra rendelkezésre álló felkészültségek nem teszik lehetővé a probléma helyes megfogalmazását, így a közösség konstitutív alapja nem vezet releváns szignifikációkhoz. Hogyan tudnak akkor a csoportok megküzdeni a veszélyekkel?

Sztálinváros–Dunaújváros, a „csinált” város

A második világháború utáni újjáépítések és átépítések nem csak a korábban spontán kialakult települések vagy településrészek korábban megkezdett [18] modernizálására adtak lehetőséget, hanem a társadalom szabályozására, a jelenlévő vagy sejtett társadalmi konfliktusok elkerülésére, kezelésére új településrészek, települések „nőttek ki a földből”. Magyarországon nem titkolt cél volt az újonnan épített városokban a „szocialista embertípus” létrehozása, kikristályosítása.

Azonban viszonylag korán, a 1970-es évekre már ezen települések vezetői is belátták, hogy a társadalmi átalakító programok „eredményei” legalábbis megkérdőjelezhetők: a „szocialista” jelző „[...] a szocialista viszonyok közötti fejlődést, mintsem az életmód, a magatartás és a kultúra szocialista tartamát hivatott jelölni.” [19]

Az új „szocialista” lakótelepeknek és városoknak nem a „szocialista” életmód volt a sajátossága. A háború utáni modernizáció 1948-as „szocialista” fordulata tömegek számára ígért tanulási lehetőséget, munkát, de elsősorban lakást. A mohácsi vasműépítkezés Dunapentelére történő áttelepítése egyben azt is jelentette, hogy egy teljesen új közösség jön létre mindenféle korábbi, megszilárdult helyi identitással bíró közösség híján, olyan nélkül,

[18] Ld. a budapesti Tabán lebontása három hullámban – 1907–1912, 1933–1934, 1945

[19] Szirmai Viktória (1988): *„Csinált” városok*. Budapest: Magvető.

[20] A kelet-európai új városrészek vagy városok az ipar gyors és szovjet mintára való fejlesztését szolgálták, ebben a folyamatban a háborús károkért fizetendő 300 millió dollár – ebből mintegy 200 millió a Szovjetunióknak – jelentős szerepet játszott. A jóvátétel egy részét pénzben, másik részét áruval kellett megfizetni a „megrendelő” kívánsága szerint. A háború pusztítása után létrejött termékhányban a korábban is szűkösen bizonyult acél-lemez termékek (laposáru) piacán kedvező lehetőségek nyíltak a „jóvátételre”, ezért 1948-ban elkezdtek egy lakótelepet építeni Mohácson, hogy megvalósulhasson ott egy acél- és hengermű. Szovjet nyomásra azonban mindez Budapestől legfeljebb 60 kilométerre épülhetett meg.

[21] Erdős Péter:
Dunapentelétől
Sztálinvárosig. In: Hári Gyula
et al. (Szerk.): (2000.):
Dunaújváros története.
Dunaújváros: Dunaújváros
MJV. 243–280.

[22] Miskolczy Miklós
(1975): *Az első évtized.*
Dunapentelétől –
Dunaújvárosig. Dunaújváros:
Dunaújvárosi Tanács.

amely Mohácson (is) volt. [20] A Dunapentelére való áttelepítés azt a csalóka látszatot kelti, hogy valamilyen stabil identitású régi közösségre támaszkodhatott volna az „új városi társadalom”. Korabeli térképek és beszámolók [21] jól mutatják, hogy ez mennyire nem volt így, hiszen barakkvárosokat (Déli-városrész, 1000-es lakótelep) húztak fel és oda a legkülönbözőbb emberek, elsősorban szegény és képzetlen falusi férfiak érkeztek, akiknek legfeljebb felszínes kapcsolatuk volt Dunapentelével. Mindenki hozta magával a saját életét és identitását: az új „szocialista” város identitása – már amennyiben erről így beszélhetünk – sokszínűbb és fragmentáltabb nem is lehetett volna. Egyetlen közös volt bennük, hogy „sztálinvárosi építők” voltak, ezt is a korabeli pártpropaganda jelenítette meg így. Idős emberekkel ma is lehet találkozni az ország minden pontján, akikből előtör, hogy ők is építették Sztálinvárost.

Dunapentele közigazgatási területén épült fel a gyár és a hozzá tartozó lakótelepésígy 1951 áprilisában a kormány Dunapentele ideiglenes elnevezéssel városrá nyilvánította az építkezést és így a községet is. 1951. november 7-től Sztálinvárosra változik a település megnevezése és a korábbi Dunapentele – nevétől megfosztva és ezzel korábbi létét szimbolikusan eltörölve – Óváros néven egy településrészé „zsugorodott”. (Később, az 1970-es években, mint oly sok helyen az országban „városképi” megfontolásokból bontanak: Pentele Dunaújváros felé nyúló részét is.) A sokféle ember sokszínűsége rendszeresen konfliktusokat eredményezett: „[...] a szomorú viadalokhoz – békítő szándékkal – nemegyszer kiszállt a rendőrség is.” [22]

A barakk-táborok felszámolása után Dunaújvárosban a lakásviszonyok többé-kevésbé hasonlóak voltak és az ország lakásállományának legmodernebb részét képezték: távfűtés, fürdőszoba, széles utcák és parkok – ez az állapot 1960-ra lett általános. A szigorúan vett „belváros” és a később épült lakónegyedek között (pl. Technikum) voltak különbségek, de ezek nem igazán a lakáskörülményekben nyilvánultak meg, hanem az ott élők „városiasodásában”. A később épült épületekbe – rendszerint hullámszerűen – költöztek be azok az emberek, akik többnyire a szegénység és az áldatlan lakhatási viszonyaik elől menekülve jöttek Sztálinvárosba. A „rég” lakosok megkülönböztették magukat tőlük. Az 1975 előtti városszociológia úgy ábrázolta Dunaújvárost, hogy a „[...] lakosság nem a máshol érvényes törvényszerűségek alapján helyezkedik el a térben, és hogy a városban nem bontakozott ki a szegregáció. [...] A heterogén lakóhelyi közösségekben

közel kerülhetnek egymáshoz a különböző társadalmi helyzetben lévő emberek, amelynek eredményeként nyitott életmód bontakozhat ki.” [19] Ezt az álláspontot megkérdőjelező kritikák is megfogalmazódtak, mert az újonnan átadott lakótelepeken jól körülírhatóan nagyon hasonló társadalmi helyzetű rétegek koncentráldhatnak, akik szükségszerűen reprezentálják a társadalmi szerkezetben elfoglalt, helyzetükből fakadó életmódjukat. [19] A szegregációs folyamat a jövedelmek differenciált emelkedésével az 1980-as években felgyorsult, mutatja ezt az 1964-es partfalomlás után kényszerből felhúzott ‘Cs’ (csökkent értékű) lakások példája. [24]

A város lakóinak identitásbeli különbözőségét, fragmentáltságát a vezetők csökkeneni igyekeztek, ekkor a ‘szocialista’ jelző alá mindent beraktak, ami ideológiailag belefért. Nagyon hamar felépült a művelődési ház, a mozi, a technikum, NB I-es futballcsapata és stadionja lett, munkaversenyeket és társadalmi munkát (kommunista szombat) hirdettek. Ma ezt önkéntes munkának hívjuk és ha nem is tömeges, de társadalmilag elvárt tevékenységgé vált. Így épültek meg a közösségi terek – a Petőfi liget, a Vidámpark, az Úttörővasút, a horgásztanya, a strand, a fedett uszoda, a kézilabda- és a jégcsarnok stb. Mindezek mögött ott bábáskodott a gyár, ami jól állt minden kiadásért. Akik építették és akik használták azok a „dunaújvárosiak”. Jól kitapinthatóan változott évről évre az a szemlélet, hogy immár dunaújvárosi az, aki itt lakik és nem cecei, sárbogárdi, pétervásári stb. [25] Ebben jelentős szerepet játszott a gyermekszám dinamikus emelkedése: amíg 1970–75 között a népességyarapodás 63%-a betelepülésből és 37%-a gyermek születéséből származott, 1985-re ez kiegyenlítődött.

Az alábbi táblázat azonban már egy elöregedő és szuburbanizálódó város jellemző adatait mutatja:

*Dunapentele–Sztálinváros–Dunaújváros lakosságának változása
(Dunaújváros története, 2000)*

1949	1960	1965	1970	1980	1986	1990	2000	2010	2013
4.000	31.000	43.500	45.900	60.700	62.500	59.000	55.300	48.100	45.800

Az 1960 és 1980 közötti lakosságszám megduplázódását a biztos munkahely, az országos átlagot meghaladó jövedelem, a városi infrastruktúra életminőséget emelő gazdagsága és a gyors lakáshoz jutást eredményezte. A város és a Dunai Vasmű

[19] Szirmai, Viktória (1988): *«Csinált» városok*. Budapest: Magvető.

[24] Napjainkban ez az épületegyüttes Dunaújváros legszegényebb része, gyakori a bűnelkövetés, a garázdaság. Pontos statisztika városrészekre vagy utcákra lebontva nem található a rendőrség honlapján.

[25] Az olyan kialakult, erős és történelmi identitás, mint a «fővárosi», sokkal kevésbé volt megváltoztatható. Jól jelzi ezt, hogy az ide «importált» művészek közül a legtöbb csak az állampárt által elvárt időt töltötte le Dunaújvárosban. Később azonban kialakult egy jellegzetesen «dunaújvárosi» művészközösség.

[26] A város az 1956-os események során néhány hónapra ismét felveszi a Dunapentele nevet.

[27] El nem vitatva az áldozatos munkájukat. – A szerző.

[28] Itt látható az a 14 ezer aláírást tartalmazó könyv, amiben arra kéri Rákosi Mátyást, hogy Stálinról nevezzék el a gyárat és a várost.

[29] Egy további kutatásnak kell majd felelnie arra a kérdésre, hogy mekkora is ez a rész.

[30] http://www.partvedelem.hu/szoborpark_hu.htm
[2014. 05. 25.]

átlagban 500–600 egészséges, világos, összkomfortos (panel)lakást adott bérbe a városba költözőknek. „Mindössze” annyit kért, hogy «dunaújvárosiak», legyenek lojálisak a városhoz, a gyárhoz, a párthoz és ne kérdőjelezzék meg a „szocialista” út helyességét. Ez a Price-féle lojalitáspiact, ahol az emberek identitásukkal „fizettek” a jobblétért és sajátították el Dunaújváros pszeudoidentitását.

A közösségképzéshez, egy közösség identitásának kialakításához, megváltoztatásához szükség van múltra, amire közösen lehet emlékezni, amelyhez ünnepek és évfordulók köthetők. Sztálinváros az 1951-es névcserevel eltüntette a térképről Dunapentelét és ezzel az aktuussal múlt nélkül maradt. [26] A múlt újratereztésére az építkezésen talált és feltárt bronzkori és római kori leletek szolgáltattak új lehetőséget. Az építkezésen talált leletekből kiállítás nyílt, a kezdetleges múzeum és gyűjtőhely egy lakás volt. Az 1970-es évek során épült egy Római városrésznek elnevezett, igen zsúfolt lakótelep is (10 ezer fő/km² felett) a római castrum, Intercisa helyén. A város másik „öröksége” a gyár építésének története, amiről szinte mindenkinek van valamilyen személyes emléke. A Dunaferri dísztermének karzatán helyezték el a gyár kicsinyített mását, és valóban az volt a célja, hogy mindenkinek legyen egy története: számos feljegyzés és társadalmi munkában alkotott makett hirdeti az építők „dicsőségét”. [27] A városi Intercisa Múzeum 1970-től az egykori pártházban működik, az időszak kiállításoktól eltekintve két hangsúlyos kiállítási tere van, a római és azt megelőző korok – egyre bővülő – feldolgozása és az 1975 óta(!) változatlan formában fenntartott és mára már valóban történeti értéket képviselő Sztálinváros/Dunaújváros építésével és első 25 évével foglalkozó kiállítás. [28] A múzeumba belépve egy farostlemezre festve a vasmű képe fogad, erről reprezentálva a múzeum identitásképző, jelentéstulajdonító szerepét. A kép azonban hűen tükrözi a város vezetőinek és városlakók egy részének [29] helyhez fűződő viszonyát – gyár nélkül nincsen város! Ezt sugallja a köztéri alkotások túlnyomó része is, amelyek jobbára az 1973-tól 2000-ig működő *acélszobrász* alkotótelep művészeinek alkotása. [30] A város identitásának középpontjában máig is azonban egy Somogyi József által elkészített szobor áll, a *Martinász*. Az 1953-ban elkészült alkotást ideológiai ellenvetések miatt csak 1960-ban állították fel és a város címerének főalakja 1991-ig, amikor a római kori településre utaló új címere és zászlója is lett a városnak. A főtéren 1970-ben leplezték le a Lenin-szobrot, amely szimbolikusan a város kelet-nyugati és északi déli metszéspontjában áll. Talán az sem véletlen, hogy az egykori Sztálin sugárút, ma Vasmű út két végén, egymást ellentétként használva állt a két szobor. Lenin alakja erőteljes és bizakodó, a Martinász szikár és fáradt – ez volt az oka a felállítása

körüli ideológiai huzavonának. A Martinász Somogyi megfogalmazásában a dunaújvárosi munkás archetípusa. Ettől igyekezett megszabadulni 1991-ben az önkormányzat. [31] A 2012-es gyárbezárásról szóló hírek azonban egy pillanat alatt elsöpörték ezt az igyekezetet és élesen rávilágítottak a dunaújvárosiak most már mélyen gyökerező, közösségi identitássá vált korábbi pszeudoidentitására.

A probléma korántsem teljes – nagyrészt rendelkezésre álló adatokkal itt nem jelzett – bemutatása már elegendő információt biztosít a hely vagy nem-hely kérdésének tárgyalására. Augé táblázatba foglalt megállapításait alapul véve a város történetének szempontjából két, évszámmal jelzett állapotot fogok összehasonlítani: 1975 és 2012. Az évszámok önmagukban nem egy évet jelölnek, hanem két ellenpontot. 1975 körül intenzív fejlődésben volt a város, 2012-ben pedig a városlakók halálos veszélyt éreztek a gyár bezárásának híre kapcsán.

Az 1975-ös dunaújvárosi közösséget gazdasági céllal hozta létre az akkori állampárt, mindeközben kísérletet tett a szocialista életforma és embertípus megtervezett létrehozására. Csak azoknak az alulról szerveződő kezdeményezéseknek adott teret, amelyek lehetővé tették céljainak megvalósítását. A dunaújvárosi társadalom az első 25 évében gyakorlatilag nem alulról szerveződő organikus társadalom, ugyanakkor a nagyszámú születésnek köszönhetően elkezd kialakulni az organikus társadalom csírája, ami majd 2012-ben élesen a felszínre tör. Mivel a hatalom szándéka szerint termelési és ideológiai céllal létrehozta Sztálinváros–Dunaújvárost, a jobb életkörülményekkel a lojalitások piacán szerződéses viszonyba tereli a várost lakókat, akiknek a térhez fűződő viszonya jellegzetesen a nem-helyek szerződéses viszonyának felel meg. A lojalitás piacán cserébe a „szocialista embertípus” pszeudoidentitását kéri és kapja. Ez a pszeudoidentitás teszi egymáshoz hasonlatossá a dunaújvárosiakat, akik a maguk szocializációja során egészen más identitást tettek magukévá. A pszeudoidentitást többek között szlogenek, jelszavak segítségével tartják fenn, ezek közül még soknak a nyoma látható a gyárkapun belül a csarnokok falán.

2012 kora őszén az elbocsátások hírének halálos veszélyként élte meg a városlakók nagy része – az önkormányzatot is sokként érte a hír. A kezdeményezést ekkor a Vasas Szakszervezet ragadta magához és számos harcos követőre talált. A városban vagy annak környékén születettek kiálltak a gyár mellett, így demonstrálva kollektív identitásukat: *Dunaújvárosból nem lesz Ózd!* Transzparencsé vált az alulról szerveződő, organikus Dunaújváros, amely már nem pusztán a termelés nem-helye, hanem az emberek megváltozott térhez fűződő viszonyában a hely, ahol egy másik ember identitása a közösség identitásának alapja és képesek problémamegoldóként fellépni saját sorsukat illetően.

Úgy, ahogy az Augé idézte Descombes kifejezi: „Az ember akkor érzi otthon magát,

[31] A közgyűlési vita jegyzőkönyvét hiteles másolatban az önkormányzat 2014. május 9-én rendeltetésre bocsátotta.

[1] Augé,
M.(2007):
Helyektől a
nem-helyekig.
*Anthro-
polis*. 1–2. Pp.
62–82.

ha jól érzi magát abban a retorikában, amelyen a hasonló háttérrel rendelkező emberekkel osztozik.” [1]

Ugyanekkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a korábbi pseudoidentitás – ami a vasgyár és az 1989 előtti állampárt corporate identity-je volt – beépült és valódi identitássá vált.



Kitapinthatóvá vált az a folyamat, ahogy az emberek létrehozzák kollektív identitásukat. A megannyi egymásnak idegen – magányos ágens – kialakítja a közösség tárgyalási univerzumát, és a világuk dolgaiban szignifikációjuk által közösen cselekednek.

Dunaújvárost illetően azt tartom releváns kérdésnek, hogy a kialakított tárgyalási univerzum megfelelő konstitutív alap-e arra, hogy Dunaújvárosból ne legyen Ózd, különösen akkor, ha a város közvetlen határában egy versengő és vonzó identitáskonstrukció jelent meg: Rácalmás városa.

Az érzelmi intelligencia szerepének vizsgálata a kommunikációban, különös tekintettel a tárgyalásos helyzetekre

Összefoglalás: A tanulmány az egyén érzelmi intelligenciája és kommunikációs stílusa közötti összefüggések feltárásáról szól. Az érzelmeink hatással vannak döntéseinkre, gondolkodásunkra és ebből kifolyólag befolyásolják kommunikációs stílusunkat. Jelen kutatás az érzelmi intelligencia tárgyalásos helyzetek kommunikációs stílusára gyakorolt hatását elemzi. A vizsgálatban 28 vezető vett részt, mely során két kérdőívet töltöttek ki. Az eredmények arról árulkodnak, hogy összefüggés azonosítható az egyén érzelmi intelligencia mintázata és a tárgyalás során megválasztott kommunikációs stílus között.

Kulcsszavak: Érzelmi intelligencia, tárgyalás, kommunikációs stílus.

Abstract: This study is aimed to reveal the connections between someone's emotional intelligence and his communication style. Our emotions effect our decisions, our way of thinking; therefore they also have an influence on our communication style. This study analyses the effect of the emotional intelligence on communication styles in negotiation situations. 28 managers participated in the examination, filling out two questionnaires. The results show identifiable connection between the patterns of someone's emotional intelligence and his communication style chosen during negotiations.

Keywords: Emotional intelligence, negotiation, communication style.

* Dunaiújvárosi Főiskola,
főiskolai hallgató
E-mail: a.szabina@postafiok.hu

Bevezetés

Vizsgálatomban az érzelmi intelligencia és a kommunikációs sajátosságok összefüggéseinek feltárásárávállalkozom. Jelen tanulmány egy hosszabb feltáró vizsgálat első, előzetes eredményeit összegzi. Pilot vizsgálatom elsődleges célja, hogy megalapozza a két jelenség szélesebb körű vizsgálatának relevanciáját.

[1] Ciarrochi, J–Forgács József–Mayer, J. D. (2001): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Budapest: Kairosz.

[2] Balázs László (2013): *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata az iskolában*. Doktori disszertáció, PTE, BTK, Pszichológia Doktori Iskola, Alkalmazott Pszichológia Doktori Program, Pécs, 2013.

[3] Balázs László (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Miskolc: Z-press.

[4] Bar-On, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*. 18. Suplemento, 13–25.

Azt vizsgáltam, hogy a tárgyalás során megválasztott kommunikációs stílusra hatással van-e az érzelmi intelligencia, és ha igen, akkor milyen mértékben. A hazai és az angol nyelvterületen sem találtam olyan kutatást, amely a két általam elemzett konstruktum összefüggéseire fókuszálna. Ennek okán az alábbiakban kizárólag a vizsgálatom elméleti és módszertani kontextusát ismertetem, kitérve néhány olyan vizsgálatra, melyek érintőlegesen kutatási kérdésemhez kapcsolódnak. Tanulmányom első felében a vizsgálat elméleti és módszertani alapjait összegzem, majd ezt követően térek rá kutatásom eredményeire.

A vizsgálat elméleti és módszertani alapjai

ÉRZELMI INTELLIGENCIA

Tágan értelmezve az érzelmi intelligencia fogalmának kialakulása egészen Arisztotelészig vezethető vissza, hiszen többek között őt is foglalkoztatták az érzelmek és azok hatásai. A fogalom napjainkban használatos meghatározásának előzményeit Bar-On, Thronidike, Gardner, valamint Salovey és Mayer munkássága jelenti. Az *alkalmazott pszichológiai enciklopédia* három fő megközelítését említi az érzelmi intelligenciának:

1. A Mayer–Salovey-modell meghatározza magát a konstrukciót. Úgy definiálja, mint képesség arra, hogy érzékeljük, megértsük, kezeljük és használjuk az érzelmeiket, amelyek megkönnyítik a gondolkodást. [1]
2. A Goleman-modell egy sor érzelmi és szociális kompetenciát sorakoztat föl, amelyek hozzájárulnak a vezetési teljesítményhez.
3. A Bar-On-modell leírja az érzelmi intelligenciát mint az összefüggő szociális és érzelmi kompetenciák keresztszétét. Ezek olyan kompetenciák, készségek és moderátorok, amelyek hatással vannak az intelligens viselkedésre. [2]

Összegezve, az érzelmi intelligencia fogalmának „kétutas” használata alakult ki. A szűkebb értelmezések kizárólag mentális képességeket sorolnak fel, míg a tágabb tartományú modellek különböző érzelmi, személyes és társas kompetenciákat rendelnek a fogalomhoz. [3]

Kutatásomhoz, a felvetett kérdés vizsgálatához a tágabb értelmezés áll közelebb, ezért vizsgálatom során Bar-On (2006) [4] gondolatmenetét követem: véleménye szerint az érzelmi intelligencia olyan tudás és képességek sorozata, amelyek hatás-

sal vannak arra, hogy valaki meg tudjon birkózni a környezeti hatásokkal. Öt fő területét határozta meg: inter- és intraperszonális érzelmi intelligencia, alkalmazkodó, stresszkezelő és általános hangulati érzelmi intelligencia. [4]

TÁRGYALÁS ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

Az eredményes tárgyalás döntő fontosságú az üzlet szempontjából. A tárgyalásban kettő vagy annál több személy vesz részt. Általánosságban elmondható, hogy érdekek ütköztetésének a helyszíne – melyben az érzelmek megjelenése, vagy azok elmaradása döntő jelentőséggel bír(hat) –, ahol a két fél törekszik a megegyezésre. Elméletben több tárgyalástípust is megkülönböztetünk az üzleti életben.

– Elsőként a pozíciós tárgyalást, amely egy hagyományos forma. Ebben a helyzetben a feleknek pontosan megadott feladatuk van, ahol az elrugaszkodás nem mindig megengett.

– Elvi tárgyalásnál a felek a pozíciójukat megtartva és erősítve tűznek ki célokat. Központban az eredmény áll.

– Szituációs tárgyalás rendszerint az előbb említett két tárgyalási típus előtt jön létre. Ennek célja a másik fél erősségeinek, gyengeségeinek és a piaci viszonyok felmérése.

A tárgyalások a megterhelő kommunikációs helyzetek közé tartoznak, melyek során az érzelmekkel való bánásmód hangsúlyos szerepet kap. Ezt jól szemlélteti a tárgyalás gyakorlatában jól bevált AIDA-modell, amely segíti a felek könnyebb, gördülékenyebb előrehaladását, teret enged az érzelmek (igények, vágyak) megnyilvánulásának:

A – Attention, vagyis a figyelem. A figyelem az információátadás kezdete is lehet.

I – Interest, érdeklődés. Az érdeklődés folyamatos fenntartása kulcsfontosságú. Ezt lehet fokozni különböző érdekes, szokatlan diagramokkal.

D – Desire, kívánság. Miért is vannak ott a felek, ki mit szeretne a másiktól. Végül a mozaikszó utolsó része az A – Action, tehát a cselekvés. Ez maga az ajánlattétel. [5]

Különösen fontos a tárgyalásnál az, hogy a lehető legjobban készüljünk fel rá. Olyan előkészületeket célszerű készíteni, amelyek lényegesen megkönnyítik a későbbiekben a munkánkat. Első lépésként a helyzetelemzés az, ami az egésznek egy alapot ad. Majd a megfelelő stratégia kialakítása attól függően, hogy mi a célunk a tárgyalás során. A stratégiához kapcsolódik a taktikák kiválasztása, megtervezése. Minden tárgyalás előtt érdemes tárgyalási tervet készíteni. A legvégén pedig a technikai előkészületeket megtenni. [6]

[4] Bar-On, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psico-thema*. 18. Suplemento, 13–25.

[5] Bokor József-Szabó Tibor (2003): *A kommunikáció elmélete és gyakorlata. Budapest: Booklands* 2000.

[6] Katona Mária-Szabó Csaba (2006): *Kommunikáció – üzleti kommunikáció. Budapest: Képzőművészeti.*

[7] Troth, A. C.– Jordan, P. J. (2002): Emotional Intelligence and Conflict Resolution: Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*. February. Pp. 62–79.

[8] Balázs László (2012): Az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelési mintázatok kapcsolódási lehetőségei. In: Balázs Géza–Kovács László–Szőke Viktória (Szerk.): *Hálózat kutatás. Interdiszciplináris megközelítések*. Inter Nonprofit Kft., Magyar Szemiotikai Társaság, Bolyai Műhely. Budapest: Eötvös. Pp. 79–88.

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA SAJÁTOSságAINAK JELENTŐSÉGE A KOMMUNIKÁCIÓBAN

Megterhelő kommunikációs helyzetként – a tárgyaláshoz hasonlóan – szokták a konfliktushelyzeteket is jelölni. E tekintetben több eredménnyel is találkozhatunk, amely a konfliktuskezelési módszer – mely értelmezhető kommunikációs stílusként – és az egyén érzelmi intelligencia mintázatára vonatkozik.

Troth és Jordan (2002) [7] vizsgálataikban az érzelmi intelligencia, a csoportteljesítmény és a konfliktuskezelési mintázatok összefüggését vizsgálták. Igazolták, hogy az érzelmi intelligencia pozitívan befolyásolja a csoport teljesítményét, és összefüggést mutatott a konfliktuskezelési módok megválasztásával is.

Balázs (2012) [8] vizsgálatában szintén a konfliktushelyzetekben alkalmazott módszerek és az érzelmi intelligencia közötti összefüggéseket vizsgálta. Eredményei igazolták, hogy az egyén érzelmi intelligencia mintázatának milyensége összefügg a konfliktushelyzetben megválasztott konfliktuskezelő módszerek gyakoriságával, különös tekintettel a versengő és alkalmazkodó módszerekre.

A VIZSGÁLAT MÓDSZERTANA

Tanulmányaim és a szakirodalmi tapasztalatok összegzéseként az alábbi kutatási kérdést fogalmaztam meg:

Milyen összefüggés határozható meg az egyén kommunikációs stílusa és érzelmi intelligenciája között?

A kutatási kérdésnél azt tartottam szem előtt, hogy az emberek milyen mértékben vannak tisztában a saját érzéseikkel, és hogy ez véleményük szerint mennyire hat ki a tárgyalásra. Ennek megfelelően hipotézisem a következő:

Az érzelmi intelligencia befolyásolja a tárgyalás során alkalmazott kommunikációs stílusokat. Úgy vélem, hogy minél magasabb az egyén érzelmi intelligenciája, annál inkább választ együttműködő, a másik fél érdekeinek kielégítésére is törekvő kommunikációs stílust.

A kutatásomat egy kvantitatív kutatási módszer segítségével végeztem el, két kérdőív alkalmazásával. Az egyik a Bar-On féle érzelmi intelligencia teszt, amely 121 kérdésből áll. Ez a teszt az egyik legátfogóbb önbeszámolón alapuló mérőeszköz, amely az érzelmi intelligenciát méri.

Az eredmény tartalmaz egy összegző pontszámot, amely az érzelmi intelligencia pontszáma, valamint tartalmazza az egyes faktorok pontszámait is.

[2] A modell felépítését következőkben ismertetem:

Intrapersonális készségek (öntudat és önkifejezés)

– Önbecsülés (tudatában lenni annak, hogy megértjük és elfogadjuk magunkat)

– Érzelmi öntudat (érzelmeink megértése)

– Magabiztosság (érzéseink és önmagunk határozott kifejezése)

– Függetlenség (önálló és másoktól független, szabad érzelmek kialakítása)

– Önmegvalósítás (a potenciális célok meghatározása és megvalósítása, aktualizálása)

Interperszonális készségek (társadalmi tudatosság és az interakció)

– Empátia (annak tudatos kezelése és megértése, hogy mások hogyan érzik magukat)

– Társadalmi felelősségvállalás (érzelmi és szociális azonosulás más társadalmi csoportokkal)

– Interperszonális kapcsolat (kölcönösen kielégítő kapcsolatok)

A stressz kezelése

– Stresszkezelés (érzelmeink hatékony és építő jellegű irányítása)

– Az ösztönös késztetések irányítása/Impulse Control (érzelmeink hatékony és építő jellegű kontrollálása)

Alkalmazkodóképesség

– Valóságérzékelés (érzelmeink tesztelése és a valós gondolkodással való párhuzamba állítása)

– Rugalmasság (a változásokkal való megküzdés, alkalmazkodás a mindennapi életben)

– Problémamegoldás (a problémák hatékony megoldása intrapersonális és interperszonális helyzetekben)

Általános hangulat (önmotiváció)

– Optimizmus (pozitív kilátások észlelése)

– Boldogság (érzés, amely szerint általában elégedettek vagyunk magunkkal, másokkal és az élettel). [3]

A kutatásban felhasznált második kérdőív a személy kommunikációs stílusát vizsgálja [9]. 50 állítás található ebben a kérdőívben, mely szintén önbeszámolóson alapul.

[2] Balázs László (2013):

A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata az iskolában. Doktori disszertáció, PTE, BTK, Pszichológia Doktori Iskola, Alkalmazott Pszichológia Doktori Program, Pécs.

[3] Balázs László (2014):

Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben. Miskolc: Z-press.

[9] Rudas János (2001):

Delfi örökösei. Budapest: Lélekben Otthon.

Az azonosítható kommunikációs stílusok a következők:

- Barátságos
- Benyomást keltő
- Ellazult
- Veszekedő-vitázó
- Figyelmes
- Precíz
- Eleven-kifejező
- Drámai
- Nyílt
- Uralkodó
- A kommunikátor képe (összképet határozza meg)

Az imént említett kérdőívek kitöltése mellett a válaszadók nemét, korát és iskolázottságát kérdeztem meg. A hipotézis vizsgálatához a kapott eredményeket Microsoft Office EXCEL és SPSS for Windows programok segítségével dolgoztam fel. Az adatok feldolgozásához gyakorisági vizsgálatot, átlagszámítást, ANOVA-elemzést és korrelációanalízist végeztem.

A kitöltés során arra kértem a résztvevőket, hogy tárgyalásos helyzetekre gondoljanak és ennek megfelelően válaszoljanak a kérdésekre.

Minta

A kutatásomat egy székesfehérvári szervezetnél végeztem el. Az eredmények összegzése alapvetően két részre bontható, mivel a kérdőívek kitöltése kétszeri alkalommal zajlott le. Az első esetben 16 ember töltötte ki a kérdőíveket. Itt a válaszadók nem szerinti aránya a következőképpen alakult: 4:12. A nők voltak 4-en, a férfiak pedig 12-en. A második esetben ugyanez az arány 6:6 volt. Összességében 28-an töltötték ki a kérdőíveket, 10 nő és 18 férfi.

A mintába került személyek kiválasztására két szempont alapján került sor. Elsődleges szempont az volt, hogy a kitöltő személy a fent említett vállalat dolgozója legyen. Nem volt kritérium, hogy mióta és az sem, hogy milyen beosztásban dolgozik. Ha ennek megfelelt az illető, utána következett a másodlagos szempont, mely szerint többször kellett, hogy részt vegyen üzleti tárgyalásokon. A mintába került 28 személy mindkét kritériumnak megfelelt.

A vizsgálat eredményei

KOMMUNIKÁCIÓS STÍLUS ÉS TÁRGYALÁS

Arra voltam kíváncsi, hogy a mintában milyen mértékben jelennek meg a kommunikációs stílusok általánosságban. Illetve, hogy a tárgyalás során vizsgált személyek jellemzően milyen kommunikációs stílust alkalmaznak. Ezt az 1. táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat. A megkérdezettek kommunikációs stílusjegyei a tárgyaláson.

	N	Átlag
<i>Barátságos</i>	28	13,4
<i>Benyomást keltő</i>	28	14,21
Ellazult	28	12,57
Veszekedő-vitázó	28	12,71
<i>Figyelmes</i>	28	11,79
Precíz	28	12,9
<i>Eleven-kifejező</i>	28	13,64
Drámai	28	12,82
Nyílt	28	12,54
Uralkodó	28	12,25
A kommunikátor képe	28	11,82

A maximum elérhető pontszám 20 volt. A középső oszlopban a mintavételi szám látható, amely minden esetben 28. A harmadik oszlopban a válaszadók együttes átlaga található, amely megmutatja, hogy az egyes kommunikációs stílusokat mennyire tartják jellemzőnek saját magukra. Ezeket az értékeket fogom most elemezni.

Elsőként, ami a legszembetűnőbb és a legértékesebb érték az a figyelmes kommunikációs stílusra kapott eredmény, amely 11,79 % lett. Ez az állítás a figyelmességre irányul a tárgyalás során, amely mint látható átlagban a legkevesebb pontszámot tartalmazza. E szerint a megkérdezettekre kevésbé jellemző az, hogy figyelmükkel a másik félre fókuszálnának. A jó kommunikátor képe kapta a legkevesebb pontszámot. E szerint a válaszadók nem tartják jellemzőnek azt, hogy ők jó kommunikátorok lennének. A legfelső állításnál, a barátságosnál található érték is érdekes volt az elemzés során. Ez az állítás így szólt a kérdőívben „mindig különösen barátságos kommunikátor”. A válaszadók átlagban 13,4%-ban gondolták saját magukat barátságosnak egy tárgyalási helyzetben. A kapott eredmény a magas átlagok közé tartozik. A sorban másodikként szerepel a benyomást keltő állítás. A megkérdezettek 14,21%-a vallotta azt magáról, hogy benyomással van az emberekre. Az utolsó eredmény, amit kiemeltem az eleven-kifejező állításra kapott átlag. A mintaadók 13,64%-a adta azt válaszul, hogy nem verbális módon nagyon kifejező társas helyzetekben.

Összességében elmondható, hogy a megkérdezettek többsége úgy gondolja, hogy benyomást tesz az emberekre azzal, amit mond. És az átlagokat tekintve a legkisebb %-ban gondolták úgy, hogy figyelmesek lennének a tárgyalás során. Az összes többi kapott érték, amelyeket nem fejtettem ki mind-mind hasznos értékeket tartalmaznak, de nem adtak kiugróan magas vagy alacsony értéket ahhoz, hogy ezekre most egyenként kitérjek.

ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS A TÁRGYALÁS

Általánosságban a mintában megjelenő érzelmi intelligencia mintázatokat mutatom be. A kérdőív kitöltésénél az alanyokat arra kértem, hogy kifejezetten gondoljanak egy tárgyalásra, annak érdekében, hogy az akkor dominánsan megjelenő, aktivizálódó képességeket tudjam azonosítani.

2. ábra. A teljes vizsgálati mintára kiterjedő érzelmi intelligencia átlagok.

	Magabiztosság	Éntudatosság	Önbecsülés	Függetlenség	Önmegvalósítás	Empátia	Társas felelősségtudat	Interperszonális viszony	Valóságérzékelés	Rugalmasság	Problémamegoldás EQ	Stressztűrés	Impulzuskontroll	Optimizmus	Boldogság
N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
Hiányzó	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	18,39	22,61	27,25	21,18	21,89	16,29	27,14	30,89	30,11	23,54	24,50	26,57	26,43	23,82	27,79
EMax	30	35	45	35	35	25	45	50	50	40	40	45	45	40	45
%	61%	65%	61%	61%	63%	65%	60%	62%	60%	59%	61%	59%	59%	60%	62%

(Mean: átlagértékek; EMax: maximálisan elérhető pontszám; N: minta mérete; %: elért pontszám százalékos megjelölése)

Amint az ábrán is látható a mintaadó személyek közül az éntudatosságnál és az empátiánál értek el a legmagasabb értékeket. A teljes minta eredményeinek megoszlását tekintve kis eltérésekről beszélhetünk. A legtöbb esetben csak egy-két százalékos különbség tapasztalható.

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA SZEREPÉNEK ELEMZÉSE A KOMMUNIKÁCIÓS STÍLUSOKBAN

A korábbiak jól szemléltetik, hogy jellemzően milyen kommunikációs stílust alkalmaznak a tárgyalások során, valamint azt is láthattuk, hogy milyen érzelmi intelligencia mintázatokkal jellemezhetőek a vizsgált minta tagjai. A következőkben a két vizsgált jelenség közötti kapcsolat feltárását kísérem meg. A továbbiakban csak azokat az eredményeket mutatom be, melyek statisztikai szignifikanciája igazolt. Első körben az érzelmi intelligencia 5 fő tényezőjét és a kommunikációs stílusok kapcsolatát vizsgáltam meg. Itt 3 szignifikáns eredményt kaptam. Az intraperszonális készségek negatív korrelációt mutatnak az ellazult kommunikációs stílussal ($R=-0,453$); a stresszkezelés fő tényező negatívan korrelál a figyelmességgel ($R=-0,426$); végezetül az alkalmazkodóképesség pozitív együtt járást mutat a drámai kommunikációs stílussal ($R=0,429$). A fő tényező összefüggései arra biztattak, hogy az altényezők korrelációs vizsgálatát is elvégezzem, bízva további együttjárások feltárásában.

Az újabb vizsgálat eredményei alapján további összefüggéseket tudunk meghatározni:

- Az empátia pozitívan korrelál a figyelmességgel ($R=0,414$) és a kommunikátor képével ($R=0,518$), ami a kommunikátor összképét fejezi ki önmagáról.
- A valóságérzékelés pozitívan korrelál a figyelmességgel ($R=0,513$).
- A rugalmasság pozitív együttjárás mutat a drámai kommunikációs stílussal ($R=0,439$).
- A problémamegoldás pozitív együttjárást mutat a figyelmességgel ($R=0,546$)
- Az optimizmus pozitív együttjárást mutat a benyomáskeltéssel ($R=0,434$)

A minta mérete miatt regressziószámításra nem kerülhetett sor.

Összegzés, következtetések

Összegzésként elmondható, hogy a kutatásom célja az volt, hogy rávilágítsak egy fontos összefüggésre, amely a kommunikációs stílusok és az érzelmi intelligencia közt van. A kutatásomból levonható következtetés az, hogy alapvetően az embereket nagymértékben befolyásolják az érzelmeik. Megállapítható a vizsgálatomból, hogy a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező személynél az érzelmi intelligencia változásával párhuzamosan változik a kommunikációs stílus is. Az érzelmi intelligencia hatással van a kommunikációs stílus megjelenésére a tárgyalás során. A hipotézisem, miszerint minél nagyobb az érzelmi intelligenciája az egyénnek az annál jobban megnyilvánul a kommunikációs stílusában, igazolódott. Jól látható az eredményekből, hogy az érzelmi intelligencia értékek növekedése a másik félhez való odafordulás, a nyitottság és a figyelem dimenzióit erősítik. A vizsgált kérdés további, mélyebb feltárása érdekében nagyobb mintán elvégzett, mélyebb statisztikai elemzések szükségesek.

Hallgatói jövőorientáció mint versenyképes attitűd

Összefoglalás: Jelen tanulmány a jövőkép lehetséges tényezőire koncentrálna. A kutatás mintáját a kommunikáció- és médiatudományi szak hallgatói alkották. Fontos, hogy a pályakezdő fiatalok reális és főleg pozitív jövőképpel rendelkezzenek. A felmérés kiterjed arra is, hogy a hallgatók milyen motivációs tényezőket fogalmaznak meg saját jövőépítésükkel kapcsolatban.

Kulcsszavak: Jövőorientáció, munkaerő-piaci elképzelések, motivációs víziótényezők.

Abstract: This study focuses on possible factors of long term orientation. The sample was selected from communications and media sciences students of college. It is important to have students of college the real and positive vision. The survey covers motivation factors of students in connection with their long-term orientation.

Keyword: Long term orientation, career vision, motivation factors.

* Dunaújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: kokutit@mail.duf.hu;

[1] Chhokar, J. S.–Brodbeck, F. C.–House, R. J. (2007): *Culture and Leadership Across the World: The GLOBE Book of In-Depth Studies of 25 Societies* Publisher.

Bevezetés

Napjainkban a felgyorsult gazdasági, társadalmi változások gyakran értékrendbeli változásokat is indukálnak. Az átalakulások kontinuitása által teremtett peremfeltételek között különösen fontos, hogy a pályakezdő fiatalok reális és főleg pozitív jövőképpel rendelkezzenek. A megelőző kutatások alapján (pl. GLOBE, Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) a magyar nemzeti, szervezeti, vezetési kultúra kölcsönös dinamikus hatásában a jövőorientáció nem foglal el előkelő helyet a nemzetközi összehasonlítások alapján. [1]

[2] Hofstede, G.–Hofstede, G. J.–Minkov, M. (2010): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival. New York: McGraw-Hill.

A tanulmány célja hogy feltárjuk a végzős főiskolai hallgatók vajon rendelkeznek-e megfelelő jövőképpel. Kitérünk továbbá arra is, hogy a válaszadók hogyan látják elhelyezkedési esélyüket a munkaerőpiacon, mennyire tartják versenyképesnek magukat akár a markánsan virtualizálódó határok nemzetközi élethelyzeteiben és arra is választ keresünk, hogy az elhelyezkedési esélyeik latolgatása közepette vajon milyen elvárásaik vannak a jövőbeli foglalkoztatókkal szemben. A felmérés kiterjed arra is, hogy a hallgatók milyen motivációs tényezőket fogalmaznak meg saját jövőépítésükkkel kapcsolatban és az érvényesülés objektívnek tartott szempontjait miként látják.

A háttérkutatás megpróbálja azzal a feltételezéssel megközelíteni a kutatási kérdéseket, hogy a felsőoktatás struktúraátalakítási folyamatainak következményeit is figyelembe véve a felsőfokú szaktanfolyam oklevelének várományosai és a bachelor képzésben részvevő reménybeli diplomások víziója között nincs a vizsgált fókuszokban lényeges eltérés.

Előzmények

Jelen tanulmány abból a feltételezésből indul ki, hogy a különböző versenyképesség-kimutatások általában területi alapon szegmetálnak, azaz objektív földrajzi, regionális, közigazgatási lehatárolások dominálnak. Fontos kritériumként jelentkezhet azonban a versenyképesség megítélésénél egy szoft kategória is, amely szubjektív és az egyének szintjén mutatkozik. Kiemelkedő szerepet játszik az is, hogy mennyire van jövőképe a társadalmi-gazdasági bővített újratermelés vonatkozásában a jövő munkavállalójának – sőt felsőoktatási képzéseket alapul véve a kutatásnál –, a jövő középvezetőjének. A munka világához kötődően is fontos jövőbeli értékrend tehát a versenyképesség. A tanulmány vezérfonalához kapcsolódóan tekintsünk át néhány, a témához fűződő kutatási előzményt.

Geert Hofstede a dinamikus jövőorientáltságot állítja szembe a statikus múlt, jelen orientációval. A hosszú távú orientáció, más néven Konfucianus-gondolkodás indexe arra ad választ, hogy egy kultúra tagjainak milyen képe van a világról, saját életéről és életútjáról. Az index alacsony értéke arra utal, hogy az adott kultúra időorientációja jellemzően rövid távú, a jelenre, vagy maximum a közeli jövőre fókuszál. [2] Hofstede kutatásainak köszönhetően több évtizede folyamatosan értesülünk róla, hogy

a világ több országát (jelenleg 76) is felmérő kultúradimenziók mentén hol szerepelünk a mezőnyben. A legfrissebb publikált eredmények alapján hazánkat illetően a hatalmi távolság indexe 46 (összehasonlításként Kína 80 és Írország 28), a bizonytalanságot szeretjük elkerülni ezt jelzi a 82-es érték. Individualisták vagyunk a kollektív érdekekkel szemben 80-as index értékkel. A nemi szerepek közül a 88-as maskulin érték a gyors előrejutás fontosságát emeli ki. Az élet élvezete szempontjából feltárt dimenzióban a 31-es index érték a visszafogottságról tesz tanúbizonyságot. A számunkra leglényegesebb jövőorientáció (long term orientation) vonatkozásában a közepesnek tekinthető 58-as index az iránymutató. Időorientáció tekintetében a hosszú és rövidtávú így majdnem egyensúlyt mutat.

Összehasonlításként a német, belga, japán jövőorientáltság egyformán 80 feletti értékkel bír. [3]

Egy komplexebb kultúrakutatási módszert alkalmaz a GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) szemlélet, amely ez előzőnél több dimenziót vizsgál, majd azokat a faktoranalízis módszerével szűkítve adja meg a vezetési, szervezeti, nemzeti kultúra értékeit. [4] A vizsgálatban a kultúra implicit és normatív jellege is feltárul. [5] A felmérésekben résztvevő 61 országot rangsoroló magyar eredmények az alábbiak:

- Hatalmi távolság 12.
- Bizonytalanság-kerülés 60.
- Individualizmus/Kollektívizmus 2.
- Nemi szerepek 3.
- Jövőorientáció 58.
- Csoport-kollektívizmus 2., 37.
- Humánorientáció 58.
- Teljesítményorientáció 58.
- Rámenősség/asszertivitás 8.

A számunkra releváns információt a 61 ország mezőnyéből a jövőorientált (GLOBE világátlag 3,9 a magyar 3,21 pontérték) gondolkodás 58. azaz erőteljesen aggasztó helyezése jelenti.

Az egyetemi és főiskolai hallgatók jövőképével foglalkozott a „Regionális Egyetem” Kutatócsoport a Debreceni Egyetemen, amely a fiatalok családalapítási attitűdváltozásának főbb jellemzőit, a jövőkép képlékeny fogalmát vizsgálta a családalapításra és az életcélokra leszűkítve.

[3] Hofstede, G. (2014): *Cultural tools Country*. What about Hungary? <http://geert-hofstede.com/hungary.html>

[4] Bakacsi Gyula (2012): A GLOBE kutatás kultúráváltatóinak vizsgálata a faktoranalízis segítségével. *Vezetéstudomány*. 43.4.

[5] Dorfman, P. W.–Hanges, P. J.–Brodbeck, F. C. (2004): Leadership and Cultural Variation: The Identification of Culturally Endorsed Leadership Profiles, In: House, R. J. (Ed.): *Culture, Leadership, and Organizations*. London: The GLOBE Study of 62 Societies.

[6] Engler Ágnes–Nagy Zsuzsa Eszter (2006): Egyetemi és főiskolai hallgatók jövőképe egy regionális kutatás alapján. *Educatio*. 2006/1. Kutatás közben.

[7] Lime Survey : <https://www.limesurvey.org/en/printablesurvey/sa/index/surveyid>

A kutatás eredményei közül kiemelem, hogy a negatív gazdasági-társadalmi tendenciák ellenére a fiatalok jövőképe jellemző a tradicionális család iránti igény. [6]

A fenti előzmények szándékosan többirányú körüljárása után, arra vállalkozom, hogy néhány szempont alapján megvizsgálva a végzős kommunikációtudományi hallgatók (FOSZ és BA) jövővel kapcsolatos elképzeléseit, feltárjam az esetleges különbségeket a kétféle képzésben résztvevő hallgatók gondolkodása között.

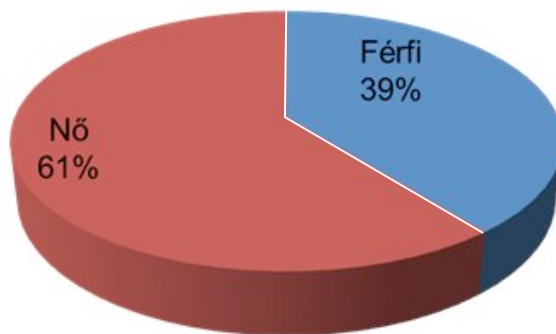
A vizsgálat

A vizsgálatra jellemző egyik sajátosság, hogy nem mintavételes eljárást alkalmaztunk, hanem a teljes végzős kommunikációtudományi alapszak és felsőoktatási szaktanfolyam hallgatói állományát, vagyis a teljes alapsokaságot megkérdeztük, mert az alacsony létszám ezt szorgalmazta.

A kutatáshoz a kérdőívet és a lekérdezéseket, matematikai-statisztikai módszereket a Lime survey alkalmazás [7] (online lekérdezéseket is lehetővé tevő) segítségével végeztük. A kitöltés nem volt teljesen problémamentes, mert a hallgatók lassú reakcióidővel és nem teljes körűen léptek be az online rendszerbe.

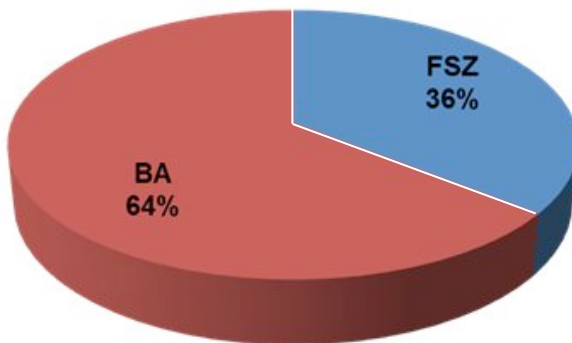
A kérdőív 30 kérdést tartalmazott, amelyek az általános demográfiai alapadatokon túl rákérdeztek a szülők iskolai végzettségére és a nemzetgazdasági ághoz kötődő foglalkozására is, annak érdekében, hogy a hallgatók preferenciáinak összefüggéseit ebben a vonatkozásban is feltárjuk. A megkérdezettek adatait az alábbi ábrák szemléltetik.

1. ábra. A nemek megoszlása.



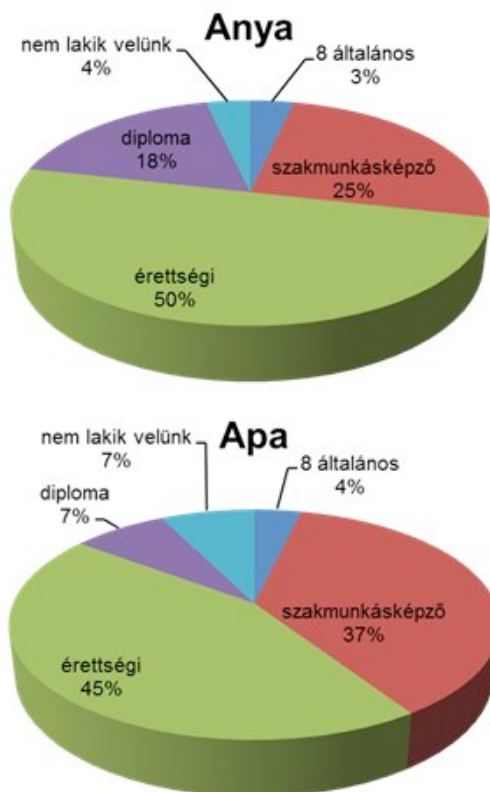
A demográfiai adatokon belül a megkérdezett hallgatók többsége (61%) nő, amely a nemek arányának vonatkozásában a társadalomtudományi és bölcsész képzéseink esetében még alacsonynak is mondható. Az életkor szerinti különbségek az alapsokaság sajátosságából adódóan nem relevánsak. A jövőképpen keresendő különbségek, azonosságok azonban igen, mert a két képzés között óriási a jövőt illető különbség, hiszen a felsőoktatási szakképzés továbbra is szerepel a képzési palettán az intézményünkben, ezzel szemben a kommunikációtudományi alapképzési szak felfüggesztése miatt csak végzős hallgatóval rendelkezik. A válaszadók tekintetében a megoszlás a BA képzésben többségi érintettséget (64%) mutat.

2. ábra. Képzések szerinti megoszlás.



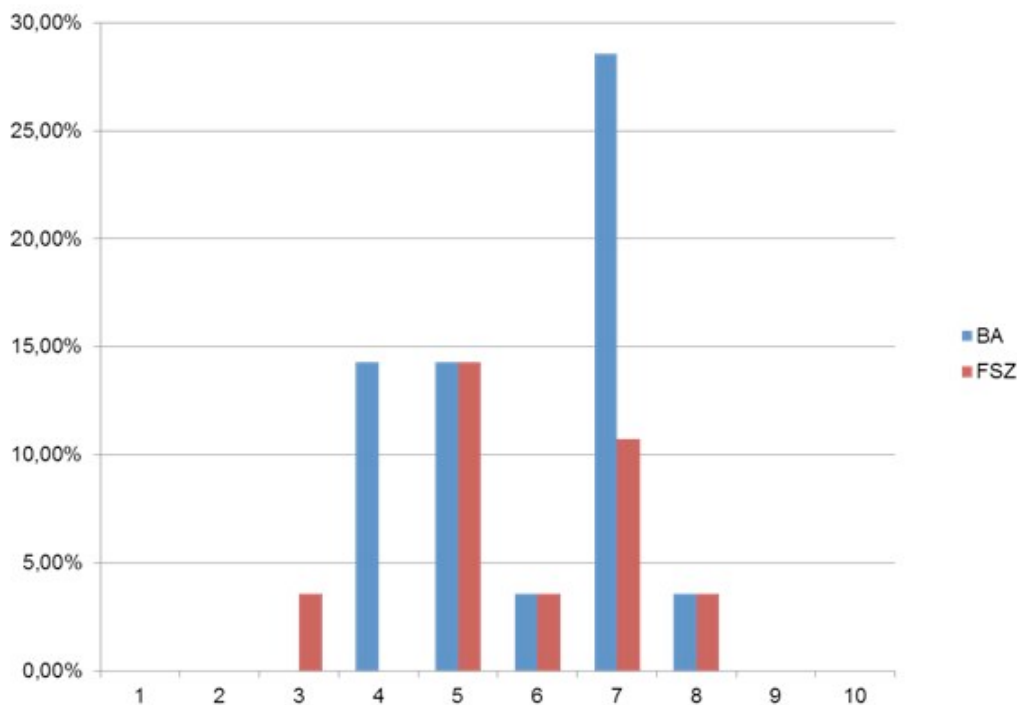
A szülők iskolai végzettségének megoszlását annak érdekében szükséges vizsgálni, hogy az esetleges jövőképet, vagy azzal összefüggésben a társadalmi státuszt, jövőbeli foglalkoztatást mennyiben befolyásolja.

3. ábra. Szülők iskolai végzettsége.



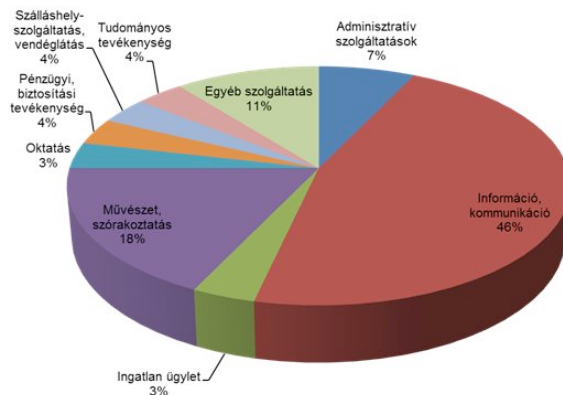
A legmagasabb iskolai végzettségek belső struktúrájának feltárása esetében az apa és az anya vonatkozásában is dominál a középfokú végzettség, amelynél az érettségi a szakmunkás végzettséggel szemben az anyára mutat eltolódást. Ezt az érettséginél kismértékű többlet jelzi, azonban a felsőfokú diplomával rendelkező szülők esetében az anyák aránya (18%) magasan meghaladja az apákét (7%).

4. ábra. Jelenlegi társadalmi státusz megítélése.



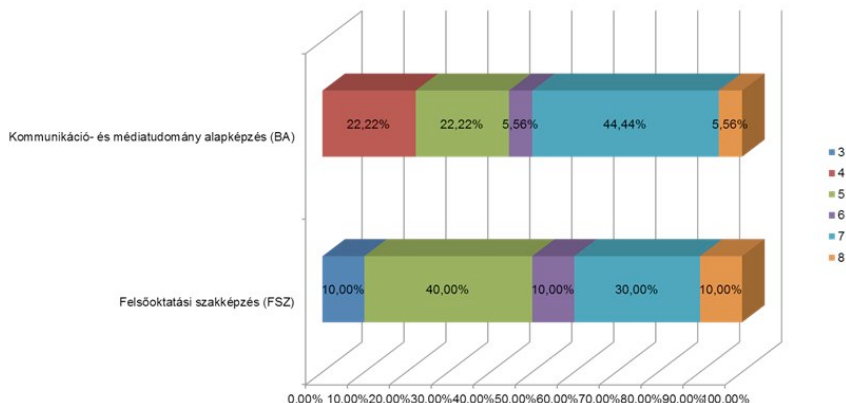
A jövőbeli elképzelésekkel kapcsolatban érdekes a hallgatók jelenlegi társadalmi státuszának önbevallás alapján történő feltárása is. A 10 fokú társadalmi ranglétrán az 1 a legalacsonyabb és a 10 a legmagasabb képzeletbeli társadalmi státuszt jelenti. Az ábrán összehasonlításként a teljes alapsokaság prezentált, amelyben a BA és FOSZ képzés az 5, 6 és 8-as társadalmi lépcső tekintetében kiegyenlített, azonban markáns eltérést mutat a 7-es értékben. Összességében megállapítható, hogy az alapszakra járók esetében a státusz megítélése pozitívabb és szélsőségesen kedvezőtlen vagy túl pozitív megítéléssel egyik hallgató sem rendelkezik.

5. ábra. A reménybeli munkahelyválasztásnál preferált nemzetgazdasági ágak megoszlása.



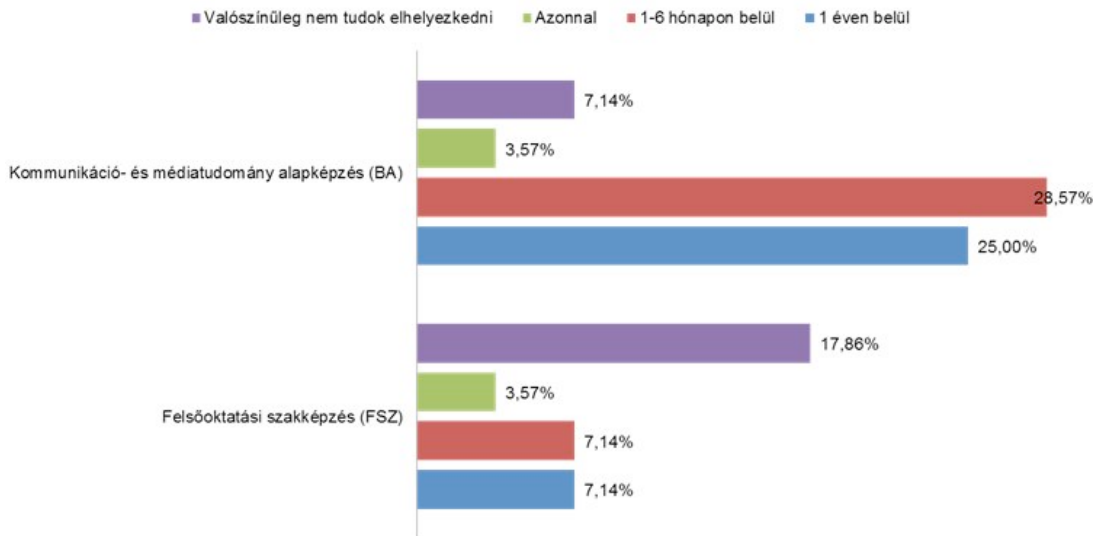
Megkérdeztük, hogy a munkaerőpiacra kilépve milyen szakági elképzelésekkel rendelkeznek, konkrétan milyen nemzetgazdasági ágban szeretnének elhelyezkedni. A preferált ágak besorolását a TEÁOR szerinti megoszlásban kérdeztük. A válaszok között nincs építőipar, valamint mezőgazdaság. A későbbiekben a TEÁOR szerinti besorolások alapján érdemes lenne megvizsgálni, hogy a szülők foglalkozása és a preferenciák között milyen összefüggések fedezhetők fel. Megnyugtató, hogy a legtöbben a végzettségüknek megfelelő munkahelyet képzelnek maguknak, azaz dominánsan (46%) a kommunikáció területén szeretnének dolgozni és a többi jelzett ágban is a felsőfokú tanulmányok alatt szerzett kompetenciák jól használhatóak.

6. ábra. Társadalmi státusz jelenlegi megítélése.



A jelenlegi társadalmi státusz megítélésénél az arányokat vizsgálva a két megoszlás belső eltolódást mutat. A 3-as érték csak a felsőoktatási szakképzésben résztvevőknél, míg a 4-es lépcsőfok csak az alapképzésben érintetteknél jelentkezik. A FOSZ képzésen mintegy duplája az aránya az 5 és 6-os státusznak, míg a BA képzésnél a 7-es fokozat egyértelműen dominál.

7. ábra. Elhelyezkedési esélyek a tanulmányok befejezése után.

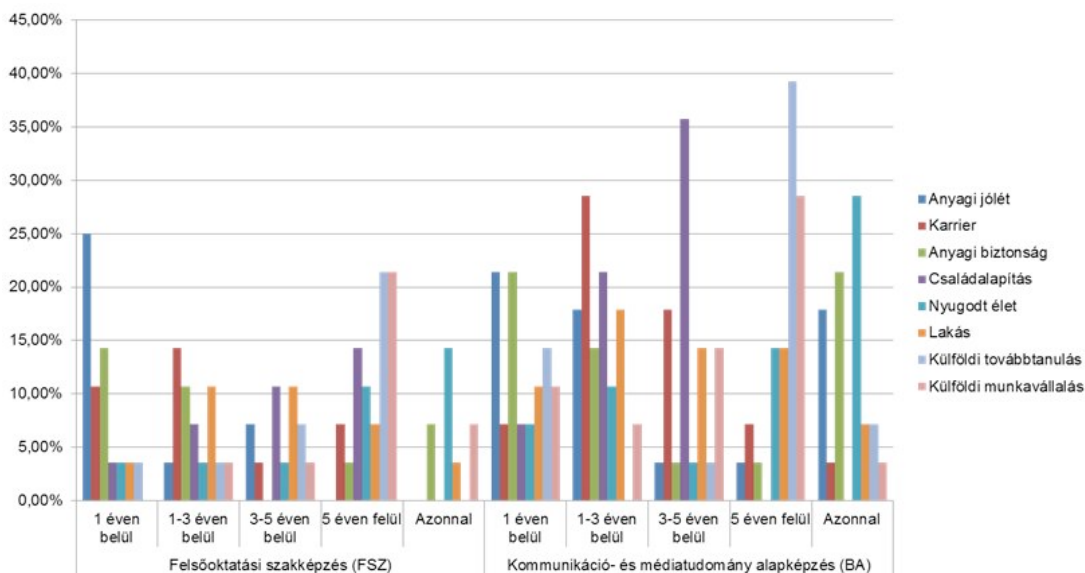


Felelősségteljes oktatási, továbbá hallgatóbarát attitűddel rendelkező intézmény révén fontosnak tartjuk, hogy a hallgatóink releváns gyakorlati képzést kapjanak és ezzel minél nagyobb eséllyel próbáljanak elhelyezkedni a munkaerőpiacon.

A jövőképük feltárásához ezért egyértelműen fontos alkotóelem az elhelyezkedési esélyük saját megítélése. Az alapképzésben érintettek optimistábban látják a lehetőségüket.

Sajnálattal konstatáltuk, hogy a teljes adatsort vizsgálva mintegy 26%-uk úgy ítéli meg, hogy egyáltalán nem tud elhelyezkedni és sajnos csak 7% látja úgy, hogy azonnal lesz munkahelye.

8.sz. ábra Fontos célok és azokhoz társított időtávok.



A jövőorientáció horizontja és a célok közötti összefüggések feltárása alapján a tanulmányokat is a keresztvizsgálatoknál figyelembe véve megállapítható, hogy a végzés után azonnal a legnagyobb értéket a „nyugodt élet” kapta. Ez az eredmény meglepő, hiszen nem jellemző erre a korosztályra ennek a célnak az előnyben részesítése. 1 éven belül az anyagi jólét és anyagi biztonság megteremtése egyaránt fontos kritériumként jelenik meg mind a két csoportnál. 1–3 éven belül megjelenik a karrier és a család fontossága, 5 éven belül pedig szeretnének lakással rendelkezni és családot alapítani.

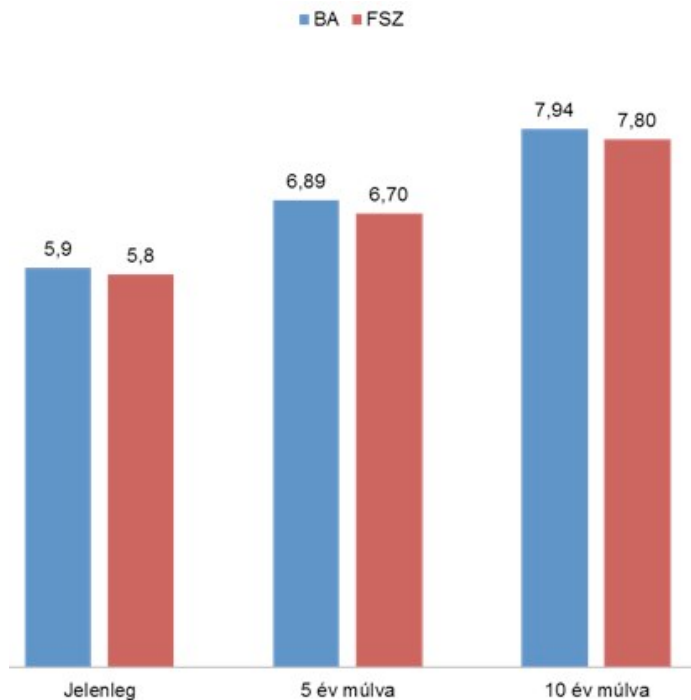
Az elterjedt sztereotípiával szemben csak a távlatos gondolkodásban jelenik meg a külföldi munkavállalás, tanulás lehetősége és ott is inkább a felsőoktatási szakképzésben érintettekénél. A fontos céljaik eléréséhez szükséges segítséggel kapcsolatos várakozás és hogy ebben kire számíthatnak, érdekes összehasonlítás eredményeket hozott.

Az adatok azt mutatják, a többség tisztában van azzal, hogy saját magának ebben aktív résztvevőként kell tevőlegesen fellépnie és a családra, ismerősökre számíthatnak még magukon kívül.

Eltérést mutat azonban a lokális és az országos szervek támogatásával kapcsolatos eredmény.

Ebben az 5-ös Likert-skálán csak 2,2 értékben számítanak a helyi intézményrendszer támogatására az elvárt 3,2-es értékkel szemben. Ezt az összevetést országos szintű intézményhálózatra kiterjesztve pedig 1,8 vs. 3,4 nagyságrendet kaptunk.

9. ábra. Társadalmi státusz megítélése különböző időtávokban.



Fontosnak tartjuk, hogy a jövőorientáció feltárása szempontjából hová helyezik el a társadalmi ranglét-rán 5 és 10 év múlva saját magukat a megkérdezett hallgatók.

A kutatási eredmények ebben a vizsgálati szegmensben egyértelműen egyezőséget mutatnak a kétféle képzésben érintett hallgatók között. Megnyugtató konklúziót jelent, hogy mind a két vizsgált időtávlatban egyértelmű, fokozatos (5 évenként mintegy lépcsőfoknyi) státuszemelkedéssel számolnak a megkérdezettek és 10 év múlva a 8-as, magasnak mondható fokozatra helyezik magukat, amely remélhetőleg nem csak túlzott optimizmus részükről.

Összegzés

A hallgatók jövőkép-kutatásának kezdeti lépéseit jelenti csupán ez a tanulmány. Ebben az elképzelések szerint a társadalmi-gazdasági bővített újratermelésben meghatározó szerepet betöltő pályakezdő kis csoport jövőképeinek feltárása szerepelt. A vizsgálat ezen túlmenően több szempontra is kiterjedt, melyek közül a társadalmi státusz, elhelyezkedési esélyek, életcélok, szakmai elképzelések rövid-, közép- és hosszú távú összefüggéseinek, korrelációinak feltárása is szerepel (a jelenlegi pilot projekt minta elemszámát is intézményi szintre érdemes emelni). A jelenleg már feltárt változók alapján a jövőképben nincs jelentős eltérés a kétféle tanulmányokat folytató hallgatók jövőképe között. A legszembetűnőbb hasonlóságot a különböző időtávon belüli társadalmi státusz elképzelések területénél mutathatjuk ki, de vannak belső strukturális eltérések, pl. az elhelyezkedési esélyeik megítélésben.

A munkahelyválasztás szempontrendszerének prioritásait kutatva a hallgatók körében a szakmai végzettségnek megfelelő munkakör kapta a legnagyobb értéket, utána a legfontosabb a jövedelem nagyságrendje és a munkaidő-beosztás volt, végül pedig a lakóhelyük közelsége szerepelt.

A kutatás kibővítésének lehetőségeként a jelenleg fel nem dolgozott ismérvek feltárása kimutatása is szerepelhet, mert a lekérdezések kiterjedtek a következő kérdéskörökre is:

Miben kellene fejlődnie a településnek, hogy itt maradjon?

Miben tartja magát a legjobbnak?

Van-e összefüggés a szülők foglalkozása és az elhelyezkedési szándék foglalkozása között?

Szülők iskolai végzettsége és a társadalmi státusz között van-e összefüggés?

Lakhely szerepe, a vidék és a város különbségeinek hatása a jövőképre.

Milyen preferenciái vannak a munkavégzéssel kapcsolatban (ezek közti különbségek, ezeket összehasonlítva a munkáltató által publikált ajánlatokkal).

Milyen foglalkozást képzel magának különböző időtávon?

Jövőbeli érvényesüléséhez mire van szükség szerinte (kapcsolati tőke és/vagy diploma dichotómiája, ezek közül mi áll a rendelkezésükre).

A vállalatok társadalmi felelőssége (corporate social responsibility), történeti áttekintés

Összefoglalás: A vállalati felelősség létjogosultságát, már kevesen vonják kétségbe. Mára már világszerte a nagyvállalatok nagytöbbségének van CSR-politikája, van külön részlege, amely foglalkozik ezen területtel, sőt már éves CSR-jelentéseket is készítenek. Az EU is sokat foglalkozik a kérdéssel, jogszabályalkotók kedvenc területévé vált, majdnem éves szinten változtatja, bővíti a CSR értelmezését.

A CSR-koncepció jelentősége és fontossága folyamatosan növekedett az utóbbi évtizedekben, jelentős viták, fejtegetések, kutatások témáját képezve úgy az akadémiai, mint a vállalkozói közösségekben az Európai Unióban és világszerte. Bár eredetileg a CSR-megfogalmazást inkább a nagyvállalatok etikai érdemeinek a megvitatásához használták, az erre vonatkozó szakirodalom ma már a kis- és közepes vállalatokat is belefoglalja.

Jelen tanulmányban a vállalatok társadalmi felelősségével kapcsolatos elméletek, definíciók sokasságát próbáltam felsorakoztatni a teljesség igénye nélkül, valamint a szakirodalmak feldolgozása révén rávilágítani arra, hogy a társadalmi felelősségvállalás hogyan befolyásolhatja a vállalatok teljesítményét.

Kulcsszavak: Vállalatok társadalmi felelősségvállalása, CSR jelentések, EU CSR-politikája.

Abstract: Companies pursue corporate social responsibility (CSR) after realising that corporate performance beyond traditional economic and legal considerations is influenced by ethical and discretionary responsibilities.

The significance of the CSR concept increased over the past decades, it was a topic of considerable debates, arguments, research programmes in the academic and corporate word, in the European Union and worldwide. However, CSR continues to evolve in the practice of big companies, we have only

** Partiumi Keresztény Egyetem,
Nagyvárad.
Közgazdaságtudományi Kar,
Pénzügy és Gazdasági Elemzés
Tanszék*

E-mail: editnagz@yahoo.com

[1]http://populationaction.org/Articles/Whats_Your_Number/seeandsave.php?date=320277600000

[2] <http://www.origo.hu/tudomany/20111026-kozel-hetmilliard-a-fold-nepesseget-nezze-meg-hanyadikkent-szuletett-a.html>

[3] United Nations Population Fund

[4] <http://www.unfpa.org/pds/trends.htm>

[5] Takács E. (2002): *Angol-magyar kéziszótár*. Budapest: Könyvmíves.

few evidences what effects does it have on the performance of small and medium enterprises (SMEs).

The aim of this paper is to review the relevant empirical literature on CRS and to present the methodological possibilities of estimation the effect of CSR on the corporate performance.

Keywords: Corporate social responsibility, CSR reports, CSR politics of the EU.

Bevezetés

A vállalati felelősség létjogosultságát, már kevesen vonják kétségbe. Manapság világszerte a nagyvállalatok többségének van CSR-politikája, van közlése, amely foglalkozik ezen területtel, sőt már éves CSR-jelentéseket is készítenek. Az EU is sokat foglalkozik a kérdéssel, jogszabályalkotók kedvezményterületévé vált, majdnem éves szinten változtatja, bővíti a CSR értelmezését.

A tanulmány írása közben kiindulópontként megtekintettem, hogy a 7 milliárdos népességből hányadik vagyok, a szám kb. 4,5 [1] milliárdodik. Ez a helyezés elképesztő, ahhoz viszonyítva, hogy hozzávetőlegesen tíz év alatt 1 milliárddal nő a Föld lakosságának száma. [2]

Az ENSZ Népesedési Alapjának (UNFPA [3]) jelentése szerint 2013 közepén a Föld lakossága elérte a 7,2 milliárdot, 2025-re 8,1 körül lesz, majd 2050-re 9,6 milliárd fölé emelkedik, az ezt követő ötven évben a növekedés számottevő csökkenést mutat és 2100-ra 10,9 milliárd körül lesz. [4] Az előrejelzések alapján az elkövetkező évtizedekben jelentősen fog növekedni a Föld lakossága, az életkörülmények megteremtéséhez szükség van az állampolgárok és vállalati polgárok felelősségének növelésére. A vállalatok részéről most már nem csak ajánlatos, hanem szükség van proaktív, stratégiai megfontolásokra, beágyazódásra a társadalmi, gazdasági, környezeti szférákba.

Társadalmi felelősséggel kapcsolatos definíciók, fogalmak és kifejezések használata

A vállalatokkal kapcsolatos elvárások köre egyre inkább bővül napjainkban, a vállalatok alapfeladatainak tekintetével mellett – mint a gazdasági teljesítmény növelése, a munkahelyteremtés, a társadalmi elvárásoknak való megfelelés – is még inkább előtérbe kerül, ugyanúgy mint a környezeti hatások mérséklése. A CSR-vállalatok felelőssége versenyképességük fontos meghatározója lesz.

A vállalatok társadalmi felelősségvállalása először az angolszász szakirodalomban jelent meg, angolul Corporate Social Responsibility, azaz CSR, a mozaik szó jelentése a kézikönyvtár szerint [5], *Corporate* közös, testületi, egyesített, közösségi, testületet alkot, bekebelez, a *Social*, annyit tesz mint társasági, társadalmi, szociális, a *Responsibility* jelentése felelősség, teljes mértékben magára vállalja a felelősséget, felelősségtudatot.

Adam Smith (1776) a „Nemzetek gazdagsága” művében találóan utal a vállalatok mai értelemben vett társadalmi felelősségére *„Ebédünket nem a mézsáros, a sörfőző vagy a pék jóakaratótól várjuk, hanem attól, hogy ezek a saját érdekeiket tartják szem előtt. Nem emberiségükhöz, hanem önszeretetükhöz fordulunk, és sohasem a magunk szükségéről, hanem a rájuk váró előnyökről beszélünk nekik.”* [6]

Az Európai Bizottság Zöld Könyve [7] a következőképpen definiálja a CSR-t: a vállalatok önkéntesen szociális és környezeti szempontokat érvényesítenek üzleti tevékenységükben és a partnereikkel fenntartott kapcsolatokban. [8]

International Business Leaders Forum meghatározása a vállalatok társadalmi felelősségét illetően: „Egy olyan önkéntes tevékenység, amely túlmutat a szabályozói elvárásokon, a vállalatok társadalmi felelősségvállalása annak a módja, ahogy az üzleti szféra figyelembe veszi működésének gazdasági, társadalmi, környezeti hatásait, vagyis miként maximalizálja az eredményeket, és miként minimalizálja a negatív következményeket.” [9]

A World Bank Institute e-konferenciáján [2004] elfogadott definíció a következő: A gazdaság elkötelezettsége a fenntartható fejlődés felé, mely magában foglalja az alábbi kérdések megoldását, mint a környezetvédelem

[5] Takács E. (2002): *Angol-magyar kézikönyvtár*. Budapest: Könyvművés.

[6] Smith, A. (1992): *Nemzetek gazdagsága*. Budapest: KJK.

[7] EURÓPAI BIZOTTSÁG, Zöld Könyv: COM (2001)

[8] World Bank Institute- E-conference, 2004

[9] International Business Leaders Forum- <http://www.iblf.org/>

[10] Zsolnai L. (Szerk.) (2005): *Vállalkozások társadalmi felelőssége az Európai Unióban és Magyarországon*. Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara.

[10] Zsolnai L. (Szerk.) (2005): *Vállalkozások társadalmi felelőssége az Európai Unióban és Magyarországon*. Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara.

[11] Kotler, Ph.–Lee, N. (2007): *Vállalatok Társadalmi Felelősségvállalása: Jót tenni – egy ügyért és a vállalatért – Corporate Social Responsibility*. Budapest: HVG.

[12] Angyal Á. (2009): *Vállalatok társadalmi felelőssége, felelős társaságirányítás*. Budapest: Kossuth.

növelése, a helyi és szélesebb értelemben vett társadalom segítése, a korrupció csökkentése, a méltányos munkakörülmények elősegítése és intézményesítése és a marketing igazságtartalmának növelése. [10]

A „Jót tenni egy jó ügyért – és a vállalatért”c. művében a szerzőpáros a vállalati társadalmi felelősségvállalást, mint elkötelezettséget említi, amely során a vállalat a közösség jólétének érdekében folytat önkéntesen, szabadon választott üzleti gyakorlatot, amit erőforrásaival is támogat. [11]

A fent említett definíciók valamint a későbbiekben tárgyaltak is jól érzékeltetik, hogy nem létezik egyetértés a szakemberek körében azzal kapcsolatosan, hogy mit is jelent valójában a CSR.

Angyal [12] csokorba szedte több szakértő és szervezet definícióit a felelős vállalati magatartásra vonatkozóan:

- A felelős vállalat meghallgatja érintettjeit és becsületesen válaszol azok feltevésire. (Starbucks CSR-jelentése, 2004)

- A CSR-ajánlás, amely szerint a vállalatok nemcsak hasznuk maximalizásáért felelnek, hanem elismerik az olyan érintettek szükségleteit is, mint az alkalmazottak, vevők, demográfiai csoportok és a régiók, amelyben szolgálnak. (PricewaterhouseCoopers, 2004)

- A CSR felelős működésre kötelez bennünket mindenhol, ahol tevékenykedünk, tisztességesen mérlegeli a különféle érintettek szükségleteit, amelyek befolyással vannak vagy lehetnek a cég legitim érdekeire, tevékenységére és teljesítményére. (Chiquita, 2004)

- A CSR elvárja a vállalatoktól, hogy azok a nyilvánosság előtt elszámolhatóak legyenek nemcsak pénzügyi értelemben, hanem társadalmi és környezeti tevékenységeik szerint is. (Brit Iparszövetség, 2001)

- A CSR-konceptió, amelyben a vállalatok integrálják társadalmi és környezeti tevékenységüket üzleti műveleteikkel és együttműködésüket érintettjeikkel önkéntes alapon. (EU Foglalkoztatási és Társadalmi Problémák Igazgatósága)

- A CSR az üzleti szereplők elkötelezettsége a fenntartható gazdasági fejlődés támogatására, együtt dolgozva alkalmazottaikkal, azok családjával, a helyi közösségekkel és az egész társadalommal az életminőség fejlesztése érdekében oly módon, hogy az jó legyen, mind az üzleti célok, mind a nemzetközi fejlődésnek egyaránt. (Világbank, 2004)

- A vállalatok társadalmi felelősségvállalása a haladás és az innováció olyan új eleme, amely társadalmi, gazdasági és környezeti dimenzióit a társadalmi kulcsszereplők

párbeszédére alapozva integrálja. (Q. Quint, az EU Foglalkoztatási és Szociális Ügyek főigazgatójának CSR-kötete, 2004)

– A CSR lényege, hogy a vállalatok úgy irányítsák üzleti tevékenységeiket, hogy átfogóan kedvező benyomást tegyenek a társadalomra. (M. Bark, társadalomkutató)

– A CSR üzleti siker elérése oly módon és eszközökkel történhet, melyek tiszteltetben tartják az etikai értékeket, az embereket, a társadalmi és természeti környezetet. (BSR – Üzlet társadalmi felelősséggel)

Az Üzleti Világtanács a Fenntartható Fejlődésért (World Business Council for Sustainable Development – WBCSD) CSR jobb megértését célzó programjának meghatározása szerint a: *„Vállalatok társadalmi felelősségén azt értjük, ha egy üzleti vállalkozás folyamatosan elköteleződik az etikus viselkedés és a gazdasági fejlődéshez való hozzájárulás iránt, mialatt javítja munkavállalóinak és családjaiknak életminőségét, csakúgy, mint a helyi közösségét és általában a társadalomét.”* [13]

A „Canadian Centre for Philanthropy” a következő meghatározást publikálta a CSR-el kapcsolatban: „Olyan menedzsment-gyakorlatok, amelyek biztosítják, hogy a vállalat minimalizálja működésének negatív hatásait a társadalomra, miközben maximalizálja a pozitív hatásokat.” [14]

Hart a felelősségnek négy fajtáját különbözteti meg, ezek a következők: szerepfelelősség (role responsibility), okozói felelősség (causal responsibility), kötelezettség-felelősség (liability responsibility) és képesség-felelősség (capacity responsibility). [15]

Hart szerint a szerepfelelősség azt jelenti, hogy szervezeten belül egy személy valamilyen pozíciót tölt be, amely bizonyos feladatokkal, kötelezettségekkel jár együtt, ezen feladatok ellátása hatással van a szervezet működésére valamint a többi érintett jólétére.

Az okozói felelősség, az egyén tettének a következményeit jelenti, amely a CSR tekintetében jelentős, mert a vállalatoknak legtöbbször társadalmi, természeti környezetre gyakorolt negatív hatásuk van.

A kötelezettség-felelősségről, csak akkor beszélhetünk, ha az hivatalosan szabályozva van, a CSR esetében ez nem igazolható, mert ezen a kötelezettségen túlmutat, szabadon választott, önkéntes szerepvállalást jelent.

[13] <http://www.wbcsd.org/work-program/business-role/previous-work/corporate-social-responsibility.aspx>

[14] Canadian Center for Philanthropy, idézi Kercher, 2007. P. 2.

[15] Lionel, H.–Hart, A. (1968): *Punishment and responsibility: essays in the philosophy of law*. Oxford: Clarendon Press.

[16] Goodpaster, K. E.–Matthews, J. B. (1982): Can a Corporation Have a Conscience? *Harvard Business Review*. 60. January/february. Pp. 132–141.

[17] Tóth G. (2007): *A valóban felelős vállalat. A fenntarthatatlan fejlődésről, a vállalatok társadalmi felelősségének (CSR) eszközeiről és a mélyebb stratégiai megközelítésről*. Budapest: Környezet-tudatos Vállalatirányítási Egyesület.

[18] Werther, W. B.–Chandler, D. (2011): *Strategic corporate social responsibility*. Thousand Oaks: Sage.

A képesség-felelősség Hart szerint, azt jelenti, hogy az egyénnek megvannak azok a képességei, hogy megért, megmagyaráz és befolyásol bizonyos dolgokat, képes dönteni a jó és a rossz között. Ez a fajta felelősség leginkább a személyekhez köthető és nem a vállalatokhoz, szervezeteken belül a vezetők és alkalmazottak esetében releváns ezen felelősség.

Goodpaster és Matthews a felelősségnek három formáját különbözteti meg az okozói felelősséget, a szabálykövető felelősséget (amely a Hart-féle kötelezettség felelősségnek feleltethető meg), valamint a döntéshozó felelősségét. [16]

Tóth Gergely szerint a valóban felelős vállalatnak, a hagyományos vállalathoz képest, öt alapelvnek kell megfelelnie. Ezek a következők: a szállítási távolság minimalizálása; igazságosság, azaz méltányos kereskedelem; munkabérek és munkakörülmények; ökonomizmus (a gazdasági szereplőknek természetes célja a gazdaságosság, de nem a legfontosabb cél); optimális méret (hosszú távon állandó és nem növekvő jövedelem) és olyan termék, amelyre valóban szükség van egy fenntartható világban [17]

Tóth (2007) megjegyzi, hogy a vállalatok felelőssége a közlekedés és a szállítás is, szállítass kevesebbet írja, mert ez a természeti környezetre egyre nagyobb terhet ró. Értelmezésében a „hogyanon” kívül a „mit és miért” termelni illetve szolgáltatni is a vállalatok felelősségéhez tartozik.

Felelősségvállalással kapcsolatos kifejezések:

(Werther & Candler, 2011) [18]

Vállalati filantrópia – strategic philanthropy: A vállalat részéről felajánlott hozzájárulások, juttatások az érintettek és a közösségek részére, melyek általában pénz- vagy természetbeni adományok, főként nonprofit szervezetek részére.

Vállalatok társadalom iránti érzékenysége – corporate social responsiveness: Vállalati akciók, melyek segítik a vállalatot a CSR-célok elérésében.

Vállalati polgár – business, corporate citizenship: Vállalat által véghezvitt cselekedetek, melyek a vállalat építő jellegű pozícióját mutatják a társadalomban.

Átláthatóság – transparency: A szervezeti döntéshozatal és működési eljárások a kívülállók számára is nyitottak és átláthatóak.

Társadalmi tőke – social capital: Az egyénekre fókuszál, az egyén kapcsolódása sok más egyénnel a vállalaton kívül és belül.

Fenntarthatóság – Sustainability: A fenntartható fejlődés az a fejlődés, amely figyelembe veszi a jelen szükségleteit olyan módon, hogy ezáltal nem befolyásolja negatívan a jövő nemzedék szükségleteit.

Érintettek – stakeholders: Az érintettek, azok a fizikai és vagy jogi személyek, akik a vállalati tevékenység által érintve vannak vagy mint érintettek befolyásolják a vállalat tevékenységét.

Elszámolási kötelezettség – Accountability: A vállalatnak az a hatásköre, amikor odafigyel az elsődleges érintettjei szükségleteire és keresletére.

A vállalat hármass irányvonala – Triple bottom line: A vállalati üzletvitelnek az átfogó értékelését jelenti, amikor együttesen elemzi a pénzügyi, környezeti és társadalmi teljesítményét.

Polgári elkötelezettség – Civic engagement: Az alkalmazottak társadalom iránti elkötelezettségében nyilvánul meg, amelyet a vállalat erőforrásaival támogat.

Értékek – Values: A helyes célokban, tevékenységekben és feltételekben való hitet jelenti.

Zöldre festés – Greenwash: A módszer segítségével a vállalatok mindefféle változás nélkül egy egyszerű marketing trükkel az adott terméket vagy szolgáltatást környezetbaráttá varázsolják. Röviden „zöld” benyomást tesznek a fogyasztókra.

A történelem során, az is előfordult, hogy egy multinacionális vállalat, amely kozmetikumok gyártásában érdekelt (L’Oreal) [19] a zöldre festést egy másik, szintén kozmetikumok gyártásával foglalkozó zöld cég (Body Shop) felvásárlásával oldotta meg.

Nemes ügyszökhöz kapcsolt marketing – Cause related marketing: Tulajdonképpen kölcsönös előnyszerzést jelen, ahol üzleti és civil szervezetek fognak össze, hogy egy terméket, szolgáltatást, ügyet közösen képviseljenek, ezáltal kölcsönös előnyre tesznek szert. [20]

Az ügyszökhöz kapcsolt marketing fogyasztói magatartást befolyásoló ereje kiemelkedő, mint ahogy ezt a Cone Communication [21] kutatása is igazolja, a megkérdezett fogyasztók válaszai alapján:

A megkérdezett felnőttek 78%-a kijelentette, hogy fontosabbnak tartja azokat a termékeket és szolgáltatásokat, amelyek valamilyen ügyet támogatnak. A válaszadók 66%-a, míg a forgalmazók 62%-a hajlandó lenne más terméket vásárolni ha az új termék valamilyen társadalmi problémát támo-

[19] http://www.oikosinternational.org/fileadmin/oikosinternational/international/Case_competition/Inspection_copy_ICFAI2007.pdf

[20] Adkins, S. (1999): *Cause related marketing – Who cares wins*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1999.

[21] Jamandi, I. E.–Filip, R. (2008): *Etică și responsabilitate socială corporativă în afacerile internaționale*. București: Economică.

[11] Kotler, Ph.–
Lee, N. (2007):
*Vállalatok
Társadalmi
Felelősségvállalása:*
Jót tenni – egy
ügyért és a vállalatért – Corporate
Social Responsibility.
Budapest: HVG.

[22] http://www.fairtrade.org.uk/what_is_fairtrade/fairtrade_certification_and_the_fairtrade_mark/default.aspx

gatna. A megkérdezett felnőttek 54%-a hajlandó lenne többet fizetni egy olyan termékért, amely egy társadalmi probléma megoldásában érdekelt. A fogyasztók 30%-a 5%-kal fizetne többet, míg 24%-uk hajlandó lenne 10%-kal is többet fizetni az adott termékért.

Méltányos Kereskedelem – Fair Trade [22]

A méltányos kereskedelem vagy becsületes kereskedelem a következőket hangsúlyozza, jobb árak, tisztességes munkakörülmények, tisztességes kereskedelmi feltételek a termelőknek és a dolgozóknak a fejlődő országokban.

A Fair Trade-jellemzők a minimum ár és a standardok. A minimum ár azt a legkisebb piaci árat jelenti, amelyet a vásárló hajlandó kifizetni a Fair Trade-jellel ellátott termékért. Ez nem egy rögzített ár, de tükrözi azt a szintet, amely egy fenntartható termék árát jelenti. Ez biztosítja a termelőket és dolgozókat a felől, hogy termékeiket egy fenntartható szinten tudják piacra bocsájtani. A Fair Trade-standardok, ahhoz, hogy egy termék megkapja a Fair Trade-jelölést szükséges, hogy megfeleljen bizonyos előírásoknak. Ilyen szervezet a *Fairtrade Labelling Organisations International* (FLO), amely egy nonprofit testület és a Fair Trade stratégiai irányításáért valamint a gyártókért felel.

Philip Kotler és Nancy Lee 2007-ben megjelentetett könyvében [11] a Vállalatok Társadalmi Felelősségvállalásának formáit mutatja be. A szerzők teljesen újszerűen értelmezik a CSR-t. Véleményük szerint a vállalatok felelősségvállalása nem csak a saját profitjuk maximalizálásában merül ki, hanem fontosnak tartják azt, hogy a vállalatok tudatosságot tanúsítsanak a következő kezdeményezések terén is:

– *Célhoz rendelt promóciók:* Ebben az esetben a vállalatok feladata az, hogy pénzügyi támogatásokat nyújtsanak olyan cél érdekében, amely segíti egy nemes ügy lebonyolítását.

– *Ügyhöz kapcsolt marketing:* A vállalatok egy bizonyos időszakban a bevételeik egy részét egy előre meghatározott cél érdekében elkülönítik (pl. RonaldMcDonald-Ház jótékonyasági mozgalma). Ezt a vállalatok általában valamilyen jótékonyasági mozgalom megvalósítása miatt végzik.

– *Vállalati társadalmi marketing:* A vállalatok magatartás-változtatást célzó kampányt indítanak, amely a közösségi ügyek támogatása felé irányul, pl. a közegészségügy, közbiztonság, környezetvédelem vagy közösségi jólét.

– *Vállalati jótékonyaság:* Ez a leggyakrabban használt kezdeményezés. Lényege az, hogy a vállalatok közvetlen adományt nyújtanak egy szervezet vagy ügy számára, adomány, pályázat vagy természetbeni szolgáltatás formájában.

– *Közösségi önkéntes tevékenység*: A vállalat arra ösztönzi partnereit és alkalmazottait, hogy önkéntes munkát végezzenek a helyi ügyek támogatása érdekében.

– *Társadalmilag felelős üzleti gyakorlat*: Ebben az esetben a vállalatok önkéntes módon befektetéseiket olyan társadalmi ügyek felé fordítják, amelyek megoldást keresnek valamilyen társadalmi problémára, mint például a közösségi jólét fellendítése vagy a környezetvédelem.

A szerzőpáros CSR-hez való hozzáállása teljesen különbözik Friedman vagy Smith állításaitól, hiszen szerintük a vállalatok felelősségvállalása nem a profitmaximalizálásban merül ki, hanem szükségesnek tartják azt, hogy tevékenységeik során a közszolgálatát tartsák szem előtt. Dunne (2007) szerint Kotlert azonban, nem CSR-szakemberként, hanem a világ egyik legnagyobb marketing-szaktekin-téyeként ismerhettük meg. Ennek köszönhetően sokan úgy gondolják, hogy tanulmányuk nem egészen tükrözi a társadalmi felelősségvállalás valódi jelentését, inkább vállalati stratégia, marketing és PR aspektusait figyelhetjük meg benne. [23]

[23] Dunne, S. (2007): What is The Corporate Social Responsibility Now? *Ephemera Rewiev.* 372–380.

[24] Jakovleva, N. (2005): *Corporate Social Responsibility in the Mining Industry.* Aldershot: Ashgate Publishing.

Történeti áttekintés

A vállalatok társadalmi megítélése [24] gyökeresen csak a második világháborút követően változott meg, amikor ugyanis a jólét növelésének leghatékonyabb eszkövé az üzlet vált. Napjainkban a vállalatok társadalmi felelőssége, nem csak divatos témának tekintendő, nem csak szabadon választott üzleti gyakorlat vagy ajánlás a EU részéről, hanem egyfajta elköteleződést, stratégiai, proaktív szemléletet jelent. 1859–1900: A szervezet csak a tulajdonosoknak és a vezetőknek tartozik felelősséggel. A vállalat feladata hogy profitot termeljen a termékek és szolgáltatások előállításában, ezáltal felelős a gazdaságért és a társadalomért. Ebben az időszakban a munka jószágnak vagy árunak tekintendő, amely megvehető és továbbadható.

1900–1950: A szervezet a tulajdonosoknak, a vezetőknek és az alkalmazottaknak is felelősséggel tartozik. A vállalat már nem csak egy egyszerű termelőeszköznek tekinti a munkaadót. Ezért a vállalat kötelessége hogy ösztönző munkakörnyezetet biztosítson valamint az, hogy újraértelmezze az alkalmazottak jogait.

1950–1965: A szervezet felelősséggel tartozik a tulajdonosok, a vezetők, az alkalmazottak valamint a nyilvánosság iránt. A vállalatok termékeikről és szolgáltatásukról teljes körű információkat kell nyújtaniuk a fogyasztók számára.

[6] Smith, A. (1992):
Nemzetek gazdasága.
Budapest: KJK.

[16] Goodpaster, K. E.–Matthews, J. B.
(1982): Can a Corporation Have a Conscience? *Harvard Business Review*. 60. January/February. Pp. 132–141.

[24] Jakovleva, N. (2005):
Corporate Social Responsibility in the Mining Industry.
Aldershot: Ashgate Publishing.

[25] Rothmann-Bowen, H.
(1953): *Social Responsibilities of the Businessman.* New York: Harper & Row.

[26] Friedman, M. (1970): The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits. *The New York Times Magazine*. September 13.

A szervezeteknek el kell kerülniük, azokat a helyzeteket, amikor felmerülhet a nyilvánosság félrevezetése, tilos a bizonytalan eredetű termékek bevezetése.

1965 után: A vállalat felelős a tulajdonosokért, a vezetőkért, az alkalmazottakért, a célközönségért valamint a társadalom egészéért. A fent említett kötelezettségek mellett a szervezetnek szem előtt kell tartania a környezet védelmét, azt hogy egyenlő lehetőségeket biztosítson a kisebbségeknek és támogatnia kell a társadalmi igazságosságot. A vállalatokra már nemcsak gazdasági intézményekként és jogi személyekként, hanem társadalmilag fontos szervezetekként és a működési környezet tagjaiként tekintenek. Így nem csupán az iparági előírások betartását, hanem más erkölcsi kötelezettségeket is figyelembe kell venniük az alkalmazottakkal, a fogyasztókkal, a helyi közösségekkel valamint más érdekcsoportokkal szemben.

A CSR kifejezést mai formájában először Howard Bowen használta 1953-ban megjelentetett könyvében. [25] Bár fontos megemlítenünk, hogy korábban is léteztek törekvések a fogalom köztudatba való beépítésére, de ezek még nem a mai értelemben vett vállalati felelősséget vizsgálták Jakovleva (2005), [24] hanem az üzletemberek magatartására fektettek hangsúlyt. A fogalom formálódásán Adam Smith (1776), [6] Milton Friedman (1970), [26] Goodpaster és Matthew (1982) [16] valamint a Philip Kotler és Nancy Lee (2007) [11] páros is nyomot hagyott. Minden szerző másként vélekedik a felelősségvállalásáról és arról, hogy mit kell vagy nem kell a vállalatoknak tenniük a társadalmi jólét, a gazdasági egyensúly és a környezetvédelem érdekében.

Adam Smith a „Nemzetek gazdasága” (1776) című művében megteremti a „láthatatlan kéz” fogalmát. Smith szerint, ha minden kereskedő a profitja maximalizálására törekszik és ezzel egyidőben a termékeinek a lehető legalacsonyabb árat biztosítja a legjobb minőség kínálata mellett, kialakulnak a „természetes árak”, tehát, az önérték keresése során a közös érdekek is megvalósulhatnak. Smith szerint ez az igazi felelősségvállalás

A CSR kifejezés Howard R. Bowen 1953-ban megjelent könyvétől szokás eredeztetni, hiszen a kifejezést mai formájában először ő használta az „Az üzletember társadalmi felelőssége” (Social Responsibilities of the Businessman) c. munkájában, amelyben így ír „a társadalmi felelősség az üzletember azon kötelessége, hogy olyan álláspontra törekedjen, olyan döntéseket hozzon, és

olyan cselekvést kövessen, mely a társadalom céljai és érdekei értelmében kívánatos”. [25]

Milton Friedman elmélete (1970) fontos mérföldkő a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának megismerésében és megértésében. A hetvenes években írt tanulmánya „The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits” magyarul „A gazdaság társadalmi felelőssége a profitnövelés” alapján Friedman szerint CR [27] lényege nem más, mint az hogy a vállalatvezető az üzleti tevékenység során a vállalat profitját növelje, ennek véghezvitele során azonban nem szabad megfedkezni a társadalom, a törvény és az erkölcs szabta korlátokról, hiszen a profitmaximalizálás mellett a vállalatvezetőnek kötelessége ezeket betartani mindennemű csalás és megvesztés elkerülése mellett.

Friedman elmélete alapján, ha a vállalatvezető társadalmi felelősség gyanánt a profit egy részét különíti el akkor a befektetők pénzét költi, de megtörténhet az is, hogy ezen tevékenységek során az alkalmazottak jövedelmét csökkenti.

Friedman szerint ez elítélendő, minden vállalat és vállalatvezető akkor nevezhető felelősségteljesnek, ha megfelel a befektetők elvárásainak. [26]

A. B. Carroll (1979) „A vállalati társadalmi teljesítmény háromdimenziós fogalmi modellje”, amely alapján egy vállalat társadalmi felelőssége felöleli a társadalom azon gazdasági, jogi, etikai és diszkrecionális elvárásait, melyeket a szervezetekkel szemben támaszt. A három dimenzió arra utal, hogy a vállalatoknak három tényezőt kell számításba venniük ahhoz, hogy megfelelő társadalmi eredményt érhessenek el. Rendelkezniük kell egy megalapozott CSR-meghatározással; át kell látniuk azokat a társadalmi ügyeket, amelyekért felelősek; pontosan meg kell határozniuk a társadalmi problémákra való reagálásuk filozófiáját. [28]

A következő évtizedekben számos elmélet született lásd az 1. táblázatot (McWilliams, Siegel & Wright, 2006) [29]

Továbbá az Európai Unió 2001 óta jelentései révén értelmezi a CSR-aspektusait. 2001-ben a felelősségvállalás lényegét az önkéntességben látja [7], míg 2011-ben a vállalatok társadalmi felelősségvállalásában látja a fenntartható fejlődés elérésének kulcsát. [30]

[7] EURÓPAI BIZOTTSÁG, Zöld Könyv: COM (2001)

[27] CR – corporate responsibility.

[28] Carroll, A. B. (1979): A three-dimensional conceptual model of corporate social performance. *Academy of Management Review*. 4/497–505.

[29] McWilliams, Siegel & Wright, (2006)

[30] EURÓPAI BIZOTTSÁG, A vállalati társadalmi felelősségvállalásra vonatkozó megújult uniós stratégia: COM (2011)

Szerző(k)	Elméleti megközelítés	Kulcsfontosságú érv / Eredmény
Friedman [1970]	Ügynök-elmélet	A CSR a menedzserek részéről önérdeket szolgáló mutató, és ezáltal a részvényesek vagyonát csökkenti
Freeman [1984]	Stakeholder-elmélet	A menedzserek alakíthatják úgy is politikájukat, hogy a részvényeseken kívül más érdekeltek – munkavállalók, vevők, szállítók, közösségi szervezetek – igényeit is figyelembe vegyék
Donaldson and Davis [1991]	Stewardship-elmélet	'Tenni a jót' – a menedzserek erkölcsi kötelessége – függetlenül attól, hogy ezen döntések milyen hatással lesznek a vállalat teljesítményére
Donaldson and Preston [1995]	Stakeholder-elmélet	Kiemeli a stakeholder-elmélet erkölcsi és etikai dimenzióit, ugyanakkor a CSR üzleti oldalát is
Jones [1995]	Stakeholder-elmélet	Azok a vállalatok, amelyek a stakeholderekkel ismételten bizalom- és együttműködés alapú tranzakciókba vesznek részt, ösztönözve vannak a becsületes és etikai viselkedésre, amely előnyös lehet a vállalatra nézve
Hart [1995]	Erőforrás- alapú elmélet	Egyes vállalatok esetében, a környezeti társadalmi felelősségvállalás olyan képességet vagy erőforrást jelenthet, amely fenntartható versenyelőnyhöz vezethet

Jennings and Zandbergen [1995]	Intézmény-elmélet	Az intézmények központi szerepet játszanak a vállalatokon belül, egy 'ökológiailag fenntartható' szervezet létesítésére vonatkozó konszenzus formálásában	[29] McWilliams, Siegel & Wright, (2006)
Baron [2001]	Vállalat-elmélet	Stratégiai CSR-ről beszélünk, amikor a CSR-t társadalmilag felelős fogyasztók megnyerésére használják, abban az értelemben, hogy a vállalatok marketing/üzleti stratégiájuknak megfelelő közjavakat nyújtanak.	
Feddersen and Gilligan [2001]	Vállalat-elmélet	A fogyasztókat képviselő aktivisták és civil szervezetek fontos szerepet tölthetnek be a CSR-re vonatkozó aszimmetrikus információk csökkentésében	
McWilliams and Siegel [2001]	Vállalat-elmélet	A CSR-t a kereslet/kínálat távlatából mutatja be, amely azt feltételezi, hogy a vállalat ideális CSR szintjét költség-haszon elemzéssel lehet meghatározni	
McWilliams et al. [2002]	Erőforrás- alapú elmélet	Politikai stratégiák által támogatott CSR-stratégiák használhatók fenntartható versenyelőnyök megteremtésére	
Waldman et al. [2004]	Vállalat-elmélet /stratégiai 'leadership'-elmélet	A felső vezetés bizonyos aspektusai befolyásolhatják a vállalat CSR-tevékenységekben való részvételének hajlandóságát. Szellemileg motivált vezérigazgatók által vezetett vállalatok több stratégiai CSR-t folytatnak mint a hasonló vállalatok	

[7] EURÓPAI
BIZOTTSÁG,
Zöld Könyv:
COM (2001)

[31] Corpo-
rate Social
Values

Az EU CSR politikája

Az Európai Unió számára fontos a CSR népszerűsítése a vállalatok körében, 2001-ben az Európai Bizottság kiadta a CSR európai kereteinek kialakítását célzó zöld könyvet (Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility).

„A CSR egy olyan megközelítés, amely szerint a vállalatok önkéntes alapon környezeti és társadalmi szempontokat építenek be üzleti tevékenységükbe és az érdekelt felekkel való kapcsolatukba”. [7]

A CSR problématerületein belül a zöld könyv alapján megkülönböztethetünk a vállalatokat közvetlenül érintő belső tényezőket és a külső stakeholdereket érintő tényezőket. A belső tényezők, amelyekre az EU nagy hangsúlyt fektet, emberierőforrás-menedzsment, munkahely egészség és biztonság, a változásokhoz való alkalmazkodás, míg a külső tényezőként a következőket említi helyi közösségekkel való kapcsolat, üzleti partnerek, emberi jogok, globális környezeti problémák.

A 2001-es megközelítéshez képest az EU 2011-ben másképpen fogalmaz a CSR definícióját illetően „a vállalkozásoknak a társadalomra gyakorolt hatásaiért vállalt felelőssége.” Az EB meghatározása szerint a vállalatoknak folyamatszínter kell kezelniük a szociális, környezetvédelmi, etikai és emberi jogi szempontok érvényesítését tevékenységükben, együttműködve érintettjeikkel, közös értéket [31] hozzanak létre ezáltal, valamint csökkentsék a beszállítói láncban a negatív hatásokat. [7]

Következtetések

Jelen tanulmányban a vállalatok társadalmi felelősségével kapcsolatos elméletek, definíciók sokasságát próbáltam felsorakoztatni a teljesség igénye nélkül, felhasználván az irodalomjegyzékben található angol-, magyar-, és román nyelvű könyveket, cikket tanulmányokat. A 20. század végéig inkább az USA-ban fordítottak nagyobb figyelmet a témának, az elmúlt század végétől maga a fogalom nem csak elméleti használata, hanem tényleges gyakorlatba ültetése is elkezdődött az EU-ban. A EB 2001-től kezdődően nagy figyelmet fordít a vállalatok CSR-tevékenységére és az új 2011–2014-es stratégiában nem csak szabadon választott tevékenységnek minősíti a CSR-t, hanem elvárásokat fektett a vállalatok és az érintettek irányában egy 30 pontos akcióterben. [7]

Formation of Students' Values in the Lectures of Philosophy

Abstract: In today's society, special attention should be given to the development of students' value orientations and their concept of good and evil. At Kauno kolegija/University of Applied Sciences, as with all institutions of higher education, these goals are reached in the following subjects (modules): philosophy, sociology, ethics, and social psychology. This paper attempts to analyse theoretically the humanistic values of good and evil, and their place in the study process preparing not only highly qualified, but also comprehensively educated persons.

Keywords: Value, moral ideal, good, evil, value focused thinking, culture.

Összefoglalás: Korunk társadalmában különös figyelmet kell fordítanunk a hallgatók érték-orientációjának fejlesztésére, valamint a jó és rossz fogalmának kialakítására. Az Alkalmazott Tudományok Egyetemén (Kauno kolegija), mint minden más felsőoktatási intézményben, ezeket a célokat a következő tantárgyak (modulok) keretében tudjuk elérni: filozófia, szociológia, etika és szociálpszichológia. Ez a tanulmány a jó és a rossz emberi értékek elméleti elemzését és azok gyakorlati helyének meghatározását célozza meg a tanulási folyamatban. Ezáltal nemcsak magasan képzett, de széleskörű műveltséggel bíró személyek felkészítését téve lehetővé.

Kulcsszavak: Érték, erkölcsi példakép, jó, rossz, értékorientált gondolkodás, kultúra.

* Kauno Kolegija
University of Applied Sciences
E-mail: viktorija.marcinkeviciene@go.kauko.lt

[1] Miežienė L. (2007): *Organizacijos kultūros ir visuotinės kokybės vadybos principų sąsajos kolegijose*. Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose. 2007/4, Kaunas, Pp. 59–70.

[2] McLaughlin T. H. (1997): Šiuolaikinė ugdymo filosofija. Kaunas: *Technologija*.

[3] Targamadzė V. (1996): Švietimo organizacijų elgsena. Kaunas: *Technologija*.

[4] Fullan M. (1998): *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto alba.

Introduction

In the social process every person is exposed to the phenomena of good and evil; to be able to adapt to conditions of real life requires certain actions. A higher education institution not only provides knowledge of particular subjects for a young person, but also the possibility to learn to think deeply and widely, to analyse, to implement their knowledge, to distinguish good from evil, and to understand the humanistic foundations of their actions. This article theoretically explores the humanistic values of good and evil and their changes in modern society, whilst identifying their need and place in the study process. *The aim of the article* is to establish the demand and place of humanistic values in the study process preparing not only highly qualified, but also comprehensively educated persons.

Literature review

Values are understood as certain moral norms. However, there are as many types of values as there are kinds of social activity. It is therefore possible to discuss not only moral, but also political, economic, social, aesthetic, logical, and other values. Their generality is in that they are the norms, standards, which are compared with the assessed phenomena. Therefore, the value is not only subjective, but also objective, because it is an expression of the relationship between subject and object [1].

In the literature the value is identified as the object of human needs, aspirations and desires, positive evaluations and attitudes, abstract general principles of conduct; in other words the general standards of behaviour that are expressed in social norms [2]. Values are a set of ethical principles and beliefs governing actions, i.e. all that is right and determines human behaviour. Following these people justify their particular actions and aims [3].

By its nature, value, as a standard, is ideal. It is the moral image of absolute good. Any ideal is based on the separation of good and evil,

which forms the foundation of morality. In this sense, any value resembles the moral ideal. The characteristic of values in the scientific approach is the normative nature of reasoning, attributing it to a standard or norm. In the logical sense it is an attempt to clarify the relationship between the given and the norm of consciousness [4]. Value focused thinking is normalizing consciousness. Compared with conceptual thinking, values are initial because, before describing any situation, it is necessary to distinguish and capture it, and this is only possible with the help of values. A search for new science objects is also carried out with the help of values. Values subordinate and coordinate concepts, correct them and introduce new ones. Humanistic values ensure understanding of a situation because simple description contains neither the explanation nor the understanding alone. To understand means to become aware of the connection between values and concepts. Understanding enables the practical use of conceptual knowledge.

For humans, the production of material goods is necessary to fulfil and ensure existence. However, that is not enough; a person also needs spiritual values. The human environment, science, and technological progress are rapidly changing. When technologies are imperfect and wasteful, waste emissions grow. Then, the fragile ecologic balance of nature is damaged, which in turn affects and damages the physical, emotional, and psychological balance of the human. Therefore a person seeks philosophical substantiation, spiritual peace, spirituality, cultural values, and forms of practical and cognitive activity. Each person's moral values affect both the choice of object and their behaviour and allow for substantiating the peculiarities of attitudes, behaviour, interaction, and social structure. They can be varied, covering different fields of life, activity and its results; therefore they are classified based on various criteria and principles. Values can be both specific, i.e. met in our everyday life, and abstract, revealing the deeper meaning of human existence. Patry and Gastager [5] divide values into the following fields: ethical, methodological, social and interactive, legal, economic, and personal values. McLaughlin [2] distinguishes social and personal values. Social values are those that, because of their fundamentality and inevitability, are considered mandatory for all people, including the community of the organization. According to McLaughlin [2] personal values are considered as a part of the options that help people to construct their life. The author states that social values are deeply intertwined with personal values. Thus, in the literature, the concept and the classification of the values differ.

Relationships with reality, based on values, are typical to human existence. Value based relationships are the achievement of long social development and cognitive activity. Values are specific characteristics of surrounding world objects and phenomena, significant for

[4] Fullan M. (1998): *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto alba.

[5] Patry J. L. – Gastager A. (2004): *Kokybės vertinimo dilemos*. Aukštojo mokslo kokybė. Kaunas: VDU. N1: Pp. 60–79.

[6] Dabkus R.
(2005): *Gėris,
blogis, adaptacija ir
aukštoji mokykla.*
//Humanistinių
vertybių įtvirtinimas
aukštajame mok-
sle./Respublikinės
mokslinės – praktinės
konferencijos
medžiaga. Kaunas:
Kauno kolegija, 2005-
03-04. Pp. 32–41.

both person and society. Objects and phenomena become values just because they are included in the sphere of human social existence. In choosing values, people reveal their value orientation, which defines the purposefulness of their activity and moral merit. Particularly important are the moral values that are realized as free, conscious human actions. They contain two components, the real and an ideal. The real values exist in real human actions and relations. Ideal values exist in the consciousness of the individual or the group as good will and intention, as well as in the forms of spiritual culture like art, science, moral codes, religion, and historical experience. Supreme moral virtue is a virtuous man. In life people become aware of ideal values to some degree. Their moral orientation develops according to their degree of awareness. However, the person may not realise the values in their whole ideal content. Therefore, there is a certain inevitable discrepancy between the ideal and real values. An elevation of ideal values is the main aim of all the humanities subjects (modules) in a higher education institution.

Philosophical aspect of the concept of good and evil

In the social process people create a changing body of society corresponding to the level of perception of reality. It is the general social foundation of human life, the general interest. In this sense, society and its interests are primary. But real life is controversial; it has lots of contradictory phenomena, both beneficial as well as harmful to society and the individual person. The successful functioning of society has always depended on the coordination of controversial phenomena, and the adaptation of human activity. It is common to all periods of the development of society, beginning with primitive society. It also remains significant in today's real life [6]. Sociability is the foundation of human formation and real life. Human life is always a life together.

However, this life together was not always smooth: there were constant (and still rising!) conflicts, collisions, the stronger harming the weaker, etc. People who wanted to avoid failure in their life had to regulate interrelations that were no longer biological. Human activity became the thought activity, when experience and acquired knowledge was conveyed by concepts and language. During a long period of time the stable forms of human interaction have developed as traditions, they regulated relationships, and were passed down from generation to generation. Within these traditions people have established all that was useful and good for a particular

society. In other words, tradition reflected the perception of good and evil in human coexistence. With the emergence of the state, citizens had to act according to the law. Tradition and laws controlled external human behaviour; i.e. it was required to act accordingly in certain conditions. However, it turned out that the law does not encompass all areas of human behavior, and not everything can be controlled. After all, a person who commits a crime, as a source of evil, may remain unpunished. Therefore another form of human behaviour regulation has developed, that of morality, which creates additional possibilities for a person to adapt to ever changing conditions of social life.

Morality affects a person not from the outside, but from the inside. It does not rely on coercive public structures. The very existence of such moral concepts as responsibility, conscience, honour, humanity, shows inner human self-determination. So, morality is the personal affair of every human. Let's say it cannot be determined by law who to love or who to befriend. It highlights the good and evil according to real-life consequences. Whilst morality is a flexible and universal form of human relationship coordination, it is most often impossible to overcome evil only by moral means. Verbal means in adaptational situations of relationship coordination are often not effective enough. On the other hand, understanding that social processes are constantly changing, it becomes clear that the perception of good and evil cannot be the same at all times. Let's say that the concept of good and evil is different in Protestantism and in Islam and thus influences the development of society differently. In this sense it can be concluded that a single general morality and concept of good and evil corresponding to all conditions at all times of human life is impossible. Only some general ideal can be discussed.

Real conditions exist in a given society, which determine the whole of adaptational conditions enabling the fight between good and evil, which creates the social medium for the coordination of every individual and social group interests. Every single person in his or her actions and thoughts inevitably affects the society in which they live. Particular influence of a certain person on social processes depends on their understanding and provisions of good and evil and their specific activity.

In this sense we can say that most important are thoughts, the ideal view of reality of a particular person, which surfaces by a certain behaviour or action. Those actions can be equally good and evil. In a stratified society the same action can be good for one social group and evil for the other. Here the interest of the whole society is the most important. But sometimes, in retrospect, a certain part of the public is of the opinion that any other action would have better expressed the public interest. Unfortunately, it is impossible to repeat history and to determine an optimal notional good for society.

The person taking one or another decision cannot avoid the necessity of moral choice and acting accordingly. Humanity's existence shows that it is impossible to live and adapt to society, disregarding other peoples' needs, interests, habits, etc. Therefore, the human group and the personality have to be viewed as two sides of the same coin. In general, humanism means not only caring for yourself, but also for others.

In addition, no one can deny that evil exists in reality. It is stated by representatives of all social groups

[6] Dabkus R.
(2005): *Gėris,
blogis, adaptacija ir
aukštoji mokykla.*
//Humanistinių
vertybių įtvirtinimas
aukštajame mok-
sle./Respublikinės
mokslinės – praktinės
konferencijos
medžiaga. Kaunas:
Kauno kolegija, 2005-
03-04, Pp. 32–41.

at all times. The question, from where does evil derive, remains. The oldest version is that good and evil are two elements of the Universe with equal rights fighting each other. They interfuse and each phenomenon contains both good and evil. People living secular and religious lives seek to find the essence of good and evil and their origins. In peoples' lives and aspirations we can observe a certain congruence of good and evil in theoretically expressed concepts, but we cannot deny differences too.

We can distinguish in common secular and religious concepts of good and evil traits that are very important in the real-life adaptation process. Secular and religious groups consider the love of others, attempting to help others, tolerance at an individual and national level, and peace (which allow for a harmonious life) as good. Self-improvement and helping to those who seek perfection is also considered as good. The opinions of believers and non-believers that evil is hatred, violence, intolerance, aggression, war, sadism, death, destruction, etc, more or less coincide; all impedes normal social processes and the coordination of interests and aspirations. There are also fundamental differences.

The secular consciousness considers good all that helps a real “empirical” person to prosper, have a good life, and successfully adapt in the social environment. It is an anthropocentric position. Followers believe think that earthly life is the only life given, therefore everyone should get the maximum enjoyment of life, possibilities for self-expression, joy, earthly love, and creativity. Here we refer to everything: power, fame, success. It is good to be healthy and wealthy, have a nice family, a good job and a home. It is good typical to everyday life, which is consistent with scientific development, and cognition of the universe. Freedom is the most important condition of the secularly understood concept of good. The individual will has to express everywhere, to choose, decide, to invade the world. Secular people consider death as a primary evil, because it ends life with all its perspectives. Then sickness, injuries, physical suffering, loss of material wealth and vegetation is considered evil. The biggest evil is the lack of freedom, not being able to express your individuality. Loneliness and isolation is also considered as evil. While Western and Eastern culture is quite different, however, mentioned expressions of good and evil are characteristic to the mass consciousness of those cultures. The person seeking for good and fighting evil can realize their life provisions. [6]

All global religions have a specific approach to good and evil. In this regard good is not attributed to the sinful and imperfect human, instead it is the good of an ideal human soul. The brightest and superior powers should rule the world, God's laws,

and humans have to obey and voluntarily follow them. In this respect secular humanism is a mistake, because man sees only himself in his pride. Human selfishness is evil that increases suffering. Peoples' desire to have wealth, power, to seek glory and self-expression is evil and a pretence to stand in God's place. On earth everything is temporary: loved ones die, wealth and glory dissipates. The true good is not on Earth. And death is not always evil because it is the path to immortality and an eternal life. Of course, every religion explains good and bad distinctly. However the source of good and evil in all religions, one way or another depends on a people's relationship with God, who has granted freedom. It means good and evil is the result of our own expression.

Probably all the great thinkers and philosophers have analysed the concepts of good and evil. Kant believed that human nature dictates that "something exists". It can be understood that people are in some way egoists, taking care of themselves, indulging their own wishes and passions, and seeking happiness. However, Kant's reasoning suggests that a person can rise to overcome slipping towards evil and to obey moral law. He believes that there are really pure morality laws that completely a priori (without regard to empirical motives, i.e. happiness) affect all we must or must not do; i.e. the general application of freedom of an intelligent being, and these laws indicate unconditionally (not just hypothetically foreseeing other empirical aims), and therefore are necessary [7]. F. Nietzsche asks, what are the three things that are the most cursed in the world, to which he answers the desire for pleasure, power, and egoism. [8]. The human, as a manifestation of will and power in reality, seeking to dominate the world, freely follows the path of evil, not worrying about the suffering and cries for help of others [8]. K. Marx in his conception claimed that moral and social evil is a transient phase of social life. It is born from private property and class division, which manifests as alienation between people. This led to the development of hatred and violence (between two poles – wealth and poverty). In his view, only the proletarian revolution can overcome cruelty by cruelty and therefore conquer evil [9]. J.-P. Sartre claimed that the person is a project, creator of one's own self [9]. Freedom is most important, i.e. how the person is able to resist external circumstances.

[7] Kantas I. (1982): *Grynojo proto kritika*. Vilnius.

[8] Nyčė F. (1991): *Rinktiniai raštai*. Vilnius.

[9] *Filosofijos istorijos chrestomatija*. XIX ir XX amžių Vakarų Europos ir Amerikos filosofija. (1974). Vilnius.

But those circumstances include generally accepted norms of human morality: good and evil, what is allowed and what is forbidden. Under these circumstances, the individual decides what to become, a thief, a robber, or a normal person. Understanding freedom in this way the person is accountable only to himself. Excessive individual freedom, if to attempt to fully realize it, becomes its own opposite, leading to immorality.

There are also opinions that evil arises from a fight between two entities of socio-cultural life: the hierarchical, which leads to domination, and egalitarian, which leads to dissoluteness and loafing. Today we see the aestheticization of evil, which in peoples' minds becomes pleasant and acceptable. Advertising, cinema, and TV appear to compete with life in order to clarify which is more horrible, which is more appalling, life or the screen reality. Little by little evil becomes ordinary, invisible, we get used to it. It can be said that evil becomes a domesticated phenomenon, like a dog or another pet. If you have seen a massacre many times, you can easily kill someone yourself. Thus, good and evil are not obvious things and people often confuse them.

This complicates the coordination of peoples' aspirations, interests and every person's social adaptation process.

On the other hand, the concept of good and evil vary depending on the specifics of eras and cultures, and the "general good" and "evil in general" are just abstractions. For example, today in developed countries the equality of genders, personal freedom of females to choose a spouse, the opportunity to become a scientist or a leader is considered undeniably good. Whilst a couple living centuries ago in the same countries used to approve the dependent situation of a woman, the deprivation of her rights, obedience to father and husband, etc. Any resistance against this situation has been considered evil, immoral, and destructive for the social framework. Under these conditions women could adapt only by following the norms tolerated by society.

Social evil is probably primary, because it gives birth to moral evil. Even today we see many manifestations of evil that replace each other. Once you have overcome evil in one form usually a new form occurs. In this sense evil is an eternal problem of humanity, which inevitably affects every person, and their adaptation in a changing social process. In order to adapt to the continuous development of living conditions, humanity must constantly and inevitably shape the perception of good and evil, so it would allow for the harmonization of relationships of different cultures. This is especially relevant in the context of global processes and contacts of people from different cultures, personnel of higher education institutions, and students. Today, the higher education institution is on a mission to create the new humanism related to the further development of culture, responding to new challenges. This process is inevitable as there is the demand from both the individual person and the whole of society. This is due to rapid technological progress, which not only leads, but also provides the opportunity for the higher education institution to carry out the functions delegated by society.

Only a few aspects of good and evil are discussed in the article. The purpose of today's higher education institution is not only to create and disseminate knowledge, but also to find out and solve the needs of the individual within society. They should refer to new principles of humanism, which would uphold a trust in people rather than a fear of colleagues and close people. A higher education institution not only provides professional knowledge, develops peoples' views and humane behaviour in the community, team, or family, but also teaches teamwork and adaptation to technical and social change, to innovate, to be able to discover new truths, which revise or negate previous truths.

The higher education graduate has to be able to critically assess preceding knowledge, to question it, and to dare to look for new truths and be creative.

It is the new humanism of the present, based on education and science. Only it can guarantee the progressive economic, social, and spiritual development of the nation. Such humanism is good to everyone. It is measured by every person's responsibility to themselves, family, nation and history. In order to realize the new humanism in study programmes, there must be a designated place in it not just for direct knowledge of the profession, but also for subjects directly unrelated to the main requirements of the profession. The most important is to develop the general culture of the young person, without which optimal adaptation of the personality and functioning of the whole state and society is impossible. It is the purpose of the humanities subjects (modules), first of all philosophy, ethics, and sociology.

Results of empirical research

But what do the students think themselves about the significance of philosophy, as a subject that forms their humanistic values, in the study process? It is observed that philosophy as a subject, developing a critical approach and requiring more from assessment and analysis than the memorising of information, for students is hard to understand and often unacceptable. The author conducted a small survey of her own students and tried to analyse the reasons.

This paper describes only a few aspects of the research. 60 percent of students attended all lectures of philosophy, 36 percent attended only part of them, and 4 percent skipped nearly all. In the author's opinion the relationship between philosophy and other subjects, where students can directly apply their knowledge of subject by analysing humanistic values, is highly important. There is a direct correlation observed between the ability of students to use their knowledge in other subjects (modules) and their attendance.

Students attending lectures are able to apply philosophical knowledge elsewhere, and those who skip them unfortunately do not realise such connections. Individual work is another important component of the studies, forming a student's views, and developing their critical and analytical thinking. 60 percent of

those who attended all lectures and 56 percent of those who attended part of the lectures understood the benefits of individual work. And those who never attended philosophy lectures did not see any benefits in it.

Only 56 percent of surveyed students see the importance and benefits of the subject of Philosophy. 12 percent believe that philosophy is useful to them only partially. Unfortunately 26 percent of students do not see any benefits of the Philosophy subject (module). Therefore students of the college still do not realise the relationship between philosophical knowledge and its significance for the development of their values.

This poses a challenge for teachers. It is necessary to emphasise that humanistic values ensure understanding of the situation because simple description contains neither the explanation nor the understanding of the situation. To understand means to realize the relationship between values and concepts. Understanding enables the practical use of conceptual knowledge. Thus the consolidation of humanistic values in the human mind is the foundation of all his/her decisions and choices. Meanwhile the purpose of all humanities subjects is the formation of those values.

Conclusion

By choosing one or the other values and trying to realize them through work, people give meaning to their life and consolidate their humanity. In order to develop the general culture of the young person, without which the optimal adaptation of the personality and the whole functioning of a particular state and society is impossible, a higher education institution along with direct knowledge of the profession has to leave a place for subjects indirectly related to the main needs of the profession. It is the purpose of the humanities subjects (modules) and first of all of philosophy, ethics, sociology, and social psychology.

Az internethasználat egyes kérdései a német gazdasági szaknyelv oktatásában

Összefoglalás: A gazdasági szaknyelvoktatás célja, hogy a nyelvtanulók képesek legyenek az idegen nyelven logikusan gondolkodni, gazdasági témájú problémákat/feladatokat megoldani. Az általános idegennyelv-ismerettel szemben a gazdasági nyelvismeret alaposabb és kimerítőbb elsajátítási folyamatot igényel. A nyelvtanulás eredményességét a megfelelő motiváció megkönnyítheti, ezért a nyelvoktatást, a kommunikációs készségek fejlesztését is fokozottabban elősegítő módszerekkel kell megoldani. Az eredeti nyelven, a média közvetítésével elérhető információk betöltik azt a nagyon fontos szerepet is, hogy a nyelvi sajátosságoknak megfelelő, változásokat is követő feladatokkal ismertetik meg a nyelvtanulót.

Kulcsszavak: Motiváció, internethasználat, kommunikatív nyelvoktatás.

Abstract: The objective of the teaching technical German of economics is for students to be able to think logically and solve problems in a foreign language. In comparison with general German, the acquisition of technical German of economics requires a more thorough and exhaustive learning process. The right motivation may enhance results, which is why the development of communication skills requires new methods. Information in the media in the original language fulfill the important role of providing students with tasks that consider linguistic idiosyncrasies, and follow changes.

Keywords: Motivation, internet use, communicative language teaching.

* Dunaújvárosi Főiskola,
Társadalomtudományi Intézet
E-mail: tokaji@mail.duf.hu

[1] Bicáková, J.–Seamanova, H. (2010): Interkulturális kommunikáció az idegen nyelvek oktatásában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 1. Pp. 43–50.

[2] Csepei György. (2006): *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.

A nyelvtudás és a motiváció

A nyelvtudás jelentősége a kinyíló világban megnőtt, és az idegen nyelvek kellő szintű ismerete elengedhetetlen része lett az európai létnek. Nem csak a felsőoktatásban tanulók számára vált különösen fontossá a nyelvtudás, hanem az újkori népvándorlásban is alapvető igény lett a nyelvismeret valamilyen szintje. A Magyarországra betelepedett külföldi cégeknél egy, vagy akár több idegen nyelv is napi használatú közvetítő eszközzé vált. Ezt látva a nyelvtanulók felismerték, hogy későbbi eredményes munkavégzésük, illetve karrierjük érdekében magasabb szintű, illetve használhatóbb nyelvismeretre van szükségük. Érthető, hogy a nyelvtanítás során – az új követelményeket megfontolva – más megközelítésű, új felfogású tankönyvek kerültek forgalomba. Ezek a funkcionális szempontokat tartják szem előtt és feladatrendszerükben az élő nyelvhasználatra épülve, a megértést és a reprodukálást helyezik előtérbe.

Sok aktív nyelvtanuló a középiskolás évek alatt nem tudja megfelelő szín-ten elsajátítani a nyelvet, ezért a tanulás ideje kitolódik a főiskolai, illetve az egyetemi évekre. Gyakran a nyelvvizsga bizonyítvány birtokában is tanulni kell, mert a képzési követelmény előírja a szaknyelvi ismereteket, vagy meghatározott érdek fűződik a magasabb szintű nyelvismeret megszerzéséhez. Vannak ugyanakkor olyan nyelvhasználati területek is, ahol még magasabb elvárásoknak kell megfelelni. A gazdasági jellegű szakok tantárgyi követelményrendszerében igen nagy hangsúlyt kap a közgazdasági és külkereskedelmi szakma által megkívánt idegennyelvi ismeretek elsajátítása.

A KOMMUNIKATÍV NYELVOKTATÁS SORÁN FELMERÜLŐ GONDOLATOK

A nyelvi képességet érdekessé teszi, hogy igencsak elvont és összetett tudás áll mögötte. [1] A nyelvoktatás legfontosabb feladatának alapvetően két dolog tekinthető: az egyik, megtanítani magát a nyelvet (a nyelvtani szabályokat, szerkezeteket és a szóincset,) a másik, a használati szabályok megismertetése. Ebben az esetben az interkulturális kommunikáció válik fontossá. Ez azt jelenti, hogy meg kell ismernünk és értenünk kommunikációs partnerünk kulturális hátterét, tradícióit, társadalmi szokásait és rítusait. [2]

A nyelvoktatásban jó ideje a kommunikatív funkciók tanításán van a hangsúly. A verbalitás viszonylag könnyen tanítható, a kulturális háttér is elmagyarázható. A média különféle formáinak alkalmazása megkönnyíti ezt a folyamatot, vagyis helyettesítheti valamely szinten a tapasztalást. Ezért készül a legtöbb tankönyvhöz CD-ROM, illetve számtalan könnyen elérhető online tananyag és szótár.

Egyértelmű, hogy:

- a nyelvi tartalom, a szókincs tanítható;
- a nyelvi készség fejleszthető.

Azonban:

- a tanulás mesterséges, mert közös élményt feltételez, az elsajátítás viszont öntörvényű és egyéni;
- a nyelvtanulás sikeresebb annál, akinek magas az intelligenciája;
- a nyelvoktatás egyfajta mozgásművészet, mégsem elég gyakorlatias;
- a nyelvtanulásban a vizualitásnak is jelentős szerepe van, mert a gondolkodás folyamata ekkor is a tanulás általános menete szerint zajlik.

A nyelvoktatás során tehát többféle követelménynek kell megfelelni, és mivel csak az elemzésre képes nyelvtudás képes kreatív használatra, a nyelvtanításnál ezt figyelembe kell venni. Ha elfogadjuk, hogy az anyanyelv elsajátítása során a beszédtanulás a tapasztaláson, a külső hatásokon keresztül a gondolkodás fejlődésével együtt halad, akkor el kell fogadnunk azt is, hogy az idegen nyelv elsajátítása is hasonló módon történik, vagyis a nyelvtanulás folyamán a gondolkodásunk is fejlődik. A nyelvtudás tehát komplexen jelenik meg, egyaránt elvárt a beszélt és az irodalmi nyelv jellegzetességének ismerete, továbbá a jó beszédképesség.

AZ INTERKULTURALITÁST IS FIGYELEMBE VEVŐ TANULÁS TÁMOGATÁSA AZ INTERNETTEL

A gazdasági kapcsolatok jelentős része különféle nemzetek között zajlik, ezért az interkulturalitás fejlesztése kiemelt feladatnak tekinthető. A kultúraközi kommunikáció az interkulturális kommunikációval foglalkozó kutatások kedvelt és érdekes területe. A kultúrakutató Niedermüller Péter így megfogalmaz: „A kultúraközi kommunikáció konkrét formái, esetei tehát olyan individuumok között valósulnak meg, akik egymástól különböző kultúrákat reprezentálnak.” [3]

[3] Niedermüller Péter (1999): A kultúraközi kommunikációról. In: Bérés István – Horányi Özséb (Szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Budapest: Osiris. 96–111. http://www.communication.hu/konyvek/beres_horanyi_tarsadalmi_kommunikacio/tartalom.htm

[4] Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

[5] Honbolygó, F. (2008): Beszédészlelés, mentális lexikon, beszédmegértés, beszédprodukció. In: Csépe, V. et al. (Szerk.): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris

[6] Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (A practical teachers' guide on how to motivate learners.)

Az idegennyelv tanulása illetve használata kifejezetten az interkulturális kommunikáció területéhez tartozik. Gardner (1985) abban látja a helyes nyelvhasználatot akadályozó kommunikációs problémát, hogy nem lehet tudni, „...mily mértékben lehetséges valójában valamely kultúra szakértő ismerője számára egy másik kultúrából érkező személyekkel érintkezni, kommunikálni?” [4] A válasz: úgy lehetséges, hogy minél jobban meg kell ismernünk a másik kultúrát. Ehhez elsősorban toleránsnak kell lenni és beleérző képességgel kell rendelkezni. Nem könnyű ezeket a képességeket fejleszteni, de nem lehetetlen. [5] Annak elsajátítása, hogy hatékonyan és megfelelő módon tudjunk kommunikálni interkulturális helyzetekben, feltételezi az interkulturális attitűdöt és tudást. A más kultúra megértésének feltétele a nyitottság, és a megfelelő énkép. Ez az ún. kulturális intelligencia (kognitív, motivációs viselkedés), ami fejleszthető. Az interkulturális kommunikatív-kompetencia fejlesztése nem könnyű feladat. Ennek része az interkulturális ismeretekkel kibővített nyelvi kompetencia, valamint azok a készségek, amelyek segítségével az emberek képesek értő módon előítélet, illetve sztereotípiamentesen „közlekedni” és kommunikálni a sajátjuktól eltérő kulturális közegben.

Az interkulturalitás fejlesztéséhez az újmédia különleges lehetőséget nyújt. Megteremti a „nyelvi környezetet” – még ha virtuálisan is – bemutatja a célnyelv világának különféle színtereit, továbbá lehetővé teszi egyaránt a vizuális és audiális információforrások felhasználását.

MOTIVÁCIÓ

Mindenki képes az anyanyelvén kívül újabb nyelvet elsajátítani, de különböző eredménnyel. Minden nyelvtanulónak más az igénye, a motiváltsága, a nyelvtanulási szükséglete. A nyelvtanulás sikerét több tényező befolyásolja, melyek közül talán a legfontosabbak a nyelvérzék, a motiváció és a szorgalom. A motiváció is sokféle lehet, és a motivációt is folyamatosan fenn kell tartani, meg kell újítani. Dörnyei (2001) az emberi cselekvésekben, a döntésekre fordított energiákban látja megjelenni a motiváció szerepét. [6]

A nyelvtanulás is döntések, illetve cselekedetek sorozata. Könnyebb dönteni és cselekedni, ha ezt a tevékenységünket megfelelő motiváció vezérli.

A különböző korosztályok eltérő motivációval rendelkeznek, és a motiváció egyes komponensei befolyásolják a tanulást. Ma az angol nyelv tanulása, mivel nemzetközi nyelv, meghatározó motivációs tényező, ugyanakkor nem elég csak angol nyelvet tanulni, hiszen újra nő a német nyelvet tárgyalási szinten tudó szakemberek iránti kereslet is. Az is kellő motiváció lehet, ha valaki felismeri, hogy a munkaerőpiacon jobb eséllyel indul, ha megfelelő szintű német nyelvismerettel rendelkezik.

Horányi (2007) úgy véli, a kommunikáció participációs modelljében a vágyott állapot elérésének feltételei között a felkészültség és a tudáshoz való hozzáférés meghatározó szerepet játszik. A legfontosabb teendők között a probléma felismerése található, valamint az elérendő cél meghatározása. [7]

A használható nyelvelsajátításához szükséges tovább bővíteni a motivációt, ami azért is kiemelten fontos, mert ez alapvető feltétele, illetve változója a nyelvtanulás eredményességének. Az is bizonyított, hogy a motiváció egy soktényezős látens konstruktum, amelyet éppúgy befolyásolnak a tanuláshoz, nyelvhez kapcsolható attitűdök, mint a nyelvtanulók saját magukról alkotott nyelvtanuláshoz köthető elképzeléseik. [8] Legeredményesebb motivációs tényezőnek a nyelvi környezet tekinthető, hiszen a nyelvtanulók felismerik, hogy a nyelvi közösségbe való integrálás előmozdítja a nyelvtanulás sikerességét. Ezért érdemes elgondolkodni azon, hogyan lehet megteremteni a nyelvi környezetet, illetve a leginkább ahhoz hasonlót? A különféle nyelvoktató programok és a weben elérhető interaktív gyakorlatok rendkívül nagy motivációs erővel bírnak. A számítógép előtt szocializálódó generáció, amely ráadásul folyamatosan „online van”, élvezi a számítógépes nyelvórákat és szívesen dolgozik akár otthon is. A szótárhasználatuk szinte kizárólagos jelleggel internethasználattal történik.

Az *integratív motiváció* kialakulásához a globalizáció, a célnyelvi média (leginkább az újmédia), valamint a mozifilmek könnyű, világhálón való elérhetősége nagymértékben hozzájárulhatnak. [8]

Internethasználat a német gazdasági szaknyelv oktatásában

Az információs társadalom kihívásai és az információs technológiák terjedése egyszerre idéz elő igényt és lehetőséget az oktatásban. Annak, hogy a nyelvórákon (illetve az otthoni tanulás során) internetet használjanak a nyelvtanulók, nem elhanyagolható személyi és technikai feltételei is vannak. A személyi feltételek között van a tanárok attitűdje, illetve felkészültsége.

[7] Horányi, Özséb (2007): *A kommunikáció mint participáció*. Budapest: AKTI – Typotex.

[8] Kárpáti Andra-Dringó-Horváth Ida (2003): *Informatikai eszközök használata az idegen nyelvek tanításában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

[9] Rüschoff, B. (2000): *Computer-unterstützte Lehr- und Lernmaterialien*. Rohfassung eines Manuskripts für die Neuauflage des Handbuches Fremdsprachenunterricht.

[10] Paivio, A. (1986): *Mental Representations*. A Dual Coding Approach. New York: Oxford University Press.

Ma a tanárok informatikai ismeretei biztosítják az internethasználat oktatási órákba való integrálásának lehetőségét, az eszközök is többnyire rendelkezésre állnak. Jelen tanulmány a jó informatikai feltételekkel rendelkező Dunaújvárosi Főiskolán, a gazdasági szaknyelvet németül tanulók körében, kisszámú mintán végzett kutatást ismerteti. Azt, hogy az internet nyújtotta lehetőségeket milyen módon használhatjuk fel a német gazdasági szaknyelv tanításánál, sok minden meghatározhatja. Természetes, hogy szerepet játszik az egyéni fantázia és a kreativitás, de a tantárgyi követelmények a meghatározóak. Ugyanakkor a felhasználási mód az adott szituációnak megfelelően, a nyelvtanulók egyéni nyelvi szintjétől függően változhat. A felhasználható oktatási médiumokat Rüschoff (2000) a következő csoportokra osztja: tutori eszközök, szerzői szoftverek, dinamikus eszközök, adatbázisok, telekommunikációs eszközök. [9] A felsorolt eszközök nem a nyelvoktatás céljaira készültek és a technikai fejlődés némelyiket már meg is haladta, de ettől még használhatók, mivel könnyen elérhetők. A kutatás témáját a világháló (az újmédia) nyújtotta szolgáltatások adják, tehát feltétel az is, hogy a nyelvtanárok rendelkezzenek otthoni internethozzáféréssel.

A tanár alapvetően az oktatási célnak megfelelően határozhatja meg, hogy milyen forrásokat, milyen oktatási célra szándékozik felhasználni. Az otthoni felkészüléshez alapvetően papír alapú források használata terjedt el, de a hallgatók többsége előszeretettel alkalmaz elektronikus szótárt, hagyományosat pedig csak abban az esetben, ha az elektronikus szótár nem ad megfelelő segítséget.

MIÉRT AZ INTERNET?

Felmerülhet a kérdés, hogy miért fontos az internet a nyelvoktatásban. Hol a helye, mi a szerepe? Az egyik, talán legfontosabb érv az internethasználat mellett az, hogy a tanulás annál eredményesebb, minél több érzékszervünket éri egyidejűleg hatás.

Az, hogy a nyelvek különböző gondolkodásra építenek közismert. A nyelvtanulás nehézségei között az anyanyelvitől eltérő kategóriák megértésében segítséget nyújthatnak a könnyebben létrehozható vizuális képek, illetve kognitív sémák. Az egyes emberek gondolkodása is eltérő, van, aki a képi gondolkodás segítségével jobban képes az ismeretek elsajátítására, és a megtanultak felidézésére. Ezt támasztja alá Paivio (1994) aki úgy véli, hogy a tudásunk mentális képekbe (mental imagery), bizonyos szemléletes mentális térképekbe szerveződik. [10]

A nyelvtanulásban az új szavak, kifejezések és nyelvtani szabályok elsajátításában a mentális reprezentáció kiemelt szerepet játszik, hiszen a vizuálisan is rögzült sémák a különféle tárgyak kategóriáinak reprezentálását idegen nyelven is elősegítik. Az interneten fellelhető, nyelvtanulásban felhasználható források vizuális ingereinek hatására tehát több érzékszervet ér el az információ, vagyis előbb a reprezentációs médium. A nyelvtanulásban ezért fontos szerepet játszanak a képi reprezentációk, mert megkönnyítik a szavak és az általuk jelölt valósággal való kapcsolat kialakítását. Előnyös tehát, ha lehetőség nyílik a tanulás folyamán a kettős kódolást alkalmazni, ez jelentős érv az internethasználat mellett.

Másik fontos érv az internet mellett, hogy a mai ifjúság eredendően a számítógéphez szocializálódott, és a folyamatos számítógép-használatnak köszönhetően jobban áttekintik a képernyő felületén látható információt. Ezért a szövegeket előszeretettel olvassák a számítógép képernyőjén, papír alapú szótár helyett online szótárt használnak, különféle feladataikhoz elsődleges forrásként az interneten keresgélnek, ezért nem tévedés azt gondolni, hogy a nyelvoktatásban is fontos motiváló szerepe van az internethasználatnak.

Harmadik érv, hogy a nyelvtanulók egyre inkább igénylik az egyénre szabott, rugalmas megoldásokat. A korábban felvázolt gondolatok alapján ahhoz, hogy a nyelvtanulók képesek legyenek idegen nyelven kommunikálni, a kommunikálás eredményesnek tekinthető szintjét elérni, a tanulás-tanítás folyamatában a motiváció – melyet véleményem szerint a világháló megeremthet – nagy segítséget nyújt. Az internet kínálta autentikus feladatok fontos szerepet tölthetnek be a tanulás-tanítás folyamatában. Az elmélet és a gyakorlat viszonya ezzel az eszközzel könnyen összekapcsolhatóvá válik.

A legfontosabb előnyei az interneten található források használatának:

- a nyelv gyorsan változik, szókincse, elsősorban a gazdasági szókincs folyamatosan bővül, az internetes források pedig naprakészek;
- az internetes szótárak, habár korlátozott lehetőségeket nyújtanak, sokkal gyorsabbak a papír alapú szótáraknál;
- egyre több, ingyenes oktatási segédanyagot tartalmazó interaktív oldal elérhető;
- mivel a vizsgált korosztály szívesebben használ internetet, mint könyvet, erősebb a motiváció;
- élő nyelvváltozatokkal találkozhatunk;
- aktualitás, hiszen a napi híreket írott és hangos formában is elérhetjük;
- házi feladatok, csoportmunkák elkészítéséhez forrást és mintákat tudnak használni;
- számtalan új könyv jelenik meg, egy részük megfizethető, azonban még így sem éri el a könyvek mennyisége az interneten található dokumentumokét.

[11] Romsics
Ferenc: A
tudástranszfer
kihívásai a
szakmai nyelv-
voktatásban.
*Külkereskedel-
mi Füzetek*. 14.
szám. (2004)
[http://elib.kkf.
hu/okt_publ/
szf_14_01.pdf](http://elib.kkf.hu/okt_publ/szf_14_01.pdf)
[2013. 11. 28.]

A világhálón elérhető források felhasználási lehetőségei a nyelvoktatásban

A nyelvtanulás során jelentős motiváló tényező a nemzetközi kapcsolatok megteremtésének igénye, az interkulturális kommunikáció. Kommunikálni pedig csak a kultúra és a nyelv megfelelő ismeretével lehet. Ahhoz, hogy a nyelvórák folyamán a nyelvtanulót felkészítsük a különleges helyzetekre, a speciális igényeknek megfelelően kidolgozott feladatsorokra, illetve eredeti célnyelvi anyagokra van szükség, néha olyanokra is, amelyek nem nyelvtanulóknak készültek, de eredményesen használhatóak.

A modern médiák minden területen kiemelt szerepet jelenthetnek, hiszen ezek vizuális és audiális információt szolgáltatnak egyidejűleg. A gazdasági szaknyelv oktatásában különösen fontosnak tartom a friss, naprakész, élő nyelvhasználat megismertetését. Számtalan gazdasági jellegű televízióműsort lehet az oktatás céljaira felhasználni. A gazdasági témák esetében a reklámblokkok is szókincsbővítést jelenthetnek. Természetes, hogy az ilyen jellegű források oktatásban való alkalmazása igényli a didaktizálást, az órára való felkészülést, hiszen az aktuális információkat feldolgozva kell beilleszteni az adott tananyagba.

A gazdasági szaknyelvoktatás területe a gazdasági földrajz is, amely oktatása folyamán nagy mennyiségű új, a szakmai ismeretekkel összefüggésben álló nyelvi anyag elsajátítása a követelmény. Az interaktív térképek, illetve a műholdas felvételek segítségével könnyen megállapítható a települések beépítettsége, az infrastruktúra fejlettsége, amely szorosan összefügg az adott tér fejlettségi szintjével, gazdasági helyzetével.

Romsics (2004) biztatónak nevezi a valós gazdasági életből vett feladatokkal való foglalkozások eredményeit a pénzügyi és számviteli angol nyelv esetében. [11] Megemlíti, hogy a feladatokhoz az internetről is letölthetők valódi vállalati mérlegek és eredmény-kimutatások. Természetesen német nyelven is elérhetők a megfelelő kimutatások és elemzési adatok. A tankönyvi mintafeladatokhoz képest az internetes forrásokat érdekesebbnek és leendő munkájukhoz közelebb állónak találják a nyelvtanulók. Ma elsősorban a valódi, használható nyelvtudást várják el az álláskeresőktől. Ezt elősegítendő egyes felsőoktatási intézményekben lehetőség van egyes tárgyak, illetve a teljes képzés idegen nyelven történő elsajátítására.

Számtalan nagyszerű, közvetlenül az oktatás céljaira szerkesztett, digitalizált tananyagot elérhetünk interneten. Ezek közül a legfontosabbnak az alábbi német nyelvű forrásokat tartom. *Materialien sortiert nach Übungstypen, Medien und Fertigkeiten (típusuk alapján csoportosított feladatok)*:

- Arbeitsblätter und Unterrichtssequenzen (neu) (*feladatlapok*);
- Fachartikel (*szakcikk*);
- Redemittel und Textbausteine (*kifejezések és szövegalkotó elemek*);
- Rollenspiele (*szerepjátékok*);
- Fachwortschatztests (*szakszókincs*);
- Geschäftliche Korrespondenz (*üzleti levelezés*);
- Geschäftliche Telefonate (*üzleti telefonálás*);
- Mündliche Kommunikation (*szóbeli kommunikáció*);
- Bewerbung (neu) (*pályázatok*);
- Spiele für den Wirtschaftsdeutschunterricht (*játékos gazdasági témájú feladatok*);
- Grammatikübungen (neu) (*nyelvtani gyakorlatok*);
- Materialien sortiert nach Themen (*téma alapján csoportosított feladatok*);
- Arbeitswelt (*a munka világa*);
- Finanzwelt (*a pénzügy világa*);
- Handel und Verbraucherfragen (*kereskedelem és fogyasztás*);
- Institutionen und Organisationen (*intézetek és szervezetek*);
- Logistik und Verkehr (*logisztika és közlekedés*);
- Marketing (*marketing*);
- Tourismus und Gastronomie (*turizmus és gasztronómia*);
- Wirtschaft und Politik (*gazdaság és politika*);
- Unternehmen und Unternehmensgründung (*vállalkozás és vállalkozásalapítás*).

HALLÁS UTÁNI MEGÉRTÉST SEGÍTŐ FORRÁSOK

A célnyelvi televízióadásokban könnyen találhatunk aktuális politikai, gazdasági híreket, illetve azok feldolgozásait magazinműsorok és kerekasztal-beszélgetések formájában. A hallás utáni megértés talán az egyik legfontosabb feladat a valódi nyelvhasználat útján. Az eredeti német szöveg nem pótolható semmivel. Az anyanyelvi beszélők ugyanakkor a nyelvtanulók számára túl gyorsan beszélnek, ami a megértést megnehezíti. Számukra készítik el a Deutsche Welle szerkesztői a „lassan hangzó híreket”, ezzel segítik elő a megértést, hiszen lassabb tempója miatt a könnyebben követhető szöveg motiválja a hallgatóját. A friss hírek mellett archív hírek is meghallgathatók. A hírek megértését a főbb kifejezések magyarázattal kiegészített írásbeli gyűjteménye is segíti.

DEUTSCHE WELLE

Langsam gesprochene Nachrichten

Top 5 – Eure Favoriten

Platz 1 | Langsam gesprochene Nachrichten

Nachrichten vom Montag, den 27. 05. 2013: Der Streit um mögliche Waffenlieferungen an die Aufständischen in Syrien ist das Hauptthema eines Treffens der EU-Außenminister an diesem Montag in Brüssel. Die Zeit drängt, denn am 1. Juni laufen die bisherigen EU-Sanktionen gegen Syrien aus.

Begriffe aus der Nachrichtensprache

DEUTSCHE WELLE

Lassan felolvasott/lassan hangzó hírek

Top 5 – Favoritok

Hétfői hírek, 2013. 05. 27. Az Unió külügyminiszteri találkozásának fő témája ezen a hétfőn Brüsszelben: vita az esetleges fegyverszállításról a szíriai felkelőknek. Szorít az idő, június 1-jén az eddigi, Szíria elleni uniós szankcióknak lejár az ideje.

Fogalmak a témához

A főiskolai hallgatók véleménye

Mindössze tíz kérdést feltéve kérdőíves kutatást végeztem, de kértem a hallgatókat arra is, hogy a válaszok után foglalják össze véleményüket. Kérdőívemre csupán nyolc főiskolás válaszolt, átlagéletkoruk 19–22 év között van. A minta nem tekinthető nagyknak, a megkérdezettek szűk körét a gazdasági szaknyelvet kötelező formában tanuló dunaújvárosi főiskolások nyújtották. Köztük a lányok felülreprezentáltak. Feltételezem, hogy nincs szignifikáns vélemény a különböző régiókból származó hallgatók internethasználati szokásai között. Természetesen az eredmények nem általánosíthatók más felsőoktatási intézmények hallgatóira, hiszen a megkérdezettek általános nyelvi szintje nem éri el a középfokú nyelvtudást.

Terveik szerint a magánéletben és pályájuk során is fogják használni az elsajátított idegen nyelvet. Beszélgetéseinkből kiderült, hogy az is motiválja őket, hogy szeretnének a célnyelvet beszélő közösséghez (a németekhez illetve osztrákokhoz) hasonló színvonalon élni.

KÉRDŐÍV

		válaszok
1.	<i>Mit gondol, melyik szöveg esetében bonyolultabb a gazdasági szókincs?</i>	
	a) interneten található	0
	b) tankönyvi	8
2.	<i>Szívesen használna-e interneten megoldandó feladatokat nyelvtanuláshoz?</i>	
	a) igen	7
	b) nem	1
3.	<i>Találkozott-e már nyelvi órán hangos internetes gazdasági hírrel?</i>	
	a) igen	5
	b) nem	3
4.	<i>Mennyire értette?</i>	
	a) nagyon jól	1
	b) csak részben	5
	c) egyáltalán nem	1
5.	<i>Hogy érzi, segítséget nyújt-e a tanulásban az interneten található forrásanyag?</i>	
	a) igen	6
	b) nem	2
6.	<i>Megnyitja-e otthon saját elhatározásból ezeket a forrásanyagokat?</i>	
	a) igen	4
	b) nem	4
7.	<i>Kapott-e a nyelvi órán internethasználatot igénylő házi feladatot?</i>	
	a) igen	5
	b) nem	3
8.	<i>Szívesen végez-e interneten megoldandó feladatot?</i>	
	a) igen	6
	b) nem	2
9.	<i>Mit részesít előnyben tanulás során, papír alapú, vagy elektronikus tananyagot?</i>	
	a) papír	6
	b) elektronikus	2
10.	<i>Mit használ gyakrabban?</i>	
	a) papír alapú szótárt	3
	b) internetes szótárt	5

A kérdőívből kiderül, hogy néha ellentmondó válaszokat adtak a hallgatók. A megkérdezettek 100%-a úgy gondolja, hogy a tankönyvi gazdasági szókinsz bonyolultabb mint az interneten elérhető. Sajnos csak egy hallgató érzi úgy, hogy jól értette az interneten hallgatott gazdasági híreket. (Ennél kérdésnél ellentmondás alakult ki, hiszen három hallgató azt jelölte meg, hogy nem hallgatott ilyen gazdasági híreket). A többség (hat fő) úgy érzi, hogy segítséget nyújt a tanulásban az interneten található forrásanyag, és szívesen végez interneten elérhető feladatokat. Néhányan elfelejtették, hogy házi feladatnak kaptak interneten elérhető forrásfeldolgozást, illetve hallás utáni megértés feladatot. Annak ellenére, hogy az órákon szívesen foglalkoztak az elektronikus tananyaggal, válaszaikból kiderült, hogy a papír alapú tananyagot szívesebben használják. Feltételezem, hogy ennek oka az, hogy az elektronikus feladatok kevésbé „kényelmesek”, mivel nagyobb kreativitást igényelnek.

Vélemények

- Hasznos az internet.
- Sok hasznos oldal található.
- A lassabb német hírek közvetítése nagyon jó.
- Sokat használom az internetet, mert nem tudok más módon gazdasági híreket hallgatni.
- A hanganyagok és szövegek színesítik a tudásunkat.
- Gyorsan megtaláljuk a keresett témát.
- Megkönnyíti a tanulást.
- Szívesebben használunk internetes szótárt.
- Naprakész hírekkel találkozunk.
- Könnyen tudunk idegen nyelvű filmeket, videókat nézni, ebből többet lehet tanulni, mert „valódi” beszédet hallunk.
- Megismerkedhetünk az adott ország gazdaságpolitikájával.
- Otthon nem nyitjuk meg.
- Órán közösen megbeszéljük.

A kutatásból megállapítható, a megkérdezettek hasznosnak tartják az internet tanórákon való használatát. Nem szabad elfelejtetni azonban, hogy annak ellenére szükséges a tanári iránymutatás, hogy a vizsgált korosztály a tanárnál jobban eligazodik a világhálón, mert a nyelvi hiányosságok miatt korán elvesztenék az érdeklődésüket. Az is lényeges tényező, hogy milyen fontosságot tulajdonítanak a hallgatók a mai angol nyelvet preferáló globalizált világban a német nyelvnek. Ami a német nyelvet illeti, az a műszaki felsőoktatásban tanulóknak jelent nagyobb motivációt. A műszaki menedzserek számára is egyre fontosabbá válik a német nyelv ismerete, hiszen a német nagyvállalatok kiemelkedő magyarországi szerepvál-

lalása miatt feltehetően több előnnyel jár a német nyelv elsajátítása. A gazdasági szakokon tanuló hallgatók is felismerik, hogy az angol nyelv elsajátítása után érdemes a német nyelvet is megtanulni. A nyelvtanulás nem kizárólag a nyelvórákon zajlik. Az üzleti szférában a legfontosabb igény, hogy a partnerek nyelvileg hitelesek, jól képzettek, felkészültek, tájékozottak és naprakészek legyenek. A nyelvet tanulóknak arra van szükségük, hogy irányítást és támogatást kapjanak, hogy minél könnyebben elérhetővé váljanak számukra az idegen nyelvű anyagok.

A nyelvtanárak szerepe a tanulási attitűdök kialakításában meghatározó jelentőségű. Fontos, hogy az órákat vonzóvá, életszerűvé tegye, naprakész nyelvi anyagok felhasználásával. Érdemes tehát a nyelvtanulóknak olyan feladatokat adni, amelyek a jövőbeli munkájukkal is kapcsolatban vannak, és motiválni az otthoni médiahasználatot, hiszen az alacsony óraszámok nem segítik elő megfelelő mértékben a nyelvelsajátítást.

Összegzés

A nyelvtanulás céljai között az ún. „világpolgárrá” válás és az adott nyelv munkában való használata egyaránt megtalálható. A nyelvtanulók szeretnék minél kevesebb energiát a tanulásba fektetve nagyobb eredményt elérni. Az energia-befektetést ugyanakkor a megfelelő motiváció megkönnyítheti.

Ebből következik, hogy a nyelvoktatásnak az új igényt a kommunikációs készségek fejlesztését fokozottabban elősegítő módszerekkel kell megoldani. Az elsajátítandó tananyag akkor jó és könnyen tanulható, ha motivációnövelő, továbbá el van látva a nyelvi sajátosságoknak megfelelő feladatokkal. Az eredeti nyelven, a médiák közvetítésével fogyasztott információk betöltik azt a nagyon fontos szerepet is, hogy az adott nyelv interkulturális oldalával is megismertetik a nyelvtanulót.

A gazdasági szaknyelvoktatás célja, hogy a nyelvtanulók képesek legyenek az idegen nyelven logikusan gondolkodni, problémákat megoldani talán könnyebben elérhető a korszerű informatikai eszközök alkalmazásával, mert így folyamatosan frissíthetik nyelvismeretüket.

Kutatásom a kis létszámú csoport miatt néha ellentmondásos adatokat szolgáltatott, de a hallgatók külön megfogalmazott véleményeivel együtt már értékelhetővé vált.

Gondolatok a szakmai ismeretek angol nyelven történő oktatásához

* Dunaújvárosi Főiskola,
Informatikai Intézet
E-mail: honfivid@mail.duf.hu

** Dunaújvárosi Főiskola,
Informatikai Intézet
E-mail: illesi.zsolt@mail.duf.hu

Összefoglalás: Jelen tanulmányukban azt a kérdést vizsgáljuk, hogy a TÁMOP 4.1.2.D projekt keretében megvalósított angol nyelvű tananyagfejlesztések mennyiben segítik a hallgatók nyelvi kompetenciáinak javulását. Elemezzük, hogy a mai magyar álláspiacon milyen nyelvi készségekkel kell rendelkezzenek az álláskereső informatikusok, illetve ezeknek az elvárásoknak mennyiben felelnek meg hallgatóink. Utána járunk annak a kérdésnek, hogy milyen eszközökkel lehet javítani a nyelvi kompetenciák fejlődését és ezt a célt mennyiben szolgálják a megvalósított tananyagfejlesztések.

Kulcsszavak: Idegennyelvű képzés, angol szaknyelvi kompetencia, informatikai szakképzés.

Abstract: In this paper we analyse the effects of the English curricula —developed within TÁMOP 4.1.2.D project— on the language competence improvement of College of Dunaújváros students. We analyse the language skills required by the Hungarian job market from the job seeker IT engineers, and how our students comply with these requirements. We identified the instruments that could improve the language skills, and we determined how well the developed curricula serve that purpose.

Keywords: Foreign language competences, English as a working language, engineering training in information technology.

Az IT álláspiac helyzete Magyarországon

Bármilyen fórumon is vetjük fel az informatikus állásokkal kapcsolatos kérdéseinket, mindenhol azt halljuk, hogy az informatikusok iránt világszerte óriási a kereslet. Munkaerő-piaci tapasztalatok és az informatikai szektorban tevékenykedő vállalkozások képviselőinek véleménye szerint a hazai egyetemekről, főiskolákról nem kerülhet ki annyi friss diplomás, mint amennyit a magyar és a külföldi piacok fel ne szívnanak. De mekkora létszámról is van szó valójában és milyen elvárásokat fogalmaznak meg a leendő munkáltatók a munkavállalók nyelvtudását illetően?

Ezekre a kérdésekre talán a legegyszerűbb úgy válaszolni, hogy végigbongésszük a legnagyobb és a specializált álláshirdetési oldalak ajánlatait, ahol az IT, telekommunikációs, üzemeltetési, fejlesztési, programozási álláshelyeket hirdetik a reménybeli munkáltatók. Nézzük ezt sorban a legkisebbektől kezdve a nagyobbak felé haladva! Természetesen egy állásnál több nyelv is megjelölésre kerülhet a munkáltatók részéről, így csak azt vizsgáljuk, hogy hány olyan állás van, ahol az angol és/vagy a német nyelv megjelölésre került, illetve hány olyan hirdetést találunk, ahol nem került megjelölésre a nyelvismeret, vagy idegen nyelv ismerete nélkül is betölthető az adott munkakör.

A Randstad.hu portálon 83 IT állás közül lehetett választani, melyeknél 68 esetén az angol, míg 10 esetében a német nyelv ismerete került megjelölésre, mint elvárt kompetencia.

Az IThub.hu oldalon meghirdetett 115 informatikusi állás közül 100 esetében volt követelmény az angol nyelvismeret, 2 esetében a német.

Ugyanezen a napon a jobline-on meghirdetett 668 db IT/telekommunikáció állás lehetőség közül 592 esetében volt követelmény az angol nyelvtudás, 127 esetében a német nyelv ismerete, míg csak 48 db olyan állásajánlat került meghirdetésre, ahol nem volt követelmény a nyelvismeret.

A CVonline.hu-n hirdetett 1283 IT/informatika állás közül 553 esetében az angol, 149 esetében a német nyelv ismerete volt elvárás, igaz ezen az oldalon 544 hirdetés esetében nem volt megjelölve elvárás a nyelvismeretre vonatkozóan.

A Profession.hu oldalon 2015.03.13-án IT programozás fejlesztés témakörben meghirdetett állások száma 752 db, amelyek közül 669 esetében volt követelmény az angol nyelv, 116-nál a német nyelv ismerete, míg 69 esetében nem volt követelmény a nyelvismeret. Ugyanezen az oldalon az IT üzemeltetés, Telekommunikáció témakörben hirdetett 612 állás közül 527-nél az angol nyelv ismerete, 120-nál a német nyelv ismerete volt követelmény és csak 62-nél nem volt követelmény a nyelvismeret.

Az egyik legtöbb állást felvonultató portál a Jobinfo.hu, amelynél 5351 aktuálisan hirdetett IT állás közül 4151-nél követelmény az angol nyelv ismerete, 1118-nál a német nyelv, és mindössze 686 olyan állás van, ahol semmilyen nyelv ismerete nem elvárás (1. táblázat).

1. táblázat. IT állások betöltéséhez szükséges nyelvismeret.

hirdetési portál	angol nyelv		német nyelv		nincs megjelölve vagy nem szükséges		összesen
	db	%	db	%	db	%	
Randstad.hu	68	82%	10	12%	5	6%	83
Ithub.hu	100	87%	2	2%	13	11%	115
Jobline.hu	592	89%	127	19%	48	7%	668
Cvonline.hu	553	43%	149	12%	544	42%	1283
Profession.hu	1196	88%	236	17%	131	10%	1364
Jobinfo.hu	4151	78%	1118	21%	686	13%	5351

Forrás: Az álláshirdetési portálok 2015. 03. 13-án aktív hirdetései alapján.

Ha nem vesszük figyelembe, hogy a különböző portálokon megjelenő hirdetések között lehetnek ugyanazon pozícióra kiírt ajánlatok is, valamint egyes álláshelyeken több idegen nyelv ismerete is megengedett, illetve elvárt, akkor azt mondhatjuk, hogy a meghirdetett informatikai álláshelyek átlag 78%-ában elvárás az angol nyelv ismerete, átlagosan 14% esetében a német nyelv ismerete és mindössze 15%-ra tehető azon állások aránya, ahol nem elvárás az idegen nyelv ismerete.

Ha az állásajánlatokat megpróbáljuk megfeleltetni az általunk oktatott szakok és szakirányok ismereteinek, akkor a nyelvismeretek tekintetében hasonló arányokat kapunk. A programozóként elhelyezkedni szándékozók számára meghirdetett álláshelyek 82%-ánál elvárás a megbízható angol nyelvtudás, 10%-nál elvárt a német nyelv ismerete, míg a meghirdetett állások csupán 8%-a esetében nem szükséges semmilyen nyelvismeret. Ezért a Mérnökinformatikus Szoftvertchnológia szakirányon végző hallgatók, akik a legnagyobb eséllyel pályázhatnak ezekre az állásokra, nyelvismeret hiányában nehezen kerülhetnek be erre a piacra.

A gazdaságinformatikai végzettséggel rendelkezők (Gazdaságinformatikus Vállalati informatika, illetve Mérnökinformatikus Gazdaságinformatikai szakirányos hallgatók) számára meghirdetett állások 78%-ánál elvárás az angol, 18%-nál a német nyelvismeret és itt még alacsonyabb, mindössze 4% azon állásajánlatok aránya, ahol nem jelölt meg a munkáltató elvárt nyelvtudást.

A rendszermérnöki, hálózatüzemeltetési területen meghirdetett állások esetén a legalacsonyabb, 72% az elvárt angol nyelvtudást tartalmazó hirdetések aránya. Az ezen a területen hirdetett állások 24%-a jelöli

meg a német nyelvismeret szükségességét és mindössze 5%-ot tesz ki azon álláshirdetések aránya, ahol nincs megjelölve, vagy nem kell az idegen nyelv ismerete.

Ebből a tényből levonható az a következtetés, hogy ha valóban a piaci igényeknek megfelelő, azokhoz igazodó tudással és ismerettel rendelkező informatikusokat akarunk képezni, akkor arra kell törekedni, hogy a diplomájuk megszerzésekor a hallgatók megbízható angol nyelvismerettel rendelkezzenek. De vajon, milyen adatok jellemzik a hallgatóink nyelvismeretét?

Az angol nyelvű oktatás helyzete

A HALLGATÓ LÉTSZÁM ALAKULÁSA

Az Informatikai Intézetben az első angol nyelven meghirdetett tantárgyak és az első hallgatók a 2011–12-es tanév félévében jelentek meg. Akkor még 3 fő oktató által tartott kurzusokon összesen 30 hallgató volt nyilvántartásba véve. Azóta viszont az angol nyelven szakmai tárgyakat hallgatók száma és az idegen nyelvű képzésbe bekapcsolódó oktatók száma is dinamikusan növekszik a 2. táblázat adatai szerint.

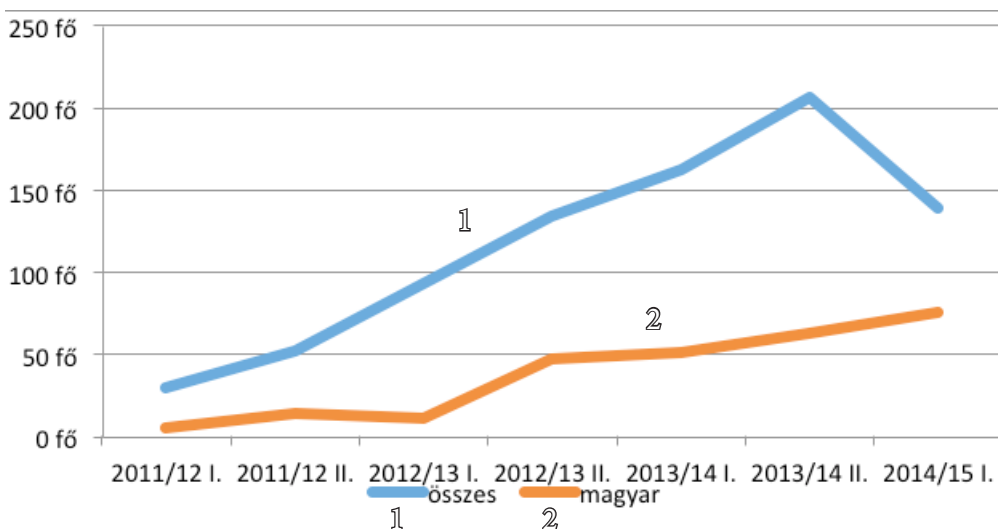
2. táblázat. Az angol nyelvű oktatásban résztvevő oktatók és hallgatók száma 2011–2015 időszakban a Dunaújvárosi Főiskola Informatikai Intézetében.

	Oktató	Hallgató
2011/12 I.	3 fő	30 fő
2011/12 II.	3 fő	52 fő
2012/13 I.	10 fő	93 fő
2012/13 II.	14 fő	134 fő
2013/14 I.	13 fő	163 fő
2013/14 II.	19 fő	206 fő
2014/15 I.	19 fő	139 fő
2014/15 II.	19 fő	196 fő

Forrás: DUF NEPTUN

Vizsgálatunk szempontjából azonban sokkal érdekesebb, hogy az egyes tantárgyakat felvevő hallgatók közül, hányan vannak azok, akik magyar anyanyelvűek, de inkább azt választják, hogy angolul hallgatnak végig és teljesítenek egy-egy kurzust (1. ábra).

1. ábra. Az angol nyelvű kurzust felvevő hallgatók számának alakulása 2011–2015 között a Dunaújvárosi Főiskola Informatikai Intézetében.



Forrás: DUF NEPTUN

Az ábrából is kitűnik, hogy az Informatikai Intézetben az angol nyelvű szakmai oktatásban részesülők száma egészen a 2013–2014 tanév végéig félévről félévre dinamikusan emelkedett. Ugyanakkor az összes angol nyelven kurzust felvett hallgatók száma a 2014–2015. tanév 1. félévében visszaesett, de ez a visszaesés a magyar anyanyelvű hallgatók által felvett órák számában nem figyelhető meg. Ennek köszönhetően mára oda jutottunk, hogy ezen tanév első félévében a magyar anyanyelvű hallgatók száma átlagosan meghaladta a külföldi hallgatókét az idegen nyelvű kurzusokon (3. táblázat).

3. táblázat. Az angol nyelvű kurzust felvevő magyar hallgatók arányának alakulása a 2011–2015 időszakban a Dunaiújvárosi Főiskola Informatikai Intézetében.

	összes	magyar	%
2011/12 I.	30 fő	5 fő	17%
2011/12 II.	52 fő	14 fő	27%
2012/13 I.	93 fő	11 fő	12%
2012/13 II.	134 fő	47 fő	35%
2013/14 I.	163 fő	51 fő	31%
2013/14 II.	206 fő	63 fő	31%
2014/15 I.	139 fő	75 fő	54%

Forrás: DUF NEPTUN

A magyar anyanyelvű hallgatók idegen nyelven tartott kurzusokon való részvételének alakulásával akár elégedettek is lehetnénk, de törekednünk kell arra, hogy minden hallgató, legalább egy szakmai tárgyat idegen nyelven hallgasson tanulmányai során. További vizsgálatokat volna célszerű végezni annak megállapítására, hogy vajon az angol nyelven megtartott kurzusok szakmai színvonala eléri-e a magyar nyelven tartott kurzusokét, vagy a hallgatók választásának egyetlen oka, hogy a könnyebb teljesítési feltételekben bíznak?

DIPLOMASZERZÉSHEZ SZÜKSÉGES NYELVVIZSGÁK

A vizsgálat szempontjából érdekes lehet annak áttekintése, hogy a diplomát szerzett hallgatóink nyelvvizsgáikat a záróvizsga letételéhez képest mennyi idő múlva teljesítették és milyen nyelvekből. Ehhez szintén a Neptun rendszerből készült adatlekérdezés eredményeit hívhatjuk segítségül.

A Dunaiújvárosi Főiskola Informatikai Intézetében ehhez a két alapszakon (Gazdaságinformatikus illetve Mérnökinformatikus) végzett hallgatókat vizsgáltuk. A hallgatói nyilvántartás szerint a Gazdaságinformatikus diplomát szerző hallgatók 87%-a a záróvizsga letételének időpontjában rendelkezik nyelvvizsgával (4. táblázat), vagy még ugyanazon évben megszerzi azt., míg ez az arány a Mérnökinformatikus diplomát átvevő hallgatók esetében némiképpen gyengébb, mindössze 72% (5. táblázat).

Ez az arány is azonban még megfelel az intézményi átlagnak (71%), illetve némiképpen jobb annál, amit a 2009-óta kiadott diplomák alapján számolhatunk.

4. táblázat. A diploma átvételhez szükséges nyelvvizsga megszerzésének ideje a gazdaságinformatikus szakon a 2011-2015 időszakban a Dunaiújvárosi Főiskola Informatikai Intézetében.

Gazdaságinformatikus					
	végzéskor nyelvvizsga	1 év	2 év	3 év	ugyanazon évben
2011	7	0	-	-	100%
2012	5	1	-	1	71%
2013	13	1	1	-	87%
2014	12	3	-	1	75%
2015	7	0	-	-	100%
átlag					87%

Forrás: DUF NEPTUN

5. táblázat. A diploma átvételhez szükséges nyelvvizsga megszerzésének ideje a mérnökinformatikus szakon a 2011-2015 időszakban a Dunaiújvárosi Főiskola Informatikai Intézetében.

Mérnökinformatikus					
	végzéskor nyelvvizsga	1 év	2 év	3 év	ugyanazon évben
2011	22	4	4	1	71%
2012	36	9	2	2	73%
2013	34	9	7	2	65%
2014	37	7	7	2	70%
2015	21	4	1	-	81%
átlag					72%

Forrás: DUF NEPTUN

Ezek után célszerűnek tűnik annak számbavétele, hogy a megszerzett diplomák mellé mely nyelvekből teljesítették az előírt nyelvvizsgákat az informatikus hallgatók (6. táblázat).

6. táblázat. Az informatikus diplomát szerzett hallgatók nyelvvizsgálóinak megoszlása nyelvek szerint a 2011-2015 időszakban a Dunaújvárosi Főiskola Informatikai Intézetében.

	Gazdaságinformatikus			Mérnökinformatikus		
	angol	német	egyéb	angol	német	egyéb
2011	71%	29%	0%	84%	10%	6%
2012	86%	14%	0%	78%	18%	4%
2013	93%	7%	0%	85%	12%	3%
2014	81%	6%	13%	98%	2%	0%
2015	86%	0%	14%	73%	23%	4%
átlag	83%	11%	5%	83%	13%	3%
Vállalatinformatika	78%	18%	4%			
Fejlesztő, programozó				82%	10%	8%
Rendszer- hálózati mérnök				72%	24%	4%

Forrás: DUF NEPTUN és álláspiaci ajánlatok.

Ha ezeket a nyelvvizsga arányokat összevetjük az álláspiaci elvárásaival, akkor azt mondhatjuk, hogy a hallgatóink jól ismerik fel, azt a tényt, hogy informatikusként alapelvárás az angol nyelv ismerete.

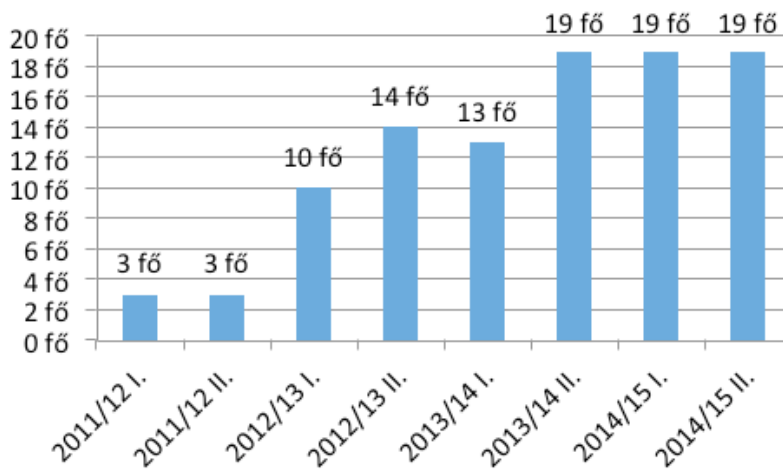
Problémaként azt azért bátran meg lehet fogalmazni, hogy a hallgatóink túlnyomó többsége mindössze egyetlen idegen nyelvből rendelkezik elfogadható vagy elvárt szintű nyelvtudással, így az angol és német nyelvtudással rendelkezők halmazának a metszetéről nem beszélhetünk.

Azaz aki angoltól szerez nyelvvizsgát, azoknak csak elenyésző része bír elfogadható német nyelvismérettel és természetesen ez a megállapítás fordítva is igaz.

AZ OKTATÓK FELKÉSZÜLTΣÉGE

A Dunaújvárosi Főiskola Informatikai Intézetének 3 tanszékén 19 olyan oktató van, aki igazoltan rendelkezik megfelelő szintű angol nyelvtudással, hogy angol nyelven legyen képes oktatni. 2014. év elejétől az a jellemző, hogy minden igazolt angol nyelvtudással rendelkező oktató folytat is oktatást idegen nyelven (2. ábra). Ezen oktatók, ha minden kurzusukat angol nyelven tartanák, akkor összesen félévente 2170 idegen nyelvű óra megtartására volnának képesek. Ez a kapacitás pusztán a számadat alapján elegendőnek tűnik a jelenlegi oktatási feladatok mellett, de törekedni kell arra, hogy lehetőleg minden a hallgatókkal találkozó alkalmazott képes legyen megfelelő szinten kommunikálni a hallgatókkal.

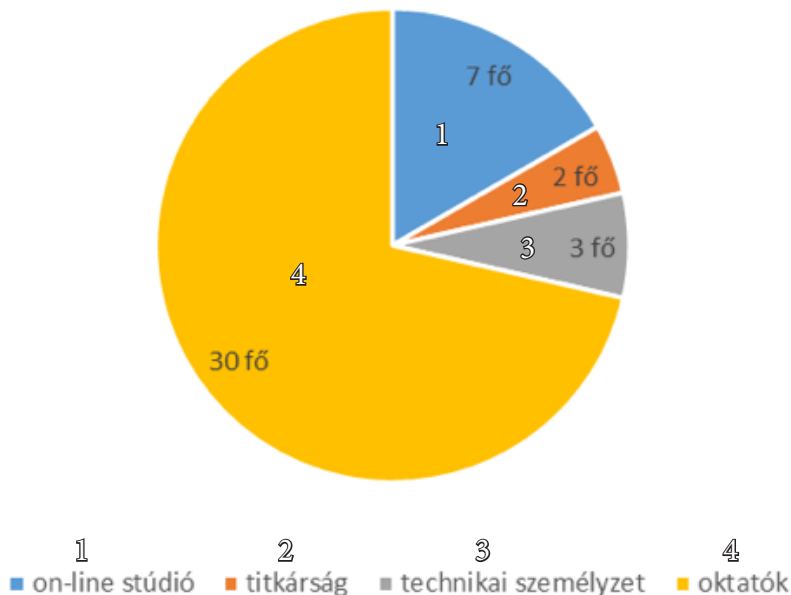
2. ábra. Az angol nyelvű oktatásban résztvevő oktatók számának alakulása 2011–2015 között a Dunaújvárosi Főiskola Informatikai Intézetében.



Forrás: DUF NEPTUN

A Dunaújvárosi Főiskola Informatikai Intézete összes dolgozóinak száma 42 fő, amelynek foglalkozási kör szerinti megoszlását mutatja a 3. ábra. Az adatok alapján a 30 fő oktatóból 19-en vesznek részt az angol nyelven folyó oktatásban

3. ábra. Az angol nyelvű oktatásban résztvevő oktatók számának alakulása 2011–2015 között a Dunaújvárosi Főiskola Informatikai Intézetében.



Forrás: DUF I.I. adatbázis.

A fentiek alapján örömmel lehet kijelenteni, hogy az Informatikai Intézet oktatói felkészültségüket tekintve alkalmasak az idegen nyelven (elsősorban angol) való oktatásra és viszonylag nagyszámú magyar anyanyelvű hallgató él is ezzel a lehetőséggel. De vajon mennyiben segítenek az angol nyelven elkészített tananyagok a hallgatóknak a szakmai nyelvismeretük fejlesztésében?

Az elkészült tananyagok jellemzői

A projekt keretében kilenc informatikus képzésben szereplő szakmai tantárgy anyaga készült el angol nyelven. Ezek a tárgyak a következők:

- Számítástudomány Alapjai (1+2+0),
- Bevezetés a programozásba (2+0+3),
- Programozás II. (2+0+2),
- Internet technológiák (0+0+4),
- Operációs Rendszerek II. (1+0+2),
- Hálózati Operációs Rendszerek III. (1+0+2),
- Számítógép és távközlési hálózatok (2+1+1),
- Vállalatirányítási rendszerek A és B (2+2+0),
- Informatika rendszerek minőségbiztosítása és auditja (2+1+0).

A tantárgyak neve mögött zárójelben az egyes tárgyak óraszama látható előadás+gyakorlat+labor bontásban.

Ha megnézzük a fejlesztés során elkészített tantárgyak helyét az egyes szakok illetve szakirányok mintatantervében, akkor kijelenthető, hogy minden szakon és szakirányon legalább 5 tantárgy felvételére van lehetősége a hallgatóknak angol nyelven (5. táblázat).

7. táblázat. Az idegen nyelvű tantárgyak helye a mintatantervekben.

alapszak megnevezése	gazdaságinformatikus	mérnökinformatikus				
Szakirány (specializáció) megnevezése	Vállalati informatika	gazdaság-informatikai	Rendszer és hálózati mérnök	Szoftver-technológia	Média-informatika	Beágyazott rendszerek
Számítástudomány Alapjai	K 1. félév	K 1. félév	K 1. félév	K 1. félév	K 1. félév	K 1. félév
Bevezetés a programozásba	K 1. félév	K 1. félév	K 1. félév	K 1. félév	K 1. félév	K 1. félév
Programozás II	K 3. félév	K 3. félév	K 3. félév	K 3. félév	K 3. félév	K 3. félév
Internet technológiák	-	-	Sz.V. 5. félév	K 5. félév	-	-
Operációs Rendszerek II.	K 4. félév	K 4. félév	K 4. félév	K 4. félév	K 4. félév	K 4. félév
Hálózati Operációs Rendszerek III.	-	-	K 5. félév	Sz.V. 5. félév	-	-
Számítógép és távközlési hálózatok	K 3. félév	K 3. félév	K 3. félév	K 3. félév	K 3. félév	K 3. félév
Vállalatirányítási rendszerek A és B	K 7. félév	K 7. félév	K 7. félév	K 7. félév	-	-
Informatika rendszerek minőségbiztosítása és auditja	Sz.K. 7. félév	Sz.V. 5. félév	Sz.V. 5. félév	Sz.V. 5. félév	-	-

ahol K: kötelező tantárgy, Sz.K.: szakmai kötelező tantárgy, Sz.V.: szakmai választható tantárgy

Forrás: Mérnökinformatikus és Gazdaságinformatikus alapképzési szakok mintatanterve.

Amennyiben figyelembe vesszük a tantárgyak óraszámát is, valamint azt a tényt, hogy a Dunaújvárosi Főiskolán a szorgalmi időszak 15 hetes, akkor azt mondhatjuk, hogy a Mérnökinformatikus Rendszer-és hálózati mérnök, valamint Mérnökinformatikus Szoftver-technológia szakirányos hallgatók 495 órában, a Gazdaságinformatikus Vállalatinformatica szakirányos valamint a Mérnökinformatikus Gazdaságinformatikai szakirányos hallgatók 390 órában, a Mérnökinformatikus Médiainformatika illetve Beágyazott rendszerek szakirányos hallgatók 285 órában hallgathatnak szakmai tárgyakat angol nyelven.

A kilenc elkészült tárgy közül még nem volt lehetőség rá, hogy mindegyik tárgyat kipróbáljuk élesben angol nyelven történő oktatásban, de a Vállalatirányítási rendszerek B és az Informatika rendszerek minőségbiztosítása és auditja tárgyat már oktattuk.

A Vállalatirányítási rendszerek B tárgy Mérnökinformatikus alapszakos hallgatók számára kerül meghirdetésre, a tantárgyfelelős oktató Dr. Honfi Vid Sebestyén. A tantárgy óraszama a magyar nyelvű képzéssel egyezően heti 2 előadást és 2 gyakorlatot tartalmaz. Az előadások célja megismertetni a hallgatókkal a vállalati stratégiák és azok informatikai támogatásának modern megoldásait, az ERP-rendszerek alapvető és opcionális moduljait. A hallgatók megismerik a vállalatirányítási rendszerek hatékony alkalmazásának módjait a gazdasági, technológiai, logisztikai és informatikai gyakorlatban. A tantárgy előfeltételeként a hallgatók már ismerik az adatbázisok és adattárházak használatát, az informatikai rendszerek fejlesztési módszereit.

A kurzus során ezek a korábban megszerzett ismeretek a gyakorlati jellegű feladatok megoldásával elmélyítésre kerülnek. Azok a hallgatók, akik a kurzust végig látogatják, képessé válnak a vállalati működési folyamatok áttekintésére, modellezésére. Képesek lesznek megtervezni a hatékony működést biztosító optimális folyamatrendet. Alkalmassá válnak arra, hogy javaslatot tegyenek a folyamatok működtetését támogató informatikai rendszer kialakítására, és részt tudnak venni informatikai bevezetési projekteknél.

A projekt során a tantárgy 10 tartalmi egységbe szervezve került kidolgozásra. Az egyes egységek terjedelme erős eltéréseket mutatott egymáshoz képest, bár a tárgy tartalmát kidolgozó tantárgyfelelős oktató igyekezett ügyelni rá, hogy az egyes modulok egységes, kellő mélységű, de feldolgozható mennyiségű információt nyújtsanak az érdeklődő hallgatóknak.

A gyakorlatban eddig 2 kurzus hallgatóin tudtuk tesztelni az elkészült tananyagot. Az egyik kurzuson csak külföldi hallgatók vettek részt, míg a másik kurzuson a magyar anyanyelvű hallgatók mellett 1 fő külföldi hallgató látogatta az órákat.

Függetlenül attól, hogy magyar vagy külföldi hallgatóknak történik az ismeretátadás, mindkét kurzus esetében arra a tapasztalatra tettünk szert, hogy egy-egy foglalkozás (2 tanóra) során feldolgozható tudásanyag minden modul tekintetében nagyobb időráfordítást igényel a hallgatók részéről.

Ennek oka az ismeretlen szakkifejezések megértéséhez szükséges hosszabb idő, illetve a részletesebb tanári magyarázat. Ennek eredményeként a kidolgozott 10 tananyagrészt 14 hétre szét húzva sikerült a teljes tudásanyagot átadni.

A tantárgy második gyakorlati része kimondottan a leendő mérnökinformatikus hallgatók számára hasznos ismeretek átadására törekszik. Az Informatikaszolgáltatás Menedzsment módszertan (ITIL, illetve a kapcsolódó ISO/IEC 20000 szabvány) általánosan használt az informatikai infrastruktúra és informatikaszolgáltatás irányítása területén.

Az ITIL módszertan leírja és definiálja a kulcsfolyamatokat és az informatikaszolgáltatás menedzsment bevált gyakorlatát, és egy keretet ad az informatikaszolgáltatás irányítására. A hallgatók megismerhetik az ITIL főbb területeit a Szolgáltatásstratégiát, a Szolgáltatás-tervezést, a Szolgáltatásbevezetést, a Szolgáltatásüzemeltetést, valamint az Állandó szolgáltatásfejlesztést.

A gyakorlatokon a hallgatók megismerik az ITIL informatikai szolgáltatásmenedzsment részeit, bemutattva néhány esettanulmányt is. A hallgatóknak a gyakorlatokon kötelező egy esettanulmány elkészítése. Az esettanulmány célja az előadásokon és gyakorlatokon elhangzott elméleti ismeretek összevetése az aktuális gyakorlattal.

A feladatmegoldás során a hallgatók gyakorolják a minőségi és határidő betartásával történő munkavégzést, javaslatokat fogalmaznak meg. Az esettanulmány terjedelme 3–5 oldal, amelyet elektronikus formában kell beadni, illetve bemutatni. A hallgatóknak az otthoni felkészülés és az önálló illetve csoportmunka során lehetőségük van sokkal bővebb angol nyelven íródott szakirodalom feldolgozására is, továbbá a saját egyéni tempójukban haladhatnak, amely kevesebb stresszel jár számukra. A két kurzus tapasztalatai alapján a gyakorlatok során átadott ismeretek ilyen módon történő számonkérése jól bevált módszernek tekinthető.

A számonkérés során a magabiztos általános angol nyelvtudással rendelkező hallgatók is gyakran keresnek a megfelelő kifejezéseket, ezért célszerűnek tűnik a szóbeli számonkérést írásbeli teszt megírásával is kiegészíteni.

Az Informatika rendszerek minőségbiztosítása és auditja tárgy alapvetően a Gazdaság-informatikai szakos hallgatók számára készült, akiknek ez államvizsga tárgyuk is. A gazdaság-informatikus hallgatók mellett a tárgyat a Mérnökinformatikus Rendszer és hálózati mérnök, valamint Mérnökinformatikus Szoftvertechnológia szakirányos hallgatók választható tárgyként is felvehetik.

Az informatikai rendszerek ellenőrzésével és kontrolljával kapcsolatos szakirodalom elsődleges nyelve az angol. A kapcsolódó szabványok (az ISO/IEC 15508 sorozat, az ISO/IEC 27000 sorozat stb.), ajánlások (Információra és kapcsolódó technológiára vonatkozó kontroll célkitűzések, vagyis a COBIT stb.), képzések és nemzetközi elismertségű minősítések angol nyelvűek, a magyar fordítások vagy jelentős késséssel jelennek meg, vagy a fordítás minősége rendkívül alacsony szintű. Ezért az angol nyelvű oktatási segédanyag hiánypótló mű.

Az informatikai audit témakör vázát az Információs rendszer menedzserek és ellenőrök nemzetközi szakmai szervezete (Information Systems Audit and Control Association, azaz ISACA – isaca.org) által kidolgozott CISA Review Manual szerkezete adja.

Ez a kézikönyv a világszerte ismert és elfogadott informatikai ellenőri minősítés, a CISA (Certified Information Systems Auditor) vizsga hivatalos vizsgafelkészítő tananyaga. A DUF-on kifejlesztett tananyag felöleli az általános ellenőrzés, az informatikai ellenőrzés és a minőségirányítás szakirodalmának tanulmányozásához, és a kapcsolódó szakmai kommunikációhoz szükséges angol nyelvi kompetenciákat, továbbá tartalmazza a főbb ellenőrzési, minőségirányítási, kockázatmenedzselési, informatikairányítási, informatikai szolgáltatásüzemeltetés és alkalmazás kontroll koncepciókat, modelleket és definíciókat.

A gyakorlatokon a hallgatók egy a COBIT-ra épülő, az abban definiált folyamatok közül egy folyamatra kiterjedő audit programot készítenek, amelyben specifikálniuk kell a vizsgálat terjedelmét, mélységét, meghatározva a vizsgálat elvégzéséhez szükséges dokumentumokat, interjúalanyokat, valamint meg kell tervezniük az audit elvégzésének folyamatát. Az audittervezési feladat terjedelme 5–10 oldal, amelyben a lehető legtöbb részt a COBIT testreszabásával meg lehet oldani. A cél, hogy olyan dokumentum szülessen, amely megállja a helyét egy auditálással kapcsolatos szerződés műszaki mellékleteként is.

Az audittervezés mellett egy kockázatelemzést is el kell készíteni. A hallgatók szabadon választhatnak a kvalitatív, kvantitatív módszerek közül, illetve a kockázatelemzés tárgyaként választhatnak egy tetszőleges informatikai hardver- vagy szoftverterméket, szolgáltatást vagy folyamatot. A kockázatelemzési beadandó feladat terjedelme 3–6 oldal, amelynek tartalmazni a kell az azonosított gyenge pontokat, az azokat fenyegető releváns tényezőket, az egyes fenyegető tényezőknek a gyenge pontra gyakorolt hatását (kockázat), valamint a kockázatsökkentő intézkedéseket és azok hatáselemzését. A cél, hogy a hallgatók képesek legyenek önállóan elemezni egy termék, szolgáltatás vagy folyamat kockázatait.

Az angol nyelvi kompetencia fejlesztését a hivatkozott rövid szakcikkek (olvasás), angol nyelvű videók (élő beszédértés), angol-magyar szöszedetek segítik. A nyelvi kompetencia fejlődésének értékelését a beadandók elkészítése (írás és fogalmazás idegen nyelven) Moodle-tesztek (szövegértés) és szóbeli számonkérés (szövegértés és beszéd) is segíti.

Konklúzió

Első és legfontosabb megállapításként kiemelhetjük, hogy helyes döntés volt a szakmai tárgyak kidolgozását elkezdeni angol nyelven, hiszen az informatikai területen természetes módon ez a leginkább elvárt általános és szakmai nyelvismeret.

Az angol nyelven kínált szakmai tantárgyak óraszámja az egyes szakok illetve szakirányok függvényében 285 és 495 óra közé esik.

Ez az óraszám, figyelembe véve, hogy a hallgató a feladatmegoldások során nem csak passzív befogadónak van jelen az órákon, hanem nyelvi interakciókra is kényszerül, elegendő lehet ahhoz, hogy egy alapfokú angol nyelvtudással rendelkező hallgató magabiztos nyelvtudásra tegyen szert.

Érdekes, szándékunkon felül álló egybeesést mutat, hogy az álláshirdetések elemzésével kapott elvárt angol nyelvismeret aránya a legmagasabb a szoftverfejlesztéssel, programozással foglalkozó területen (82%), ahova eséllyel pályázhatnak a Mérnökinformatikus Szoftvertechnológia szakirányos hallgatók, aki ha az összes eddig angol nyelven elérhető informatikus szakmai tárgyat felveszik, akár 495 órában tanulhatnak angolul.

Őket követik a Gazdaságinformatikus Vállalatinformatika szakirányos valamint a Mérnökinformatikus Gazdaságinformatikai szakirányos hallgatók 390 órával. A számukra megfelelő álláshirdetések esetén a második legmagasabb (78%) az elvárt angol nyelvismeret aránya az álláshelyek között. A Mérnökinformatikus Rendszer és hálózati mérnök szakirányos hallgatók szintén magas óraszámban 495 órában tanulhatnak angol nyelven szakmai tárgyakat, bár az álláshirdetések arányában kissé elmarad az elvárt angol nyelvismeret (72%) az előzőektől.

Figyelembe véve a hazai informatikusi álláspiac helyzetét, illetve azt a tényt, hogy nagyon sok végzett informatikust német tulajdonosi körrel rendelkező nagyvállalatok foglalkoztatnak, illetve Európán belül az informatikusokat nagy számban keresik német nyelvterületen működő cégek, célszerűnek látszik annak lehetőségét kialakítani, hogy az angol mellett német szakmai nyelvvel is ismerkedhessenek hallgatóink.

Az idegen nyelvű tananyagok felépítésével kapcsolatban megfogalmazható tapasztalat, hogy egy-egy 2 tanórás foglalkozásra nem szabad 20–25 diánál több angol nyelvű szemléltető anyagot készíteni. Ez a mennyiség is kellően leterheli a hallgatót, és az ezekhez fűzött a szokásosnál bővebb tanári magyarázatok időtartama kitölti a rendelkezésre álló időt. Az ismereteket az anyanyelvi oktatásban megszokott tempónál mintegy kétszer lassabb és sokkal jobban artikulált beszéddel kell átadni, ami az oktatótól is nagyobb figyelmet követel.

Ugyanakkor fokozott figyelmet célszerű irányítani arra a kérdésre, hogy a kontaktórákon történő lassabb tananyag feldolgozás, az otthoni munkavégzés nagyobb jelentősége, ne vezessen az angol nyelven tartott kurzusok szakmai színvonalának csökkenéséhez. Nem érnénk el a magunk elé kitűzött célokat, ha a magyar anyanyelvű hallgatók csak azért választanak az angol nyelvű kurzusokat egy-egy tantárgy esetében a magyar nyelvű helyett, mert a könnyebb teljesítési feltételekben bíznak.

Az elért eredmények további javítása várható, ha a magyar nyelven tartott órákon is megpróbáljuk rászorítani a hallgatókat, hogy minél inkább igyekezzenek megismerni és használni az angol nyelvet. Ennek egyik módja lehet, amit e cikk szerzői immár két félév óta alkalmaznak, hogy a magyar nyelvű órákra a szemléltető anyagokat, bemutatókat angol nyelven készítenek el és bocsátják a hallgatóság rendelkezésére. Tapasztalataink szerint ez a megoldás a félév elején okoz némi fennakadást a hallgatók folyamatos felkészülésében, de a félév végére a legtöbbjük már magabiztosan és megbízhatóan használja a megismert szakkifejezéseket angol nyelven is.

Felhasznált források

https://jobline.hu/allasok/it_telekommunikacio letöltés dátuma: 2015.03.13.
<http://www.profession.hu/allasok/it-programozas-fejlesztas/1,10> letöltés dátuma: 2015.03.13.
<http://www.profession.hu/allasok/it-uzemeltetes-telekommunikacio/1,25> letöltés dátuma: 2015.03.13.
<http://www.randstad.hu/allaslehetosegek/?fn=8698> letöltés dátuma: 2015.03.13.
<http://www.cvonline.hu/informatika-it> letöltés dátuma: 2015.03.13.
http://www.jobmonitor.hu/allasok/it_telekommunikacio/___204 letöltés dátuma: 2015.03.13.
ithub.hu/job/browse/?locations=&companies=&jobtypes=&salaries=&skills=&travel=&telecommute=&languages=&keywords=&page=1&mode=1 letöltés dátuma: 2015.03.13.
Dunaújvárosi Főiskola Gazdaságinformatikus alapképzési szak mintatanterve
Dunaújvárosi Főiskola Mérnökinformatikus alapképzési szak mintatanterve

Az Introduction into Social Research című e-learninges tananyag

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

Összefoglalás: A magyar lakosság idegennyelvi kompetenciái alacsonyabb szintűek, mint a többi európai ország lakosságáé: a magyar emberek 63%-a nem beszél egyetlen idegen nyelven sem. Ezzel ellentétben a munkaerőpiac a diplomával rendelkező munkavállalótól legalább középfokú szintű, aktív nyelvtudást vár el. Ráadásul sok cég nem csak az általános nyelv (zömmel angol) tudását, hanem a szakmai szókincs ismeretét is igényli a munkavállalótól. Ezzel az ellentmondással számos felsőoktatási intézmény szembesült, és ehhez kapcsolódóan több felsőoktatási intézményben elindult egy olyan projekt, melynek célja a hallgatók szakmai idegennyelv-tudásának fejlesztése volt. A Dunaújvárosi Főiskolán a projekt megtervezésekor azt is figyelembe vették, hogy a jelenlegi fiatal felnőtt generáció előnyben részesíti az atipikus tanulási formákat, és szívesen használja az internetről letölthető tananyagot.

Kulcsszavak: Idegennyelvi kompetenciák, munkaerő-piaci elvárások, szakmai idegennyelv-tudás fejlesztése, e-learninges tananyag.

Abstract: Hungarian population's foreign language competences are lower than that of the people in other European countries: 63 per cent of Hungarian people do not speak any foreign languages. On the contrary, the labour market want employees with a diploma to have minimum intermediate level active language knowledge. Moreover, many companies needs their employees to know not only general language, mostly English, but also specific professional vocabulary. Many higher education institutes have faced this controversy, and they launched a project the aim of which is to improve students' foreign language knowledge with specific vocabulary. While planning the project, the College of Dunaújváros took into account the fact that today young adult generation prefers atypical learning forms and they are keen on using materiel that can be downloaded from the Internet.

Keywords: Foreign language competences, labour market requirements, improving foreign language with specific vocabulary, e-learning material.

Bevezetés

A felsőoktatási intézmények új kihívásokkal szembesülnek a hallgatókért folytatott versenyben. Először is a munkavállalóknak, különösen az értelmiségieknek, új tudást kell elsajátítaniuk és folyamatosan képezniük kell magukat, hogy eleget tudjanak tenni az új elvárásoknak. Másrészt azonban az emberek kevesebb időt (és időnként kevesebb pénzt) tudnak tanulásra költeni: a hagyományos osztálytermi tanítás gyakran nem felel meg a felnőtt tanulók igényeinek, beleértve a felsőoktatási hallgatókat is. [1] Ráadásul az Y generáció, akik jelenleg a felsőoktatásban tanulnak, illetve fiatal munkavállalóként a munkaerőpiacon vannak, szívesen használják a digitális technikát arra, hogy új információkat szerezzenek, ahelyett, hogy vaskos könyveket forgatnának. Számukra alapvetőnek tűnik, hogy különféle anyagokat töltenek le az okostelefonjukra és a tabletjükre, hogy utazás közben zenét hallgatnak és/vagy tanulnak. Habár a hagyományos tanulási és tanítási formák még mindig jelentős szerepet játszanak az oktatásban, az atipikus formák egyre ismertebbé, széles körben elterjedtte válnak, és különösen a felsőoktatásban és a felnőttképzésben tanulók kedvelik őket.

Másodszor, az angol nyelvtudás napjainkban alapvető a diplomával rendelkező munkavállalók számára: a munkáltatók elvárják a munkavállalóktól, hogy alkalmazzák tudják a szakmájuknak megfelelő nyelvi tudást és készségeket. Azért, hogy nem angol anyanyelvű hallgatók is megfelelő képességekkel rendelkezzenek, amikor kilépnek a munkaerőpiacra, fejleszteniük kell nyelvtudásukat, elsősorban az angol nyelv ismeretét: nem csak érteniük, de beszélniük is kell a mind az általános, mind a szakmai nyelvet. [2] A felsőoktatási intézményeknek figyelmet kell fordítani ezekre az elvárásokra, és ki kell fejleszteniük és a hallgatóiknak fel kell kínálniuk szakmai e-learninges kurzusokat, hogy fejlesszék hallgatóik tudását, különösen az angol nyelvi tudását szakmai diszciplínákban, hogy a hallgatók sikeresebbek legyenek a munkaerőpiacon.

Sok felsőoktatási intézmény felismerte ezt a munkaerő-piaci igényt, és angol nyelvű szakmai kurzusokat kínálnak magyar anyanyelvű hallgatóik számára is. Ha ezeket a szakmai nagol nyelvű kurzusokat online formában is kifejlesztik, az sokkal jobban megfelel nem csak a munkaerőpiac, hanem a hallgatók új generációjának igényeinek, és sokkal jobban beilleszthető az elfoglalt munkavállalók időrendjébe. A Dunaújvárosi Főiskola felismerte

[1] Nemes Gy.–Csilléri M. (2006): *Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning) modelljeinek fejlesztésére célsoportként, a modellek bevezetésére és alkalmazására.* Budapest: Nemze-ti Felnőttképzési Intézet. <https://www.nive.hu/index.php?option=com_

[2] Alhamami, M. (2014): *Implementing ESP Lessons for Engineers: Research and Practices.* In: *English for Specific Purposes World.* Issue 43, Vol. 15. 2014. http://esp-world.info/Articles_43/Alhamami.

[1] Nemes György
–Csilléry Miklós
(2006): *Kutatás az
atipikus tanulási
formák (távoktatás /
e-learning) mod-
elljeinek kifejlesztésére
célcsoportonként, a
modellek bevezetésére
és alkalmazására.*
Budapest: Nemzeti
Felnőttképzési
Intézet. <[https://
www.nive.hu/index.
php?option=com_](https://www.nive.hu/index.php?option=com_)

[3] [http://whatis.tech-
target.com/definition/
distance-learning-
e-learning](http://whatis.tech-target.com/definition/distance-learning-e-learning) (Letöltés
ideje: 11. 10. 2014.)

ezt a kettős elvárást, és kifejlesztett több idegen nyelvű szakmai online kurzust. A tanulmány a TÁMOP 4.1.2.D projektben kifejlesztett szakmai tananyagot, az *Introductio into Social Research* címűt igyekszik bemutatni mind tartalmi, mind struktúrális szempontból.

Az e-learning és a távoktatás sajátosságai

A TÁVOKTATÁS JELLEMZŐI

At atipikus tanulás két alapvető formája a távoktatás és az e-learning. A távoktatás „formalizált tanítási és tanulási rendszer, melyet különösen arra fejlesztettek ki, hogy az elektronikus kommunikáció segítségével távolról irányítsa a tanulási folyamatot”.

[1] A távoktatás a tanulás távolról történő irányítására alapul, mely magában foglalja a jól felépített tananyagok elsajátítását. Az 1990-es évek óta a távoktatás egybe forrott a számítógéppel segített oktatással: a tanulók a tananyagot a számítógépükön internet vagy intranet segítségével érik el. [1]

Az e-learning az atipikus tanulás egy másik formája, mely azonban nagyon szoros kapcsolatban áll a távoktatással. Napjainkban az e-learningnek egyre nagyobb szerepe lesz az oktatásban.

Az e-learninges tananyagokat távoktatásra készítik, tehát meg kell felelni a távoktatási anyagok kritériumainak is. A távoktatás több pontban is különbözik a hagyományos tanulási–tanítási rendszertől. A legfontosabb megkülönböztető jegyek a következők:

1. A tanulási és tanítási folyamat térben és időben elkülönül egymástól: a tanulás bárhol és bármikor történhet, függetlenül az órarendtől és az oktatási intézmény helyszínétől.
2. Önirányított és önellenőrzött tanulási folyamat: nem a tanár, hanem a tanuló az, aki felelős a tanulás tempójáért és a tanulási folyamat sikeréért.
3. Alapvető elvárás az autonóm tanuló: a tanuló az, aki megtervezi, irányítja és ellenőrzi a tanulási folyamatot, az oktatási intézménynek csak közvetett ellenőrzési lehetősége van.
4. A tanár és a tanuló között speciális kapcsolat van: a hagyományos személyes kapcsolat helyett a tanulók az internet segítségével (emaillel, fórumokon keresztül) tartják a kapcsolatot a tanárral és egymással is.

5. A tanuló és az oktatási intézmény közötti speciális kapcsolat: különböző programok használatával a kapcsolat digitális.
6. A kommunikációs eszközök jelentőségének növekedése: a távoktatáshoz alapvetően szükség van digitális eszközök (számítógép, laptop, táblagép, okostelefon) használatára. [1] Ám azt is meg kell jegyezni, hogy a technológia nem az alapvető probléma, az internet alapú oktatásnak a tanulóra kell fókuszálnia. [4]
7. Speciális ellenőrzési és visszacsatolási rendszer: a tananyag beépített önellenőrző részeket és visszacsatolásokat tartalmaz, melyek irányítják a tanulási folyamatot.
8. Speciális tananyag: speciálisan megtervezett és kifejlesztett, modulokra osztott tananyag; a modulok értékeléssel és visszacsatolással fejeződnek be. [1]
9. Speciális tanulási tér: a távoktatás célja, hogy kapcsolatot teremtsen az oktatási folyamat szereplői között, és létrehozza a tudástranszfer hálózatát.
10. Tanulóközpontú hozzáférés: megerősíti a tanulókörösségek szerepét, melyek tagjai információkat és tartalmakat osztanak meg egymással, anyagokat töltenek le az inter- vagy intranetről és töltenek fel.
11. A tanár megváltozott szerepe: a hagyományos tanári szerep helyett inkább tutorokról beszélhetünk, akik nem irányítják, sokkal inkább figyelemmel kísérik a tanulási folyamatot. [5] A tanulási folyamat sikerességének felelőssége a tanártól a tanulóhoz kerül, és a tanítás helyett a tanulásra helyeződik a hangsúly [6]

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

[5] Csoma Gyula–Lada László (2009): *A távoktatás lehetőségei a felnőttoktatásban*. <<http://www.ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/tavoktatasi-lehetosegei>> (Letöltés ideje: 2013. 04. 02.)

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

AZ E-LEARNINGES TANANYAGOK SAJÁTOSSÁGAI

Habár a CD-alapú tananyagokat már e-learninges tananyagoknak tekintjük, napjainkban sokkal jellemzőbb az internet alapú tananyag: a hallgatók egy központi szerverről az internet vagy az intranet segítségével érik el a különböző anyagokat. A két forma közötti leglényegesebb különbség az ellenőrzési rendszerben van: az internet alapú tananyagok lehetőséget biztosítanak, hogy a tanár folyamatosan figyelemmel kísérje a tanulók haladását, és naprakész információt kapjon a tanulók által elért eredményekről. Ezek az adatok bármikor letölthetők a központi szerverről. [1]

[1] Nemes György –Csilléri Miklós (2006): *Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning) modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
<https://www.nive.hu/index.php?option=com_

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

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

Komenczi (2006) [7] szerint az e-learning a programok komplex rendszerét jelenti: nem csupán az e-learninges tananyagot, hanem a beépített tanulási támogatást és az ellenőrzést is. A jól megtervezett e-learninges anyag sokkal több, mint a nyomtatott anyag digitalizált változata, hiszen, sok esetben magát a tanárt is helyettesítenie kell, illetve ellenőrzi és értékeli a hallgatók előrehaladását. Az elektronikus tananyagok néhány nagyon fontos, a nyomtatott tananyagokétól eltérő sajátossággal rendelkeznek. Néhány ezek közül a következő:

1. Pontosan kidolgozott struktúra: a hallgatóknak világosan át kell látnia, hogy milyen lépéseket kell megtennie a anyag elsajátításáért.
2. Jól felépített oktatási fázisok: a tananyagnak egyrészt információkat kell adni a hallgatóknak, másrészt biztosítani kell, hogy gyakorolják a megtanult elméleti tananyagot, valamint rendszeresen tesztelnie kell a hallgatók tudását. [1]
3. Moduláris felépítés Minden egyes modul mind tartalmilag, mind didaktikailag jól strukturált: a modulok tartalmilag fejezetekre vagy leckékre tagolódnak. Az e-learninges tananyag moduláris felépítése hasonlít a LEGO játékra: kisebb építőközből áll össze. [8]
4. Elméleti magyarázat: az elmélet tömör és világos magyarázata, melyet ki kell, hogy egészítsenek az illusztrációk, táblázatok, ábrák, amennyiben ez szükséges.
5. Problémaorientált tananyag: a hallgatók – a tananyagba beépített példák, feladatokon és gyakorlatokon keresztül – olyan problémákkal találkoznak, amelyek hasonlóak a valós élet problémaszituációihoz.
6. Műveletek és eljárások pontos ismertetése: elméletre alapozott eljárások bemutatása, a műveletek végrehajtásához szükséges lépéssorozatok leírása animáció és szimuláció segítségével.
7. Gyakorlatok beépítése: a hallgatók a lépésről lépésre elvégzett gyakorlatok segítségével új problémák megoldására használják fel az elsajátított elméleti tudást, melynek során új összefüggéseket ismerenek fel.
8. A hallgatók tudásának előzetes mérése: a modulok elején a hallgatók tudását fel kell mérni és értékelni. A felmérés eredménye dönti el, hogy a hallgatónak meg kell-e csinálnia az adott modult.
9. Tananyagba beépített vizsga: mind az elméleti, mind a gyakorlati tudást mérő vizsga biztosítja, hogy a pontosan mérni és értékelni tudjuk a hallgatók előre haladását.

10. Multimédiás eszközök használata: az e-learninges tananyag megenegedi, hogy hallgatóknak szöveges, vizuális, sőt audiovizuális tananyagokat adjunk, és így lehetőséget teremtsünk, hogy különböző típusú hallgatók valamennyien sikeresen sajátítsák el az anyagot. [1] A multimédiás eszközök használatának tekintetében az emberi tényező rendkívül fontos: mind a hallgatóknak, mind a tanároknak, oktatóknak rendelkezniük kell egyrészt technikai és digitális kompetenciával, másrészt a technikai eszközök iránti nyílt attitűddel. [9]

A Dunaújvárosi Főiskola által a TÁMOP 4.1.2.D projektben kifejlesztett e-learninges tananyagok

Ahogy más felsőoktatási intézményben, így a Dunaújvárosi Főiskolán is zajlott a TÁMOP 4.1.2.D projekt, melynek célja az volt, hogy fejlessze a hallgatók idegen-nyelv-tudását. Ez a TÁMOP 4.1.2.D-12/1/KONV-2012-0016 projekt, melynek címe: „Idegennyelvi képzési rendszer fejlesztése a Dunaújvárosi Főiskolán”. A projekt indításakor Kiss Natália és András István (2014) [10] felmérték a Főiskola hallgatóinak nyelvtudását és a hallgatóknak azon igényeit, hogy hogyan szeretnék fejleszteni nyelvtudásukat. A felmérés azt mutatta, hogy bár a hallgatók egynegyede rendelkezik középfokú nyelvvizsgával, a hallgatók meglehetősen nagy aránya (83%) nem elégedett nyelvtudásával. Ezért a Dunaújvárosi Főiskola úgy tervezte meg a nyelvi projektben részt vevő hallgatók képzését, hogy az alacsonyabb szintű nyelvi tudással rendelkező hallgatók is a lehető legtöbbet profitálhassanak belőle.

A projektben a képzéseket három szinten tervezték meg. Az első szinten a hallgatók klasszikus nyelvtanfolyamon vettek részt. A projektben résztvevő hallgatók szintfelmérő tesztet írtak, és a teszt eredménye, vagyis a valós nyelvtudásuk alapján csoportokba osztották őket. A projekt első részében, azaz egy főiskolai szemeszteren keresztül a hallgatók általános angolt tanultak.

A projekt második részében, a második szemeszterben a hallgatók szakmai tárgyakat tanultak angol nyelven. Ezeket a szakmai tárgyakat a projekt kidolgozói alapozó szakmai tárgyaknak tekintették, mivel a projektbe bevont valamennyi hallgató tanulta őket, függetlenül attól, hogy milyen szakon tanult. Az alapozó szakmai kurzusok a következők: Prezentációs technikák, Tárgyalástechnikák, Munkaerőpiaci kompetenciák. A munkaerőpiac igényeit figyelembe véve nyilvánvaló, hogy az ilyen kompetenciákra minden leendő diplomás munkavállalónak szüksége lesz.

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

[10] Kiss Natália–András István (2014): *What Makes (or not) a College Student Want to Learn a Foreign Language?* Revisiting the Concept of Motivation. 2nd IRI International Conference. Slovakia, Komarno. 17–21 October 2014. (Konferencia előadás)

E három kurzus során a hallgatók egyrészt megtanulják ezen stúdiumok elméleti kereteit, másrészt az oktatók gyakorlati feladatokon keresztül fejlesztik a hallgatók kompetenciáit: hogyan kell jól megírni egy angol nyelvű önéletrajzot és motivációs levelet, hogyan kell kommunikálni angol nyelven állásinterjúkon. A mai multinacionális vállalatoknál a prezentációs és tárgyalástechnikai kompetenciák gyakran nagyon fontosak a munkavállalók számára. A mai főiskolai, egyetemi hallgatóknak a közeljövőben egyre inkább szükségük lesz ezekre a képességekre ahhoz, hogy az elnyert állást sikeresen meg is tudják tartani hosszú távon, illetve képesek legyenek új állások elnyerésére.

A projekt harmadik felében, a harmadik szemeszterben a hallgatók a szakjukhoz szorosan kapcsolódó specifikus szakmai tárgyakat tanulnak angol nyelven. A szakasz végére a hallgatóknak képesnek kell lenniük, hogy angol nyelven tartsanak rövidebb prezentációt. Ennek a szakasznak a legfontosabb hozadéka, hogy az angol nyelvű szakmai kurzusokon keresztül a hallgatók megismerkednek a szakjukhoz kapcsolódó szakmai szókincssel is. Ez azért is rendkívül fontos, mert a munkáltatók egyre inkább olyan munkavállalókat keresnek, akik az általános angol mellett ismerik, sőt aktívan használják a szakmai szókincset is.

A projekt harmadik részében kidolgozott e-learninges tananyagok 10 nagy modulból állnak. A tananyagok tematikai felépítése megegyezik az adott felsőoktatási kurzus tematikájával. Minden modul felépítése azonos: tartalmaz egy írott és egy hangzó szöveget, valamint ezekhez kapcsolódó szókincset. Az e-learninges tananyag alapvető célja, hogy fejlessze a hallgatók szövegértési (reading) és hallás utáni értési (listening) kompetenciáit. Noha a szövegértés és a hallásértés reprodukív készség, ezek fejlesztése több nyelvi területre is pozitívan hat. Az olvasási feladatok nem csak a tanuló szövegértési készségeit fejlesztik, hanem bővítik a szókincset, és javítják nyelvtani tudását. A hallásértési feladatok hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók jobban értsék a hangzó szöveget; emellett – ahogy az olvasási feladatok is – bővítik a nyelvtanulók szókincset és javítják a kiejtését. Minden írott és hangzó szöveghez 15–15 feladat tartozik. A feladatok általában zárt kérdésekből épülnek fel, így a program azonnal javítani tudja a hallgató által megadott válaszokat. Minden modulhoz egy 10–20 szóból álló szószeret (vocabulary) is tartozik, mely magában foglalja az adott modul leglényegesebb szakmai szókincset. Az írott és a hangzó szövegek, a hozzájuk tartozó feladatok, valamint a kétnyelvű szókincstár a Moodle-keretrendszerbe van feltöltve.

AZ INTRODUCTION INTO SOCIAL RESEARCH (BEVEZETÉS A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KUTATÁSOKBA)
CÍMŰ KURZUSHOZ KIDOLGOZOTT E-LEARNINGES TANANYAG

Az *Introduction into Social Research* című kurzus rendkívül hasznos lehet minden olyan hallgató számára, akik társadalom- vagy bölcsészettudományi szakokon tanulnak. A tárgy ahhoz nyújt segítséget, hogy a hallgatók megértsék és megtanulják, hogyan kell lefolytatni egy társadalomtudományi kutatást: milyen fontos tényezőket kell figyelembe venni, hogy a kutatás pontos legyen, hogyan kell a kutatásba bevont mintát

kiválasztani, milyen módszereket lehet alkalmazni, és hogyan kell a kapott eredményeket értelmezni. A társadalomtudományi kutatásokat gyakran alkalmazza a munkaerőpiac; pl. akkor, ha egy új vállalkozást szeretnének elindítani, és piackutatást végeznek; vagy akkor, ha a vállalkozás bővítése előtt igényfelmérést végeznek, de akkor is, ha a korábban bevezett szolgáltatások, intézkedések hatásait szeretnék felmérni, vagy ha a piac, a partnerek elégedettségét szeretnék megvizsgálni.

Ahhoz, hogy ezek a kutatások pontosak legyenek, és a célpopuláció véleményét a lehető legpontosabban felmérjék, a kutatásokat végzőknek nagyon alaposan tudniuk kell a társadalomtudományi kutatások kritériumait és szabályait. Ellenkező esetben a kapott eredmények torzíthatják a valóságot, ami komoly anyagi veszteséget okozhat a cégeknek. Látható tehát, hogy ez a kurzus rendkívül hasznos lehet nem csak a bölcsészhallgatók, hanem minden olyan szakember számára, akik jelenlegi és jövőbeni munkájuk során emberekkel foglalkoznak, emberekkel kerülnek kapcsolatba.

Az *Introduction into Social Research* című e-learninges kurzus 10 modulból áll. Ezek a modulok sorrendben a következők.

1. Criteria of measurement quality. Reliability, validity, generalizability and credibility / A társadalomtudományi kutatások jóságmutatói: megbízhatóság, érvényesség, általánosítás lehetősége, hitelesség.
2. How to design a research project? The process of research / Hogyan tervezzünk meg egy kutatást? A társadalomtudományi kutatások folyamata.
3. Population and sampling. Sampling techniques / Populáció és minta. Mintavételi technikák.
4. Ethical issue in social research / A társadalomtudományi kutatások etikája.
5. Research method: the questionnaire. Questionnaire design, question types and piloting / Kutatási módszer: a kérdőív. A kérdőív tervezése, kérdéstípusok, pilot mérés.
6. Research method: the interview. The pros and cons of interview / Kutatási módszer: az interjú. Az interjú felmérés előnyei és hátrányai.
7. Field research, ethnography and participant observation / Terepkutatás, etnográfia, résztvevői megfigyelés.
8. Experiment / A kísérlet.
9. Document and content analysis / Dokumentum- és tartalomelemzés.
10. Qualitative data processing and coding / Kvalitatív adatok elemzése; a kódolás.

Az első modulban a hallgató megtanulja, milyen alapvető kritériumoknak kell megfelelnie egy tudományos kutatásnak, miért fontosak ezek a kritériumok. A második modul a kutatási folyamatra fókuszál, a vizsgálat egyes lépéseire, azok sorrendjére.

A harmadik modulból megérti a hallgató, mi a különbség a populáció és a minta között, milyen mintavételi technikák vannak, melyiket mikor célszerű alkalmazni, és hogyan lesz a mintánk reprezentatív – ami rendkívül lényeges abban a tekintetben, ha a vizsgálat eredményeit és az abból levont következtetéseinket a teljes populációra akarjuk kiterjeszteni.

A negyedik modul arra figyelmezteti a hallgatót, hogy a társadalmtudományi kutatások során milyen etikai alapelveket kell betartanunk, és ezek segítségével hogyan védhetjük meg a kutatásba bevont alanyok személyiségét.

Az ötödik, hatodik, hetedik és nyolcadik modul a legfontosabb kutatási módszereket mutatja be. Az ötödik részben a hallgatók az egyik leggyakrabban alkalmazott módszer, a kérdőív sajátosságait ismerik meg: hogyan kell összeállítani a kérdőívet, milyen kérdéstípusok vannak. A hatodik modul a másik leggyakrabban alkalmazott módszer, az interjú jellemzőit mutatja be: milyen altípusai vannak az interjúknak, illetve melyek az előnyei és a hátrányai ennek a kutatási módszernek. A hetedik és a nyolcadik modul a munkáltatók által ritkán alkalmazott módszer, de sok tudományterületen rendkívül hasznos lehet: szociológia, szociális munka, pedagógia, pszichológia stb. A hetedik modul a terepen végzett kutatások sajátosságait ismerteti: milyen szerepeket vehet fel a kutató terepen a kutatás során, melyeknek mi az előnye és a hátránya. A nyolcadik modul kísérletre és annak típusaira fókuszál. A kísérlet alkalmazásakor a kutató megváltoztat bizonyos feltételeket, és a kísérlet végén azt méri, hogy ezek a változások hogyan hatnak a kísérletbe bevot személyekre.

Ugyan a kilencedik modul is kutatási módszert mutat be, de abban különbözik a korábbi négy modulban ismertetett módszertől, hogy a dokumentumelemzés beavatkozást nem igénylő eljárás. A kutatásba nem embereket vonunk be, hanem korábban született dokumentumokat elemzünk: szövegeket (iratokat, hivatalos dokumentumokat, folyóiratokat, újságokat, plakátokat stb), valamint képi információkat (fényképeket, filmeket, rajzokat stb), és ezek elemzése alapján vonunk le következtetéseket az adott korra, szervezetre. A tizedik modul a kvalitatív adatok elemzésével és a szöveges anyagok kódolásával foglalkozik. Szorosan kapcsolódik a kilencedik modulhoz, mert valójában ez is tartalomelemzés. A tartalomelemzést azonban nem csak a dokumentumok elemzésénél alkalmazzuk, hanem az interjú szövegének vagy a terepkutatás során készített fényképek és filmek elemzésekor is.

Mint említettük, a kidolgozott e-learninges tananyagok a reprodukív készségek, az írott és a hallott szöveg értésének fejlesztésén keresztül igyekeznek javítani a hallgatók szakmai angol nyelvtudását. Minden modul tartalmaz egy néhány oldalas szöveget és egy videót az adott tananyaghoz. A szövegek a társadalmtudományi kutatások diszciplína egyik legnépszerűbb angol nyelvű tankönyvéből származnak, Earl Babbie: *The Practice of Social Research* 2007-es kiadású könyvéből. (Babbie, Earl: *The Practice of Social Research*. USA, Belmont: Thomson Wadsworth. 2007.) Egy-egy szöveg minimum 3 és maximum 10 oldal terjedelmű. A pdf-formátumú szövegek nagyon jól olvashatók. A könyv sajátossága, hogy kiemeli az adott fejezet kulcsszavait, és színes szövegdobozba téve megadja azok rövid definícióját, természetesen angol nyelven. Szintén a könyv sajátossága, hogy számos példát is felvonultat, melyek segítségével szemléletessé és könnyebben érthetővé teszi az elméleti anyagot.

A hallásértést fejlesztő videókat a youtube-ról töltöttük le, olyan oldalról, ahonnan az anyagok, teljesen szabadon letölthetőek voltak teljes terjedelmükben. Videók terjedelme ugyan hosszabb az elvártnál,

de számos előnye is van. A videókon Graham R. Gibbs professzor tart előadásokat a Huddersfieldi Egyetetről (University of Huddersfield). Valamennyi modulhoz tartozó videóban ugyanaz a professzor tartja az előadást, így a hallgatók hozzászoknak egy bizonyos kiejtéshez és előadásmóddhoz, illetve az előadások egyfajta logikájához. Gibbs professzor brit akcentussal, jól érthetően és nem túl gyorsan beszél a felvételeken, ami hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók könnyebben megérthessék a hallott szöveget, és ne kelljen nekik sokszor megállítani és újrahallgatni a felvétel részleteit. Mivel a youtube-anyag audiovizuális, nemcsak beszélni halljuk Gibbs professzort, hanem látjuk az előadás vázát is a kivetítőn. Ez a rövid, a kulcsszavakat tartalmazó írott szöveg sokat segíthet a hallgatóknak, hogy jobban megértsék a hallott szöveget. Ám azt mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a professzor úr – ahogyan egy klasszikus egyetemi előadásban szokás – sokkal több dologról beszél, sokkal részletesebben írja le a jelenségeket, mint amennyi írásos anyagként a kivetítőn látszik.

Az e-learninges tananyagok alapvető követelménye a beépített tesztelés. A TÁMOP 4.1.2.D projektben kidolgozott anyagok ellenőrző feladatokat is tartalmaznak: minimum 15–15 feladatot, kérdést valamennyi írott és hallott szövegrértési anyaghoz. Vagyis egy-egy modul legalább 30 feladatot, kérdést tartalmaz. A feladatok felméri, hogy a hallgató milyen mértékben sajátította el ez elméleti anyagot, mennyire érti a modulban feldolgozott szakmai szókincset, illetve egyes, konkrét példákra keresztül milyen mértékben tudja a megtanult elméletet a gyakorlatban alkalmazni. A feladatok csak zárt kérdésekből állnak, ami a hallgatók számára azonnali visszacsatolást nyújtanak. Annak ellenére, hogy zárt kérdések vannak, a feladatokat igyekeztünk változatosan összeállítani, minden modul többféle feladattípuson keresztül méri a hallgatók által elsajátított tudást. A feladatokat külön lapon lehet megnyitni, így a hallgató a kérdések megválaszolásakor könnyedén oda-vissza lépkedhet a lapok között: pl. megálíthatja a hallásértési videót, és megcsinálhat egy vagy két feladatot, majd visszatérhet a szöveg hallgatásához.

A szöveg- és hallásértési anyagokhoz készült feladatok a legtöbb esetben feleletválasztós feladatok: a hallgatónak az előre megadott válaszlehetőségek közül kell kiválasztania a megfelelőt. Található a kérdések között alternatív választás, a jól ismert igaz-hamis (true and false), ami ugyan nagyon egyszerűnek és könnyűnek tűnik, hiszen a válaszadónak elvileg 50% esélye van, hogy tanulás és gondolkodás nélkül eltalálja a helyes megoldást, de igyekeztük kissé nehezíteni az alternatív választási feladatokat azáltal, hogy az eredeti szövegektől kissé eltérő megfogalmazást alkalmaztunk, és ez így ezzel a feladattípussal is gondolkodásra készítettük a hallgatókat.

Példa: Alternatív választás

When doing a research a researcher should be flexible.

Egy másik, gyakran alkalmazott feladattípus a többszörös választás (multiple choice). A többszörös választási feladatok esetén csökken a válaszadó esélye arra, hogy pusztán találgatással a helyes választ jelölje be. Ennek a feladatnak vannak azonban altípusai: többől egyet, a helyes választ kell bejelölni; többől

többet kell kiválasztai; illetve többől egyet, de a helytelen választ kell bejelölni. Bár ugyanaz a feladattípus, a három különböző altípus különböző gondolkodási sémákat igényel. Ezek az altípusok váltakozva szerepelnek a feladatok között. Ezek közül talán legnehezebb a helytelen válasz bejelölése.

Példák:

1. Többől egyet, a helyes választ kell bejelölni

1. *What is a good research question like? (2)*

- 1) *interesting*
- 2) *answerable*
- 3) *easy to research*
- 4) *not put by others*

2. Többől többet kell bejelölni

2. *What information can the researcher obtain from a questionnaire? (more good answers) (1, 2, 4, 6)*

- 1) *facts*
- 2) *attitudes*
- 3) *emotions*
- 4) *past behaviour*
- 5) *explanation to behaviour*
- 6) *opinions*

3. Többől egyet, de a helytelen választ kell bejelölni

3. *A sample is chosen for the research because... (2)*

- 1) *a large population could not be measured.*
- 2) *the researcher wants to make the research in details, not very quickly.*
- 3) *the researcher cannot contact all the elements of the population.*
- 4) *the researcher wants to make the research not very expensive.*

Gyakori feladat a válaszok illesztése, vagyis a párosítás (matching). Ezek között van olyan, ahol egy az egyhez párosítás szükséges, pl. fogalmak és azok jelentésének párosítása; de van olyan is, amikor egy fogalomhoz több dolgot kell párosítani (pl. milyen sajátosságai vannak a zárt és a nyílt végű kérdésnek). Ez utóbbi feladattípust gyakran csoportosításnak is szokták nevezni. Bár a két feladat hasonló, a megoldásuk kissé másfajta gondolkodást és logikát igényel. Nehezíteni lehet a csoportosítást, ha a hozzárendelendő sajátosságok száma nem egyenlő a két fogalom estében, illetve ha nem két, hanem három, sőt négy különböző fogalomhoz kell hozzárendelni a jellemző jegyeket.

Példák:

1. Egy az egyhez

Match the notions with the definitions

- | | |
|----------------------------|---|
| 1. Convenient sampling | a) friends of friends |
| 2. Snowball sampling quota | b) individual people chosen to fill the |
| 3. Purposive sampling | c) friends, neighbours |
| 4. Quota sampling | d) collected for specific reasons |
- 1c, 2a, 3d, 4b

2. Egy a többhöz

Match the statements whether they refer to ANONIMITY or CONFIDENTIALITY

Anonymity: 2, 4, 5

Confidentiality: 1, 3, 6

1. It is typical when an interview is made.
2. It guarantees that neither the researchers nor the readers can identify a particular answer with a particular respondent.
3. It guarantees that the researchers do not publicise the identifying information about the participant even if they know it.
4. It is typical when a questionnaire is carried out.
5. It might increase the likelihood and the accuracy of responses.
6. The researcher should not publicise identifying information if it is not necessary.

A kérdések között található néhány feleletalkotó feladat is. Ez valamivel nehezebbnek tűnik, mint a feleltválasztós kérdések, hiszen itt a hallgatónak önállóan kell megadnia a választ, nincsenek emlékezeti támpontok. A feleletalkotó feladatok közül csupán a kiegészítést alkalmaztuk, abból is a szöveget szöveggel való kiegészítést. Ezt a feladatot jól kell megalkotni, úgy, hogy csak egyetlen helyes válasz legyen, mert ellenkező esetben rendkívül nehéz elkészíteni hozzá a javítókulcsot, és a nem megfelelő javítókulcs esetén a hallgató nem tudja tökéletesen ellenőrizni a megoldását.

Ezért ezt a feladattípust ritkán alkalmaztuk, és csak olyan esetben, ahol a szövegbe beírandó szó teljesen egyértelmű volt, és nem voltak egyéb opcionális lehetőségek.

Példa: Feleltalkotó feladat:

The research called Hawthorne effect was named after a of Chicago, where the research was carried out. (suburb) The experiment was done to study whether improving working conditions would improve satisfaction and (productivity) First the researchers that if the lighting was better the productivity went up. (discovered)

Végül minden modulhoz tartozik egy 10–20 szóból álló szókészlet (vocabulary), amely az írott és hallott szövegben lévő legfontosabb kulcsszavakat tartalmazza azok magyar megfelelőjével. A hallgatónak lehetősége van arra, hogy a szövegek tanulmányozása előtt átnézze, megtanulja az adott modul kulcskifejezéseit, vagy arra is, hogy az írott és hallás utáni szövegek tanulmányozása közben töltse le és nyissa meg a szókincset tartalmazó fájlt, és keresse meg benne az általa nem ismert kifejezést.

Összegzés

Az európai statisztikák és a más felsőoktatási intézményekben folytatott TÁMOP 4.1.2.D projekthez kapcsolódó vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a munkaerőpiac elvárja a diplomával rendelkező munkavállalóktól, hogy legalább egy nyelven középfokú nyelvtudással rendelkezzenek. Noha a diploma feltétele legalább egy középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány, a munkáltatók a jelentkezők nyelvtudására kíváncsiak. Ezt a problémát, időnként ellentétet, a felsőfokú oktatási intézmények is felismerték, ezért igyekeznek fejleszteni hallgatóik idegennyelv-tudását. Egyrészt azért, hogy a hallgatók nyelvvizsga-bizonyítványt szerezzenek, és így a tanulmányok befejezése után megkaphassák a felsőfokú végzettséget igazoló oklevelet; másrészt pedig azért, hogy a nyelvismeret birtokában sikeresebbek legyenek a munkaerőpiacon. Az intézményeknek vannak olyan hallgatóik, akik jól tudnak angolul, és képesek arra, hogy szakmai tárgyakat angol nyelven hallgassanak, de vannak olyan hallgatók is, akiknek ha a passzív nyelvtudása megfelelő is, aktívan nem tudják használni a nyelvet, és legfőképpen nem tudnak idegen nyelven (angolul) beszélni. Ezért szinte valamennyi hazai felsőoktatási intézmény felkínál magyar anyanyelvű hallgatói számára is angol nyelvű kurzusokat.

Mindezzel párhuzamosan sok felsőoktatási intézmény fejleszt angol nyelvű e-learninges szakmai tananyagokat – hogy ezzel a fiatal generációhoz közel álló formával még inkább motiválja a hallgatókat az angol nyelvű szakmai tartalmak elsajátítására.

Az e-learninges tananyagok, különösen a szakmai tartalmat hordozó tananyagok (angolul ESP – English for Specific Purposes) napjainkban egyre trendibbnek számítanak. A Dunaújvárosi Főiskola oktatói által kifejlesztett e-learninges tananyagok rendelkeznek az e-learninges anyagok számos kritériumával.

A legfontosabb azonban, hogy ezek az anyagok nyelvi szempontból specifikusak, hiszen szakmai tartalommal bővített angol nyelvű anyagot adnak a hallgatók kezébe, melyeknek segítségével angol nyelven tanulhatják meg a szakjuk, jövőbeni szakmájukhoz kap-csolódó szókincset.

Noha minden tervezés és előkészület, illetve a 2014-es, Szabó és Bacsa-Bán [11] által végzett felmérés eredménye arra utalt, hogy a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói örömmel fogadják a lehetőséget, hogy szakmai tárgyakat tanulhatnak angol nyelven, nem mindegyik hallgató volt teljesen elégedett. A hallgatók elégedetlenségének több oka is volt. Egyrészt az angolul nagyon alacsony szinten tudó hallgatók nem voltak képesek arra, hogy egyetlen szemeszternyi angol nyelvtanfolyam után alapozó szakmai tárgyakat tanuljanak angol nyelven. Ezek a hallgatók még kevésbé voltak képesek, hogy a tényleges szakmai tárgyakat képesek legyenek angol nyelven elsajátítani. A nem teljes siker oka azonban nem csak az idő rövidségében keresendő, hanem a hallgatók hozzáállásában is: amikor túl nehéznek tűnt a feladat és túl távolinak az elérendő eredmény, a gyenge nyelvtudású hallgatók jelentős része nem volt hajlandó extra energiát befektetni.

Az e-learninges tananyagban azonban van egy másik pozitív hozadéka is. A 21. században a hallgatók egyre gyakrabban tisztán online kurzusokra, sőt egyetemre jelentkeznek. Napjainkban az életritmusunk nem engedi meg, hogy órákat töltsünk az felsőoktatási intézménybe történő utazással. Az is problémát jelent és időrabló, hogy a csoporttagok tudása nem azonos szintű, és a hallgatók nem tudnak a saját tempójukban haladni. Ez nem jó sem az átlagosnál jobb, sem az átlagosnál gyengébb hallgatóknak. Míg az első csoport unatkozik, addig a második nem tudja megfelelően elsajátítani az anyagot. Ezen okok miatt válnak az e-learninges tananyagok egyre népszerűbbé a felsőoktatási hallgatók körében. Ráadásul az Y és különösen a Z generáció tagjai hozzá vannak szokva a digitális technológia használatához. Ez a generáció szívesebben használja a laptopját, okostelefonját vagy a tabletjét tanulásra, mint a hagyományos könyveket; szívesen vesz részt virtuális tanulócsoporthoz. Ez az a generáció, akik a lehető legjobb pozíciókat akarják elérni a munkaerőpiacon, és tisztában vannak vele, hogy ez nem lehetséges legalább egy idegen nyelv, különösen az angol nyelv minimum középfokú tudása nélkül.

[11] Szabó Csilla Marianna–Bacsa-Bán Anetta (2014): *Students' drop-out, certificate instead of diploma?* Present state and possible improvement. Dunaújvárosi Főiskola: Tudomány hete. Dunaújváros. 2014. november 10–14. (Konferencia előadás)

Alkalmazott differenciálegyenletek vizsgálata

* Dunaújvárosi Főiskola,
Informatikai Intézet
E-mail: nagy.balint@mail.
duf.hu

** Paksi Atomerőmű
E-mail: wiszthallerz@npp.hu

Összefoglalás: Jelen dolgozatban röviden bemutatjuk a Dunaújvárosi Főiskolán oktatott *Alkalmazott differenciálegyenletek vizsgálata* című tantárgyat. A kurzushoz kapcsolódó hallgatói eredményt is ismertetünk. Az El Nino Southern Oscillation jelenséget leíró dinamikai rendszer bifurkációit vizsgáljuk. Két kontrollparaméter síkjában megadjuk a nyeregcsomó bifurkációs görbét.

Kulcsszavak: El Nino, bifurkáció, parametrikus reprezentáció módszere.

Abstract: In this work the course Investigating applied differential equation of the College of Dunaújváros is considered. We also introduce a result earned by a student of this course. The bifurcations of the dynamical system describing El Nino – Southern Oscillation is studied. The saddle-node bifurcation curve is given in the plane of two control parameters.

Keywords: El Nino, bifurcation, parametric representation method.

Bevezetés

A differenciálegyenletek elmélete a matematika egyik igen mély és az alkalmazásokszempontjából is jelentős fejezete. Főiskolai tanulmányaik során a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói két féléven keresztül tanulnak matematikai analízist. A második félév elvégzése után szabadon választható kurzusként vehetik fel az *Alkalmazott differenciálegyenletek vizsgálata* című tárgyat, mely a differenciálegyenletek kvalitatív elméletének bevezetését szolgálja. A kurzus a differenciálegyenletek alkalmazásaira helyezi a hangsúlyt, így a mély matematikai fogalmak megismerése mellett jelentős mennyiségű (angol nyelvű) kiegészítő anyagot is feldolgoznak a hallgatók. Az első hetekben a kurzushoz nélkülözhetetlen elméleti alapokat ismerhetik meg. Itt kerül sor a differenciálszámítás és az integrálszámítás felfrissítése mellett néhány szim-

bolikusan megoldható differenciálegyenlet tárgyalására. A későbbiekben a differenciálegyenletek elemi numerikus megoldási módszereit és az alkalmazott eszközök közül a Matlab használatához szükséges ismeretanyagot sajátítják el a hallgatók. A továbbiakban megismerkednek a differenciálegyenletek kvalitatív elméletének alapfogalmaival. Néhány elemi bifurkáció és ezek vizsgálatához jól alkalmazható szoftver, az XPPAut a témája a következő heteknek. A félév utolsó harmadában részletesebben tárgyaljuk a különböző tudományterületeken alkalmazott differenciálegyenleteket.

Kitérünk a biológiai alkalmazásokra (élőlények napi ciklusa, vírusok terjedésének modellezése), a kémiában alkalmazott nevezetes egyenletrendszerekre (Belouszov–Zsobotyinszkij-reakció) valamint elektronikai alkalmazások mellett (Chua-áramkör) meteorológiai modellekre is (El Nino – Southern Oscillation). A hallgatók projekt munkát készítenek a félév során. A szorgalmi időszak 3. hetéig a felkínált számos lehetőség közül kiválasztják a számukra legmegfelelőbb matematikai modellt. A 9. héten egy kiselőadás keretében bemutatják a modell által leírt folyamatot, a szakirodalmi hátteret, a modell vizsgálatához alkalmazni kívánt módszereket és eszközöket. A félév további részében saját eredmények elérésére törekcszenek. Az utolsó héten előadásukban a félév teljes munkájáról adnak számot. Az elmúlt félévekben számos érdekes eredmény született a kurzuson. Ezek közül mutatunk be egyet a következő fejezetben.

Az ENSO Vallis-féle modellje

Ebben a fejezetben a Geoffrey K. Vallis által 1986-ban publikált [1] ENSO modellben szereplő differenciálegyenlet-rendszert vizsgáljuk a parametrikus reprezentáció módszere (PRM) [2, 3] segítségével. Sok kutató a klímaváltozás egyik jelentős figyelmeztető jelének tartja a Csendes óceán medencéjében tapasztalható, ún. ENSO (El Nino – Southern Oscillation) jelenség fokozódását. Normális esetben a keleti passzát szelekkel azonos irányban halad egy óceáni áramlás Peru felől Indonézia irányába. Ennek hatására a napsugarak által felmelegített felszíni víz nyugat felé áramlik, Ausztrália és Indonézia környezetében felhalmozódik. Műholdas megfigyelések szerint a medence két széle között fél méternél is magasabb szintkülönbség alakulhat ki. A nyugaton felhalmozódott meleg víztömeg erősen párolog, ennek eredményeképp alakul ki a nyári monszun esők övezete Indonéziában. Ugyanakkor Peru nyugati partvidékére a délről érkező hideg Humboldt-áramlás oxigéndús, tápanyagban gazdag vizet szállít, amely a halászoknak gazdag fogást eredményez. Az ún. El Nino-években a passzát szelek legyengülnek és a keleti áramlás ellenkező irányba fordul.

[1] Vallis, D. G. (1986): El Nino: A chaotic dynamical system? *Science*. Vol. 232. Pp. 243–245.

[2] Simon, P. L.–Farkas, H.–Wittmann, M. (1999): Constructing global bifurcation diagrams by the parametric representation method, *J. Comp. Appl. Math.* 108. Pp. 157–176.

[3] Simon, P. L.–Hild, E.–Farkas, H. (2001): Relationships between the discriminant curve and other bifurcation diagrams, *J. Math. Chem.* 29. Pp. 245–265.

[1] Vallis, D. G. (1986): El Nino: A chaotic dynamical system? *Science*. Vol. 232. Pp. 243–245.

A meleg víztömeg most Dél-Amerika keleti partjainál halmozódik fel, itt okoz nagy esőzéseket, miközben Indonéziában aszályos időszak következik be. A feltorlódt meleg víz meggátolja, hogy a Humboldt-áramlás elérje a perui partokat, így a tápanyagban gazdag víz áramlása elmarad, a halászati hozamok katasztrofális mértékben lecsökkennek. Mivel ez az esemény karácsony táján szokott bekövetkezni, a halászok adták neki az El Nino (Kisded) nevet, utalásképpen a gyermek Jézusra.

Az El Nino – Southern Oscillation jelenséget az alábbi [1] alapján az alábbi áramlási modellel írhatjuk le.

$$\frac{du}{dt} = \frac{B(T_e - T_w)}{2x} - C(u - u^*) \quad (1)$$

$$\frac{dT_w}{dt} = \frac{u}{2x} (\bar{T} - T_e) - A(T_w - T^*) \quad (2)$$

$$\frac{dT_e}{dt} = \frac{u}{2x} (T_w - \bar{T}) - A(T_e - T^*) \quad (3)$$

$\bar{T}$ mélytengeri hőmérséklet (értéke a modellben állandó)

$T_{east} = T_e$ keleti parti óceán felszín közeli hőmérséklet

$T_{west} = T_w$ nyugati parti óceán felszín közeli hőmérséklet

u óceánfelszíni szél iránya

x a modell kiterjedése (7500 km)

$\frac{T_e - T_w}{x}$ hőmérsékleti gradiens által keltett szél

T^* mely mellett nincs óceáni áramlás

Az (1)–(3) egyenletekből felírható az egyensúlyi pontokat leíró egyenletrendszer.

Ezen pontokban a derivált zérus. A modell általánosságának megszorítása nélkül a továbbiakban feltételezzük, hogy az mélytengeri hőmérsékleti zérus, azaz $\bar{T} = 0$.

$$0 = \frac{B(T_e - T_w)}{2x} - C(u - u^*) \quad (4)$$

$$0 = \frac{u}{2x}(-T_e) - A(T_w - T^*) \quad (5)$$

$$0 = \frac{u}{2x}T_w - A(T_e - T^*) \quad (6)$$

Most képezzük a (5) + (6) összeget:

$$0 = \frac{u}{2x}(-T_e) - A(T_w - T^*) + \left(\frac{u}{2x}T_w - A(T_e - T^*)\right) \quad (7)$$

$$0 = \frac{u}{2x}(T_w - T_e) - A(T_w + T_e) + 2AT^* \quad (8)$$

$$0 = u(T_w - T_e) - 2xA(T_w + T_e) + 4xAT^* \quad (9)$$

A (5) és (6) különbsége az alábbiak szerint alakítható.

$$0 = u(T_w + T_e) + 2xA(T_w - T_e) \quad (10)$$

A (4) egyenletből kifejezhető a $T_w - T_e$ különbség.

$$(T_w - T_e) = \frac{-2xC(u - u^*)}{B} \quad (11)$$

A (10) egyenletből fejezzük ki most a $T_w + T_e$ összeget.

$$(Tw + T_e) = \frac{-2xA(Tw - Te)}{u} \quad (12)$$

(12) egyenletbe behelyettesítjük (11) egyenlet jobb oldalát.

$$(Tw + T_e) = \frac{4x^2AC}{B} \left(1 - \frac{u^*}{u}\right) \quad (13)$$

(11) és (13) egyenlet jobb oldalát most helyettesítsük vissza (9)-ba.

$$0 = u \left(\frac{-2xC(u - u^*)}{B} \right) - 2xA \left(\frac{4x^2AC}{B} \left(1 - \frac{u^*}{u}\right) \right) + 4xAT^* \quad / :2Ax \quad (14)$$

$$0 = -u^2 + uu^* - 4x^2A^2 + \frac{4x^2A^2u^*}{u} + \frac{2ABT^*}{C} \quad (15)$$

Így a rendezett egyenlet:

$$0 = u^* \left(u + \frac{4x^2A^2}{u} \right) + T^* \frac{2AB}{C} - (4x^2A^2 + u^2) \quad (16)$$

$$0 = -u^3 - 4x^2A^2u + u^*(u^2 + 4x^2A^2) + T^* \frac{2ABu}{C} \quad (17)$$

Így az (1)-(3) rendszer egyensúlyi pontjait leíró egyenletrendszert egyetlen egyenletté redukáltuk:

$$0 = u^3 + 4x^2A^2u - u^*(u^2 + 4x^2A^2) - T^* \frac{2ABu}{C} \quad (18)$$

A (18) egyenletben két paramétert, u^* -ot és T^* -ot a parametrikus reprezentáció módszerében alkalmazott kontrollparaméterként használunk, a többi rögzítjük az [1] szerint:

$x = 7500\text{Km}$
$T^* = 12^\circ\text{C}$
$A = 1 [1/\text{év}]$
$C = 1/4 [1/\text{hó}]$
$u^* = -0,45 \text{ m/s}$
$B = 2 \text{ m}^2/(\text{sec}^2 \text{ }^\circ\text{C})$

Az egyensúlyi pontokat leíró rendszert így visszavezettük a

$$f_0(u) + u^* \cdot f_1(u) + T^* \cdot f_2(u) = 0$$

alakú egyenletre. Ezen egyenlet u szerinti első deriváltja

$$f'_0(u) + u^* \cdot f'_1(u) + T^* \cdot f'_2(u) = 0 \quad \text{alakú. Így (18) deriváltja:}$$

$$0 = 3u^2 + 4x^2A^2 - 2uu^* - T^* \frac{2AB}{C} \quad (19)$$

(19)-ból kifejezve T^* -ot

$$T^* = \frac{3Cu^2}{2AB} + \frac{2Cx^2A}{B} - \frac{Cuu^*}{AB} \quad (20)$$

T^* -ot visszahelyettesítve (18)-ba

$$0 = u^3 + 4x^2A^2u - u^*(u^2 + 4x^2A^2) - \left(\frac{3Cu^2}{2AB} + \frac{2Cx^2A}{B} - \frac{Cuu^*}{AB} \right) \frac{2ABu}{C} \quad (21)$$

[1] Vallis, D. G. (1986): El Nino: A chaotic dynamical system? *Science*. Vol. 232. Pp. 243–245.

A lehetséges egyszerűsítéseket elvégezve adódik

$$0 = -2u^3 + u^2u^* - 4x^2A^2u^* \quad (22)$$

(22)-ből most fejezzük ki u^* -ot

$$u^* = \frac{2u^3}{u^2 - 4x^2A^2} = D_1(x) \quad (23)$$

(23)-at pedig helyettesítsük vissza (19)-be

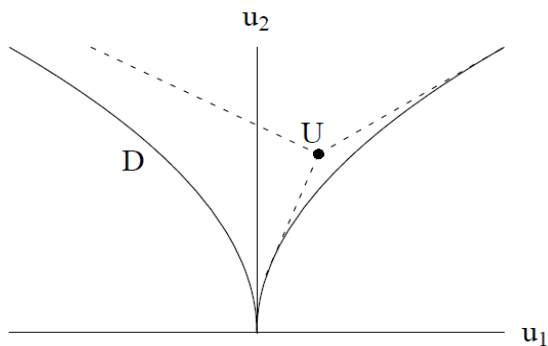
$$0 = 3u^2 + 4x^2A^2 - 2u \frac{2u^3}{u^2 - 4x^2A^2} - T^* \frac{2AB}{C} \quad (24)$$

Ebből

$$T^* = \frac{C}{2AB} \left(3u^2 + 4x^2A^2 - \frac{4u^4}{u^2 - 4x^2A^2} \right) = D_2(x) \quad (25)$$

Így $D_1(x)$ és $D_2(x)$ a D-görbét leíró egyenletek. Ezek segítségével a D-görbe ábrázolható az $u^* - T^*$ síkon, majd a görbe alakjának függvényében – felhasználva az érintő tulajdonságot – meghatározható a rendszer egyensúlyi pontjainak száma.

1. ábra. A Vallis-modell bifurkációs görbéje.



Tétel:

Az (1)-(3) egyenletrendszer egyensúlyi pontjainak száma szerint az $u^* - T^*$ paramétersíkot két részre osztja a (23) és (25) képlettel megadott bifurkációs görbe (1. ábra). A görbe alatti pontok által meghatározott paraméterértékek esetén a rendszernek egyetlen egyensúlyi pontja van.

A görbe feletti tartományhoz tartozó pontok esetén a rendszernek három egyensúlyi pontja van.

Bizonyítás:

A fenti tétel állítása a [2, 3]-ban megfogalmazott érintő tulajdonság egyszerű következménye.

Összegzés

Jelen dolgozatban a Dunaújvárosi Főiskolán oktatott *Alkalmazott differenciálegyenletek vizsgálata* c. kurzus felépítését és annak egy jeles projektjét, a 2014. évi Tehetségnap 2. helyezettjét mutattuk be. Bízunk abban, hogy a további félévekben számos új hallgatói sikerről számolhatunk be.

[2] Simon, P. L.–Farkas, H.–Wittmann, M. (1999): Constructing global bifurcation diagrams by the parametric representation method, *J. Comp. Appl. Math.* 108. Pp. 157–176.

[3] Simon, P. L.–Hild, E.–Farkas, H. (2001): Relationships between the discriminant curve and other bifurcation diagrams, *J. Math. Chem.* 29. Pp. 245–265.