



## Felnőttképzési Szemle

online időszaki kiadvány

I. évfolyam 1. szám

2007. október



ISSN 1789-3569

### Tartalomjegyzék

<b>1. Magyar nyelvű tanulmányok</b> .....	<b>3</b>
Feketéné Szakos Éva: Felnőttképzési szakemberek nézeteinek felmérése a magyarországi felnőttképzésről. Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből.....	3
Maróti Andor: Hatékonyabbá tehető-e a levelező oktatás?.....	6
Udvardi-Lakos Endre: Kompetencia, modularitás – paradigmaváltás a gyakorlatban.....	11
Vigh György: e-Learning és multimédia – postás szemmel.....	101
<b>2. Idegen nyelvű tanulmányok</b> .....	<b>117</b>
Juhász Erika: The Institutional System of Adult Education in Hajdú-Bihar County in the Light of the Historical Tendencies in Hungarian Adult Education - Theses of the Ph.D. dissertation .....	117
Sári Mihály: Bridges of Border Crossing Cultures and their Builders .....	128
<b>3. Nemzetközi konferencián elhangzott idegen nyelvű előadás</b> .....	<b>140</b>
Pordány Sarolta: How NGOs Specializing in Adult Education Can Help to Integrate Disabled People by Providing Guidance and Information.....	140
<b>4. Magyar nyelvű konferencia-előadások</b> .....	<b>147</b>
Pordány Sarolta: A civil szektor a felnőttképzés fejlesztésében.....	147
Pordány Sarolta: A felnőttképzéssel foglalkozó civil szervezetek szerepe a fogyatékkal élő emberek integrációját támogató tanácsadásban és tájékoztatásban .....	159
Kovács Ilma: A távoktatás és a felsőoktatás jelenlegi kapcsolata Franciaországban. ....	164
<b>5. Recenziók</b> .....	<b>188</b>
Pordány Sarolta: A felnőttoktatók képzésének szükségessége és jövője – Afrika, Ázsia és a csendes-óceáni szigetvilág oktatásáról .....	188



Horváthné Bodnár Mária: Új szakirodalmi kiadványok a DVV International sorozataiból.....	192
<b>6. Doktori értekezések tézisei .....</b>	<b>194</b>
Farkas Éva: Rendszerváltás a szakképzésben - A szakképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után, különös tekintettel az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzőire a képzést végző intézmények aspektusából.....	194
Juhász Erika: A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében .....	207
<b>7. Szerzőink.....</b>	<b>217</b>
Farkas Éva .....	217
Feketéné Szakos Éva.....	217
Horváthné Bodnár Mária .....	217
Juhász Erika.....	218
Kovács Ilma .....	218
Maróti Andor .....	218
Pordány Sarolta .....	219
Sári Mihály.....	219
Udvardi-Lakos Endre.....	219
Vigh György.....	220
<b>8. Impresszum.....</b>	<b>220</b>



# Magyar nyelvű tanulmányok

---

**Feketéné Dr. Szakos Éva:**

## ***Felnőttképzési szakemberek nézeteinek felmérése a magyarországi felnőttképzésről. Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből.***

Az Európai Unió kihívásai, a radikális szerkezeti, tartalmi és elméleti-módszertani változások közepette az identitását kereső és azt reflektíven kifejezni szándékozó hazai felnőttképzésnek és a benne működő szakembereknek szükségük van nemcsak külföldi, hanem hazai, reflektív módszereket alkalmazó andragógiai kutatások eredményeire a tudományterület helyzetére vonatkozóan.

### **A kutatás céljai és metodológiája**

Felnőttoktatási szakemberek, ezen belül kezdő és működő andragógusok konceptuális kérdésekre vonatkozó nézeteinek szisztematikus feltérképezését, és többek között összehasonlító elemzését tűztük ki célul. A kutatás „vezérlő elméletül”, értelmezési keretül a konstruktivista ismeretelmélet szolgált.

Módszerként a hazai neveléstudományban még nem alkalmazott Delfi technikát választottuk, amelyet szakemberek nézeteinek feltérképezésére, kommunikáltatására és a nézetek elemzésére használnak valamely tudományterület konceptuális kérdéseinek tisztázása és a szakterület lehetséges fejlesztési irányainak megvitatása céljából.

A többfordulós Delfi procedúra első fordulójában a résztvevő szakemberek öt kérdéscsoport alapján esszészerű válaszokban fejtették ki nézeteiket:

1. a felnőttoktatás mibenlétéről;
2. az andragógia és a pedagógia egymáshoz viszonyított státuszáról;
3. az andragógia mai és jövőbeli koncepciójának orientációs pontjairól;
4. a felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának viszonyáról, valamint
5. vallottak saját ars poeticájukról.

A második és harmadik forduló kérdőívét a megelőző fordulók válaszai alapján állítottuk össze, és a szakemberek a második kérdőívet a többi válaszadó első fordulós válaszainak ismeretében töltötték ki.



Az adatok feldolgozása kvalitatív és statisztikai elemzéssel (átlag-, szórás- és gyakoriságszámítások, kereszttábla-elemzés, korrelációs számítás stb.) történt.

### **Eredmények és következtetések a fenti 1. és 2. kérdés vonatkozásában**

A 70 hazai működő és kezdő andragógiai szakember körében végzett (a konstruktivizmus elméleti keretében értelmezett) vizsgálatok kvalitatív és statisztikai elemzéseken alapuló, informatív képet adtak a válaszolóknak a felnőttképzésről alkotott nézeteiről, amelyek mint konstruktumok, azaz aktív, reflektáló, értelmező folyamatok során létrehozott kognitív és emotív struktúrák az elemzések eredményei szerint a következőképpen jellemezhetők:

- Sem a működő, sem a kezdő szakemberek nézetei, szakkérdésekre vonatkozó tudása nem egységes, gondolkodásukban nem használnak egységes kategóriákat, terminusokat, az általuk értelmezett fogalmak nagy szórást (diverzifikációt) mutatnak, az egyes válaszok között alig találhatók átfedések.
- A válaszok alapján a kezdő és működő szakemberek nézeteiben jellegzetes különbségek mutathatók ki.

A működő szakemberek konstruktumai nemcsak differenciáltabbak, hanem integráltabbak is, mint a főiskolásokéi; ezt mutatta a definícióalkotáskor a felnőttképzés fogalmának egy tágabb kontextusba (pl. az élethosszig tartó tanulás kontextusába) való elhelyezés nagyobb gyakorisága a szakembereknél vagy például a felnőttképzés társadalmi aspektusai említésének hiánya a főiskolások esetében.

Ezek az eredmények alátámasztják a „kezdő” és „szakértői” gondolkodás különbségeiről a szakirodalomban közölt elméleteket.

- A válaszolók a tekintetben sem egységesek, hogy az andragógia legátfogóbb elnevezésére a felnőttnevelés, a felnőttképzés vagy a felnőttoktatás fogalmát használják-e. A terminológiai vita egyrészt abból adódik, hogy egyesek az átfogó német „Erwachsenenbildung” mintájára a „felnőttképzés” kifejezést tartanák a legalkalmasabbnak (Felkai), amit alátámaszt Zrinszky László 1996-ban megjelent könyvének a címe is: „A felnőttképzés tudománya”. Az UNESCO 1997-es felnőttoktatási világkonferenciájához készített magyarországi dokumentumok a felnőttoktatást használják leggyakrabban. (Az alig néhány éve megalkotott, és nemrégiben módosított „Felnőttképzési Törvény” a felnőttképzést nevezi a legátfogóbb kategóriának.) Durkó Mátyás és munkatársai következetesen ragaszkodnak a felnőttnevelés elnevezéshez, mint legátfogóbb kategóriához, mely magában foglalja a felnőttoktatást illetve a felnőttképzést is. A válaszok egyértelműen jelzik a konszenzus hiányát a kérdés megoldásában. Noha elvileg és gyakorlatilag is lehetséges a szakemberek megállapodása, a konstruktivizmus ennél fontosabbnak tartja a különböző álláspontok és érvek felszínre kerülését és kommunikálását.



- Ugyanígy nem egységesek a nézetek az andragógia tudomány-rendszertani státuszát illetően sem. A vélemények a két véglet (az andragógiát a pedagógiától elkülönítetlenül szemlélő és az andragógiát autonóm tudományként felfogó álláspontok) között szórnak. A legtöbben az andragógiát egy átfogó, az ember művelődésére, nevelésére, képzésére, oktatására és tanulására vonatkozó (nem „pedagógiának”, hanem például „neveléstudományoknak” vagy „embernevelésnek” nevezett) tudomány egy viszonylagosan független aldiszciplínájaként tartanák jól kezelhetőnek.
- A két kérdés egyesített adathalmazán végzett összefüggés-feltáró elemzések eredményeként 233 szignifikáns ( $p < 0,05$ ) ill. erősen szignifikáns ( $p < 0,01$ ) korrelációt találtunk, melyek közül 82 a két kérdés itemei között értelmezett keresztkorreláció. A válaszolókra vonatkozó háttérváltozók függvényében végzett elemzések 19 szignifikáns, illetve erősen szignifikáns korrelációt mutattak ki.
- Például erősen szignifikáns korreláció adódott a felnőttképzés meghatározásában a „tanulás / önképzés” item és „a felnőtt igényeinek / érdeklődésének / szükségleteinek / motivációinak figyelembevétele a képzésben” item között.

Ez az eredmény alátámasztani látszik például a felnőttek tanulásának (önképzésének) mind az elméletében, mind a gyakorlatában egyre jelentősebbé váló „e-learning” szervezési mód létjogosultságát, mint olyan tanulási módét, amely a leginkább képes alkalmazkodni a felnőtt egyéni igényeihez, érdeklődéséhez, időbeosztásához stb.

A szakembereknek a kutatás során feltérképezett preferenciái és az itt helyszűke miatt nem közölt további vizsgálati eredmények minden bizonnyal szakmai kommunikációt, megvitatást indítanak el andragógusi szakmai körökben. Ezek ösztönzést adhatnak a napjainkban az Európai Unióhoz való csatlakozás szempontjából is egyre inkább a figyelem középpontjába kerülő magyarországi felnőttoktatási praxis elengedhetetlen elméleti reflexiójához, és ez által az elmélet és gyakorlat közeledéséhez és kölcsönös továbbfejlesztéséhez.

\*\*\*



**Maróti Andor:**

## ***Hatékonyabbá tehető-e a levelező oktatás?***

Ismert a gúnyos hasonlat: „a veréb is madár, de levelező tagozaton végzett”. Ebben a megállapításban kimondatlanul is ott a meggyőződés, hogy ez a képzés a felsőoktatás értéktelen része. Okát többnyire az időhiányban határozzák meg. Neves egyetemünk idős professzora ezt így fogalmazta meg: „Nem adhatunk diplomát azoknak, akik havonta egyszer teszik be a lábukat az egyetemre”. Ez a kijelentés persze nem vette figyelembe, hogy az órák látogatása a nappali tagozaton sem mindig mindenkinél rendszeres. Feltehető azonban, hogy nem is a hallgatók jelenlétének ritkasága adott alapot ehhez a meggyőződéshez, hanem az, hogy az illető úgy vélte, a tanulás eredménye leginkább a tanárok előadói teljesítményén múlik. Elsősorban annak szakszerűségén, tudományos megalapozottságán, és csak másodsorban az előadás érdeklődést keltő, figyelmet lekötő voltán. A tanulás pedig akkor sikeres, ha valaki hűen képes reprodukálni tanárai gondolatait, s ezt a szakirodalom lelkiismeretes tanulmányozásával is kiegészíti.

Érzékelhető, hogy ez a felfogás semmi különbséget nem lát a teljes idejű („nappali”) és a levelező tagozatos oktatás között, csak azt a kényszerhelyzetet veszi figyelembe, hogy az utóbbi jóval kevesebb időt kap a tanításra, mint a másik. S ha ehhez még hozzávesszük azt az ugyancsak gyakran hangoztatott véleményt, hogy ide könnyebb bejutni, itt a gyengébb képességű hallgatók találhatók, akkor ennek nem is lehet más az eredménye, mint a levelező oktatás alacsonyabb presztízse. Ezt a véleményt a felsőoktatás tanárainak többsége osztja. Csodálkozhatunk, hogy miért is tudott ez a képzési forma mégis megmaradni nálunk mintegy félévszázadon át. Ha magyarázatként csak azt tudjuk mondani, hogy a tanulási lehetőségek demokratizálása miatt akkor ebből az is következik, hogy itt a követelmények természetesen nem is lehetnek szigorúak, az oktatóknak elnézőeknek kell lenniük, megértve a munka melletti tanulás nehézségeit. Csakhogy ezzel az a veszély is együtt jár, hogy a felsőoktatási képzés devalválódik, értékét veszti. Ha ehhez azt is hozzá számítjuk, ami ma egyre jellemzőbb: a levelező tagozatra mind több hallgatót vesznek fel, ez anyagi érdeke a képző intézménynek. A tanulók jelentős összegeket fizetnek tandíj és vizsgadíj címen. Némi túlzással élve kijelenthető: „aki fizet, azt az Isten sem menti meg a diplomától”. Persze a levelező tagozaton nagyobb arányú a lemorzsolódás, és ez bizonyos fokig csökkenti ezt a veszélyt. De ha jobban megnézzük a kimaradókat, akkor kiderülhet, hogy nem mindig a legrosszabb teljesítményt nyújtók maradnak ki, inkább azok, akik nem akarják vállalni a vizsgázási és a fizetési kötelezettségeket.

Érdekes, hogy a levelező tagozattal járó problémák Magyarországon még sohasem váltottak ki kezdeményezést e képzés módszertani megújítására. Egyedül a 90-es években kibontakozó távoktatás tekinthető ilyennek, de ez a külföldi tapasztalatok átvételével a levelező oktatás helyett igyekezett kialakítani valami mást, nem a levelező képzést akarta megreformálni.





A távoktatás persze eredményesebb, de a megvalósításának nélkülözhetetlen feltételei vannak. (Erre a célra kidolgozott programozott tankönyvek, az audio-vizuális segédeszközök, a tanulói teljesítményeket felmérő feladatlapok, amelyeknek rendszeres tanári értékelése a távoktatás lényege.) Ahol ezeket a feltételeket nem tudják biztosítani, ott megmaradnak a levelező oktatás hagyományos formájánál, legfeljebb tekintélynövelő cézzel mégis távoktatásként hirdetik meg.

Kérdéses persze, miért is nevezik ezt az oktatást „levelezőnek”, hiszen a tanulóknak egyetlen levelet sem kell megírniuk, kivéve azt, ha vizsgahalasztást kérnek. Kérdéses az is, hogy reformálható-e ez az oktatás, vagy inkább meg kell szüntetni? A válasz csak akkor adható meg, ha szakítunk ezen a tagozaton az egyetemi, főiskolai oktatás hagyományos szerkezetével, amely a „nappali” tagozat feltételeinek megfelelően alakult ki, és megkeressük azokat a didaktikai elveket és módszertani lehetőségeket, amelyek a részidős (esti, levelező tagozatú) oktatás körülményeinek felelnek meg.

Mint ahogy itt a tanulók munka mellett tanulnak, rájuk a felnőttoktatás elvei érvényesek. Ezekben a kiindulás arra a felismerésre épül, hogy a tanulók feje nem „üres tartály” amibe csak bele kell önteni az információkat. Magukkal hozzák a tapasztalataikat, életfelfogásukat, előzetes elvárásaikat, hogy a tanultakat a gyakorlatban alkalmazhassák. Tanulásuk eredménye azon múlik, hogy az új információkat mennyire lesznek képesek „hozott tudásukkal” összehangba hozni. Ez a „tudás” még akkor is létezik, ha a tananyag vonatkozásában a nullával egyenlő. De mindez, ami megvan a tanulók tudatában, az befolyásolja az új ismeretek elsajátítását. Az válik könnyen tanulhatóvá, ami közel áll meglévő ismereteikhez, gondolkodásukhoz, aminek tehát van „tapadási felülete”. A tanulás mindig e két tényező összekapcsolása lesz, ami nagyon idegen a befogadó számára, azt könnyen utasítja el vagy értelmezi át, hogy a meglévő tudattartalmát megerősítse vele. Erre persze elmondható, hogy a „nappali” tagozaton tanulóknak ugyanez érvényes, de a különbség azért mégis csak létezik. Ott a tanulók folytatják azt, amit a középiskolában megszoktak, hogy nagymértékben kell alkalmazkodniuk a tananyaghoz, s mellőzniük kell, hogy ők mit gondolnak róla. A levelező tagozaton tanulók viszont munkatapasztalataik miatt sokkal inkább kötődnek „hozott tudásukhoz”, s nehezen viselik el, ha attól független anyagokat kell elsajátítaniuk. Hacsak nem erős a motivációjuk, könnyen lemondanak a folytatásról. Motivációjukban ugyanis döntő, hogy mennyire látják értelmét a tanulásnak. Segíti-e őket élettapasztalataik jobb megértésében, problémáik megoldásában. Ennek alapján döntenek el, vállalják-e munkahelyi, családi elfoglaltságaik mellett ezt a lekötöttséget.

Ellenvetésként természetesen megemlíthető, hogy ez a tanulók magánügye, az oktató nem lehet tekintettel az elégedettségükre, már csak azért sem, mert ez olyan differenciált, hogy nem lehet mindenki kedvére tenni, minden tanulóhoz alkalmazkodni. Ez ugyan tény, de amíg a „nappali” tagozatos oktatás ezzel nem törődik, a felnőttoktatás igen. Abban a tekintetben például, hogy előnybe részesíti a probléma-központúságot, ami a szokásos tantárgyi tagolás helyett vállalja a komplexitást, felismerve, hogy egy-egy probléma elemzéséhez mindig többoldali megközelítés szükséges. A komplexitás persze fokozott nehézséget jelent a tanításban, de a problémák vizsgálatára vállalkozó oktatás előnye az ismeretközlővel szemben, hogy élet-



szerű, helyzethez kötött, a tapasztalatokra épülő, ezért vonzóbb is a munkából érkező levelező tagozatos tanulók számára. S minthogy a problémák elemzéséhez hozzátartozik a megoldás keresése is, aktivizálhatja a tanulókat, akik ennek következtében nem maradnak a tanítás passzív követői, hallgatói. Nem véletlen, hogy a felnőttoktatás nem is fogadja el a tanulók megjelölésére a „hallgatók” megnevezést. Az egyetemi, főiskolai „hallgató” megjelölés elárulja, hogy a hagyományos oktatás passzív szerepet szán a tanulóknak a tanári aktivitással szemben, eszerint az ő aktivitásuk csak a vizsgára való felkészülésben és a vizsgai teljesítményekben kívánatos. A felnőttoktatás ezzel szemben a folyamat egészében szükségesnek látja a tanulók aktivitását, és ez az a döntő pont, amivel ellensúlyozható a kevesebb találkozás a tanárokkal.

A felnőtt ember számára nemcsak a passzivitás ellenszenves – és értelmetlen – állapot, de a hierarchikus tanár-diák kapcsolat is. Elismeri ugyan a tanár szakértelmét, de a tudása csak akkor lesz vonzó, ha nem utasítások formájában fejeződik ki, hanem tájékoztatásként, tanácsadásként. A tananyag feldolgozásában is érvényesülnie kell az információcserének, a párbeszédnek, amelyben a tanulók tapasztalata és véleménye is forrásértékű lehet, még ha bizonyos esetekben ezek korrekcióra is szorulnak. Nem véletlen, hogy a felnőttoktatás szakirodalma előnyben részesíti a dialógust, a tanítás-tanulás cserefolyamatát, amelyben a tanár is kap információkat tanulóitól, s a tanulók is részeseivé válnak a tanítás folyamatának, elsősorban azzal, hogy felelősséget vállalnak önmaguk fejlesztéséért. Ha ez a kölcsönösség elmarad, ha a felnőtt tanuló passzív szerepre kényszerül, ugyanazt a magatartást veszi fel, amit gyermekként az iskolában régebben megszokott. Igyekszik kibújni a kötelezettségek alól, a feladatok megoldásában a legkönnyebb utat választja, „puskázik” dolgozatírás közben, lemásolja társai írását vagy a tankönyvből, szakirodalmi forrásokból kiírható szövegeket. Mindez azt bizonyítja, hogy a levelező oktatás nem a felnőttoktatás szabályai szerint működik.

A felnőtt ember azt is megszokta, hogy munkája közben együttműködik társaival. Számára a tanulásban is ez lenne a természetes, nem pedig az egymástól elszigetelődő egyéni teljesítmény. A felnőttoktatás ezért a csoportmunkát részesíti előnyben a hagyományos iskola módszerekkel szemben. Persze rögtön ellene vethető, hogy a levelező oktatás csekély ideje miatt erre nincs lehetőség, mert minden csoportos megbeszélés rendkívül időigényes, kevésbé célrátörő, míg az előadás sokkal inkább tudja kihasználni a időt minél több információ átadására. Ez igaz, de kérdéses, arányban van-e ezzel az elsajátítás eredménye? Ha azonnal mérnénk az előadások hatékonyságát, kiderülne, hogy még a legjobban tagolt, leginkább figyelmet lekötő előadásokból is kevés marad meg a hallgatóság tudatában, a tanulás és a vizsgákra való felkészülés inkább a tankönyvek tanulmányozására épít. A megbeszélés ezzel szemben jóval hatékonyabb, még ha jóval több időt is igényel. S a csoportmunkánál is figyelembe kell venni, hogy az eredményessége csak akkor biztosítható, ha konkrét feladatot kell megoldani, és nem egyszerűen a beszélgetés a cél. A csoportmunkának megvan az az előnye is, hogy a nagyobb létszám több kisebb csoportra is osztható, és ezek megbeszélése igen sok véleményt hozhat felszínre. Ez nemcsak „visszajelzésként” értékes, hanem abban a tekintetben is, hogy mozgásba hozza az elsajátítás folyamatát, főként azzal, hogy a csoporttagok egymás véleményére reflektálva fejleszthetik asszociációs készségüket. Az így kialakuló véleménycserében egyszerre





érvényesül a téma differenciált, sokoldalú megközelítése és az integráció szándéka. A tanulók aktív közreműködése pedig kompenzálhatja azt a hátrányt, amit a tanári munka kénytelen elszenvedni a rendelkezésre álló rövid idő miatt.

Már ez a néhány szempont is érzékelteti talán, hogy a levelező oktatás hatékonysága fokozható, ha alkalmazza a felnőttoktatás elméletének, az andragógiának az elveit. Ehhez persze vállalnia kellene olyan feladatokat, amelyek eddig hiányoztak a gyakorlatból. Mindenekelőtt a tanítás megkezdésekor fel kellene mérni a tanulók „hozzáadott tudását”, vagyis azt, ami a tananyaggal legalább közvetve kapcsolatba hozható. Ez nem azonos az iskolai végzettséggel, még az esetleges előzetes szakmai tapasztalatokkal sem, bár ez utóbbiaknak kétségkívül nagy jelentőségük van. Ha az idegen nyelvek tanításában ez a felmérés természetes (ennek alapján osztják be különböző szintű csoportokba a jelentkezőket), miért ne lehetne ezt megtenni a felnőttoktatás más alakjain is? Még akkor is, ha itt nem a tanuló csoportokba osztás a cél, hanem a tanterv jobb megalapozása. Ha igaz az, hogy a tanulás változás a tanulók felfogásában, magatartásában, teljesítményében, akkor tudnunk kellene, hogy ez honnan hová vezet. S még ha egy tanárnak nincs is lehetősége arra, hogy e változás útját és módját minden tanulójánál figyelemmel kíséresse, megértse, a tanulóknak azonban tisztába kell lenniük előre haladásukkal, ha önmaguk tanáraivá akarnak válni. Ezt az elkötelezettséget segítheti, ha a tanulóknak olyan feladatokat kell megoldaniuk, amelyek lehetővé teszik tapasztalataik alkalmazását, azoknak a tananyagban lévő információkkal történő összekapcsolását. Ez növeli identifikációjukat, érdeklődésüket, különösen akkor, ha a feladatok megválaszthatók, s ha azok problémák köré csoportosulnak. Ez a tanulást kereső-kutató magatartás alakítja át, szemben a hagyományos memorizáló, magoló, a tananyagot csupán reprodukálni akaró magatartással. Nyilvánvaló, hogy ez utóbbi lehetetlenné teszi az önálló gondolkodást és a tanultak alkotó alkalmazását.

Ha a levelező oktatás vállalja a tanulók nagyobb aktivitását és ennek keretében a csoportmunkát is, az előadások pótlására gondoskodni kell tankönyvekről, szöveggyűjteményekről, audio-vizuális kiegészítő anyagokról, számítógépes programokról. Ezek segítségével a közös foglalkozások valóban konzultációvá tehetőek, feltételezve a tanulók előzetes felkészülését. Igaz, ez már erősen közelítené a „levelező” tagozatot a távoktatáshoz, s előidézhetné azzá történő átalakítását. De a különbség fennmaradása is elképzelhető, hiszen a „levelező” oktatás gyakrabban alkalmazná a távoktatással szemben a csoportos konzultációt, amíg abban egyéni tanulás és a ttorral kialakított személyes kapcsolat a jellemző. A „levelező” tagozat átalakítása a tanároktól és a tanulóktól egyaránt szemléletváltást kíván. S feltételezi azt is, hogy a tagozatot működtető felsőoktatási intézmény is másképp kezelje ezt, mint eddig: ne tekintse a „nappali” tagozat rosszabb változatának, a képzési rendszer periferiáján megtúrt alkalomnak, hanem igyekezzék kiépíteni az ennek megfelelő kereteket, feltételeket, s alkalmaztassa a rá jellemző módszereket. Ha ezt nem tudja, nem akarja vállalni, inkább szüntesse meg ezt a tagozatát, mert nincs értelme olyasmit fenntartani, aminek a hatékonysága kérdéses. Remélhető azonban, hogy nem ez lesz a „levelező” oktatás sorsa a jövőben, hanem sokkal inkább a megújítása, színvonalának a fokozása. Erre minden esélye megvan.



**Forrás:** Előadás az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar rendezésében 2000. augusztus 31 – szeptember 1-jén tartott Országos Módszertani és Tudományos Konferencián. Megjelent „*A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*” c. kötetben. Bp., 2002, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.

\*\*\*



**Udvardi-Lakos Endre:**

## ***Kompetencia, modularitás – paradigmaváltás a gyakorlatban***

Az utóbbi években-évtizedekben olyan kihívások érték a világot (és ezen belül hazánkat is), melyek egyértelműen az oktatási rendszerek radikális átalakítását: reformját, hatékonyságának növelését igénylik. Ezt felismerve, az Európai Unió vezető testületei az utóbbi években számos fontos nyilatkozatot, irányelvet, memorandumot dolgoztak ki és tettek közzé, melyekkel valamennyi európai ország kormánya a kellő komolysággal foglalkozik. Mindezek alapján, a most kidolgozásra kerülő újabb Nemzeti Fejlesztési Tervben kell válaszokat megfogalmaznunk arra a kérdésre, hogy milyen alapelvek alapján, milyen irányban, struktúrában és mindennapos gyakorlatban látjuk biztosítottnak a hazai képző rendszerek jövődő működését - annak érdekében, hogy megfelelhessünk az előttünk álló kihívások tömegének. Hangsúlyoznunk kell, ezek a kihívások a társadalmi-gazdasági élet egészét, életünk mindennapjait a maguk teljességében érintik. Így kijelenthetjük, hogy – bár jelen tanulmány során a képző rendszerek állnak gondolkodásunk középpontjában – valójában nem oktatásügyről van szó csupán, hanem össznemzeti ügyről, sőt, alapvető létérdekeinkről.

Bár a későbbiek során elsősorban a szakképzés keretén belül megvalósítandó rendszerfejlesztéshez kívánok néhány fontos adalékot szolgáltatni, mondandóm valójában nem csupán a szakképzésre, de általában a magyar képzési rendszer egészére vonatkozik. Hiszen számos alapkérdés átfogó rendezést kíván, a részleteknek az egészet kell szolgálniuk.

A hazai képzési rendszer egészében valódi reform, paradigmaváltás szükségességét – mondhatnám kényszerét – tapasztaljuk. (Jelen tanulmány is e szemlélet jegyében született).

Ezt azért kell hangsúlyozni, mert az elmúlt évek hazai fejlesztést szolgáló törekvései nagy részben csak rész-eredményeket hoztak, ezek nagy része az adott projekt lezárása után „hamvába holt” nem indukált a hétköznapi életben is érződő, valódi változásokat. Túl sok projekt nyomán tapasztalhattuk, hogy nem az új elemek termékenyítették meg és vitték előre a rendszert, hanem a hagyományos struktúra „falta fel” az újdonságokat, élüket lefaragta, hatásukat semlegesítette.

Ezzel szemben a valódi paradigma-váltás azt jelenti, hogy a kihívásoknak, az új követelményeknek, új feladatoknak megfelelően, először is újra kellene gondolni az egész struktúrát. Vagyis az elképzelt-eltervezett új pillérekre épülő új rendszerből kellene levezetni a részleteket. Nem a régi rendszerhez illeszteni az új elemeket, hanem fordítva: a kívánatos új struktúrából, az új kiinduló-pontok (paradigmák) oldaláról vizsgálni, hogy mit lehet átvenni a régi-ből.

Egy ilyen komplett újra-gondolás természetesen (ráadásul az állandó politikai nyomás és kormányváltások közepette) igen nehéz.



Éppen egy hosszú távban gondolkodó Nemzeti Fejlesztési Terv lenne az a lehetőség, mely keretet adhatna egy valódi „oktatásügyi rendszerváltás” kivitelezéséhez.

Jelen dolgozat egy ilyen szemléletet kíván szolgálni. Ezért szinte kikerülhetetlen, hogy egy valódi paradigma-váltás pilléréül szolgáló néhány alap-kérdést felvessen, – és ezekből levezetve, ezekre építve tegye meg konkrét javaslatait, melyek egy „Európa-konform”, átfogó (a szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés egészét érintő) rendszerbe illeszkednek.

### A reform: szükségszerű reakció a régi módon már meg nem oldható problémákra.

A világban lezajló kikerülhetetlen és az emberiséget sokk-szerűen érő hatások taglalása, valamint a képzési rendszerek kiemelkedő szerepe a megoldás-keresés során: ma már széleskörűen feltárt problémakör, az alap-dokumentumok\* hozzáférhetőek, ezek folyamatos hivatkozási alapot jelentenek a közvéleményben és szakmai körökben egyaránt.

Anélkül hogy belemennénk ezek részletes elemzésébe, az alábbiakban csupán néhány olyan, a témánk szempontjából kiemelkedően fontos jelenségre, tendenciára illetve problémára hívjuk fel a figyelmet, melyek megoldását segíthetik azok a javaslatok, megoldási lehetőségek is, melyeket a későbbiekben részletesen kifejtünk.

- A lakosság iskolázottsága növekszik, a felsőoktatás tömegessé vált.  
A probléma különösen a felsőoktatásban jelentkezik élesen, melyben igen erősek a mai napig is az elitképzés hagyományai. Az erre jellemző előzetes válogatás, a leszakadók kiszűrése a tömegképzés elfogadottsága mellett már nem jelenthet megoldást.
- A tanulási képességeikben hátrányos helyzetűeknek mondható diákok illetve felnőtt tanulók száma egyre nő. A hagyományos „tananyagot leadó” tanítási mód, az egységesen megszabott haladási ütem a hátrányokat nemhogy eltüntetné, de fokozza.
- A gazdasággal, a leendő felvevő piaccal való szoros együttműködés egyre fontosabb. Ma már nem elég, hogy csak a szakképesítés vagy a diploma megszerzése után derüljön ki a végzettek tudása, illetve teljesítőképesége és a leendő munkahely követelményei közötti diszkrépancia.
- Az új képzési technológiák, mindenekelőtt az elektronikus kommunikáció eszközei a képzési rendszer egészében elérhetővé, hovatovább nélkülözhetetlenné váltak. Ezek lehetőségei és előnyei csak újfajta szemlélet és gyakorlat mellett érvényesülnek.
- Megjelent az egész életen át való tanulás (LLL) követelménye, ez a korábbi alapelvek és gondolkodásmód jelentős részének felülvizsgálatát és újrafogalmazását igényli.

---

\* Lisszabonn, Delors, Memorandum, stb. in: Európa kézikönyv. Nemzetközi nyilatkozatok...1998



## Új szemléleti alapok, új hangsúlyok a képzési folyamatok egészében

### A tudás-közvetítői szerep megváltozása

A közelmúlt problémája még az volt, hogy a korszerű tudás nyújtására törekvő iskola hogyan tarthat lépést a gyorsuló ütemben bővülő ismeretanyaggal, meddig terhelhetők még a diákok az újabb és újabb ismeretekkel. Kialakult a törzsanyag, a „magtanterv” koncepciója, majd tudatosodott, hogy nem lehet minden fontos ismeretet megtanítani az iskolában. Majd kiderült, hogy már azt sem lehet megbízhatóan eldönteni, mi lesz fontos néhány évtizeddel később, vagyis hogy alapvetően mit is nyújtson az iskola a diákjainak, a jövőre nézve?\*

Számot kell vetni azzal is, hogy a tanulók ismeretszerzésében nem csak mennyiségileg, de motivációs bázisát tekintve is egyre kisebb helyet foglal el az iskola. Felmérések bizonyítják, hogy a tanulók gondolkodására, magatartására és jövőképre a TV és az egyéb gépi kultúrát nyújtó tömegközlelési és egyéb eszközök gyakran nagyobb befolyást gyakorolnak, mint maga az iskola. Külön ki kell emelni a számítógép, főleg az internet egyre erősödő térfoglalását. Az iskola, amely a „tudás-átadást” tekinti elsődleges feladatának (a régi, tekintélyelvű alapon és előre „rendbe szedett” merev struktúrában), egyre kevésbé lehet hatékony. Az iskolában alapvető szemléletváltozás szükséges: elsődlegesnek kell tartanunk a tanulói aktivitást. Ez a központi rendező elv, ez a fő meghatározója a módszereknek, az oktatás egész folyamatának.

### Tanítás helyett a tanuláson van a hangsúly

A „tudás-átadás” koncepciója megfelelt a „pártállami” időknek: a tanár ismeretközlő tevékenysége (annak tartalma és módszerei) előre meghatározható, tervezhető és ellenőrizhető volt. A külső ráhatás, a „kiporciózott” tudás egyirányú, „felülről” diktált, fegyelmező jellegű közvetítése a tanulótól befogadói szerepet kívánt meg.

A tanári aktivitás sokszor tanulói passzivitással társult, e passzivitás mértékére, befolyásolására csak korlátozott eszközöket jelentett a feleltetés, számonkérés, osztályozás és fegyelmezés. A tanulói aktivizálás – vagyis a hatékony tanulás – nagy lehetőségét jelenti, ha elsődlegesen arra törekszünk, hogy felszabadítsuk a tanulók alkotó energiáját, ha belülről motiváljuk őket.

A szemléletváltás – a tanítás helyett a tanulás középpontba állítása – új, más gondok, és feladatok tömegét jelenti.

- Előtérbe kerül a tanuláshoz, az aktivitáshoz szükséges adottságok, képességek, korábbi (bárhon is szerzett) tudás és élettapasztalatok vizsgálata, értékelése, beszámítása.\*\*
- Az oktatásban a tananyag tartalma akár másodlagos is lehet, elsődleges a képességek fejlesztése, kompetenciák elsajátíttatása
- A tanár szerepe is megváltozik: segítő, aktivizáló szerepe kerül előtérbe. Munkája során elsődleges fontosságot kap a tanulás eredményességének vizsgálata.

\* Csapó Benő: A tudáskonceptió változása...

\*\* Ezt a kérdést fogjuk a későbbiek során körbejárni, a kompetencia-fogalom köré felfűzve!





- Ha a tanulás áll a középpontban, az ezt szolgáló infrastruktúra és eszközrendszer kiépítése válik fontossá és nélkülözhetetlenné:

- tutori, tanulást segítő szolgálat, tanácsadói szolgálat,
- felzárkóztató képzés, korrepetálás lehetősége
- tanulási útmutató, önértékelő eszközök (teszt, stb),
- megfelelő tankönyvek, szoftver-programok (CD, internet, stb.)
- a folyamatos értékelés rendszerének kidolgozása és működtetése,
- stb

### **A tudás újrafelosztása a képzés során**

Látszólagos ellentmondás, hogy a magánélet hétköznapjai és a munkahelyi környezet rövid távon használható praktikus ismereteket és alkalmazkodási készséget kíván. Ugyanakkor, ha nem csak egy éppen adott, belátható viszonylat-rendszerben hanem hosszabb távban gondolkodunk, (melynek követelményeit még nem is ismerjük, így erre konkrét felkészítést előre nem is tudunk adni), nos a gyorsan változó világ állandóan változó körülményeihez való alkalmazkodás (mint ahogy a szakértők ezt bebizonyították) stabil alapműveltséget, széles sávú alkalmazkodó és innovatív cselekvőképességet igényelne.

Napjaink dilemmája, hogy milyen életkorban, társadalmi rétegben, milyen egyéni adottságok figyelembevételével, a képzési rendszer a rendelkezésre álló végtelen tudáskincsből mikor milyen ismereteket közvetítsen, illetve ezek befogadására és alkalmazására hogyan készítse fel az egyént. Egyensúlyt kell teremteni a tudás konvertibilitását biztosító széles alapozás, valamint az egyre markánsabban megfogalmazódó felhasználói (piaci) igények között.\*

Újra kell gondolni a teljes rendszerre vonatkozó munkamegosztást, elfogadva, hogy egyetlen képző rendszer sem adhat lezárt, teljes tudást, és hogy be kell rendezkednünk az élet teljes hosszán át való tanulás (LLL) időtávlátában való gondolkodásra. Az újragondolás során újra meg kell határozni az iskolarendszerű képzés ismeretátadási és műveltségfejlesztő lehetőségeit, kívánatos új szerepét, és meg kell határozni, hogy mi marad az alapozás utáni életszakaszokra és képzési formákra.

---

\*Kadocsa 1999,.2.1. fejj.



## A kompetencia

Ha a kompetencia-fogalom előfordulását keressük az írott-nyomtatott szakirodalomban vagy az interneten: szinte „ránk dől” az az irdatlan mennyiség, ami elénk tornyosul. Manapság alig van szakirodalmi forrás, mely a humánpolitika vagy az oktatásügy megújításáról-fejlesztéséről úgy szólna, hogy közben e fogalom illetve annak alkalmazása ne kerülne szóba.

Ugyanakkor meglepő és zavarba ejtő, hogy e fogalom meghatározása körül mennyire nem alakult ki konszenzus, egységes értelmezés. Ahány szakirodalmi forrás, annyi értelmezés. Mindez tükröződik a témával foglalkozó szakirodalomban is. \*\*

A fogalom talán legszemléletesebb megközelítését az „ősforrásnál”, Noam Chomsky-nál találjuk, aki a „generatív grammatika” kapcsán beszél arról, hogy a gyerekek minden kultúrában nagy könnyedséggel és biztonsággal tanulnak meg legalább egy nyelvet.

Nos, ez a képesség, mely a lehető legkülönbélebb helyzetekben a segítségünkre van: ez a kompetencia. Ebben az esetben nem csupán a megtanult ismeretek új helyzetben való alkalmazásáról van szó: született adottságok, élettapasztalatok, és egyéb tényezők, szinte kibogozhatatlan, mondhatnánk ösztönös mechanizmusok összetett működéséről van szó.\*\*\*

Maga Chomsky fogalmazza meg (a múlt század 60-as éveiben), hogy nem csak a nyelvészetben, de más területeken is hasonló módon lehetne értelmezni a kompetenciát.

Alig egy fél évszázad alatt, a fogalom óriási karriert futott be, mára már divattá” is vált.

A kompetencia fogalmát több, különböző szakterületen használják.

A humán erőforrás-menedzsment területén (főleg a nyugatról jött multinacionális cégeknél) a mindennapos gyakorlat szintjén folyik (a képzési rendszerektől függetlenül) a munkahelyi kompetenciák meghatározása (adott munkakörre vonatkozóan), a munkatársak kompetencia-alapú megválasztása, a személyzetfejlesztés, a teljesítmény-értékelés érdekében.

A másik nagy alkalmazási terület kétségtelenül a képzés, ezen belül is elsősorban a szakképzés. Több világbanki és EU-projekt jóvoltából\*, ma már komoly szakértői gárda ismeri és alkalmazza a kompetencia-feltárás technikáját (Lásd: DACUM-módszer)\*\*\*, a kompetenciákra alapozó tantervfejlesztés gyakorlatát.

\*\* Mihály I. kulcskompetenciák...7.o., Bellier 5.o., Csapó B. 3.o., stb

\*\*\* Idézi: Csapó B.: A tudáskonceptió...

\* Lásd: POSzFI, jelenleg a HEFOP 3.2.1

\*\* DACUM-kézikönyv, 2001



Ami a téma elméleti megközelítését illeti, szükségesnek látszik néhány alapfogalom tisztázása:

A szakképzési fogalomtár<sup>\*\*\*</sup> alapján, nagyon leegyszerűsítve, megkülönböztethetünk három alapvető fogalmat:

- tudás (knowledge): az egyén által megszerzett (megszerezhető) ismeretek összessége, az élet legkülönbözőbb területeiről
- jártasság, készség (skill): egy adott feladat vagy munka során felhasználható, ahhoz szükséges tudás, mely oktatás, képzés (tanulás) és egyéni tapasztalatszerzés során alakul ki.
- kompetencia (competence): arra való képesség, hogy az élet különböző szituációiban alkalmazni tudjuk tudásunkat, tapasztalatainkat, személyes adottságainkat. <sup>\*\*\*\*</sup>

Fentiekhez hozzá kell tenni, hogy a fenti három fogalom jelentéstartalma, pontos meghatározása illetve magyarra fordítása az egyes szakirodalmi forrásokban igen különböző, – és össze is keveredik. Így pl. az angol „basic skill” fogalmat hol alap-készségnek, alap-jártasságnak, hol alap-kompetenciának fordítják, stb.

Az egységes kompetencia-fogalom megalkotását nehezíti, hogy igen különböző szakterületről érkező elméleti szakemberek (pszichológusok, filozófusok, pedagógusok, humán erőforrás-szakemberek, stb.) foglalkoznak vele; másrészt a gyakorlati felhasználás is különböző területeken folyik (más-más céllal), így az alkalmazók köre is sokféle.

Ide tartozik az a felvetés, hogy materiálisan nincsenek kompetenciák: azokat tudatunk hozza létre azáltal, hogy azokat megnevezzük, vagy modelláljuk. Valójában tőlünk függ, hogy abból a bonyolult tartalomról és összefüggésrendszerből, amit a kompetencia-fogalom lefed, mit vetítünk ki, és foglalunk rendszerbe. A kompetencia-fogalmat egzakt módon csak tevékenység keretében lehet tetten érni: csak e téren tudunk konszenzusra jutni. Vagyis a kompetencia-fogalom használata: megegyezés kérdése. <sup>\*\*\*\*\*</sup>

Van olyan elmélet is, amely a kompetencia, a képesség fogalmának folyamatos jelenlétét a pedagógia mindennapos gyakorlatában szükségtelennek, csak múló divatnak tartja, mondván, hogy a tudás szó nem csak a lexikális, verbális tudást jelenti, tartalmába beleérthetjük a képességeket, kompetenciákat, és egyéb kimutatható komponenseket is; vagyis a tudás fogalmát kellene továbbra is előtérbe helyezni a tanulói teljesítőképesség komplex, széles értelmű kifejezésére.\*

Mindemellett, nem tehetjük meg, hogy figyelmen kívül hagyjuk a kompetencia-fogalom szakterületünkön való mindennapos jelenlétét, az elméletben és gyakorlatban egyaránt.

<sup>\*\*\*</sup> Lásd: [www.sulinet.hu/szakképzés/irattár](http://www.sulinet.hu/szakképzés/irattár)

<sup>\*\*\*\*</sup> Lásd még: Glossary on identification... Cedefop. Idézi: Felnőttképzés az európai unióban II. 249.o

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Lásd: Gergely Gyula, ÚPSz.

\* Lásd Nahalka, Iskolakultúra 1997/ 2-3-4.szám.



Az OECD 1997-ben kezdett egy nagyszabású projektbe, melynek eredményét 2001-ben publikálták. A projekt címe: „Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: Elméleti és fogalmi alapok.” (DeSeCo-projekt) \*\* A projekt elméleti, elvont, főleg filozófiai és pszichológiai nézőpontból vizsgálja a kérdést. Egyik fontos megállapítása: „Az eddigi elemzések azt bizonyítják, hogy még mindig nem teljesen világos a kompetencia, a kulcs-kompetencia és a meta-kompetencia fogalma. Éppen ezért talán helyesebb, ha az elméleti fogalmak alkalmazása helyett még egy darabig inkább a pragmatikus definíciót használjuk.”

Mi is ezt fogjuk tenni (a következő fejezettől kezdve). De azért előtte egy kicsit áttekintjük az elméleti megközelítés főbb jellemzőit, lényegének rövid és vázlatos summázatát.

Ha abból indulunk ki, amit a kompetencia-fogalom legáltalánosabban hangsúlyoz: hogy a kompetencia az, ami révén a világban alkotó módon, új és új helyzetekben, képesek vagyunk feladatokat megoldani: ebből az elméleti értelmezés ezernyi változata fogalmazható meg. Csupán felvillantunk néhányat, mintegy címszavakban, az elméleti szakemberek néhány megközelítési módja, a kompetencia-fogalom tartalmi meghatározói, belső tagozódásának különféle megfogalmazása közül.

A legtöbb meghatározás nyilvánvalóan a fogalom komplex, soktényezős jellegét kívánja feltárni, és a köztük levő eltérés lényegében e sokrétűség belső struktúrájában, a tényezők mélységének és terjedelmének kifejezésében különbözik.

A pszichológiai megközelítés szerint a kompetencia hasonlít a személyiség-, képesség-, motivációs vagy tudásbeli jellemzőkre, amelyek ugyanígy mind viselkedésben nyilvánulnak meg, ugyanakkor azonban a kompetencia: ezek fölé rendelt fogalom, és magában foglalja mindezeket.\*\*\* E megállapítás szerint, a kompetencia része, alkotóeleme a tudás, a képességek, a személyiség, sőt még a motiváció is. (Abból a megfontolásból, hogy a feladatmegoldás minőségének, eredményességének része, meghatározója az adott egyén motiváltsága is.)

Egy másik felfogás\*\*\*\* a kompetenciát öt összetevő együttesének határozza meg, ezek:

- ismeretek, tudás (knowledge),
- készségek-jártasságok (skills),
- személyes értékek (value),
- személyiségvonások (character), és
- motivációk (motivation).

---

\*\* \* Defining and Selecting Key Competencies. Fordította Mihály Ildikó

\*\*\* A kompetenciák fontossága... Humánpolitikai Szemle

\* \*\*\*\* Jakó, 2004



Más szerzők a kompetencia tartalmi elemét három tartományra bontják: •kognitív(értelmi), • affektív (érzelmi) és • pszichomotoros (mozgásos) tartományokra\*\*\*\*.

A már idézett Deseco-vizsgálat több, más-más elemet kiemelő megközelítést idéz. Ezek közül néhány:

A kompetencia-fogalom jellegzetes megjelenési formái\*

- általános megismerő kompetenciák (azaz tulajdonképpen intellektuális képességek), és
- speciális, kognitív kompetenciák (melyek megléte képessé tesz valakit valamilyen speciális tevékenységre, például sakkjátékra, zongorázásra, gépkocsi-vezetésre, stb.)

Egy más szerző megközelítése: vannak fogalmi, procedurális (eljárásrendi), motivációs és cselekvési kompetenciák. \*\* (A példákat a végtelenségig folytathatnánk.)

Felfigyelhetünk arra, hogy egyes elemzésekben több olyan kompetenciát találunk, amely nem csupán kognitív képességek eredménye, hanem függ az öröklött képességektől, a fejlődés szabályszerűségétől, a környezeti hatásoktól, a tanulási alkalmak mennyiségi és minőségi jellegzetességeitől. Több olyan adottságunk van, amely genetikailag kódolt. Ennek alapján felvetődik a fejleszthetőség problémája: kimutatható, hogy a fejleszthetőség is kódolt.\*\*\*

Több elemzés kimutatja, hogy nem mindig az iskola tudja legjobban megtanítani az élethez legszükségesebb kompetenciákat; nem egy közülük pl. ma is sikeresebben sajátítható el a családon belül.\*\*\*

Felvetődik a kompetenciák mérésének problematikája is. Olvashatunk elemzéseket, miszerint az IQ lenne alkalmas az emberi kompetencia objektív mérésére.\*\*\*\* A legtöbb szakember komoly gondokat lát a mérhetőséget illetően, egyes szerzők szerint viszont csak a mérhető kompetenciákkal lehetne tudományosan foglalkozni.

Foglaljuk össze röviden a kompetencia-fogalom fentebb feltárt, fő jellemzőit:

A kompetencia fogalma sokrétű, összetett: magába foglalja:

- a született adottságokat,
- élettapasztalatokat,
- a tanulás útján megszerzett tudást;

A különböző alkotóelemek rendszert, bonyolult struktúrát alkotnak\*\*\*\*\*

\* \*\*\*\* dr Kálmán Anikó: Új képzési szakmák...

\* Franz E. Weinert (DeSeCo)

\* M.C-Sperber-J-P Dupuy (A francia szerzőpáros pszichológus, a boldogsághoz szükséges kompetenciákat kutatja) (DeSeCo)

\*\* Gergely, ÚPSz

\*\*\* Jack Goody (DeSeCo)

\*\*\*\* John Carson. (A szerző tudománytörténész) (DeSeCo)

\*\*\*\*\* Csapó, A tudás és a kompetenciák  
DeSeCo-CERI, Felnőttképzés. ..II.kötet. 222.o.





A fogalom statikusan nem értelmezhető, csak tevékenység közben érvényesül\*\*\*\*\*

Az általános-elvi (elsősorban pszichológiai jellegű) megközelítés után kissé gyakorlatiasabb elemzést is el kell végeznünk, amely a funkcionalitás oldaláról közelíti meg a kérdést.

A képzési feladatok munkamegosztása alapján, a kompetenciák alábbi csoportosítása lehetséges\*\*\*\*\*:

- az általános kompetenciák: központi fogalom mindenekelőtt az általános képzésben (közoktatásban)
- a funkcionális kompetenciák: alapvetően a szakképzésben és a felsőoktatásban
- kulcs-kompetenciák: elsősorban a humán erőforrás-fejlesztés keretein belül.

Természetesen, e "profilírozás" csak erős sarkításként, a szemléletesség kedvéért fogadható el, hiszen a valóságban ezek a rendszertani szempontból elkülöníthető kompetencia-csoportok az egyes intézménytípusokban komplex módon, egymással összefonódva és egymást kiegészítve jelennek meg.

Viszont tárgyalásunk során most jelenik meg először a kulcs-kompetencia fogalma, mellyel egy kicsit foglalkoznunk kell.

### A kulcs-kompetenciák

A kulcs-kompetenciák fogalma az utóbbi időkben egyre népszerűbb a társadalomtudományokban és az oktatásügyben. A kulcs-kompetencia fogalma azonban – a SeDeCo-tanulmány\* megállapítása szerint – semmivel sem kevésbé homályos és kétértelmű, mint maga a kompetencia-fogalom. Nincsenek a két fogalom (és a többi...) között tiszta, jól látható különbségek.

Ráadásul, a téma tárgyalása során állandóan név-használati nehézségek adódnak.

A kompetencia-fogalom elsősorban a frankofon és a spanyol nyelvterületeken terjedt el, az angolszász befolyás alatt levő országok viszont jobban szeretik az olyan, egyértelműbben definiálható kifejezéseket, mint a „jártasságok”, „képességek”, „know-how”, vagy csak önmagában a „kvalifikáció”.\*

Egy tanulmányon, de akár annak egyetlen bekezdésén belül is, keverednek a különböző megnevezések: kulcs-kvalifikációk,  
„ -minősítések,  
„ -képességek,

\* \*\*\*\*\* Carson, (DeSeCo)

\* \*\*\*\*\* Jakó, 2004

\* Kulcskompetenciák...2001

\* Bellier, 1998



„ - kompetenciák,  
alap-készségek,  
mag-kvalifikációk, stb.

Mindez a sok eltérés adódhat abból is, hogy az eredetiben azonos vagy azonos értelmű szavakat különbözőképpen fordítják. Nem mindig állapítható meg ezáltal, hogy a különböző szóhasználat mögött különböző értelmezés is húzódik-e meg. Ez nehezíti jelen tanulmány stílusegységét, következetességét is; az alábbiakban vegyes szóhasználat esetén leginkább a kompetencia-szót használom.

A kulcskompetenciák eredetét az 1970-es évekből eredeztethetjük: Dieter Mertens munkapszichológus az általános és személyiségfejlesztő képességek, kvalifikációk fontosságát hangsúlyozta abból a megfontolásból, hogy a szakmák és a munka világában végbemenő állandó és gyors változások következtében az alkalmazottak toborzásánál, munkájának megítélésében és szakmai fejlesztésében már nem elegendő a hagyományos szakmai ismeretek és készségek vizsgálata: feltétlenül nagyobb súlyt kell helyezni a kulcs-képességekre.\*\*\*

Mára oda jutottunk, hogy a munkáltatók és a szakemberek egy része a kulcs-kompetenciák birtoklását fontosabbnak tartja, mint a speciális szakmai-tudást., amely talán már holnapra elavul és használhatatlanná válik. A munkaerő-utánpótlás kiválogatásánál egyre fontosabb szempont a kulcs-képességek megléte. Ezt tükrözik az álláshirdetések is: a szakmai tudás és tapasztalat mellett a leggyakrabban megkövetelt tulajdonságok: jó szóbeli és írásbeli kommunikációs készség, nyitott gondolkodás, önállóság, csapatmunkára való képesség, terhelhetőség, stb.

Láthatjuk tehát: a kulcskompetenciák, maga a fogalom használata eredendően ipari-gazdasági fogantatású, és a humánerőforrás-gazdálkodás keretében mindennapos, praktikus érdekek szolgálatára hivatott.

Fentiek következtében, amilyen sokszínű vállalati-vállalkozói menedzsment és működési forma van, oly sokszínű a fogalom használata, illetve annak tartalma, logikája, szerveződési formája.

Mindemellett, a szakirodalomban több definíciós és rendszerezési kísérlet illetve elgondolás született.

---

\*\*\* D.Mertens: Schlüsselqualifikationen.



### Összefoglalva,\*

A kulcs-kompetenciák (kulcs-képességek) átfogó jellegűek. Nem csak egy szűk területen vagy csupán egy meghatározott tevékenységgel kapcsolatban érvényesülnek, nincsenek kötve egy adott munkakör követelményeihez (bár azok színvonalas megvalósítására is kihatással vannak), hatásuk, kisugárzásuk általánosságban is érvényesül. Egy adott személyre jellemző kulcs-kompetenciák tartós jellegűek, „élettartamuk” hosszabb, megváltozott élet-és munkakörülmények között is érvényesülnek.

A kulcskompetenciák általános vagy szektorális érvényessége a kompetenciák rendszerezési kísérleteiben különböző.

Az EU egyik 2000. évi iránymutatásában (melyet átvett a Tempus Közalapítvány is) az alábbi felosztás szerepel: \*\*

- Kulcskompetenciák: kommunikáció, számolási készség, problémamegoldó képesség, csoportmunka, az értelmes tanulás, a teljesítmény-fejlesztés képessége
- Munkakompetenciák: rugalmasság, kreativitás, cselekvőképesség, stb.
- Vezetői kompetenciák: vezetés, kapcsolattartás-kapcsolatépítés, felelősségtudat, stb.

Példa a vezetői kompetenciák részletezésére: \*\*\*

- vezetői képességek: tervezés és szervezés, meggyőzés, minőségre törekvés, stb.
- szakmai képességek: szakmai tudás, probléma-megoldás, kommunikáció stb
- vállalkozói képességek: üzleti tudatosság, kreativitás és innováció, stb.
- személyiségvonások: társas-érzék, rugalmasság, tűrőképesség, stb.

Példa a kulcskompetenciák egy más szempontú csoportosítására\*\*\*\*:

- módszerbeli kompetenciák: az önálló tanulás, ismeretszerzés- és feldolgozás, az információs és kommunikációs technikák ismerete, munkamódszerek ismerete
- személyiség-kompetenciák: Függetlenség, önállóság, egyéniség, aktivitás, érdeklődés, flexibilitás és kreativitás, értékelő-és önértékelő képesség, stb
- szociális kompetenciák: kommunikációs, kooperációs készség, team-munkára alkalmasság, stb.

\* Marco Siegrist: kulcsképességek

\*\* Jakó 2004.

\*\*\* Humánpolitikai Szle, 2004/5.sz.

\*\*\*\* Deák Sándor: Szakképzés és kulcskvalifikációk



Ismét más felosztási lehetőség:\*

- általános kompetenciák (tudásanyag):  
matematika, fizika, informatika, nyelvek, jogi-gazdasági ismeretek, stb.
- kulcs-kompetenciák: (kvalifikációk, képességek):  
kapcsolatteremtő képesség, munkához való viszony, tolerancia, kreativitás, kooperációs készség, stb
- gyakorlati kompetenciák (mesterségbeli alap-képességek)  
Kézügyesség, térszemlélet, szépérzék, pontosság, stb

A fentiek során nem foglalkoztunk azzal a kérdéssel, hogy hogyan lehet kialakítani, fejleszteni a tanulóknál a kulcs-kompetenciákat, hogyan tudnak azok hozzáadni a meglévő, már kifejlesztett képességekhez és tudáshoz; hogyan lehet belefoglalni a kulcs-kompetenciákat a tanulási programokba, hogyan biztosítható a transzfer az általános- és a szaktudás között?

Annyi a tapasztalatok és vizsgálatok alapján világosan látszik, hogy a kulcs-kompetenciák kialakításához nem a tananyag mennyiségét vagy a tantárgyak számát kell növelni. De a kulcs-kompetenciák kialakítása érdekében nem jelentene megoldást pl. „szorgalom”, „tűrképesség” vagy „kreativitás” nevezetű tantárgy sem: ezeket az adottságokat-kompetenciákat, egy adott szakmai vagy egyéb képzési folyamat szövetébe ágyazva lehet fejleszteni. A kulcs-kompetenciákat nem lehet elválasztani azok összefüggéseitől, ezekből pl. nem lehet „külön” vizsgázni. A kulcs-kompetenciákat meghatározhatjuk a képzési programok céljai között, de ezeket nem lehet új, külön tantervi komponenseknek tekinteni: ezeket a képzési folyamat egészében kell érvényesíteni.

Miután a kulcs-kompetenciák jelentősége a munka világában (mint ahogy erre már utaltunk) egyre nagyobb fontosságot és jelentőséget kap, egyre több kísérletet illetve megoldást tapasztalhatunk a kifejezetten képesség-fejlesztést célzó módszerek, technikák alkalmazására. (Pl. kiscsoportos aktivizáló foglalkozások: érzékenységi-fejlesztő (szenzibilizáló), kommunikációs képességfejlesztő, tárgyalástechnikai, csoportmunka iránti érzék-fejlesztő, stb. tréningek.)

Azonban ezen képzések eleve egy új "képzési filozófiát", szemléletmódot és módszertant jelentenek, és nem folytatásai a „megszokott” sok évszázadon át jól működött, de ma már nem versenyképes régi hagyománynak.

Ebben a dimenzióban még inkább világossá válik, hogy a hagyományos tanítási folyamat (frontális tanítás) ma már miért nem alkalmas a kulcskvalifikációs képességek kialakítására. Ez következik az alábbi jellemzők felsorolásából, melyek valamennyije akadályozza a mai követelményeknek megfelelő, alkotó, kreatív egyéniség kibontakozását:

---

\* dr Lükő, 2003



A „hagyományos” oktatásban:

- a tanítás-tanulás tanárközpontú, a tanár tevékenysége dominál, a tanulókat „szabványos” lényeknek tekint és kezeli
- az elsajátítandó ismeretek izolált tantárgyakba vannak szétosztva, és emellett a tanórákba szervezett időbeosztás egyszerre csak egy-egy kis „tudás-kvantum” átadását teszi lehetővé
- merev, egészségtelen az ülésrend, a tanulók között nincs kooperációs lehetőség, a szituáció eleve csakis a tanár-diák interakcióval számol
- nincs lehetőség új problémák kutatására és új megoldások keresésére. A tanuló nem maga választja meg a tanulási utakat (esetleg tévutakat)
- az ellenőrzést és az értékelést a tanár végzi
- az információ átadása főleg verbális kommunikáció útján történik, kismértékű a gyakorlat-tal való össze-kapcsolás.

Fenti problémák és nehézségek mind a pedagógusok mind a képzési rendszer irányítói előtt réges-rég ismertek, és nem is lehet azt mondani, hogy nem történtek lépések a helyzet megváltoztatására. A gazdaság, a munkaerő-piac azonban gyorsabb, radikálisabb megoldásokat, váltást követel.

Úgy tűnik vitathatatlan, hogy mára már megérett a helyzet arra, hogy a megújulás mennyiségi tényezői egy új minőséget eredményezzenek, egy új struktúrába rendeződjenek és ágyazódjanak be.

Az új struktúra fő elemei lehetnek:

- tartalmi nyitottság, melyben meghatározó szerepet játszanak a tanulók egyéni igényei, elképzelései, egyéniségük és véleményük.
- a módszerek nyitottsága, amely új tanítási-tanulási formák alkalmazását is jelenti (pl. projekt-módszer, tréning, „szendvics” módszer, az új informatikai-kommunikációs technikákra épülő tanulási, önértékelési, értékelési módszerek, stb)
- a szervezés nyitottsága, mely a képzés és oktatás szervezésének különféle lehetőségeit biztosítja (pl. kiscsoportos-, team-munka, a nyitott-és távoktatás (ODL) teljes arzenálja (egyéni konzultáció a ttorral, elektronikus kommunikáció a tanárral és a többi diákkal, egyéni-és csoportos feladatmegoldás elektronikusan, stb.)
- a tanulás nyitottsága: a tanár szerepének megváltozása (segítő, tanácsadó, mentori-tutori szerep, stb), a tanuló helyzetének megváltozása: „egyéni tanulmányi út,” egyéni haladási ütem, megszakíthatóság-folytathatóság, rugalmas és elvileg szabad átmenet a képzési formák és intézmények között.





### A kompetencia-fogalom gyakorlatias megközelítése

Magunk mögött hagyva az elméleti megközelítést, a következőkben a kompetencia-fogalomnak a szakképzés mindennapos közegében való használatával foglalkozunk.

Természetesen, a gyakorlatias megközelítés nem mond ellent a tudomány által feltárt eredményeknek, de azokat (ha úgy tetszik, egyszerűsítve) lefordítja, alkalmazza a mindennapok számára. Ez annál is inkább indokolt, mivel –mint láttuk – az elméletek világában egy meglehetősen bonyolult és igen sokféleképpen értelmezhető fogalomról van szó.

Egy olyan általános koordináta-rendszerben, melyben fontos a teljesítmény, nyilvánvaló, hogy képzés-szakképzésben is központi fogalom a teljesítőképeség, az eredményes munkavégzésre való felkészítés.

A fogalom-meghatározásban is innen indulunk ki: a kompetencia az a személyes adottság, aminek révén az egyén eredményes cselekvésre képes. Hogy mi ez az adottság, ez hogyan fogalmazható meg: nos, a különböző meghatározások pontosan ebben különböznek egymástól. Ez az adottság több tényezőtől adódik össze: mindenekelőtt ismeretek (tudás), képességek, attitűdök, és egyéb összessége. Ez az adottság részben született, örökölt tulajdonságokból áll, és ami számunkra itt és most lényeges – tanulás, tapasztalatszerzés során válik sajátunkká. Tehát itt válik rendkívül fontossá az, hogy mit csinál, milyen célokat tűz ki az iskolarendszer: egyszerűen ismereteket, tudást, műveltséget kíván közvetíteni, vagy mindehhez még hozzáteszi, megfelelő hangsúllyal, hogy teljesítőképes tudást, műveltséget kíván-e adni.

Egy olyan országban, amelyben az iskolarendszer hagyományainak gerincét elsősorban (és sokak szemében a mai napig is szinte kizárólag) az „örök emberi értékek” közvetítésére hivatott latinos hagyományok, másrészt az engedelmes állampolgár kinevelését célzó poroszos hagyományok jelentik, nem indokolatlan (a modellezés szintjén) a tudás és a kompetencia sarkított különválasztása, adott esetben szembeállítás.

A főleg verbalitásban megfogalmazódó, lexikális tudás - transzfer-hatása révén -, évszázadokon át képessé tette az egyént új helyzetekben való értékes cselekvésre. Azonban ez a hatás az elitképzésben tudott elsősorban érvényesülni –azonban ma elsősorban a lakosság egészére kiterjedő képzésről beszélünk.

A poroszos nevelés révén, évszázadokon át igen értékes, hazájukat-embertársaikat hasznosan szolgáló állampolgárok nevelődtek ki. Ma azonban, a demokratikus-liberális eszmerendszerre épülő, a kíméletlen gazdasági versenyt és az egyéniség szabad kibontakoztatását fennen hirdető eredmény-orientált világban a poroszos szemlélet egyszerűen elfogadhatatlan.



A „hagyományos” tudás-központúság és a mai teljesítmény-központúság konfliktusára éppen a 2000 évi PISA-vizsgálat\* világít rá élesen: a felmérések nem az iskolai tananyagokból indultak ki, hanem abból, hogy a magánéletben és a munka világában mi kell a sikerességhez, az eredményességhez. Vagyis a vizsgálatoknak már nem az a központi kérdése, hogy a tanulók elsajátították-e a tantervekben megfogalmazott ismereteket, hanem az, hogy rendelkeznek-e az életben elvárható, hasznosítható tudással, kompetenciákkal.

Nem véletlen, hogy a magyar diákok, teljesítményükkel, nem kerültek az élvonalba. Egyszerűen nem arra voltak felkészülve, mint amit vártak tőlük. Gyerekeink lényegében véve ma is úgy tanulják a nyelvtant, a biológiát, a kémiát, a matematikát, mintha a nyelvészet, biológia, kémia vagy a matematika szakterületének szakértőivé akarnánk őket képezni. Vagyis a tudományrendszertani megközelítés és nem a leendő funkcionalitás a fő vezérlő elv.

Nem tagadhatjuk, a tudás ma is alapvető eleme a teljesítőképesnek. A kompetencia fogalma magában foglalja a tudást is, de azt szélesebb, és gyakorlatias kontextusba ágyazza. Ilyen értelemben, ezt tudva állíthatjuk csak egymással szembe a két fogalmat, így beszélhetünk tudás-alapú vagy kompetencia-alapú képzésről, tananyagról vagy modulról.

Fentiekkel nem ellentétes, csupán megfelelő értelmezést kíván a nagy általános fejlesztési irányokat, követelményeket és stratégiákat megfogalmazó irányelv: a” tudás-alapú társadalom” célkitűzése. A mai európai (és világ-) tendenciák ismeretében teljesen nyilvánvaló, hogy itt a teljesítőképes tudás (vagyis a kompetencia!) követelményéről van szó, ösztársadalmi méretekben!

Így jutunk el végül a kompetencia általam ismert legrövidebb és legszemléletesebb fogalmi megközelítéséhez, mely a francia nyelvterületről ismert.

A francia nyelvben valamit tudni: 'savoir'. Valamit tudni megcsinálni: ('savoir faire'): ez a kompetencia.

#### Fentiek összefoglalásául:

A kompetencia a gazdasági teljesítőképesre orientált képzési rendszerek egyre fontosabb és egyre gyakrabban használt műszava. Mai használata tulajdonképpen nem pszichológiai, sokkal inkább gazdasági-munkaerőpiaci fogantatású. Ugyanis a gazdaság egyre kevésbé elégzik meg azzal, hogy valaki valamit (egy technológiai leírást, tudományos ismereteket, szabályzatokat, stb.) tudjon - számára az a fontos, hogy a munkaerőként jelentkező szakember valamit meg tudjon csinálni.

\* PISA=Programme for International Student Assessment  
Vári P és társai: A PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle, 2001 december  
Csapó: A tudáskonceptió változása...ÚPSz 2002



E követelmény fejeződik ki a magyarra egyetlen szóval nehezen lefordítható kompetenciafogalomban. A kompetencia teljesítőképes tudást, a megszerzett tudásnak és a meglévő személyes adottságoknak-készségeknek egy adott, konkrét környezetben való alkalmazási képességét jelenti. A kompetencia: szakavatottság, beavatottság, felkészültség, szakértelem.

A fogalom a szakmai képzésre vonatkoztatva, magába foglalja mindazt: ismereteket, tapasztalatokat, képességeket, attitűdöt, amivel az egyén rendelkezik (akár a formális, akár a non-formális vagy az informális tanulás körében sajátította el azokat); mindazt, ami a folyamatosan változó világban, egy adott szakmai feladat sikeres végrehajtásához szükséges (általánosságban vagy a maga konkrétságában).



## A modularitás

### Paradigma-váltás, reform és a modulrendszer

Tanulmányom bevezetőjében már felidéztem a paradigma-váltás szükségességét és néhány elemét. Az oktatásról való gondolkodásnak, az oktatás megszervezésének az a modellje, amely a 19. században kialakult, egy sor társadalmi, gazdasági és kulturális változás hatására napjainkban egy másik modellel váltódik fel. Mindez ma már szinte közhely, ezt részletezni úgy gondolom, itt nem szükséges. Hogy valóban egy új oktatási paradigmára van szükség, e mellett talán eléggé meggyőző érv lehet az utóbbi évtized néhány, már jól ismert, sokat idézett fejlődési tendenciája és követelménye: milyen legyen az új rendszer? Melyek legyenek, (illetve kellene, hogy legyenek) egy új, paradigma-váltást érvényesítő rendszer szemléleti- kiindulási alapjai?\*

Oktatásközpontúság helyett legyen tanulás-centrikus,  
Tanár-centrikusság helyett tanulóközpontú,  
ismeretközpontúság helyett a készségek, kompetenciák előtérbe kerülése,  
memorizálás, recitálás helyett alkotó, nyitott gondolkodás,  
a drillel szemben a problémamegoldó képesség, a kreativitás fejlesztése,  
az elméleti alapú megközelítéssel szemben gyakorlatorientáltság,  
az elitképzés helyett a fő hangsúly a tömegképzésen,  
szelekció helyett a felzárkóztatás,  
stb.

Fenti váltás, annak gyakorlati kivitelezése sok energiát, sok fejlesztő munkát igényel. Mindemmel, felsorolhatunk számos olyan gyakorlati problémát és nehézséget, melyek megoldására egyelőre még nem született meg a megoldás. Így pl:

- az egyes szakképesítések (és diplomák) képzési tartalmainak elavultsága, átfedései és hiányai, az ezekre való reagálás lassúsága, a folyamatos korszerűsítés „mechanizmusának” gyengesége,
- a szakképesítések (és, hasonló módon, a felsőoktatási szakok) állandó túlburjánzása,
- a képzési formák és keretek merev sémákba rögzülése,
- az egyes képzési formák, szakok, szakképesítések között átjárhatóság merevsége,
- az oktatás és tanulás hatékonyságának széles körben tapasztalható alacsony színvonal, a tömegoktatásnak megfelelő módszertan hiánya,
- a tanulási kudarcok (leszakadás a képzési folyamatról, lemorzsolódás) nagy száma, illetve a lemorzsolódás felszínes megoldása (buktatás helyett „kisketessel” átengedés, stb.)

---

\* Kálmán Anikó, A felnőttképzés...



Ebben a dimenzióban, ebben a problémakörben lehet igazán megérteni, értékelni a modularitás előnyeit. A következő fejezetben, a modul-rendszer fő jellemzőinek bemutatása meglátásom szerint ékes példáját adja annak, hogy a modul-rendszer milyen sok hozzájárulást adhat a fentebb is említett, immár akut problémák megoldásához.

Ha egy kicsit tágabb horizonton és nyitott szemmel tájékozódunk a nagyvilágban, nem lehet nem észrevenni azt a pezsgő, eleven és folyamatos fejlődést, ami az oktatási rendszerek moduláris (kreditális) átalakulása terén történik (természetesen, beágyazódva a fentebb már említett egyéb, általános fejlesztési tendenciák közegébe).

Mi is Európában élünk, a hazai modul-és kredit-rendszer kialakítása érdekében az elmúlt évtizedekben (de még inkább az utóbbi években) igen sok törekvést, rész-eredményt tapasztalhattunk. Például, egyes felsőoktatási intézmények, a szakképzés egyes szakterületei, a távoktatás szinte egésze, kiépítette, sőt be is vezette a moduláris rendszert. (A magyar kreditrendszer a félmegoldások tipikus példája.)

Azonban ezek a törekvések „nem érték össze”, nem történt meg a döntő lépés, „a nagy ugrás”: az egyes rész-eredmények országos, átfogó rendszerbe szervezése, beleértve annak jogi, finanszírozási és egyéb szabályozását is. Ebből máris kimondhatatlan károk keletkeztek és keletkeznek, mivel a futó (és igen költséges) fejlesztési programok (új tantervek fejlesztése, tankönyvek írása és kiadása, stb.) nem fognak illeszkedni – ha egyszer megvalósul – az új konstrukcióba, és ez ismét újabb fejlesztési projekteket indukál majd.

Az ilyen, ellentmondásos fejlesztés okai között találjuk, hogy „legfelső szinten” nem tisztázottak az alapelvek (illetve nincs kellő erély azok érvényesítéséhez), nem eléggé kidolgozott és megalapozott az elképzelt modell, a struktúra, és – ne legyünk igazságatlanok – a „szakma”, „a befogadó közeg”, vagyis a pedagógusok és intézményvezetők konzervativizmusa is jelentős akadályozó/lassító tényező.

Épp jelen tanulmánnyal szeretném hangsúlyozni: megvan a lehetőség, hogy a modularitás logikájára felfűzve, elinduljunk az átfogó reformok útján, és érvényesítsük egy új, egységes struktúrán belül mindazokat az elveket, rész-eredményeket, amelyek már itt vannak, látjuk és lassan értjük is őket, csak éppen még nem álltak össze egy egységes rendszerré.

Meglátásom szerint a modularitás nem egyszerűen egy oktatásszervezési segédeszköz, hanem egy olyan kiindulási pont, egy olyan átfogó reform technikai kivitelezésének lehetséges keret-rendszere, mely adekvát a legkorszerűbb oktatási célkitűzésekkel; mely meddő viták és félmegoldások helyett egy, a képzési rendszerek egészét annak legkisebb sejtjében is megújító, gyakorlatias és átlátható rendszert alkothat.





A továbbiakban egyik fő feladatomban éppen azt tekintem, hogy a szakirodalomban, az intézményekben, a szakmai konferenciákon és külföldi tanulmányutak során felgyűlt szakmai tapasztalatokat összerendezve közkinccsá tegyem, és ezek alapján mintegy „testközelbe hozzam”, elképzelhetőnek és további elemzésre, tervezésre, szakmai vitákra alkalmasnak mutassam be a modularitás teljes problémakörét.

Szeretnék felvázolni egy működőképes modellt, annak alapelveit, jellemzőit, összetevőit, annak érdekében, hogy – megfelelő szakmai kontroll után – a leendő rendszer megalkotói egy olyan szemléletes és gyakorlatias összegzést kapjanak, melyet figyelembe vehetnek fejlesztő munkájukhoz.

Miután alapelvem, meggyőződésem, hogy amikor rendszerfejlesztésben gondolkozunk, – a „life-long learning” szellemében – az egész hazai képző rendszert, annak minden szintjét és szektorát egységes szemlélettel, egy rendszerként kellene látnunk. Ezért mindenképpen azt az elvet kell képviselnünk, hogy nincsenek modulrendszerek – csak egy, azonos módon értelmezett modulrendszer van – és ennek csak szintenként, képzési szektoronként, és bármely szempontból elkülönülő illetve elkülöníthető alkalmazásáról és „testreszabásáról” lehet és kell szólni.

Fentiekből következően, amikor az alábbiakban is ezt a multifunkcionális, egységesen értelmezett rendszert, annak fejlesztésére vonatkozó javaslataimat szeretném kifejteni, óhatatlan hogy ne utaljak még szóhasználatban is erre a teljességre (tanuló/hallgató, szakképesítések/diplomák, stb.) Ha példáimat, érveimet adott esetben csak az egyik területre vonatkoztatom, akkor is – ennek „menetközbeni” szakadatlan hangsúlyozása nélkül – jelentése van a többi terület számára is.

A három fő rendszer: a közoktatás (ezen belül elsődlegesen a szakképzés), a felsőoktatás és a felnőttképzés egyelőre külön-külön gondolkodik és szervezkedik. Remélhetőleg majd a modularitás összehozza őket, közös gondolkodásra.

### A modul-rendszer előnyei

Mielőtt részletekbe bocsátkoznánk, szeretném összesítve bemutatni, – kommentárok nélkül, csupán lista-szerűen – mely előnyök, értékek szólnak a modularitás mellett.

Ehhez elegendő a rendszer fő jellemzőit, meghatározóit felsorolni! Mondhatnánk: a tényeink az érveink!



### A modul-rendszer előnyei – a rendszer-szervezők, az intézmények szempontjából

- A rendszer alapegysége, a modul közös gondolkodási alapot teremt az egyes intézmények között. Szoros összjátékot, újfajta munkamegosztást, a képzési folyamatok tudatosabb tervezését, szervezését igényli és teszi lehetővé.
- A modulok sztenderdizációja folytán, modulonként azonos alapkövetelmények teljesíttetését kell biztosítani, – bármely intézménytípusban (iskolában, regionális képző központban vagy képző vállalkozás keretében), bármely formában (nappali, esti, levelező, vagy távoktatás formájában) folyjék is a képzés.
- A már kidolgozott modulok teljes készlete a rendszer egészének rendelkezésére áll; az eddigiéknél szélesebb (és egyre bővülő) választék áttekinthetőbb, ezekből megteremtődik az eddigiéknél sokoldalúbb, szerteágazóbb építkezés lehetősége.
- A képzés indításához egységes elvek szerint, modulonként kidolgozott tananyagtartalom, oktatási, értékelési segédeszközök, útmutatók állnak rendelkezésre
- A modulonként megjelenített tananyagtartalom és elsajátítandó tudás (illetve kompetencia) egységes, közös alapként elfogadott meghatározása konszenzust teremt az egyes képző intézmények között. A rendszer minden szereplője tudhatja, hogy egy modulban mit ad, mit kap. Ez megteremtí a közös platformot a képzési folyamatok egyes elemeinek összehangolt egymásra építéséhez.
- Az egyes modulok előre tisztázott bemeneti követelményei a hallgatók egyéni tanulmányi útja mellett is képesek egy megfelelő hallgatói haladási ütemet, összerendezettséget biztosítani, annak esetenkénti, „központi” előírása nélkül.
- Az egységesített, előre tisztázott és a modul-zárás során megfelelően hitelesített és dokumentált alap-követelmények, illetve azok teljesíttetésének „automatikus” elfogadása felmenti az intézményeket attól, hogy az egyes hozott modulok beszámítását egyénenként, egyedileg kelljen elbírálni.
- A modul-tartalmak sztenderdizációja kizárja a tanári önkényt és szabadosságot, megkívánja az alap-szinten megadott tananyag és a követelmények átadását és megkövetelését.
- Az alap-követelmények rögzítése mellett, a modulok mintegy 20%-ban előre meg nem meghatározott „szabad sávot” tartalmaznak, ez lehetőséget ad a tanárnak a tananyag kiegészítésére, aktualizálására, bizonyos mértékű egyénítésére és specializálására.



- A rendszer lehetőséget nyújt az egyéni kezdeményezésekre, új felfogások és modulban nem rögzített speciális tananyag nyújtására, azzal hogy (nem sztenderdizált) tantárgy is beilleszthető a programba. Ennek elfogadása intézményi hatáskör.
- A rendelkezésre álló modulok listája (a modul-bank) jóval több modult tartalmaz, mint ami a szakképesítések/diplomák megszerzéséhez alap-szinten kell. Lehetőség van arra, hogy egy adott képzési cél eléréséhez alternatív módon, több modul közül válassza ki az intézmény, hogy melyiket hirdeti és követeli meg, illetve melyik modult „váltja ki” helyileg kidolgozott és elfogadott tantárggyal.
- Az intézmények, (illetve a képző vállalkozások) szabadon döntenek el, hogy mind az alapképzés, mind a továbbképzés (felnőttképzés) keretében milyen kötelező és fakultatív modulokat hirdetnek meg. Lehetőségük van arra is, hogy nemcsak szakok, de modulok szerint is specializálódjanak. Lehetséges az is, hogy egyes képzési egységek – speciális, magas szintű infrastruktúrális és személyi adottságuk révén – csupán néhány (vagy akár csak egyetlen egy) modul oktatására rendezkedjenek be (például gyakorlati képzés, vagy távoktatás terén) – ebben a profilban viszont akár országos méretekben is, több más intézmény tanulóit is fogadhatják rész-képzésre.
- A modul-rendszer a tananyagtartalmak tudatosabb kezelését, a képzési folyamatok tudatosabb megtervezését kívánja meg. Ez viszont lehetővé teszi, hogy a tanár alkalmazhassa a központilag kidolgozott (papír-alapú és elektronikus) oktatási és ellenőrzési segédeszközöket, útmutatókat.
- A moduláris rendszerben könnyebb és gyorsabb a tananyag-korszerűsítés, mivel az modulonként is lehetséges, ehhez nem kell az egész képzési programhoz egyszerre „hozzányúlni”. A központi apparátus (szakmai-pedagógiai bizottság, illetve az alá rendelt monitoring-rendszer) révén, biztosított a folyamatos innováció lehetősége.
- Mivel a modularitásra való áttérés a képzés minden részletét érint, lehetőség nyílik számos régi probléma, nyitott vagy vitatott kérdés újragondolására, újr szabályozására. (Például, a szakképesítéshez/diplomához vezető út ideális hossza, képzési szakaszai, struktúrája, a hallgatói teljesítmény mérési és értékelési módjai, a tanulás-irányítás megfelelő módszerei, stb.)
- A rendszer biztosítja a gazdaság képviselőinek folyamatos jelenlétét a tantervfejlesztésben és az innovációban, mivel a folyamatosan működő, szakterületenként létrehozott szakmai-pedagógiai bizottságokban az adott szakterület, „a szakma” kiváló képviselői megfelelő arányban kapnak helyet.
- A képzés számos elemének „szabványosítása”, a szolgáltatások jelentős részének központi szervezethez, az elaprózottság helyett a rendszer egészére vonatkozó, a hálózat egészét kiszolgáló munkamegosztás révén, a modularitás költséghatékonysága kedvező.



- Miután a tanulók/hallgatók egyenként nem azonos mennyiségű modult „fogyasztanak” (például, lehetséges, hogy valaki a felnőttképzés kereteiben csupán egyetlen vagy csak néhány modult vett fel egy félévben), a hallgatók száma helyett a felvett modulok száma alapján történő, így egzaktabb finanszírozást tesz lehetővé.
- A nyilvántartási rendszer központi kidolgozottsága (például kredit-akkumuláció, kredit-transzfer rendszer) korszerűbb és átláthatóbb megoldásokat tesz lehetővé.

#### A modul-rendszer előnyei – a tanulók/hallgatók szempontjából

- A tanulónak módja van arra, hogy egy, minden eddiginél szélesebb repertoárból maga válassza meg – a szabályozók által meghatározott körülmények között, de elvileg szabadon tananyagát, annak tartalmát és színvonalát. Ez a választás alárendelődik a képzés céljának, hiszen egy adott képesítés megszerzéséhez meghatározott modul-soron keresztül vezet az út. De mód van – meghatározott előírások megtartásával – a modulok sorrendiségének megváltoztatására, sőt némi cseréjére is. A tanuló a szakképesítéshez nélkülözhetetlen modulokon felül felvehet – saját egyéni érdeklődése, ambíciói vagy más irányú távlati céljai által motiváltan – különböző, egyéb modulokat is.
- A rendszer lehetővé teszi, hogy a hallgató a képzés közben is módosítsa képzési programját, hiszen nem egy előre rögzített, mások által előírt modul-sort kell elsajátítania.
- A szabad választás lehetővé teszi, hogy a tanuló az egyéni adottságainak, képességeinek, tudásszintjének leginkább megfelelő modult válassza ki. Ez nagy mértékben növeli a tanulói aktivitás, a siker-élmény lehetőségét.
- A szabad választás lehetősége az egyéniség szabad kibontakozását ösztönzi, másfajta hozzáállást, szerepet és tudatosságot alakít ki. Az egyéni tanulmányi út eleve a tanuló önálló döntéseit igényli, és feltételezi a tanuló motiváltságát. A motiváltság jelentős hajtóerő.
- A modul-rendszer az időben és térben való megkötöttséget a lehető legminimálisabbra csökkenti. Miután a képzési kínálat nem szűkül le egy intézmény adottságaira, lehetőség van (akár csak egy-két modul erejéig is) különböző intézmények (és képző vállalkozások) közötti átjárásra, egyéni haladási ütem meghatározására.
- A modul-rendszer fokozottan épít az önálló tanulásra, és azt számos eszközzel segíti: tanulócsomag, önértékelő tesztek, tanulást segítő interaktív szoftverek, tanári (tutori) konzultáció lehetőség, stb.



- A rendszer a félév-végi hajrá vagy a vizsgaidőszakra koncentrált tanulás helyett folyamatos tanulásra ösztönöz. Bár kevesebb a tanári kontakt-óra, az elsajátított tudás, a tanulás hatékonyságának többféle és folyamatos mérési, értékelési lehetősége áll rendelkezésre.
- A képzés során – az egyéni tanulmányi út és az egyes modulok tartalmának előzetes megismerhetősége révén – kiszűrhetők a felesleges párhuzamosságok, ismétlések, átfedések.
- Az előzetes tudás, a már megszerzett szakmai tapasztalat – származzék az formális, non-formális vagy informális tanulásból – elvileg beszámítható a képzésbe. Ez a beszámítás nem „általában”, hanem mindig egy adott modul követelményével és a bizonyítható tudás-kompetencia összevetése alapján eredményezhet felmentést egy adott modulban előírt évközi munka vagy vizsga alól.
- Az egyes modulok beszámíthatóságának szabályait az adott szakterületen illetékes szakmai-pedagógiai bizottság rögzíti. Ez biztosságot ad a tanulónak/hallgatónak a beszámíthatóságot illetően, kizárhatja az intézményi beszámítás szubjektívizmusát.
- A rendszer nem a szelekcióra hanem a felzárkóztatásra törekszik. A lemaradókat - a nehézségek tipizálása révén – felzárkóztató modulok kialakításával, esetenként kisebb igényű modulok felajánlásával is segíti.
- A modulok sokszínűségében való eligazodás, a testre szabott tanulmányi út, a legmegfelelőbb modul-választás érdekében tájékoztató-tanácsadó szolgálat segíti.
- A megszerzett modul-értékek tovább vihetők, beszámíthatóak („elvileg” az élet teljes hosszában) akkor is, ha a tanuló nem fejezte be tanulmányait. Az átjárhatóság, tovább-építhetőség alapvetően nem szakképesítésről-szakképesítésre, hanem modulról-modulra érvényes.
- A moduláris rendszer a tömegoktatás körülményei között is képes megvalósítani a többoldalú egyéni ráhatás, a tudás illetve a felkészültség sokoldalú és eredményes mérésére.
- A Nyugat-Európai tapasztalatok szerint, a moduláris rendszer általában a "hagyományos" képzéshez képest nagyobb hatékonyságot képes produkálni, tömeges méretekben.





## A modul fogalmáról

A szakirodalomban és a mindennapos gyakorlatban többféle modul-meghatározással találkozhatunk, de e meghatározások lényege egybecseng, és egyértelműen, jól felfogható. Ehhez képest meglepő, hogy nem alakult ki a mai napig egy egységesen értelmezett, egymással összevethető, minden területen jól használható rendszer.

Ezért kiemelt fontosságú hogy foglalkozzunk a kérdéssel, – de előre kívánjuk bocsátani, nem kívánunk elméleti-tudományos vitákba belebonyolódni, igyekszünk minél gyakorlatiasabban foglalkozni a kérdéssel, mert az a szándékunk, hogy egy, az élő gyakorlatban (esetünkben: a képzési rendszer különböző szektoraiban) értelmezhető, jól alkalmazható, jól működő rendszer kialakításához adjunk segítséget.

Induljunk ki a mindennapos gyakorlatból!

A modul szó - általános értelmezésben - olyan koherens, önmagában is szerves egységként értelmezhető rész-elemet jelent, mely egy nagyobb rendszerbe előre tisztázott szabályok szerint beilleszthető. Így például a műszaki világban úgy beszélhetünk a modullról, mint egy készülék vagy gép olyan részéről, mely több mint egy alkatrész, de kevesebb mint egy egész gépezet vagy szerkezet: általában több alkotóelemből eleve összeállított-összeszerkesztett egység, ami ilyen minőségében külön is vizsgálható, jellemezhető és elemezhető. Legszemléletesebb talán a számítógép példája: egyes rész-elemei (így pl. a winchester, a különböző lemez-meghajtók, a hangkártya, stb.) külön-külön cserélhetőek, ezáltal a rendszer részenként továbbfejleszhető - a rendszer egészének működőképessége, teljesítőképessége a rész-elemek együtteséből határozható meg.

Fenti logikát követve, az oktatási rendszerek számára a fogalom a következőképpen határozható meg: a modul olyan tanulmányi egység, a tananyag olyan szervesen összetartozó-összeszerveződő része, amely különböző képzési programokban és több, különböző intézmény vagy szervezet gyakorlatában is azonos jellemzőkkel (képzési cél, tananyagtartalom, be- és kimeneti követelmények, stb.) írható le és használható.

Lényegében hasonlót mond az 1995-ös Pedagógiai Lexikon is: „A modul a teljes tananyag önállóan kezelhető része. A modulok egymáshoz illesztésével, cseréjével különböző moduláris képzési programok állíthatók össze. Egy-egy modul több képzési programban is felhasználható, ami lehetővé teszi a különböző képzési programok közötti átjárást”.

Egy másik megközelítés ugyanazt a lényegyet más körítéssel fogalmazza meg: „a modul a tanulási tevékenységek megtervezett sorozatában olyan önmagában zárt, független egység, amely a hallgató számára egyértelműen meghatározott feladat-megoldás lehetőségét nyújtja.”\* Újabb változat: „a modul önálló tanegység, amely formailag egységes és tartalmilag meghatározott.”\*\* Hozzátehetjük: a modul önálló oktatási egység, amelyet önállóan értékelnek.

\* Kadocsa 1999, Rácz Zoltánné 2005

\*\* Kardos Lidia: Tájékoztató...



### Összefoglalva:

A modul önálló tanegység, mely önmagában is értelmezhető, értékelhető,  
A modulok: sztenderdizált tananyag-egységek,  
Minden modul esetében meg kell fogalmazni a képzési célt, a bemeneti és a kimeneti követelményeket, az elsajátítandó tudást és kompetenciákat  
Különböző képzési programokba is beilleszthetők, beszámíthatóak, azonos képzési céllal, tudás- és kompetencia-követelményekkel.

### A modul-fogalom értelmezése, megjelenítése a gyakorlatban

Az elvi alapok tisztázása után, egy modulrendszer kifejlesztése során az egyik legfontosabb, és mindjárt az elején tisztázandó kérdés: egy-egy modul, (mint a rendszer legfontosabb alapegysége, minden további gondolkodásunk alapja!) hogyan fog megjelenni a gyakorlatban? Milyen felépítésben, milyen tartalommal, milyen terjedelemben?

Ez a kérdés fontosabb, mint gondolnánk. E téren konszenzus nem lévén, gyakran tapasztalhatjuk, hogy a modul szót - a saját közegében - mindenki más- és másként értelmezi, és ezek az értelmezések még csak "köszönő viszonyban sincsenek egymással". Ilyen helyzetben nem lehet egységes, összefüggő rendszert felépíteni. A konvertibilitás hiánya később igen komoly akadálya lehet a képzési rendszer(ek) átjárhatóságának -ami épp az egyik legfontosabb érv lenne a modul-rendszer mellett. Az egyetértés és szabványosítás ebben a (látszólag csak technikai) „részletkérdésben” azért is alapvetően fontos, hiszen az átgondolatlanág később, a működtetés során, már igen nehezen korrigálható problémákat okozhat. (Miként egy könyvtárban sem lehet több tízezer kötet regisztrációja után változtatni a katalóguscédula méretein vagy az adatbevitel logikáján: már az első cédula elkészítésénél gondolni kell arra, hogy az arra felvitt adatok később, már egy nagy adatállomány részeként is visszakereshetőek legyenek.)

Ami a modul (mint alapegység) nagyságrendjét illeti, legésszerűbbnek az (a működő modulrendszerekben már leginkább elfogadottnak mondható) megoldás tűnik, hogy a modulok esetében is a "hagyományos" tantárgy-fogalom terjedelmi értelmezését fogadjuk el "kiindulási alapnak": vagyis egy modul általában "egy félévnyi" idő alatt oktatható illetve sajátítható el. Ez a megoldás főleg azért ideális, mert ebben az esetben a minden modul esetében alapvető követelményként jelentkező lezárás illetve minősítés mindig a félév végére esik. Ez a "félévnyi" terjedelemben azonban nem lehet egzakt szabály vagy előírás; elsősorban az iskolarendszerű képzések számára lehet jól értelmezhető nagyságrend, – egyébként rugalmasan kezelendő.

Van olyan gyakorlat, amely - önálló, elkülöníthető és koherens tananyag-rész-ként - több tantárgy együttesét értelmezi modulnak. (Például, egy szigorlathoz tartozó tantárgyak együttesét). A magyar kredit-rendelet is tantárgy-csoportként definiálja a modult. A magunk részéről ebben az esetben a makro-modul fogalomhasználatot tartjuk megfelelőnek.



Egy másik esetben egy-egy tantárgy több kisebb, önállóan értelmezett részét értelmezik modulnak. Van, aki egyetlen féléves tantárgyat tizenkét önálló egységre osztott fel. Egy más példa a közelmúltból: az NSZI 2000-ben három szakmacsoportban tűzte ki célul a modularitás kifejlesztését. (Például: „Állattenyésztési telepek munka-és tűz- és környezetvédelme” című tananyagrészt 6, az „Állatok tenyésztése” címűt 11 modulba osztották el.) Felfogásunk szerint, ezek az általuk „követelmény-modulnak” nevezett rész-egységek valójában mikro-modulok.

Az „egy nyelven beszélés” szempontjából kardinális kérdés, hogy milyen tartalmi és formai elemeket tartalmazzon egy modul, milyen sorrendben, terjedelemben és belső arányokkal. Gondolni kell arra, hogy az a kívánatos, hogy a későbbiekben, évek múltán, amikor már több száz, esetleg több ezer modul lesz már használatban – még mindig ugyanolyan logika szerint felépített modulok kerülhessenek a nyilvántartásba.

E kérdésben a gyakorlati használhatóságnak kell lennie az egyik legfőbb szempontnak. A másik fontos szempont az, hogy milyen célokat szolgál a modulrendszer.

A LLL szellemében, a modularitás egyik legfőbb értelme a különböző képzési programok, formák, szintek és rendszerek közötti átjárhatóság biztosítása.

Ehhez azonban egységes modul-felfogásra és modul-sémára van szükség. Hozzátehetjük (később ezt részletesen kifejtyük), hogy az egységes felfogást nem csak az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzésre, de a felnőttképzésre és a felsőoktatásra is feltétlenül kívánatos kiterjeszteni. Ha komolyan vesszük a LLL sokat hangoztatott jelszavait (rugalmas átjárhatóság, folytathatóság, beszámíthatóság, stb.) akkor ez elkerülhetetlen követelmény!



### Az egységesnek elképzelt modul-séma

Az alábbiakban megadjuk azt a modul-sémát, mely javaslatunk szerint a moduláris rendszer egészében lenne használatos, azonos felépítésben és struktúrában.

<p>A modul neve,</p> <p>Száma (kód-jele)</p> <p>Bemeneti követelményei,</p> <p>A modul képzési célja,</p> <p>Tanulmányi követelményei, (feltétlenül elsajátítandó ismeretek és kompetenciák)</p> <p>Egyéb: (esetenként alap-szakirodalom, nélkülözhetetlen infrastruktúra-igény, esetleg utalás a vizsga-formára, stb.)</p>
---

A fentiek olvastán, bárki felkiálthat: ilyen egyszerű? Ez az a séma, amelynek elfogadásáért oly sok szó esik, és minden logikussága és egyszerűsége ellenére, nem tud egységesen elfogadást kapni?

Igen, valóban nagyon egyszerű és logikus. Annak is kell lennie, mert csak így lehet majd egyszerűen és jól használni. Ne feledjük, az ilyen felépítésű modulok száma évről-évre gyarapodni fog, és a sok modul tarkaságában, az összefüggések bonyolult hálózatában kell biztos kiindulási pontnak maradnia. A képzési rendszerek igen sokféle tartalmú és felfogású képzési programjaiban kell a mindenki által elfogadott közös alapot megadnia. Ez, csupán ennyi lesz a sztenderd, amihez mindenki hozzá teheti a maga saját szempontjait, kiegészítéseit.

A fenti séma magyarázatra, kiegészítésre szorul. Lássuk ezeket pontról pontra:

Minden modulnak saját neve van. Ha nem lehet vagy nem célszerű azonos témakörben más nevet adni, akkor számmal lehet kiegészíteni az adott nevet. (Lehet, hogy pl. PR-alapismereteket tanul a szakképzésben elhelyezkedni kívánó kisiparos, a szakmai munkájához szorosan kötődő ismereteket szerző kereskedő, vagy a leendő PR-menedzser (aki a felsőoktatásban tanul), leendő szakasszisztense (aki szakközépiskolás). Nyilvánvaló, hogy mind-



egyiküknek más szintű, más mélységű szakismeretre van szüksége. A nevében azonosnak észszerű modulokat megkülönböztethetjük: „PR-alapismeretek” I, vagy II., III., stb.

Minden modulnak saját kódszáma van. Ez feltétlenül szükséges az egyértelmű azonosításhoz. Valamennyi jóváhagyott modult egyetlen központban kell regisztrálni majd, és az ekkor kapott kódszámmal kerülhet a modul-bankba.

A kódszám egyúttal kifejezi azt is, hogy az adott modul milyen szint-besorolásba került. Első ránézésre is meg lehet például állapítani, hogy egy modult csak érettségi birtokában, felsőfokú képzésben lehet oktatni.

A bemeneti követelmények megfogalmazhatók általánosságban is (pl. érettségi, bármely legalább 3.-as szintű OKJ- szakképesítés vagy egyetemi diploma), 2 év a szakterületen töltött szakmai gyakorlat, stb. De a legszabadabb képzési út-választás lehetősége mellett is biztosítható a parttalan és didaktikai szempontból elfogadhatatlan modul-választás kiszűrése a rendszerből, ha előírjuk, hogy az adott modul felvételéhez konkrétan milyen számú, szintű modul előzetes megszerzése szükséges.

Minden modul esetében meg kell fogalmazni a képzés (tanulás) során elérendő célt. Ez a felsőoktatásban nagy újdonság és előrelépés lesz, mert eddig az adott diplomára, annak egészére kellett csak ezt meghatározni.

Ugyanez a helyzet a tananyaggal is. Az országosan egységes képesítési követelmények eddig meglehetősen általánosságban fogalmazódtak meg a felsőoktatásban, és ezek lebontása tantárgyakra, félévekre: szubjektív, helyi döntésekre volt bízva. Egy, a tanulóknak az eddigieknél (térben-időben) jóval nagyobb mozgásteret biztosító rendszerben fontos, hogy egy más intézményben vagy egy későbbi idő-sávban is meglegyen az átszámítás-átvétel minimális (a modulban rögzített) tartalmi biztosítéka.

Az egységes modul-sémában csak az alapvető, a nélkülözhetetlen tudás-és kompetencia-követelményeket kell feltüntetni. Miután egy modul-leírás teljes terjedelme csupán egy vagy két oldal, a képzési követelmények leírásának kívánatos terjedelme fél-egy oldal körül van.

A modul-sztenderdben szereplő „egyéb”-rovat – jellegéből adandóan – csak akkor tartalmaz előírásokat vagy követelményeket, ha azok egyértelműek és általánosságban, mindenütt alkalmazhatók illetve alkalmazandók. Egy olyan modul esetében, melynek tananyaga nem jelenik meg a tanuló számára elérhető könyvben vagy oktatási segédanyagban, értelmetlen lenne megjelölni alkalmilag, kompromisszumokkal használt, és folyamatosan változó vagy változtatható szakirodalmat. A teljes eszköz-igény sem a modul-leírásban kap helyet, kivéve, ha teljesen nélkülözhetetlen szaktanterem- gép- vagy eszköz –szükséglet van. Hasonlóképpen ide tartozhat az a követelmény, ha az adott modult csak egy meghatározott márkanévvel vagy típusmegjelöléssel rendelkező gépen, járművön, stb végzett gyakorlattal vagy vizsgával lehet





elvégezni, mert a modul kifejezetten az e géppel, eszközzel végezhető tevékenységre készít fel. Meghatározható pl. a minimális gyakorlati óraszám, stb.

Természetesen, a fenti modul-sémát még sok egyéb, az adott modulra vonatkozó jellemzővel vagy követelménnyel lehet (és kell is) kiegészíteni. Ezekben is lehet országosan egységes konszenzust kialakítani, de nem szükséges ezek miatt lemerevíteni a rendszert.

Egy-egy modulhoz csatlakozó illetve csatlakoztatható egyéb információk, meghatározók:

- A képzés során elsajátítandó kompetenciák teljes jegyzéke, a tananyag, a részletes vizsgakövetelmények, eszköz-jegyzék, stb.
- A képzés kívánatos (vagy például iskolarendszerű nappalis képzés esetén előírt) óraszama, az elmélet-gyakorlat aránya, stb.
- A modul elvégzése esetén adható kredit-érték. (A kreditről a későbbiek során még szólnunk.)

Az egyéb követelmények jelentős részét célszerű a helyi alkalmazás vezérfonalául tekinthető dokumentumokban (jogszabály, SzVK, központi program) vagy (elsősorban felsőoktatási intézmények esetében) intézményi helyi szabályozással rögzíteni.

Soha ne feledjük, a modul sztenderdizált tartalma függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusban (vagy szabad képzési vállalkozás keretében), milyen szerveződési formában (nappalis, esti, levelező képzés vagy távoktatás) szerveződik. Nem kívánja meghatározni, hogy a megjelölt alap-követelmények a –megjelölteken túlmenően – milyen képzési formában (pl. munkahelyi gyakorlatban, tanműhelyben, vagy egyéb helyen), milyen óraszámában, időbeosztásban teljesüljenek.

A leírt modul-séma –a maga egyszerűsége mellett – még így is igen sok követelménnyel és következménnyel jár, melyek jelentős részével még foglalkozni fogunk a későbbiek során. Vagyis még egyszerű modul-séma mellett is, elég bonyolult ez a rendszer ahhoz, hogy igyekezzünk mindenütt ahol lehet, a lehető legegyszerűbb megoldásokat választani.

### A modulok: a képzési rendszer építőkövei.

A régebbi, ma már „hagyományosnak” mondható képzési rendszer alapvetően képzési programokban gondolkodott: akár szakképesítésről, akár diplomáról volt szó: az ehhez vezető út, a maga tantárgyaival, egy autonóm és önmagában koherens egység volt. Minden szakképesítés vagy diploma esetében a teljes képzési program került kidolgozásra, valamennyi tantárgyával, függetlenül attól, hogy hasonló (vagy azonos) tantárgyi feladatokra egy másik team esetleg már kidolgozta a saját programját. Hiába voltak esetleg azonosságok, egy más képzési program az eltérések érvényesítése érdekében egy teljesen új, komplett programot dolgozott ki, itt is érvényesítve az új program saját, immanens koherenciáját és autonómiáját. Az eredmény: a szakok, szakképesítések túlburjánzása, haszontalan és szükségtelen párhuzamosságok, átfedések. A rendszer logikájából következően, az átmenet lehetőségei is alapvetően a „nagy mo-



nolit blokkok” között (szakképesítésről egy másik szakképesítésre, egy főiskolai szakról egy másik főiskolai vagy egyetemi szakra, stb.) vetődtek fel.

A modul-rendszer e téren alapvető szemléleti változást jelent: a képzés lényegi, meghatározó alap-eleme nem a képzési program, hanem annak egy rész-eleme: a modul.

Azonban egy-egy modul csak akkor építhető be különböző rendeltetésű, felfogású és terjedelmű képzési programba, ha az építőelem” kompatibilis”, mind tartalmi, mind formai szempontból. Ehhez azonban kölcsönös egyetértés és elfogadás szükséges. A sokirányú, kollektív felhasználáshoz egy nyelven kell beszélnünk, alapvető dolgainkat és alap-egységeinket azonos módon kell értelmeznünk. Ehhez alap-egységeinket – jelen esetben moduljainkat – sztenderdizálnunk kell. A formai sztenderdről fentebb már szóltunk, a következőkben az ennél bonyolultabb tartalmi szempontokkal is foglalkozni kell.

A tantárgy jelentése éppen abban tér el a modulétól, hogy a tantárgy csupán egy-egy képzési program (tanterv) számára fogalmaz meg tartalmat és követelményeket, míg a modul széleskörű egyeztetési folyamat eredményeként, több szakképesítés képzési programjába (tantervébe) is beilleszthető. A modulrendszer lényegéhez tartozik, hogy sztenderdizált forma- és tananyagtartalom valósul meg.

A felsőoktatásban dolgozók egy része kifejezetten azért ódzkodik ettől, mert a sztenderdizációban autonómiájának megsértését érzi. Ellenérvként felhozhatjuk a házépítés példáját: ennek során sem "kötelező" szabványosított téglákat és építőelemeket használni - csupán ez rendkívül ésszerű és gazdaságos. Az esetek nagy részében semmilyen előnnyel nem járna, ha minden ajtót-ablakot és egyéb elemet egyenként kellene méretezni és legyártani. Ugyanakkor a szabványosítás egyáltalán nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy aki akar, egyéni- leg megtervezett, teljesen speciális építőelemeket terveztesen és építsen be.

#### Példa és javaslat a modul-sztenderdizáció folyamatára.

Sztenderd modulok létrehozása: gyakorlatilag tantervfejlesztési munka, annak első, talán legfontosabb része.

Először is, az általam Franciaországban megismert megoldást ismertetem, mert ez ott évtizedek óta igen jól működik, és ez döntő szempont lehet a hazai fejlesztő munka számára.

Ezt a tantervfejlesztési gyakorlatot annakidején (1966-ban) az IUT-intézményhálózatban vették be\*. Tudnivaló, ez az érettségi után 2 éves, a felsőoktatáshoz tartozó felsőfokú szakképzés nem az iskolarendszer találmánya, hanem a gazdaság képviselői „kényszerítették ki” az iskolarendszertől. Ily módon, eltér a képzési hagyományoktól, elsősorban gyakorlatiassága és gazdaságorientáltsága révén. (Az IUT a magyar felsőfokú szakképzés példaképe lehetett volna,

---

\* IUT=Institut Universitaire de Technologie  
Lásd: Udvardi-Lakos E. Adalékok-- 1996



ha annakidején az AIFSZ-t nyitásnak, reform-programként és nem a kompromisszumok magasiskolájának képzelik el).

A francia gyakorlatban, az igények felmérése és a beérkezett javaslatok egyeztetése után, az érdemi munka országos hatáskörű komplex munkabizottságok kezébe kerül. Nevezzük ezeket a testületeket Szakmai és pedagógiai bizottságoknak.

A francia felsőfokú szakképzésben 23 szakterület van. Mindegyik szakterületnek van egy szakmai-pedagógiai bizottsága.

Rendkívül figyelemreméltó és megszívlelendő a bizottság összetétele: az adott szakterületen tevékenykedő pedagógusok és gyakorló szakemberek tevékenykednek benne.

A bizottság összetétele tükrözi, hogy a rendszer létrehozói kezdettől fontosnak tartották a szakképzés gyakorlat-orientáltságát, és ehhez garanciákat is kívántak teremteni. A bizottságnak az egyes programokat nem csak pedagógiai szempontból kell vizsgálni, hanem a gazdasági-technológiai folyamatokba, vagyis az élő és folytonosan változó gyakorlatba ágyazottságukban is.

Minden egyes bizottság a szakterületére vonatkozó képzési programok és modulok gazdája, feladata az egyes képzési programok kidolgoztatása (beleértve a témacsoportonként (modulonként) létrehozott mintegy 10-10 fős fejlesztő team-ek munkájának irányítását és felügyeletét) és a kész programok előterjesztése jóváhagyásra (egy, a magyar Országos Szakképzési Tanácshoz hasonló testület elé). Feladatuk továbbá a programok (modulok) átdolgozásának korszerűsítésének kezdeményezése és minősítése.

Csupán az érdekesség kedvéért, néhány adalékot közlök a bizottsági munkára vonatkozó miniszteri rendeletből:

Az egyes bizottságok tagjait az oktatási miniszter kéri fel, 4 éves időtartamra. A bizottság elnöke és alelnöke (egymást váltva) a munkáltatói illetve a munkavállalói érdekképviselő egy-egy bizottsági tagja. A bizottságok összetételét a jogszabály a következőkben határozza meg:

- 5 fő szaktanár, közülük legalább három a szakterületén vezető beosztásban kell hogy dolgozzon,
- 5 fő a munkáltatók képviselőjében,
- 5 fő a munkavállalók képviselőjében,
- 5 fő egyéb szakember a közszolgálati vagy a magánszektorból (a kutatásból, a teremtésből illetve a szolgáltatási szektorból)

Mindegyik nem-iskolai képviselő esetében is szükséges, hogy a bizottsági tag kifejezetten az adott képzés szakirányának megfelelő területen legyen szakember.

Fentiekhez hozzá lehet tenni, hogy a fenti rendszer kialakításakor még nem ismerték a DACUM-módszert, és nem volt divatban a kompetencia. A modularitás sem működött a mai formájában.



Viszont másik példánk: az európai felsőoktatás „elitista” hagyományaitól eltérően, az egyik leghíresebb kifejezetten gazdaság-orientált, „szakképzés”-jellegű egyetem, a CNAM. Az itt működő rendszer már a moduláris építkezés iskolapéldája lehetne.\*

Az évente mintegy 80.000 hallgatót/tanulót képző intézmény repertoárjában mintegy 700 modul szerepel. A képzés 7 fő-irányban folyik, és a képzés filozófiájának megfelelően, még az oktató tanárok kiválasztásánál is elsődleges szempont a gazdasággal való szoros kapcsolat; sok külső előadó érkezik a termelő-szolgáltató szektorból. Az új képzési modulokat a kompetencia-elv figyelembevételével alakítják ki. Minden egyes modul a hét szakirány valamelyikéhez tartozik, mindegyik szakirány maga fejleszti ki moduljait (szigorúan külső szakemberek bevonásával), és gondoskodik azok folyamatos „karbantartásáról”, vagyis tartalmi korszerűsítéséről.

Remélhetőleg a szinte csak utalás-szerűen ismertetett két példa elegendő támpontot ahhoz, hogy megfogalmazzuk a számunkra adódó, a rendszerfejlesztés során felhasználható tanulságokat:

A modulok, majd az ezekből összeálló képzési programok kialakítása során fontos szerepet kell kapnia a szakterületenként működő, az adott szakterületen oktató pedagógusokból és szakmájukat gyakorló szakemberekből álló szakmai-pedagógiai bizottságoknak. E bizottságoknak – az igényeknek megfelelően – folyamatosan kell működniük, tekintettel arra, hogy szerepük van nem csak az illetékességükbe tartozó modulok létrehozásában de a modultartalmak folyamatos „karbantartásában”, korszerűsítésében is.

Fentiekhez hozzá kell tenni, hogy a szakbizottságoknak nem csak az illetékességükbe tartozó szakképesítések esetén van szerepük, de a szakterületükre vonatkozó valamennyi modul esetében. Így például az informatikai szakbizottság nem csak az informatikus-képzésben illetékes, de bármelyik szakképesítés tartalmazzon is informatikai ismereteket, az itt használatos informatika-modulok rendszerbe illesztése az ő illetékességi körükbe tartozik

Az általam javasolt gyakorlatban a szakmai-pedagógiai bizottságoknak először is azokkal a modulokkal kellene foglalkozni, amelyek sok illetve több szakképesítésben, képzési programban is szerepet kapnak. (Így például informatika, nyelv, gazdálkodási- PR alapismeretek, tárgyalástechnika,, stb) Így egy-egy újabb képzési program fejlesztésénél már megvizsgálhatja az adott fejlesztő csapat, hogy a modul-bankba bekerült valamelyik kész modult átveszi-e, vagy az adott témakörbe tartozóan ugyan, de egy teljesen új modul kifejlesztését kezdeményezi. De az is lehet, hogy nem tartja indokoltnak az adott tananyag sztenderdizálását.

Felfogásom szerint együtt, egyedül élhet a modul és a tantárgy.

Van olyan speciális szakismeret, amit csak alkalmilag oktatnak (konkrét, egyedi vállalati igényre), és van olyan egyedi, ami máshol nem aktuális vagy (más személyi és tárgyi adottsá-

---

\* Lásd: Udvardi-Lakos E. Egy nagyhírű...2000



gok mellett) mások nem is tudnák oktatni. Az ilyen tananyagot nem érdemes sztenderdizálni. De hogy megkülönböztessük a sztendizáltaktól, legjobb lenne ez esetben megtartani rá a jelenleg használt tantárgy szót, a mai jelentésében.

Nem lenne célszerű a modularizációt kampány-jelleggel, országosan egységesen és egyidejűleg, minden témakörre és képzési elemre vonatkozóan egyszerre bevezetni. A kampány-jelleg, a rövid határidők közé beszorított fejlesztő munka rossz vért szülhet, és lejáráthatja (leginkább az „ellen-drukkerek” szemében) az egész, jobb sorsra érdemes fejlesztést.

Elképzeltető, hogy a modul-rendszer országos életbeléptetésének kezdeti szakaszában egy-egy képzési programban csak kevés modul lenne és több a tantárgy. Idővel ez az arány megfordulhat, és eljöhethet az az állapot is, amikor már minden használatos tárgy modullá változik.

Fenti javaslatok újak (és talán idegennek is) számítanak, mert a szakképzés eddigi moduláris tantervfejlesztést célzó gyakorlatában más jellegű bizottságok (illetve team-ek) működtek közre, más összetételben, más szerepben. A felsőoktatásban viszont még el sem kezdődött a moduláris tananyagfejlesztés, a meglévő példák kivételek. Az új képzési programok elfogadásában a Magyar Akkreditációs Bizottságnak van döntő szerepe, melynek szókészletéből és szemléletmódjából eleve hiányzik a modularitás, így azt nem is támogatja munkája során. Az egyes képzési szakok, programok előkészítői, a fejlesztő teamek továbbra is egyediek, alkalmiak (az országos reprezentáció kényszere nélkül), az új szakok a maguk egyediségében kerülnek jóváhagyásra, tekintet nélkül más, már meglévő szakokra, azok esetleges közös elemeire.

A szakképzésben viszont a modul-rendszer kifejlesztése érdekében évek óta folynak kísérletek, különböző államilag támogatott EU- és egyéb külföldi projektek keretein belül. Ennek eredményeként, a jelenlegi gyakorlatban már találhatunk olyan kifejlesztett moduláris megoldásokat, melyek megfelelnek a ma kívánatosnak, és minden vagy majdnem minden téren jónak mondhatók. Sajnos, ezek a megoldások többnyire egyediek, leszűkülnek egy intézmény, szakterület vagy hálózat körére.

Viszont a helyzet biztató: úgy tűnik a szakképzés irányítói elszántak arra, hogy megvalósítsák a szakképzés egészének moduláris átalakítását, kiépítsék annak teljes rendszerét.

Ennek érdekében a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében, 2004 júliusában új fejlesztési projekt született (HEFOP 3.2.1.), mely szintetizálni kívánja az eddigi fejlesztések eredményeit, és a szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése keretében, új, moduláris szerkezet kialakítását tűzte ki célul.

Érdeemes tehát górcső alá venni a projektben szereplő elképzeléseket (és az azok kivitelezésére már megindult munka várható eredményeit), mert ezek minden bizonnyal a leendő rendszer meghatározó alapjai lesznek.





## Tananyagfejlesztési program a szakképzésben

A szakképzés keretében folyó tananyagfejlesztési munkák keretében ma már általánosan elfogadott alapelvvé vált a kompetenciára alapozott szakképzés (Competency-based education, CBE). Ennek szolgálatában áll az a tananyag- és tantervfejlesztési módszer, amely az utóbbi években nagy karriert futott be Magyarországon, miután – több világbanki projekt jóvoltából – több száz szakember sajátíthatta el azt, először a módszer „öshazájában”, Észak-Amerikában, majd itthon is. E módszer neve SCID (Systematic Curriculum and Instructional Development = Rendszerszerű tananyag- és képzési program fejlesztés). Ennek része a DACUM (Developing a curriculum), a tananyagfejlesztés érdekében végzett, csoportmunkán alapuló munkakör-elemzés. (Magyarországon leginkább ez utóbbi fogalmat használjuk, de az egész folyamatot értjük alatta.)

Ez az új „módszer-csomag” nagyban segítette azt a szemléleti változást, miszerint az iskolának a képzés során *teljesítőképes* tudásra, a leendő munkahely várható kompetencia- követelményeire kell felkészítenie a tanulókat.

A DACUM-módszer\* legnagyobb erőssége, hogy alkalmazásával a maga sokoldalúságában és mélységében fel lehet tárni, hogy egy adott munkakörben milyen kompetenciákra van szükség, és ezeket hogyan lehet felhasználni a tanterv-készítés során.. Tisztázódtak, taníthatóvá-tanulhatóvá váltak e munka egyes fázisai (munkakör-elemzés alapján készült DACUM-tábla, validálás, feladat-elemzés, kompetencia-profilok, követelmény-modulok, ezekből készült tananyag-modulok, majd modul-térkép kialakítása, ennek alapján a szakképesítések új tartalmi struktúrájának kialakítása).

Ez a módszer már bizonyított a világ számos országában. Ugyanakkor Európa számos országában vannak más, szintén igen jól működő tanterv- és tananyag-fejlesztési megoldások, melyek szintén korszerű szemléletre épülnek és jól alkalmazhatók.

Mielőtt még „kanonizálna” és egyeduralkodóvá válna a DACUM-módszer, javaslom, gondoljunk még egyszer végig, hogy egyéb, más országok tapasztalatainak felhasználásával, nem tehetnénk-e hatékonyabbá, esetleg egyszerűbbé a most kialakuló és remélhetőleg nemsokára stabilizálódó tanterv-fejlesztési gyakorlatot. Észrevételeimet elsősorban és kifejezetten a leendő moduláris rendszer szemszögéből teszem meg.

A DACUM-módszert kezdettől fogva több irányban is hasznosítják. Így például a humánerőforrás-gazdálkodás területén (vagyis az oktatási rendszeren kívül): a munkakör, foglalkozás, munkaköri feladat és munkafolyamat elemzés fontos szerepet kap a munkahelyi racionalizá-

---

\* DACUM-kézikönyv, 2001



lás, dolgozók toborzása, munkaköri leírások készítése, alkalmazottak munkájának egzakt minősítése során.

Ezzel is magyarázható, hogy a DACUM központi fogalma nem a modul, hanem a kompetencia. A DACUM a kompetencia-feltárástól jut el a modulig. Szükségesnek tartom végig gondolni fordítva is: mi lenne a modul-rendszer legkönnyebben kezelhető, céljainkat legjobban szolgáló formája – és mit tud ehhez adni a DACUM.

- A DACUM-brainstorming során a szakemberek foglalkozásonként átlagban mintegy 75-125 feladatot (task) tárnak fel (6-12 feladatcsoportban, feladatcsoportonként 6-20 feladatot.) (A feladatok ez esetben: azon tevékenységek, melyek elvégzésére az adott munkakörben az egyénnek képesnek kell lenni. Vagyis, máris eljutottunk a kompetenciáig.) A feladatokat a munka során még további lépésekre (steps) is bontják. A kompetencia-profil, illetve a modul-térkép elkészítéséig ez a szám (tömörítéssel, a kevésbé fontos feladatok elhagyásával) jelentősen lecsökken, de még így is túl nagy merítéssel, ennek elérése érdekében túl nagy apparátussal dolgozunk.

- A kompetenciák feltárása foglalkozásonként külön-külön történik. Az egyes foglalkozások elemzéséből tengernyi feladat (illetve kompetencia) gyűlik össze. Miután ezek áttekintése emberi aggyal már nem lehetséges, az elképzések szerint az egyes foglalkozások azonos elemeinek megtalálását (ami a modularitás alapja), valamint az átfedések kiszűrését egy kiértékelő szoftver segítségével (vagyis gépi úton) fogják megoldani. Kétséges, hogy ez a munka nem válik-e túl mechanikussá, miután nem számokat, egzakt adatokat, hanem különböző fel-fogású, fogalmazású szavakat és mondatokat kell a gépnek összevetnie.

- Egyelőre nem világos, hogy a szakképzés milyen „modul-jövőképpel” rendelkezik. Ez a HEFOP-projektből sem derül ki. Tulajdonképpen maga a modul-fogalom sem fogalmazódik meg elég markánsan, itt nem az elvi, szinte közhely-szerű általános meghatározásról van szó, hanem annak mindennapos használati módjáról, funkcionalitásáról. Továbbá: milyen lesz a modul-bank, ki és mikor hozza létre, ki működteti? Mindenekelőtt ezeket kellett volna tisztázni, és ennek megvalósítására szervezni a fejlesztő munkát.

Ami az eddigi, központilag (NSZI) irányított fejlesztési projektek eredményeként bekerült a rendszerbe, az a képesítési és vizsgakövetelményekben (SzVK) illetve a központi programokban csapódott le. Teljes értékű modulról (a fogalom legelfogadottabb, a világban élő formájában) nem, csak annak töredékéről: „szakmai követelmény-modulról” és ebből levezetett „tananyag-modulról” beszélnek. Ez legfeljebb modul-töredéknek, esetleg mikro-modulnak fogható fel. (A „teljes értékű modul” általam javasolt formáját az előzőekben mutattam be.)

Aki ma megnézi egy központi programot vagy SzVK-t, megállapíthatja, hogy ahol a moduláris szemlélet valamilyen formában ebben megjelent, ez a terjedelem hihetetlen kibővülését eredményezte. Van olyan SzVK, amelyben a szakmai követelmények felsorolása 5-10 oldal. Feladatcsoportokra (szakmai követelmény-modulokra) bontva, gyakorlatilag a Dacum-módszer által feltárt összes feladatot olvashatjuk itt. Hasonló módon születtek meg a vizsga-



követelmények is. Mint tudjuk, a Dacum-táblával egyidejűleg megszületik még négy lista: az adott foglalkozáshoz szükséges kulcs-kompetenciák (alapvető ismeretek és készségek), a dolgozótól elvárt magatartás-formák, a munka során használatos eszközök, és a jövőbeli tendenciák, problémák jegyzéke. Egyelőre nem tudjuk, hogy ezek, vagy ezek töredéke is bekerül-e majd egy-egy modul leírásába, vagyis hogy hogyan is fog kinézni az NSZI elképzelése szerint egy modul? Az Európában és a világban működő modul-rendszerekben egy-egy modul leírása, ismertetése általában egy-másfél oldal. Ebből a képzési tartalomra és a vizsgakövetelményekre vonatkozó rész fél-egy oldal. A szakképzés nem is kíván ilyen modulokat megfogalmazni?

Egy modul több-tíz oldalas leírása nem használható arra a célra, amire a modul-rendszer eredetileg megszületett. Ilyen sok kompetencia-követelmény szerepeltetése a központi dokumentumokban: már szinte figyelembe sem vehető, mindegyikre nem térhetünk ki sem az éves haladási ütemterv készítésekor, sem a számonkérés anyagának megtervezésekor. Akkor mi a szerepe a programban?

Itt, a terjedelmi problémák kapcsán, felvetődik egy kérdés: milyen lesz a jövőben, a megvalósult teljes modul-rendszerben, a modul-bankban szereplő modul-leírás, az SZVK, és a központi program formai megjelenése, és ezek egymáshoz való viszonya ?

A válaszhoz ezeknek a dokumentumoknak a szerepe, funkciója adhatja meg a helyes választ. A modul-bank, az ebben szereplő (viszonylag rövid) modul-leírás szerepe: a rendelkezésre álló modul-készlet ismertetése, a modulok közül való választás segítése. Egy-egy, itt olvasható modul-tartalom: a tanuló és az iskola, valamint az iskolák/képző vállalkozások egymás közötti megállapodás, konszenzus, ha úgy tetszik, íratlan szerződés alapja: innen mindenki tudhatja, hogy mi az az alapkövetelmény, aminek meg kell felelnie, mit kell adnia-kapnia az együttműködés során.

A szakmai-és vizsgakövetelmények a vizsgáztatásban, a számonkérésben való konszenzus kialakításának segédeszközei. E dokumentumnak annyit kell tartalmaznia, (és olyan részletességgel), amennyi szükséges annak tisztázásához, hogy milyen követelményeket kell támasztania, ellenőriznie a tanárnak/vizsgabiztosnak, mire kell a tanulónak készülnie?

A központi program (vagy a képzési program) az oktatásszervezés segédeszköze, alapdokumentuma. E dokumentum terjedelme meghatározatlan, ebben szerepelhet részletesen a kötelező és ajánlott irodalom, a számonkérés illetve tanulói önértékelés teljes terve (beleértve a számonkérési formákat és azok ütemezését), az oktatáshoz szükséges valamennyi segédeszköz listája, mellékletként az oktatócsomag (tanári útmutatók, feladatlapok, szemléltető eszközök, fóliák illetve szoftverek, stb), a tanulócsomag (kidolgozott interaktív CD-Rom-ok, tanulási/haladási útmutató, munkafüzetek, stb).

●A HEFOP-projekt\* alkalmilag felkért szakemberekre építi a tananyagfejlesztést. Nem elég világos a projektből, hogy hogyan képzei el a jövőt, a projekt lezárása után. Ugyanis már most olyan „mechanizmust” kellene kiépíteni, amely a jövőben végzi a folyamatosan jelentkező

---

\* A szakképzés tartalmi, módszertani...2004



újabb és újabb feladatokat. A rendszer működéséhez alapvetően fontosnak és nélkülözhetetlennek tartom a szakterületenként létrehozott szakmai-pedagógiai bizottságok létét: e bizottságok szakmai gazdái lesznek az illetékességükbe tartozó valamennyi modulnak és szakképesítésnek, bábáskodnak új modulok születésénél, és gondoskodnak a modul-tartalmak folyamatos „karbantartásáról”. A projekt a modul-tartalmak 3 évenkénti felülvizsgálatáról szól, de ez a feladat nem ilyen kimérhető periodicitással jelentkezik, hanem folyamatosan, az igényeknek megfelelően. Nem lenne szerencsés ezt a feladatot ad-hoc-bizottságokkal, kampányjelleggel elvégezni. A szakmai-pedagógiai bizottságokban –mint ahogy a név is utal erre – feltétlenül az adott szakterületen tevékenykedő szakembereknek és pedagógusoknak kell tevékenykedni, folyamatos jelleggel.

- A DACUM mindig egy, az elemzés idején adott állapotot tud feltárni, a munkakör-elemzések a jelenben, a mai gyakorlatban gyökereznek. A rendszerépítés során a jövőre is gondolni kell. Ki kell építeni a folyamatos monitoring-rendszert, mely elemzi, feltárja és közvetíti a szakmai-pedagógiai bizottság számára a modul- és tanterv-karbantartás mindenkor aktuális feladatait. A projekt ennek tervét nem tartalmazza.

- A DACUM-módszer alkalmas a gyakorlati munka számára fontos kompetenciák feltárására, de az ezek alapjául szolgáló elméleti-tárgyi tudás, az elméleti alapozás megtervezésére már kevésbé. A kifejezetten elméleti jellegű tanórákra továbbra is szükség lesz a képzésben, ezek megtervezését azonban nem bízhatjuk teljes egészében a gyakorló szakemberekre – e munkának is a pedagógiai-szakmai bizottság keretében kell megtörténnie.

- A projektben megjelenik a „rész-szakképesítések” bevezetésének szándéka. Itt nyilvánvalóan a rövidebb idejű, elsősorban az iskolarendszeren kívüli képzésben élő képzési formákról van szó. E téren az állami szabályozásnak, a jogszabály-alkotásnak fontos szerepe van. A feladat rendkívül aktuális és fontos, az OKJ átstrukturálása kapcsán e téren feltétlenül lépni kell. (Erre dolgozatom zárófejezetében részletesen kitérek). Viszont nem tartom megfelelőnek a rész-szakképesítés kifejezést, mert nem egészen erről van szó. Sajnos, egyelőre nincs megfelelő magyar kifejezés, a jelenlegi gyakorlatban a kompetencia-kurzus, kompetencia-bizonyítvány fogalmak élnek.

#### Ha a modul a legfőbb, központi szerepű szervezeti egység...

Ha elfogadtuk azt az alapelvet, hogy minden modul önállóan (is) értelmezhető és más képzési programokban is hasznosítható, akkor az eddigi gyakorlatnál nagyobb fontosságot kap a modulok leírásában megfogalmazott képzési tartalmak garantálása, és annak írásos tanúsítása.

Precízebbnek és egzaktabbnak kell lennie a tanulói/hallgatói tárgyi tudás és kompetencia mérésének, értékelésének.





Már a mai gyakorlatban is felvetődik az az igény, hogy egy modul elvégzése szerves része legyen ugyan a szakképesítésnek, de a modul elvégzését tanúsító dokumentum jelentse e képzési szakasz egyértelmű és „végleges” lezárását, és ne kelljen a modul-tartalom elsajátításáról még egyszer számot adni a szakmai záró-vizsgán. (A szakképzés jelenlegi szabályozása szerint, a szakképesítő vizsga eredményébe nem számítható be a korábban szerzett rész-eredmény. A vizsgabizottság nem kötelezhető arra, hogy egy általa nem látott rész-vizsga eredményét beszámítsa. E téren részleges elmozdulás már történt; egyelőre csak 16 szakma esetében elfogadható, beszámítható az ún. „köztes vizsga” eredménye.)

A rendszerfejlesztés során mindenkor figyelemmel kell lenni arra, hogy szakképzés/felsőoktatás alatt nem csak a nappali alapképzést értjük. Egy modul-záró tanúsítvány elvileg (és meghatározott előírások által szabályozottan) „egy életen át” hasznosítható. Ezért fontos a modul elvégzését tanúsító, új nyilvántartási és dokumentálás rendszer kialakítása.

Egy-egy modul-értéket többféle formában, intézménytípusban meg lehet szerezni. Nem is lehet kérdéses, hogy bárhol is tanult valaki (nappali, esti, levelező, távoktatásban, vagy iskola-rendszeren kívüli képzésben, pl. képzési vállalkozás keretében), a modul elvégzését igazoló tanúsítvány értékének azonosnak kell lennie. Hiszen a szabályszerűen elvégzett és tanúsított modul megszerzéséhez mindenütt ugyanazokat a követelményeket kellett teljesíteni.

Lehetséges, hogy egy „hagyományos” nappali képzésben, ahol a képzés minden tanuló számára az előírt algoritmusban, félévenként meghatározott tananyag-beosztás szerint folyik, a minden félév végén lezárt bizonyítvány továbbra is elegendő lesz a végzett tanulmányok nyilvántartására. De annyi kiegészítés akkor is kell, hogy ha az iskolában modulértékkel bíró tananyagot sajátított el a tanuló, akkor a modul kódszámát feltétlenül fel kell tüntetni a bizonyítványban – ezzel igazoljuk, hogy nem tantárgyról, hanem „magasabb helyi értékű” modulról van szó.

De gondolnunk kell a nyitott képzési formákra, ahol a tanuló a rendszer által meghatározott szabályok megtartása mellett ugyan, de élhet szabadságjogával, és az egyes modulokat más-más sorrendben, (így más-más félévben), – esetleg még különböző intézményekben is – szerezheti meg: ebben az esetben már feltétlenül szükségessé válik egy másfajta nyilvántartás.

Már a hazai szakképzési gyakorlatból is ismerünk olyan „modul-összesítőt” (ha úgy tetszik bizonyítványt), amelyben az iskola minden modul-eredményt beír, és a képzés végén a beírt igazolások alapján összesíti, hogy megvan-e a záróvizsgához illetve a hivatalos bizonyítvány kiadásához szükséges valamennyi rész-elem.

Másik példánk Németországból származik: minden modul lezárása után kiadják nemcsak a modul elvégzéséről szóló tanúsítványt (Zertifikat), de a lap hátoldalán olvashatjuk azoknak a fő tudás-elemeknek és kompetenciáknak a felsorolását is, melyek megszerzését a zertifikat hitelesíti. (Lásd: Függelék, 1.sz.melléklet.)





Nem tagadhatjuk, a modul-rendszer megkívánta igényesebb, körültekintőbb számonkérési, értékelési- és dokumentációs rendszer a jelenleginél nagyobb terhet és felelősséget jelent a pedagógus számára. Annak érdekében, hogy a tanárok munkáját könnyítsük, újra kell gondolni a tanulói értékelés egész rendszerét. Ennek elemei és módszerei lehetnek:

- Az évvégi modulzáró vizsgák helyett illetve mellett (a felsőoktatásban is) élni kell az évközi, folyamatos értékelés lehetőségeivel.
- Ki kell dolgozni a tanulók önértékelését, a csoportos értékelést, valamint a sokoldalú tanári értékelést lehetővé tevő lehetőségeket, írásos (papír-alapú) és/vagy elektronikus formában.
- Fokozottan kell élni a tankönyvek, munkafüzetek, tanulócsomagok, oktatócsomagok, szemléltetési eszközök, stb lehetőségeivel.

Természetesen, ezen lehetőségeket és feladatokat nem lehet egyszerűen a tanárok „nyakába varrni”. Ellenkezőleg, ezek a lehetőségek a különféle intézményekben és színhelyeken oktató szaktanárok munkáját kell hogy segítsék. Éppen a modularitás jóvoltából, (az egységesített követelmények révén) központilag, egységesen kidolgozhatóak és a tanárok rendelkezésére bocsáthatóak.

### Modulokból szakképesítések/diplomák

A hagyományos képzési rendszer az elkülönülés logikájára épül: minden képzési program minden másiktól elkülönült önálló egység. A rendszer nem tár fel kellő következetességgel azonos tananyag-tartalmakat az egyes szakképesítések/diplomák között. Az átfedések néha egészen jelentős mértékűek. Több példa van arra, hogy egyes OKJ-szakképesítések között csak két modul eltérés van, vagy egy nagyobb terjedelmű képzési programban „egy az egyben” benne van egy másik, külön számon nyilvántartott szakképesítés teljes anyaga. Mégis, mindegyik szakképesítés önmagában „kíván megélni”. Mindegyik szakképesítést vagy egyetemi szakot külön-külön hagyja jóvá az erre rendelt szakmai testület – anélkül, hogy vizsgálná, vannak-e egy másik szakképesítésben/szakon azonos vagy hasonló, de elvileg mindenképpen összehangolható tananyag-tartalmak.

A moduláris rendszer, ezzel ellenkezőleg, az azonosságok feltárására, felhasználására törekszik. Minél több közös modul van, ez annál előnyösebb (és gazdaságosabb is), a tananyag-fejlesztés, tankönyv-írás, az oktatócsomagok, segédanyagok kölcsönös felhasználhatósága szempontjából. Nem is beszélve a tanulók előnyeiről: a megtanult anyag többirányú használhatóságáról, pályakorrekció, későbbi folytathatóság, stb. lehetőségéről.

Miután egy-egy modul több szakképesítés/diploma része lehet, ezek a modulok igen sok különböző képzési program végtelen változatosságában jelenhetnek meg (természetesen, lényegében azonos tartalommal). Azonban ez nem merevíti le a rendszert, az elvi lehetőség árnyaltan érvényesül.

- Az egyes moduloknak az adatbankban szereplő, sztenderdizált képzési tartalma és vizsgakövetelményei csak azt a részt tartalmazzák, amelyben feltétlen konszenzus van (illetve kell



hogy legyen), mind a képzők, mind a felhasználók oldaláról. Ez a modultartalomnak mintegy 80%-a, – így van egy szabad sáv, amit a szaktanár tölt meg helyileg konkretizált és aktualizált tartalommal.

- Mint már utaltunk rá, egy-egy témakörben, egy adott stúdióban, anyagrészben több modul is lehetséges. Az egyes modulok, az azonos témakörön belül eltérhetnek képzési szint illetve nehézségi szint, terjedelem (kredit-érték), megközelítésmód, vagy egyéb szempontok szerint.
- Egy-egy képzési programot sztenderdizáló bizottság (illetve később, az alkalmazás során a képző intézmény) maga határozza meg, hogy az adott szakképesítés/diploma számára melyik modul (vagy modulokat) tartja elfogadhatónak a rendelkezésre álló készletből.
- Ha az adott képzés szervezői nem tartják megfelelőnek a készletben lévő egyik modult sem, két dolgot tehetnek: vagy kezdeményezik az adott témakörben egy új modul megalkotását, az általuk javasolt új tartalommal vagy megközelítésmóddal, – vagy pedig modul helyett egy tantárgy keretében oktatják az adott tárgyat.

Ez azzal a hátránnyal jár (a tanuló számára), hogy nem viheti át, nem számíttathatja be „automatikusan” a tantárgy anyagát egy más képzési formában, más intézményben.

Minden szakképesítés/diploma esetében el kell készülnie egy algoritmusnak illetve organigrammnak, mely -elsősorban tartalmi szempontból- a képzés során elsajátítandó modulok összerendezett, a leglogikusabbnak és legkivitelezhetőbbnek vehető, időben ütemezett sorrendjét tartalmazza. Ez az összerendezett modul-sor, ez a „királyi út” pontosan annyi képzési időre van ütemezve, ami a képzés „előre elképzelt”, ideális időtartama. (2,3,4, vagy 5 év) Ez a beosztás elsősorban a „főállású” tanulók/hallgatók (vagyis a nappali alapképzésben résztvevők), illetve ezek közül is a többség, az „átlagos képességű” tanulók számára van méretezve. A munka mellett tanuló felnőttek, illetve mindazok, akik bármely családi-magánéleti, munkahelyi vagy egyéb okból, illetve egyéni motivációból kívánják, választhatnak (egy-egy félévre kevesebb modul felvételével) lassúbb haladási ütemet. (Mint ahogy, ha akarnak, gyorsíthatnak is.)

Miként ez a felsőoktatásban már ma is lehetséges, a hallgatóknak lehetőségük van az egyes modulokat a központilag kidolgozott sorrendtől eltérően, más sorrendben is felvenni.

Mint ahogy arra is van lehetőség, hogy egyes modulokat más modulokkal váltsanak ki. Ez elsősorban egyéni elhatározás, egyéni ambíció kérdése, de néha bizonyos szükségszerűség is közrejátszhat. Nézzünk erre példákat.

A főiskolai művelődésszervező szak tananyagában szerepel a szociológia. Amit itt tanulnak a hallgatók, az csak a szélesebb körű társadalomtudományi tájékozottságra szolgál, a modul céljaiban is ez fogalmazódik meg. De ha valakit – bármely okból – mélyebben, alaposabban érdekel ez a tudományág, felveheti a szociológia szakosok jóval magasabb követelményeket támogató, időtartamban is hosszabb szociológia-moduljait, ezt minden további nélkül elfogadják neki a művelődésszervező szakon. (Fordítva nyilván nem).



A másik példa Kanadából származik, egy középiskolából. (Ott a középfokú oktatás is modularizált). Valaki megbukik, mondjuk matematikából, nem kell az egész félévet megismételnie (egy éves idővesztéssel), de lehetséges, hogy a tanári értékelés azt állapítja meg, hogy a tanuló számára az a szintű matematika-modul, amelyben megbukott, képességeihez képest túl magas szintű volt, ezért egy alacsonyabb szintű matematika modul felvételét javasolja a következő félévre. Ez a megoldás biztosíthatja, hogy a tanuló - gyengébb képességei mellett is - sikerélményhez jusson az adott tárgyból, ezáltal fennmaradjon aktivitása, motiváltsága - viszont azzal a következménnyel járhat, hogy továbbtanulás esetén a felsőoktatási intézmény bizonyos szakjai (vagy moduljai...) felvételéhez ez az alacsonyabb szintű modul nem lesz elegendő.

Egy kifejlett moduláris rendszerben a tanulónak/hallgatónak arra is megvan a lehetősége, hogy szabadon válasszon a képzési formák és intézmények között. Így elképzelhető, hogy valaki egy adott modult a lakhelyén, nappalis formában vesz fel, egy másikat esti-vagy levelező formában a szomszéd város valamelyik intézményében, és egy harmadikat az ország másik szegletében, távoktatás formájában.

Azonban nem lenne szerencsés, ha valaki azt gondolná, hogy a modulrendszerben a tanulók/hallgatók szabadon, külső korlátok nélkül válogathatják össze a nekik tetsző modulokat. Valójában a szabadság, az egyéni út elvi hangsúlyozása mellett, igen logikus és következetes szabályok érvényesülnek, amelyek behatárolják ezt a szabadságot.

A legfőbb korlátot az egyes modulokban megfogalmazott bemeneti modulkövetelmények jelentik, melyek előidejűséget és egyidejűséget is megfogalmazhatnak. Ha ez kívánatos, akár a jelenlegi, félévekre bontott ütemezést is elérhetjük (a kötelező félévre bontás deklaratív megkövetelése nélkül): a következő félév minden modulja számára előírjuk bemeneti követelményként az előző félév minden modulját, és a jelen félév moduljainak mindegyikében előírjuk a többi, e félévre tervezett modul egyidejű felvételét. Természetesen, ezt csak a példa kedvéért vetettük fel, ezzel a pedagógiai vagy egyéb szerkesztési elvek érvényesítésének lehetőségét kívántuk illusztrálni. - a valóságban általában ilyen szoros és merev sorrendiség előírására nincs is szükség.

A korlátlan és koncepciótlan modul-felvételeket más eszközökkel is korlátozni lehet. Természetesen, a képzés során megvan a lehetőség arra, hogy bárki felvehessen az általa kitűzött szakképesítés/diploma anyagához szorosan nem kapcsolódó (és ahhoz el nem ismertethető) modulokat. (Egy építész-hallgató is tanulhat gépészetet vagy akár zene-esztétikát is, egy ének-szakos felvehet bizonyos biológiai modulokat, stb). Sőt, maga az intézmény is adhat ösztönzést bizonyos kiegészítő tárgyak felvételére, egy bizonyos listából „kötelezően választható” formában. Azonban ez a fakultáció csak bizonyos határok között finanszírozható, ennek megoldására már egy egészen más finanszírozási rendszer szükséges. (Csekk- vagy bónus-rendszer: az állam csak bizonyos mennyiségi határig finanszíroz.)



### A modul-beszámításról

Ha elfogadjuk azt, hogy a modul-rendszerben a modul a központi fogalom, a szemléleti alap, - ez egész korábbi szemléletünk felülvizsgálatát és újragondolását igényli.

Elfogadhatatlan például az a ma ismert gyakorlat, mely igen nagy mértékű szubjektivitást és improvizációt enged meg a felsőoktatási intézményekbe más intézményből, szakról hozott képzettségek (illetve azok egyes elemeinek) beszámítását illetően. Jól szemlélteti ezt a felsőfokú szakképzés (AIFSz): Miközben a felsőfokú szakképzés képzési programjai országosan egységesen kerültek kidolgozásra, (beépítve a rendszerbe a felsőoktatásba való beszámítás lehetőségét és formáit is), egyes felsőoktatási intézmények –az autonómiájukra hivatkozva – csak az általuk preferált szakközépiskolákban végzetek számára biztosítják kredit-értékkel a korábbi tanulmányok beszámítását, más iskolák teljesen hasonló értékű végzettségét nem fogadják el.

Mint ahogy az érettségi bizonyítvány egy sztenderdizált követelménysornak való megfelelést országos érvénnyel tanúsít, (és bizonyos jogokat biztosít birtoklójának, bármelyik középiskolában is szerezte meg végzettségét), ehhez hasonlóan, egy, az előírásoknak megfelelő modul-tanúsítvány tartalmi értékét nem lenne szerencsés bárki részéről felülvizsgálni vagy relativizálni. Nem lehet bizonytalanságban hagyni valakit, aki egy modul-tanúsítvány, szakképesítés vagy diploma birtokosa, hogy megszerzett modul-értékei továbbtanulás esetén mit érnek, vagyis hogy milyen képzési formában, milyen modulok hozzáadásával, hová juthat el. A biztonság alapvetően fontos ahhoz, hogy valaki több éves képzési stratégiát alakíthasson ki, és vállaljon ehhez jelentős energia-befektetést.

Korábban hangsúlyoztuk: fontos, hogy az egyes modulok lezárása legyen az eddigi tantárgy- vagy félév-zárásnál komolyabb, tanúsítsa - megfelelő, körültekintő ellenőrzési módszerek alapján - az adott modul (adatbankban rögzített) tudás- és kompetencia követelményeinek teljesítettségét. Ez azért fontos, mert éppen ez jelenthet garanciát annak, aki befogad egy modul értéket, hogy építhet a korábban máshol szerzett tudásra.

Vagyis a modul-rendszer működéséhez elengedhetetlen a szabályok betartása, a tanuló tudását illetően a kompromisszumok mértékének visszaszorítása („az elvtelen átengedésre” gondolok) és alapvetően fontos az új típusú munkamegosztásból következően, a korrekt összjáték az egyes partnerek között.

Mindezek előrebocsátása után fogalmazom meg az alaptételt: a modul-rendszerben a korábban, bárhol szerzett modul-értékek elfogadásában, beszámításában bizonyos automatizmusnak kell érvényesülnie.

Vagyis, ha valaki hoz egy „kész” vagy „félíg kész” szakképesítést, és további tanulmányokat akar folytatni, akkor a befogadó intézmény „alap-esetben” a felvenni kívánt modul bemeneti követelményeként meghatározott, már megszerzett modul-tanúsítványt – bárhol született is





az – el kell hogy fogadja. Az erről szóló döntés nem intézményi hatáskör: az egyes modulok bemeneti követelményei „központilag” meghatározottak, e kérdésben az adott modul (és nem az adott szakképesítés) esetében illetékes szakmai-pedagógiai bizottság alakít ki szakmai véleményyt, és ez lesz érvényben, országos hatáskörrel.

A „modulokból szakképesítések/diplomák” című fejezetben már utaltunk arra, hogy minden diploma/szakképesítés esetében rendelkezésre áll egy organigram, algoritmus, mely meghatározza, hogy melyik szakképesítés/diploma milyen modulokból áll. Most hozzátesszük, az alap-képlet a valóságban árnyaltabb:

Tartalmi-logikai alapon, egy-egy modul helyettesíthető más, a modul-készletben szereplő modullal – lényegében akkor, ha a helyettesítő modul magasabb tudás/kompetencia-szintet képvisel, és ha ez a modul teljes értékűen megfelel az adott szakképesítés/diploma kitűzött céljainak.

A francia gyakorlatból mutatunk be egy példát, ahol is egy adott diploma eléréséhez az organigram eleve több elérési utat fogad el érvényesnek (más-más modulokkal). Van, amikor az organigram eleve több (akár 5 vagy 6) modul közüli választást (opciót) ír elő. (Függelék, 2. sz. melléklet)

A modul-rendszer lehetővé teszi, hogy kevesebb szakképesítés/diploma legyen. De végtelen árnyalási lehetőséget tesz lehetővé, hogy ha szükséges, az alap-képesítéshez (arra építve!) újabb modulok hozzáilleszthetők. Esetleg néhány modul ki is cserélhető, egy vele egyenértékűre. Ezáltal, az alap-profil specializációjával vagy kibővítésével, nem jön létre új szakképesítés/diploma, mert a kiegészítő modulok (a legtöbb esetben „kompetencia-bizonyítvány” formájában, ezekről a következő fejezetben lesz szó) is elfogadottak, a rendszer szerves részét alkotják, egy-egy munkahelyen maga a kiegészítés is jelenthet (az alap-diploma értékéhez hozzáadva) státusz- vagy fizetés-emelkedést. Ezeknek a „hozzáadott moduloknak” az elfogadásában, „legalizálásában” is a szakma és a pedagógia képviselője, vagyis a szakmai-pedagógiai bizottság az illetékes, illetve a meghatározó.

Itt jegyezzük meg, a kialakítandó hazai rendszerben a szakterületenként illetékes szakmai – pedagógiai bizottságokat szintenként javasoljuk létrehozni. Ez gyakorlatilag: szakképzési, és felsőoktatási illetékességű bizottságokat jelent, de úgy hogy kölcsönösen mindkét azonos szakterületen tevékenykedő bizottság folyamatos képviselőt biztosít a másikban.

Fontos, hogy e bizottságok működése folyamatos legyen. Szó sincs arról – mint ahogy azt egyes hazai elképzelésekben olvashatjuk – hogy az adott szakmacsoportos bizottság majd 3 évenként vizsgálja felül az egyes modulok és/vagy szakképesítések aktualitását. Az egyedi esetek, problémák (főleg a rendszer bevezetésének első időszakában) folyamatosan fognak majd jelentkezni, ezek azonnali állásfoglalást igényelnek. És ami szintén nagyon fontos: a munkáltatók, a gazdasági szektor folyamatosan fog jelentkezni újabb és újabb igényekkel, - ezeket nem lehet előre ütemezni, a modul-tartalmakat folyamatosan, az igényeknek megfelelően.





lően kell „karbantartani”. (Talán nem is kell mondani, ki kell építeni majd a modulok-képzési programok „bevéltés-vizsgálati” rendszerét is...)

De visszatérve az eredeti gondolatmenethez: hol van meg a képzési programban illetve a máshonnan hozott értékek átvételében a képző intézmény illetékessége? Nos, a tantárgyak esetében. Intézményi döntés, hogy egy modul –valamilyen speciális helyi alkalmazás érdekében helyettesítenek-e egy helyileg kialakított tantárggyal. Ha a tanuló/hallgató máshonnan nem modul, hanem egy leosztályozott-dokumentált tantárgyat kíván elfogadtatni, akkor is az intézmény dönt arról, hogy ezt a tárgyat elfogadja, beszámítja-e – vagyis az átvétel ez esetben nem automatikus.

#### Adalékok: a modul-rendszer gyakorlati következményei

A modulokra mint autonóm egységekre épülő rendszer a képző intézmények közötti újfajta, ésszerű munkamegosztáshoz vezethet: egy intézménynek nem muszáj feltétlenül az egyes szakképesítésekhez tartozó összes modul folyamatosan, állandóan oktatni, ha a nála hiányzó modulok egy másik intézményben is megszerezhetők. Lehet, hogy egyes modulok oktatására bizonyos intézmények vagy képzési vállalkozások - kiváló tanműhelyi, speciális gépi- vagy műszer-adottságok birtokában - az átlagosnál jóval nagyobb hatékonysággal, jobb eszköz-kihasználtsággal és így gazdaságosabban vállalkozhatnak. Mások viszont bizonyos modulok oktatásának a távoktatásos formájára rendezkedhetnek be: így e formában "profi" feltételeket teremthetnek, akár egy egész ország számára is.

A nyitott képzési formák, és különösen az egyre nagyobb jelentőséggel és képzési volumenben jelentkező felnőttoktatás új megvilágításba helyezi, és újragondolandóvá teszi a tanuló, illetve a hallgató fogalmát.

Egy "hagyományos" képzési formában egyértelműen meghatározható, hogy egy tanuló vagy hallgató hány féléves képzési keretek között hanyadik éves, és ennek megfelelően milyen órarendi eloszlásban, éppen milyen tárgyakat kell tanulnia. A moduláris rendszer viszont lehetővé teszi, hogy valaki egy félévben - bármilyen egyéni megfontolásból - csak néhány, esetleg csak egyetlen modult vegyen fel. Ráadásul, ezek a modulok (bizonyos, előre megtervezett szigorítások mellett), több féléves-éves kihagyással, "szakaszolva" is elvégezhetők. Ilyen helyzetben (főleg a "kihagyott" félévekben, tanévekben) nehéz lenne folyamatos tanulói-hallgatói státuszról beszélni. Nyilvánvaló, hogy ilyen "részleges" vagy "kihagyásos" tanulási lehetőségek mellett már felborul minden korábbi, "normális", teljesértékű tanulókat feltételező nyilvántartási és számítási rendszer.

Át kell állni a modulonkénti gondolkodásra

- a tanulók/hallgatók nyilvántartásában, a statisztikában
- a képzési normatívák, támogatások számításában
- a tanulmányi szabadság, a tandíj, a diákhitel összegének megítélésében,
- és mindez újabb nehézségeket, újfajta szervezési módszerek szükségességét jelenti az



órarend-készítésben, a hallgatói létszám-tervezésben, stb.

A fentiekben vázolt szemlélet és gyakorlat igénye mindenekelőtt a felnőttoktatásban jelentkezik. Ezért talán a jogi szabályozásnak is itt kellene váltania mielőbb: modulonként (és nem tanfolyamonként, nem hallgatónként) meghatározni normatív támogatásokat, és egyáltalán: a modularitást mint alapkövetelményt és szervezési alapelvet megfogalmaznia.

Egy olyan rendszerben, melyben a tanulóknak már nem kell kötődniük egyetlen intézményhez (ahol szinte "végig-vezetik" őket a képzési folyamaton), a képzés iránt érdeklődőket a képzési piacon a meghirdetett modulok szinte áttekinthetetlen gazdagsága várja majd, egy megkezdett képzésnek szinte már zavaróan sokféle, sokirányú folytatási lehetősége közül kell majd választani. Ezért feltétlenül ki kell majd építeni azt az információs és tanácsadó rendszert, országos hálózatot, amely az érdeklődők rendelkezésére áll, és naprakész információkkal rendelkezik a képzési kínálat egészéről, pontos felvilágosítást tud adni arról, hogy milyen modulok birtokában, milyen további modulok megszerzésével lehet eljutni egy újabb szakképesítéshez vagy szakosító b(kompetencia-) bizonyítványhoz.

Minden egyes modulhoz kell készíteni a tanulók/hallgatók számára egy tanulási útmutatót, ami tartalmazza az adott modul összes lényeges adatát:

- a félév során megoldandó tanulmányi- és vizsgafeladatokat,
- a felmérések-értékelések módját és ütemezését,
- a kötelező- és ajánlott irodalom jegyzékét,
- a rendelkezésre álló önértékelő lapokat,
- interaktív szoftver-programokat,
- a kontakt-órák, csoportos foglalkozások, gyakorlatok a tutorral való (kötelező vagy fakultatív) konzultációk időpontját,
- az elektronikus kapcsolattartás lehetőségeit, stb.

Mindez végeredményben egy komplett "tanulási csomag" áll össze.

Egy kifejlett és hatékonyan működő rendszerben a tanár számára is készül modulonként oktatócsomag, melynek fő alkotó-elemei: a modulra vonatkozó dokumentáció mellett tanári útmutató, kérdés-sorok, évközi és modulzáró feladatlapok, teszt-lap készlet, (kiértékelési útmutatóval vagy kulccsal, vagy – elektronikus feladatmegoldás esetén – kiértékelő szoftverrel), a tanítást/tanulást-segítő valamennyi segédanyaggal.

A sztenderdizált, egységes modul-tartalomnak és követelményeknek megfelelő segédanyagok, dokumentációs anyagok elkészítése és folyamatos fejlesztése megfelelő, központilag biztosított apparátus felállítását, működtetését igényli.

A modul-rendszerben az egyes szakképesítések/diplomák megszerzéséhez alapvető kritérium-ként kidolgozott modulok mellett, a tanulók látókörét szélesítő, érdeklődését kielégítő, egyéni szabad választás lehetőségét kínáló (fakultatív) modulok, tanulási nehézségekkel küzdők számára a „legtipikusabb” igényekre előre kidolgozott korrepetáló, felzárkóztató modulok



is vannak. A rendelkezésre álló kidolgozott, felkínálható modulok száma az évek múlásával egyre több. A nagyobb, többprofilú intézményekben ezek száma egészen elképesztő. Az amerikai egyetemek és főiskolák gyakorlatában több mint száz tudományos területen illetve képzési irányban mintegy 3-4 ezres modul található. Az Egyesült Királyságban néhány nagy egyetemen közel 5 ezer modul szerepel a regiszterben.



### A modul-rendszer – a nagyvilágban

Amikor a hazai modul-rendszer kifejlesztésén és elfogadtatásán fáradozunk, nem árt szembe-sülni a tényekkel. Mi a helyzet külföldön?

Az „építőelemes oktatás-szervezés” az angolszász nyelvterületen keletkezett, a szakirodalom a Harvard Egyetem 1869. évi képzését tekinti a moduláris rendszer kiinduló-pontjának. Angliában az első modularizációra irányuló kísérlet 1960-ban, a londoni egyetemen folyt.

Ma már az Egyesült Államokban a moduláris szerkezetek jelentik a szabványt, a döntően moduláris curriculum- szerkezetekkel működő felsőoktatási rendszerek a fejlett világ jelentős részén bevezetésre kerültek, így: USA, Kanada, Ausztrália, Új-Zéland, Egyesült Királyság, Hollandia, Finnország, Norvégia, Dánia, Görögország, Olaszország egyetemein – hogy csak a legjelentősebbeket említsem. Tévhitnek kell minősíteni azt a véleményt, miszerint a modulrendszer nem működik a „legjobb” egyetemeken. Az USA számos híres egyeteme, az Egyesült Királyság valamennyi egyeteme modul-rendszerben oktat. A távoktatási intézményekben (így pl az angliai Open University-ben), illetve mindenhol ahol távoktatás (ODL) van, az elsők között alakult ki a modul-rendszer. Talán nem túlzás az állítás, mely szerint a modularitás valójában világszerte polgárjogot nyert.

Fentiekben egyetemi példákat hoztunk fel – elgondolkoztató, hogy Magyarországon jelenleg az egyetemi szektor áll ellen leginkább a moduláris gondolkodásnak.

Természetesen, a szakképzés területéről is idézhetnénk példákat\*, hiszen a képzésnek a tanulói adottságok-igények-motivációknak való megfeleltetése (különösen a hátrányos helyzetűek esetében!) itt is megoldásra vár.

A modularitás általános jellemzőiként említhetjük:

- A világ moduláris rendszerei között nincs egység. A rendszerek hagyományosan egymástól függetlenül alakultak ki, és többnyire ma is így működnek. A felfogásbeli különbségekre példa, hogy amíg Németországban a modul, mint „építőkocka” (Lehrbaustein) a kezdetektől fogva nagyobb tanulmányi egységet (több tantárgyat) fog össze, addig Kanadában például egy biológiai programot 60 egységre bontottak, és ezen „mini-programokat” (mikro- modulokat) hente kéri számon a hallgatóktól.
- A modul-rendszerek egy új oktatási szemlélet jegyében születtek, általánossá válásukat nagyban segítette a Life-long learning koncepciójának elfogadása.
- A bevezetés többnyire a kredit-rendszerű oktatással egyidejűleg történt
- Az Európai Unió áttekintette a különbözőségeket, és nem azok egységesítését tűzte ki célul, hanem azok minél jobb átjárhatóságát kívánja segíteni, minden lehetséges eszközzel. (ECTS, Euromodul, Europass)
- Egyre erősebb a törekvés (főleg az Európai Unióban), hogy a modularitás a képzési rendszerek minden szintén érvényesüljön. Ebben meghatározó szerepet játszik a tanulásban résztve-

\* pl .Mihály Ildikó: Finnországi mozaikok, Új kredit...Szakképzés, 2004



vő felnőttek egyre növekvő serege: ez a réteg-tanulás- (és nem intézmény-) központú, és szabad átjárást kíván képzési céljainak megvalósításához, intézménytípustól függetlenül.

●A modularitás eredményesnek bizonyult a tömegoktatásból fakadó gondok megoldásában, a Nyugat- és Észak-Európai tapasztalatok szerint, a modularitást állandó minőségi megújulás kíséri.

### A kreditről

Magyarországon előbb született meg (a felsőoktatásban) az országos, átfogó kredit rendszer, mint a modul-rendszer. A világban ez általában fordítva történt: a legtöbb esetben a modularizációra való áttérést követte a kredit-rendszer kialakítása.

A jelenség magyarázata, hogy ez a két szorosan összetartozó fogalom eredetileg egy új szemlélet, oktatási filozófia szervezéstechnikai kivetítülése: „előhívói” mindazok a lényeges szemléleti váltások, melyekről korábban már szoltunk. (tanárcentrikusság helyett tanulócentrikus-ság, stb.)

Magyarország oktatási rendszerében a paradigma-váltás, szemlélet- és struktúra-váltás még vajúdik. A jelenlegi hazai kredit-rendszer tipikusan ennek az átmeneti korszaknak a terméke. A felsőoktatásban 2000-ben bevezetett kredit-rendszert a megalkotói praktikus tantervtechnikai, oktatástechnikai eszköznek tekintették, annak lényegi, mélyebb társadalompolitikai jelentőségének felismerése nélkül.\*\*

E helyzetben érthető, hogy egyesek „kredit-alapú modul-rendszert” képzelnek el, noha pont fordítva: „modul-alapú kredit-rendszerről” kellene szólni. Hiszen, valójában a modul az alap, és erre épül a kredit.

Akár axiómának is elfogadhatjuk:

a modul: egy tanulmányi egység tartalmi jellemzőinek kifejezője.

a kredit: a modul idő-alapú mennyiségi értékének kifejezője.

A két fogalom szorosan összefügg, és ideális esetben egymást feltételezi.

A hazai szakirodalomban már 1996-ban olvashattuk (már akkor sem újdonságként): „ a kreditrendszer működésének feltétele a rugalmas elemekből, modulokból felépülő tanterv”\*

Az ismert lexikonok kredit-meghatározásai elsősorban az idő-, illetve a mennyiségi tényezőt hangsúlyozzák. A Felnőttoktatási és-képzési lexikonban olvashatjuk:

„Kredit: egy tanulmányi egység, tanfolyam elsajátításáért vagy más tanulmányi tapasztalatért adott numerikus érték (kreditpont), amelynek össz mennyiségéért az oktatási, felnőttoktatási

---

\*\* Lásd Kadocsa, 1999

\* Tóth Béláné, idézi Kadocsa 1999





intézmény a vonatkozó szabályok értelmében, a tanulót jogszerű elismerésben (bizonyítványban, tanulmányi év elfogadásában, stb.) részesíti.”\*\*

Fenti meghatározást részben kiegészíti a Pedagógiai Lexikon: „a kredit, vagy más megfogalmazásban a tanegység, olyan mértékegység, amely adott felsőoktatási szakon a tanulmányi munka idő-és teljesítmény ráfordítását jelzi.”\*\*\*

Fentieket részben összefoglalva, részben kiegészítve és pontosítva, az alábbiakat állapíthatjuk meg:

- a kredit a tanulmányi munka idő-ráfordításának mennyiségét fejezi ki (beleértve a teljesítéshez szükséges összes idő-ráfordítást), egyezményes mértékegységben (tanulmányi pontban) kifejezve
- a kredit nem azonos a tanegységgel, az csak a tanegység (modul) mennyiségi mutatója
- a kredit elsősorban a felsőoktatásban használatos, de nem kizárólag.
- a tanulmányi tapasztalatért nem adunk kredit-pontot, csak a tapasztalat megszerzésére fordított idő-mennyiségért.
- a kredit elsősorban a tanulói teljesítmény elismerésének, időbeli szabályozásának eszköze, részleteiben és összességében egyaránt.

Ami az idő-tényezőt, a kredit legfontosabb, lényegi tartalmát illeti, helytelen az a felfogás, amely a kredit pontértékét csupán a képzés során biztosított tanári kontakt-órák számára szűkíti le. Ez már csak azért sem lenne elfogadható, mert a kredit-rendszer érvényes nem csak a nappali alapképzésre, de alkalmazható a részidős képzésekre, sőt tanfolyamok, kompetencia-kurzusok keretén belül is. A levelező oktatásban vagy a távoktatásban, mint ez köztudott, igen kevés a kontakt-óra, és egy meg nem kapott kontakt-órát ellensúlyozandó, az egyéni tanulás többnyire nem ugyanannyi óra tanulási időt igényel a tanulótól/hallgatótól, hanem sokkal többet.

A kreditpontoknak az adott modul (tantárgy) érdekében kifejtett tanulói összteljesítmény teljes tervezett, kalkulált időráfordítását kell kifejeznie.(Természetesen egy „átlagos” tanuló képességeit figyelembe véve.)

---

\*\* Felnőttoktatási és képzési lexikon, 2002. Harangi László szócikke

\*\*\* Pedagógiai Lexikon, 1997



A kalkulált tanulói ráfordítások közé kell számolni: előadás, kiscsoportos foglalkozás (szeminárium), gyakorlat, tutori konzultáció, egyéni tanulmányok (könyvtárban vagy otthon), egyéni feladatmegoldás (papíron vagy számítógépen), vizsga; projektmunka, ipari gyakorlat, szakdolgozat-készítés.

A kreditpontnak nem kell tekintettel lennie az elvégzett hallgatói teljesítmény nehézségére vagy könnyűségére, a kredit pontértéke nem függ a tanulmányi program tartalmától, szerkezetétől, ekvivalenciájától.

Egy modul pontértékének kiszámításához valójában komoly számításokra volna szükség. Egy ilyen számításhoz az oktatási/tanulási folyamat igen tudatos és alapos elő-tervezése, átgondolása szükséges. Például, végig kell gondolni, hogy az adott képzési idő alatt hány tesztlapot kívánunk íratni, hány egyéni feladatot kívánunk kiadni, hány oldal kötelező irodalmat adunk meg, ezek megszerzése mennyi utánjárást igényel, stb. Mindezeknek egyenként ki kell számolni az idő-igényét – és csak ezután tudjuk megállapítani, hogy a tanulót túlterheljük-e vagy sem, illetve, hogy hány pontot ítélünk meg az adott modul teljesítése fejében. Egyébként, a képzés során elfogadott tantárgyak is elláthatók kredit-értékkel – a sztenderdizált modulokkal azonos számítási mód szerint.

A tanulói/hallgatói státusz korábban már említett problémája a kredit-logikával kezelhető. Az előírt kreditpont-minimum határozhatja meg, hogy valakit még tanulónak/hallgatónak tekintünk, kollégiumi férőhelyet, ösztöndíjat kapjon-e, stb. Ez a kérdés főleg a nappali alapképzésben (annak államilag támogatott formájában) vetődik fel, hiszen a felnőttképzésben nem szabad hogy problémát jelentsen az, ha valaki egy félévben csupán egyetlen modult vesz fel.

A kredit-rendszer első alkalmazását 1920-ra, az Egyesült Államok felsőoktatási rendszerében kereshetjük, amikor is a munkából jött, különböző előképzettségűek számára kellett egységesen értelmezett képzési egységeket kialakítani, annak érdekében, hogy tanulmányi eredményeiket be lehessen számítani a felsőoktatás keretei közé. Mára a világ jelentős térségeiben (USA, Kanada, UK, Ausztrália, skandináv országok, stb) kiterjesztették a kredit- (illetve modul-) rendszert az oktatás és képzés, valamint a továbbképzés minden területére, az általános iskolától a doktori képzésig.

Mindeközben nem alakult ki egységes kredit-rendszer. Minden ország a saját hagyományaira támaszkodva építi tovább rendszerét. Bár az Európai Unió nem törekszik arra, hogy egységes rendszert hozzon létre, 1993-ban kialakította az Európai Kredit-Transzfer Rendszert (ECTS), mely eleve a sokszínűsége épít, emellett mégis biztosítja - egyszerű számításokkal - az összehangolhatóságot, és az egyes országok különböző képző intézményei között a hallgatók átjárhatóságát.

Ebben a helyzetben mi sem vagyunk kötelezve arra, hogy átvegyük bármely ország rendszerét. Viszont saját nemzeti rendszerünk kiépítését nem oldhatjuk meg azzal, hogy kellő megfontolás nélkül átvesszük az ECTS alapelveit és számítási-átszámítási gyakorlatát.



Például, teljes szabadságunk van abban, hogy eldöntsük, hogy egy kredit-pont: hány tanuló/hallgatói munkaórát fedjen le? A legésszerűbb lenne kiindulni a legtipikusabb egységből, egy átlagos teljesítményt igénylő tantárgy/kredit félévnyi munkaóra-igényéből. Ha ez a szám túl alacsony (5 alatti) lenne, a rövidebb képzési idejű tanfolyamokra, kompetencia-kurzusokra már tört számot kellene adni, ez kerülendő. (Van olyan ország, ahol például egy féléves tantárgy: előadás esetén egy, labor-műhely-gyakorlat esetén fél kredit-pontot ér. Ilyen alacsony érték számunkra nem lenne megfelelő.)

A hazai kredit-rendszer eddigi legfőbb érdeme, hogy fellazította kissé a merev, „központilag vezérelt” tantervet, és lehetővé tette a hallgatók számára a felvett-felveendő tantárgyak sorrendjének felcserélését, szabadon választható tantárgyak választási lehetőségét, és ezek öszszeválogatásában elvi átjárhatóságot a felsőoktatás szakjai és intézményei között.

Azonban mindez a „hagyományos” struktúra keretei között keresi a helyét. Igen sok tennivaló lenne még a szemlélet, a struktúra, az irányítási-finanszírozási rendszer, a jogszabályi háttér megváltoztatása érdekében.

Vagyis, a hazai kredit-rendszer mai, féoldalas formájában is hozott némi előrelépést, de valódi megoldást az jelenthet majd, ha kiépül mellé a moduláris rendszer, ami remélhetőleg az oktatási rendszerváltás egyik fontos eszköze, eredményében, pedig annak kifejezője lesz.

### A modulrendszer bevezetése

A modularizáció és a kredit-rendszer bevezetése nem csak elhatározás kérdése, hanem gondosan előkészített és határozottan irányított több éves fejlesztő munkát igénylő tevékenység.

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy az újításokkal szemben a legnagyobb nehézséget a tanárok és a képzési rendszer irányítóinak konzervatív szemlélete, gondolkodása jelenti. Ennek ékes példája a modularitás: egyesek a reform motorjának, a fejlesztési stratégia alapjának, mások provokatív fogalomnak tartják, mely ki akarja őket zökkenteni megszokott gondolkodásmódjukból, „biztos hadállásaikból”.

Mindenesetre, megállapíthatjuk, hogy *nem következetes az, aki life long learningről, a képzési rendszer rugalmas átjárhatóságáról és sok korszerű új követelményről beszél az elvek szintjén, a gyakorlatban viszont elutasítja a modularitásnak még a gondolatát is.*

Egy olyan rendszert, amely alapvető szemléleti változást jelent, és átfogó jelleggel kívánja megváltoztatni a korábbi gyakorlatot, annak bevezetése előtt alaposan, minden részletében, minden várható problémára tekintettel, minden nézőpontból megvizsgálva, részletesen ki kell dolgozni, és színvonalas szakmai kontroll alá kell venni. Ilyen esetben a sietség, a



kiérleletlenség, a kampány-jelleg később erősen visszaüt: nem csak az adott tervet, annak kitalálóját és az abban résztvevőket járathatja le, de magát a reformot, annak tárgyát is.

Ha egy részletesen, jól kidolgozott tervünk van is, ez még nem jelenti azt, hogy egy "fordulónapon", az ország területének egészére, összes intézményére kötelező érvénnyel célszerű azt egyszerre bevezetni. Keresni kell a fokozatos bevezetés lehetőségeit.

Egy más szempontot is végig kell gondolnunk.

Jelen dolgozat többször hangoztatta a tanulói/hallgatói öntevékenység és aktivitás fontosságát; de ez nem csak a kérdés pszichológiai-elvi-deklaratív vetületében, de azt ezt előhívó, ösztönző szabályrendszer, struktúra, módszertan fejlesztése során, és az ezeket „átlengő” filozófia megfogalmazásában és érvényesítésében is meg kell hogy jelenjen.

Ám ezt a logikát nem csak a tanulókra vonatkoztatva, de a reformok egészére, annak leendő végrehajtóira is ki kellene terjeszteni.

○Ésszerű megoldás lenne, hogy először csak néhány szakterületen vezessük be a sztenderdizált modulok használatát

Minden képzési programban van néhány olyan tantárgy, melynek oktatása a legtöbb iskolában nem igényel egyéni, helyi megoldást, viszont megfelelő lenne – néhány változat közül való választási lehetőséggel – ugyanannak a modulnak a használata.. Tipikusan ilyen például az informatikai alapismeretek, több szakmában a kommunikáció, a marketing, a PR-alapismeret, másokban az anyagismeret, illetve általánosságban az alapismereti tárgyak.

Ez a megoldás nem szülne ellenállást, hiszen az iskolák ebben az esetben elsősorban komoly segítséget kapnának, és élvezhetnék annak előnyeit, hogy a modularizált, így széles körben felhasználható tananyagaikhoz minden részletében kidolgozott, korszerű módszertani támaszt (tanári kézikönyv, oktatócsomag, stb.) kapnának, melyek előállítás, „bejáratása”, terjesztése így –a nagy számok törvénye szerint – a lehető leggazdaságosabban és legjobb hatékonysággal lenne megszervezhető.

○A következő szakaszban (illetve az előző szakasszal akár egyidejűleg is), azon modulok kifejlesztésére kerülhetne sor, melyek iránt kifejezett igény mutatkozik, illetve ahol a fejlesztésben való közreműködésre is van készség és ambíció.

Ez nem utópia, nem naivitás.



Dániában magam tapasztaltam, hogy néhány szakképző iskola öntevékenyen, minden felső utasítás vagy támogatás nélkül, kidolgozta a saját modulrendszerét. Ez végülis egy konszenzus, újfajta munkamegosztás volt: felismerték, hogy jó nekik, ha a közösen kifejlesztett modulokat kölcsönösen elfogadják és beszámítják.

Ha az állam (akár pályázat formájában) ezeket a modulfejlesztő kezdeményezéseket támogatná, ez sok alkotó energiát szabadítana fel, nem ellenállással, hanem sok-sok ambícióval találkozoznánk. Természetesen, az „alulról jövő” kezdeményezések is igénylik a központi koordinációt, a fejlesztést segítő személyi és tárgyi infrastruktúra (szakmai-pedagógiai bizottságok, kiépített engedélyezési mechanizmus, adatbank, stb) meglétét és gördülékeny működését.

○ A kész modulok alkalmazását sem kellene „elrendelnünk”. Sőt, csak ott engedélyoznánk azok meghirdetését és alkalmazását, ahol biztosítékot látunk a sztenderdizált követelményeknek való megfelelésre. Ha a beszerzési és egyéb támogatásokban prioritást élvezne a moduláris oktatás, akkor „kényszer-mentesen” is terjedne.

A „szakaszos bevezetés” további szempontjaként, javaslom a moduláris felnőttképzés kiemelt prioritásként való kezelését.

Többek véleménye szerint, például a felsőoktatás keretein belül elsősorban, a felnőttképzésben törhetne be és bizonyíthatna először a modularitás, itt lenne vele szemben a legkisebb az ellenállás. Már csak azért is itt kellene központi támogatással fejleszteni, mert a rendszerfejlesztést illetően, itt igen nagy az elmaradás. A felsőoktatás gazdái e területet eddig elsősorban gyors pénzszerzési lehetőségnek tekintették, a „rendcsinálás” egy moduláris rendszerfejlesztés támogatásával indulhatna el.

E terület, a felnőttképzés egésze kiemelt figyelmet érdemel. A felnőttképzési törvény igen mostohán bánik a modularitással (csupán annyit állapít meg, hogy a felnőttképzésben oktatott program „moduláris is lehet” (ahelyett hogy azt ösztönöznék, hogy moduláris legyen).

Ha egy korszerű, hatékony felnőttképzést képzelünk el, az iskolai rendszerű felnőttképzés „tűri” legkevésbé, hogy a nappalis képzés „csökevényes” változataként, a követelmények minimálisra szállításával (vagyis igénytelenül) oktassunk, a régi szemlélettel. Ez a régi felnőttképzés el kell hogy tűnjön, a hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése esetében is csak egy ál, álnok, hatékonytalan megoldás.

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben elsősorban a „kompetencia-kurzusok” rendszerbe állítása hozhat előrelépést. (Ennek szenteljük a következő fejezetet.) Ez a nagy és reménytelen fejlődés előtt álló szakterület csak modularitás révén tud megfelelni a life long-learning követelményeinek.





## A kompetencia-bizonyítvány.

Egy új fogalom keresi a helyét a magyar képző-szakképző rendszerben. Egyelőre általánosan elfogadott neve sincs. Ugyanakkor jelentősége és az iránta való igény egyre nő. Az emberi tudás és tapasztalat kompetencia-fogalom alá rendezhető értékének elismeréséről, ennek konkrét megjelenési formájáról van szó.

Több külföldi és hazai szakember hangsúlyozza\*: hogy a jelenleg uralkodó, „hagyományosnak” mondható oktatási-képzési formák (mely a szoros rendbe szervezett tanításon alapulnak, stabil belső szerkezettel és programmal) önmagukban ma már nem alkalmasak arra, hogy az új társadalmi kihívásnak megfeleljenek. A LLL által követelt szemléleti váltás egyik lényegi vonása éppen az, hogy nem a hagyományos képzési formák logikáját, szemléletmódját kell kiterjeszteni a képzési rendszer egészére, hanem új szemléletet, paradigma-váltást kell érvényesíteni. A váltás egyik eszköze és egyúttal megjelenítője a mindennapos gyakorlatban – éppen a kompetencia alapú szemléletben érhető tetten.

A „hagyományos” szakképesítések és diplomák értéke egészen a legutóbbi időkig nem fejezte ki azok kompetencia-értékét. A szakképzésben igen lényeges elmozdulás történt (és történik) e téren, a SZVK-k és a központi programok korszerűsítése során. A felsőoktatás „képzési követelményei” csak nagy vonalakban és úgy tűnik, azt is túl nagy szabadságfokkal határozzák meg egy diploma garantált, a képzés során mindenképpen elsajátítandó követelményeit, minden képző helyen azonos, a munkaerőpiacon értékesíthető tartalmát.

Fenti problémát és az átalakulás folyamatát a munka világa gerjeszti. A munkaadók egyre kevésbé gondolkoznak hagyományos szakmai előmenetelben, szakmában, munkakörben, beosztásban: hiszen a munkakövetelmények folytonosan változnak, már nem köthetők egy-egy szakma, munkakör rögzített követelményeihez. Folyamatos az átszervezés, előtérbe került a létszámgazdálkodás, a dolgozók hatékonyságának mérése. Ennek következtében, a munkáltatók elsősorban nem azt várják, hogy egy szakképesítés/diploma egy adott szakmára-munkakörre készítsen fel. Nem csak a képzettség és a betöltött poszt közötti megfelelést vizsgálják, hanem azt is, hogy az egyes munkavállalók milyen – addig figyelmen kívül hagyott – készségek, kompetenciák tulajdonosai.

Ezért a képzéstől azt várják, hogy ne csak a tárgyi tudás, bizonyos konkrét, a (mai) technológiákhoz kötött szakmai, gyakorlati jártasságot és készséget, hanem alapvető, a munkavégzés során általánosságban fontos képességeket alakítsanak ki: helyzetfelismerő, kezdeményező, alkalmazkodó, szociális és kommunikatív képesség, stb. (Ezek azok, amit az előzőekben kulcskompetenciák-ként fogalmaztunk meg.)

A LLL szellemében, ez a képzési célok újragondolását, a „képzési tartalmak újrafelosztását” követeli meg. Hiszen egy adott munkahelyi szituáció, pozíció-váltás ugyanakkor igen konkrét tárgyi tudást és kompetenciákat követel meg (olyanokat, amelyek az alapképzés során talán

\* Bellier 1998, Jakó, 2004., Bajomi 2000



még meg sem fogalmazódhattak.) Ezeket már nem lehet és nem is kell beleerőszakolni az iskolarendszerű képzésbe: olyan képzési rendszert, képzési formákat kell kialakítani, amelyek később, az igény felmerülésekor képesek megadni a kívánt szaktudást illetve kompetenciákat.

Az előző fejezetben azt próbáltuk érzékeltetni, hogy egy korszerű képzési rendszerben az oktatási folyamatok kialakításában, az oktatási partnerek közötti összjátékban a MODUL a kulcsfogalom; az előző gondolatmenetből az világlik ki, hogy a munkáltatók és a képzők együttműködésében a KOMPETENCIA a kulcs-fogalom.

A munkahelyek immár nem munkaköri igényeket és az azok kielégítésére kialakított szakképesítéseket/diplomákat kívánnak összevetni, – hanem a képző rendszerek által nyújtott (megfogalmazott és dokumentált) kompetenciákat az általuk az adott munkahelyi feladatok számára felmért és követelményként megfogalmazott kompetenciákkal. Az adekváció mérése a kompetenciák szintén valósul meg.

Az újfajta, az emberi élet teljes hosszára kiterjedő folyamatos képzési igény már nem oldható meg a „hagyományos” szakképesítések és diplomák egymásra építésével (azzal a „diplomahalmazással”, ami korábbi évtizedekben egyre jellemzőbb volt); még csak azzal a néhány, jogszabályokban is rögzített képzési formával sem, mely átmenetet vagy kiegészítést biztosított a korábban végzeteknek. (például főiskoláról egyetemre, de csak azonos szakirányon belül, vagy a diploma utáni „szakirányú továbbképzés”). Jóval rugalmasabb, változatosabb, és – igazodva a munkában állók igényeihez – rövidebb képzési formákat kell rendszeresíteni.

Ezen igény valódiságát fejezi ki az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés kiterjedt világa, az átképzések-továbbképzések, a legkülönbözőbb tanfolyamok végtelen sokasága.

Azonban ez a terület ma már áttekinthetetlen. A képzések egy része rendezett, szankcionált, hitelesített formában zajlik. Nemzetközi, nagy tekintélyű képző cégek magas követelményeket támasztanak, az általuk megkövetelt tudást és kompetenciákat jól kidolgozott minősítési rendszer alapján garantálják. (Egy-egy ilyen, lényegében tanfolyami jellegű képzés végén kiadott tanúsítvány munkaerőpiaci értéke adott esetben nagyobb lehet, mint egy diplomáé.) Minisztériumi és egyéb továbbképző intézetek, vállalati képző központok adnak a szakterületükön abszolút elfogadott tanfolyami végzettségeket.

Ugyanakkor a képzési vállalkozásoknak egy igen jelentős része mindenfajta minőségi garancia nélkül szerveződik. Ha valamilyen kompetencia-tartalom valamilyen szinten meg is fogalmazódik, ezt akkor sem garantálják, nem hitelesítik. Bár vannak képzési hálózatok is (a hálózaton belül egységes követelményekkel), de a legtöbb képzési vállalkozás minden más képző cégtől függetlenül, önállóan alakítja képzési formáit és azok tartalmát.

Évek óta tapasztalunk arra való törekvést, hogy legalább a statisztikai nyilvántartó rendszerbe kerüljenek be ezek a vállalkozások. A cégbejegyzési nyilvántartások mintegy 3.000 cégnél találtak utalást arra, hogy a cég képzési tevékenységre (is) kérte bejegyzését. Az OSAP-rendszernek annyit sikerült elérnie, hogy mindazok, akik iskolarendszeren kívüli képzéseik-



hez állami támogatásért pályáznak, azok bejegyeztessék magukat. Ez a statisztika mintegy 850 képzési intézményt vagy vállalkozást jelent, de a regisztrált képzéseik mintegy 80%-a OKJ-szakképesítést kíván adni, (a bizonyítvány állami elismertetéséhez kell a regisztráció), az egyéb képzéseik nyilván nagy számúak, ezek sehol nem szerepelnek. A felnőttképzési akkreditáció is lehetővé tesz bizonyos rátekintést: ide mintegy 1.000 felnőttképzést (is) folytató intézmény vagy vállalkozás jelentkezett be. Ezek közt vannak olyanok, melyek „saját” infrastruktúráját csupán egy konyhasarki asztal jelenti, (a képzés lakásban vagy bérelt helyen történik), és vannak nagy szakképzési részvénytársaságok, több telephellyel, több emeletnyi tanteremmel.

Ami a minőségi garanciát és az áttekinthetőséget illeti (még ne is beszéljünk átfogó rendszeréről), itt igen sok a tennivaló. Megszületett ugyan a felnőttképzési programok akkreditációjának jogi szabályozása, de ezek a programok egyedileg készülnek, így azonos témakörben vagy képzési céllal egymással való összehangolás legkisebb ösztönzése sem történik.

A következőkben elsősorban a szabad képzési piacon működő olyan iskolarendszeren kívüli, elsősorban felnőtteknek szervezett, munkaerőpiaci igények kielégítésére szerveződött képzési intézményeket/vállalkozásokat állítunk vizsgálódásunk előterébe, melyek számára kívánatos és lehetséges lenne egy átfogó, kompetencia-alapú, moduláris rendszer kialakítása.

### A megszerzett kompetenciák igazolása

A munkaerőpiacnak szüksége van olyan, a „hagyományos” iskolarendszeren kívüli képzési formákra, melyek bizonyos, számukra fontos kompetenciák elsajátítására szerveződnek, és ezeknek a kompetenciák elsajátítottságát biztosítják és hitelesítik is.

A nem formális tanulás során megszerzett (vagy kialakult) kompetenciák igazolása mindaddig nem jelent külön problémát, ameddig arányuk és fontosságuk elhanyagolható az egyén ösztudástömegében. Amint azonban az egyének kompetencia-tőkéjének jelentős része a nem-formális képzésből (illetve az informális tanulásból is) származik, problémaként vetődik fel annak igazolatlansága, az elismertethetőség megoldatlansága. A munkaerőpiacon lezajló „tranzakciók” során ugyanis a felek a kompetenciák, kompetencia-elvárások alapján „címkézik”, vagyis értékelik, fogadják el egymást. Az alkuk során döntő kérdés, hogy az egyes szereplők milyen meglévő kompetenciákkal rendelkeznek, illetve hogy mekkora ráfordítással milyen további kompetenciák megszerzésére képesek. A kompetenciák láthatóvá tétele tehát egyre inkább alapfeltétele a munkaerőpiaci cserefolyamatok megvalósulásának.

A” kompetencia-alapú” szemlélet és oktatás-szervezés egyre inkább átjárja az iskolarendszerű képzések egész gyakorlatát. De az iskolarendszeren kívüli képzésben is megjelenik az igény arra, hogy legyenek olyan, a rendszer szerves részét jelentő képzési formák, ezekhez kapcsolódó minősítési-tanúsítási dokumentumok, melyek állami elismerést és a képzési piac számá-



ra is megbízható eligazítást jelentenek, és egy „nagy” rendszer tovább-építhető, beszámítható elemeiként képesek funkcionálni.

E törekvés hazai és külföldi megnyilvánulásai közé sorolhatjuk az alábbiakat:

- A Franciaországban az 1980-as években bevezetett KOMPETENCIA-MÉRLEG a cégek-vállalatok humánerőforrás-gazdálkodási programjaiban játszott jelentős szerepet, továbbá az egyének számára is lehetővé tette, hogy képességeinek szakszerű felmérése alapján tervezhessék további karrierjüket.\* Az 1980-as években mintegy 700 kompetenciamérleg-központot hoztak létre annak érdekében, hogy az állást kereső, átképzésre szoruló munkavállalók képességeit, tudását a korábbiaknál egzaktabb módon felmérhessék és tanúsíthassák a munkaadók számára.
- A KOMPETENCIA-KÁRTYA szükségességét az 1996. évi Fehér könyv (Tanítani és tanulni) fogalmazta meg; kiinduló pontja lett a további fejlesztéseknek, bár maga a kompetencia-kártya fogalma nem honosodott meg, a hazai gyakorlatban is teljesen ismeretlen.
- Az EUROPASS az EU-ban külföldön tanuló diákok rész-tanulmányainak egységes dokumentációját illetve adminisztrációját, a végzett tanulmányok kölcsönös beszámíthatóságát kívánja szolgálni. Az „Euro-útlevél” bevezetése Magyarországon 2004 őszén indult el, és a különböző képzések egységes szemléletét, átláthatóságát és értékelhetőségét kívánja szolgálni.\*\*
- Az EURO-MODUL az unión belül közösen kifejlesztett, a hálózatban mindenki számára elérhető tanulmányi egység, az európai szintű sztenderdizáció és egy nyelven való gondolkodás érdekében elindult, egyelőre szerény kezdeményezés.\*\*\*
- És a végére hagytuk a számunkra legfontosabbat, a KOMPETENCIA-BIZONYÍTVÁNYT, – a vele kapcsolatos kérdéskörnek szenteljük tanulmányunk egész záró fejezetét.

---

\* Joras: Le bilan...1995

Mihály I. ÚPSz 2000, 2001

\*\* Eurpopass Szakképzés mell., 2005

\*\*\* Kadocsa, 1999



### A kompetencia-bizonyítvány fogalma, neve, helye a képző rendszerben

A kompetencia-bizonyítvány a munkaerőpiac illetve az egyéni felhasználás számára hasznosítható meghatározott szaktudás, kompetencia elsajátítását megbízható módon tanúsító dokumentum, melyet az állam szabályozott jogi előírások betartása mellett elismer; egészében vagy modul-értékeiben beszámítható más képzési folyamatokban is. A szakképzési rendszer szerves részeként, a bizonyítvány tulajdonképpen rész-szakképesítés-ként is funkcionál, ezért a többi szakképesítéshez hasonlóan, gondoskodni kell e bizonyítványok országos regisztrációjáról, akkreditációról, nyilvántartási rendszeréről, felügyeletéről.

A végtelen mennyiségű szabad piaci képzés gazdag és szinte áttekinthetetlen, alacsony szabályozottságú és koordinálatlan világából tulajdonképpen legalizál, beemel a képzési rendszerbe egy új, megfelelő módon szabályozott és elismerhető képzési formát.

E képzési dokumentum, ha megfelelő törvényi elismerést nyer, átalakítja az államilag elismert képesítések struktúráját, ebben az esetben, ennek három fő formája lesz:

- egyetemi (főiskolai?) diploma
- OKJ - szakképesítés
- kompetencia-bizonyítvány

A LLL szellemében, a hazai szakképzési rendszer három fő szektorában (szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) biztosítani kell az átjárhatóságot, tovább-építhetőséget (az élet egész hosszán) – következésképpen érvényesíteni kell e három szektoron belül az egységes szemléleti alapokat, a végzettségek kölcsönös elfogadását és beszámítását, valamint egységes felfogású modulrendszert kell kialakítani, hiszen ez a fajta modul lesz a közös alapegység, a rendszereken átívelő konszenzus alapja.

Egy komoly nehézséggel kell szembenézzünk: az új, egységes felfogású és széles körben használatos bizonyítvány-típusnak (és az erre felkészítő képzésnek) nincs megfelelő, széles körben elfogadott neve.

Egy olyan névre van szükség, amely alkalmas az ide sorolható, a hazai képzési rendszerekben ma is élő de különböző néven szereplő képzési formák és képesítések egy fogalomba való integrálására.

A szakképzési rendszer már megtette az első kísérletet: a most kialakítandó új rendszerben megjelent új fogalom-ként a „RÉSZ-SZAKKÉPESÍTÉS”, mely utal a kompetencia-bizonyítvány egyik jellemzőjére, nevezetesen hogy a szakképesítéshez vezető úton egy rész-eredményt, egy összefüggő egységet le lehet zárni egy rész-bizonyítvánnyal. De mivel a fogalom többfunkciós, ilyen alapon akár „szakképzés-kiegészítésnek” is lehetne nevezni, hiszen ez a bizonyítvány egy szakképesítés lezárása után, annak immár nem részeként, hanem specializációjának, tovább-építéseként is felfogható.

Esetleg el lehetne nevezni az új bizonyítványt „szaktudás-tanúsítvány”-nak is, de a szaktudás-fogalom nem fejezi ki eléggé a tudás és a kompetencia felfogásbeli különbségét. A kompeten-





cia szó egyre terjed (egyelőre csak szakmai körökben!), és a képzés lényegét fejezi ki, azonban jó lenne egy ilyen távlatosan is igen széles körben használatos fogalom esetében egy ilyen, lényegében mégis csak idegen szó bevezetését elkerülni.

Több éves, hosszas töprengés után eljutottam oda, hogy legjobb lenne egy teljesen új szót kreálni. Épp a fogalom illetve a ráépülő képzési tanúsítvány széleskörű bevezetése és elfogadtatása előtt állunk, tehát most jó alkalom lenne arra, hogy az új fogalom bevezetése annak új nevével együtt történjen. Egyelőre csak „a szakma” számára idegen az új szóhasználat, de ha ebben a saját köreinken belül egységre jutnánk, az idő feltétlenül eltüntetné a jelenlegi el-lenérezéseket.

Javaslom a „KOMP-BIZONYÍTVÁNY” név elfogadását.

Nem utolsó szempont, ez a megnevezés minden változatában jól adaptálható (komptanfolyam, komp-vizsga, komp-modul, stb.) A magyar nyelvben élő komp-szó nincs túl messze a kompetencia-képzés- és bizonyítvány lényegétől (valahová oda- vagy visszaköt, átjárhatóságot teremt.)

Nem ez lenne az első eset, amikor egy idegen fogalom a véletlen-összehozta magyar fogalommal új életre kel, és tartósan megfelelőnek mutatkozik.

Ide sorolhatjuk a „mankó-pénzt”, amelynek eredetileg semmi köze a mankóhoz, viszont a francia 'manque=hiány' szóval való hangzás-hasonlósága révén nyert polgárjogot. Hasonló a helyzet a magyar „teleházak” esetében, itt a szó nem azt kívánja kifejezni, hogy az épület tele van, megtelt, hanem a görög 'tele=táv, távolságot áthidaló' (lásd telefon, telekommunikáció, stb) értelem ment át egy magyar fogalomba. Több hasonló példát ismerünk (pl. cinterem, a latin 'coemeterium=temető' szóból, stb.)

Az új, jelen tanulmányban először megjelenő szó kiváló használhatóságát azzal is kívánom bizonyítani, hogy a fentiekben vázolt és az alábbiakban bővebben is elemzett új képzési és tanúsítványi forma esetében a „komp-képzés”, „komp-bizonyítvány” szavakat fogom használni. (Immár idézőjel nélkül).

Hozzáteszem, a kompetencia-szót továbbra sem kell törölni a szótárunkból, hiszen a komp-képzés alapja ma is a kompetencia (és nem a komp).

Az azonos fogalom-értelmezés érdekében, szeretnék visszautalni arra, hogy a fogalmak korábban felvázolt sokféle értelmezése közepette, néhány alap-fogalmunkat hogyan értelmezem.

Megkülönböztetendő a kompetencia-alapú képzés (CBT) a kompetencia-képzéstől (új névén: komp-képzéstől); míg az első fogalom a képzési rendszerek minden szektorában elfogadott minősítő, jellemzésre szolgáló fogalom, ez utóbbi egy képzési forma.



A tudás - kompetencia fogalmak terjedelmi átfedéseit már tisztáztuk. Így, praktikus okokból, továbbra is használjuk a tudás-alapú modul és a kompetencia-alapú modul megkülönböztetését: míg az első a verbális, elvont-lexikális tudás dominanciáját, a második az alkalmazásra, cselekvésre képes tudást, vagyis a kompetenciát kívánja kifejezni.

A továbbiakban is, vagyis a komp-képzés keretében is alkalmazzuk a tantárgy-modul megkülönböztetést, kicsit árnyaltabban:

- Egy tanulmányi rész-egység egyetlen képzési programban való szerepeltetése:  
TANTÁRGY
- Egy adott intézmény vagy képzési hálózat keretében, több képzési programban használatos tananyag-egység: HELYI ÉRTÉKŰ MODUL
- Országosan egységesen értelmezett, minősítésen átesett, regisztrált tanulmányi egység:  
MODUL (SZTENDERDIZÁLT MODUL)

### A komp-képzés terjedelmi illetékessége

Miután a képzési rendszer egészében megjelent a „kompetencia-szemlélet”, ilyen alapon szinte minden hazai képzést nevezhetnénk „kompetencia-képzésnek”. Ezt még inkább mondhatnánk az iskolarendszeren kívüli, rövidebb időtartamú, elsősorban a felnőttekre kiterjedő képzés különböző formáira.

Bár valóban itt kereshetjük elsősorban az általunk elképzelt komp-képzés táptalaját, de nem csak itt. Nem vállalhatjuk fel a felnőttképzés egészét, de az iskolarendszerű képzésnek is csak meghatározott szegmenseit vallhatjuk ide-tartozónak: az új képesítési forma egyik célja éppen az, hogy valamilyen rendet, átláthatóságot teremtsen, egy nyelven beszélést biztosítson a „szabad piaci képzések” dzsungelében.

Hangsúlyozni kell, nem a nulláról indulunk. Ma is vannak olyan képzési formák, melyek szinte teljes egészében megfelelnek a komp-képzés kritériumainak. Ezek többnyire más, nagy képzési rendszerek-formák „nyúlványai”. Meglátásom szerint eljött az ideje, hogy ezek (az adott képzési rendszerekben általában nem a belső „preferencia-lista” első helyeit elfoglaló) képzések egységes, átfogó rendszerbe szerveződjenek., Ezáltal szervezettségük, állami és társadalmi elismertségük, presztízsük (és közvetve, a színvonaluk is) nagy mértékben növekedhet.

- Évtizedek óta él az a gyakorlat a felsőoktatásban, hogy az előírt stúdiumok mellett, fakultatív alapon, lehet kiegészítő képesítést szerezni. Így például a nappali tagozatos hallgatók (elsősorban leendő tanítónők és tanárok) teljesen fakultatív vagy „kötelező választhatóság” formájában, alapfokú könyvtáros, drámajáték-vezetői, szabadidő-szervezői, falusi színjátszócsoporthoz vezetői szaktudást (kompetenciát) szereznek, és tanulmányaik végén egy, a diplomához csatolt „betétlapot” kapnak. Ez a betétlap nem jelent könyvtárosi, drámatanári



vagy művelődésszervezői szakképesítést: a házilag rendszeresített betétlapnak (lényegében komp-bizonyítványnak) leendő munkahelyükön, az adott iskola közegében (ahol az adott feladatra szakképesítéssel rendelkező főállású munkatársak nem állnak rendelkezésre) mégis komoly helyi értéke és használhatósága van.

- Hasonló funkciót tölt be a pedagógus-továbbképzés egész rendszere: nem új diplomát ad, de kiegészítő képzést, specializációt, a tudás korszerűsítését jelentő felkészültséget, kompetenciát: ez mind a munkahelyi szükségletek, mind az egyéni előmenetel szempontjából fontos, nagy lehetőségeket jelent.
- A kört bővítve, ide sorolhatjuk az orvos- a jogász-, a mérnöktovábbképzés és a többi szakmákban-szakterületeken kialakult továbbképzések kiterjedt rendszerét, egész gyakorlatát.
- Rendszertanilag ide sorolhatnánk a vállalati, munkahelyi továbbképzések egész rendszerét. (Ezen belül nagy hagyományú és kiterjedtségű, az egész országot lefedő hálózatok is vannak: például csak a MÁV, saját képzési igényeinek kielégítésére, 20 képző központot működtet.)
- Az ún. hatósági képzések is jól szabályozott, országos rendszert alkotnak.
- A közművelődési intézmények is folytatnak szakképzést, a népfőiskolák a szabadidőben történő, önkéntes részvételen alapuló képzések széles választékában képesek képzést nyújtani.
- E felsorolásban meghatározó szerepet kapnak a képzési piacon nagy számban jelen levő szabad képzési vállalkozások, melyek nagy volumenben kínálnak kompetencia-képzést.
- Tulajdonképpen ide kell sorolnunk a szakképző-, illetve még inkább a felsőoktatási intézmények képzési vállalkozásait, továbbképző központjait is, hiszen az intézményi alapképzés mellett, kiegészítő tevékenységük kifejezetten üzleti alapon működik.
- Kritikus esetet jelentenek az iskolarendszerű oktatás részidős képzései (esti, levelező, távoktatás). Az esti- levelező képzés az esetek döntő többségében a nappalis képzés csökevényes, csökkent értékű formája. Ezt a „papíron” nem létező, de a valóságban jól ismert csökkent-értékűséget elfogadja tanár, diák, felügyeleti szerv, az egész közvélemény. A távoktatás viszont évtizedes lemaradásban van, elsősorban azért, mert nehezen tűri a „hagyományos”(ez esetben inkább: konzervatív) szemlélet uralmát.  
A hazai szemléletben nem tudatosult, hogy e képzések más módszertant, struktúrát, szemléletet igényelnének; egyelőre intézményeink hallani sem akarnak arról, hogy e képzések más, a nappalis szemléletet meghaladó (vagy attól legalábbis elkülönülő) logikai és adott esetben szervezeti rendszerben tudnának magukra találni és hatékonyan működni. Mégis, legalábbis elméleti szinten megfogalmazandó az a felvetés, miszerint a részidős képzéseknek sokkal inkább a felnőttoktatás részévé kellene válniuk (egyidejűleg a kompetencia-elv hatékonyabb érvényesítésével).



Fentebb említett képzési formák és keretek jelentik azt a „mérítési bázist”, melyből kialakulhat a komp-képzés illetve komp-bizonyítvány leendő szabályozott rendszere.

Természetesen nem úgy, hogy az összes képzést „bekebelezzük”, és „betereljük” egy új, egységes rendszerbe. Az egységesítés, vagy akár csak az összehangolódás is, olyan mértékben alakulhat ki (lépésről lépésre), amilyen mértékben a „képzési piac” szereplői felismerik az együttműködés, közös gondolkodás előnyeit.

Ezt a felismerést nem kell tétlenül várni, hanem ki kell alakítani egy működőképes rendszer jogi kereteit, szabályrendszerét, működőképességének meghatározóit, támogatási- illetve finanszírozási rendszerét. Nem várhatjuk, hogy bármely szakterület csatlakozzon egy kétes értékű, kellő mértékben ki nem munkált rendszerhez. Az új rendszernek mind a működtetők, mind a benne résztvevők (vagyis a tanulók) számára előnyösebbnek kell lenni, mint amilyen a jelenlegi.

A fentebb felsorolt képzési formák illetve keretek közös jellemzője, hogy mindegyikük széttagolt, a közöttük való átjárhatóság kidolgozatlan vagy esetleges. Ez abból is következik, hogy nem (vagy csak részben) élnek a modularitás lehetőségeivel.

#### Az egységes rendszer építésének alapja: a sztenderdizáció

A komp-képzések és az azok végeredményét tanúsító bizonyítványok egységes rendszerében fontos, hogy érvényesüljön a rendszer átláthatósága, átjárhatósága, elkerülhetőek legyenek a felesleges és értelmetlen párhuzamosságok, a szakképesítések túlburjánzása és egymáshoz való viszonyuk tisztázatlansága, az e miatti költség-és energia-pazarlás (mind a szervezők, mind a tanulók számára).

Az egységes rendszerhez feltétlenül szükséges, hogy azok építőelemeit egységesen határozzuk meg. Ehhez fontos és nélkülözhetetlen segítséget jelent a modularitás (ennek jellemzőit, előnyeit az előző fejezetben részletesen meghatároztuk).

A rendszer-építésben ugyanakkor önálló képzési egységet jelent a kompetencia-bizonyítvány is, mely a maga szerves egységében szintén beszámítható-átszámítható más képzési formákba.

Már többször hangsúlyoztuk, hogy a rendszer egyes építőkövei csak úgy illeszthetők egymáshoz, ha tisztázottak az egyes elemek minőségi jellemzői, tartalmi mutatói. Ez annál is fontosabb, mivel az egyes képzésekben résztvevők időben és térben különböző, (más-más intézményben szerzett bizonyítványokkal, tanúsítványokkal igazolt) modul-értékekkel jelentkeznek, és kéri azok beszámítását. A szakképzési rendszer keretében, az egyes szakképesítésekben, bizonyítványokban, tanfolyami tanúsítványokban meghatározott (vagy meg sem határo-



zott) tudás-és kompetencia érték oly különböző lehet, hogy az nem jelent kellő garanciát ahhoz, hogy egy más képzés más környezetében az megbízható kiinduló pontot, biztos alapot jelenthessen. Egy nyitott rendszerben tehát minden eddiginél fontosabbá válik az egyes képzési egységek tartalmának, kimeneti értékeinek sztenderdizációja.

Azonban a sztenderdizálás követelményét nem szabad abszolutizálni. Hiszen annak célja nem a rendszer gúzsbakötése, uniformizálása, lemerevítése, ellenkezőleg: a stabil elemek lehető legsokoldalúbb felhasználhatósága és kiegészíthetősége révén, ésszerű és sokoldalú képzési kombinációk, minél nagyobb és leginkább „testre szabott” képzési választék lehetővé tétele.

A képzési igények és célok igen sokfélék. Így van olyan képzési program, mely teljesen egyedi, egy adott munkahely egyszeri igényére szerveződik. (Például, egy új géppark beindításához, a gépet használó munkások kiképzése.) Ebben az esetben a program sztenderdizációjára nincs szükség. A képzést helyben alakítják, a számukra legmegfelelőbb formában. Nem dolgoznak ki és nem használnak modulokat, a képzés legkisebb egysége a tantárgy. Ez persze nem zárja ki annak elvi lehetőségét, hogy ha szükséges, (pl. a technológiai folyamat megértéséhez szükséges olyan ismeretek vagy készségek, melyekre készült modul, pl. balesetvédelem, kémiai alapismeretek, stb.), azokat ne használhatnák.

Lehetséges, hogy egy vállalat, részvénytársaság (pl. A MÁV), egy szakterület (például a vám-szervek tevékenységi területe) a maga specialitása és „belterjessége” révén, létrehoz egy modulrendszert és azokból komp-képesítéseket fogalmaz meg. Ebben az esetben helyi értékű modulok kialakítására és alkalmazására fog törekedni, de itt sem kizárt, hogy kész sztenderdizált elemeket „átemeljének” az országos rendszerből.

Végül, vannak az országos szinten egységesen megfogalmazható és alkalmazható modulok, illetve komp-képesítések. Ezek rendszerének gondozása, a sztenderdizáció és az akkreditálás, nyilvántartásba vétel, a rendszer fejlesztése: állami feladat.

Az alábbiakban elsősorban az országos, átfogó, modulrendszerre építő komp-képzésekkel és azok tanúsításával kívánunk foglalkozni.

#### Adalékok: hogyan működhet a komp-képzés a gyakorlatban?

Annak érdekében, hogy szemléletessé váljon: milyen képzések alkothatnának egy azonos szemléletben, közös koncepcióra szerveződő-össze-szerveződő új, egységes alapokra épülő adminisztrációs-dokumentációs rendszert, kigyűjtöttem a meglévő listákból olyan szakképesítéseket, tanfolyamokat, képesítéssel (vagy anélkül) záródó képzési formákat, melyek meglátásom szerint részei lehetnének a jelen tanulmányban felvázolt és bemutatott, komp-bizonyítvánnyal záródó képzések országos hálózatának.





Kompetencia-képesítés - lista 1.  
Tallózás AZ OKJ-BAN SZEREPLŐ SZAKKÉPESÍTÉSEK között:

Állatgondozó  
Állati fehérje és takarmány-előállító  
Elektromos halászgép-kezelő  
Fakitermelési gépkezelő  
Fűrészipari szerszámélező  
Gépi fejő  
Gyógynövényismerő és termelő  
Ingatlanközvetítő  
Ingatlannyilvántartási ügyintéző  
Inszeminátor  
Kataszteri szaktechnikus  
Keltetőgép-kezelő  
Kertészeti gazdabolti eladó  
Kisvállalkozások gazdasági ügyintézője  
Kutyakozmetikus  
Magánnyomozó  
Porított tejtermék gyártó  
Protokoll ügyintéző  
Sajt-és vajkészítő  
Szalag-és körfűrész-kezelő  
Szőnyegcsomózó  
Társasház-kezelő  
Települési hulladékgyűjtő és szállító  
Térképtáros  
Textiljáték-készítő  
Vámkezelő  
Vegyész-laboráns  
Zsinór-fonatoló

Kompetencia-képesítés - lista 2.  
Tallózás a felsőoktatás akkreditált SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉSI SZAKJAI között

Közoktatási vezető  
Mentálhigiénés  
Nyelv-és beszédfejlesztő pedagógus  
Tanügyigazgatási  
Felnőttoktatási szakértő  
Vezető óvópedagógus

Gyermektáncoktató  
Addiktológiai konzultans  
Felsőoktatási diáktanácsadási  
Tehetségfejlesztési  
Tanító, fejlesztési (differenciáló)  
Óvodapedagógus, fejlesztési  
Óvodapedagógusi, tanítói gyógytestnevelés  
Egészségfejlesztő mentálhigiénikus  
Fogyatékosok együttnevelési (integrációs) pedagógiája  
Gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáns  
Mozgókép- és médiakultúra  
Rehabilitációs foglalkoztató terapeuta  
Szociális menedzser  
Közhasznú menedzser  
Szupervizor  
Pedagógiai pszichológia  
Munka- és szervezetszichológia  
Tanácsadás-pszichológia  
Drámapedagógia  
Óvodai környezeti nevelő  
Természetismeret és környezetkultúra  
Tanulási és pályatanácsadás  
Rehabilitációs úszásoktatás  
Hallássérült gyermek korai fejlesztésének gyógypedagógiája  
Pedagógiai értékelés  
Tantervfejlesztés  
Társadalom- és állampolgári ismeretek  
Pályaorientációs tanár  
Tánc- és drámapedagógia  
Anyagszerkezet szakirányú tanári  
Környezetfizika szakirányú tanári  
Statisztikus szakirányú tanári  
Kísérleti fizika tanári  
Játék- és szabadidő pedagógus  
Zenei nevelési  
Gyermektáncoktató óvodapedagógus  
Gyakorlatvezető tanító

Kompetencia-képesítés - lista 3  
Tallózás a felsőoktatási intézmények tanfolyami jellegű  
ISKOLARENDSZEREN KÍVÜLI KÉPZÉSI kínálatából.



A BME Biokémiai és Élelmiszertechnológiai Tanszék továbbképzési kínálatából  
Minőségbiztosítás az élelmiszeripari laboratóriumban  
Élelmiszeripari mikrobiológiai gyorsvizsgálati módszerek

A BME Mérnöktovábbképző Intézetének kínálatából:

Út-és hídepítési műszaki ellenőrzés  
Vasúti üzemi épület épületgépészeti műszaki ellenőrzése  
Városmenedzser-tanfolyam  
Logisztikai menedzsment  
Logisztikai menedzsment  
Tudás- menedzsment  
Üzleti tárgyalástechnika a műszaki menedzsmentben  
Üzleti jog  
Talajok és talajvizek környezetvédelme  
Az AutoCAD alapjai. Rajzolás AutoCADdal.  
Adatátvitel számítógépes folyamatirányító és információs rendszerekben  
Digitális fényképezés  
Épületek bontásának komplex előkészítése, értékelése, biztonságos végzése

A Közgazdasági Egyetem Közgazdasági Továbbképző Intézet kínálatából:

Banktechnikai ismeretek a vállalkozások finanszírozásához  
Komputeres adatelemzési módszerek menedzsereknek  
Értékelemzés a gazdasági társaságok, vállalkozások gyakorlatában  
A japán és délkelet-ázsiai menedzsment  
Stratégiai menedzsment  
Üzleti vállalkozások vezetése  
Társasházak ügyintézése, vezetése  
Minőségbiztosítási menedzsment  
A környezetvédelem gazdasági szabályozása  
Kiállítás-szervezés  
Titok-és adatvédelem vezetőknek  
PC-használat (kezdő, haladó, felső szinten)  
Iparjog-védelem (középfokú, felsőfokú)  
Biztosítási ügyintézés  
Biztosítási tanácsadás

Kompetencia-képesítés - lista 4 Tallózás különböző FELNŐTTKÉPZÉSI VÁLLALKOZÁSOK és regionális képző központok képzési kínálatából:
--

A PERFEKT Rt képzési programjából:  
Számítógép-kezelő



Minőségbiztosítási felülvizsgáló és tanúsító  
Minőségellenőr  
Marketing-és reklám ügyintéző  
Társadalombiztosítási ügyintéző  
Ingatlanközvetítő és értékbecslő  
Társasházkezelő  
Vámkezelő  
Adótanácsadó

Az OKTÁV Továbbképző Központ képzési kínálatából:

Településfejlesztési szakelőadó  
Raktárgazdálkodó  
Protokoll ügyintéző  
Iskolatitkár  
Művezetőképzés  
Termelésirányító

a Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központok ajánlatából:

Villamos vezérléstechnikai üzemeltető  
Kórházi takarító  
Alapítványi segítő mentor  
Parkgondozó  
Szociális gondozó és ápoló

Kompetencia-képzési lista 5  
Tallózás a KÖZMŰVELŐDÉS képzési kínálatából:

A Dunaújvárosi Népfőiskola képzéseiből:

Házi betegápolás  
Gyógy- és fűszernövények felhasználása a hétköznapi életben  
Egészségnevelés pedagógusoknak  
Iskola-imázs alakítása  
Beszédtechnikától az idegennyelvi tárgyalásig  
Munkahelyi konfliktuskezelés  
Nemzetközi piackutatás és reklámszervezés

Kompetencia-képesítés - lista 6.  
Tallózás a CNAM (francia felnőttképző egyetem) kompetenciabizonyítványt adó képzéseinek kínálatából:



Vállalkozások minőségbiztosítása  
Üzleti jog  
Szervezetek belső ellenőrzése  
Kis- és középvállalkozások menedzselése  
Nemzetközi kereskedelmi ügyletek lebonyolítása  
Élelmiszeripari termékek marketingje  
Marketing és a kereskedés technikája  
Számítógépes rendszergazda  
Vállalatok-vállalkozások szociális-személyzeti-munkaügyi-és jogi ügyintézése  
Az alternáló képzés didaktikája és metodikája  
Ipari statisztika  
Anyagvizsgálat a termelőmunkában  
Épületfelújítási munkák irányítása (művezetése)  
A nem-vezetékes adatközlés technikája

Fentiekhez hozzátehetjük: a CNAM magyarországi hálózatának kialakítása (a francia modell szerint) épp jelenleg folyik.

Fenti felsorolás kiegészíthető lenne még az ún. HATÓSÁGI KÉPZÉSEK, és a VÁLLALATI (munkaadói) BELSŐ KÉPZÉSEK listájával.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni: amennyiben létrejön a komp-képzés, komp-bizonyítványok egységes rendszere, ez nem jelentheti azt, hogy az összes jelenlegi ide számítható képzést mechanikusan, netalán rendeleti úton beleömlesztjük vagy belekényszerítjük az egységes rendszerbe.

Az új rendszer a kölcsönös előnyöket, az átláthatóságot-átjárhatóságot, a minőségi garanciák egységes rendszerét szolgálja, ami biztosítható a jelenlegi fenntartói-államigazgatási-hierarchiális viszonyok között. Az egységes szemléleti alap, az ebből következő formai, adminisztrációs, és egyéb, koordinációra épülő megállapodások szerint való „egy nyelven beszélés” (például egységes modul-fogalom használata, a tananyagfejlesztés, a bemeneti-kimeneti követelmények és hitelesítések azonos elvei, stb) nem ellentétesek azzal, hogy a rendszerben a fenntartók, érdekcsoportok, intézménytípusok és egyéb jellemzőkkel leírható, különböző partnerek és riválisok együttműködjenek, működési autonómiájuk megőrzésével.

Mindenesetre, tisztázni kell a megfelelő munkamegosztást.

Az elvileg egységesnek felfogható rendszer alapvetően három nagy illetékességi területre vonatkozik. A legésszerűbbnek az alábbi munkamegosztás kínálkozik:

- Az iskolarendszerhez szorosan kapcsolódó komp-képzések ügyében a szakképzésért felelős miniszter,





- A felsőoktatáshoz szorosan kapcsolódó komp-képzések ügyében a felsőoktatásért felelős miniszter,
- Az iskolarendszeren kívüli képzés, a munkaerőpiaci képzés keretén belüli komp-képzések ügyében a felnőttképzésért felelős miniszter az illetékes.

A komp-képzés egészéért, átfogó jelleggel, leginkább a felnőttképzés illetékessége mutatható ki, mivel a legnagyobb volumenben ebben a szektorban folynak komp-képzések, ez a szektor képviseli leginkább a gazdasági, munkaerőpiaci igényeket, melyeknek e képzés elsődlegesen a szolgálatában áll.

A három szektort összeköti mindenekelőtt a modul-fogalom azonos használata, az egyes szektorokban keletkezett modulok és komp-képesítések kölcsönös elismerése. A kulcs-szerepet játszó szakmai-pedagógiai bizottságok (a már korábban tisztázott illetékességgel és feladatkörrel) meglátásom szerint mindhárom szektorban létrehozandók, részben a döntések „testközelisége”, „testreszába”, részben a feladatok óriási mennyisége miatt szükséges feladat-megosztás érdekében. Vannak, lehetnek érvek az országosan egységes, minden szakterületen egy-egy szakmai-pedagógiai bizottság létrehozása mellett is, ez vita illetve megegyezés kérdése. Félő, hogy a szakmai-pedagógiai fejlesztő munka ilyen koncentrációja esetén egy túl nagy „vízfej” jön létre, és a munka elbürokratizálódik.

Akárhogy alakul is az egyes szektorok adminisztratív és közigazgatási elkülönültsége, mindenképpen gondoskodni kell a bizonyítványok, tanúsítványok, nyilvántartások egységes rendszeréről. A modul-bankba kerülő sztenderdizált/akkreditált modulok egységes megjelenítéséről már szóltunk. Arról is, hogy a jelenlegi iskolai bizonyítványok nem alkalmasak az elvégzett, később hasznosítható modulok nyilvántartására. Már ma is ismerünk olyan, a felsőoktatásban használt leckekönyvhöz hasonló „modul-összesítő könyvecskét” (még nincs megfelelő neve), melybe a tanuló folyamatosan gyűjti az általa megszerzett modulokat. (lásd függelék 3/a és 3/b. melléklet). Mivel a komp-képzés időben és térben szabad átjárhatóságot biztosít a tanulóknak, az ilyen összesítő dokumentum nem lehet egyetlen intézmény sajátja, abba bármely elismert intézmény illetve vizsgahely beírhatja az általa dokumentált modulértékeket.

A komp-bizonyítványok már egy magasabb, szintetizált értéket képviselnek. Ezeket egyenként, külön-külön tanúsító lapon (bizonyítványban) kell dokumentálni. (Erre példát a 4. mellékletben mutatunk be.) Figyelemre méltó, hogy a bizonyítvány (a korábban bemutatott német példához hasonlóan) feltünteti azt is, hogy a kompetencia-bizonyítvány tulajdonosa milyen modulokat végzett, és azt is, hogy a bizonyítvány milyen megszerzett kompetenciákat tanúsít.

Az egyes komp-bizonyítványok részei lehetnek egy szakképesítésnek vagy diplomának – amennyiben olyan modulokat tartalmaznak, melyek egy (vagy több) szakképesítésnek/diplomának is részei. Az 5/a. számú melléklet arra mutat példát, hogy több rész-



szakképesítés hogyan állhat össze egy szakképesítéssé; illetve egy rész-szakképesítés más-más elemekkel kiegészítve, hogyan vezethet különböző szakképesítésekhez. A megállapítás fordítva is igaz: egy szakképesítésben/diplomában benne foglaltatik több komp-bizonyítvány lehetősége. Szemléltetésül egy angol példát mutatunk be (Lásd: 5.b melléklet), melyben egy 11 modulból álló szakképesítés, kiegészítve még egy modullal, magába foglal 5 rész-szakképesítést.

Természetesen, a modulok (komp-bizonyítványok) összeépítésénél figyelembe kell venni a felmentések, illetve a nem tanúsított szaktudás beszámításának (PLA) lehetőségét is. Ennek módszerei, szintjei különbözőek.

- A legegyszerűbb, ha valakinek van egy „magasabb szintű” diplomája, illetve ha nincs is meg a diplomája, az adott szakképesítés számára befogadható moduljai megvannak. (Például, valaki az orvosegyetemen letette az anatómia-szigorlatot, de otthagynván az egyetemet, diplomás ápoló akar lenni. Ebben az esetben az ápolóknak előírt anatómia-modult nem kell még egyszer felvennie. Vagy, ha altatónővér akar lenni, de a már az egyetemen megszerzett ide beszámítható modulokat tanúsítani tudja, ezek itt is érvényesíthetők.
- Van, aki a szakmában végzett mindennapos munkája mellett kíván szakképesítést/komp-bizonyítványt szerezni. Amennyiben az adott szakképesítés megszerzéséhez épp olyan szakmai gyakorlat van előírva, amilyenben ő több éves gyakorlattal rendelkezik, a felmentés, illetve a beszámítás – megfelelő, precíz igazolások bemutatásával ilyenkor is automatikus lehet.
- Amennyiben az előzetesen megszerzett tudás vagy végzettség beszámíthatósága vitatható, lehetséges megoldás lehet, hogy az illetőnek egy vizsgát kell csak letennie, és ha ennek eredménye pozitív, akkor kapja meg a felmentést.
- Elképzelhető, hogy valaki az adott szakterületen diplomával vagy valamilyen szakképesítéssel rendelkezik, de az adott szakterületre specializált vagy aktualizált modulokkal nem. (Például jogász vagy közgazdász, egy EU-területen végzett munkára is felkészítő komp-bizonyítványt kíván szerezni. Ilyenkor elképzelhető, hogy az illető részleges felmentést kapjon az EU-jogi kiegészítéseket is tartalmazó egyes modulokból, úgy, hogy az évközi illetve közbülső feladatok teljesítési kötelezettsége alól mentesül, és csak a záró-vizsgát kell letennie. Hiszen minden esélye megvan ahhoz, hogy - a szaknyelv ismeretében és általános szakmai jártassága révén, - egyénileg is fel tud készülni a vizsgára. Természetesen, ehhez neki is szüksége van a tanulási útmutatóra, a szükséges jegyzetekre, felmérő lapokra, és a vizsgakövetelmények pontos ismeretére.
- Van, amikor a bemeneti követelmények lazák, és inkább csak tájékoztató jellegűek. Például, gyenge zenei alapokkal rendelkező tanítók alsó tagozatos énekóráikhoz szeretnének egy zenei kompetencia-fejlesztő tréninget elvégezni. De jelentkezhethet ide egy szülő is, aki csak gyermekének kíván segíteni a zenében, de semmilyen zenei előképzettséggel nem rendelkezik. Ha a képzési cél csak a zenei „szenzibilizálás”, a résztvevők közti különbségek csak (vagy elsősorban) a jelentkezőknek jelenthetnek problémát.

Ezúttal ki szeretnék térni röviden a záróvizsga kérdésére is. A moduláris rendszerekben él az a gyakorlat, hogy a bizonyítványhoz előírt modulok megszerzése esetén a bizonyítványt „au-



tomatikusan” kiadják. (Ez a helyzet például az ECDL-rendszerben.) Nem lenne szerencsés ezt a megoldást kánonként kezelni. Egy ilyen, tulajdonképpen „szétesettnek” is mondható rendszerben különösen fontos lehet, hogy a különböző időpontokban (akár több éves időtávlatban), különböző színhelyekről összegyűjtött rész-elemeket szintetizáljuk, a rendszer is ösztönözzé azt, hogy a tanuló együtt lássa saját korábbi rész-eredményeit. Ezért helyesnek tartom, hogy minél több esetben írjuk elő a záró-vizsgát.

Egyébként többen máris „túlszaladnak”, és a záró-vizsga követelményeinek a modulonként megfogalmazott követelmények összességét tartják kívánatosnak. Véleményem szerint pontosan ezt a szemléletet kell meghaladni, miszerint a záróvizsgán, mintegy ismétlésként, ismét számon kérjük azt, amit egyszer már számon kértünk. A záróvizsgán már éppen el kellene tűnni a moduláris szemléletnek, és át kell adni a helyet a globális, átfogó szemléletnek. A komp-bizonyítvány birtokában végezhető munkának egy életszerű, gyakorlatias feladatán keresztül, vagyis elvégzendő tevékenység eredményességén kellene lemérni és értékelni az elsajátított kompetenciákat.



### Az OKJ és a komp-bizonyítvány

Az 1993-ban életre hívott Országos Képzési Jegyzék (OKJ) – jelenlegi állapotában – szemléletesen mutatja a szakmastruktúra átalakításának, és ennek kapcsán a komp-bizonyítvány hivatalos bevezetésének a szükségességét.

1998 és 2000 között számos elemzés és javaslat született, mely feltárta a jegyzék ellentmondásait, struktúrájának következetlenségét, szemléletmódjának korszerűtlenségét, és kijelölte a megoldás útját is – megfogalmazva a modularitás bevezetésének szükségességét.

Kiinduló pontunk egy 2000-ben született összegzés\*, mely tulajdonképpen egy előterjesztés a szakmastruktúra korszerűsítéséről, az OKJ tartalmi és szerkezeti átalakításáról. Igaz hogy az anyag már jó öt éves, de olyan részletes és mélységében is feltárt tényanyagra támaszkodik, mely segíti az elemzést és a tisztán látást, ma is. Hiszen az OKJ minden évben minden évben módosul kicsit, de a helyzet – sajnos – lényegében nem változott meg azóta sem.

Így ma sem találhatnánk jobb látteleletet és érvrendszert a szakképzésben bevezetendő komp-képzés és bizonyítvány rendszerbeállítására mellett, mint ez a 2000. évi összegzés!

Az anyag a következő fő megállapításokat tartalmazza:

- 2000-ben az OKJ 934 szakképesítést tartalmazott. Ez a szám az 1990-es évek során mindvégig 900 felett volt. A magas szám elsősorban a szakképesítések szétaprózottságából és túlspecializáltságából adódott. (Példák a korábbi évek listáiról: halászati elektromos gép-kezelő, szerszámélező, fürdő-és hévíz-üzem kezelő, meliorációs és parképítő földmunkagép-kezelő, stb.)

A jegyzékben lévő szakképesítések lassú apadása éppen 2000-ben kezdődött meg. Jelenleg az OKJ-ban 800 szakképesítést találunk Ez még mindig sok, a lista indokolatlanul és szükségtelenül túlméretezett. (Az állam által elismert szakképesítések száma pl. Finnországban 200, Ausztriában 229, Németországban 357 Franciaországban 462, Hollandiában 609)

- A listán szereplő szakképesítések nem egységes koncepció szerint lettek kialakítva. Van olyan szakképesítés, amelyiknek 6 órában, van olyan amelyiknek 4395 órában állapították meg a képzési idejét. Azonos szintű szakképesítéseknél találhatunk 1 oldalas, más esetben, pedig 40 oldalas leírást a szakmai-és vizsgakövetelményekről.

---

\* A szakmastruktúra...2000



- Nincs szinkronitás a munkaerőpiaci igények és a lista között. Mintegy 270 szakképesítésről derült ki, hogy egyetlen esetben sem indult belőle képzés. Mintegy 230 szakképesítés esetében igen alacsony a képzési létszám. Az összesítés készítői javasolták e szakképesítések törlését a jegyzékből. Hasonló módon, a 200 óra alatti képzési idejű képzéseket is törlésre javasolták.

Ha megvizsgáljuk ezeket a törlésre javasolt szakképesítéseket: ezek döntő többsége "rendszeridegen" az elsősorban iskolarendszerű képzés logikájára épülő, szakképző iskoláinkban oktatott szakképesítések listáján. Ugyanakkor logikusan illeszkednének a jelen tanulmányban ismertetett komp-képesítések más logika szerint építkező-szerveződő listájába.

Vegyünk konkrét példákat!

- A jelenlegi 52. szintű, kizárólag iskolai rendszerben oktatható „bronzműves és szoboröntő” szakképesítés arra a logikára épül fel, hogy a tanulók „szinte nulla” szakmai tudással és szakmai tapasztalattal érkeznek az iskolába, és a szakmához szükséges valamennyi ismeretet és tudást a tervezett 2 éves képzési idő alatt kell megadni számukra, a művészettörténettől az anyag-és technikai ismeretekig, az ábrázoló geometriától a munka-és környezetvédelemig. Ha ezt a szakképesítést (mint ahogy tervezték) törlik az OKJ-ból, nyilvánvalóan továbbra is szükség lesz arra, hogy a szakképesítés által lefedett kompetenciákat valamilyen más szervezett formában el lehessen sajátítani. Ebben az esetben nyilvánvalóan tarthatatlan lesz az az SzVK-ban jelenleg megfogalmazott erős szigorítás, miszerint mindössze a művészeti szakközépiskolában végzettek kaphatnak felmentést, mindössze két tárgyból (rajz-mintázás, művészettörténet.). Hiszen a felnőttképzésben lehet hogy valaki bizonyos „művészi szabadiskolában” tanult, eddig más műfajban dolgozó művész, vagy a szobrász keze alatt addig „amatőrként” közreműködő bronzöntő akarja tudását kiegészíteni. Számukra igen fontos lesz az a mai európai gyakorlatban már elfogadott elv, mely a beszámíthatóságot elvben akkor is lehetővé teszi, ha a tanulni vágyónak nincs állami igazolása meglevő szaktudásáról. (PLA)

- Ma már nem szerepel a listán a 2000. évben még ott szereplő (52. szintű), „Járműelektronikai műszerész”, vagy a „Hőkezelő technikus”. Ha ma már esetleg nincs is szükség e stúdiumok lényegi tartalmának önálló szakképesítésként való oktatására, a komp-képzés biztosíthatja, elsősorban az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés keretében, ezek elsajátítását, és hitelesítését is. Az az elméleti-alapozó és gyakorlati tudás és kompetencia, ami az iskolai két éves képzés tananyagaként annakidején megfogalmazódott, (vagy annak nagy része), valószínűleg továbbra is szükséges de ezeket a bemeneti követelményként meghatározott más szakképzettség illetve annak moduljai, vagy a megfelelő gyakorlat előírásával lehet megkövetelni.

- Az OKJ-szakképesítések hagyományos logikája minden egyes szakképesítést önálló egységként fog fel. Így például az 52. szintű „Barlangi idegenvezető” a szakképesítéssel betölthető munkakörök között kizárólag az „egyéb idegenforgalmi ügyintéző” foglalkozást nevesíti. A





rendszer nem tudja megfelelő szabályozottsággal kezelni azt a helyzetet, ha valaki idegenvezetőből lesz barlangi idegenvezető, vagy fordítva. (Ez egy moduláris rendszerben abszolút lehetséges).

○Ha például a „gyógynövényismerő és termesztő” szakképesítés is kikerülne az OKJ-ból, annak tantárgyai (pl. gyógynövényismeret, vagy gyógynövények gyűjtése, stb) mind kompetícióbizonyítványként, mind annak moduljaiként széleskörű alkalmazást nyerhetnek. Villantsunk fel a lehetőségekből:

- Pedagógus-jelölt hallgatók, (pl. biológia-szakosok), egyéni ambícióik vagy csak egyszerű érdeklődés alapján, felveszik a modulokat vagy megszerzik a kompetícióbizonyítványt,
- Ugyanezt megteszik végzés után, a pedagógus-továbbképzés keretében,
- Valaki, magánszemély, azért tanul, mert ebből akar megélni vagy egy kis kiegészítő jövedelmet szerezni,
- Egyszerű nyugdíjas, pusztán érdeklődésből vagy bármilyen egyéb indíttatásból tanul.

Vagyis, ugyanaz a modul vagy kompetícióbizonyítvány, a legkülönbözőbb képzési rendszerekben és intézmény-típusokban szerepelhet: mint beszámítható kredit-érték, rész-szakképzés, továbbképzés, hobby.

●Az OKJ számos rövid képzési idejű szakképesítést tartalmaz, melyek – a szakmai-és vizsgakövetelmények elemzése alapján jól megállapítható – egyszerű munkára, vagy munkahelyi specializációra készítik fel a tanulókat/hallgatókat, azaz döntően (rég fogalommal) betanított munkás-képesítést adnak.

A 2000. évi elemzés szerint, az OKJ-ban szereplő szakképesítések 34%-a 1 éves vagy annál rövidebb, további 2 %-uk másfél éves képzési idejű. Az elemzők azt javasolták, hogy az esetek egy részében emeljék fel 2 évre a képzési időt – annak érdekében, hogy ha az iskolai rendszerű képzés alsó határát 2 évben állapítják meg, akkor is megmaradjon minél több képzés állami támogathatósága. Ha a kompetícióbizonyítvány is bekerül az államilag elismert és támogatható képzések köré, akkor a probléma ilyen, tartalmi szempontokat nélkülöző adminisztratív „elintézése” szükségtelenné válik.

A 2 évnél rövidebb képzési idejű képzések természetes közege a felnőttképzés, és ott nyilván tartva élhetnek tovább ezek a valamikori szakképesítések új néven, átdolgozott tartalommal és formában, – kompetícióbizonyítványként.



●Az OKJ-ben szereplő szakképesítések esetében mindeddig megoldatlan a tananyagtartalmak folyamatos korszerűsítése. (Folyamatosság alatt nem az SzVK-k időnkénti „kampányszerű” átdolgozását értjük.) Az OKJ első 6 évében összesen 1003 szakképesítés került fel a listára – ezek közül mindössze 26 (döntően számítástechnikai) szakképesítés tartalma került korszerűsítésre.

Az általam a korábbi fejezetben felvázolt gyakorlatban (szakmai-pedagógiai bizottságok), a komp-szakképesítések korszerűsítése folyamatosan és rugalmasabban (modulokra bontva) megoldható.

### Akkreditáció a komp-képzésben

A komp-képzések (és azok moduljainak) sztenderdizációja kapcsán felvetődik a kérdés: ki végezze el ezt a munkát, ki lesz felelős ezért? Ki finanszírozza ezt?

Milyen anyagi forrásból történik majd az új komp-képzési programok és az ahhoz kapcsolódó oktatási segédanyagok elkészítése? Hogyan teremtsük meg az egyes intézmények, pedagógiai-szakmai közösségek érdekeltségét, hogy kidolgozzák egy-egy új komp-bizonyítvány teljes tartalmát, képzési anyagát, hogy egyszer a közös adatbankból illetve nyilvántartásból, mint kész anyagot bárki kiemelhesse azokat?

A sztenderdizáció lényegében a kidolgozott képzési programok illetve azok moduljainak véglegesítését, „csereszabatos” elemként való elfogadását, vagyis akkreditációt is jelent. Kapjanak-e, és milyen szerepet ebben a jelenlegi akkreditáló testületek, illetve állami intézmények?

A rendszer leendő kidolgozása során e kérdésekre (is) egyértelmű válaszokat kell majd találnunk.

Alapelvként leszögezhetjük, hogy –miként a többi akkreditáló testület (MAB, FAT) esetében is, – nem nélkülözhetjük az állam felelősségét és áldozatvállalását – erre itt is feltétlenül szükség van.

Annak ellenére, hogy a komp-képzések döntő többsége a felnőttképzés keretében történik, a sztenderdizáció teljes feladat-együttesét nem terhelhetjük rá a jelenlegi MAB-ra, de a FAT-ra se. Nem csak azért mert látjuk e testületek sok diszfunkcionalitását, nehézkességét, formalizmusát – de a komp-képzéshez alapvetően más jellegű „működési mechanizmusra” van szükség.

A komp-képzések esetében feltétlenül megoldandó, hogy a sztenderdizáció, a tananyag-tartalmak folyamatos karbantartása, a korábban szerzett végzettség, szakmai tapasztalat és szaktudás beszámíthatósága modulonként történjék, ráadásul ne lehessen mindez a pedagógiai szakma „belügye”, ehhez „a szakma”, az adott szakterület eminens képviselőinek folyamatos közreműködése is szükséges.

Ez csakis a modul-fejezetben, korábban ismertetett „szakmai-pedagógiai bizottságok” aktív közreműködésével lehetséges. Minden egyes modul és kompetencia-bizonyítvány – illetékes-



ségi alapon – valamelyik bizottsághoz tartozik, mely folyamatosan fejleszti, gondozza moduljait, szakképesítéseit.

Ami a kompetencia-képzések *finanszírozását* illeti, ebben (a felnőttképzésben már kialakult gyakorlat figyelembevételével) többoldalú, többcsatornás finanszírozásra van szükség. Minisztériumok, azok háttár-intézményei, képző intézmények és testületek, vállalkozások, tanulók, stb.)

Mivel az egyes képzési programok kifejlesztése nem (csak) egyéni képző vagy egyéb cég-érdekeket szolgál, és a kész programok is mindenki számára hozzáférhetővé válnak (azok adás-vétele nem lesz intézményközi ügylet többé), a tananyagfejlesztés anyagi alapjait központilag kell megteremteni. Például, pályázat formájában: akinek javaslatát a szakmai-pedagógiai bizottság a rendszer szempontjából indokoltnak és szükségesnek találja, az megkaphatja fejlesztő munkájához az anyagi fedezetet.

A tananyaghoz (annak minden moduljához) készítendő írásos és elektronikus segédeszközök (jegyzetek, feladatlapok, teljesítmény-felmérő, önellenőrző szoftverek, stb) elkészítése magas szintű, folyamatos munkát igényel. Ez nagymértékben hozzájárul a képzés minőségéhez. Az ehhez szükséges apparátust is központilag kell biztosítani.

A tananyagok, és oktatási segédanyagok szabad hozzáférhetősége nem jelenti azt, hogy mindenki mindenhez ingyen jut hozzá. El kell végezni a rendszer ésszerű működésnek gazdasági-gazdaságossági számításait, ennek alapján olyan finanszírozási- és költségvállalási rendszert kell kialakítani, mely biztosítja, hogy a képzési rendszer valamennyi szereplője - a tanulókat is beleértve - ésszerű áron jusson hozzá a lehetőségekhez, és munkáját, befektetéseit számára ösztönző módon vállalja.

Amennyiben a komp-bizonyítványok állami elismerést kapnak, a tanulói teljesítmények egyéges minősítése érdekében szükséges külső személyek (vizsgabiztosok) jelenléte a záróvizsgán. Ennek költségeit is számításba kell venni a vizsgadíjak meghatározásánál.

### Adalék a fejlesztéshez, 1.: CNAM

A kompetencia-bizonyítvány, kompetencia-kurzus fogalma, illetve maga a név is, eredetileg Franciaországból származik. (Bár, hozzá kell tenni, velünk ellentétben, a *franciában* a latin eredetű 'kompetencia': nem idegen szó.)

Az 1990-es évek végén néhány, a felsőoktatásban dolgozó szakember fedezte fel (elsősorban dr Soltész Péter, az OM akkori nemzetközi kapcsolatok főosztályának vezetője) azt a sajátos, Párizs székhelyű de egész Franciaországot, sőt Európa nagy részét behálózó felsőoktatási intézményt, - mely kezdettől fogva a saját útját járja, azaz nem követte a felsőoktatás egész Európára jellemző elitista-tudományközpontú hagyományát.



A francia nyelvben is patinás nevű CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), szabad fordításban: „a mives mesterségek nemzeti intézete”: a francia forradalom nagy reformlendületében, eredetileg az iparosság-kézművesség „szabadiskolájaként” jött létre. Működésének több mint kétszáz éve alatt európai hírű, speciális egyetemmé nőtte ki magát: erőssége hogy (eltérően a hagyományos „elitképző” hagyományoktól), mindenekelőtt a gazdaság, a munka világának közvetlen szolgálatában áll, és kifejezetten a felnőttek képzésének sajátosságai határozzák meg a képzési struktúrát, módszereket, szemléletmódot.

A kompetencia-kurzus mint új képzési forma, az 1990-es évek közepén jelent meg a CNAM kínálatában; kifejezetten a gazdaság (ipari-szolgáltatási szektor) konkrét igényeinek a kielégítésére.

Ugyanis azt tapasztalták, hogy a munkaadók a rendelkezésükre álló lehetőségekkel élve, nem vagy csak „hozzávetőlegesen” kapják meg a számukra legmegfelelőbb szaktudással rendelkező munkaerőt.

Akár úgy hogy a végzett diplomások közül válogatnak, akár úgy hogy saját dolgozóikat iskolázzák be egy diploma vagy szakképesítés megszerzésére: a diploma mögött sok tudás van ugyan, de ennek egy része az adott munkahelyen nem hasznosítható, más része viszont nem elegendő az adott munkakör betöltéséhez, - tehát (a megszerzett diploma ellenére) újabb képzésre-továbbképzésre van szükség.

A vállalat ezt megszervezheti ugyan, de ma már általában a technológiák olyan magas szintű és oly szerteágazó ismereteket igényelnek, hogy ezek átadásához, a képzés hatékony és gazdaságos megszervezéséhez a vállalat saját képző-továbbképző apparátusa már nem elegendő, sőt a szakképző intézmények apparátusa sem: a mai igényeknek megfelelő felsőfokú szakképzéshez már a felsőoktatás szakembereinek segítsége kell.

A felsőoktatástól viszont nem a „hagyományos” formákat, hanem a rövidebb, rugalmasabb, és az adott célra orientált képzést várják.

A CNAM által kialakított kompetencia-képzési „modell” mintegy 300-350 órás, (munka mellett mintegy másfél éves) képzést jelent, mely kompetencia-bizonyítvány kiadásával zárul. Ez a bizonyítvány (certificat) nem jelent diplomát, nem ad államilag elismert szakképesítést. Nem feltétlenül egy újabb szakmára készít fel – „csupán” magas szintű, „konvertibilis” szaktudást ad – egy felsőoktatási intézmény által „hitelesítve”.

A CNAM kompetencia-kurzusainak nagy „találmánya”, hogy – ott, ahol lehet – a képzési programba beépítik a már meglévő, felsőoktatásban is használatos modulokat. Egy kompetencia-képzés általában 3 (esetleg 4) modulból áll. Ezek a modulok így „tőkésíthetőek”, és az emberi élet egy későbbi szakaszában – újabb, az adott diplomához szükséges modulok megszerzésével – elvezethetnek akár a diplomához is.



A legtöbb kompetencia-kurzus bemeneti feltétele: szakirányú iskolai végzettség, alapszintű (bac+2) diploma, és több éves szakmai gyakorlat. (Így ezek a képzések felfoghatók szakirányú továbbképzésnek is. )

Ugyanakkor vannak olyan kompetencia-képzések, amelyekre bármely szakmai előképzettség vagy szakmai gyakorlat nélkül, egyszerű érettségivel is lehet jelentkezni.

A kompetencia-képzés egyik sajátossága (melyben eltér a szakképesítések és diplomák megszokott képzési tartalmától), hogy nem ad széleskörű alapozást, „tudomány-rendszertani” felépítésű bevezető ismereteket, (csak a lehető legszükségesebb mértékben, és kifejezetten csak a képzési célhoz való alkalmazásban). A kompetencia-képzés: „rögtön a tárgyra tér”; a tananyag tartalmának, belső struktúrájának rendező elve: az a konkrét igény, megoldandó feladat, melynek érdekében az egész képzés szerveződött.

Az alábbiakban – a jelenlegi 40-ből szabadon válogatva – felsoroljuk néhány kompetencia-képesítés nevét.

- Vállalkozások minőségbiztosítása
- Üzleti jog
- Szervezetek belső ellenőrzése
- Kis- és középvállalkozások menedzselése
- Nemzetközi kereskedelmi ügyletek lebonyolítása
- Élelmiszeripari termékek marketingje
- Marketing és a kereskedés technikája
- Számítógépes rendszergazda
- Vállalatok-vállalkozások szociális-személyzeti-munkaügyi- és jogi ügyintézése
- Az alternáló képzés didaktikája és metodikája
- Ipari statisztika
- Anyagvizsgálat a termelő munkában
- Épületfelújítási munkák irányítása (művezetése)
- A nem-vezetékes adatközlés (radiocommunication) technikája





Előírás, hogy a kompetencia-bizonyítványhoz szükséges modulokat 4 éves intervallumon belül kell összegyűjteni. (Vagyis 4 évnél régebben megszerzett modult ebben a képzési formában nem lehet érvényesíteni.). A beszámíthatóság ilyen időbeli korlátozását más képzési formában nem fedezhetjük fel: a megszerzett modulok elvileg „élethossziglan tartó tanulásban” érvényesíthetők.

További megkötést jelent, hogy az elvégzett modulokra adott osztályzatok átlagának (a max. 20 pontos osztályozási rendszerben) minimum 10 pontot el kell érnie, és azt a modult, melynek osztályzata 8 pont alatt van, már nem lehet elfogadni.

### Adalék a rendszerfejlesztéshez, 2. ECDL

Az ECDL-t szinte mindenki ismeri ma Magyarországon, aki számítógépes ismereteit tanúsítani akarja. Csupán egy témában (számítástechnika), egységes képzési sémát dolgozott ki, és azt következetesen érvényesíti is. Emiatt, a rendszer módfelett átlátható, logikus, és modellként tekinthetjük: hogyan is működhet egy jól szervezett komp-képzés, és annak tanúsítványa?

Az ECDL (European Computer Driving Licence) az Európai Unió által támogatott, egységes európai számítógép-használói jogosítvány, mely kortól függetlenül, időben-térben átjárható módon nyújtja szolgáltatásait, mindenekelőtt jogosítványát, mely elfogadott egész Európában. A nemzetközi statisztikák szerint 2004 közepéig világszerte összesen 4,5 millió fő kezdte meg illetve teljesítette az ECDL-vizsgákat. Magyarországon az első ilyen vizsgákat 1997 decemberében szervezték a Neumann János Számítógéptudományi Társaság (mint magyarországi „rendszer-gazda”) által akkreditált vizsgaközpontokban, melyek száma már 376-ra emelkedett. Ebből 197 középiskolában, 42 felsőoktatási intézményekben, 9 regionális képző központban, 11 pedig egyéb intézményben működik. Az ECDL mára helyet kapott az országos pedagógus-továbbképzés programjai között, a köztisztviselők számára is akkreditált képzés. Elfogadottsága egyre szélesebb körű.

Figyelemre méltó, milyen szervezettséggel és pontos feladat-meghatározással alakították ki a képzés országos központját.

A központ („ECDL Iroda”) feladatkörébe tartozik.

- a hálózat kialakítása és felügyelete: a vizsgaközpontok akkreditációja, (ehhez a követelmények részletes kidolgozása), az előírásoknak megfelelő személyi-és tárgyi feltételeknek való megfelelés ellenőrzése,
- az egységes nyilvántartó és adminisztrációs rendszer kiépítése és folyamatos működtetése. A minden tanuló számára előírt vizsgakártyák szétosztása és begyűjtése, a hálózatban született összes vizsgaeredmény központi nyilvántartása, végzéskor az ECDL-bizonyítványok kiadása
- a tananyagok és oktatási segédanyagok (vizsga-példatár, vizsgafeladat-gyűjtemény) központi előállítás és folyamatos tartalmi frissítése



- a rendszer népszerűsítését és a tájékoztatást szolgáló anyagok előállítása és a hálózat rendelkezésére bocsátása,
- a hálózatban dolgozó szakemberek, elsősorban a vizsgabiztosok felkészítése, a vizsgáztatás, a minősítés egységes szempontrendszerének kialakítása
- a vizsga alóli felmentések, beszámítások szabályainak egységes kialakítása, és állásfoglalás egyéb, a hálózatban felmerült problémákkal kapcsolatban
- a rendszeren belül alkalmazott pénzügyi szabályrendszer kidolgozása és működtetése. A rendszer egészében érvényes tarifák: vizsgadíj, a vizsgaközpontokkal kötendő szerződések alapjául szolgáló kulcs-számok (akkreditációs díj, a vizsgáztatók képzésének költsége, a vizsga-kártyák, a tananyag költsége) meghatározása, a vizsgaközpontok által fizetendő összegek begyűjtése, stb.
- . ○ konzultációs szolgálat működtetése

A központi apparátus révén, a vizsgaközpontok megkapják a szükséges instrukciókat, a tananyagokat, vizsgafeladatokat, és a központi előírásoknak megfelelően megszervezik a képzést és a vizsgáztatást. A beiratkozott tanulókat ellátják a szükséges vizsgakártyákkal, minden vizsga után beírják az elért eredményt és azt jelentik az országos központnak. Ha valaki az összes rész-eredményt megszerezte, bevonják a vizsga-kártyát és ennek alapján az országos központ adja ki bizonyítványt. A vizsgaközpontnak az előírások szerint állandó ügyfélszolgálatot kell működtetniük.

A képzés egy elméleti és hat gyakorlati modulból áll. Az egyes modulokat időben és térben elvileg szabadon lehet megszerezni, az előírások megtartásával. A bizonyítványhoz az összes rész-eredményt 3 éven belül kell megszerezni, a 376 vizsgaközpont bármelyikében.

A teljes vizsga előtt, rész-eredményeket is lehet „rendszerbe foglaltan” hitelesíteni és a munkaerőpiacon elfogadtatni: három meghatározott és egy szabadon választható modul lezárása után, a központ kérésre kiadja az „ECDL Start”-bizonyítványt, ami természetesen további modulszerzéssel, később kiegészíthető. A 7 modul-vizsga megszerzése után megszerzett ECDL-bizonyítvány – mint ahogy a neve is mutatja- egész Európában érvényes és elfogadtatható.

A rendszer sikeresen és anyagilag is rentábilisan működik. Annak ellenére, hogy ma Magyarországon elvileg bárki szervezhet számítógépes tanfolyamokat, a lehető legkülönbözőbb időbeosztásban és módszerekkel, az ECDL-képzés igényessége azok számára is vonzó, akiknek számára nem előírás vagy követelmény (pl. a munkahelyen) e rendszer keretén belül megszerezni a számukra szükséges számítógépes szaktudást.

A fenti rövid ismertetőből is leszűrhetjük a tanulságot: egy rendszer színvonalas működtetéséhez és elismertségéhez komoly szervezettség és végig-gondoltság kell.

Ha ez ilyen egyszerű, ha ez ilyen jól és anyagilag is kifizetődő formában működtethető: miért nem így csináljuk, nagyobb méretekben is ?



### Adalék 3.: rendszerfejlesztés magyar módra

Az Európai Szociális Alap (ESZA) által finanszírozott projektek fogadására, 2001-ben meghirdetésre kerülő PHARE-projekt „A felnőttoktatás és az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek javítása” címmel, az eredeti célkitűzések szerint tulajdonképpen a „kompetencia-kurzus”, „kompetencia-bizonyítvány” hazai rendszerének kialakítását szolgálta.

A projektben főpályázóként három Kelet-Magyarországi régió felsőoktatási intézményei vehettek részt. A pályázati kiírásban és az útmutatóban megfogalmazódott: olyan kompetencia-alapú képzési programok kifejlesztését kívánják támogatni, melyek „megalapozzák a rövid ciklusú képzések országosan egységes szempontok szerint kiépítendő rendszerét, és amelyek lehetőleg kompatibilisek az európai szintű képzésekkel.” „Hálózati rendszerben valósulnak meg és moduláris felépítésűek.”

Az eredmény: megszerveződött 26 projekt, melynek mindegyikében olvasható –a kiírásnak megfelelően – hogy „kompetencia-alapú, modulrendszerű tananyagról” van szó.

Azonban a projekt végén készült összesítések\* elemzése világosan láttatja, hogy többségükben egyedileg készült, más programokkal össze nem hangolt, közösen használható tananyagot (vagyis modult) nem tartalmazó tananyagokról van szó, a lehető legnagyobb változatosságban és felfogásban. E programok tulajdonképpen nem a korábbi rendszer és szemlélet megreformálói, hanem hű tükrözői annak. Egységes-átfogó rendszer építéséről már csak azért sem lehetett szó, hiszen ha maga a rendszer „központilag” még elképzelve sincs, nem várhatjuk hogy mindenki, külön-külön ugyanazt a rendszert képzelje el, illetve valósítsa meg.

Ez az eredmény nem véletlen. Mikor a leendő pályázók az előzetes szóbeli „eligazításon” megkérdezték, mi az a kompetencia, hogyan képzeljük el a modult, stb. – azt a választ kapták, hogy „ilyen elméleti kérdések tisztázására most nincs idő”. Valóban „nem is nagyon volt”, ugyanis hónapokig tartott, míg a legfelső illetékesek eldöntötték, hogy ki legyen a projekt felelős vezetője, és elfogadták a kiírás szövegét. A pályázati anyag tényleges elkészítésére csupán hetek maradtak.

A pályázók ezek után nem tettek mást, mint „alkalmazkodtak az adott helyzethez”: egy részük nem fejlesztett új tananyagot, hanem csak a már régóta sikeres tanfolyamához kért támogatást, „átkeresztelvén” azt kompetencia-kurzusnak. Volt, aki DACUM-szakemberek bevonását tervezte (volna) a kompetenciák feltárásához (elvégre pontosan ez lett volna az új, hiszen kompetencia-alapú rendszerről volt szó.) A projekt-gazdák válasza: a támogatási összegből erre nem lehet fordítani.

Fenti történet megértéséhez talán annyit: a projekt „kitalálóját, szellemi atyját (itt most nem részletezett okokból) leváltották, eredetileg megbízott szakértőjét, pedig még az előkészületi szakaszban kihagyták, és helyette egy olyan „apparátusi ember” kezére bízta a projektet, aki korábban soha nem foglalkozott szakképzéssel, modulokkal, kompetenciákkal.

---

\* A képzésből a munka világába...2003.



A projekt ennek ellenére, meglegedettséggel zárult. Eredmény: himnikus hangulatú zárókonferencia büfével, szépen dokumentált záró-kötet, műnyomó papíron (ahogy szokott lenni). És ne feledjük, teljes a siker: felhasználták a rendelkezésre álló félmilliárdos (466 milliós) keretösszeget.

## Befejezés

Jelen tanulmány megrendelői arra kértek fel, hogy készítsek javaslatot a kompetenciakártya hazai bevezetésére.

A szakirodalom gondos áttanulmányozása során e témában csupán egyetlen érdelemes fordítást találtam. Ez az EU „Fehér könyve”, Tanítani és tanulni – a kognitív társadalom felé” címmel.\* Egy másik fordítás is a kezembe került, ez „Tanítás és tanulás- a tanulás váljon természetes társadalmi szükségletté” címet viseli. Rá kellett döbennem, hogy mindkét fordítás nehezen értelmezhető, valószínűnek tartom, hogy mindkettőt felkészült tolmácsok vagy fordítók készítettek, de nem szakfordítók, nem olyanok, akik a fordított anyagnak a szakmai tartalmát is értik.

Ezért úgy döntöttem, hogy a két magyar nyelvű anyagot összevetve és értelmezve, olvasóim számára készítek egy harmadikat. A kompetencia-kártyára vonatkozó részt annak szövegkörnyezetébe ágyazva adom közre.

(Tanítani és tanulni- A tanuló társadalom felé. II.rész 1.A :A kompetenciák elismerése c. alfejezet)

Minden európai országban régóta keresik a kulcs-kompetenciák azonosításának lehetőségeit, miként lehet e kompetenciákat a legjobb hatásokkal elsajátítani, ennek eredményét értékelni és dokumentumokkal igazolni. Azt is kezdeményezik, hogy hívjanak életre olyan, az egész Európai Unióra érvényes rendszert, amely a különböző adatok, meghatározók, módszerek, és a követendő gyakorlat összehasonlítását egyaránt lehetővé teszi. Miről is van szó?

Minden érdekelt európai partner együttműködését feltételezve, a követendő alapelvek a következők lennének:

---

\* Tanítani és Tanulni. MüM, 1966



- Először is, meg kell határozni az ismeretek jól körülhatárolható, általános és szakterületekre (matematika, informatika, nyelvek, könyvvitel, pénzügyek, vezetési-gazdálkodási ismeretek, stb.) bontott egységes tudásanyagát
- Másodszor, ki kell dolgozni annak rendszerét, hogy ezeknek az ismereteknek a megszerzését hogyan lehet dokumentálni, azaz a tudást milyen módon lehet igazolni?
- Harmadszor új, az eddigieknél sokkal rugalmasabb rendszerre van szükség, mely biztosítja a kompetenciák igazolásáról szóló dokumentumok széles körű elfogadását, elismerését.

Ha a most vázolt rendszer megvalósul, a jelenlegi, „hagyományos” szakképesítéseket tanúsító bizonyítványok kiegészíthetők lesznek a szakismeretek, kompetenciák igazolását szolgáló egyéb dokumentumokkal. Ez lehetővé teszi, hogy mindenki több önállósággal, sokoldalúbban és szabadabban alakíthassa szakmai képzését, és ez jobban ösztönöz további tanulmányokra, azok számára is, akik nem tudnak vagy nem akarnak felzárkózni a „klasszikus” képzési formák követelményeihez.

Ha sikerül közös akarattal kialakítani a kompetenciák európai szinten egységes akkreditációs rendszerét, ez nagy előrelépést jelentene a tanuló társadalom felé, melyben a tanulás széles körben természetes szükségletté válik.

Kidolgozásra vár a személyi kompetenciákat nyilvántartó kártya (Personal skills card) bevezetésének terve: ez a dokumentum mindenki számára folyamatosan lehetővé teszi, hogy saját ismereteit, megszerzett újabb és újabb tudását, kompetenciáit elismeresse. További, kiterjedt vizsgálatok és szakmai viták szükségesek annak eldöntéséhez, hogy pl. milyen adatokra van szükség a kompetencia-kártya tartalmát illetően, és milyen módon, milyen szabályozó- és nyilvántartási rendszer keretében vezessük be a kártya használatát.

Az új rendszernek nem az a célja, hogy a kártyával egy egységes bizonyítvány-formát erőltessen, mintegy ráerőszakoljon Európára. Sokkal inkább az, hogy megteremtse annak lehetőségét, hogy kialakuljon egy közös, állandó sztenderd, mely széles körben (pl. több foglalkozási ágra is kiterjedően) alkalmazható.

Ahhoz, hogy létrejöjjön, és elfogadást nyerjen egy egységes európai rendszer, sokoldalú együttműködés szükséges a felsőoktatási- és szakképző intézmények, a munkáltatók, valamint a helyi, regionális kamarák, munkavállalói érdekvédelmi szervezetek között.

Fentiekből kiderül, hogy a kompetencia-kártya bevezetése nem csupán technikai részletkérdés, hanem egy egészen más oktatási szemlélet rész-eleme, amely alighanem Európa egyik legnagyobb problémájához – az emberi erőforrás, a humán tőke fejlesztése, mint társadalmi-





gazdasági fejlődésünk, versenyképességünk legfőbb biztosítóka problémaköréhez – kapcsolódik.

Az idézett részlet alapján világossá válik:

- Az egymástól elszigetelt képzési rendszerek helyett átfogó, egész Európára kiterjedő gondolkodásra, együtt-gondolkodásra van szükség,
- Az egyes rendszerek közötti átjárhatóság érdekében ki kell alakítani a képzési rendszerek általánosan elfogadott, közös sztenderdjeit,
- A megszerzett tudás, szakismeret, kompetenciák, nyilvántartására, igazolására és elismertetésére egységes rendszer kell, mely segíti a társadalom egyedeinek egész életére kiterjedő egyéni tanulási útjának megvalósítását,
- A rendszer megvalósításához sokoldalú összefogás és együtt-gondolkodás kell, mely túllép az egyes képzési rendszerek, intézmények korábbi, egymástól elhatárolódó illetékességi határain.

Jelen tanulmány nem egy megvalósíthatósági tanulmány, még csak nem is akcióterv. Inkább azt kívánja ösztönözni, hogy ezek kidolgozása előtt egy kicsit alaposabban, nyitottabban végig-gondoljuk, újra-gondoljuk, és új megvilágításba helyezzük a régi problémáinkat.

Munkám során a tudományosság helyett elsősorban arra törekedtem, hogy szemléletesen, gyakorlatiasan, „testközelből” közelítsem meg a problémákat és próbáljak felvázolni megoldási lehetőségeket, javaslatokat. Szerettem volna következetesen hangsúlyozni: a rendszerfejlesztést, a reformokat a jövőben nem lehet, nem szabad szektoronként elkülönülve elkezdni és végigvinni. Ezt már megpróbáltuk, sőt gyakorlatilag ma is ezt csináljuk. Ez csak rövid távú és felszínes megoldásokat hozhat. A mai Európában, ahová teljes értékű tagként fel kívánunk zárkózni, a LLL korában, mely kihívást elhárítani már nem tudunk, átfogóbban és alaposabban kell gondolkodnunk jövőnkéről.

A magyar oktatásügyben EGY RENDSZERT kell építenünk, melynek nem csak a deklarált szemléleti alapja közös, de az egyes alrendszerek működése során, a mindennapos gyakorlatban is azonos, de legalábbis egymással összehangolt eszközrendszert, dokumentációs rendet és az együttműködésre épülő szabályozókat kell érvényesíteni.

Mindezek elfogadása a deklarációk szintén nem jelent nagy problémát. A megvalósítás során derül ki, hogy különbözőképpen gondolkodunk, és nehezen adnánk fel egy közös cél érdekében berögzött alapelveinket, rövidtávú és önös érdekeinket.

Kicsit leegyszerűsítve, de élesen a lényegre tapintva, a probléma a MODUL-fogalom, annak közös használata és gyakorlati érvényesítése körül csúcsosodhat ki. Ennek elfogadása vagy annak megkérdőjelezése vízváltó lehet: a szép elveket azonnal a gyakorlat, a tények világába helyezi. Ha (pl. modul-ügyben) egy közös szemlélet és gyakorlat kialakítását tűzzük ki célul: azonnal kiderül, van-e tényleges közös gondolkodási és együttműködési szándék. To-



vábbi fontos kérdések (így például a jelen dolgozatban részletesen és hangsúlyosan tárgyalt kompetencia-bizonyítvány ügye) fenti alap-kérdésben született tényleges eredményekre építve, azokkal összefüggésben oldhatók meg.

A feladat nagy. Az azonos szemléleti és oktatásszervezési alapokra épített, alapjaiban egynek, egy közösnek tekintett és közösen kialakítandó rendszer megvalósításának szándékát minde- nek előtt a legmagasabb szinten, de a maga konkrétságában a közoktatásért (ezen belül első- sorban a szakoktatásért), a felsőoktatásért, és a felnőttképzésért felelős miniszternek és ál- lamtitkárainak kellene elfogadni, deklarálni, és elrendelni a közös, egymás között folyamato- san koordinált fejlesztésre való átállást.

Budapest, 2005. március 30.

Udvardi-Lakos Endre



## Függelék

(mellékletek)

- 1./ a-b Modul-tanúsítvány a német gyakorlatban. (Első oldal, + hátoldal)
2. Egy francia diploma moduláris felépítése (három különböző elérési móddal).
- 3./ a-b Példa a megszerzett modul-értékeket tanúsító dokumentumra (címloldal + belső oldal)
4. Egy, a kompetenciák tanúsítására is alkalmas bizonyítvány példája
- 5/ a Angol példa: Rész-szakképesítésekből szakképesítések
- 5/ b Angol példa: Egy szakképesítés modul- (és rész-szakképesítés)- tartalma



### Felhasznált irodalom:

A kreditrendszer kialakulása a világban. [www.okti.hu/info](http://www.okti.hu/info)

A képzésből a munka világába történő átmenet támogatására. Konferencia a HU0008-02 számú Phare-program nyertes projektjeinek bemutatására. Kiadja az ESZA Programirányító Iroda, 2003

A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése: Új képzési szerkezet. HEFOP/2004/3.2.1 (Nemzeti Fejlesztési Terv 3.2. intézkedés, 1. komponens) FMM,OM. 2004 július 20 p

A szakmastruktúra korszerűsítéséről, az OKJ tartalmi és szerkezeti átalakításáról. Előterjesztés a július 26.-i államtitkári értekezletre. Készítette Váradi Antal, Laczkovich Jánosné, Tóthné Schléger Mária. Oktatási Minisztérium, 2000. 19 p. + 6 melléklet.

Bajomi Iván: Az iskolán kívül elsajátított készségek és tudások elismertetése Franciaországban = Új Pedagógiai Szemle, 2002. november

Bellier, Jean-Pierre: Kompetenciák, képzés és alkalmazhatóság = Szakképzési Szemle, 1998.2.sz. 12-20.o

Csapó Benő: A tudás és a kompetenciák (Előadás „A tanulás fejlesztése” c. konferencián, 2002) . [www.oki.hu](http://www.oki.hu)

Csapó Benő: A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. = Új Pedagógiai Szemle 2002. február.

DACUM-kézikönyv (Főszerk. Sum István) Nemzeti Szakképzési Intézet, 2001. 178. p

Deák Sándor: Szakképzés és kulcskvalifikációk. Kézirat, 6 p

Európa Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. Dokumentumok, szervezetek, programok az emberi erőforrás-fejlesztés, a felnőttképzés, a közösségi művelődés és az ifjúsági programok terén. Magyar Népfőiskolai Társaság, 2001 ((633 p)\*)

Európai Számítógép-használói Jogosítvány. (ECDL) (Vizsgakövetelmények, Vizsgarendszer, Vizsgaközpontok, Sajtószemle, Hírek.) = [www.ecdl.hu](http://www.ecdl.hu)

---

\* A kötetben több alap-dokumentum kissé rövidített formában jelent meg



EUROPASS Szakképzési melléklet. In: Pályázati Pávilon. (A Tempus Közalapítvány magazinja. = 2005.február. Továbbiak: Az Europass Szakképzés honlapja: [www.tka.hu](http://www.tka.hu)

Fehér könyv az oktatásról és képzésről: Tanítani és Tanulni . A kognitív társadalom felé. Munkaügyi Minisztérium, Leonardo Iroda, 1966

Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról II.kötet. Magyar Népfőiskolai Társaság, 2004 (571 p)

Felnőttoktatási és -képzési lexikon.. (Szerk. Benedek, Csoma, Harangi) Kiad. A Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház. Bpest, 2002

Gergely Gyula: Kulcskompetenciák pedig nincsenek =Új Pedagógiai Szemle, 2004. 11.sz. 50-58.o

Dr Gyarakai F.Frigyes: A moduláris képzés előzményei és jelenlegi helyzete a felsőoktatásban. Oktatáskutató Intézet, 1984 76p

Jakó Melinda: A kompetencia fogalmának értelmezési lehetőségei Magyarországon. = Humánpolitikai Szemle, 2004.5. sz. 48-55.o

Joras, Michel: Le bilan de compétence (a cím fordítása: ' a kompetencia-mérleg') Presses Universitaires de France, Paris, 1995

Dr Kadocsa László:A modularizáció és a kreditrendszer a felsőoktatás megújulási folyamatában. 1999 (83 p) Dunaujvárosi Kiadó, 1999. Interneten is olvasható: [www.duf/indy.poliiod.hu](http://www.duf/indy.poliiod.hu)

Dr Kálmán Anikó:A felnőttképzés terén kialakult legfontosabb hazai, EU-s trendeknek, állásfoglalásoknak, az összehasonlítás eredményeinek, a fejlesztés jelenleg elfogadott legfőbb irányainak összefoglalása. Kézirat, 2005.(27 p)

Dr Kálmán Anikó: Az új képzési szakmák kialakulásának folyamata. („A felnőttképzés korszerű andragógiai rendszere, a képzés andragógiai specifikumainak meghatározása, az egész életen át tartó tanulás követelményének szempontjából” c. kutatás .(Megjelenés előtt). Kézirat, 2005. 27p

Kardos Lídia: Tájékoztató a kompetencia alapú moduláris szakképzésről és a tanulási útmutató használatáról. Oktatási Minisztérium, 2001 19p

Klein Balázs és Klein Sándor (szerk., szerző megj.nélkül): A kompetenciák fontossága.= Humánpolitikai Szemle, 2004.5. sz. 31-45.o





Kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása (Defining and Selecing Key Competencies, DeSeCo) in: OECD-tanulmányok magyarul (ford. Mihály Ildikó) . OKI, Bp, továbbá: A felnőttoktatás módszertana, 2.kötet 91-125.o

L.Nagy Katalin: Kereszttantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén I. = Humánpolitikai Szemle, 2004 február, 3-13.o

Dr Lükő István.: A szakmacsoportos szakiskolai szakképzés strukturális modellje és a szakképesítések tartalma (kompetencia). Tudományos-elvi alapok. Nyugat-Magyarországi Egyetem FMK Tanárképző Intézet, Sopron. 2003 november (kézirat) 28 p

Mihály Ildikó:

- Finnországi mozaikok = Szakképzés, 2004.3.szám, 6-7.o
- Új kredit-és képesítési rendszer Skóciában = Szakképzés, 2004.3.szám, 8.o.
- OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. = Új Pedagógiai Szemle 2002 június
- Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismer(tet)ésére = Új Pedagógiai Szemle, 200 november 6p

Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Bp.1998

Oktatás-rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI.századra vonatkozó kérdéseiről Osiris Kiadó és a Magyar Unesco Bizottság, 1997

Pályázati pavilon. A Tempus Közalapítvány magazinja 2005. február: EUROPASS Szakképzés melléklet

Rácz Zoltánné: A tananyag moduláris elrendezése = Humánpolitikai Szemle, 2005 2.szám, 40-52.o.

Siegrist, Marco: Kulcsképeségek Kézirat, 13p

Soltész Péter: Lifelong learning rendszerek I –IV. = Magyar Felsőoktatás, 2002.9.-2003.4.szám.

Szakképzési fogalomtár in: [www.sulinet.hu/szakkepzes/irattar/](http://www.sulinet.hu/szakkepzes/irattar/)

Udvardi-Lakos Endre:

- Adalékok az akkreditált felsőfokú szakképzés rendszerfejlesztő munkájához: a francia IUT. Kézirat. 1996. 43 p.
- A magyar oktatási rendszer és a felnőttoktatás (háttér tanulmány)  
In: Úton az élethosszig tartó tanulás felé Magyarországon. OECD, 2000.



- Beszéljünk a modul-rendszeréről. Vitaindító és vitazáró tanulmány.  
= Magyar Felsőoktatás, 2000/1-2.szám. 12-13.oldal, 23 és 28-30.oldal.
- Egy nagy hírű francia felnőttképző egyetem: CNAM.  
Kézirat, 2000. 197 oldal.
- Lifelong learning, modul, kompetencia.  
= Szakképzési Szemle, 2002. 1. Szám. 19-38.oldal.
- A Bologna-folyamat és a modulrendszer I.-II = Magyar felsőoktatás, 2003. 1-2-3. sz. (összevont szám) 36-40. oldal, és. 2003. 4-5-6.(összevont szám) 38-42. oldal

Zentai Gabriella: Távoktatás vagy kompetenciák? Magyar Felsőoktatás, 2003. 1-2-3. szám, 58-61.o.

---

Megjegyzés.

Jelen szöveg-változatból hiányoznak a függelékben megjelölt grafikus mellékletek. Ezeket (mivel a tapasztalatok szerint ezek megnehezítik az anyag elektronikus továbbítását.). Ha valaki szeretné a mellékleteket is megkapni, forduljon közvetlenül a szerzőhöz, aki örömmel vesz mindenféle kérdést, megjegyzést, kritikát, kiegészítést is.

Elérhetősége:

*Udvardi-Lakos Endre*  
Cím: 1088 Budapest, Baross u. 43  
E-mail: [ule@beltav.hu](mailto:ule@beltav.hu)  
Telefon: 06 (1) 318-9515  
mobil: 06 (20) 808-5035

\*\*\*



**Vigh György:**

## ***e-Learning és multimédia – postás szemmel***

### **BEVEZETŐ**

Közel egy éve (2005 március végén tartottam ezt az előadást) belépve ténylegesen is az Európa Unió kapuján, különösen fontosnak tartom, hogy a tudásalapú gazdaságot tartsuk szem előtt, párhuzamosan a Lifelong Learning-gel – az élethosszig, szerintem életfogytig tanulással. Ezt sulykolják a humánerőforrás-fejlesztéssel, illetve gazdálkodással foglalkozó szakemberek mellett a politikusok is.

### **MI A HELYZET KÜLFÖLDÖN?**

A Forrester Consulting által – az IBM megbízása alapján – készített tanulmány egy sor hiányosságot tárt fel az európai vállalatoknál a versenyelőnyük megalapozását célzó munkaerő-fejlesztési módszerek terén.

Több mint 250 igazgatósági szintű vezetőt kérdeztek meg a pénzügyi, a gyártási és a forgalmazási szektorban működő francia, német, olasz, észak-európai, spanyol, valamint brit nagy- és kisvállalatoktól. A vállalatok 90%-a szerint a munkavállalók képzése rendkívül fontos, sőt, egyenesen életbevágó a versenyelőny megtartása szempontjából, ennek ellenére egyharmaduknak mégis ilyen irányú programja.

Az 1000 főnél kevesebb alkalmazottat foglalkoztató kisvállalatok közül háromból egynek, a nagyvállalatok közül pedig négyből egynek nincs naprakész továbbképzési programja, pedig a szervezetek 93%-a a professzionális készségfejlesztést rendkívül fontosnak, vagy életbevágónak tartja stratégiája szempontjából.

A tanulmány az egyes országok között is jelentős eltéréseket tárt fel. A vizsgált országok közül Németország fekteti a legnagyobb hangsúlyt a képzésre, mivel azt a vállalatvezetők mintegy háromnegyede fontosnak tartja az innováció és a versenyelőny megőrzéséhez. Franciaország ugyanakkor jóval kisebb jelentőséget tulajdonít a képzésnek, a vezetők mindössze 35%-a tartotta azt lényegesnek a versenyelőny szempontjából.

A megkérdezett vállalatvezetők nagy jelentőséget tulajdonítanak ugyan a rugalmasan alkalmazható üzleti ismeretek fejlesztésnek, 44%-uk mégsem biztosít az alkalmazottaknak semmilyen többfunkciós – többszakmász vagy átváltható – képzést olyan univerzális ismeretekkel, melyek kulcsfontosságúak a tudásalapú gazdaságban a versenyelőny megszerzése szempontjából.



A tanulmány azt is hangsúlyozza, hogy a munkaerő fokozódó mobilitása és rugalmassága következtében a kommunikációs készségek rendkívül fontosak lesznek a vállalati identitás és jövőkép fenntartásában. A vizsgált cégek 94%-a állította, hogy ezek a készségek a jövőben fontosak lesznek számukra. Több mint 60%-uk azonban úgy véli, hogy készségfejlesztési programjaik nem alkalmasak az alkalmazottak megfelelő kommunikációs készségének kialakítására.

A vizsgált cégek több mint 30%-ának nincsenek e-Learning megoldásai a szervezeten belül, a nagyobb vállalatok 45%-ának pedig nincs naprakész e-Learning stratégiája. Megítélésem szerint a tanulmány teljesen más eredménnyel zárulhatott volna, amennyiben a szervezetek az e-Learning-et nem annyira a költségcsökkentés módjának tekintenék, hanem egy versenyelőnyt megalapozó lehetőségnek a munkaerő átképzése útján.

Néhány további megállapítás a tanulmányból:

- ❑ A cégek több mint 90%-a úgy nyilatkozott, hogy az informatikai ismeretek rendkívül fontosak vagy életbevágóak a vállalat számára, a megkérdezettek egynegyede mégis úgy érezte, hogy cége informatikai felkészültsége nem megfelelő.
- ❑ A vizsgáltak 75%-a úgy véli, hogy a képzés kockázatot jelent a szervezet számára, mert az alkalmazottak más cégekhez vándorolhatnak.
- ❑ Öt vizsgált cégből mindössze egy olyan akadt, amely az elméleti ismereteket a szakmai készségek fölé helyezte.

## **MIÉRT KERÜLT ELŐTÉRBE AZ E-LEARNING NÁLUNK?**

A Magyar Posta Rt. (továbbiakban Posta) mintegy 40 ezer munkavállalót foglalkoztat. Képzésük, továbbképzésük – a tavaly 50 éves fennállását ünneplő Posta Oktatási Központban, illetve annak telephelyein – zömmel nappali, moduláris tanfolyami oktatás, workshopok keretében történt, illetve történik. 2003 óta visszaszorulóban vannak a hagyományos képzési formák, ugyanis egyre kevesebb munkavállaló jelentkezik ilyen jellegű képzésekre. Két oka van ennek. Az egyik, hogy egyre kevesebb a szakképzetlen munkavállaló. A másik, hogy akinek szüksége lenne a tanulásra, nem mindig tudják beiskolázní, mert helyettesítése gondot jelentene.



Ezen okok ellenére sem mondtunk le a hagyományos oktatás fenntartásáról, sőt törekszünk annak erősítésére, mivel egyes postai munkakörök gyakorlat-centrikusak. E mellett az egész oktatási rendszer korszerűsítése is folyik.

A képzési költségek csökkentése végett az erre alkalmas tanfolyamokat, tananyagokat folyamatosan átdolgozva, bevezetésre került a távoktatással kombinált forma is, ehhez kapcsolódóan célként kitűzve, hogy a tanulni vágyó munkatársak minél több, színesebb ismereteket, tudást, információt szerezzenek az elektronikus tananyagok segítségével.

### **MIÓTA FOGLALKOZUNK E-LEARNING-GEL?**

1994. óta foglalkozunk az elektronikus távoktatás bevezetésének gondolatával. Ennek érdekében az ORFK Oktatási Központjával közösen, a Philips által kifejlesztett interaktív CD-re (CD-i) alapozva készítettük el egy szakmai tantárgy mintatananyagát. A magas fejlesztési költségek és a hozzá szükséges – akkor még drága – eszközigények miatt hiúsult meg ez a projekt, annak ellenére, hogy a felső vezetés körében nagy tetszést aratott a gyakorlati bemutató.

2000. júliusára, a Magyar Posta és a Microsoft Magyarország Kft. együttműködésének eredményeként megszületett a POKTATÓ, a Posta on-line távoktatási rendszere. A fejlesztés irányvonala egy olyan rendszer felé mutatott, amely nemcsak az elektronikus képzéseket, hanem a tantermi képzéseket is egy felületen keresztül tette volna elérhetővé. A sikeres tesztelések eredményeként megindult a tananyagfejlesztés. A keretrendszer kezdetben sikeresen bizonyította a hozzáfűzött reményeket, több tananyagmodul is elkészült. Ezekre még előadásomban visszatérek. A konferencia időpontjában éppen szünetelt a fejlesztés.

Két évre rá – bővítve a palettát – a Macromedia Director-ral elkészült az Elektronikus Iratkezelő Rendszer oktató CD-je, az Iktató 2002 e-Learning program. Ez egy off-line példája a távoktatásnak. Ezt a programot részletesen is bemutatom előadásom vége felé.

2003. évben az SAP Tutor interaktív oktatási tananyag beszerzésére, folyamatos karbantartására szerződünk.





2004-ben pedig megkezdődött a kézbesítők képzésének korszerűsítése, azt távoktatással kombinált formában tervezzük megoldani a közeljövőben.

## MIÉRT VEZETTÜK BE AZ E-LEARNING-ET?

Az *e*-Learning bevezetését az alábbiak indokolják:

### 1. Vállalatunk szemszögéből nézve:

- költségtakarékos – nem kell tanterembe „terelni” (utaztatni, elszállásolni, ellátni, helyettesíteni) a tanulni vágyó munkavállalókat, az elsajátítandó ismeretek, az ehhez kapcsolódó posta- és üzemlátogatások jól szerkesztett tananyagokkal, digitalizált filmek és hanganyagok ötvözetével kiválthatók.

A fentiekkel összefüggésben az ismeretátadás közvetítő közegének, technológiájának lehet tekinteni a multimédiát.

A multimédia fogalmát Ralf Steinmetz meghatározása közelíti meg a legjobban:

„A multimédia rendszert független információk számítógép-vezérelt, integrált előállítás, célorientált feldolgozása, bemutatása, tárolása és továbbítása határozza meg, melyek legalább egy folyamatos (időfüggő) és egy diszkrét (időfüggetlen) médiumban jelennek meg.”

Az idézett meghatározásban nincs nevesítve az interaktivitás, amely megítélésem szerint már részévé vált a multimédiának.

A multimédia-alapú tananyag-formákban látom azt az ismeretanyagot, amely meghatározója lehet az internetes, az intranetes és az off-line alapú távoktatásnak.

### 2. A tanulni vágyó munkavállaló szemszögéből nézve:

- bármikor tanulhat, gyakorolhat – saját időbeosztás szerint teheti magáévá a tananyagot;
- bárhol tanulhat – nincs helyhez kötve, akár a munkahelyén, akár otthon, akár egy Internet-kávézóban is gyakorolhat, ismerkedhet az elsajátítandó tananyaggal;
- konzisztens, friss, naprakész információkhoz jut – „azonnal”, a munka során folyamatosan használható ismereteket kap;
- interaktív, irányított problémamegoldást biztosít;
- tudásszintje, haladása jól mérhető, követhető;



- pontosan azonosíthatók a javítandó területek;
- több tanfolyam párhuzamosan – „teherbírásától” függően akár többféle (idegen nyelv, programozás, stb.) kurzust is végezhet egyidejűleg.

A Posta szerencsés helyzetben van, mert olyan belső erőforrásokkal, illetve szaktanárokkal rendelkezik, akik akár elektronikus tananyagfejlesztéssel is megbízhatók. E fejlesztői kör biztosítja azt, hogy bármilyen, a Posta szakemberei által megfogalmazott témakörre elektronikus oktatási anyag készüljön, amennyiben erre igény merül fel.

A Posta oktatási szervezete egy olyan módszertannal bír, amely biztosítja hatékony képzési programok kifejlesztését. Ezek a képzési programok ötvözik az elektronikus távoktatás és a hagyományos tantermi oktatás előnyeit. Segítségével már meglévő tananyagok sikeresen alakíthatók át elektronikus távoktatási anyagokká, illetve jól tanulható, új elektronikus tananyagok fejleszthetők ki.

A Posta a tananyagfejlesztést alapvetően két módon támogatja:

- tananyagfejlesztést segítő eszközökkel, szoftverekkel és a
- fejlesztő szaktanárok továbbképzésével.

A leírtakkal összefüggően az elektronikus távoktatás alapvetően a következő két lehetőséggel fedhető le:

- CD alapú *e-Learning* megoldások: a tananyagot az érintett munkavállalók CD-n kapják kézhez, melyet a saját gépükre telepítve vagy azt közvetlenül „futtatva” kezdhetik el az oktatást.
- Hálózati alapú *e-Learning* megoldások: a tananyagot a tanulni vágyó munkavállalók a hálózaton (intranet/Internet) keresztül egy központi szerverről érhetik el.

Mindkét megoldási esetben a tananyag, amit a tanuló munkavállalónak el kell sajátítania elektronikus formában érhető el, a fő különbség csak az oktatás nyomon követésében tapasztalható. Míg az első esetben (CD) az oktatást koordináló szakembereknek (tutoroknak) nehéz naprakész információt nyerni arról, hogy melyik tanuló munkavállaló meddig jutott a tananyagban, milyen eredménnyel oldotta meg a tesztekét, addig a második esetben (hálózati) a tananyagot szolgáltató szerverről ezek az adatok könnyen „kinyerhetők”.

Ennek tükrében érthető, hogy a cégek nagy része a hálózati alapú *e-Learning* megoldások mellett teszi le a voksát. Amennyiben időben változó, „szűk” munkavállalói kört érint a tananyag, akkor érdemes CD alapú oktató programokat készíteni.



A tartalomfejlesztés – a tervezett alkalmazás függvényében – az alábbiak szerint történhet:

- ❑ meglévő képzési anyagok adaptálása, „testre szabása”;
- ❑ külföldi tudásanyagok honosítása;
- ❑ új tananyagok fejlesztése, összeállítása, készítése.

Az e-Learning-et az alábbi ismeretek elsajátítására használ(hat)juk:

- ❑ új szolgáltatások, új termékek bevezetéséhez kapcsolódó képzésekre;
- ❑ ügyfélszolgálati képzésekre;
- ❑ szakmai képzésekre;
- ❑ nyelvtanulásra.

Megítélésem szerint az e-Learning a lehetőségek végtelen tárházát nyújtja az ismeretek feldolgozásához.

### **MILYEN TÁRGYI FELTÉTELEK ÁLLNAK RENDELKEZÉSÜNKRE?**

Jelenleg 9 településen (Budapest [2], Miskolc, Debrecen, Szeged [2], Pécs, Fonyód, Sopron, Győr, Budaörs) 11 korszerű számítástechnikai labor támogatja a postai szakmai és informatikai képzéseket. Ezek közül tavaly év végén 9 informatikai kabinet akkreditációja sikeresen befejeződött. Így a Posta Oktatási Központ is bekerült az ECDL vizsga- és oktatási centrumok sorába.

Egy-egy kabinetben 12-16 munkaállomás van – HP-Compaq ProLiant 1600 vagy ML350 T3 szerverekkel – lokális hálózatba kötve, Windows 2000 server operációs rendszerrel. Ezek a kabinetek egymással globális hálózati – bérelt vonalas – kapcsolattal rendelkeznek, változó, 128 Kbit/sec-2 Mbit/sec közötti sávszélességgel.

A munkaállomások szintén HP-Compaq konfigurációk – 2 GHz-es órajelű processzorra, 256 MB RAM-mal, 40 GB HDD-vel, 1,44 MB FDD-vel, CD-olvasóval és 17” color SVGA monitorral.

Valamennyi szerver és munkaállomás merevlemezére jogtiszt szoftverek vannak telepítve (Windows 2000 operációs rendszer, MS Word 2000 szövegszerkesztő, MS Excel 2000 táblázatkezelő, MS Access 2000 adatbáziskezelő, MS Power Point 2000 prezentációkészítő, MS Outlook 2000 elektronikus levelező program, MS Internet Explorer 6 böngésző, E-Trust InoculateIT víruskereső program, WinZip tömörítőprogram).

Ez az eszközpark főleg azoknak a munkavállalóknak nyújt nagy segítséget, akik nem rendelkeznek otthon számítógéppel. Továbbá azoknak, akiket valamilyen informatikai jellegű központi képzésben (pl.: SAP különböző moduljai, Aris, ECDL, MS Office valamelyik programja, stb.) kell részesíteni. A postai folyamatok nagy része ugyanis számítógépesített, ezért elen-



gedhetetlen, hogy a munkájához PC-t használó mintegy 17 ezer munkavállaló megfelelő képzésben részesüljön.

A Posta célja, hogy dolgozóinak biztosítsa mind a tanfolyam, mind a vizsga, vagyis a bizonyítvány megszerzés lehetőségét. A Posta vezetése felismerte, hogy az ECDL-bizonyítvány ma már a munkáltatók számára Európa-szerte garanciát jelent a számítógép, mint munkaeszköz hatékony használatára. Várható, hogy egyre több olyan álláshirdetés jelenik meg, ahol a munkakör betöltéséhez előnyt jelent az ECDL-bizonyítvány.

## MIT TUD(OTT) A POKTATÓ – A MAGYAR POSTA RT. TÁVOKTATÁSI RENDSZERE (2000-2002. ÉV)?

### 1. Szerverek harcra készek

2000. júliusában sikeresen lezárult a POKTATÓ oktatási felületének fejlesztése, tesztelése. Ezt követően a Posta-vezérigazgatóságon telepítették a rendszer lelkét jelentő alkalmazást egy központi szerverre, valamint a Posta Oktatási Központ ún. műsorszóró szerverét is sikeresen üzembe állították. Mindezek eredményeként az új távoktatási rendszerrel a Posta intranetjén keresztül, egyszerűen, egy böngésző (pl.: Internet Explorer) használatával elérhetők a POKTATÓ „tanfolyamai”.





A tanfolyamok elektronikus – de igény szerint kinyomtatható – dokumentumait, az azokhoz tartozó filmeket minden regisztrált felhasználó kedvére tanulmányozhatja, nézegetheti. A teljes körű működéshez az Oktatási Központ vidéki objektumaiban (Budaörs, Miskolc, Debrecen, Szeged, Pécs, Sopron) is szükséges egy-egy műsorszóró szerver telepítése, amelyek biztosítják, hogy a tanulni vágyó postások a rendszert hatékonyan használhassák az oktatási feladatok támogatására.

Azoknak sem kell elkeseredniük, akik nem tudnak majd az országos hálózathoz csatlakozni. Ők CD-re írva kapják meg a tanfolyamhoz kapcsolódó dokumentumokat, filmeket.

## 2. Tanulói oldal

A tanulók kétféle irányba indulhatnak. A hálózathoz csatlakozni tudó tanulók egy műsorfüzetből választhatják ki az aktuálisan sugárzott filmek egyikét. A filmek kiválasztásánál figyelembe kell venni, hogy milyen paraméterekkel rendelkező számítógép áll rendelkezésre. Amennyiben hangkártyát is tartalmaz, akkor az alámondott szövegen kívül a tutor (oktató) tananyaghoz kapcsolódó tanácsai is hallhatók. Egyébként a megtekintendő film feliratos változatát célszerű választani.

**Tanuló bejelentkezése**

Név:	<input type="text" value="tanuló"/>	<input type="button" value="Keresés"/>
	<input type="text" value="Tanuló (Tanuló anyja)"/>	<input type="button" value="OK"/>
Születési idő:	<input type="text" value="20020325"/>	Formátum: ÉÉÉÉHHNN (pl: 19730131)

A másik út, amelyen a tanulók elindulhatnak, a tanfolyamok moduljainak megismerése, az elektronikus tananyag tanulmányozása. A tanuló a tananyag elsajátítását követően rögtön ellenőrizheti, hogy mennyire tudja visszaadni, illetve alkalmazni az ismereteket.

Erre a célra tesztek, kérdéssorozatok találhatók. Az egyszerű döntést igénylőtől a hosszabb lélegzetű esszékérdésekig, ötféle kérdéstípussal találkozhat a tanuló. Abban az esetben, ha a kitöltött feladatlap nem tartalmazott esszékérdést, akkor a CD-s változat azonnal értékeli a tanuló teljesítményét, illetve a hálózatos verzióban 15 percen belül e-mail-ben kapja meg az eredményt.

Természetesen az önellenőrzés mellett lehetőség nyílik hivatalos vizsgázásra is, az ország valamennyi régiójában. A vizsgázni kívánó tanulók ellenőrzött körülmények között adhatnak számot tudásukról.





### **3. Tutori oldal**

Felmerül a kérdés, mi van akkor, ha a tanuló elakad a tananyagban? Kihez fordulhat segítségért?

Minden tanfolyamhoz tartozik egy fórum, amelyre a tanulók elküldhetik a kérdéseiket, véleményüket az adott tananyaggal kapcsolatban. A tanulók a leggyakrabban feltett kérdésekre is itt találják meg a válaszokat.

Az előző bekezdésben leírtak érzékeltetik, hogy az erre a célra kiképzett tutorok (oktatók, szaktanárok) jelentős szerepet kapnak a tanulás során. Ők azok, akik az elektronikus tananyagokat strukturálják, modulokba szervezik, elérhetővé teszik azokat a tanulók részére, javítják a tesztek, a felmérő dolgozatokat, figyelemmel kísérik a tanfolyamok fórumait.

Ezért a fejlesztés során különös gondot fordítottak a tutori felület eszközeinek kidolgozására. Ennek köszönhetően egy böngésző segítségével egyszerűen és gyorsan elláthatók a szükséges feladatok.

A rendszeren belüli adminisztratív feladatokat – pl.: a tanulók manuális regisztrálása – a POKTATÓ szervezői jogosultságú felhasználói végzik. Az üzemeltetéssel összefüggő tevékenységeket a rendszergazdák látják el.

### **4. Tartalomfejlesztés**

A Posta Oktatási Központ munkatársainak részvételével megalakult egy távoktatást támogató team, melynek tagjai informatikusokból, valamint szakmai-, marketing- és készségfejlesztési szakemberekből és egy szervezőből áll.

A team célja a távoktatás elfogadtatása, illetve annak szélesebb körben történő elterjesztése. Ez a csapat egy olyan tananyag kifejlesztését tűzte ki célul, amely a céghez újonnan belépő, valamint már itt dolgozó, de előírt szakképzettséggel nem rendelkező munkatársainak nyújt ismeretanyagot a Magyar Posta Rt. termékeiről, szolgáltatásairól, illetve annak működéséről.

A tananyag hat modulból épül fel, amelyből kettő 2002-ben elkészült:

- A Magyar Posta Rt. története, küldetése, cégfilozófiája, arculata
- Küldeményforgalmi termékek, szolgáltatások

Ezt követően 2 hónapos tesztelés következett, amelynek során egy kiválasztott, 100 főből álló „pilot-célcsoport” megismerte és használta a két modult. Az ennek során szerzett tapasztalatokat, észrevételeket beépítve, az esetleges hibákat kijavítva, folyamatosan került kifejlesztésre a tananyag többi modulja.



Ezek a szakmai jellegű tananyagok tovább bővítik és népszerűsítik a távoktatás keretében elérhető modulok körét (ezek informatikai jellegű modulok, pl.: SAP, Windows NT, Word, Excel, Power Point, Outlook, stb.).

Ezzel remélem nem áll le véglegesen a tartalomfejlesztés. Tudomásom szerint a team további tananyagok összeállítását tervezi. Különböző, tananyag készítését támogató pályázatok útján is keressük a tartalomfejlesztés lehetőségeit, illetve azok forrásoldalát.

## **MIRE KÉPES AZ IKTATÓ 2002 PROGRAM?**

### **1. Fejlesztés**

2002-ben a Magyar Posta Rt. Informatikai Alkalmazásfejlesztési Iroda és a Microsoft Magyarország szakemberei közösen fejlesztették ki az Elektronikus Iratkezelő Rendszert, amely mind a mai napig egységes felülettel működik. Még abban az évben elkészült hozzá az oktató CD is.

Ezt a rendszert a vezetői titkárságokon, hálózatba kötve alkalmazzák. Kezelője titkárnő, aszisztens, referens, vagy erre kijelölt munkatárs egyaránt lehet. A program kezelését teljesen autodidakta módon lehet elsajátítani, az oktató CD segítségével. A tanulást, a rendszer kipróbálását egy tesztkörnyezet is támogatja. Vizsgára jelentkezni azt követően lehet, mihelyst úgy érzi a leendő felhasználó, hogy felkészült a program kezeléséből.

### **2. Rendszerkövetelmények**

Az oktatóprogram használatához legalább Pentium II, 300 MHz-es órajelű, 64 MB memóriával, CD-olvasóval, és Windows 95 / 98/ ME / NT / 2000 / XP operációsrendszer valamelyikével rendelkező számítógép szükséges. A képek szép megjelenítéséhez 800 x 600-as képernyőfelbontás és true color (24 bit) színbeállítás javasolt.

### **3. A program kezelése**

A program elindítását követően, a nyitóoldalon található egy „Súgó” gomb, amely gyakorlatilag a használati útmutatót, a program kézikönyvét „takarja”. Elolvasását követően a tanuló megkezdheti az ismerkedést az iratkezelő rendszerrel.

A programban való tájékozódást és haladást egy navigációs sáv segíti, amely a képernyő alján található.





Az információs ablakban annak a témakörnek, fejezetnek a címe, vagy a feladattal kapcsolatos instrukció jelenik meg, amivel a tanuló éppen foglalkozik, vagy annak a gyakorlatnak a leírása, aminek a megoldásánál tart.

A tananyagban előre-hátra lépegetni a navigációs sávon elhelyezkedő nyíl gombokra kattintásával lehet. A továbbhaladást az ismeretanyagban a jobb nyíl segíti. Az előző lapra való visszatérést a vissza nyíl segítségével teheti meg a tanuló.

Külön gomb szolgál a tartalomjegyzék megjelenítésére. A tanuló így tetszőlegesen bármelyik témakörre „átléphet”.

A tanulás bármikor megszakítható, akár közben pihenni is lehet, vagy egyéb dolgait is elvégezheti a tanuló, amennyiben az ALT+TAB billentyűkombinációval áttér egy másik alkalmazásra. Ebben az esetben az oktatóprogram a tálcán „pihen”.

A programból kilépni két módon lehetséges, az ESC billentyűvel vagy az ALT+F4 billentyűkombinációval.

#### **4. Tananyag**

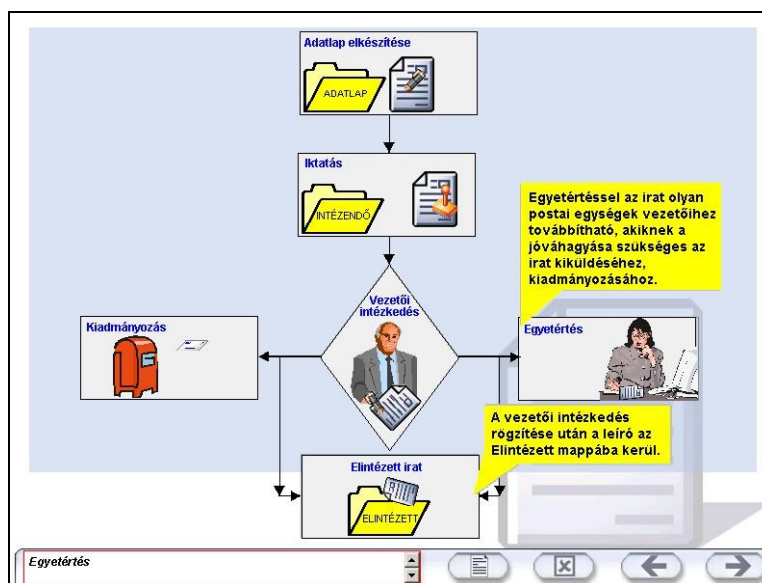
A program az ismeretszerzés, a tanulás új módszerét kínálja. A hagyományos tanfolyamoktól eltérően, itt a tanuló a tananyag elsajátítását a saját tempójának megfelelően, időbeosztásához igazodva ütemezheti. A gyakorlatok megoldásával lehetősége nyílik arra, hogy a valós rendszert modellező környezetben, kockázat nélkül próbálhassa ki tudását.

A tananyag fejezetekre, azokon belül szintekre – alfejezetekre és elkülönülő témakörökre – osztott, felépítési struktúráját a menü tükrözi.

A tanulás az elsajátítani kívánt témakör kiválasztásával kezdődik. Az egyes témakörök egymásra épülnek, ezért célszerű a megadott sorrend szerint haladni az ismeretanyagban. Lehetőség van arra is, hogy a tanuló bizonyos részeket átugorjon, vagy csak egy adott témakört nézzen meg. Ez a menüben a megfelelő címsorra történő kattintással érhető el.



A fejezetek az abban használt legfontosabb fogalmak ismertetésével kezdődnek. Ahol indokolt, ott egy folyamatábra szemlélteti a fejezetben tárgyalt tevékenységek sorrendjét.



Ezt követően az Elektronikus Iratkezelő Rendszer adott funkcióinak bemutatása következik. A hozzátartozó magyarázatok sárga lapokon jelennek meg. Az adott terület piros vonallal is kiemelésre kerül, ha a magyarázat a képernyő egy bizonyos elemére vonatkozik csak.

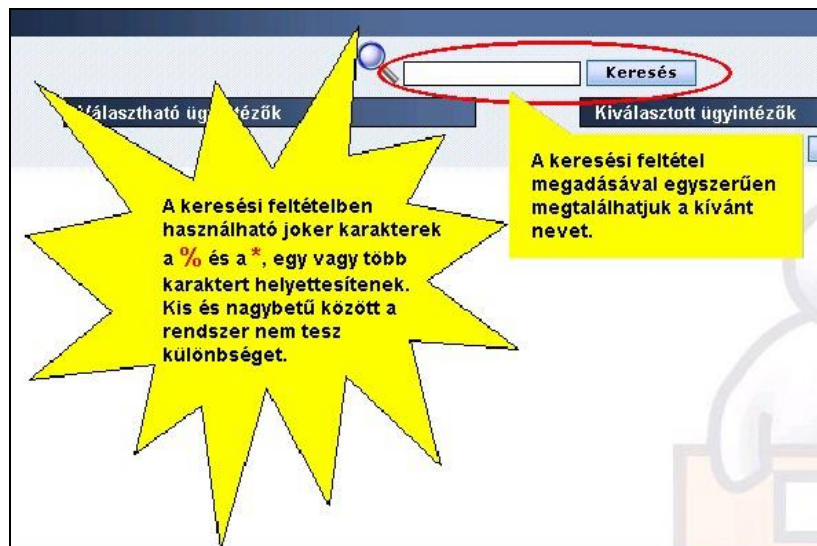
The screenshot shows the 'Elektronikus Iratkezelő Rendszer' interface. The header includes 'Belső Értékelő Központ (Humán Erőforrás Vezérigazgató-helyettes)'. The document details are as follows:

- Levelező:** [Empty field]
- \* Tárgy:** [Empty field]
- \* Feladó:** [Empty field] / Igazgatóság / 1540, Budapest, Krisztina krt. 8.
- Határidő:** 03-01-30
- Levél aláírója:** Kiss Erika
- \* Ügyintéző(k):** [Empty field]
- \* Címzett:** [Empty field]

A yellow callout box points to the 'Ügyintéző(k)' field with the text: 'A levél készítéséért felelős ügyintéző(k) kiválasztása a Felvétel nyomógomb segítségével lehetséges.' The 'Ügyintéző(k)' field is circled in red. A note at the bottom right states: '\* :A csillaggal jelölt részek kötelezően kitöltendők'.



Sárga csillagban jelennek meg azok a fontos információk, tanácsok, amelyekre kiemelten kívánjuk felhívni a figyelmet.



## 5. Gyakorlatok

A tanulót az elméleti ismeretekhez kapcsolódó gyakorlatok segítik az ismeretek elsajátításában. Azokat egy valós rendszert szimuláló környezetben kell megoldania. A tananyagban a „sárga mosolygós felkiáltójel” mutatja, hogy gyakorlat következik. A felkiáltójel animációja (mozgása) a „Tovább” gombra kattintva állítható le, és kezdhető el a feladat megoldása. A végrehajtandó feladat leírása a navigációs sáv információs ablakában található. Az „éles” rendszertől eltérően itt mindig csak az adott feladatban megfogalmazott művelet hajtható végre, a képernyő többi területe nem él.



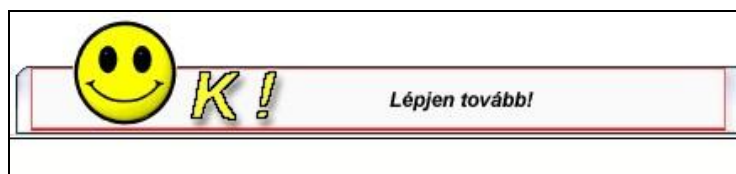


Az információs ablak gördítő sávjának a segítségével tekinthető meg az egész szöveg, amennyiben a feladat szövege meghaladja az ablak nagyságát. A gyakorlat kihagyható – ugyan ez nem ajánlott –, a „Tovább” gombra kattintva a következő képernyőre lehet lépni.

Mindig az instrukciónak megfelelő műveletet kell elvégezni a gyakorlat megoldásához. Az oktatóprogram nem tesz különbséget a kis- és nagybetűs írásmód között olyan feladatoknál, melyek megoldása egy adott szöveg bevitelét igénylik, helyesnek fogadja el a megoldást mindkét esetben. Azonban az ezt követő képernyőkön a beírt szöveg – az „éles” rendszertől eltérően – nyelvtanilag helyesen jelenik meg. Az „éles” rendszerben a szöveges mezők tartalma nem változik meg, abban a formában marad meg a szöveg, ahogy azt a felhasználó beírta.

Helytelen, nem a feladat leírásában megadott szöveg beírásakor egy üzenetablak figyelmeztet a hibára. Ha a feladat megoldása előtt kattint a tanuló a „Tovább” nyílra, akkor a gyakorlat kihagyására figyelmeztető ablak jelenik meg. Ha véletlenül kattintott a tanuló a „Tovább” nyílra, akkor van mód a feladathoz való visszatérésre. Ha tényleg ki akarta hagyni a gyakorlatot, akkor ezt a szándékot a „Tovább” gombra kattintva kell megerősítenie.

A feladat sikeres megoldásáról az információs ablakban megjelenő „OK! Lépjen tovább!” üzenet tájékoztat.





## 6. Tesztek

A fejezetek végén lehetőség van a megszerzett tudás tesztelésére. A tanuló egy linkre (aláhúzott szövegre) kattintva juthat el a feladatlaphoz, de ez a funkció bármikor kiválasztható a menüből is.

Egy-egy feladatsor különböző számú feleletválasztós kérdést tartalmaz. A kérdésre adható válaszok közül a helyesnek ítélt megoldás az adott választógombra kattintva jelölhető meg. A kiértékelés a „Tovább” nyílra való kattintás után következik. A program a helyes választ egy „piros pipa” jellel nyugtázza. Helytelen válasz esetén a program bekarikázza a tanuló választ, ezzel együtt „piros pipa” jellel megmutatva a helyes megoldást is.

A tanuló a navigációs sáv gombjai segítségével előre-hátra lépegethet a feladatok között.

**1. Mi a teendője, ha az Adatlap mappában a rögzítés (mentés) után kiderül, feleslegesnek ítélt adatlapot hozott létre?**

- a. A megfelelő megjegyzéssel ellátva lezárja, az Elintézett mappába kerül és így nincs több dolga vele
- b. Az adatlapot kiválasztva az Adatlap törlése nyomógombot használja és kitérli az adatlapot
- c. Az adatlapot kiválasztva a Mégsem nyomógomb segítségével visszalép az Adatlap mappához
- d. Minden mentés egyben iktatást is jelent, így egyáltalán nem lehet a rendszerből Adatlapot törölni

Második fejezet tesztkérdések - Iratok módosítása, küldése. Tovább

## 7. Tesztkörnyezet

A megfelelő ismeretanyag birtokában már vállalkozhat arra a tanuló, hogy tesztkörnyezetben próbálja ki tudását. Ez a rendszer már az intraneten érhető el, teljesen megegyezik az „éles” programmal, csak attól teljesen független, a kapcsolódó adatbázis pedig fiktív információkkal van feltöltve. E környezetben a program funkcióit teljesen szabadon, tetszőleges sorrendben gyakorolhatja a tanuló.



## ZÁRSZÓ

A rendelkezésre álló idő miatt – a teljességre nem törekedve – a lényeges dolgokat próbáltam bemutatni.

A Posta vezetőin kívül az oktatóprogramok fejlesztői is szeretnék, ha a postás munkavállalók minél szélesebb körében népszerűvé válna az *e-Learning*, ez a hatékony és rugalmas oktatási forma. Ezért a programok használatával kapcsolatos tapasztalatokat folyamatosan gyűjtik, értékelik, és a jó ötleteket beépítik a következő verziókba, illetve más, hasonló jellegű programokba.

Bízom abban, és egyben remélem, ezzel az írásommal sikerült bemutatnom, hogy a Magyar Posta felnőttképzését milyen *e-Learning* alapú keretrendszer segíti, illetve milyen oktatóprogramok támogatják.

### ***Felhasznált irodalom:***

- [1] Postán az ECDL. NJSZT MI ÚJSÁG – a Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Hírlevele (2005. február, 4. oldal)
- [2] Mártonffy Attila: A továbbképzés jelentősége. IT-BUSINESS. II. évfolyam 43. szám, 21. oldal. Vogel Burda Communications Kft. (2004. november 2.)
- [3] Munkatársunktól: Alig költenek képzésre a cégek. Computerworld Számítástechnika. XIX. évfolyam 41. szám., 14. oldal. IDG Magyarországi Lapkiadó Kft. (2004. október 5.)
- [4] Az IBM tanulmánya a továbbképzés jelentőségéről (2004. szeptember 15.)  
<http://www.ibm.com/news/hu/2004/10/tovabbtanulas.html>
- [5] Flanek Tibor: Meglévő tudásra építkezve. Postás, a Magyar Posta Rt. belső lapja, 8. szám, 2. oldal (2004. április 27.)
- [6] Vigh György: Multimédia a tananyag-fejlesztésben. Informatika a felsőoktatásban, Debrecen, CD, ISBN 963 472 691 7 (2002)
- [7] Ralf Steinmetz: Multimédia – Bevezetés és alapok. Springer Hungarica Kiadó. (1995)

\*\*\*



## Idegen nyelvű tanulmányok

---

Juhász Erika:

### ***The Institutional System of Adult Education in Hajdú-Bihar County in the Light of the Historical Tendencies in Hungarian Adult Education***

- Theses of the Ph.D. dissertation -

#### **AIMS AND CIRCUMSCRIPTION OF THE TOPIC**

“...In the beginning of the 1990s it seemed that tertiary training held the future. By now we can see that this question is more differentiated. It seems that by the tertiary education becoming multitudinous, a new level of training shows up on the horizon” (Kozma 2000:5). This **fourth level** is adult education. The experts’ discussions about the invisible expansion of this scope give the topicality of the dissertation. In advanced industrial countries annually half of the adult population takes part in some kind of training. In these countries the number of participants is bigger than the aggregate number of the registered primary and secondary school students. Now we have reached the phase of the history of education, where emphasis is transposed from education to continuous training (Belanger 1999:109).

The central topic of the paper is the part on Hajdú-Bihar County in the adult educational atlas research, but the analysis of the theoretical background is also included. The topic of the research belongs to the sphere of **education**, in which pedagogy is the theory (and practice) of the training of children, andragogy is the education (training) of adults up to old age, and gerontology is a special pedagogical activity for old people (von Bergen 1972). Formulated from the Greek words *aner* (adult, man) and *agoge* (leading, training), andragogy refers to „the theory and the relevant practice aggregating the principles of education, self-education, teaching, and self-training of adults” (Benedek – Csoma – Harangi 2002:35).

In Hungary three expressions are used in the field of **andragogy**. The first one (felnőttnevelés) means the complex personality development of adults; the second one (felnőttoktatás) puts the greatest emphasis on theoretical knowledge; and the third one (felnőttképzés) is focuses on the development of practical competences. These three terms in English speaking territories are all named adult education. In the empirical part of this paper based on the third point of the Hamburg Declaration (1997), we use adult education primarily in the following meaning: “Adult education denotes the aggregate of all the learning processes, let them be formal or others, with which people’s – whom society they belong to considers adults – abilities develop, knowledge grows and professional qualification reaches a higher level or is





led towards another direction, so that they could satisfy their own needs and that of society. Learning in adulthood includes formal education and continuous training, non-formal learning and the wide sphere of informal and occurrent education which are available in a multicultural learning society, where theory and practice based approaches are acknowledged” (Harangi – Hinzen – Sz. Tóth 1998:9-10).

German experts claim that “Adult educational institutions have given the chance of training to many, whereby participants became democratic citizens and contributed to a great extent to our country having become a democratic state” (Bohn – Schumann – Stang 1996:17). Equality of opportunity in the field of adult education has to be provided on a high level in Hungary too so that it can become a democratic state. The dissertation is closed with one of the theses of the UNESCO Conference in Paris, that unambiguously summarizes the role of adult education and its future importance: “professional training and especially the training of adults plays a major role in the strengthening of social coherence, and the treatment of all the social and hidden ethnic and other problems, because without them there is no balanced economic development and stable society” (Harangi – Hinzen – Sz. Tóth 1998:85-86).

## THEORETICAL BACKGROUND

The theoretical background can be divided into three large phases that provide taxonomic and conceptual clarification and a sketch of the historical development. It is based on works published in the scope of adult education, education, history, sociology and economics, proving the multi- and interdisciplinary feature of the paper. This integrating point of view is absolutely accepted among the adult education researchers. Experts agree that “the necessity that these phenomena can be scientifically approached and analyzed adequately only in a multidisciplinary way follows from the complex economic, social and cultural coherence in adult educational processes” (Durkó – Szabó 2000). Since the paper concentrates entirely on the national situation, primarily Hungarian sources are used. The presence of English sources comes from the comprehensive feature of the topic, the presence of German ones follows from the German antecedents and the effects of German samples on Hungarian adult education.

Adult education in the **first theoretical unit** is placed in the system of education and in the ISCED system adverting to the competence based education too. After that, the three notions of Hungarian adult education that are often used simultaneously in practice, though concentrate on different scopes, are defined. Even though the notion of adult education dominates because of the adult education atlas research, it can not be applied uniformly. During the historical overview in different historical ages, different emphasis was put on the training of adults, so the three different expressions for adult education have been applied according to the sentiments of the given age. In the overview of conceptual basics the theoretical tendencies, research areas, and the Hungarian researches are summed up. They are all extremely diverging and complex, therefore only the sketch of a schematic picture of the situation can be drawn. Still, their presentations are inevitable. The same principles are applicable to the presentation on the fields of adult education. Since the empiric part includes the research of the institutional system, it is important to display the institutions where formal and non-formal,





school system or non-school system and general or vocational adult education is present in national context.

In the **second theoretical unit** the historical processes of adult education are grasped, which called for the formation of methodological principles. The development of the contemporary Hungarian institutional system of adult education roots in the past, in the history of adult education. It is evident that the effective exploration and analysis of the institutional system is impossible without knowing the significant events, institutions and people in the past of the adult education. This elementary knowledge helps us understand the basics of the development of the studied institutional system, find the historic roots of the current tendencies and pose them as an explanation for today's phenomena. Most of the Hungarian adult education researches prepare the through exploration of only one segment in this field. It is doubtless that several comprehensive historical analyses in short form also can be found in certain summaries (Csiby 1987; Zrinszky 1996; Benedek – Csoma – Harangi 2002), but since they are mostly schematic, emphasizing a few significant events and people, this research aims at carrying out a much more detailed work. In a dissertation whose central topic is the empirical analysis of the institutional structure of adult education in Hajdú-Bihar County, the presentation of the historical background is primarily important in its problem historical concerns. Therefore, the most significant events, institutions and people are presented here from the antecedents to these days with a chronological overview of the data. Because of extent limitations it can not mean completeness, the historical studies can never be considered finished. It is a continuous cognitive process, thus in the discussed periods only the most important above mentioned elements are involved. In the centre of the focus those factors are which served as ground for the contemporary forms of adult education and its institutions. Direct evaluations or justifications are not attached to the individual data, since the central aim of the paper is not the evaluation of historical facts and the production of the history of adult education, but to be a problem raising unit. It has to be clear that the scope of adult education was for a long time – and in its numerous points has been up today – organically connected to scopes of education (v. ö. Mészáros 1981). In its formation, adult educational tasks were primarily attached to the basic functions of the educational and cultural institutions (e.g.: education of the illiterate, social activities and literary activities). In its theoretical concerns writers and thinkers dealt with this topic associated with other spheres of thinking. The institutional system and the academic theoretical grounding that primarily concentrates on adult education and views it as its basic function evolved very slowly. Adult education has a tradition in Hungary: it serves the development of the entire personality, helps her/him find her/his way and living and provides her/him a kind of embedding into society and family.

The **third theoretical unit** is the continuation of the second one: the story told from the antecedents goes on. The phenomenon that effects adult education to the highest extent today is unemployment. Its quantitative, structural, causal, social-psychological aspects, the experiments and possible treatments carried out in the European Union and in Hungary are described. The conclusion of the chapter opens a new dimension for the treatment of unemployment: investment into social capital makes it more bearable and treatable for people. This realization can be drawn parallel to the final conclusion of the historical unit, that is, the entire



personality development of the unemployed in the examined area, Hajdú-Bihar County is discussed.

## THE METHODS AND THE PROCESS OF THE EMPIRICAL RESEARCH

The **starting point** of the research was the fact that there is little information available about the (general, professional, political and cultural) situation and necessities of Hungarian adult education. State or ministry level overviews concern only individual institutions. These data are available for cultural centers, the regional continuous training centers, the Hungarian Folk High School, the organizations of the folk high schools, and for civil organizations. But an overall overview is missing about the structure of adult education, the structure of the continuous training market that evolved since the change of system. This deficiency is perceivable for the educational politics and education organization as well. During conversations and events partners working in adult education expressed their sorrows for this deficiency that they consider an interfering factor in the development of Hungarian adult education. But up to now there has not been a single institution, which had carried out a study relevant to this topic or could have been able to finance it. However, individual research plans, which were under process or just before accomplishment (puzzle – or patchwork – methods), contribute fruitfully to the creation of the whole image (Hinzen 1997).

The **aim of the** whole empirical **project** was to survey the institutional part of Hungarian adult education with organization-sociological devices. The antecedent of the research is a thesis – tutored by *Jörg Knoll* at the University of Leipzig in Germany in 1996 –, which measured the adult educational institutions in Cottbus with standard questionnaires embedded into city analysis (Zocher 1996). Adapting this to the Hungarian context the **adult educational atlas research** was built up. In the research the expression **adult education** refers to the comprehensive interpretation of education, training, teaching and learning of adults, in which adult education has general, political, cultural and professional purposes. Thus state, marketing and civil organizations can all be traced in our research. The word **atlas** means sketches of maps, and it includes accounts on the institutions based on the processing of the standard questionnaires (cf. Bajusz – Hinzen – Horváthné 1998:61). The current creators of adult educational atlases (AEA, in the adapted project: Weiterbildung Atlas, WBA) had to find out, compile and evaluate the detailed information concerning the institutions in terms of structure, legal form, finance, supply, staff and participants. The individual continuous training atlases had to enable a national overview and comparison. The organizers gave free run of the results for the participating adult educational institutions; municipalities; ministries; national, educational, cultural and research institutions; civil organizations; universities; colleges; associations and other interested institutions. It was considered eligible to continue the conversation and the counseling about them. This way, the project could contribute to the research on the development of the continuous training market, which includes the general, professional, political and cultural adult training in national, county and local level. Indirectly, it gave information about the qualifications expected from the jobholders in the institutions, which are important from the aspects of the development of the university students' training and the al-



ready employed people's continuous training (aims, contents, methods, curriculum). Finally, it could serve as a starting point for new research projects, and it helped further develop the adult education departments of the participating universities (Janus Pannonius University FEEFI – University of Pécs TTK FEEFI from 2001, Kossuth Lajos University – University of Debrecen from 2001) and colleges (Juhász Gyula Teachers' College – Juhász Gyula Faculty of Teachers' College of the University of Szeged from 2001, Teachers' College of Jászberény – Faculty of College of Jászberény of Szent István University from 2001, Faculty of Teachers' College of ELTE). But the aim of the research is not the explanation of the numerous changes on the scope of adult education and the exploration of its context, but to draw a picture of the situation. By the compilation of adult educational atlases, the research group wished to contribute to the exploration of the institutions of the Hungarian adult educational market and the collection of its basic data, which hopefully helps outline tendencies in the new situation (cf. Bajusz – Hinzen – Horváthné 1998:61).

As far as the **research method** is concerned, the accumulation of data was based on questionnaires that were filled during conversations with the employees of the given institutions in the presence of commissioners. Primarily the following adult educational and continuous training institutions were involved:

- private adult educational and continuous training institutions
- various chambers
- trade union educational institutions
- folk high schools
- TIT associations
- technical schools and institutions of higher education
- church maintained continuous training institutions

By the interviews with the representatives of the adult training institutions, the aim was achieving a quantitative overview about the continuous training situation in the cities. A standardized, central questionnaire was used, which was modified only in case of interpretational problems. The same questionnaire was applied in both phases of the research. Results revealed from the second phase and presented in the dissertation became important, because they tested if a questionnaire adapted for a county town can be used for smaller towns too.

Based on this, the **setting up of the empiric part** begins with the description of the research. In its frame the research antecedents and phases are presented, and the comparative possibilities chosen are also revealed. The demonstration of the results is grounded by the detailed presentation of the questionnaires and the research process. The most significant empirical part of the paper is the description of the adult educational atlas of Hajdú-Bihar County. But first of all, the socio-geographical description of the county is demonstrated: after the historic and geographical overview all the society-forming elements are described: in terms of settlement networks, population, infrastructure, housing, education, culture, churches and economy. It is followed by a presentation on the results of the aggregated data of the county and each comparative aspect (settlement typological differences, territorial differences, differences between profit-oriented and non-profit institutions). But beyond that, the presentation of the county towns' adult educational atlas and the summary written by



means of the database of adult educational organizations assessed by the Adult Training Act (2001/CI.) can be considered an empiric (though secondary) element in the dissertation.

In the **first phase** of the research aiming at the creation of a national adult educational atlas, the survey of county towns was carried out. The leaders of the research were: Heribert Hinzen, director of the Project Office of the Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association in Budapest; and Dénes Koltai, the director of the University of Pécs FEEFI. During the work one researcher had one or two districts in Budapest, while each county town was explored by one individual researcher. This way a significant research group of 40 contributors was set up. They were mainly undergraduate university or college students or young lecturers. In this phase the author of the dissertation took part in the exploration of Eger.

As the experimental example of the **second phase** the adult educational atlas of the towns in Hajdú-Bihar County was accomplished (except for the county town, since its survey had been completed in the first phase as mentioned above and its results are included in the aggregating paper). The work was carried out by the students majoring in cultural and adult educational management at the University of Debrecen. Between November 1998 and December 1999 the surveys were made with the help of five undergraduate students. All 16 towns in the county were explored, and the data of the county town was completed. Among those 16 towns it was only Létavértes, where no adult educational institution was found; and one other (Nyíradony), where the director of the only institution did not wish to give an interview. But information concerning 14 towns of the county about the adult educational institutions was gathered. Completing this task, almost 50 students worked on the surveying of the villages (65 settlements) in Hajdú-Bihar County between September 2000 and August 2001. Altogether 17 adult educational institutions were found in 14 villages. Földes (3) and Bihar-nagybajom (2) have more than one institution, in the other 12 settlements (Báránd, Csökmő, Hajdúbagos, Hajdúsámson, Hosszúpályi, Kaba, Komádi, Nyírábrány, Nyírac nád, Sárrétudvari, Szerep, Vámospércs) only one was found in each. Thereby, all the settlements of the county (one county town, 16 other towns + 65 villages, altogether 82) were explored and 158 institutions were found.

The settlement researches based on the same sample provided proper ground for **comparison**, and the opportunities it offered were used from various aspects. In terms of the comparative aspect for example it is enabled now (by grouping the institutions on basis of type of settlement they belong to) to survey the differences between the institutions in county towns, other towns and villages. Territorial contrasts in the county became another comparable aspect: differences between the area of Bihar and Hajdúság concerning the adult educational institutions. The area of Bihar has half the territory with 1,5 times more settlements, although most of them have small population (on the average 1900 inhabitants per village). In contrast, the area of Hajdúság is heavily urbanized, which is perceivable in a national scale (cf. Beluszky 1999:312). But its large number and density of population is due to the county town, though it unambiguously has a big number of towns and only few villages. These differences are mirrored in the number of the adult educational institutions found, especially in relation with the connection between the number of settlements and the number of institutions in the area of Bihar. The difference is much smaller regarding the population: there is one institution





for 4464 inhabitants in the area of Bihar, while in Hajdúság the latter number is 4236. (The county average is 4279 inhabitant/institution.) The third comparative aspect that seemed useful was the analysis of the features of the profit-oriented and non-profit institutions. The fact that more than 70% of the surveyed institutions had non-profit features gave reason for this choice. It considerably determines the nature of adult training in Hajdú-Bihar County; therefore these institutions are examined separately.

## MAIN OBSERVATIONS

The **continuous training market is dynamically developing in Hungary** owing to the growing needs, the multiplying offers and the institutions mediating them. Among others it is proved by the researches of the AEA. The task of politics and government is to create a frame by legal regulations and decisions on training policies. This frame is supposed to structurally form the adult training sector into lifelong learning (Hinzen 2000:115). This task is completed by the Adult Training Act and the adult training register whose most topical data (from the end of 2004) are analyzed in the first part of the summarizing chapter.

1. But this is still not enough: where **investment into education** and training is missing, society can not provide conditions for the continuous development of the economic and human resources. Thus the breakthrough can be reached only by the development of education (Samuelson 2000:527). The related new phenomena and tendencies are summed up in the last unit: the system of adult education has been undergoing continuous change and development since 1989, and the Act in 2001 only pushed it further.
2. During the research the adult **educational interpretation of unemployment** was clarified. People living in the empirically examined area (Hajdú-Bihar County) seem to get over the employment crisis more easily than those living in other parts of the country. In search for a reason the importance of social capital (Bourdieu 1998; Coleman 1998) has to be emphasized and by this the fact that in this area talking about the theoretical or practical training of adults (felnőttoktatás – felnőttképzés) is not enough. The approach oriented at the whole personality (felnőttnevelés) has to gather ground: people have other needs beyond knowledge, such as making contacts and forming community.
3. Examining the theories of capital, it is visible that capital exists in both material and in acquired (incorporated) form. For its accumulation time is needed, and it indicates a kind of subsistence tendency (Bourdieu 1998). Considering the existence of both the economic and cultural capital, in this research in this area the **social capital** proved to be the most important. It can be converted into economic capital under certain conditions, and it is mostly *“based on belonging to the same group”*: it is acquired through social contacts; therefore its size depends on the extension of the network of those connections that the individual is able to use and on the size of the capital possessed by the individual's contacts. A delegate of a group exploits not only her/his own personal power, but also that of her/his group. Social capital comes from the relations between individuals.





4. Various resources can create social capital. In this respect in Hajdú-Bihar County the presence of recoverable obligations are stronger, expectations are predictable, informal information channels work better and the system of norms is more conservative. The reason for this is that in this area less people live in a unit of territory, and therefore the principle of acquaintance is more dominant than elsewhere (cf. Beluszky 1999). Social capital is available for these people and it makes problems like unemployment more bearable for them. Communities (family, friends and neighbors) help them get through their difficulties, they know that they can count on the others and they shall not be abandoned (cf. Coleman 1998:14-17).

## WORKS CITED AND CONSULTED

- Bajusz, Klára – Hinzen, Heribert – Horváthné Bodnár, Mária (1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. (Adult Educational Atlas of Hungarian Towns.) In: *Kultúra és Közösség (Culture and Community)*, 1998/4-1999/1. No., 61-81. p.
- Belanger, Paul (1999): A felnőttoktatás új politikai környezete. (The New Political Environment of Adult Education.) In: *Educatio*, spring No., 108-114. p.
- Beluszky, Pál (1999): *Magyarország településföldrajza. (The Settlement-Geography of Hungary.)* Budapest – Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Benedek, András – Csoma, Gyula – Harangi, László (ed.) (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon.(Adult Educational and Training Encyclopaedia.)* Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság (Hungarian Pedagogy Association) – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház
- Bergen, Marinus von (1972): *Pedagogische intervention.* (Pedagogical Intervention.) Freiburg, (w/o. e.)
- Bohn, Herbert – Schumann, Christine – Stang, Richard (ed.) (1996): *Nyelvek.(Languages.)* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 7. kötet. (Adult Education, Continuous Training and Lifelong Learning series Vol.7.)] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája (Project Office of the Institute for International Cooperation of the Adult Education Association in Budapest)
- Bourdieu, Pierre (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. (Economic, Cultural, and Social Capital.) In: Lengyel, György – Szántó, Zoltán (ed.): *Tőkefajták (Types of Capital): A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. (The Sociology of Social and Cultural Resources.)* Budapest, Aula Kiadó, 155-176. p.
- Coleman, James (1998): Társadalmi tőke. (Social Capital.) In: Lengyel, György – Szántó, Zoltán (ed.): *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. (Types of Capital. The Sociology of Social and Cultural Resources.)* Budapest, Aula Kiadó, 9-54. p.
- Csiby, Sándor (ed. in chief) (1987): *Felnőttoktatási kislexikon. (Adult Educational Encyclopaedia.)* Budapest, Kossuth Könyvkiadó
- Durkó, Mátyás – Szabó, József (2000): Az ezredforduló andragógiája. (The Andragogy of the Millennium.) In: Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij (ed.): *A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig. (The History*



- of Adult Education in Central-Europe: From World War II. to the Millennium.*) [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 7. kötet. (International Adult Education and Cooperation series Vol. 7.)] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája (Project Office of the Institute for International Cooperation of the Adult Education Association in Budapest), 28-42. p.
- Harangi, László – Hinzen, Heribert – Sz. Tóth, János (ed.) (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. (International Declarations and Documents on Adult Education and Lifelong Learning.)* [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet. (International Adult Education and Cooperation series Vol. 4.)] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája (Project Office of the Institute for International Cooperation of the Adult Education Association in Budapest)
- Hinzen, Heribert (1997): *Kutatási projekt javaslat: Budapest és a 18 többi megyeszékhely felnőttoktatási atlasza. (Research Project Proposal: The Adult Educational Atlas of Budapest and the 18 Other County Town.)* Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája (Project Office of the Institute for International Cooperation of the Adult Education Association in Budapest)
- Hinzen, Heribert (2000): *Institutionen auf dem Weiterbildungsmarkt ungarischer Städte. Eine zweite Auswertung der Ergebnisse. (Institutions in the Continuous Training Market in Hungarian towns.)* In: *Uó: Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit. (Hungarian and German Adult Education. European Partnership and International Cooperation.)* [Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 25. (International Perspectives of Adult Education series Vol. 25.)] Bonn, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Institute for International Cooperation of the Adult Education Association) e. V., 105-118. p.
- Kozma, Tamás (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben. (Regional Cooperations in Third Level Training.)* [Educatio füzetek sorozat 227. kötet. (Educatio booklet series Vol. 227.)] Budapest, Oktatáskutató Intézet
- Mészáros, István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között. (The History of Schooling in Hungary between 996-1777.)* Budapest, (w/o. e.)
- Samuelson, Paul Anthony (2000): *Közgazdaságtan. (Economics.)* Budapest, KJK-Kerszöv
- Zocher, Doreen (1996): *Weiterbildung Atlas (WBA) von Cottbus. (Adult Educational Atlas of Cottbus.)* (Thesis.) (Director of studies: Jörg Knoll.) Leipzig, University of Leipzig
- Zrinszky, László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. (The Science of Adult Education. Introduction to Andragogy.)* (Budapest), OKKER Oktatási Iroda (OKKER Educational Office)

## THE AUTHOR'S PUBLICATIONS RELATED TO THE TOPIC

1998. *Az ifjú felnőttek és rugalmas munkaerőpiaci képzésük. (Young Adults and Their Flexible Training on the Labour Market.)* In: Maróti, Andor – Rubovszky, Kálmán – Sári, Mihály



- (ed.): A magyar felnőttoktatás története. (The History of Hungarian Adult Education.) [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 18. kötet. (Adult Education, Continuous Training and Lifelong Learning series Vol. 18.)] Budapest, Magyar Művelődési Intézet (Hungarian Cultural Institute) – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke (Department of Cultural Sciences and Adult Education at the University of Debrecen) – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszéke (Department of Community Education and Adult Education of the Teachers' College of Jászberény) – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete (Institute for International Cooperation of the Adult Education Association), 236-241. p.
1999. *Felmérés Eger város felnőttképzéséről. (Adult Education Survey in Eger.)* In: *Educatio*, spring No., 173-181. p.
2001. *Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. (Andragogy Education and Research in Hungarian Higher Education.)* In: Basel, Péter – Eszik, Zoltán (ed.): *A felnőttoktatás kutatása. (Researching Adult Education.)* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26. kötet. (Adult Education, Continuous Training and Lifelong Learning series Vol. 26.)] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete (Institute for International Cooperation of the Adult Education Association) – Oktatókutató Intézet (Institute for Education Research), 105-118. p.
2001. *Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. (Andragogy Education and Research in Hungarian Higher Education)* (Secondary publication.) In: *Kultúra és Közösség (Culture and Community)*, IV. No., 167-174. p.
2001. *A non-profit szervezetek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerében. (Non-profit Organizations in the Institutional Structure of Hajdú-Bihar County.)* In: *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom (Education – Folk High School – Society)*, winter No., 6-7. p.
2002. *A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon. (Adult Educational Atlas Research in Hungary.)* In: Horváthné Bodnár, Mária (ed.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban. (Partnership for Lifelong Learning. European Modernization Processes in Hungarian Adult Education.)* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet. (Adult Education, Continuous Training and Lifelong Learning series Vol. 27.)] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája (Project Office of the Institute for International Cooperation of the Adult Education Association in Budapest), 85-92. p.
2002. *Településtipológiai különbségek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerében. (Settlement Typological Differences in the Institutional Structure of Adult Education in Hajdú-Bihar County.)* In: B. Gelencsér, Katalin – Pethő, László (ed.): *Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 75. születésnapjára. (Education and Adult Education. Writings for Andor Maróti's 75th Birthday.)* Budapest, Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány (Foundation for Lifelong Education), 114-122. p.
2003. *Felnőttképzési tanulmányok a felsőoktatásban. (Adult Educational Studies in Higher Education.)* (Co-author: Barta, Dóra.) In: *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom (Edu-*



cation – Folk High School – Society), winter No., 6. p.

## THE AUTHOR'S CONFERENCE LECTURES RELATED TO THE TOPIC

2000. *Adult Education of Towns in Hajdú-Bihar County*. In: *Erwachsenenbildung in Zentraleuropa an Universitäten und Forschungseinrichtungen. Entwicklung, Veränderungen und Perspektiven. (Adult Education in Central-Europe at Universities and Continuous Training Institutions. Development, Changes and Perspectives.)* VI. Symposium Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa. (VI. Central-European Adult Education Symposium.) Pécsvárad
2001. *The Appearance of Territorial Differences in Hajdú-Bihar County's Institutional System of Adult Education*. In: Katus, Jozef (ed.): *Globalisation and Regional Development*. European Symposium of Volunteer Association 2001. Conference. Poland, Potok Zloty
2001. *Településtipológiai különbségek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerében. (Settlement Typological Differences in the Institutional Structure of Adult Education in Hajdú-Bihar County.)* (Poszter.) (Poster.) In: *Az értelem kiművelése. (The Improvement of the Intellect.)* I. Országos Neveléstudományi Konferencia (I. National Conference of Education.) Budapest, MTA, 25-27th October.
2002. *Egy megyeszékhely (Debrecen) felnőttoktatási intézményrendszere. (The Institutional Structure of Adult Education in a County Town (Debrecen).)* (Co-author: Nagy, Melinda.) (Poszter.) In: *A tudásalapú társadalom pedagógiája. (Pedagogy in Knowledge-Based Society.)* II. Országos Neveléstudományi Konferencia (II. National Conference of Education), Budapest, MTA, 24-26th October.
2003. *A felnőttképzés intézményrendszere Hajdú-Bihar megyében. (The Institutional Structure of Adult Education in Hajdú-Bihar County.)* (Co-author: Nagy, Melinda.) (Poszter.) (Poster.) In: *Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány. (European Study Sphere and Hungarian Education.)* III. Országos Neveléstudományi Konferencia, (III. National Conference of Education,) Budapest, MTA, 9-11th October.
2004. *Az ifjú felnőttek magyarországi helyzete. (The Situation of Young Adults in Hungary.)* (Co-author: Tátrai, Orsolya.) (Poszter.) (Poster.) In: *Tanulás, kommunikáció, nevelés. (Learning, Communication, Education.)* IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, (IV. National Conference of Education,) Budapest, MTA, 20-22nd October.

\*\*\*



Sári Mihály:

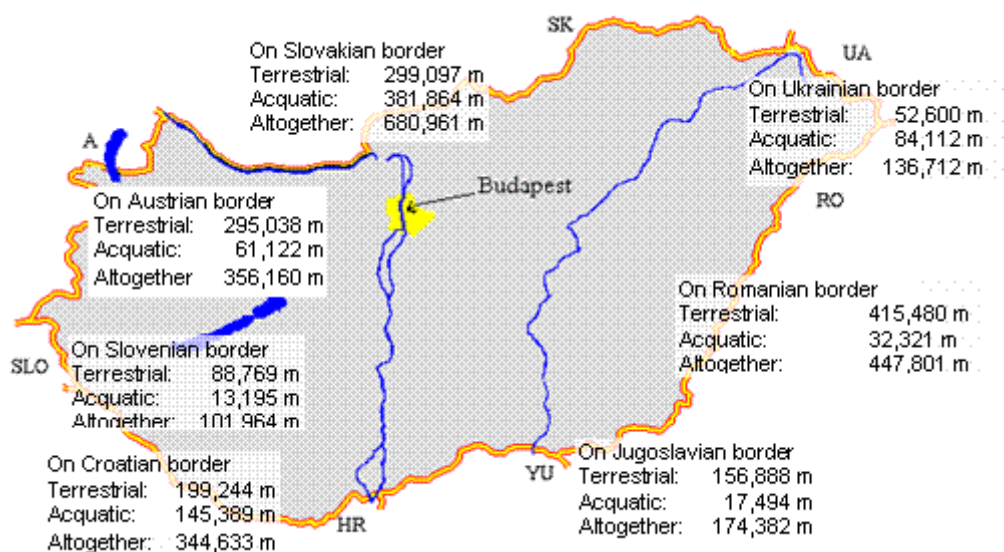
## *Bridges of Border Crossing Cultures and their Builders*

The title prompts certain optimism and conceals dangers. A source of danger is that a specific cultural pattern (the cultural impression of society) appears to be torn into two or more parts and also, in eighty-two years there have been divergent elements integrating in the autonomous development of those parts. Do these parts want to reunite like this? What supports optimism is, however, that we talk about existing bridges and the continuous work of their builders. The question is: in what condition are the bridges? Are there enough builders, do they have enough technical knowledge, commitment, and are there resources available to build new bridges?

### **1. The condition of our regions and our region concepts**

There have been bridge builders in the history of Europe. One thousand and thirty-one years ago Otto the Great received the forming Hungary and Poland into the system of European states and came to political and economic agreements with them.<sup>[1]</sup> Also, exactly three hundred years ago Montesquieu's thoughts on "The Unity of Europe" outlined the possible European integration as interregional and international economic and cultural relations. "Europe is nothing less than a vast nation consisting of several smaller peoples." "civilised nations may be regarded as members of one large republic and the basis of their power is the economy."<sup>[2]</sup> The bridge builders are progressing, while for those who are burning down the bridges only have minutes left.

There were also people burning bridges and building borders by putting there mines and barbed-wires in Europe and in the world, but their names are better to be forgotten.



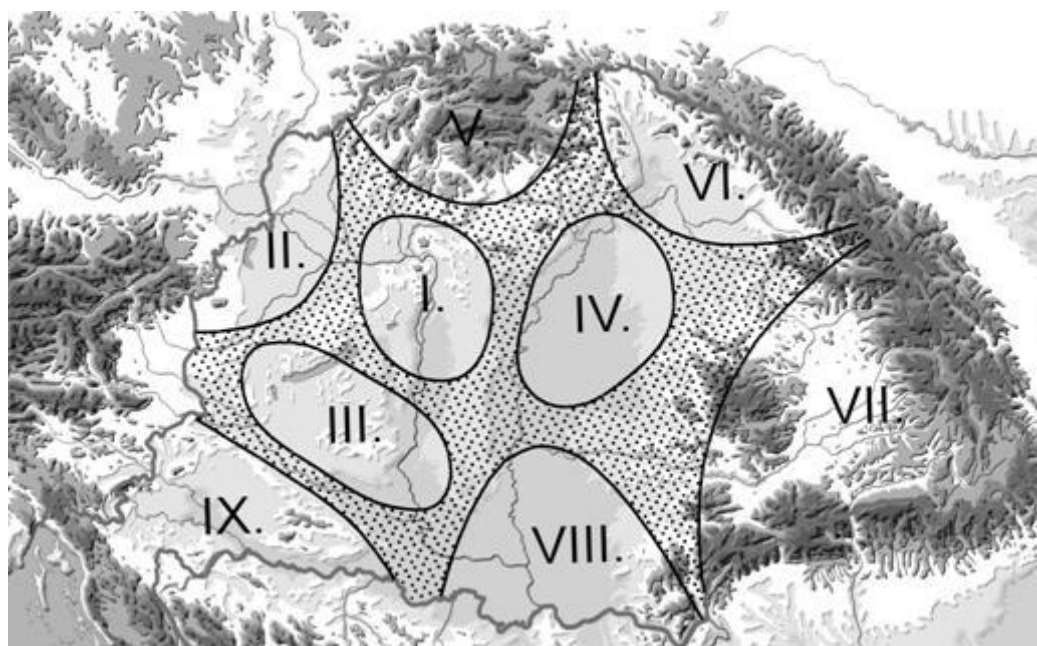


The European Union is the integration of states and regions at the same time. There are challenges in every era that can only be taken up by people of that given period, because if they fail to do so time will pass by and other solutions may arise. The European integration is a phenomenon, an achievement, and a process at the same time. On 1<sup>st</sup> May, 2004 the integration of the accessing countries appeared as an achievement, but with it whole and damaged configurations of regional spatial systems got into the European organisation.

### The State Borders of the Republic of Hungary

On the Slovenian, Austrian and Slovakian sections of the borders of the Hungarian Republic, the regional territories have also become part of the European “state” on the length of 1139 kilometres and eighty-five metres. The Hungarian territories of the frontiers of Ukraine, Romania, Serbia-Montenegro and Croatia belong to the territory of the European integration, while the parts of the regions on the other side belong to the states waiting for accession, and are their integral part on the length of 1103.535 kilometres.

The borders of the Hungarian state cut through the historic regional system in the Carpathian basin and according to our illustration there is only one intact region in Hungary.<sup>[3]</sup>



### Historical Regions of Hungary

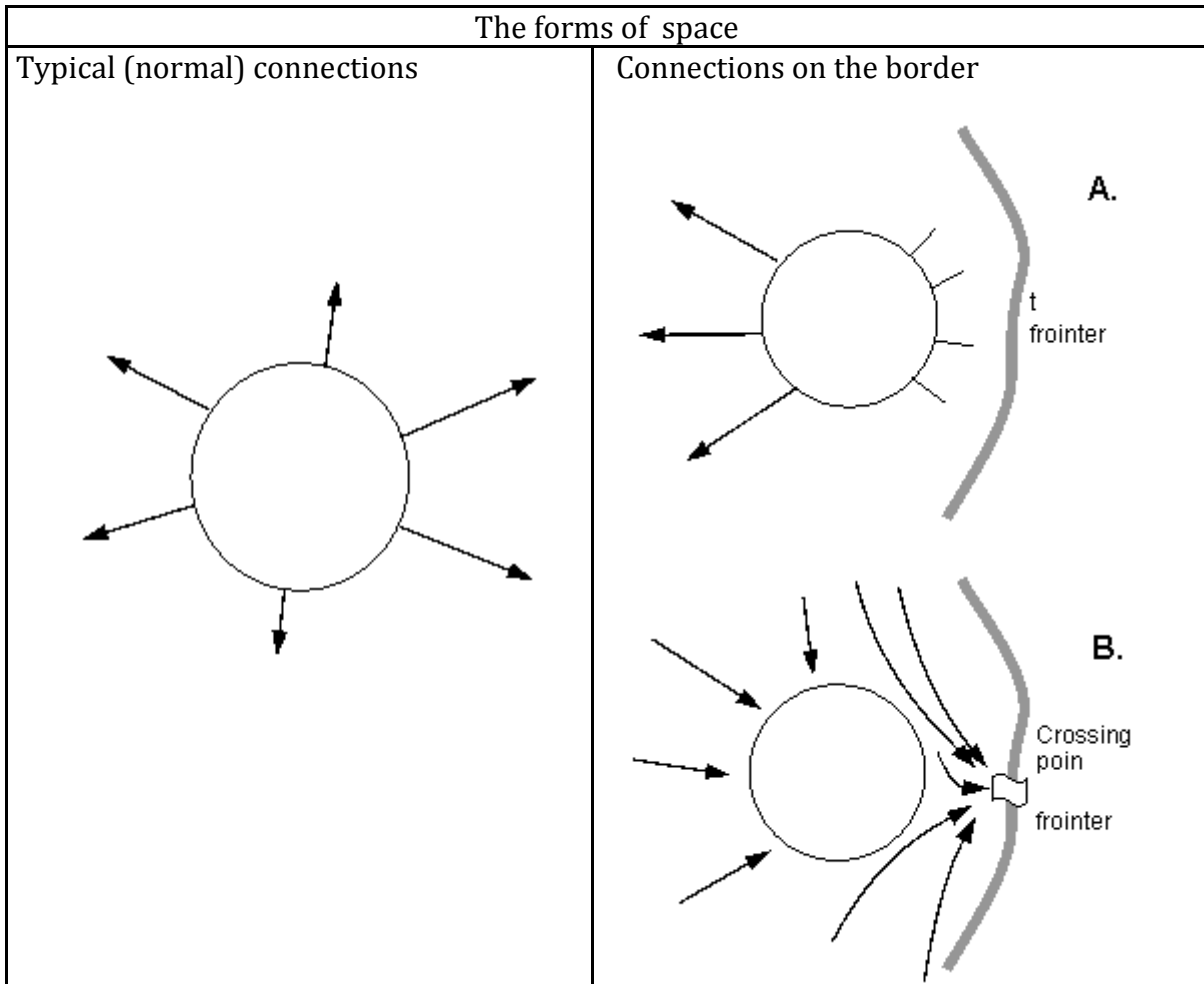
Bridge builders also have to be aware of the fact that regionalisation does not only have historical context but has economic, legal, administrative, political, cultural, structural elements and those concerning the conception of the future as well<sup>[4]</sup>. Therefore historical regions are also characterised by “changing geometry.”



In this aspect we could talk about (interregional) bridges of co-operating, changing historical regions whose building is still in its early stage in our area, or we can observe the intraregional bridges attempting to create regional integrity in the torn apart frontier regions whose condition, content and “bonding material” has different quantitative and qualitative features. Our task here is the latter. In the observation we have to lay aside the point of view of the ideological, post-nationalistic virtual border-revision and instead we have to open grounds for the structural, functional approach which takes into consideration the asymmetric development of the two halves of the regions and the fact of “changing geometry” as well.

## **2. The Bridges of Culture**

There were also municipal and institutional co-operations between states and frontier counties in the second (closing) period of the Kádár-ian socialism which, under the control of the authorities and the party, were meant to serve as evidence for the unbreakable friendship between socialist people and enhanced the spread of proletarian internationalism beside representing Hungarian culture in non-socialist countries. These bridges, however, are different from those of the present because the relations built in the seventies and eighties were political necessities and attachments of an ideology while the present ones belong to the basic functions of an operating complex social system.



### Forms of Spatial Relations

Illustration from Dr. József Tóth's lecture held at "Mindentudás Egyeteme"  
 (University of Omniscience – TV programme)

The spatial relations of frontier regions may be practically classified according to actors and financiers. The funds of the European Union and its funds, our international actors and the National Developmental Plan presume national financing and state actors. We cannot neglect the builders of bridges that ensure co-operation between statistical and planned regions, counties and small regions, towns and villages, and we cannot put aside the multitude of smaller footbridges connecting the narrower paths of institutions, organisations, blood relations and friendships either.



- The structural funds of the EU: The European Fund of Regional Development, The European Social Fund, The European Agricultural Fund; and the Cohesion Fund have offered numerous possibilities for regional development. From the AGENDA reform budgetary plan of the EU that extends until 2006, the annual fund for SAPARD is 520 million Euro, 1040 million for the cohesion tools (ISPA), 1560 million for the structural assets (PHARE)  
From the middle of the eighties co-operation extending over borders is part of the EU's the regional development policy. The EU has devoted 135 million Euro from the pre-accession funds for the development of disadvantaged frontier regions between 1995 and 2003. The programmes of PHARE INTERREG I-II-III CBC (Cross-Border Cooperation) have been financing large projects (large investments up to 2 million Euro) and small projects (municipal governments, non-profit sector, small businesses. Up to 5-50 thousand Euro) The main interest of the Hungarian – Romanian, Hungarian – Slovenian, Hungarian – Austrian, Hungarian – Slovakian co-operations is not cultural co-operation in the narrower sense, but the basis of these co-operations are: hydrographical investments, economic development, ring roads, industrial parks, sewage works, refuse depots, informational centres, conference centres, border crossing points, bicycle routes. The INTERREG programmes can be three sided and can be applied for by the frontier regions of the already accessed states and those waiting for accession. Other programmes are the LEADER (innovation and support of the innovations of countryside regions and their civilian communities), EMPLOYMENT (NOW, HORIZON, YOUTH-STAR: sub-programmes improving the chances for women, people with changed working capabilities and young people in the labour market), with the EQUAL complex programme from the year 2000.
- The National Developmental Plan also mobilises amounts for the frontier areas as defined in the act on budgetary politics. For the realisation of the above, national, regional and county apparatuses were formed and have been working since 1996. In the NDP, in its operative programme and in the strategic and operative plans of the individual regions one can not only find the plans of cultural bridges but their budgetary funds as well. The councils of the different regional levels are making their plans in collaboration with state, non-profit and entrepreneurial sectors, on the level of NUTS III-V there are particular entrepreneurial, state and non-profit actors.
- The twin-city and twin-town relations are also suitable for the restoration of the traditions of frontier region-fragments and can help their new organisation. It is worth to divide these relations into two types: on the one hand we can talk about spatial organisation based on the complex co-operation of towns and cities of similar size and function according to the principle of spatial proximity (Osijek-Pécs; Záhony-Csop; Hajdúböszörmény-Szalonta). For most of the twin-city, twin-town relations there is no chance to co-operate in the same small region or region. The city of Pécs has many twin-cities all over the world with relations based on different interests. (The only common organising principle for Lyon, Fellbach, and Lahti is that they are twin-cities of Pécs.) Community cultural relations can be induced by accidental encounters, pres-



tige interests, or genealogy based on modern-age migration. These relations are useful and interesting but do not build bridges between frontier regions. (Pécsvárad-Steiermark: Hausmannstätten; Baden- Württemberg: Köhlshaus).

- The 1999 Bologna Meeting of the Ministers of Education brought a decisive change in reorganisation of the institutions of higher education. According to the Bologna Declaration and its continuation, the declarations of the conferences held in Prague in 2001 and in Berlin in 2003, two-phase education has been introduced in the countries of the European Union. The bachelor education is the first phase, which is nationally financed as “public welfare”. Built on this, there is a master (university) education which is carried out on a wider scale, in the so called European Higher Education Region. Some of the credits gained in non-accredited courses of higher education can be taken into consideration at “college level” admissions. There is a possibility for transfer from the first phase to the second or the students are able to enter the European labour market. The draft of the European Credit Transfer System which is planned to be introduced in 2005, the acceptance of the Magna Charta of European universities, in which the exchange of teachers and students between institutions is regarded as a European tradition, the Lisbon declaration of UNESCO and the Council of Europe on the equivalence of diplomas - presuming that educational systems are comparable and can be harmonised – have started a really radical reform in higher education<sup>[5]</sup>.

The 2.2 student mobility campaign of the Socrates Erasmus programme has been a great success. Every year, maybe not crowds of students, but one or two of them travel between universities that applied for the Erasmus University Charter.

Universities have three types of inter-university relation systems. The first frame of these relations is Central Eastern Europe where there is a definitely recognisable network-like co-operation. The spatial accessibility, the common traditions, other cultural connections, such as twin-town relations, Hungarian minorities abroad, bilateral agreements make the harmonisation of learning, education and academic studies possible.

In this respect, the most important **strategic partners** of Pécs University are the Karl-Franzens Universität in Graz, the Slovenian Maribor University, the Josip Juraj Strossmayer University in Osijek, the Sapientia Transilvanian Hungarian University, the Serbian Újvidék University, the Romanian Babeş-Bolyai University, the Slovakian Konstantin Philosopher University, the Jagiellonski University in Krakow and the Masaryk University in Brno. The Austrian, Slovenian, Croatian, Romanian and Serbian Universities do not belong to the region of the Visegrad Three, not even in the broad sense, therefore they cannot be classified into one spatial system with the others, unless we regard the **Carpathian basin** as the basis of the classification. It is remarkable that the above list does not contain Northern Italian universities that could be our partners in the Alpine-Adriatic region.

The **second circle of universities** contains further **Western European** prestigious institutions, the **third circle** comprises **overseas** institutions in North America, Asia and Australia.





- The **institutions of general education** behave differently in the cultural integration of spatial systems. The conferences, festivals and other events held at **bigger community centres** may extend over the borders, but in the co-operation spontaneity has a more significant role than deliberateness: bridge building is not among the duties of most of these institutions, they do not have the appropriate financial background. The small-regional, county and sometimes regional role of **folk high schools** sometimes includes frontier co-operation and they intend to build bridges in terms of mutual trainings (seminars, symposiums, exhibitions). Yet, the connection is rather odd, for example the co-operation of the Hungarian party in the Patrium and Romanian party means Hungarian-Hungarian and Romanian-Romanian co-thinking. **Cultural associations** rarely build relations over the borders, the local players of the non-profit sector are seldom able to emerge from their particular situation since their energy is devoted to self-supporting and carrying out their functions. Some of the nation-wide associations, however, are capable of multinational collaborations that go over borders, but the two parts of the same region on the two opposite sides of the border is much harder to reunite. We have a similar opinion of the **Regional Centres for Development and Training of Labour Power**. We do not blame them for this, but most of them are located close to the frontiers (Ózd, Miskolc, Debrecen, Szeged, Pécs, Győr, Szombathely) and they lose a potential market by neglecting the areas beyond the borders as their market segment, to say nothing of the fact that the European labour market in the area would give reasons for the expansion of their field of operation.
- The **churches** are institutions that create, preserve and spread culture and they have a significant culture sustaining in frontier areas. One can observe similar impressions of religious systems on both sides of the borders, the religious bridge that goes over the border makes the religious communities stronger. The socio-cultural functions of the churches can be enhanced if the states are able to think in terms of a regional system and if the churches are not left on their own when it comes to financing. (In the Patrium, for example, the Roman catholic, the Protestant, the Romanian orthodox and the Greek catholic churches are present on both sides of the borders. The regional organisation would make the revival of the dying parts possible. The dichotomy of the system of dioceses and the regional spatial structure will not be resolved for a long time. A similar conflict-point can be that the borders of the regions and those of the territorial systems of the Roman catholic, the Protestant, the Serbian orthodox churches are different on the Hungarian, Serbian and Croatian side of the Danube and the Drava).
- The regional media provide the citizens with information, they improve their activities in public life, form regional awareness, strengthen social cohesion, and improve regional culture. on the territory of the numerous members of the Assembly of the European Regions which gathers more than 300 regions all together. (e.g.: Kärnten,; Schleswig- Holstein; Bremen). In the practice of the Hungarian television the central national channels have regional programmes, and this attitude is miles away from the Basel declaration of the assembly of European Regions<sup>[6]</sup>, according to which “those



regions that have a common border have to promote the co-operation of the frontier areas in accordance with the relevant national laws and international regulations.”

There are occasional exchanges of experiences and consultative meetings on both sides in frontier regions between the experts of the press, radio and television, they send messages to each-others sides and they summarise them in short minority programmes, but these messages should be addressed to the majorities as well. A major change could be done in this area with the least investment by the introduction of regular regional programmes and the publishing of regional newspapers.

- The **bridges of bonds of blood** have weakened in Northern and Western Hungary, the first degree blood-relationships are either bond by second and third degree relations (second and side-cousins) or blood-relationships have been long forgotten. In these regions new international migratory processes cannot be detected in significant numbers. In the past 20 years a considerable number of Hungarian, Romanian and Ukrainian people came to Hungary from the territories of the Partium and Sub-Carpathia, but they did not stay in the Hungarian part of the region but moved further west and are living sporadically or scattered in the country. Their relations with their motherland are burdened with political and economic retaliations, experiences of poverty and fear. The Yugoslavian civil war, which resulted in the disruption of the country, made Hungarians and Croats emigrate in the Southern regions. Most of these refugees stayed in the region and are cultivating their relations over the border.
- The **economic relations** that extend over the borders are realised variedly. There has been an innovation zone established in the area connecting Western Hungary with Burgenland that extends over the Hungarian-Slovenian-Austrian frontier area (see: PHARE CBC I-II programmes). A report<sup>[7]</sup> characterised those relations that extend over borders as “relations spanning state borders” and the integration of two sides of the border have started.

Tamás Hardi and István Mezei<sup>[8]</sup> who were evaluating the economic phenomena concerning the region on the frontier reported that co-operation is sometimes hindered by the conflicts of prominent politicians on the two sides of the border, on other occasions their co-operation goes back to the local level. The European regional organisations have not improved the performance of the economic and entrepreneurial performances to the extent as it had been expected. Elsewhere “mirror organisations” guarantee the liveliness of the economy on the opposite sides of the borders, but the services are not connected on the full length of the border.

László Dancs<sup>[9]</sup>, when observing the relations in the Hungarian Sub-Carpathian region, stated that subsistence trading and the issue of refugees leave their mark on the area. Economy and the other side of the frontier region has different meaning for people living on the opposite sides of the borders. For Hungarians in Ukraine the Hungarian part means work and living. For those living on the Hungarian side of the region the part on the other side of the border has no advantages. This is clearly reflected by the multitude of relations in the survey: on the Hungarian side 22,8% of the population have relations over the border, while this figure is 72,1% on the Sub-Carpathian side.

Béla Baranyi’s research in the frontier area of **Hungary, Romania and Ukraine**<sup>[10]</sup> drew attention to the characteristics to the regions that extend over the borders: there are few exam-



ples for economic co-operation in the areas which have historical, political, economic structural, demographic, geographical, infrastructural, settlement-geographical disadvantages. Instead, the dominating relations are in the fields of culture, sport, twin-towns, beside other relations.

In the frontier area of **Hungary and Croatia** there were several landing piers built on the Drava, there were civilian airports established in Öcsény, Pogány and Taszár, the border crossing points have been modernised, and the statistical planning region of South Transdanubia has been connected to the South Great Plain Region by a bridge over the Danube. The PHARE CBC small-project fund support was first announced for the region on the two sides of the Drava river in 2003 (Croatian Hungarian Experimental Small Project Fund) in the value of 533 375 Euros. It is worth comparing the applicable themes and the strategic objectives of the area.

#### **Applicable themes**

#### **Strategic objectives of the South-Transdanubian planning region**

Regional development and town-planning

Economic development and tourism

Development of human resources

Nature and environmental protection

Development of the infrastructure of transport

Tourist trade

Reinforcement of human resources in the region

Improvement of the competitiveness of businesses

The projects of the Small Project Fund are more or less expedient, they draw attention to the low degree of elaboration of frontier co-operation and the weak points of the infrastructure.

### **3. Bridge builders of culture**

If we look at culture in the narrower sense and we only evaluate the initiatives of cultural institutions and the cultural organisations of the non-profit and for-profit sectors, we can place them at different positions on the line of spontaneity and resoluteness. Each one of the frontier developments between the two ends of this line is valuable, the conditions of living should be given to every version, but they should be harmonised, canalised, expediently operated, financed; the developers should be developed and we do not have the appropriate organisations to do so. The necessity of developing the co-operation in frontier areas was recognised by several organisations at a very early stage, they scientifically diagnosed the cultural state of these areas and they informed the participants of their programmes of the methods of development.

The builders of bridges can be the representatives of different professions, but in the management of bridge building there should be experts that are able to build connections in the great variety of cultures, on different levels between different contents, functions and systems of forms. (Development is not a task of financial management for technocrats which may be carried out by anyone. That is too, but besides it may also be a product of legal, sociological, educational-sociological, educational-political, cultural geographical, urban and economic-



geographical, cultural anthropological, organisational-sociological, management and organisational theoretical, andragogical, etc. interdisciplines and multidisciplinary knowledge and practice of sciences.

The **multiplicator training (Der Ort bestimmt die Themen)**<sup>[11]</sup> was intended to give subtle theoretical and practical knowledge orientated on a particular problem. The training was organised by the Weddinger VHS in Berlin, the Albert Einstein VHS (Potsdam), the Tiroler VHS (Salzburg), the Hajdúság Folk High School, the Association of Austrian Folk High Schools, and the Institution of International Relations of the Association of German Folk High Schools between 1987 and 1997 with the following topics:

- 1987 Cultural politics
- 1988 National history and identity
- 1990 Intercultural Education at folk high schools
- 1991 Old and new minorities
- 1993 Social transformations and political changes
- 1994 Austria towards Europe and in Europe
- 1995 European institutions and Euro-regions. The Serbian frontier
- 1996 Europe, Hungarians in Central Europe - the Partium
- 1997 Ethnic groups in the Alps-Adriatic region.

Each seminar was somewhat different in terms of methodology due to the length of the training, but consisted of the following main points:

#### Schedule of the seminar

#### Methods

- |  |   |
|--|---|
| 1. Getting to know each-other, harmonisation   | Communicational exercises                       |
| 2. Definition of the subject of the seminar  | Collective learning through games, mind mapping |
| 3. Specification of topics   | Brain writing                                   |
| 4. Processing of the topics  |   |
| • From a historical aspect   | Getting to know the facts                       |
| • Confronting opposite views   | Analysis of facts                               |
| • From the point of view of other sciences   | Explanations                                    |
| • What do politicians think?   | Presentations                                   |
| • From the point of view of churches   | Debates   |
| • Minorities about themselves  | Video films                                     |
| How does the subject exist in practice?  | Study tours, visits,                            |
| Meeting successful municipal governments, experts, schools, museums, folk high schools, associations, etc. | interviews                                      |
| 6. The subject in the eyes of foreign participants   | Lectures, presentations                         |
| 7. Possible ways of development  | Zukunftwerkstatt – future workshops             |





## 8. Evaluation of the seminar, finding a new venue, a new topic: **Der Ort bestimmt die Themen**

About 70-80% of the participants of the seminars are permanent members, there were doctors, economists, army officers, university teachers, mayors, priests, leaders of folk high schools, leaders of cultural institutions, media managers, educational managers, administrative workers, etc. and with the knowledge of the practices of minority management and cultural development of the different locations they initiated developments on the frontiers of Hungary.

The Department of Adult Education of the Pedagogical Institute of the Karl-Franzens University in Graz (Elke Gruber), the Slovenian Maribor University (Jurij Jug) and the Verband Österreichischer Volkshochschule (Wilhelm Filla) aimed to examine the institutional system of adult education mainly in the Alps-Adriatic Euroregion from a historical synchronic point of view. The Symposium of Central European Adult Education was first organised in Brdo in 1995, and from 1997 this event has been held in different locations every year. Rogarska, Slatina, Debrecen, Pécsvárad-Pécs, Rogla, .. hof, Opolje gave the venues for the eight symposiums where the adult educational characteristics of Central European countries were evaluated and compared. The results of the research has been published in five volumes and served as a basis for the developmental plans of adult education in the euroregion.

The Central European region witnessed new initiatives around the turn of the millennium. The Robert Bosch Stiftung mainly supported the "stipendiums" of the students and teachers of higher educational institutions until 1996. On the initiative of the students and teachers participating in exchange programmes the "Theodor-Heuss-Kolleg", the "Verein für Sprach- und Kulturaustausch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa" was established with the support of the foundation and has grown into a Central Eastern Europe-wide network. The organisation gathers twenty Central Eastern European countries, has more than one thousand members and besides granting "stipendiums" the network is establishing a new civilian network (Central and Eastern European Network of Young Adults), it announces cultural project in the field of film, theatre, literature, minority issues, the problem of piece, the responsibility for the future, etc. and organises festivals at changing locations for the youth of the twenty countries. (MitOst Festival). The one week long youth programme was organised in Pécs in 2003 with the support of PTE FEFPI and the city of Pécs with about 400 participants. In the main part of the event those who previously won scholarships were given a training on regional development and community leadership.

Every institution could enlist similar attempts. The basic problem, however, is still the question: how could we systemise these isolated attempts, finance them in the relevant states and regions, and who should train the builders of bridges who would be able to carry out their tasks competently and efficiently and could reunite the regions that had been torn apart.

[1] Prof.Dr. h. c. János Gulya: Der Hoftag in Quedlinburg. Manuscript. Text of the VII. Congresso cultura Europea, on 23-26 of October, 2002, Pamplona Universidad de Navarra.2-5.p.

[2] Montesquieu: The Unity of Europe, Publication of Phönix, Budapest, 1943. 35.; 37.; 38.;54.p.





- [3] Other region-typologies: historical regions, industrial regions, planned regions, regions originate on the basis of associating, city-regions, statistical-planning regions, euro-regions, makro regions
- [4] Tamás Kaiser: A regionalizáció „változó geometriája”. In.: Regionalitás-lokalitás a 21.században. (Editor: Béla Beszterci and Sándor Mikolasek), MTA Veszprémi Területi Bizottsága, Komárom, 2001. 107-115.p.
- [5] Ildikó Hrubos: Napjaink reformja: Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. In.: Educatio, 12.volume, number 1., 2003- Spring 56-57.p.
- [6] Declaration about the regionalism. Assembly of European Regions, Basel, 4th of december, 1996. 11.paragraph 1.
- [7] Edina Volter: Államhatárt átfogó gazdasági kapcsolatok: Szentgotthárd- Heiligenkreutz. Falu-Város-Régió, 2004/ 3. 17-21.p.
- [8] Tamás Hardi- István Mezei: Királyhelmectől Somorjáig: Eurorégiók a szlovák-magyar határon. Falu-Város-Régió. 2003/ 8. 16-18.p.
- [9] László Dancs: A határon átnyúló kapcsolatok főbb jellemzői a magyar-kárpátaljai határtérségben a lakosság szemszögéből. In.: VI. Falukonferencia. A vidéki Magyarország az EU- csatlakozás előtt. (Editor: Teréz Kovács), MTA RKK, Pécs, 2003. 305-312.p.
- [10] Béla Baranyi: Schengen árnyékában: a határon átnyúló kapcsolatok szerepe a periférikus helyzetű rurális területek felzárkóztatásában Magyarország keleti államhatárai mentén. In.: VI. Falukonferencia. A vidéki Magyarország az EU- csatlakozás előtt. (Editor: Teréz Kovács) MTA RKK-MRTT, 2003. 421-428.p.
- [11] Dr. Mihály Sári: Grenzüberschreitende Multiplikatorenbildung im Rahmen der Globalisation. In.: Acta Andragogiae et Culturae 19. Felnőttoktatás-Ifjúság-Művelődés. (Editor: Dr. Kálmán Rubovszky), Debrecen, 2001. 145-152.p.

\*\*\*



# Nemzetközi konferencián elhangzott idegen nyelvű előadás

---

**Pordány Sarolta:**

## ***How NGOs Specializing in Adult Education Can Help to Integrate Disabled People by Providing Guidance and Information***

*(Educating Disabled People, Integrating them into the Workplace and Integrating them into Society / Baranów Sandomierski / Poland 29.05.2007 – 01.06.2007 / Tarnobrzeg Branch of the Polish Society for People with Mental Handicaps and the Polish office of the German Association of People's Universities (dvv international))*

*Key words*

Disability guidance, multiple disabilities, learning difficulties, second chance to learn, autonomous learning, counseling, web-based knowledge dissemination,

*Introduction*

In Hungary adult education researchers and trainers have established and operate an NGO called **Association for the Development of Adult Education**. At the time of the establishment we set ourselves these aims:

- Development of the theory and practice of adult education;
- Publication of new results of international research about adult education;
- Strengthening contacts and cooperation with institutes of adult education.

As we began to realize the aims we have put into words in our constitution, we became more and more known in our special field, more and more people have heard about our NGO and its work. Soon we discovered, just like other NGOs, that we can not stick firmly to our original, limited, scientific aims, because some people ask for different information and guidance about education. They say, "You are the experts, no doubt you can help us!"



We had to years to study the special situation of David, son of one of our sponsors, who had difficulties in learning. In crisis situations the family turned to us for help and counsel many times. Step by step we had to face up to not only the grave problems of parents who bring up a disabled child, but our professional shortcomings too. We have decided that we shall invite lecturers to our professional conferences who have studied the problems of in learning and education of disabled persons.

So let us examine the experiences of our own NGO in Hungary and see what we have been able to do about the integration of disabled people.

### **Types of educational guidance for adults**

Educational guidance for adults – this term represents a wide variety of activities with the same intention: first to change the personal decisions of adult people about learning and about their strategies of life, and in the second place to help institutions and agencies with educational and retraining programs which try to satisfy the needs of adult learners.

We can classify the different aspects of educational guidance<sup>1</sup> :

**Information:** We can provide information about educational possibilities and types of support for the adult education without talking to the disabled adult about the advantages and disadvantages of different choices. Of course, most of the published information about the education is made with the object of advertisement, so unbiased information is a rarity.

**Recommendation:** We can help interested disabled adults to interpret educational information and to make a better choices, but they must know clearly their educational needs as a condition for effective recommendation.

**Guidance:** We have to help interested disabled adults discover, clarify, understand their educational needs, and help them to satisfy these needs. Some people do not recognize their educational needs, so guidance sometimes demands personal meetings.

---

<sup>1</sup> Pordány Sarolta: A felnőttek oktatási tanácsadó rendszerei Nagy-Britanniában. In Nagy Júlia (szerk.): *Felnőttképzés, átképzés, vállalkozások*. Bp., 1990. MKM OKK K, 117–120. p.



**Assessment:** We can help interested disabled adults formally or informally determine their level of personal and educational development so they will be able to decide about their learning possibilities.

**Coaching:** We can start special training courses at somebody's request. Coaching can be simple guidance such as how to fill an application form, how to negotiate a change in the content or the framework of a course. Coaching can be the establishment of preparatory or skill development courses, where students may get guidance and skill-development in groups.

**Mediation:** We can support the interested disabled adults by collaborating with special agencies to ensure that the adults get proper information about educational and training possibilities. We can consult directly with educational or training institutions and agencies in the name of those groups or persons who can not easily take the courses or have problems with the pace of the training (for example: apply for special admission or modification of the course).

**Feedback:** We can collect and compare suitable and applicable information, survey of the needs, and persuade trainers to improve or change according to the survey feedback. Feedback can stimulate change in the method of training, in the schedule, or in the content of training. It can result in development of new training or changes in the courses of other training with the aim of the better adaptation to the needs of disabled adults.

Among the types of guidance listed above, our NGO was engaged in giving information, recommendation and guidance. We have given personal information to the families with disabled children, and our organization tried to give wider publicity of the results of research about the integration of disabled persons.



## **Recommendation and guidance of our NGO – helping the disabled**

### Personal recommendation and guidance – the case of David

One of our organization's sponsors adopted a baby who had been sent to an orphanage shortly after his birth. The family had to face gradually the different disabilities of the child, so they have done everything for help, for the "cure" of the child. We have devoted our attention to their efforts and we tried to help them with our advice.

David's parents needed advice about the following subjects:

- 1) social rehabilitation – adaptation
- 2) medical rehabilitation – treatment for asthma/allergy
- 3) mental rehabilitation – dyslexia, dysgraphia
- 4) educational rehabilitation – find and choosing a schools – distinguishing between learning problems or mental problems
- 5) emotional rehabilitation – answering questions about identity, being different , birth parents

What were our experiences in trying to help the parents of David with our voluntary, informal recommendations?

- Families are completely left alone if they have problems with their children who have borderline problems..
- There are not enough educational or teaching resources to help these families with their problems (books, advisers, CDs, videos, case studies with programs).
- Professional institutions and the network of advisers need much development if they really wish to help these families.
- So-called "borderline-cases" need even more professional efforts with the learning difficulties of and for identification of disabilities in these children.





- There is a need to continue and develop the “second chance to learn programs”.<sup>2</sup>

### Information and guidance in our other regular programs

For the sake of the cause of the information of the families with disabled children, we can do the most through our annual professional conferences. Usually approximately 100 experts attend these two-day national conferences, and we regularly invite colleagues from abroad.<sup>3</sup> In the last two years we asked more lecturers to report on their research in the field of disabled people and about their integration into society.

In 2005 we organized a conference with this title: *Adult Education and Democracy – Learning Capability, Knowledge Acquisition in Adulthood*

The speakers contributed to the interpretation of the relationship between adult education and democracy with elaboration on the following topics:

- *Mozgáskorlátozottak a felnőttoktatásban és a közművelődésben. Esély az egyenlőségre? Előadó: Mazzag Éva, egyetemi tanársegéd, PTE. (Physically Handicapped in Adult Education and Community Education. Have They a Chance To Be Equal? Eva Mazzag, researcher, University of Pecs)*
- *Fogyatékossgal élő emberek egész életen át tartó tanulása – az OBZOR cseh civil szervezet példája Előadó: Eva Vosáhlova, Liberec, Cseh Köztársaság. (Lifelong Education of the Disabled – Civil Association OBZOR, Liberec, Czech Republic Eva Vosáhlová, representing the NGO OBZOR - Civic Association for Wheelchair Users and Their Friends)*

In 2006 the subject of the conference was: *Adult Education, Adult Learning and Development*. **Gyorgy Vigh**, IT Client Manager of Hungarian Post Office drew attention to technical solutions which help the blind and the partially sighted use the Internet. The title of his presentation was *Obstacle Clearance of Web Applications*. He described all the small, but significant tricks that enable the blind to reach our web-sites.

---

<sup>2</sup> Pordány Sarolta: Második esély – iskolai végzettségekkel nem rendelkezők tanulása. In Horváthné Bodnár Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. Budapest, 2002, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 97–105. p.

<sup>3</sup> Konferenciáink megszervezését a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Felnőttképzési Intézete (IIZ/DVV) támogatta.



Now we have just finished the work of clearing obstacles from our own website: [www.feflearning.hu](http://www.feflearning.hu) – and we hope that soon even visually impaired people will be able to get some information on this website about research in the field of adult education.

### **Conclusion**

The efforts of the *Association for the Development of Adult Education* are to achieve the goals of the UN's "Convention on the Rights of Persons with Disabilities (13 December 2006)<sup>4</sup>, and all the objectives of the Hungarian *Equal Opportunities Programme*, in keeping with the targets of the European Union's EQUAL programme for the integration and assistance of disabled persons.

According to our association's experiences there is a need for this kind of guidance, so perhaps it can be proved that NGOs can play an important role in recommendation and guidance although they have not concentrated their efforts for the field of disabled people. Families in trouble usually turn to those organizations which they know the best and where they have friends among their leaders or members.

We have recognized that we must satisfy the needs of the families with handicapped members, we have to give them guidance and information. It seems to us, that the this work can be successful if it is:

- personalized
- family-based
- integrated
- continuous
- community-based
- based on the personal sympathy and trust

---

<sup>4</sup> "Convention on the Rights of Persons with Disabilities (13 December 2006)  
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/conventioninfo.htm>



We believe that the NGOs must be prepared for this kind of work. That's why we are going to continue, extend and develop our work with handicapped people. We will collect and disseminate all of those research findings which would be helpful for the work of professional associations and related professional NGOs.

Edited by S. Irene  
Budapest, 2007 May

\*\*\*



# Magyar nyelvű konferencia-előadások

---

**Pordány Sarolta:**

## ***A civil szektor a felnőttképzés fejlesztésében (Magyarkanizsa, 2007)***

### **Bevezető**

Már 1985-ben létrehoztunk egy olyan civil szervezetet, amely az ifjúsági szakemberek képzéseinek, továbbképzéseinek a megújítását tűzte ki célul, de az akkori törvényes szabályozás nem tette lehetővé, hogy önálló szervezetként, szabadon meghatározhassuk céljainkat, bejelentés és ellenőrzés nélkül találkozhassunk egymással. Az 1989. évi II. törvény aztán már deklarálta, hogy az egyesülési jog, mindenkit megillető, alapvető szabadsági jog, és lehetővé teszi mindenkinek, hogy másokkal szervezeteket, illetőleg közösségeket hozzon létre, vagy azok tevékenységében részt vegyen.

Ennek az új szabályozásnak köszönhetően tudtuk megalapítani 1989. júniusában – elsőik között az országban – a nyitott tanulással foglalkozó civil szervezetünket,<sup>5</sup> amelynek tíz évig főállású tisztségviselője voltam.

*A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesületet*, amelynek jelenleg is az elnöke vagyok, már egy sokkal fejlettebb környezetben alapítottuk meg 2004-ben. A továbbiakban ennek a szervezetnek a tevékenységét és szakmai törekvéseit foglalom össze. Azért is örülök ennek a lehetőségnek, mert a hazai felnőttképzés jelenkori története áttekintéséhez elengedhetetlenül fontosnak tartom a civil szervezetek történetének feldolgozását is. Erre egyébként korábban már tettem egy kísérletet, ugyanis az 1997-ben, Debrecenben tartott felnőttoktatás-történeti konferencián bemutattam korábbi civil szervezetünk hazai és nemzetközi kapcsolatainak dokumentumait.<sup>6</sup>

### **A felnőttoktatási civil szervezetekről**

Az elmúlt tizenhat év alatt számos civil szervezet jött létre, számuk jelenleg 50 és 60 ezer között van. A kutatók robbanásszerűnek minősítik a szektor fejlődését, különösen az 1990-ben és 1991-ben bekövetkezett hirtelen növekedést. Az oktatási célú szervezetek száma

---

<sup>5</sup> Nyitott Képzések Egyesület, alapítva 1989-ben.

<sup>6</sup> Pordány Sarolta: Civil „utazások” a kilencvenes évek hazai felnőttoktatásában - A Nyitott Képzések Egyesület tevékenységének története 1989 – 1996. In Maróti A.– Rubovszky K. – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, 1998, KLTE – IIZ/DVV, 141–155. p.



is igen jelentős, tevékenységük szerteágazó, és valamennyi más területre is jellemző „civil-szervezet-típus”<sup>7</sup> megtalálható közöttük. A szervezetek elsődleges tevékenysége alapján az alábbi hat típusba sorolhatók: *adományosztó, adománygyűjtő, szolgáltatásokat nyújtó, érdekvédelmi, önszegélyező és klub-jellegű szervezet*. Röviden jellemezve az *adományosztó szervezetek* elsősorban a felnőtt tanulók, illetve az őket oktató intézmények segélyezését végzik. A kutatók felderítették, hogy az oktatási célú civil szervezetek osztanak szét legtöbb támogatást Magyarországon, ugyanis az összes adomány 30 százalékát ők szolgáltatják.<sup>8</sup> Az *adománygyűjtő szervezetek* az iskolák fenntartására, kiadványok, képzések finanszírozására gyűjtenek pénzt. A *szolgáltatásokat nyújtó szervezetek* tevékenységében a felnőttképzések, tanfolyamok szervezése meghatározó. Ma már szinte minden oktatási intézmény fenntart és működtet legalább egy civil szervezetet. További fontos tevékenységük a tanulmányi cserék, kirándulások szervezése, illetve a könyvkiadás. A konferenciák, szakmai fórumok összehívásában is jelentős szerepük van ezeknek a szervezeteknek. Az *érdekvédelmi szervezetek* közül a legmeghatározóbbak az oktatott tantárgyak szerint szerveződő tanári testületek, mint például a *Történelemtanárok Egylete*. A legnagyobb érdekérvényesítő erővel bíró civil szövetség a felnőttképzési vállalkozásokat tömöríti. Az *önszegélyező szervezetek* elsősorban a felnőtt tanulók különböző szociális, vagy szakmai csoportjait fogják össze. A *klub jellegű szervezetek* tradicionálisan az „*öreg diákokat*” tömörítő szervezetek, illetve az azonos iskolákban, képzéseken tanulók civil csoportjai. Ide sorolhatók a hasonló érdeklődési körűek kapcsolatépítését támogató szervezetek is. A mi egyesületünk, A *Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület* leginkább ez utóbbi típusba sorolható.

### Az Egyesület létrehozásának indítékairól

2004 áprilisában tartottuk meg az alapító közgyűlésünket, amelyen a szervezet létrehozását az alábbiakkal indokoltuk: „*Ugyan működnek felnőttoktatással foglalkozó, jelentős hagyományokkal rendelkező, rangos hazai civilszervezetek, amelyek számos gyakorló szakembert, képzésvezetőt, népfőiskolai vezetőt egyesítenek, de más európai országokkal összehasonlítva, kevés az elméleti szakembereket összefogó szakmai felnőttképzési egyesület. Néhány felsőoktatási tanszék, intézet nagy erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy olyan programokat is rendezzen, amelyek lehetőséget adnak szakembercsoportok összejövetelére, de ezek nem helyettesítik az állandó tagsággal rendelkező és rendszeres kapcsolattartásra lehetőséget adó civil szakmai tömörülések működését. Ebből következően hiánypótló szerepe van az új egyesületnek.*”<sup>9</sup>

Maróti Andor, az egyesület tiszteletbeli elnöke, egyetemi tanár a tartalmi kérdések oldaláról közelítette meg a civil szervezet alapításának szükségességét: „*Jó lenne a tanulás hatékonyságának problémáit a központba állítani, ezzel alaposan foglalkozni. Szerintem ugyanis nem az a hazai felnőttképzés legnagyobb problémája, hogy viszonylag kevesen vesznek részt a rendszeres képzésben, hanem az, hogy a résztvevők tanulásának színvonala többnyire elmarad a*

<sup>7</sup> Pordány Sarolta: A civil szervezetek szerepvállalása a rendszerváltozás utáni magyar felnőttképzésben. In *A közép-európai felnőttoktatás-történet 5. nemzetközi szimpóziuma*. Bp., 1999. IIZ/DVV,

<sup>8</sup> Kuti Éva: *Hívjuk talán nonprofitnak....* Nonprofit Kutatások. 7. kötet - Nonprofit Kutatócsoport, Budapest, 1998. 132.l.

<sup>9</sup> A Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület alapító ülésén elmondott elnöki beszéd, Budapest, 2004, (kézirat)





*befektetett idő, pénz és energia mennyiségétől. Úgy látom, a tanulás tanításával, a tanulás hatékonyságának fejlesztésével ma kevesen foglalkoznak. Ezért össze kellene fogni azok erejét, akik ebben valami jót tenni tudnak.”<sup>10</sup>*

**Az Egyesületünk alapításakor az alapszabályban az alábbi célok megvalósítását tűztük ki:**

- a felnőttképzés minőségi fejlesztése;
- a felnőttképzés elméletének és módszertanának fejlesztése;
- a felnőttképzés új tudományos eredményeinek közzététele, hazai megismertetése;
- az EU tagországok közötti felnőttképzési együttműködések erősítése;
- az élethosszig tartó tanulás nemzetközi tapasztalatainak közvetítése,
- a hazai felnőttképzési intézmények közötti kapcsolattartás és együttműködés erősítése.

**Közhasznú tevékenységeinket pedig az alábbi területeken fejttjük ki:**

- tudományos és ismeretterjesztő célú kiadványok megjelentetése;
- a felnőttképzés elméletének és gyakorlatának legújabb eredményeit közvetítő konferenciák és tanácskozások szervezése;
- a felnőttképzéssel foglalkozó elektronikus honlap működtetése;
- tudományos eredmények közvetítése a hazai szakemberek számára.

Eddigi munkánk közül kiemelkedő az a három szakmai konferencia, melyeket a felnőttképzési fejlesztése érdekében szerveztünk. A továbbiakban ezeknek a konferenciáknak a tartalmát és főbb eredményeit mutatom be.

**Első szakmai konferenciánk: *Új utak az adragógiában (Budapest, 2004)***

Az első, indító konferenciánkkal csatlakoztunk a „*A magyar tudomány ünnepe*” rendezvénysorozathoz, amelyet 1997-ben indított el a *Magyar Tudományos Akadémia* azzal a céllal, hogy a tudományos eredmények és a hazai kutatók munkássága szélesebb körben is ismertté váljon. Kezdetben „*A magyar tudomány napja*” elnevezést viselte a rendezvény, de 2003-ban, sikerességének köszönhetően országgyűlési határozat született kibővítéséről. Elnevezése is változott, ekkor kapta „*A magyar tudomány ünnepe*” nevet. A mára már hagyományosnak mondható egy hónapos programfolyam, amelynek megvalósításában kezdettől együttműködnek a szaktárca, a társadalmi intézmények, a tudományos szervezetek, az oktatási intézmények és az egyetemek, honlapot is működtet.<sup>11</sup>

Konferenciánk címével jelezni kívántuk, hogy szükségét látjuk a hazai felnőttképzéssel kapcsolatos gondolkodás megújításának és szervezetünk megalapításának. Piróth Eszter, a

<sup>10</sup> Maróti Andor tiszteletbeli elnök beszéde az alapító közgyűlésen, Budapest, 2004, (kézirat)

<sup>11</sup> <http://www.tudomanyunnep.hu>



Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Szövetségi Irodájának igazgatója köszöntötte a konferenciát, majd Dr. Maróti Andor „Új utak az andragógiában” címmel megtartotta nyitó előadását. A szervezet tevékenységét elemző előadás *Új utak a civil felnőttképzési együttműködésekben: a felnőttképzés fejlesztéséért egyesület megalakulása* címet kapta. Az elméleti jellegű munka elindítását pedig Feketéné dr. Szakos Éva *A konstruktivizmus irányzata az andragógiában* címmel megtartott előadása szimbolizálta.

Ezen az egy napos, bemutatkozó rendezvényen határoztuk el, hogy minden évben hasonló keretek között megrendezzük a felnőttképzés aktuális kérdéseivel foglalkozó országos szakmai találkozónkat.

### **Második nemzetközi konferenciánk: *Felnőttképzés és demokrácia – képezhetőség, felnőttkori ismeretbővítés (Budapest, 2005)*<sup>12</sup>**

A 2005-ös évet az oktatás segítségével megvalósuló aktív állampolgárság évének nyilvánította az Európa Tanács („*The European Year of Citizenship through Education*”), az év szlogenjének pedig a „*Tanulni a demokráciát és demokráciában élni*” („*Learning and living democracy*”) jelmondatot választotta. Konferenciánk címével, valamint a bevezető előadásokkal mi is a demokrácia kérdéseinek jelentőségére kívántuk felhívni a figyelmet, jelezni akarunk, hogy magunk is igen fontos felnőttképzési területnek tartjuk az aktív állampolgárságra nevelést (*education for democratic citizenship (EDC)*<sup>13</sup> és az ilyen irányú programokat.

A kétnapos konferencián tizenhárom témafelvezető előadás hangzott el neves hazai felnőttképzési szakemberek, egyetemi kutatók közreműködésével. Felnőttképzés és demokrácia viszonyának értelmezéséhez az alábbi témakörök feldolgozásával járultak hozzá az előadók:

- *Ismeretadás és műveltségfejlesztés* (Maróti Andor nyugalmazott egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest);
- *Demokrácia az újkori történelemben* (Dr. Hahner Péter egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem);
- *Tanulás és cselekvés* (Feketéné Dr. Szakos Éva egyetemi docens, Szent István Egyetem, Gödöllő);
- *A hátrányos régiókban élők képzésének kihívásai* (Dr. Benke Magdolna tudományos kutató, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest);
- *Modern távoktatás és hozzáférés* (Dr. Kovács Ilma távoktatási szakértő, Budapest);
- *Képzés és képezhetőség a Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatási rendszerben* (Dr. Juhász Erika egyetemi adjunktus, Debreceni Tudományegyetem);

<sup>12</sup> Budapest, 2005. november 21 – 22., Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Szövetségi Székháza  
Támogatók: IIZ/DVV és a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat

<sup>13</sup> <http://www.coe.int/T/ECOM/Files/Themes/ECD>



- *Fogyatékosággal élő emberek egész életen át tartó tanulása – az OBZOR cseh civil szervezet példája* (Eva Vosahlova, Liberec, Cseh Köztársaság);
- *Mozgáskorlátozottak a felnőttoktatásban és a közművelődésben. Esély az egyenlőségre?* (Dr. Sári Mihály egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem (PTE) – Mazzag Éva, tudományos segédmunkatárs, PTE);
- *A nem-formális és az informális tanulás értelmezése és mérése* (Pordány Sarolta felnőttképzési kutató, Felnőttképzés Fejlesztésért Egyesület elnöke);
- *Pedagógusok és andragógusok az EU csatlakozásról* (Kraiciné Szokoly Mária ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Művelődéstudományi Munkacsoport vezető);
- *Közművelődési szakképzés Székelyföldön* (Romhányi András közművelődési szakértő, Magyar Művelődési Intézet);
- *Felnőttképzés vidéki térségekben – az AQUA program* (Justyna Zalewska és Hanna Plata program koordinátorok, Lengyelország, Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy);
- *A felnőttképzés áttekintése a komponensrendszer-elmélet alkalmazásával* (Szeitz János közgazdász, felnőttképzési szakértő).

A rendezvényre elsősorban a felnőttképzés elméleti szakembereit hívtuk, de a részvétel lehetősége mindenki számára nyitott volt. Az érdeklődők részére *on-line* jelentkezési lapot készítettünk,<sup>14</sup> így néhány alapinformáció megadásával bárholnan, azonnal el lehetett küldeni a jelentkezést. Az összes résztvevő több mint fele az elektronikus regisztrációt vette igénybe. A rendezvényre hetvenhárman jelentkeztek, és valamennyien el is jöttek a két napos programra, vagy annak valamelyik részére. A résztvevők többsége Budapestről érkezett, de a nagy egyetemi városokból (Pécs, Debrecen, Szeged), valamint főiskolákat fenntartó városokból és községekből is voltak szakemberek. Négy külföldi vendégelőadó érkezett Észak-Lengyelországból és Észak-Csehországból. A résztvevők többsége a felsőoktatásban dolgozó oktató, vagy kutató volt, de vállalkozók, civil szervezetek képviselői, közalkalmazottak és köztisztviselők is meghallgatták az előadásokat.

A konferencia résztvevőinek értékelőlapot készítettünk, amelyben az alábbi, a megrendezéssel, szervezéssel kapcsolatos kérdésekről kértünk visszajelzéseket:

- 1/ Mennyire tartotta aktuálisnak az előadások témáit?
- 2/ Mennyire volt elégedett a konferencia tartalmának összeállításával?
- 3/ Hogyan értékeli a meghívott előadók felkészültségét?
- 4/ Megfelelőnek találta-e a helyszínt és a körülményeket?
- 5/ Elégedett volt a vendégfogadással és az ellátással?
- 6/ Volt lehetősége kapcsolatteremtésre?
- 7/ El tudta-e mondani véleményét hozzászólásokban vagy személyes beszélgetésekben?

A válaszadók többsége nagyon pozitívan értékelte a rendezvényt és számos konkrét javaslatot tett a további munkát. Elmondható, hogy a konferencia jelentős eseménynek

<sup>14</sup> <http://www.feflearning.hu>



számított a magyar felnőttképzésben, és hozzájárult a demokrácia és a felnőttkori tanulás, felnőttképzés összefüggéseinek tudományos szempontú átgondolásához.

### **Harmadik nemzetközi konferenciánk: *Felnőttképzés, felnőttkori tanulás és fejlődés (Budapest, 2006)***

A címet ismét az MTA ajánlásaihoz igazítottuk, ugyanis a 2006. évi tudomány ünnepe rendezvényei az „*Evolúció, fejlődés, revolúció*” gondolatkörre épültek. Ezzel a témamegjelöléssel az Akadémia a tudomány oldaláról is hozzá kívánt járulni az 1956-os forradalom ötvenedik évfordulójának megünnepléséhez, és egyben felhívta a figyelmet az evolúció gondolatának tudományos fontosságára is.

A tudományos szakirodalom egyébként fejlődésorientált felnőttképzés (*development-oriented adult education*) gyűjtőnévvel illeti mindazokat a képzési területeket, tanácsadó munkát, amely a hátrányos helyzetű, szegénységben élő, analfabéta, vagy nagyon alacsony iskolai végzettségű felnőtt lakosság tanulását segíti. Ennek a kétnapos konferenciának minden előadója, és a kerekasztal-beszélgetéseken résztvevők is elemezték, értékelték az alacsony iskolai végzettségűek, vagy a tanulásból kimaradók életpályáit, valamint fejlesztésük, oktatásuk lehetőségeit. Az előadók közül Dr. Benke Magdolna, a *Nemzeti Felnőttképzési Intézet* kutatója konkrétan is kitért erre a kérdéskörre, tájékoztatást adva arról az országos kutatásról, amely a felnőttek tanulási részvételét a tanuló régiók koncepcióval összefüggésben elemzi, és a kistérségek helyzetéről is tartalmaz adatokat. A kutató elmondta, hogy a *tanuló régió-koncepció* csak szűk körben ismert hazánkban, a hátrányos helyzetűek tanulásával kapcsolatos érdekérvényesítő képessége is igen alacsony és a gazdasági-társadalmi fejlődés érdekében további beruházások szükségesek.

De mit is értünk *fejlődés* alatt? A fogalom szélesebb tudományos értelmezéséhez, a tanulás és fejlődés kapcsolatának többoldalú megközelítéséhez Dr. Hahner Péter egyetemi docenst, a Pécsi Tudományegyetem Újkortörténeti Tanszékének vezetője adott szempontokat. Az előadó összefoglalta a fejlődéssel kapcsolatos európai gondolkodók nézeteit az egyes történelmi korszakokban, és bemutatta a fejlődés eszméjének átalakulását, különböző történelmi formáit. A XIX. században, a tudomány fejlődésének nagy századában például a gondolkodók közül több nem csak hitt a fejlődésben, hanem a tudomány eszközével próbálta bebizonyítani szükségességét is, azt állítva, hogy a tudomány segítségével végső, megkérdőjelezhetetlen igazságokat tárhat fel. Csakhogy a tudomány számára ilyesmi nem létezhet. A történész elmondta, hogy a tudomány mindörökre nyitott tevékenység, amelyben végső igazságok nincsenek.

A felnőttképzés hazai tudományos elitjének tíz szakemberét hívta kerekasztal-beszélgetésre Dr. Juhász Erika tanszékvezető, az egi Eszterházy Károly Főiskola docense és Feketéné Dr. Szakos Éva a Szent István Egyetem docense, akik egyben az *FFE* elnökségi tagjai is. Az első beszélgetésen, amelyen részt vett Zachár László, a *Nemzeti Felnőttképzési Intézet* igazgatója, Dr. Sz. Tóth János, a Magyar Népfőiskola Társaság elnöke, az esztergomi főiskola





andragógia tanszékének vezetőjét, Dr. T. Kiss Tamás, a szegedi főiskolai tanára, valamint Farkas Éva, a Pécsi Tudományegyetem FEEK egyetemi tanársegédje, a szakképzési rendszer jelenleg folyó átalakításáról, az új andragógus képzés elindításáról, és az andragógiai tanszékek létrehozásáról, az Európai Unió legfrissebb szakpolitikai dokumentumairól volt szó. Az egyik legérdekesebb gondolatmenet a hazai felnőttképzésben résztvevők tényleges létszámának latolgatása során hangzott el, rávilágítva az adatgyűjtési rendszerek hiányosságaira, a további finomítás szükségességére. A jelenlévők több százalékponttal nagyobbak ítélték a felnőtt tanulók létszámát, mint amennyit a statisztikák tartalmaznak. A beszélgetés vezetője körkérdezt intézett a meghívottakhoz, amelyben arról kérdezte a szakembereket, hogy mit tesznek a felnőttképzés fejlesztéséért?

A második kerekasztal-beszélgetés, amelyet Feketéné Dr. Szakos Éva hívott össze és vezetett, témája a felnőttkori tanulás és fejlődés értelmezése a hazai kutatásokban volt. Felkért résztvevői pedig Dr. Csoma Gyula, oktatáskutató, Kraiciné Dr. Szokoly Mária főiskolai docens, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, Andragógia Tanszék, Zalay Szabolcs, egyetemi tanársegéd, PTE FEEK Alkalmazott Kommunikáció-tudományi Tanszék, Pécs, Somogyiné Dr. Petik Krisztina, pszichológus, főiskolai oktató, Sapientia Főiskola voltak. A kutatók bemutatták saját tudományos eredményeiket, többek között a hazai mentorképzéssel kapcsolatos tapasztalatokat, a tanulásbiográfia új útjait, valamint a felnőttkor közepén megjelenő krízis-helyzetek feldolgozásának lehetséges taníthatóságát. Tartalmilag ide kapcsolható, bár az első napon hangzott el Dr. Maróti Andor előadása a felnőttképzésben jelentkező tanulási problémákról. A felsőoktatásban szerzett tapasztalatai alapján Maróti professzor beszámolt a felnőtt tanulók komoly szövegértési problémáiról, és jelezte, hogy a PISA vizsgálat a felnőtt tanulóknál is hasonló változtatási szükségleteket jelezne.

Jelentősége miatt a konferencia teljes idejének egynegyedét a felnőttek és az elektronikus tanulás témaköre töltötte ki. A témáról Dr. Kovács Ilma, a Budapesti Corvinus Egyetem magántanára tartott bevezető előadást. Ezt három vitaindító előadás követte, amelyből az elsőt Vörös Miklós, a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Távoktatási Koordinációs Központjának igazgatója tartotta *Információs társadalom, elektronikus tanulás - mit, miért, hol és hogyan tanuljunk?* címmel. A fogyatékkal élők, különös tekintettel a vakok és gyengénlátók tanulását támogató, valamint Internet-használatának segítését szolgáló technikai alkalmazásokra hívta fel a figyelmet Vigh György, a Magyar Posta Zrt. informatikai ügyfélmenedzsere, *Webes alkalmazások akadálymentesítése* című előadásában. Arról beszélt, milyen apró technikai trükkökkel, programozás-technikai fogásokkal tudjuk mindenki, még a vakok számára is elérhetővé tenni webes tananyagainkat (pl. ECDL), illetve honlapjainkat. Dancsó Tünde felnőttképzési szakértő, a Kodolányi János Főiskola főiskolai adjunktusa pedig az információs társadalom elvárásairól tartott előadást.

Végül a hazai és nemzetközi felnőttképzési gyakorlatból három jó példát bemutató, egyéni hangvételű beszámolót hallgathattak meg a résztvevők. Olyan kevésbé ismert vagy még nyilvános előadásban el nem hangzó ismertetőket kértek a szervezők, amelyek egymástól lényegesen különböző, de eredményesen működő szakmai filozófiákra, módszerekre hívják fel a





figyelmet. Így a kelet-közép európai régióban végzett fejlesztő munka eredményeként létrehozott közösségi iskolák hálózatáról Lőrinczi Csaba projektvezető, a Szegedi Közművelődési Nyári Egyetem tíz éves felnőttoktatási tapasztalatairól Török József, a nyári egyetem titkára, a Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ munkatársa, valamint az írországi felnőttképzés fejlődéséről, szervezetéről, irányításáról Váradi Andrea nyelvtanár, a téma szakértője számolt be.

A két napos rendezvényen 118-an vettek részt. A legnagyobb érdeklődés a két kerekasztal-beszélgetés iránt nyilvánult meg. Sajnálatos, hogy míg az első konferenciánkon, ugyan nem nagy számban, de voltak kisebb településekről, községekből is résztvevők, ezen a rendezvényen nem volt ilyen szakember. Ezt a problémát azért kell kiemelten kezelni, mert a konferencia több előadása is taglalta a kisebb településeken élők felnőttképzési szükségleteit.

Média-szereplésünk is sikeres volt, mert módunk volt a *Petőfi Rádió – Gordiusz Műhely* című műsorában részletesen ismertetni (2006. november 16. szerkesztő: Gyarmathy Dóra) a konferencián elhangzottakat. Továbbá két szakmai lap, a TIT Hírek és a Felnőttképzési Hírlével is részletes, fotókkal kiegészített cikket közölt a rendezvényről.

### **Részvételünk a felnőttképzési nemzetközi eseményein: a 2006-os XII. Német Felnőttképzési Konferencia**

Németországban 1951 óta minden ötödik évben megrendezik a legnagyobb szabású nemzetközi felnőttképzési találkozót. A szervező és meghívó intézmény, a Német Népfőiskolai Szövetség (*Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.*) 1953-ban alakult meg; több mint ezer népfőiskolájával, speciális szakmai intézményhálózatával, amely évente tíz millió embernek nyújt szolgáltatást,<sup>15</sup> a legnagyobb felnőttképzési szervezet Európában. Az 50 éves fennállását ünneplő szövetség az elmúlt évtizedekben számos magyar együttműködésben vett részt, és tanácsadó, támogató munkájával folyamatosan segítette a hazai felnőttképzés elméleti és módszertani fejlődését.<sup>16</sup>

A kétnapos rendezvényen (*XII. Deutscher Volkshochschultag*) és az ehhez kapcsolódó nemzetközi konzultációkon 1500 német és további 200 fős nemzetközi meghívott csoport, a világ 63 országából, vett részt. Hazánkat három civilszervezet, valamint egy egyetemi tanszék képviselte.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> A DVV tájékoztató füzetében nyilvánosságra hozott adat.

<sup>16</sup> Horváthné Bodnár Mária - Pordány Sarolta: A Német Népfőiskolai Szövetség fél évszázada. = *Tudásmenedzsmen*, 2004. április 124-127. p.

<sup>17</sup> Tudományos Ismeretterjesztő Társulat; Magyar Népfőiskolai Társaság; Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület, Pécsi Egyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. A cikk szerzője a *Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület* képviselőjeként kapott meghívást a rendezvényre.



A 2006. évi felnőttképzési konferenciának az alábbi három, iránymutató mondat volt a mottója: „*Neues Lernen – Zukunft gestalten – Menschen verbinden*“<sup>18</sup> (Új dolgok megtanulása – A jövő formálása – Az emberek összekapcsolása).

A konferencia előzetesen közzétett célja az volt, hogy markáns álláspontot fogalmazzon meg az életen át tartó tanulás jövőjéről, valamint a népfőiskolák és a felnőttképző-intézmények szerepéről az egyenlő esélyek biztosítása és a társadalmi integráció erősítése területén. Deklarálni kívánta, hogy a felnőttképzés az életen át tartó tanulás folyamatában a felsőoktatással, a szakképzéssel, valamint az iskolai alapképzéssel egyenlő fontosságú, és azok integráns részét képezi. Mindezeket túl ösztönözni próbálta a felnőttképzés megfelelő politikai és pénzügyi keretrendszerének megteremtését, és az ennek érdekében szükséges közös fellépés erősítését mind Németországban, mind az Európai Unióban.

### **A felnőttképzési politika irányai**

A megnyitó beszédet<sup>19</sup> Prof. Dr. Rita Süßmuth, a népfőiskolai szövetség elnöke tartotta, aki korábban a német parlament elnöki tisztségét töltötte be. Beszédében először a konferencia céljaival kapcsolatos álláspontját fejtette ki, majd megindokolta a mottóban szereplő kulcsterületek kiválasztását. Az „Új dolgok megtanulása” jelszó azt sugallja, hogy a népfőiskolák segítik az új fejlődési irányok, az új kihívások megismertetését, és innovatív szerepet töltenek be az új tanulási kultúra kialakításában. „A jövő formálása” mottó jelezi, hogy a képzés a legfontosabb „nyersanyaga” a demokráciának, a társadalom és az üzleti világ fejlődésének. Az emberek továbbképzése hozzájárul a személyes önkifejezés, a politikai, a kulturális és foglalkoztatási lehetőségek kiszélesítéséhez. „Nem hagyhatjuk, hogy a fiatal generáció 20%-a reménytelenül éljen!” – mondta. „Az emberek összekapcsolása” pedig a felnőttképzés alapfunkciójára utal, arra, hogy az egyik legfontosabb feladata a kapcsolatteremtés, a toleráns emberi szövetségek létrehozásának segítése.

A DVV elnöke négy politikai üzenetet küldött a döntéshozóknak, és ezt zárszavában is megerősítette:

- 1) Minden életen át tartó tanulásra fordított összeg közvetlenül segíti a gazdasági fellendülést;
- 2) Az ezer német népfőiskolának kiszámítható és kielégítő mennyiségű pénzügyi támogatást kell biztosítani;
- 3) Szövetségi, tartományi és helyi szinten is közösen és együttműködve kell megbirkózni a jövő továbbképzési kihívásaival;
- 4) Az életen át tartó tanulást szövetségi, tartományi és helyi szinten is mindenki számára biztosítani kell, és ebben a népfőiskoláknak jelentős szerepet kell adni.

<sup>18</sup> A rendezvény hivatalos angol címe: „*Learn something new – shape the future – bring people together*” volt.

<sup>19</sup> Forrás: <http://www.volkshochschultag.de>, valamint a szerző saját jegyzetei



Ján Figelnek, az EU Bizottság felnőttképzésben illetékes biztosának (*Kommissar für Allgemeine und Berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit der Europäischen Kommission*) *Életen át tartó tanulás, felnőttképzés és a Lisszabon-célkitűzések teljesítése*<sup>20</sup> című előadása átfogó képet adott a felnőttképzés helyzetéről, problémáiról, valamint az EU szakmapolitikai elképzeléseiről. Előadásának lényegét a következőkben foglalhatjuk össze:

Európa olyan hatalmas kihívásokkal szembesül, mint a globalizáció, az újonnan iparosodó, erősen versengő országok fellépése, a demográfiai trendekből kiolvasható öregedő lakosság, valamint a bevándorlók munkaerejére való ráutaltság. A munkaerőpiac természetének változása, többek között a gyors technológiai fejlődéssel írható le, amelyre a tudás-alapú gazdaság és társadalom elnevezéssel szoktunk utalni, s ennek következtében a rövid átképzés és az oktatás fontosabbá vált, mint valaha. Európának nem csak „frissíteni”, de meg is kell „újítani” tudását. Számot kell vetnünk az Európai Unió képzettségi mutatóival, melyek szerint 75 millió európai polgár – a munkaerő mintegy 30%-a – alacsony iskolai végzettségű. A munkaerő-piaci trendek viszont azt jelzik, hogy 2010-ig a munkahelyek mindössze 15%-a látható el alacsony iskolai végzettséggel. Amennyiben Európa garantálni kívánja szociális modelljének fenntarthatóságát, úgy nagyobb erőfeszítéseket kell tennie az oktatás és a rövid képzések (*training*) területén. Az életen át tartó tanulás megvalósításához nagyobb összeggel kell a humán erőforrás fejlesztést támogatni.

Azt is hangsúlyozta, hogy a felnőttképzésnek minden EU tagországban a politikai tárgyalások és nyilatkozatok központjába kell kerülnie, és az alábbi konkrét beavatkozási területeket jelölte meg:

- 1) A hozzáférés és a részvétel növelése;
- 2) A minőség és a képzések eredményességének növelése;
- 3) A szakpolitikák és a képzési rendszerek kohéziójának növelése;
- 4) A tanárok továbbképzésének és szakmai felkészültségének javítása.

Dr. Annette Schavan, szövetségi miniszter (*Bundesministerin für Bildung und Forschung*) *Képzési perspektívák Németországban – partnereink a népfőiskolák*<sup>21</sup> címmel tartott előadást. Elmondta, hogy a számítógép, az elektronikus adatkezelés, az Internet rutinos használata, valamint az idegen nyelveken való kommunikáció a felnőttképzés és továbbképzés fő területei. Ezek a kompetenciák a legfontosabbak a jelenlegi, globalizált világunkban. Megállapította, hogy miközben ezek a területek hihetetlen gyorsan fejlődnek, nem elég nagy az érdeklődés a tanulás iránt. Az ő előadásában hangzott el az a mondat, amelyet a konferencia mindenki számára szóló fő üzenetének is tekinthetünk: folyamatos tanulás, önképzés nélkül senki sem számíthat új munkára, illetve munkahelyének megtartására („*Ohne lebenslanges Lernen kein lebenslanges Arbeiten.*”).

<sup>20</sup> Ján Figel előadásának angol címe: *Lifelong learning, adult education, and achieving the Lisbon goal.*

Forrás: <http://www.volkshochschultag.de>, valamint a szerző saját jegyzetei

<sup>21</sup> Eredeti cím: *Bildungsperspektiven für Deutschland - die Volkshochschulen als Partner.* Forrás: <http://www.volkshochschultag.de>, valamint a szerző saját jegyzetei.



Megerősítette, hogy Németországban a legnagyobb és legfontosabb továbbképzési hálózat a népfőiskolák hálózata, amelyek a demokrácia intézményei is. A népfőiskola nem csak a tudományos ismeretterjesztés és a kompetenciafejlesztés helyszíne, de az emberek közötti kommunikációnak, s így a társadalmi párbeszédnek és az integrációnak a helyszíne is.

Beszélt a koherens, hosszú távú német felnőttképzési nemzeti stratégia kidolgozásának szükségességéről. A 2020-ig szóló programban a foglalkoztatással kapcsolatos igényeket összekapcsolják a képzési szükségletekkel. E stratégia felvázolásánál figyelembe kívánnak venni valamennyi tanulási lehetőséget és tanulási helyszínt. A koalíciós kormányzat támogatja az újabb, szisztematikusan, rendszerszerűen kidolgozott, hálózat-elvű felnőttképzési stratégiát, amely egyben egy szövetségi keretrendszert is képez.

Jövőre vonatkozó fejlesztő programjának alapelemeit az alábbiakban foglaltuk össze:

- a kulcskompetenciák és az írástudás fejlesztése;
- a fiatalok szakmai képzésének megerősítése és ezzel a foglalkoztathatóságuk elősegítése;
- a bevándorlók integrálódásának képzéssel történő segítése;
- új tanulási kultúra kialakítása a foglalkoztatási szükségletekhez kapcsolódva;
- a tanulással kapcsolatos tájékoztatás erősítése és szélesítése;
- a magasan képzett munkaerő képzési szükségleteinek megerősítése;
- a tudományos továbbképzések és az innováció erősítése;<sup>22</sup>
- valamint a képzési politika és a tudományos kutatás és fejlesztés irányainak összehangolása.

Mindenekfelett azonban el kívánja érni a háztartások élethosszig tartó tanulásra fordított összegének a megközelítőleg 3%-os növekedését.

Kiegészítő rendezvényként a népfőiskolák bemutatták önálló standjaikon az aktuális képzési kínálatukat, kiadványaikat illetve tananyagaikat. Többségében az idegen nyelveket, az informatikát, a turizmushoz kapcsolódó ismereteket és az üzleti kommunikációt oktató népfőiskolák és képzőintézmények éltek ezzel a tájékoztatási és üzleti lehetőséggel.

Fontos szerepet kapott a konferencián a felnőttképzés pontosan körülhatárolt és átgondolt jövőképeinek kimunkálása. Az olyan célkitűzések, mint a felhasználható pénzforrás növelése, a közös fellépés súlyának erősítése, a felnőttképzés önállóságának, jelentőségének szakmai elismertetése és a megbecsülés növelése valóban nagyon szükségesek a terület további erősödéséhez.

<sup>22</sup> Idézet: „Wir brauchen in Deutschland einen Innovationsschub.”



A népfőiskolai mozgalom tradíciói miatt ez a rendezvény különösen hangsúlyozta, hogy a jól működő felnőttképzési intézmények egyben a demokrácia intézményei is, hiszen a felnőttek tanulási – tanítási helyzeteiben az együttműködés és a tolerancia elsajátítása, az eltérő tudású emberek megbecsülésének megtanulása is megtörténik.

A fent bemutatott szakmai konferenciák megszervezésével és a nemzetközi találkozókra való részvétellel a *Felnőttképzés Fejlesztésért Egyesület* az elmúlt három évben segíteni kívánta a civil eszmecserét, lehetővé tette, hogy a szakemberek megosszák egymással gondolataikat, innovatív kezdeményezéseiket. Az Egyesület továbbra is vállalja azt a közhasznú munkát, ami a konferenciák megszervezéséhez szükséges. Erőfeszítéseket tesz arra is, hogy jelen legyen, és bekapcsolódjon a nemzetközi szakmai közéletbe is, és közvetítse a fontos szakmai eredményeket, nézeteket. Az Egyesület honlapján ([www.feflearning.hu](http://www.feflearning.hu)) folyamatosan közzé teszi azokat a fontosabb eseményeket, publikációkat, melyek segíthetik a tájékozódást. Az Egyesület nyitott, minden érdeklődőnek lehetősége van a csatlakozásra, a rendezvényeken való részvételre. A felnőttképzés fejlesztését csak közösen tudjuk elvégezni.

\*\*\*





**Pordány Sarolta:**

## ***A felnőttképzéssel foglalkozó civil szervezetek szerepe a fogyatékkal élő emberek integrációját támogató tanácsadásban és tájékoztatásban***

*(Konferencia előadás: Educating Disabled People, Integrating them into the Workplace and Integrating them into Society / Baranów Sandomierski / Poland 29.05.2007 – 01.06.2007 / Tarnobrzeg Branch of the Polish Society for People with Mental Handicaps and the Polish office of the German Association of People's Universities and IIZ/DVV Poland Office*

### **Bevezetés**

Felnőttképzéssel foglalkozó kutatókkal és oktatókkal közösen hoztuk létre és működtetjük *A Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület* nevű civil szervezetet Magyarországon. A szervezet megalapításakor többek között az alábbi célok megvalósítását tűztük ki magunk elé:

- a felnőttképzés elméletének és módszertanának fejlesztése;
- a felnőttképzés új tudományos eredményeinek közzététele;
- a felnőttképzési intézmények közötti kapcsolattartás és együttműködés erősítése.

Elkezdjük megvalósítani alapszabályunkban kitűzött céljainkat, így a dolgok rendje és módja szerint egyre ismertebbek lettünk, egyre többen tudták meg a környezetünkben, hogy az oktatás területén dolgozunk, és civil szervezetet működtetünk. Hamarosan mi is megtapasztaltuk azt a helyzetet, amellyel más civil szervezetek is szembesülnek, hogy az eredetileg kitűzött, szűkebb tudományos céljainkhoz képest számosan keresnek bennünket más jellegű oktatási információt és tanácsadást kérve, mondván, mi vagyunk a szakemberek, mi biztosan tudunk segíteni. Így történt, hogy éveken keresztül foglalkoztunk egyesületünk egyik támogatójának tanulási nehézségekkel küzdő gyermeke, Dávid esetével. A család krízis- helyzetekben többször is hozzánk fordult segítségért, tanácsért, így fokozatosan szembesültünk a fogyatékkal élő családtagot nevelő szülők nehézségeivel, de saját szakmai hiányosságainkkal is. Elhatároztuk, hogy minden nagy szakmai konferenciánkon elhangzanak olyan előadások is, amelyek a fogyatékkal élő emberek oktatásával, információhoz jutásával kapcsolatosak.

A továbbiakban a fogyatékkal élők integrációját segítő tanácsadás kérdéseivel foglalkozunk bemutatva saját civil szervezetünk hazai tapasztalatait.

### ***Kulcsszavak:***

*tanulási nehézségek, fogyatékkal élők tájékoztatása, integráció, tanácsadás, tájékoztatás, második esély a tanulásra, visszacsatolás*



## **A felnőttek oktatási tanácsadásának típusai**

Az *oktatási tanácsadás felnőtteknek (educational guidance for adults)* szakkifejezés azoknak a tevékenységeknek a széles skáláját foglalja magába, amelyek célja, hogy változásokat idézzenek elő egyrészt a tanuló felnőttek tanulással kapcsolatos, személyes döntéshozatalában, saját életük megformálásában, másrészt az oktatási és átképző intézmények és ügynökségek körében, azzal a céllal, hogy hatékony választ tudjanak adni a felnőtt tanulók igényeire, követelményeire.

Az oktatási tanácsadó tevékenység különböző részterületeit az alábbiak szerint tipizálhatjuk<sup>23</sup>:

**Tájékoztatás.** Információnyújtás a felnőttek tanulási, s ehhez kapcsolódó támogatási lehetőségeiről anélkül, hogy az egyes választások előnyeit megbeszelnénk a felnőtt tanulóval. Természetesen a legtöbb megjelentetett oktatási információ reklámozási szándékkal készül, így a „tisztá” információadás ritka.

**Ajánlás.** Az érdeklődők segítése az információ feldolgozásában és a legmegfelelőbb választásban. A hatékony ajánló munka feltétele, hogy az érintettek tisztában legyenek saját oktatási szükségleteikkel.

**Tanácsadás.** Az érdeklődőket segíteni kell saját tanulási szükségleteik felfedezésében, tisztázásában, megértésében, illetve segíteni kell különböző módon megoldani azokat. A tanácsadást kérők gyakran nem ismerik fel saját oktatási igényeiket, ezért a tanácsadás nagy valószínűséggel a személyes találkozások sorozatát igényli.

**Felmérés.** Az érdeklődők formális vagy informális segítése, hogy adekvát ismereteket kapjanak személyes tanulási és szakmai fejlettségükről, azzal a céllal, hogy képessé váljanak döntéseket hozni személyes tanulási lehetőségeikről.

**Felkészítés.** Az érdeklődők támogatása együttműködésben az ügynökségekkel, hogy gondoskodjanak számukra az oktatási vagy átképzési lehetőségekről, illetve egyéni kérésre történő tanfolyamok indításáról. A felkészítés jelenthet egyszerű tanácsadást, például hogyan kell kitölteni egy jelentkezési lapot, vagy a tárgyalás módszerére vonatkozó tanácsadást, ha a tanuló a tanfolyam tartalmában vagy szervezeti kereteiben módosítást szeretnének. A felkészítés jelentheti még a „Bevezető” és a „Képességfejlesztő” tanfolyamok indítását, amelyek csoportos tanácsadást és a tanulási készségek tanítását kínálhatják.

**Közbenjárás.** Közvetlen tárgyalás az intézményekkel, ügynökségekkel azon személyek és csoportok nevében, amelyeknek nehézséget jelent a képzésbe való bekapcsolódás vagy a tanulás üteme (pl. kivételes felvétel elintézése vagy a csoportbeosztás módosításának kérése).

**Visszacsatolás.** Az információk összegyűjtése és összevetése alkalmasságuk, alkalmazhatóságuk szerint, a szükségletek felmérése, a képzési lehetőségek szervezőinek ösztönzése, hogy a visszajelzéseknek megfelelően fejlesszék kínálatukat. A visszacsatolás előidézhető például változtatást a képzésre vonatkozó információs anyagokban, a képzések időbeosztásában vagy

<sup>23</sup> Pordány Sarolta: A felnőttek oktatási tanácsadó rendszerei Nagy-Britanniában. In Nagy Júlia (szerk.): *Felnőttképzés, átképzés, vállalkozások*. Bp., 1990. MKM OKK K, 117–120. p.



tartalmában. Új képzésfajták elindítását, vagy egyes tanfolyamok működési módjának változtatását eredményezheti, azzal a céllal, hogy jobban alkalmazkodjanak a felnőttek igényeihez.

Munkánk során a fenti tanácsadás-típusok közül *tájékoztatást, ajánlást és tanácsadást* végeztünk. Tevékenységünk egyrészt fogyatékkal élő fiatal gondozó család egyéni tanácsadása formájában valósult meg, másrészt egyesületi munkánkba beépítettük a fogyatékkal élők integrációját, illetve az ilyen kérdésekkel foglalkozó kutatások megismertetését a szélesebb közönséggel.

### **Egyesületünk tanácsadó és tájékoztató munkája a fogyatékkal élők segítése érdekében**

#### Egyéni tanácsadás és problémamegoldás – Dávid esete

Egyesületünk egyik támogatója és külső tagja örökbe fogadott egy születése után azonnal állami gondozásba került kisgyermeket. A család fokozatosan szembesült a gyermek különböző területen megnyilvánuló fogyatékoságaival, ezért komoly erőfeszítéseket tett azok csökkentése, „gyógyítása” érdekében. Valamennyi erőfeszítésüket figyelemmel kísértük, és tanácsadással próbáltunk segíteni a családot.

Az alábbi területeken volt szüksége Dávid szüleinek tanácsadásra, tájékoztatásra:

- 1) szociális rehabilitáció – örökbefogadás
- 2) egészségügyi rehabilitáció – asztma/allergia kezelése
- 3) mentális rehabilitáció – diszlexia, diszgráfia
- 4) oktatási rehabilitáció – iskolaválasztás, iskolakeresés – tanulási nehézség, vagy értelmi fogyatékoság
- 5) érzelmi rehabilitáció - „Miért sötétebb a bőröm színe, mint az osztálytársaimé? Ki vagyok én? Kik voltak a szüleim?”

Dávid esetéhez kapcsolódó önkéntes, nem-professzionális tanácsadó, tájékoztató munkánk során az alábbiakat tapasztaltuk:

- A családok nagyon magukra vannak hagyva a „határeseten mozgó” gyermekeik problémáinak megoldásában.
- A fogyatékkal élő családtag problémáira adandó válaszok feldolgozottsága (könyvek, tanácsadók, CD, video, esetleírások megoldásokkal) igen szegényes.
- A professzionális intézményhálózat és a tanácsadó hálózat is fejlesztést igényel a családok nagyobb támogatása érdekében.
- A „határesetek” területén még komolyabb tudományos erőfeszítésekre van szüksége a tanulási nehézségek és a fogyatékoság megállapítása területén.
- Szükséges lenne folytatni és kibővíteni a „második esély programokat.”<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Pordány Sarolta: Második esély – iskolai végzettségekkel nem rendelkezők tanulása. In Horváthné Bodnár Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban.* Budapest, 2002, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 97–105. p.



## **Tájékoztatás és információhoz való hozzáférés segítése**

A fogyatékkal élők tájékoztatása területén a felnőttképzés aktuális kérdéseiről évente megrendezett szakmai konferenciáinkon tudunk a legtöbbet tenni. Ezekben a két napos, országos konferenciákon átlagosan 100 magyar szakember vesz részt, de rendszeresen hívunk külföldi kollégákat is<sup>25</sup>. Az elmúlt két évben több előadót is felkértünk, hogy adjon tájékoztatást a fogyatékkal élő emberekkel kapcsolatos kutatásiról, illetve integrációjukkal kapcsolatban.

2005-ben *Felnőttképzés és demokrácia – képezhetőség, felnőttkori ismeretbővítés* címmel rendezett II. felnőttképzési konferenciánkon az alábbi előadások hangzottak el:

- *Mozgáskorlátozottak a felnőttoktatásban és a közművelődésben. Esély az egyenlőségre?*  
Előadó: Mazzag Éva, egyetemi tanársegéd, PTE
- *Fogyatékossgal élő emberek egész életen át tartó tanulása – az OBZOR cseh civil szervezet példája*  
Előadó: Eva Vosahlova, Liberec, Cseh Köztársaság,

2006-ban *Felnőttképzés, Felnőttkori tanulás és fejlődés* címmel tartott III. országos felnőttképzési konferenciánkon pedig a *Webes alkalmazások akadálymentesítése* címen tartott VIGH György, informatikai ügyfélmenedzser, (Magyar Posta Zrt.) előadást.

Jelenleg a honlapunk – [www.feflearning.hu](http://www.feflearning.hu) akadálymentesítésén dolgozunk, hogy gyengén látók számára is elérhetőek legyenek a felnőttképzés fejlesztésével kapcsolatos szakmai írások.

## **Összegzés**

Az FFE szakmai munkájában törekszik arra, hogy érvényesítse az ENSZ fogyatékkal élő emberekkel kapcsolatos egyezményében<sup>26</sup>, valamint az Európai Unió EQUAL programjához kapcsolódó magyar *Egyenlő esélyek* programban megfogalmazott célokat a fogyatékkal élők integrációja és támogatása vonatkozásában.

Eddigi tapasztalataink szerint egyesületünket is keresik ilyen ügyekkel, így nem túlzás az általánosításunk, hogy a nem fogyatékos szakterületre specializálódott szervezeteknek is jelentős a tanácsadó szerepe. Hiszen a bajban lévő, nehézségekkel küzdő családok gyakran ahhoz a civil szervezethez fordulnak, amelyiket legjobban ismernek, amelynek vezetőivel, tagjaival közvetlen baráti kapcsolatuk van.

<sup>25</sup> Konferenciáink megszervezését a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Felnőttképzési Intézete (IIZ/DVV) támogatta.

<sup>26</sup> "Convention on the Rights of Persons with Disabilities (13 December 2006)  
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/conventioninfo.htm>



Szembesültünk a feladattal és vállaljuk is, hogy a fogyatékos területen szükséges tanácsadásban, de különösen a tájékoztatásban részt kell vennünk. Tapasztalataink alapján a tájékoztató munkánknak:

- egyénre szabottnak,
- családra épülőnek,
- integráltnak,
- folyamatosnak,
- sok-szereplősnek (nem csak a specializált szervezetekre, hanem az egész szektorra épülőnek), és
- természetes alapokon működőnek kell lennie, ugyanis a bizalom miatt a közvetlen emberi kapcsolatok nagyon fontosak.

Úgy gondoljuk, hogy a civil szervezeteknek felkészültnek kell lenniük a fogyatékkal élők segítségét célzó tájékoztató és tanácsadó munkára. Eddigi tapasztalataink alapján folytatni szándékozunk ilyen irányú tájékoztató munkánkat. Összegyűjtjük, és nyilvánossá tesszük mindazokat a tapasztalatainkat, amelyek alkalmasak lesznek arra, hogy akár a professzionális segítő szervezetek, akár a nem professzionális civil szervezetek bővíteni tudják tájékoztató, tanácsadó tevékenységüket.

\*\*\*





**Kovács Ilma:**

## ***A távoktatás és a felsőoktatás jelenlegi kapcsolata Franciaországban***

(A Felnőttképzés Fejlesztésért Egyesület kerekasztal-beszélgetése keretében 2005. szeptember 16-án elhangzott előadás bővített és szerkesztett változata)

**Vázlat:**

- 1. Bevezetés: a távoktatás fogalma (1. p.)**
- 2. Az elnevezések különbözősége (3. p.)**
- 3. Az Európai Felsőoktatási Térség (5. p.)**
- 4. A franciaországi távoktatás jellegzetességei (6. p.)**
- 5. Aktuális jellemzők (8. p.)**
- 6. Jegyzetek (10-21. p.)**

### **BEVEZETÉS**

#### **A távoktatás fogalmáról**

**Bevezetésem első részében** (1. és 2.) a távoktatás fogalmának két – magyarországi – meghatározását idézem külön kommentár nélkül. E bárki által elérhető sorokat a Magyar Akkreditációs Bizottság ajánlja/ajánlotta a magyar felsőoktatási intézmények figyelmébe. A két kiragadott meghatározás ismertetésével mostani célom kizárólag az, hogy felhívjam a figyelmet ezen *oktatási/képzési forma* folyamatos *módosulására*, és az új technológiák megjelenésére a távoktatásban.

A kívülálló számára a változások leginkább kézzel fogható területe: *az eszközhasználat*.

/A téma iránt érdeklődő Olvasó számára tisztelettel ajánlom a távoktatás-fogalom lexikonbeli meghatározását Csoma Gyula tollából: Felnőttoktatási és –képzési lexikon, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 2002, 568 p. 536.p. Lásd: jegyzetek [1]/.

**Bevezetésem második részében** (3.) a franciaországi távoktatásról szólok összefoglaló jelleggel de/és közben ottani fogalmakat is idézek.

(Nehéz a jelenről a múlt ismertetése nélkül beszélni. Ez az oka annak, hogy a cím ellenére – talán – többet utalok előadásomban a franciaországi távoktatás múltjára, mint jelenére.)



1. **„A távoktatás** olyan irányított önálló tanuláson alapuló képzési forma, amely az oktató és tanuló közötti rendszeres személyes kapcsolatot a tanulási idő nagy részében különféle tanulási eszközökkel (távoktatási tankönyv, útmutatók, multimédiás tananyagok stb.) helyettesíti.” (Akkreditációs Útmutató, kiegészítés távoktatási tagozatok (szakok) akkreditációjához 5. sz. melléklet. Kiadja a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB), Budapest, 1999.)
2. **„A távoktatás: Sajátos** információ-technológiai és kommunikációs taneszközök, valamint ismeretátadási-tanulási módszerek használatával az oktató-hallgató interaktív kapcsolatára és az önálló hallgatói munkára épülő **képzés**, amelynek időtartamát, az ismeretátadás és a tanulmányok teljesítése ellenőrzésének formáit a hallgatóval kötött – egyéni tanulmányi rendre vonatkozó – megállapodásban a felsőoktatási intézmény határozza meg.” (Akkreditációs Útmutató, kiegészítés távoktatási tagozatok (szakok) akkreditációjához 5. sz. melléklet. Kiadja a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB), Budapest, 2005.)

### 3. Franciaországban

A levelező oktatás gyakorlata, az a forma, ahol tanár és diákja *tényleges levelezést* folytatott egymással, már 1877 óta ismert Franciaországban.

E komoly hagyományokkal rendelkező régi oktatási forma az 1970-es évek óta egyrészt visszaszorulóban, másrészt átalakulóban van. Az átalakulás iránya a *távoktatás*, amely mint oktatási forma a „*jelenlét beillesztésével*” (a konzultációs alkalmakkal) kívánta gazdagítani a régóta ismert levelező oktatási gyakorlatot.

Mindez tehát már a hagyományos oktatási eszközök korában megindult (írásos távoktatási tananyagok, rádióadások, hangkazetták és videokazetták).

*Az 1971-es szakképzési törvény (törvény a permanens oktatás keretében folyó szakmai továbbképzésről) és a szintén 1971-es, a „távoktatást végző magán intézmények létrehozására és működésére vonatkozó” törvény* már akkor nagy lendületet adott a felnőttek képzésének, ugyanis – ez utóbbi például – a távoktatást szervező magán intézmények túlkapásait kívánta korlátozni, továbbá újabb hallgatói rétegek számára igyekezett tanulást biztosítani.

**A távoktatás fogalmának első meghatározása az 1971-es törvény szerint:** „mindazon oktatás, amely – az oktatás helyein – nem biztosítja a tanítással megbízott tanítói fizikai jelenlétet, vagy csak alkalmilag vagy bizonyos gyakorlatok elvégzéséhez biztosít ilyen oktatói jelenlétet” (az 1971. július 12-i törvény 1. cikkely, loi N° 71-556 du 12 juillet 1971)

Maga a *távoktatás* francia elnevezése, azaz az „*enseignement à distance*” is ekkor „nyert polgárjogot” (korábban és persze később is használták az azonos jelentésű francia „*téléenseignement*”-t is).



Gyakorlatilag mindkét fentebb említett törvény **a felnőttek ugyanazon rétegét célozta meg**, azaz a tanulás szempontjából olyan „diákságot” akart támogatni, amelyik kevésbé vagy alig volt képes segítség nélkül, egyedül tanulni – a korábban kialakult szokásoknak megfelelően – a nappali képzésre szánt vagy azokhoz hasonló tananyagokból.

Ekkoriban került sor tehát *a tanár-diák csoportos találkozók bevezetésére*, mivel a törvényhozó hatalomnak az volt az elképzelése (olvasható több francia szakanyagban), hogy *a tisztán távolsági képzés egy részét át kell alakítani „hagyományos” oktatási formára*.

Rátapintottak valahol a lényegre, de a teljes oktatásszervezést érintő átállás Franciaországban sem történt meg egyik napról a másikra.

A távoktatás illetve távképzés további fejlődéséről lásd a Jegyzetek [2] pontjában.

#### **Egy újabb francia definíció a távképzésre 2001-ből:**

A Foglalkoztatási és Szolidaritási Minisztérium által kiadott DGEFP N° 2001-22 számú, 2001. július 20-án kelt körlevél alapján *a nyitott és/vagy távképzéseket az alábbiak szerint definiálták:*

*„A nyitott és/vagy távképzések (francia rövidítése gyakran FOAD, a „formations ouvertes et/ou à distance” kifejezés nyomán) különböznek az általában „jelenléti képzésnek” nevezett klasszikus képzési formáktól. A távképzések egymással kombinálható képzési formákat alkalmaznak.*

*Egy távképzés olyan rugalmas képzési rendszer, amelyet egyéni vagy kollektív (egyének, vállalatok, területek) szükségleteknek megfelelően szerveznek. Tartalmaz egyéniesített tanulást és helyi vagy távolsági eléréssel forrásanyagokhoz, valamint kompetenciákhoz való hozzáférést. A képzés folyamata nem feltétlenül a képző/oktató állandó felügyelete alatt történik.”*

Lásd: Jegyzetek [3]

Franciaországban az **online-os távképzés** kifejezéssel szintén gyakran találkozunk (franciául: formation à distance en ligne). Ennek az 1995-1996 óta kifejlesztett erőfeszítések adtak alapot. Francia vélemények szerint az online-os keretrendszerek alkalmazása segítségével tud a távoktatás igazán hasznot húzni az Internet-ből.

### **AZ ELNEVEZÉSEK KÜLÖNBÖZŐSÉGÉRŐL**

Változóban az oktatás/képzés megszokott világa. A változások az *oktatási formákat* is érintik. A régóta ismert klasszikus, *nappali képzési forma mellett* – melyet éppen az új képzési formák terjedése okán egyre gyakrabban nevezünk *jelenléti képzésnek* – már az 1960-as évek eleje óta ismert és használt a *távoktatás* és az 1990-es évek közepe óta az *e-learning* kifejezés is.



## A „távoktatás” elnevezés használatáról

Fontosnak tartom azt, hogy mindjárt előadásom első részében kitérjek arra, hogy – anélkül, hogy ismertethetném a francia oktatási rendszer miénkhez viszonyított „másságát” – már az elnevezések használata területén is sajátos eltérésekkel találkozhatunk Magyarországon és Franciaországban. Ilyen eltérésekre többször is utalnom kell.

Míg **Magyarországon csak a távoktatás** elnevezés volt használatos 1974 óta (Tihany, Első Távoktatási Konferencia) mind a didaktikai, mind az intézményi, mind pedig a fejlesztési területeken, addig **Franciaországban az információs és kommunikációs eszközök vagy technológiák, illetve az új technológiák** elnevezés már a '80-as évek hivatalos szóhasználatát eluralta. Ismert és használatos volt persze ott is **a távoktatás elnevezés is**.

Például a Francia Oktatási-, vagy a Francia Külügy Minisztériumban ún. **Új Technológiák Főosztályai** végezték a főhatósági feladatokat.

/Olyan, hogy Távoktatási Főosztály nem létezik és nem is létezett. Igaz, Távoktatási Osztály vagy Főosztály nálunk sem alakult még ma sem minisztériumi szinten, de 1992 óta nekünk legalább van Nemzeti Távoktatási Tanácsunk!/  
Az általuk irányított pályázati felhívások nem távoktatásra, hanem **multimédiás képzésekre** szólítottak fel, tehát ilyenkor sem használták a távoktatás kifejezést.

Napjainkban például a „Commission multimédia Schene” felhívására lehet a pályázatokat beadni.

Erre egy konkrét példa: Párizs egyik külvárosában, Cachan-ban – és három másik hasonló főiskolai szintű intézményben Lille-ben, Nanates-ban és Marseille-ben – az ún. Instituts Universitaires de Technologies (IUT-ék, Egyetemi Technológiai Intézetek) már 1988-ban elkezdtek az újfajta hallgatóság keresését és az új **multimédiás eszközök alkalmazását**. Csökkentették a nappali hallgatók számára meghatározott óraszámot, azaz – ahogyan Ők fogalmazták – „**az óraszám felét a hallgató otthonába helyezték át**”: speciális írásos dokumentumokat, hang- és videokazettákat kaptak a hallgatók, és az oktatói támogatás telefonon és MINITEL-en keresztül valósult meg. Senki nem beszélt vagy írt a „távoktatás bevezetéséről” ezekben a projekteken. /A MINITEL használatáról lásd: Jegyzetek [2]./

A fentiek ellenére, ne lepődjünk meg, ha sok franciaországi felsőfokú távoktatási intézmény nevében ma is ott találjuk a **távoktatás** elnevezést (ráadásul kétféleképpen: „**téléenseignement**” vagy „**enseignement à distance**”!).

A történeti hűséghez az is hozzátartozik, hogy Franciaországban a köznyelv még ma is használja a „levelező oktatás” elnevezést is (franciául: enseignement par correspondance) és ezt a legnagyobb európai távoktatási központ működéséhez, a CNED-hez kapcsolhatjuk, melyet minden francia – legalább hírből – ismer. A CNED-ről később szólok, lásd: Jegyzetek [6].



Itt is szeretném ismételtelen kihangsúlyozni, hogy a franciaországi „**levelező oktatás**” gyakorlatába **1877 óta beleértendő a tanár-diák, diák-tanár közötti tényleges levelezés**. Nem azonosítható a magyarországi levelező tagozatos képzésekkel, ahol sok esetben éppen a „levelezés” marad ki.

### **Az „e-learning”-ről, azaz az „elektronikus tanulás” elnevezéséről**

**Magyarországon** az e-learning elnevezés most van terjedőben. Sokan használjuk helyette és nagy előszeretettel az *elektronikus tanulás* elnevezést, de gyakran hallani *e-tanulás*-ról is. Az új kifejezést és a mögötte rejlő új oktatástechnológiát más országokkal egyszerre most tanuljuk mi is. Lásd: Jegyzetek [7]

**Franciaországban** szintén fokozatosan terjed az e-learning elnevezés, de

- nem váltja ki a távoktatás kifejezést, hanem mindkettőt külön használják,
- főleg a vállalati képzésben terjedt el az ezredfordulón 1998-2000 között,
- elemei és eszközei fokozatosan épülnek be
- egyrészt a hagyományos, ún. jelenléti képzésbe,
- másrészt a távoktatás elemei közé, különös tekintettel a felsőoktatásra.

### **Rövid összegzés a „távoktatás” kifejezés használatáról:**

- a szóhasználatbeli eltérések mögött módszerbeli változások húzódnak meg mind a két országban,
- az 1960-as évekhez viszonyítva napjaink távoktatásának szervezői már az elektronikus taneszközök és/vagy a világháló felhasználását is beleértik saját rendszereikbe mindenütt,
- gyakran mindkét országban azonosítják a távoktatást az e-learning-gel, de ez Magyarországon gyakoribb,
- szerintem: a **modern**, azaz az **elektronikus távoktatás** egyike a lehetséges elektronikus tanulási formáknak. A gazdagabb, azaz tágabb fogalom: az elektronikus tanulás, melyen belül – a távoktatás mellett – egyéb formák és eszközök gazdag tárháza is megtalálható. Lásd: Jegyzetek [4]

## **AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉG**

Nem feladatom, hogy erről a kérdésről ebben az előadásban beszéljek, de nem mehetek el amellett, hogy ne említsem meg ezt az Európa felsőoktatását – a közeljövőben – jelző folyamatot, hiszen a felsőoktatásban bekövetkező változások *a felsőfokú távoktatásra is jelentős hatást fognak gyakorolni*.

Bár témám szempontjából elsősorban a változások irányára utaló *kifejezések használatára* szeretném felhívni a figyelmet, mégis szükségesnek érzem, hogy röviden jelezzem, miről is van szó.





Európa kormányai 1999-ben írták alá az ún. **Bologna-i Nyilatkozatot**, melynek célja az európai felsőoktatás-politika harmonizálása. Hogyan? **Áttekinthető képzési szervezet kiépítése (érettségi után: 3év+2év+3év) és összehasonlítható oklevelek rendszerének elérése 2010-re, az összehasonlításhoz alapot adó és a hallgatói mobilitást biztosító egységes kreditrendszer alkalmazásával.** Megszűnnek az ismert egyetemi és főiskolai szakok. A magyar - felvételre jelentkező - fiatal 2006-ban már ennek a **háromfokozatú felsőoktatási rendszernek** az első fokozatára pályázhat. /Mivel a szakok száma 450-ről 106-ra csökken, diákok, szülők és maguk a felsőoktatási intézmények is új helyzettel találják szemben magukat./ Az első fokozat egy 3 éves **alapképzés** /ún. bachelor/, melynek elvégzése után a hallgatók egyharmada részt vehet egy 2 éves **mesterképzésen** /ún. master/. Ezután következhet a harmadik fokozat, a **doktori képzés**, ami további 3 éves képzést jelent azoknak, akik azt is el akarják végezni.

Mit is mondunk? hogyan is szoktunk utalni e változásokra?

- Magyarországon: **Bologna folyamat** vagy **Bologna-i folyamat**
- Franciaországban: **Systeme LMD** (LMD rendszer)

Az alábbiakban a francia LMD rendszerre szeretnék röviden kitérni.

A francia felsőfokú oktatás – még napjainkban is működő « régi » rendszere, a magyarhoz viszonyítva – erős strukturáltságot mutat/mutatott és az egyes részeket, azaz fokozatokat részdiplomákkal honorálja/honorálta. Lásd: Jegyzetek [11]

Az (ún. hosszú) egyetemi képzésben, az érettségit követő első két év után (franciául: DEUG) lehetett megszerezni az első részdiplomát (ez volt az első egyetemi fokozat). A harmadik év követelményeinek teljesítése után kapta meg a hallgató az ún. licenciátusi fokozatot (franciául: la licence) és a negyedik évet zárta a métríz fokozat (franciául: la maîtrise). A harmadik és a negyedik év együtt jelentette a második egyetemi fokozatot. Aki akarta, ezután nekiláthatott a hároméves doktori tanulmányok elvégzéséhez, vagy egyéb, gyakorlati tudás elmélyítését szolgáló 1-2-3 éves képzésekhez – azaz a harmadik egyetemi fokozathoz -, melyeket mi posztgraduális képzéseknek neveztünk korábban, pl. DESS, DEA, MASTER stb.

Az új francia felsőoktatási rendszerben, az ún. LMD-rendszerben, érettségi után lesz 3 év Licence, 2 év Master és 3 év Doctorat. Innen a 3 kezdőbetű: LMD.

A régi rendszerre utaló új strukturálás – a látszólagos hasonlóság ellenére – Franciaországot is erősen „megrázza”. Mindenki a struktúrával van elfoglalva, gyakorlatilag alig jut energia a tartalom megújításának kérdésére – mondták a francia Kollégák.

Ugyanis 2005. májusában, Párizs egyik legnagyobb egyetemén – a Paris X Nanterre-en – tett látogatásom alkalmával, lehetőségem nyílt arra, hogy „bepillantassak a jövőbe”.

Ez az egyetem régóta óta élen jár a **felsőfokú távoktatásban**, és hosszú időn keresztül vezette a francia Egyetemi Távoktatási Szövetséget (az 1987-ben létesült FIED-et, amelyről később szöveg. Ejtisd: fied. Lásd: Jegyzetek [8]).



A jövőre történő felkészülésnek – úgy tűnik – most is ez az egyetem az egyik fontos műhelye: a COMETE elnevezésű központjával (COMETE Centre Optimisé de MÉdiatisation et de Technologies Educatives, Oktatástechnológiák és a Médiatizálás Optimalizált Központja) [www.u-paris10.fr/comete](http://www.u-paris10.fr/comete)

COMETE munkatársai több szakon és tantárgyból dolgozzák ki „a teljes” és „a részleges” **távoktatási modelleket**, amelyeket néhány év múlva más egyetemek is átvehetnek és bevezethetnek a saját felsőfokú alap- és a továbbképzési szintjeiken.

### FRANCIAORSZÁGI JELLEGZETESSÉGEK

Franciaországban, ebben a tradícióiról oly híres országban, az oktatás területén is igen sok és komoly hagyománnyal találkozhatunk. Előadásomban ennek nyomatókosítására használtam a „régiség” elnevezést.

**Hol kell, illetve hol lehet számolni „régiségekkel” a felsőfokú távoktatás kapcsán?**

#### 1. „régiségek” intézményi szinten:

**állami:** CNAM alapítva 1794-ben [5]

Conservatoire National des Arts et Métiers, ejtsd: knám, Felnőttoktatási Műszaki Egyetem, kb. 80.000 beiratkozott, közülük kb. 10.000 tanuló távképzésben; kifejezetten **felnőttképzéssel** foglalkozik, **nyitottságára** jellemző, hogy bármely felnőtt, aki betöltötte a 16. évét beiratkozhat végzettséget igazoló dokumentum nélkül; főleg **felsőfokú** felnőttképzést szervez, mellette kutató stb.

**állami:** CNED alapítva 1939-ben [6]

Centre National d'Enseignement à Distance, ejtsd: kned, **Országos Távoktatási Központ**, kb. 320.000 beiratkozott, az oktatás/képzés **minden szintjén!** kb. 80%-ban felnőttképzés, 1970-80 óta felsőoktatás is, kizárólag távoktatással foglalkozik, de nem vizsgáztat!

**állami:** FIED alapítva 1987-ben [8]

Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance, Egyetemközi Távoktatási Szövetség, régebben 22 egyetem, ma kb. 35 egyetem szövetsége, kifejezetten az **egyetemi szintű távoktatást képviseli országos és nemzetközi viszonylatban**. Az egyes tag egyetemek távképzéséért minden esetben az adott anyaegyetem a felelős, nem a FIED.

**magánszervezésű távoktatás:** 1877 óta működnek ilyen intézmények, számuk az 1990-es évek elején 200 és 400 között változott (ez a szám a távképzés egészére vonatkozik, nem a felsőoktatásra).

**vállalati képzés**

szervezésük folyamatosan nőtt ki a levelező oktatásból a második világháborút követően,



kezdetben főleg középfokú oktatási szintek működtek, erőteljes modernizáció a távoktatás pedagógiai irányában a '80-as évektől, és ekkortól válik jellemzővé a távoktatás és előtérbe kerül a **vezetők képzése**, jelentős fejlesztések történtek a távoktatás irányában az EDF és GDF, akkor még teljesen állami vállalatnál (Francia Elektromos és Gáz Művek), kiemelkedik a France Telecom Citcom nevű leányvállalata, amely a '90-es években felsőfokú szakemberképzés területére dolgozott ki új technológiákat alkalmazó módszereket (másod és harmad diplomások és főleg a felsőoktatás számára), új korszak az ezredfordulón 1998-tól: az **e-learning**, amely alkalmas a nagyobb tömegű szakemberképzésre is.

## 2. „régiségek” a törvényhozás területén:

- **az 1971-es szakképzési törvény** (N° 71-575) A törvény a permanens oktatás keretében folyó szakmai továbbképzésről szól.  
1. cikkely: „A permanens képzés nemzeti kötelezettség. Magában foglalja az alapképzést és a későbbi képzéseket, amelyeket felnőttek illetve a már dolgozó fiatalok vagy mások számára szerveznek. Ez utólagos képzések alkotják a szakmai továbbképzést. A szakmai továbbképzés részét képezi a permanens oktatásnak. Célul tűzi ki, hogy lehetővé tegye a dolgozók számára a technikai változásokhoz és munkakörülményekhez való alkalmazkodást, hogy kedvezően befolyásolja társadalmi előrehaladásukat azáltal, hogy megnyitja számukra az utat a kultúra különböző szintjeire történő eljutáshoz, a szakmai képzettség elsajátításához, támogatva ezáltal őket abban, hogy hozzájáruljanak a kulturális, gazdasági és szociális fejlődéshez.”  
(A franciák **Jacques Delors-t** tartják az 1971-es törvény „atyjának”, aki szerint az 1971. július 16-i törvény igen lényeges célokat fogalmazott meg. Egy 2001-ben megjelent könyv előszavában Ő maga igen pozitívan értékeli az azóta elmúlt évtizedeket.)
- **az 1971-es törvény, amely a magán szervezésű távoktatást szabályozza** (N° 71-556 ), amelyet 4 nappal korábban 1971. július 12-én szavaztak meg és amely „a távoktatást végző magán intézmények létrehozására és működésére, továbbá az általuk végzett reklám- és ügynöki tevékenységekre” vonatkozott.

## 3. „régiségek” a távoktatási eszközök használata területén

### 3.1. rádió, tv-használat

**Radio** Luxembourg 1926, Radio Sorbonne 1937, egyetemek 1963-tól,  
1999 Paris X Nanterre: digitalizált rádiós oktatási programok (audiosup.net)  
**Televízió** általában kb. az 1940-es évek végétől,  
a CNAM 1963-tól oktatásra alkalmazza,  
az Olympus nemzetközi programban való részvétel 1990-1992 között,  
a CNED VTI (Videotransmission Interactive) interaktív televíziós oktatás:



indítása 1991-ben, kiterjesztve 1993-94-ben.

Ez egy műholdon keresztül – oktatási céllal – sugárzott közvetlen televíziós adás, amelybe a néző-hallgató telefonon, vagy faxon elküldött kérdésével kapcsolódik be. A tanuló kérdésére azonnali választ kap a televíziós stúdióból.

### **3.2. a telefon**

a francia vezetékes telefon a világelsők között már a '70-es években, telítettsége az 1970-es évek közepe, vége felé, a távoktatásban történő felhasználása a '80-as évektől jellemző,

### **3.3. a video az oktatásban**

országos és európai kísérleti projektek 1988 után (Genf, nemzetközi konferencia az információs és kommunikációs eszközökről: PLUTO)

### **3.4. a Minitel 1980 óta** (kezdetben a posta által kölcsönzött terminál, amely információk szerzésére szolgál) lásd: Jegyzetek [2]

a távoktatásban adminisztratív feladatok elvégzésre szolgált a '80-as években, a '90-es években már a táv-kapcsolattartás jellemző eszköze és a távoktatásban ismert lehetőség (gyakorlást biztosító tesztek, stb.)

### **3.5. a számítógép** lásd: Jegyzetek [9]

használata a '80-as években már jellemző, de Európában elmarad a „nagyoktól”, az oktatásban lassan terjed (kezdetben csak az adminisztráció alkalmazza), a távoktatásban sem ér el átütő sikereket, csak bizonyos régiók dicsekedhettek a '90-es évek elején sajátos hálózati munkával. Példa: Dél-Franciaországban, egy tizenegy egyetemet ellátó, TELESUP központ működött (A TELE magyar jelentése: táv-, a SUP a francia supérieur, azaz felsőfok első három betűje.) A szerver Montpellier-ben volt található. A kor lehetőségeit felhasználva a telematika a MINITEL, modem és telefonhálózat közvetítésével realizálódott. Azóta modernizálták a hálózatot.

### **3.6. az internet** lásd: Jegyzetek [9]

lassú térnyerés a '90-es évek második felében országos méretekben.

kiemelkedik: a France Telecom Citcom,

a vállalati oktatásban 1998-2000 között terjed és gyors sikereket ér el az e-learning országos felsőoktatási projekt:

**internetes kampuszok (2000-2002-ig):** felsőoktatási intézmények, a CNED, a közigazgatás és a vállalatok tematikus konzorciumokba szerveződnek és alap- és továbbképzést szolgáltatnak. 2003-ban 64 tematikus konzorcium és további 4 működött, ez utóbbiak az internetes környezet kidolgozásán fáradozott. Lásd: Jegyzetek [9], továbbá: [www.educnet.education.fr/superieur](http://www.educnet.education.fr/superieur)



## AKTUÁLIS JELLEMZŐK

### I. A távoktatás új irányairól – vázlatosan – a francia felsőoktatásban:

#### 1. A Campus Numérique Français / Francia Internetes Kampuszok elnevezésű projekt befejezése utáni helyzetről.

/Lásd a következő honlapokat:

[www.educnet.education.fr](http://www.educnet.education.fr) [www.formasup.education.fr](http://www.formasup.education.fr) <http://telesup.univ-mrs.fr>  
[www.cerimes.education.fr](http://www.cerimes.education.fr) /

A 2000 és 2003 között államilag támogatott kezdeményezéseket sok konzorcium folytatta, azaz folytatja ma is. Pl.: CANEGE, RESEAU.DOC stb.

Az LMD-rendszer (lásd: az **Európai Felsőoktatási Térség** című fenti fejezetet) szakaszosan történő beindítása közben – ami már két éve folyik Franciaországban – a francia egyetemi szintű távoktatás nem igazán „áttekinthető” – olvasható a [www.tribune-eformation.com/campus.php3-70k](http://www.tribune-eformation.com/campus.php3-70k) honlapon.

Ez azt is jelenti, – írják a hivatkozott oldalon – hogy sok egyetem esetében nem internetes kampuszról, hanem ún. „virtuális” kampuszról lehet csak beszélni, olyanokról tehát, amelyek nincsenek hitelesítve, rossz esetben nem is léteznek... (a « virtuális » jelző itt teljesen negatív értelmet kap.)

Amíg sok egyetem jelentős erőket fektetett be 2000 és 2003 között abba, hogy „igazi” internetes kampuszt hozzon létre, kialakítva annak konzorciumban működő struktúráját, létrehozva annak eszközrendszerét, sőt lehetővé téve, hogy le is teszteljék távoktatási keretrendszereit, addig sok más egyetem – jól érzékelhetően – nem sorolta a prioritásai közé az információs és kommunikációs technológiákat.

Az is előfordul, hogy sok internetes kampuszt nem lehet interneten „utolérni”, sem kapcsolatot teremteni a felelősökkel.

Az Educnet és a Formasup mindent megtett és megtesz a tájékoztatás érdekében. Sajnos a felkínált képzési ajánlatokat sokan nem vették igénybe, így nem mindegyik – működő – távoktatási rendszert, azaz szervezetet hitelesítették.

#### 2. A FIED (Egyetemi Távoktatási Szövetség)

- látványos bővülés: napjainkra 22 tagról mintegy 35-re,
- új egyezmény aláírása a CERIMES-el 2005. szeptemberében

#### 3. Paris X Nanterre

1999 Audiosup és Encyclopédie Sonore projekt,

2002 COMETE projekt Centre Optimisé de Mediatization et de Technologies Educatives ([www.u-paris10.fr/comete](http://www.u-paris10.fr/comete)):

- Teljes idejű távképzés
- Részleges idejű = Kevert képzés
- HEAL program: „Vers un ERASMUS virtuel” (Livre Blanc) c. nemzetközi projekt irányítása





- Campus Virtuels à l'International (francia-orosz és **francia-magyar** közös diplomát adó képzés (kis- és közepes vállalatokat irányító szakemberek képzése, részben online) [www.u-paris10.fr](http://www.u-paris10.fr)

4. CNED és CNAM 3 éves keretszerződése (2004. szeptember 14.) a szakképzésre

#### 5. Vállalati képzések

##### Vélemények:

a/ Observatoire Dauphine – Cegos Lásd: Jegyzetek [12]

A managementképzésnek ez a két első – országosan elismert – intézménye lefedi a **vállalati e-learning** mintegy felét, ezért sokan '**elitistának**' nevezik ezt a képzést (hiszen **vezetőket képez** – vetik a szemére!)

b/ Ugyanakkor egyre többen szólnak **az e-learning demokratizáló jellegéről**, hiszen 2004-ben már a vállalatok 11,4%-a, míg 2003-ban 8,5%-a, míg 2002-ben kevesebb mint 7 %-a használta az e-learning- et saját képzési célokra,

##### Néhány érdekes adat:

érettségi + 5 év képzettséggel rendelkezők 39 % -a tanul e-learning-el,

érettségi + 2 év tanulmányt végzők 34 % - a,

diploma nélküliek 1% -a.

Domináns területek: nyelv és bürokrácia

A vállalatok 95 %-a rendelkezik intranet lehetőséggel

Élenjáró szektorok: ipar 47% , high-tech 19 %

Egy-egy e-learning-es programcsomag összeállítása: 600 munkaóra!

#### II. A távoktatás hatása a felsőoktatásra

- egyre több hallgató dolgozik a jelenléti képzésben részt vevők között, így egyre többen rákényszerülnek arra, hogy néhány tantárgyat távoktatással vegyenek fel,
- erősödik a hallgatói igény – a jelenléti képzésen belül is – az interakcióra, ami az új technológiák alkalmazását „kényszeríti” ki az egyetemektől,
- az egyetemeknek lépni kell: kurzus, chat, forum + távoktatási eszközök alkalmazása a nappali képzések gazdagítására

##### Probléma:

- a Minisztérium jelenléti képzést finanszíroz!
- a vizsgák csak jelenléttel oldhatók meg diplomát adó képzések esetén,
- az oktatók honorálása komoly harc... kevés eredmény...

\*\*\*



## JEGYZETEK

- [1] Csoma Gyula /Felnőttoktatási és -képzési lexikon, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 2002, 568 p. 536.p.

"A *távoktatás*: a tanulás távirányításának egyik formája. Előírt és tananyaggá rendezett ismeretek, gondolkodási - és korlátozottan - cselekvési műveletek elsajátíttatására irányul, meghatározott követelmények teljesítése, megtervezett tudásszintek elérése érdekében. Arra törekszik, hogy a tanulási folyamat minden mozzanatát a kezében tartsa, ide értve a jártasságok, készségek kifejlését is. Ezért a tanulást folyamatosan, lépésről lépésre irányítja, rendszerezi és átfogóan szervezi. A távoktatás zárt rendszerű oktatás, ily módon alkalmas az első végzettség megszerzése érdekében az iskolai, főiskolai, egyetemi oktatásra, a posztgraduális képzésre és különböző, tanfolyami jellegű alap- és továbbképző programok megvalósítására. A távoktatás a levelező oktatás kritikájaként, annak hiányait pótló s annál hatékonyabb távirányítási formaként fejlődött ki, amely szigorúbban és eredményesebben teljesítheti a levelező oktatás feladatait. Jellemzője, hogy azonos időben, ugyanarra, egyszerre, együttesen képes sokakat tanítani, s így a „tömegoktatás” alkalmas eszközévé vált. Ugyanakkor - az együttes oktatáson belül - módot ad az egyéni tanítási-tanulási szempontok figyelembevételére, az egyéni tanulási problémák kezelésére és az egyéni tanulási üzem biztosítására. E kettő összehangolása tekintetében eredményesebb lehet, mint a közvetlen irányítású (szemtől szemben) tanítás-tanulás hagyományos formái. A tanulás irányítása a távoktatásban az irányító központból „sugárzik ki”, ahol megtervezik a programokat, előállítják a tananyagot, felépítik a tanulási folyamatokat és folyamatosan vezérlik mindenki tanulását. A központok a tanuló egyénekkal vannak kapcsolatban. A kapcsolattartást, egyszerre több tanuló irányítását a tutor végzi. A távoktatási szervezethez tartozhatnak még a regionális irányító vagy/és konzultációs alközpontok, országos vagy regionális rádió- és televízióstúdiók is. A tanulás irányításának alapeleme a tananyaghoz tartozó oktatócsoport, rajta kívül tananyag-hordozói szerepet tölthetnek be az újságok (napi-, heti-, havilapok), a rádió és a televízió távoktatási műsorai, a telefon, a fax, a komputeres kommunikációs rendszerek. Az irányítás másik lényeges elemét a folyamatos kapcsolattartás, a folyamatos visszajelentések aktusai alkotják, leginkább a levelezés, a telefon, a fax, az interaktív rádiózás és televíziózás, a komputerezált kommunikációs rendszerek közbeiktatásával. A távoktatás újabb módzatai kiegészülnek a közvetlen személyes kapcsolatok, s velük együtt a közvetlen tanulásirányítás elemeivel. Gyakori formái a konzultációs alkalmazása, a kiscsoportos foglalkozások (pl. szemináriumok, viták stb.), a közvetlenül irányított gyakorlati munka, előadások, záró tanfolyamok szervezése. Ezek oldják és ellensúlyozzák azokat a tanulási nehézségeket, amelyeket a tanulók közötti, valamint a tanulók és tanáraik közötti közvetlen, személyes kapcsolatok távoktatási hiánya okoz. A távoktatás sok változata lehetséges és a gyakorlatban működik is. Valamennyiükben felismerhetők a programozott oktatásra utaló jegyek, mindenekelőtt a tanulás mindenre kiterjedő irányítása. Ennek érdekében a távoktatás a) a tananyagot elsajátítási szakaszokból építi fel, és a szakaszokon belül megkísérli az elsajátításhoz



teljesítendő tanulási feladatok minél részletesebb előírását; b) az elsajátítási szakaszokon belül igyekszik megteremteni a folyamatos tanulói önellenőrzés feltételeit; c) minden elsajátítási szakaszt visszacsatolással, tanári (tutori) ellenőrzéssel, értékeléssel fejez be úgy, hogy csak akkor lehet hozzáfogni a következő szakasz (tananyag rész) tanuláshoz, ha az előző tudása tutori visszaigazolást nyert; d) előre meghatározza a visszacsatolások időpontjait, tehát a tanulási szakaszok végpontjait, s ily módon ütemezi a tanulást, előírja az előrehaladás átlagsebességét. A távoktatási változatok kialakulása az 1960-as években vette kezdetét. Magyarországon 1974. október 29-31-ig ülésezett a Tihanyi Távoktatási Konferencia azzal a céllal, hogy kezdőlépésként tisztázza a távoktatás didaktikai sajátosságait, hazai alkalmazásának lehetőségeit. Az 1970-es és az 1980-as években több program indult útjára, de a távoktatás nem honosodott meg Magyarországon. Ennek ideje az 1990-es évekre esik. ...”

- [2] A távoktatás/távképzés fejlődési folyamatában Franciaországban **jelentős elmozdulás 1986-87 körül történt**. Több területen és szinten tapasztalható tényleges váltás ezekben az években részben a honi *oktatáspolitikai* döntéseket követően, részben az országra nehezedő *nemzetközi nyomás* hatására (pl. 1987-ben alakult meg például az EADTU European Association of Distance Teaching Universities Távoktatási Egyetemek Európai Szövetsége, amelyben Franciaországnak képviseltetnie kellett magát. Franciaországnak nem volt önálló távoktatási vagy nyílt egyeteme, ezért hozták létre a FIED-et.)

*Oktatáselméleti szempontból szintén ehhez az időszakhoz köthető az, hogy a felnőttképzéssel foglalkozók egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az önálló tanulásra, az interaktivitásra, a távoktatásra.*

Így Franciaországban a távoktatás már nem az a teljesen zárt, különálló oktatási forma, ami pl. a negyvenes években volt, hanem egy sokkal gazdagabb, tágabban értelmezett oktatási forma – olvasható a szakirodalomban. *Különböző elemeket integráló rendszer lett, amely a „távolsági” elemek mellett tartalmaz „jelenléti” elemeket is.*

Maga a „**jelenléti képzés**” kifejezés /franciául: **la formation présenteielle**/, mint újonnan képzett szó a távoktatás/távképzés szavakban fellelhető „távolsági, táv-” jelző /franciául: *à distance*/ **ellentételezéseként** kezdett bevonulni a szakmai szóhasználatba (jóval korábban mint magyar megfelelője Magyarországon).

Bizonyos *modellváltás* kezdeteiről lehet beszélni Franciaországban is, hiszen megváltozott a tanuló helye és szerepe, új képző intézmények születtek. Ez a változás tehát már az elektronikus eszközök használata előtt megindult és „csak” folytatódott az elektronikus eszközhasználat első szakaszában, azaz már a '80-as években.

A '80-as években mindazonáltal rengeteg kísérlet folyt a számítógéppel támogatott oktatás és a multimédia alkalmazása területén. Sőt egy 1991-ben írott tanulmány arról



számol be, hogy „az előző húsz évben rengeteg kísérlet ment csődbe”, és hiányoztak a feltételek az eredmények hasznosítására, kiterjesztéséhez.

**A MINITEL használata.** Az elektronikus eszközhasználat kezdete igen sajátos francia jelenséghez kapcsolódik, a MINITEL-hez. Ez a Francia Posta által kezdetben ingyen kölcsönzött, később pénzért bérelhető telefonra csatlakoztatott apró készülék, egy *kis terminál*, 1980 óta ismert és használt a francia társadalom tagjai által.

A telefonkönyvet és az egyéb információs forrásokat pótló kisméretű számítógép hozzászoktatta az embereket – gyerekeket és felnőtteket egyaránt, beleértve az idős generációit is - a képernyő és a klaviatúra napi használatához. Az információszerzés területén kifejtett társadalmi és szociológiai jelentősége elvitathatatlan.

Az oktatás és a távoktatás szervezői kezdetben adminisztratív feladatok ellátására, majd oktatásszervezésre használták és csak kísérleti szinten alkalmazták oktatási eszközként. /Franciaországban 1995-ben állították le a MINITEL innovációs fejlesztését, mivel akkor döböntek rá, hogy akadályozza a személyi számítógép és az internet használatának elterjedését./

**A személyi számítógép és később az internet** igen fokozatosan elterjedt. Ennek okán Franciaországban sem beszélhetünk a távoktatási forma egyik napról a másikra történő megváltozásáról, csak módosulásáról.

Mind a hivatalos oktatási körök, mind a francia kutatók az **új technológiákkal bővülő eszközhasználatról** beszéltek és nem a távoktatás vagy távképzés frontáttöréséről.

Ami a régi távoktatási eszközök használatát illeti, azok „túlélésével” találkozhatunk ma is. Ennek igen egyszerű a magyarázata: Franciaországban működik például Európa legnagyobb távoktatási központja 1939 óta, amely *a világ első állami levelező iskolájaként* jött létre. Ez a CNED, amelyről a jegyzetek [6] pontjában szöveg. Egy ilyen, komoly hagyományokkal és mintegy 320 000 beiratkozott tanuló távoktatásával foglalkozó intézmény nem vált teljes eszközrendszerrel egyik napról a másikra. Nem akarja elveszteni a „vevőkörét”, akik a hagyományos tanulási eszközökhöz szoktak hozzá. Mindazonáltal a CNED komoly fejlesztéseket és modernizációt hajtott végre és az utóbbi kb. 8-10 évben már rendelkezik elektronikus kampusszal, továbbá modern távoktató-képző intézettel is. Modern elektronikus logisztikai rendszerét 1992 óta használja.

Közben – a változásokat követően - új kifejezések is születnek. Így a '90-es évek első felében már hivatalossá vált „**a nyitott és távképzés**” használata Franciaországban /franciául: la formation ouverte et à distance/.

Az idők során a francia szakemberek egy része áttért a **távoktatás** szó használatáról a **távkepzés** használatára, míg mások továbbra is a távoktatás-t használják. Azt viszont mindenki elismeri, hogy a távképzés fejlődik és az információs és kommunikációs technológiák bevezetésével jelentős az előrehaladás az eszközhasználat területén.





Új definíciók is születnek, attól függően ki és hogyan értelmezi a **távképzés fogalmát**. Pl. Viviane GLIKMAN (Des cours par correspondance au „e-learning” című művében Presses Universitaires de France, Paris, 2002) az AFNOR (Association Française de normalisation) **1994-es definícióját** idézi: „a távképzéseket olyan képzési rendszerekként kell felfogni, amelyek lehetővé teszik az egyének számára, hogy helyválttatás és az oktató fizikai jelenléte nélkül vehessenek abban részt”.

A könyv szerzője fontosnak tartja, hogy a távképzés fogalmának pontosításához hozzátegye az alábbiakat is:

- a távképzést meg kell különböztetni az autodidaxistól és a képzés individualizálásától,
- a távképzésben alkalmazott technológiák használatát nem szabad összekeverni a jelenléti képzésben alkalmazott technológiákéval,
- az, hogy valaki a távképzést választja napjainkban ma már nem csak kényszerítő elemekkel magyarázható, hanem származhat az egyén személyes indíttatású pozitív elképzeléseiből is.

Más francia elemzők továbbra is hangoztatják, hogy a **távképzés nem zárja ki a fizikai jelenléttel járó „pedagógiai” szakaszokat a folyamatból!** Ezek lehetnek előre megtervezett csoportos alkalmak az oktatóval, máskor oktató nélküli diák összejövetelek. Igen gyakoriak az egyéni tutori támogatások akár személyesen, akár a világháló segítségével történnek. Továbbá sok intézmény fejlesztette ki hasonló célokra a saját forrásközpontját vagy annak teljes rendszerét hálózati formában, igénybe véve más képző intézmények szervező segítségét.

Vannak területek, ahol az **e-learning** igen gyors eredményeket ér el Franciaországban. Itt a **nagyvállalatok** által szervezett saját képzésekre kell gondolni elsősorban, de ez már az ezredforduló: 1998 és 2002 között.

Jelentős állami támogatással jött létre a **Campus Numériques Français** elnevezésű projekt, ami három tanévben került meghirdetésre 2000 és 2002 között. E nagyszabású munka, tematikus képzéseket - alap- és továbbképzési szinten - biztosító konzorciumok létrehozását és működtetését kívánta támogatni azáltal, hogy a legkülönbözőbb felsőoktatási intézményeket, a CNED-et mint klasszikus távképző intézményt, a France Telecom-ot, a régiókat és vállalatokat egyaránt felszólította az együttműködésre.

Megtörtént – ha ideiglenesen is - a francia **felsőfokú képzés és a távoktatás nagyszabású összekapcsolása**, amely hihetetlen módon megmozgatta az érintett területeket és a felsőfokú oktatógárdát. Lásd: Jegyzetek [10]

[3] /Forrás: MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle





## **Circulaire DGEFP n° 2001-22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD » : définition, obligations des prestataires, imputabilité des dépenses sur l'obligation de participation des employeurs**

„Les formations ouvertes et/ou à distance « FOAD » se distinguent des modalités de formation classiques appelées communément « formations présentielles ». Les « FOAD » recourent à des modalités de formation pouvant se combiner.

Une « formation ouverte et/ou à distance », est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. .../”

### **[4] Hivatkozások:**

- Kovács Ilma: *Hagyományos távoktatási ismereteink és az e-learning (Az elektronikus tanulás közelítése a távoktatás irányából)* = Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és -képzésben, Szerk.: Harangi László és Kelner Gitta, magyar Pedagógiai Társaság Felnőttoktatási Szakosztálya, Bp., 2003., 126 p., 64-71. p. [www.pedagogia-online.hu](http://www.pedagogia-online.hu) /Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály, Publikációk, Harangi L.-Kelner./
- Kovács Ilma: *Kompetencia és a modern távoktatás = Lifelong Learning és Kompetencia*, Szerk.: dr. Kálmán Anikó, MELLearn Egyesület Tanulmánykötet, Debrecen, REXPO, 2005., 220 p. 163-182. p.)
- Kovács Ilma: *A „rég” tanítók „új” mesterségéről*, INFORMATKA, a Gábor Dénes Főiskola Közleményei, Budapest, 8. évf. 3. szám, 2005. szeptember, 43-52. p.

### **[5] CNAM Conservatoire National des Arts et Métiers (ejtsd: knám) Felnőttoktatási Műszaki Egyetem, alapítva 1794-ben**

A CNAM *felsőfokú állami intézmény*, amely kezdettől fogva, azaz 1794 óta *felnőttoktatással foglalkozik* amellet, hogy *műszaki és tudományos téren kutatási és információs feladatokat is ellát*. 2004-ben ünnepelte fennállásának 210. évfordulóját.

#### **Mi jellemzi a CNAM nyitottságát?**

A CNAM-ba bárki beiratkozhat, aki rendelkezik bizonyos *szakmai gyakorlattal és azt igazolni is tudja*. A képzés irányai: *műszaki, természettudományos, közgazdasági és irányítástechnikai*, valamint *alkalmazott társadalomtudományi oktatás*.

A hallgatók létszáma változó. Évente kb. 80.000 hallgató iratkozik be mintegy 400 féle tantárgyra, és átlag 5.000 felsőfokú diplomás szakembert bocsátanak ki, akik közül kb. 700 fő mérnöki diplomával távozik. A képzés helyszínei: a Párizsi Conservatoire és 51 társ-központ: 48 vidéken, 2 tengeren túlon és 1 külföldön.

#### **Távoktatás a CNAM-ban**



A távoktatás és a forrásközpontok munkája a CNAM fejlesztési politikájának központi kérdései közé tartoznak az utóbbi években.

#### **A távoktatás célja:**

- A hallgatók tanulásban való részvételének megkönnyítése /lakóhelyüktől, foglalkozásuktól, családi gondjaiktól függetlenül),
- A hallgatók erőfeszítésének csökkentése és az életben való esélyeik növelése,
- Az új technikai eszközök és az új oktatástechnológiák fejlesztése és használatuk általánossá tétele a CNAM hálózatán belül.

#### **A fentiek érdekében a CNAM az alábbi tevékenységeket látja el:**

1. új oktatási eszközöket ajánl az otthon, ill. a CNAM központokban tanulók számára (pl. számítógépes oktatóprogramok, audiovizuális eszközök stb.),
2. távoktatási alközpontokat hoz létre, ha lehet a hallgatók lakóhelye vagy munkahelye közelében.

#### **A CNAM távoktatással foglalkozó részlege: az INTEC**

A CNAM keretén belül egy külön intézet, az **Institut National des Techniques Economiques et Comptables (INTEC) Gazdasági és Számviteli Technikák Országos Intézete** már korábban, azaz 1949-ben specializálódott a távoktatásra. Kezdetben ők is a levelező oktatás elnevezést használták.

Az INTEC-nek napjainban mintegy 10.000 hallgatója van.

#### **A diplomák**

Az INTEC által kiadott modul-bizonyítványok és a tantárgyzáró ún. tőkésíthető értékegységek, valamint a **záródiplomák azonos értékűek bármely francia egyetem nemzeti diplomájával.**

#### **A távoktatási eszközök és a módszerek**

Már a '70-es években alkalmazták a rádiót, sőt a televíziót is mint oktatási eszközt. A *televízió* Télé-CNAM néven ismert adásai 1977-ben fejeződtek be.

A korábban már gyakran alkalmazott modulrendszerű távoktató *írássanyagok helyét fokozatosan átveszik az elektronikus tananyagok.*

#### **A CNAM első regionális távképző hálózatát 1987-ben hozták létre a Loire-vidéken.**

Az ottani jó kísérleti eredmények hatására Aquitaine-ben is kiépítettek egy ilyen hálózatot 1992-ben, s azután több más körzetben is.

E hálózatok jellemzője, hogy 20-30 települést érintenek. Ott alakulnak ki, ahol előzőleg már létezett egy-egy CNAM központ, mivel a köré csoportosulnak az apró távképző állomások.

#### **Mit jelent a távképző állomás?**

A hálózatot alkotó legkisebb egységek, mint tanulási központok az ún. távképző állomások, franciául: „antennes de télé-formation”. A létesítés tervezésénél figyelembe



veszik, hogy egy-egy hallgatótól maximum 30 km-re lehetnek. Egy ilyen távképző állomás 3-4 tantárgy oktatását látja el és kis létszámú hallgatóságnak szól, de minimum 20 főnek telepítik. A távképző állomáson biztosítják a regionális központtal való telefonos és a számítógépes összeköttetést.

A CNAM keretén belül ezek a távképző állomások látják el az "oktatási forrásközpontok" szerepét is. A hallgató itt találhatja meg a számára szükséges írásos és audiovizuális dokumentumokat, a számítógépes programokat és modulokat, stb. A hallgatók személyesen bejárnak ezekre az állomásokra és ott tanulnak. A munka távirányítását a tutor egy másik településről, a regionális központból látja el vagy telefonon, vagy számítógépes összeköttetés révén. Ezzel a módszerrel végzi el - szintén távolról - a hallgató feladatának ellenőrzését is.

#### **A regionális távképző központok**

A regionális központokból történik tehát az egyes állomások irányítása. E központok azonban - rendszerint - egyetemi városokban találhatóak, ahol egyébként a CNAM hagyományos esti képzése folyik. Ezek a központok látják el a sugárzási központok szerepét is, továbbá a pedagógiai felelősség is az övéké egy-egy szak, vagy modul vonatkozásában. Maguk a tutorok - akik a hagyományos esti oktatásban egy-egy előadásért vagy szemináriumért felelősek - 30-60 fő távoktatását irányítják saját otthonukból, vagy egyetemi irodáikból a távképző állomások segítségével.

A fentiek már a '90-es éveket jellemezték.

A CNAM-nak ez a viszonylag korai kezdeményezése jó alapot biztosított az elmúlt évek **internet-alapú képzései** kidolgozásához.

#### **[6] CNED Centre National d'Enseignement à Distance (ejtsd: kned) Országos Távoktatási Központ, alapítva 1939-ben**

A CNED Európa és a frankofon világ legnagyobb távoktatási központja.

Az 1939-ben állami közoktatási intézményként alapított CNED eredetileg is olyan követelményeknek kívánt megfelelni, amelyek meghaladták a hagyományos oktatás kereteit. A CNED a világ elsőként létrehozott **állami** levelező oktatási intézménye volt. Létrehozatalában komoly szerepe volt a második világháborúnak.

A CNED-ről már több magyar nyelvű könyvemben is írtam. Az érdeklődők számára szeretettel ajánlom az alábbiakat:

- Kovács Ilma: *Országos Távoktatási Központ Franciaországban (CNED) Felsőoktatási Koordinációs Iroda és Fővárosi Oktatástechnológiai Központ /A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre/, Bp. 1993. 96 p.*
- Kovács Ilma: *Távoktatás Franciaországban 1993-1994 Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Universitas, Bp. 1995. 356 p.*



- Kovács Ilma: *Nyitott képzések franciaországi példakkal* Nyitott Szakképzésért Közalapítvány, Bp., 1999., 142 p.
- Publikációim nagy része elérhető: Budapesti Corvinus Egyetem Központi Könyvtárában.
- Elektronikus úton elérhető cikkeim Franciaországról: a Magyar Felsőoktatás című folyóirat régi honlapját átmentő a Neumann-ház [www.webkat.hu](http://www.webkat.hu) oldalán is olvashatók.

A CNED a Közoktatási és Felsőoktatási Minisztérium felügyelete alá tartozik, irányítását a Tankerületi Rektor látja el, tekintettel arra, hogy Franciaország - távoktatási szempontból - egyetlen tankerületnek tekintendő. A CNED napjainkban jelentős mértékben integrálja az új informatikai és kommunikációs technológiák eredményeit, ezáltal *az új pedagógia ügyének fontos mozgatója mind a rugalmasság, mind az egész életen át tartó tanulás vonatkozásában.*

#### **A CNED legfontosabb sajátosságai**

A legfontosabbak közül kettőt emelek ki. *Először* azt, hogy **állami** közoktatási és állami szakképzési intézményről van szó (kezdetben levelező iskolaként működött, később távoktatással!), *másodszor* azt, hogy a CNED olyan speciális oktató/képző intézmény, amely **nem rendelkezik vizsgáztatási joggal, így nem ad ki diplomát sem!**

Nekünk magyaroknak ez eléggé ismeretlen jelenség: a CNED „csak” felkészít, „csak” a tudást biztosítja az arra jelentkezők számára.

*További jellemzők:* 1997/98-ban 400 000 főnyi "diákságával" Európa és a frankofon világ legnagyobb létszámú távoktatási központjaként tartották számon. Az e-learning térnyerése közepette 2001-ben még mindig 350 000 beiratkozottal és napjainkban is mintegy 320 000 tanulóval dolgozik. Dolgozóinak összlétszáma: közel 6000 fő. Beiratkozottainak mintegy 80 %-a felnőtt. A CNED-ben kb. 3300 képzést szerveznek a közoktatás, a felsőoktatás és a szakmai képzés és továbbképzés szinte minden területén és szintjén. Továbbá felkészítést biztosítanak a közhivatalok versenyvizsgáira. A CNED interaktív televíziós adásaival - műbolygón keresztül - közel 600 oktató- és képző intézménnyel tart kapcsolatot Franciaországban és külföldön. 1996-ban beindította saját távoktatóinak a képzését (a képzők képzését); 1997-ben megnyitotta Elektronikus Kampuszát és a CNED igen hatékony és korszerű logisztikával rendelkezik 1992 óta.

A CNED első neve 1939-ben Levelező-oktatási Szolgálat volt. Többszöri változtatás után 1986-ban kapta mai nevét: Országos Távoktatási Központ (Centre National d'Enseignement à Distance).

Párhuzamosan a névváltoztatással *az intézmény küldetésében* is többszörös változás történt, ami *profilváltást* eredményezett a kezdeti klasszikus gimnáziumi oktatástól az oktatás kiterjesztéséig a kereskedelmi és az ipari szakterületekre, majd az elemi iskolai osztályokra, később a versenyvizsgákra történő felkészítésekre.





1951, 1959 és 1967 szerény nyitást jeleznek a felsőoktatás felé, de a felsőoktatás felé való erőteljesebb odafordulás kezdete mégis csak 1988.

Végül a 2000-es év jelzi a CNED részvételét a Campus Numériques Français elnevezésű projekt konzorciumaiban, amelyek a **felsőoktatás és a távoktatás** igazi országos együttműködési lehetőségét biztosították. /Kovács Ilma: Internetes kampuszok Franciaországban 1. és 2. rész, [www.webkat.hu](http://www.webkat.hu) /

A Campus Numériques Français projekt állami támogatottsága lezárult. „Túlélésével” igen sok területen találkozhatunk a jövőben.

Például: önkényesen elemek ki két régi konzorciumot is, amelyekben a CNED tovább tevékenykedik napjainkban is: **Campus Numérique CANEGE** (en économie et gestion, közgazdaság és gazdálkodás), amelynek részt vevő egyetemei a következők: Paris Dauphin, Nancy 2, Université Jean Monnet, Nice Sophia Antipolis és Grenoble 2).

Egy másik konzorcium, amelyben a CNED napjainkban is két egyetemmel dolgozik tovább: a **Campus Numérique FORSE** (Formations et Ressources en Sciences de l'Éducation). E két egyetem: Lyon 2 és Rouen. Velük az internetes képzés a neveléstudományok területén folyik: alapképzési és mesterképzési szinteken. Az 1997-es gyökerekig visszanyúló képzések - felhasználva a Campus Numériques állami támogatását - 2004. decemberére kifejlesztették saját online-os keretrendszerüket (internetes kurzusok, fórum, tutorálás)

[7] Az „e-learning” elnevezés és a fogalom tisztázásában sokat segíthet a napjainkban (2005. szeptember) megjelent új kézikönyv:

#### „E-LEARNING 2005”

Alkotószerkesztők: DR. Hutter Ottó, DR. Magyar Gábor, DR. Mlinarics József, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2005., 273 p.

[8] **FIED Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance** (ejtsd: fied) **Egyetemiközi Távoktatási Szövetség**, alapítva 1987-ben

**A FIED-et kettős céllal hozták létre azért, hogy:**

1. biztosítsa Franciaország Európa-szintű képviseletét az EADTU-ben (European Association of Distance Teaching Universities Távoktatási Egyetemek Európai Szövetsége, alapítva 1987-ben), mivel Franciaországnak ne volt és ma sincs önálló távegyleme,
2. országos szinten koordinálja a különböző egyetemek távoktatási központjának munkáját, amelyek 1987 előtt nem nagyon, vagy csak alig kooperáltak egymással

**A FIED jellegzetessége**

A FIED nem ad ki saját diplomát, nem dolgoz ki programokat. Központi feladatának tartja a tag-egyetemek által nyújtott képzésekről szóló információk begyűjtését és napi szinten tartását. Korábban 22, napjainkban mintegy 35 tag-egyetemmel működik





### **A FIED távoktatási központjai**

E központokat a Köznevelési és Felsőoktatási Minisztérium az *anya-egyetemek* - képzési és kutatási egységeihez tartozó - *transzverzális szolgáltatásának* tekinti.

**A távoktatási központok feladatköre** pontosan körülhatárolt: ellátják a (pedagógiai) beiratkozással kapcsolatos teendőket, kiküldik az oktatóanyagokat és biztosítják a hallgató tanulási folyamatának a pedagógiai nyomon követését.

Az adminisztratív beiratkozás az anya-egyetem hatáskörében marad, a vizsgáztatás több helyen közös szervezésű az anya-egyetem vizsgáival. Néhány központ maga szervezi a vizsgákat. Diplomát minden esetben az anya-egyetem ad ki.

### **A FIED hallgatói**

A beiratkozott hallgatók száma mintegy 34.000 fő. Az általuk felvett "unités de valeur"-ök (= értékegység, a tanulmányi egység francia neve) száma kb.150.000. Az átlag életkor: 35 év.

A hallgatók legfőbb jellemzője: az erős motiváltság (szakmai előrehaladás, személyes kultúra kiegészítése stb.). A hallgatók 70 %-a bérből élő, de akadnak köztük családanyák, betegek, katonai szolgálatot teljesítő fiatalok, élsportolók stb., egy szóval olyanok, akik ilyen vagy olyan ok miatt nem tudják látogatni a nappali kurzusokat.

### **A nyitottság jelei az egyetemi távoktatási központokban**

1. Új tendenciaként jelentkezik a 90-es évek gyakorlatában, hogy maguk a **nappali tagozatos hallgatók is felvesznek egy-egy** tantárgyat az *egyetem távoktatási központja által oktatott tárgyak* közül. Az elért eredményeket a későbbiekben beszámolják a hallgató záró diplomájába.

2. A távhallgatók külön kategóriáját alkotják az ún. **"szabad hallgatók" (auditeurs libres)**. Franciaországban bármely felnőtt beiratkozhat a távoktatási központokba: nincs korhatár. A "szabad hallgatók" beiratkozási díja valamivel magasabb a távhallgató díjánál. Ők azonban sem feladatokat nem oldanak meg, sem nem küldenek be a központba, és nem is vizsgáznak. **"Csak" tanulni akarnak!** Sokan közülük csak egy vagy két tanegységet, vagy modult vesznek fel. A "szabad hallgatók" között található Franciaországban rengeteg nyugdíjas, az ún. harmadik kor tagjai, akik most, hogy ráérnek, gyermekeiket már szárnyra bocsátották, végre olyannal is foglalkozhatnak, amire eddig nem értek rá.

Egyes távoktatási központokban a "szabad hallgatók" létszáma szinte eléri a vizsgára jelentkezők számát.

### **Összefoglalva a FIED legfontosabb jellemzőit:**

1. Az egyetemi távoktatási központok segítségével *szerezett diploma azonos a nappali tagozaton szerzett diplomával.*

2. Maguk a *távoktatási programok is a nappali oktatásból adaptált programok*, ami speciális pedagógiai megközelítést és sajátos eszközökre történő átvitelt jelent, és amit a távolság tesz szükségessé.

3. Az egyetemi távoktatási központok bár *önállóak, nem különállóak*. Az egyetemre és a távoktatási központba beiratkozott hallgató "saját egyeteme *szolgáltató* részlegének gondjaira van bízva", amely központ ellátja őt a távoktató kurzusokkal és megszervezi



számára a nappali tagozat diplomájával azonos értékű diploma megszerzéséhez szükséges vizsgákat.

4. A modern **távoktatás ilyenfajta integrációja** a hagyományos egyetemi rendszerbe és szerkezetbe, **sajátos francia jelenség** szemben pl. az angliai Open University-vel, amely teljesen kívül helyezkedik el a tradicionális egyetemi rendszerhez képest.

5. A FIED-nek *nincs saját távoktatási politikája*, ami azt jelenti, hogy az egyes központok részéről bármiféle helyi kezdeményezés teret nyerhet, ha belefér az anya-egyetem autonómiájába és jogosultságába.

6. Ennek a rendszernek további jellemzője az is, hogy jól alkalmazkodik a kutatásokhoz. *Biztosítani tudja a kurzusok gyors megújítását*, hiszen maga mögött tudhatja saját egyetemének kutatócsapatát. Abszolút rugalmasan reagál az egyetem bármiféle képzési újítására, hiszen a távoktató *kurzusok programjainak megújítása folyamatos*.

7. A távoktatás - fentiekben jelzett - **integrációja az egyetem rendszerén belül pozitív jelenség**. De nem minősül annak, ha kívülről szemléljük a dolgot.

7.1. A külső vállalatoktól érkező távoktatási igények kielégítését éppen a hagyományos egyetemi rendszerbe történő integráció akadályozza. A megkeresések az egyetemre érkeznek, a választ szintén csak az egyetem adhatja meg és nem a távoktatási központ.

7.2. A hagyományos egyetemi rendszerbe történő integrálódás - mint kötöttség - problémát vet fel a kurzusok transzferálhatósága területén. Megoldhatatlan pillanatnyilag a külföldi Nyitott Egyetemekkel való kurzuscserre. Erre csak akkor kerülhet sor, amikor a francia egyetemekkel egyeztetett ekvivalencia-politika realitássá válik. A tárgyalófél azonban akkor sem a FIED tagjaként működő távoktatási központ, hanem az adott egyetem, amelynek keretén belül működik egy, a FIED-hez tartozó távoktatási központ is.

Napjainkban a FIED-hez tartozó egyetemek többnyire olyan online képzéseket ajánlanak, amelyekhez előre betervezett jelenléttel járó csoportos foglalkozásokat és felügyelet melletti vizsgákat szerveznek. Mivel a mai FIED több régebbi távképzést biztosító egyetemi csoportosulást is magában foglal, igen változatos és gazdag távképzési ajánlattal fogadja a hallgatóságát.

Óriási lépés a FIED közelmúltbeli életében a **FIED-CERIMES Egyezmény** megkötése **2005. szeptemberében** (Centre de Ressources et d'Informations sur les Multiédias).

Lásd: [www.telesup.univ-mrs.fr](http://www.telesup.univ-mrs.fr)

## [9] Egy francia felmérés eredményei a felsőoktatásban

*Forrás: Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur: pratiques et besoins des enseignants /Az információs és kommunikációs technológiák a felsőoktatásban: az oktatók szükségletei és gyakorlata/*

= Enquête réalisée pour la Fédération ITEM-Sup par la société I+C, Analyse et synthèse: Brigitte ALBERO et Bernard DUMONT, mai, 2002, p. 67. Ministère de l'Education et de la Recherche) [www.educnet.education.fr/chrgrt/item-sup.pdf](http://www.educnet.education.fr/chrgrt/item-sup.pdf)



*Az információs és kommunikációs technológiák a felsőoktatásban: az oktatók szükségletei és gyakorlata* című felmérés tanúsága szerint az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása a francia felsőoktatásban nagyon sokat fejlődött 1990-től napjainkig (2002-ig).

Ez a fejlődés mindenekelőtt *menyiségi* jellemzőkkel bír, hiszen jelentősen emelkedett azon oktatók száma, akik oktatómunkájuk során a gyakorlatban alkalmazzák az új eszközöket. A fejlődés mindazonáltal *minőségi* jellegű is, hiszen egyre ismertebbé és elismertebbé válik az oktatók körében az eszközök használatával járó ún. *kognitív és pedagógiai haszon*.

*A mentalitások területén jelentkező előrehaladást* az is magyarázza, hogy az intézmények számára az új technológiák a '90-es években már nem jelentettek újat, azaz *módosult az intézményi hozzáállás* is. *Mégis*, ha az oktatók kevesebb ellenállásba ütköznek az intézmény oldaláról, sokfelé tapasztalható, hogy *tartósan fennmaradnak a technikai és a logisztikai problémák*. Az ilyen jellegű gondok miatt tartja magát még mindig távol az új technológiai eszközök használatától az oktatók egy harmada, akik viszont készen állnak arra, hogy képezzék őket.

Az elmúlt 10 évben kimutatható fejlődés természetesen az illetékes *minisztériumok támogatásának* a következménye, legyen az bármely tudományágat összekötő nagy országos projekt, vagy az intézmény által - az illetékes, azaz a gazdasági érdekei miatt erősen motivált közigazgatási régióval - aláírt *egyezmény*. Tény, hogy az intézmények igyekeznek *felszerelni* magukat az új eszközökkel és egyre komolyabb *humán erőforrást is biztosítanak* a technikai és logisztikai bázis működtetésére.

*A fejlődés - tehát - az egyedi ambíciók irányából*, az egyes oktatók által készített izolált kurzusok gyakorlata felől - ami már a '80-as évek Franciaországát is! jellemezte - *halad az intézményesített, „mérték utáni” diplomás képzések és a távoktatás irányába*.

Az összességében - ugyan - fejlődést mutató jelenség ellenére *az egyes oktatók helyzete ma még nem egyszerű!* A nagy projekteken kívül dolgozó oktatók még mindig és gyakran *izoláltan tevékenykednek* és sok materiális feladatot kell vállalniuk ahhoz, hogy jól végezhesék munkájukat, azaz, hogy értelmesen és hatékonyan alkalmazhassák az új technológiákat gyakorlati oktatómunkájuk során.

Egy érintőlegesnek mondható - de nem az! - probléma ugyanis továbbra is fennáll Franciaországban: *hiányzik az ilyen jellegű oktatói tevékenységek elismerése*, mind az adott szolgálati helyen, mind pedig a karrier során, ahol még mindig a publikációk száma és a kutatási eredmények számítanak.



[10] Lásd: Kovács Ilma: Internetes kampuszok Franciaországban 1. és 2. rész, [www.webkat.hu](http://www.webkat.hu) (keresés: Kovács Ilma néven)

[11] A téma - múltra vonatkozó részletei - iránt érdeklődők szíves figyelmébe ajánlom korábbi interneten is megjelent tanulmányomat, ahol kicsit részletesebben olvasható a teljes „rég” francia oktatási rendszer leírása is: Kovács Ilma: A felsőoktatás és a távoktatás közeledése az ezredforduló Franciaországában címmel [www.mek.oszk.hu](http://www.mek.oszk.hu) /

[12] Az Observatoire-Dauphine Párizs egyik legjelentősebb egyetemén, azaz **Paris IX Egyetem** keretében működik, tehát egyetemet képvisel ebben a vonatkozásban!

A **Cegos** csoport az egyik legfontosabb képző- és tanácsadó intézmény, amely 75 éve erősíti a vállalatok gazdasági életét.

Kezdetben csak Franciaországban működött, ma már tucatnyi országban, így Magyarországon is, közel 10 éve.

Célkitűzései között azonos értéket képvisel az egyén, a kollektíva és a menedzsment kompetenciáinak építése és fejlesztése.

Tevékenységi területei: tanácsadás, vállalati tréning, nyílt tréning, vezetői készségfejlesztés, kommunikáció, projektmenedzsment, humán erőforrás-gazdálkodás, pénzügyek, értékesítés, marketing, beszerzés, asszisztensi és ügyfélkapcsolati tréningek, nemzetközi CEGOS oklevelet adó képzés.

\*\*\*



## Recenziók

---

**Pordány Sarolta:**

### ***A felnőttoktatók képzésének szükségessége és jövője – Afrika, Ázsia és a csendes-óceáni szigetvilág oktatásáról***

*Heribert Hinzen – Hanno Schindele (eds.): Capacity Building and the Training of Adult Educators – Present Situation and Recommendations for the Future in Africa, Asia and the Pacific. – International Perspective in Adult Education 52 issue. Bonn, 2006, The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (IIZ/DVV)*

A kötet Afrika, Ázsia és a csendes-óceáni térség *felnőttoktatóinak képzéséről* ad részletes tájékoztatást. A helyzetelemzés megfogalmazásához a tanulmánykötetet kiadó intézet dolgozói meglehetősen nagy munkát végeztek 2005-ben. Először ugyanis elkészítettek egy kérdőívet, amelyet eljuttattak az érintett térségek felnőttoktatók képzésével foglalkozó egyetemeihez és non-profit oktatási intézményeihez, az így összegyűjtött adatok és tapasztalatok eredményét megvitatták a szakterület kiemelkedő kutatóinak, kormányzati képviselőinek és civil szakembereinek szervezett konferencián, majd két további úgynevezett követőkonferencián. Végül mind az ismeretszerzési folyamatot, mind a kapott eredményeket ebben a tanulmánykötetben dokumentálták. Ilyen nagyléptékű, átfogó, több kontinenst érintő szakmai program megvalósítására csak olyan széles nemzetközi hálózattal működő szervezetek, intézmények képesek, mint a *Német Népfőiskolai Társaság Nemzetközi Együttműködési Intézete (IIZ/DVV)*,<sup>27</sup> amely évtizedek óta végzi a világ egészére kiterjedő kapcsolatépítő, koordináló tevékenységét a felnőttképzés területén.

A sorozat köteteit általában angol és német nyelven jelenteti meg az Intézet, de számos kiadványt kisebb országok nyelvére, így például magyarra is lefordítanak. A térítés nélkül megrendelhető publikációk terjesztésével – márpedig meglehetősen nagy példányszámban jelennek meg a kötetek – az IIZ/DVV a felnőttképzés elméletének és gyakorlatának megismertetését, a szakembercsoportok közötti együttműködések erősítését kívánja elérni.<sup>28</sup> Egyébként fő célcsoportjuk az európai, azon belül is a dél-, a kelet- és közép-európai felnőttoktatással foglalkozó szakemberek.

---

<sup>27</sup> Tevékenységéről bővebben lásd Horváthné Bodnár Mária –Pordány Sarolta: A Német Népfőiskolai Szövetség fél évszázada. *Tudásmenedzsment* 1: 124-127 (2004)

<sup>28</sup> [www.iiz-dvv.de](http://www.iiz-dvv.de)





A kötet nyitó tanulmányában a botswanai egyetem professzora, *Frank Youngman*<sup>29</sup> tömören összegzi a felnőttképzés ügyével foglalkozó világszervezeteknek a felnőttképzés és a gazdaságfejlesztés kapcsolatáról az utóbbi évtizedben kiadott állásfoglalásait, nyilatkozatait. Nagy rálátásról tanúskodó írása is bizonyítja, hogy több mint huszonöt éve aktívan részt vesz a világszervezetek rendezvényein, világkonferenciáin, és már több tanulmányában is elemezte az ENSZ, az UNESCO valamint a világ felnőttképzési kutatóit, szervezeteit összefogó ICEA tevékenységét. A hazai szakemberek ezek közül a szakmai világesemények közül legrészletesebb tájékoztatást az 1997. évi Hamburgban tartott UNESCO konferenciáról kaptak, melyet CONFINTEA V néven jegyzünk. A *Hamburgi Deklaráció* jelentőségét *Youngman* is abban látja, hogy a felnőttképzést multi-szektorális, a gazdaságfejlesztési politikák integráns részét képező területnek definiálja. A másik „nagy állomás” a nemzetközi felnőttképzési politikában az ENSZ Millennium Fejlesztési Célok<sup>30</sup> programjának meghatározása volt, ugyanis a szegénység, a nőpolitika, az egyenlőség, az egészségügy és a környezetvédelem mellett az oktatás is a kiemelten fejlesztendő területek közé került. Az ENSZ 2005-ben tartott öt éves időtartamokra visszatekintő értékelései kitérnek a célok végrehajtása során jelentkező problémákra, így a felnőttképzés területén többek között a képzők képzésének szükségességére is. *Youngman* professzor a *felnőttek oktatását végző szakemberek képzésével kapcsolatban* öt kiemelt vitatémát ajánlott a szakmai közönség figyelmébe: a képzési programok minőségének problémáit; a felnőttoktatóknak a különböző képzési helyzetekben betöltendő, többféle szerepét; a szakma elismertetésének, a professzionalizálódásnak a helyzetét; a felnőttképzők képzésével kapcsolatos nemzeti politikák minőségét valamint a nemzetközi együttműködés és hálózatépítés jelentőségét. Helyzetelemzése szerint a *felnőttképzés, felnőttoktatás legnagyobb kihívásának a jövőben világszerte azt a különös helyzetet tekinthetjük, mely szerint egyre több ember végez felnőttoktatást, ugyanakkor egyre kevesebben tekintik magukat felnőttoktatóknak*. Szellemesen úgy foglalta össze ezt a paradoxont, hogy „egyszerre vagyunk mindenhol és sehol”.

A szerkesztők, *Heribert Hinzen* az IIZ/DVV igazgatója és *Hanno Schindele* az IIZ/DVV ázsiai felnőttképzési együttműködéseinek koordinátora bevezetőjüket a könyv címében is szereplő, szakmai körökben meglehetősen divatos kifejezés, a „*capacity building*” értelmezésével kezdik. Ez az általános fejlesztéspolitikai elképzelés a képességeit, lehetőségeit teljes mértékben kihasználó személy, illetve szervezet ideájára épül, melynek eléréséhez világszerte három eszközt használnak: a képzést, a szervezetfejlesztést és a hálózatépítést. A felnőttképzés és a nemzetközi együttműködések fejlesztésében érdekelt szervezetek, így az IIZ/DVV is, ezen eszközökkel kívánják megvalósítani az ENSZ 2000-es Millennium Fejlesztési Célok (MDGs) elnevezésű programját, valamint az 1990-ben (*Jomtien*) deklarált *Oktatás mindenkinek!* (*Education for All - EFA*) címen meghirdetett, majd 2000-ben, *Dakarban* pontosított célkitűzéseit. A szerkesztők alapos munkát végeztek, ugyanis ennek a több évre kiterjedő, igen sok ország szakembereit mozgató munkának minden mozzanatát pontosan dokumentálták ebben a kiadványban, így módszertani bemutató anyagként is forgathatjuk. Nem csak az összefoglaló tanulmányokat közlik, hanem a résztvevőkről készített fotókat, a konferenciák részletes prog-

<sup>29</sup> *Making a Difference: Development Agendas and the Training of Adult Educators/ Különbséget tenni: fejlesztési programok és felnőttképzők képzése*

<sup>30</sup> MDGs – Millennium Development Goals (Millennium Fejlesztési Célok) 2000.



ramját is. Így értesültem arról, hogy előadást tartott *Chia Mun Onn is*, a *Szingapúri Felnőttképzési Szövetség* elnöke, akit – civil nemzetközi együttműködéseink eredményeként – már két alkalommal is vendégelőadóként fogadhattunk hazánkban.<sup>31</sup> Sajnálattal állapítottam meg ugyanakkor, hogy a többi előadó közül csak az európai szakemberek neve ismerős, az afrikai és az ázsiai kontinens kutatói szinte teljesen ismeretlenek nálunk, mert tanulmányaikhoz, publikációikhoz igen nehézén hozzáférni könyvtárainkban.

A tanulmánykötetben az IIZ/DVV három konferenciájának összefoglaló dokumentációja tekinthető át. Az első rész a 2005-ben, *Cape Town*-ban (*Fokváros*) rendezett indító konferenciának, a második *Mali fővárosában*, *Bamako*-ban, a harmadik pedig *Kenya fővárosában*, *Nairobiban* tartott követő-konferenciáknak vitaindítóit, programját, résztvevőit, valamint a résztvevő szakemberek ajánlásait, javaslatait tartalmazza. Az Afrika, Ázsia és a csendes-óceáni szigetvilág országai felnőttképzőinek képzéséről tartott konferencia anyagait *John Aitchison*, a dél-afrikai *KwaZulu-Natal szövetségi tartomány egyetemén működő Felnőttképzési Intézet* professzora, a frankofón Nyugat-Afrika helyzetéről tartott konferenciát *Bernard Hagnonnou*, a *Beninben* működő felnőttképzési intézet kutatója, a kelet-afrikai országok helyzetéről rendeztet, pedig *Anthony Okech Nairobi* egyetemének (CEES)<sup>32</sup> professzora összegezte.

Az ázsiai, afrikai és európai szakemberek által közösen megfogalmazott számos szakmai probléma közül – megítélésem szerint – azok a legfontosabbak, amelyek a képzések eredményességére, hasznosságára irányulnak. Arra a minden országban felvetődő alapkérdésre, hogy „*Hogyan lehet mérni és bizonyítani a felnőttképzési programok eredményességét?*”, *Youngman* professzor két javaslatot fogalmazott meg. Egyrészt jobban kell koncentrálni arra, hogy az oktatott tananyag szinkronban legyen az adott szakterület tudományos, gazdasági és szakmai igényeivel, másrészt nagyobb erőfeszítéseket kell tenni az oktatások tartalmának és megvalósításának kutatására.

A felnőttképzők képzése területén van mit tanulnunk más országoktól. Nagyon sok kérdés tisztázatlan ezen a területen, bár örvendetesnek kell tekintenünk, hogy a hazai főiskolákon elindult az andragógusok képzése. A különböző felnőttképzéseken oktató szakemberek hadának ugyan ez csak egy igen szűk csoportja lesz, de remélhetőleg a fiatal, „új andragógusok” alkalmasak lesznek a tudományos és szakmai kérdések hazai kidolgozására és azok nemzetközi képviselésére is. Hiszen nálunk is az a szakma elemi érdeke, hogy bebizonyíthassuk: a képzéseken részt vevő felnőttek valóban alkalmasabbá válnak a kitűzött gazdasági, társadalmi célok teljesítésére.

<sup>31</sup> Pordány Sarolta: Az élethosszig tartó tanulás feltételei – felnőttoktatási tanácskozás Szingapúrban. In uő: *Felnőttkori tanulás, közművelődés*. Budapest, 2002, Microtoll, 67–73.p.

<sup>32</sup> University of Nairobi, College of Education and External Studies



Olvasásra ajánlom a kiadványt azoknak, akik nemzetközi együttműködéseket szerveznek, vagy részt vesznek ilyen programokban, és bővíteni szeretnék az együttműködések mechanizmusával és a szakmai nyelvezettel kapcsolatos ismereteiket. Továbbá ajánlom mindazoknak, akik érdeklődnek a világot átszövő nemzetközi szakmai együttműködések gazdag és színes világa iránt.

\*\*\*



**Horváthné Bodnár Mária:**

## ***Új szakirodalmi kiadványok a DVV International sorozataiból***

*Beszámoló a DVV nemzetközi tevékenységéről (Aktivitäten 2005/6)*

Felelős kiadó: Prof (H) Dr. Heribert Hinzen

A kiadvány összefoglalja a *Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete* 2005-2006. év tevékenységének főbb eredményeit.

A *DVV International* nagy hangsúlyt fektet annak tudatosítására, hogy a továbbképzés emberi jog.

Tevékenységének főbb területei:

- alapképzés és szakképzés;
- a fiatalok és a nők támogatása;
- a szegénység elleni küzdelem és a jövedelemhez való jutás segítése;
- önszegélyezés támogatása;
- környezeti nevelés;
- fenntartható mezőgazdaság;
- interkulturális képzés;
- politikai képzés és érdekképviselet;
- szakemberek továbbképzése.

A fenti szakterületeken törekszik a felnőttképzés intézményi struktúráinak megteremtésére is. További tevékenysége, hogy információs anyagokat, mint pl. folyóiratokat, monográfiákat, CD-ROMokat és internetes programajánlatokat tesz közzé.

Állandó dialógust folytat a nemzetközi felnőttképzési szervezetekkel is, melynek egyik sikeres példája volt a 2006-ban Berlinben 1500 résztvevő számára megrendezett XII. Német Népfőiskolai Kongresszus (XII. Deutscher Volkshochschultag).

A kiadvány bemutatja a projektmunka gyakorlati példáit Afrika, Ázsia, Közép-Ázsia, Latin-Amerika, Közép-Kelet- és Dél-Európa partnerországjaiban. A globális tanulás és az interkulturális képzés területén szerzett tapasztalatait a *DVV International* már 1977 óta kamatoztatja a nemzetközi együttműködésben. Az „*Aktivitäten*” beszámol a sikeres EU projektekről is.



Külön figyelmet érdemel a bevezetésben olvasható hír, amely arról tájékoztat, hogy a következő felnőttképzési világkonferenciát (CONFINTEA VI.) 2009-ben rendezik, Brazíliában, és a DVV International tagja az előkészítő bizottságnak.

Az Aktivitáten 2005/6 megtekinthető a *DVV International* honlapján:  
[www.dvv-international.de](http://www.dvv-international.de)

\*\*\*





## Doktori értekezések tézisei

---

Farkas Éva:

### *Rendszerváltás a szakképzésben*

*A szakképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után, különös tekintettel az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzőire a képzést végző intézmények aspektusából*

- doktori értekezés tézisei -

### CÉLKITŰZÉSEK ÉS A TÉMA KÖRÜLHATÁROLÁSA

Vizsgálatunk középpontjában a **szakképzés**<sup>33</sup> – elsősorban az iskolarendszeren belül folyó szakmai képzés rendszere – áll, mivel egyrészt a humán erőforrás megfeleltetését a piacgazdaság követelményeivel szervezett és folyamatos képzés nélkül nem lehet biztosítani, másrészt az elmúlt évtizedben az oktatás legdinamikusabban fejlődő része a szakképzés volt, az egész életen át tartó tanulás valósággá válásával a szakmai képzésben részt vevők száma ugrásszerűen megnőtt hazánkban, harmadrészt egyetlen európai uniós közpolitika célkitűzései sem valósíthatók meg közvetlen oktatási és képzési intézkedések nélkül.

Az **iskolai rendszerű szakképzés** vizsgálatát indokolja, hogy a 24 év alatti korosztály jellemzően iskolai rendszerben szerzi meg az első szakképesítését. Az állam biztosítja az első OKJ-s szakképesítés ingyenes megszerzésének lehetőségét a közoktatásban. Jelenleg a 14-18 éves tanulók kétharmada szakképző iskolában folytatja tanulmányait, míg 2004-ben a 15-24 éves korosztálynak csupán 2%-a szerezte meg első szakképesítését iskolarendszeren kívüli képzésben (Köpeczi Bócz – Bükki, 2006:6). Ezért az **első szakma** megszerzése Magyarországon jelentős mértékig az iskolai rendszerű szakképzéssel azonosítható, és ez

---

<sup>33</sup> Szakképzés alatt tágabb értelemben mindazokat az iskolai rendszeren belüli, és azon kívüli képzési formákat értjük, amelyek valamilyen a munkaerőpiacon elismert képesítéseket nyújtanak. A fogalmat sokan leszűkítik az iskolai rendszerű szakképzésre, valamint az Országos Képzési Jegyzékben (továbbiakban OKJ) meghatározott szakképesítések körére. Ennek elsősorban praktikus okai vannak, hiszen évtizedeken keresztül a szakképzés az iskolai rendszerű szakképzést jelentette, ez volt a domináns, az OKJ pedig az állam által elismert szakképesítéseket tartalmazza, elsősorban ezen képesítéseknek van munkaerő-piaci presztízszük. A szakképzés az OKJ-ben meghatározott szakképesítések esetében a szakképesítésért felelős miniszter által meghatározott szakmai követelmények szerinti szakmai elméleti és gyakorlati képzés. A tanulás célja lehet valamilyen szakképzettség vagy hasznos szakmai tudás megszerzése, felsőfokú továbbtanulás vagy arra való felkészülés. A képzések folyhatnak iskolai rendszerben vagy iskolarendszeren kívül, tanfolyami vagy távoktatásos formában (1993. évi LXXVI. törvény). A továbbiakban a szakképzés kifejezés alatt az OKJ-ben szereplő képesítések megszerzésére irányuló iskolai rendszerű és iskolai rendszeren kívüli képzést értjük.



alapvetően a közoktatás keretei között megy végbe. Emellett, bár a magyarországi jogszabályok a felsőoktatás felsőfokú végzettséget adó képzési programjait nem tekintik a szakképzés részének, az összes ilyen képzés által nyújtott végzettség és szakképzés fejlesztés feljogosítja a résztvevőket valamely szakma gyakorlására a munkaerőpiacon, beleértve a szabályozott foglalkozásokat is. Az iskolai rendszerű szakképzés rendszere a rendszerváltás után, az 1990-es években alapvető átalakításra és modernizálásra szorult a hazai és nemzetközi gazdasági és politikai környezet mélyreható változásainak, a kialakuló munkaerőpiac sürgető és gyorsan változó szükségleteinek és igényeinek, és nem utolsósorban a résztvevők megváltozott elvárásainak megfelelően.

A 2004/2005. tanévben a nappali rendszerben tanulóknak továbbra is több mint kétharmada folytatta tanulmányait a szakképző iskolák két típusának valamelyikében, a résztvevők iskola-típus szerinti megoszlása azonban jelentősen megváltozott 1989 óta. A tanulóikat érettségi vizsgára is felkészítő **szakközépiskolák** részesedése 33%-ról 45%-ra emelkedett (azon kormányzati szándékkal összhangban, amely a felsőfokú tanulmányok folytatására lehetőséget biztosító iskolatípusok arányát emelni kívánta), mialatt a másik iskolatípusban tanulók aránya 44%-ról 24%-ra csökkent. A szakmunkásképző iskolák és utódaik, a **szakiskolák** népszerűségét illetően tapasztalt jelentős hanyatlás okai között említhető a csökkenő születésszámok egyre fokozódó hatása és az iskolák ezzel összefüggő kontra-szelektív felvételi eljárása, éppúgy, mint a képzés idejélmúlt szerkezete, infrastruktúrája és tartalma/módszertana. A munkahelyen vagy üzemi tanműhelyben folyó gyakorlati képzési forma is kényszerűen elvesztette dominanciáját a korábbi nagy állami vállalatok privatizációjának következtében, mivel azok új tulajdonosai gyakran nem vállalták tovább a szakképző iskolák diákjainak képzését (Magyar Köztársaság Kormánya, 2005a). A szakképző iskolák korszerűsítése az 1990-es években indult el, de ez, különösen a szakiskolák tekintetében, több szempontból is még elvégzendő feladatnak számít. A szakképzés rendszerének az 1990-es években történő átalakítása egy sor, a szerkezetét, irányítási rendszerét, finanszírozását és az oktatási-képzési tartalmat érintő reformmal indult, amelyet számos új törvény és jogszabály megalkotása indított el (v.ö. Fehérvári – Liskó, 1996; Lannert, 1999; Mártonfi, 2003). Az újjászervezés része volt a magyar oktatási rendszer átfogó átalakításának, de a szakképzés gazdasági és társadalmi jelentőségét is egyre inkább felismerte a magyar társadalom. Ennek következtében mára ez a kormányzati politika egyik **kulcsterületévé** vált, amely a szakképzés modern, hatékony rendszerének kialakítását – beleértve a képesítések rugalmas és differenciált rendszerének kidolgozását – tűzte ki célul a hazai gazdasági és társadalmi igényeknek megfelelően, illetve az Európai Unió jogszabályaival összhangban.

A **disszertáció célja** egyrészt a hazai szakképzés jogi, társadalmi, gazdasági és környezeti körülményeinek, illetve az azokban – a rendszerváltás nyomán – bekövetkezett változásoknak a bemutatása, másrészt az iskolarendszerű szakképzés és reformja jellemzőinek feltérképezése a képzést végző intézmények aspektusából. Arra keressük a választ, hogy a politikai, társadalmi, gazdasági rendszerváltás milyen változásokat hozott az oktatás egészében, de különösen a szakképzésben, valamint, hogy a szakképzés tendenciái megfelelnek-e a hazai gazdaság fejlődésének és az Európai Unió direktíváinak. Fontos annak feltérképezése, hogy Magyarországon hogyan változott meg a szakképzés funkciója,



szerepe az elmúlt 17 évben, hogyan alakult a szakképzéssel foglalkozó intézmények száma és tevékenysége, milyen rugalmassággal tud alkalmazkodni az iskolai rendszerű és az iskolai rendszeren kívüli szakképzés a munkaerő-piaci igényekhez, illetve milyen fejlesztési lépések előtt áll a szakképzés. Releváns kérdés az is, hogy a képző intézmények milyen körülmények között végzik munkájukat, hogyan „élik meg” a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakulását, milyen problémákkal kell megküzdeniük.

## ELMÉLETI HÁTTER

A szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzés áttekinthető rendszerének kereteit teremtette meg azáltal, hogy elrendelte az OKJ kialakítását a korábbi különálló jegyzékek összeolvasztásával, amely így az összes államilag elismert szakképesítéseket tartalmazza az összes elérhető szinten (ISCED<sup>34</sup> 2-5), valamint azáltal, hogy szabályozta az OKJ-s szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményei meghatározásának folyamatát. Az új szabályozás alapján az államilag elismert szakképesítések iskolarendszeren belüli és kívüli szakképzésben való megszerzése egyaránt elfogadottá vált, bár vannak olyan szakképesítések, amelyek kizárólag az iskolarendszeren belül vagy csak a felnőttképzésben szerezhetőek meg. Az iskolai rendszerű szakképzés alapvető szerkezeti változásainak hátterében a **tankötelezettség** 16., majd 1998-tól 18. életévig történő **kiterjesztése** állt (1993. évi LXXIX. törvény), valamint az általános és a szakképzés világos különválasztása és az általános műveltséget megalapozó oktatásnak a 10. évfolyamig történő kiterjesztése. Az újjászervezési folyamat legfontosabb lépései között említhető (Köpeczi Bócz – Bükki, 2006:9):

- a szakközépiskolák átalakítása oly módon, hogy azok első négy évfolyamukon csupán általános képzést és (nem kötelező jelleggel) szakmai orientációs és alapozó képzést folytatnak, tisztán szakképzést pedig csak további, középfok-utáni szintű évfolyamikon kínálnak;
- a szakmunkásképző iskoláknak a tipikusnak mondható 2+2 éves szerkezetű szakiskolákká való átalakítása; illetve
- az ISCED 5B szintű OKJ-s szakképesítéseket nyújtó úgynevezett felsőfokú szakképzés 1998-ban történő bevezetése.

A szakképzés megszerzésére irányuló képzés rendszerének fentiekben tárgyalt fejlesztései ellenére vannak még fontos területek, ahol további reformok szükségesek. A **Szakképzés-fejlesztési stratégiát** 2005-ben fogadták el a 2005-től 2013-ig tartó időszakra vonatkozóan. Fő célkitűzése, hogy olyan magas színvonalú szakképzés folytatását biztosítsa, amely megfelel a 21. század társadalmi és egyéni igényeinek, hozzájárul Magyarország társadalmi-gazdasági fejlődéséhez, és az egyént – képességei fejlesztése által – sikeres pályára készíti fel (v. ö. Magyar Köztársaság Kormánya, 2005a). Az 1057/2005. (V. 31.) kormányhatározat reformintézkedéseinek legfontosabb célkitűzései: a minőségi szakképzés biztosítása mindenki számára, a

<sup>34</sup> ISCED (International Classification of Education) az oktatás egységes osztályozási rendszere. Első ízben a múlt század 70-es éveinek elején az ENSZ oktatási és kulturális szervezete az UNESCO dolgozta ki azzal a világos céllal, hogy a szakemberek számára rendelkezésre álljon egy olyan eszköz, amely lehetővé teszi a nemzeti és nemzetközi oktatási statisztikák összehasonlítását.



költséghatékonyabb szakképzés irányítási és finanszírozási rendszer kialakítása, a szakképzés információs és statisztikai rendszerének továbbfejlesztése. 2005 novemberében fogadta el a magyar kormány a 2013-ig tartó időszakra vonatkozó **egész életen át tartó tanulás stratégiáját**, amely egy átfogó fejlesztési programot fogalmaz meg az egyéni képességek fejlesztését állítva a középpontba (v.ö. Magyar Köztársaság Kormánya, 2005b). Ez a stratégia lemond a meglévő intézményrendszerhez kötődő ágazati megközelítésről egy olyan megközelítés érdekében, amely az átfogó társadalmi és gazdasági problémákra ad kormányzati válaszokat.

A disszertáció tematikailag **két** nagy **egységből** áll. Az **első rész** a téma hazai és külföldi szakirodalmára, valamint **másodelemzésre** épül. A másodelemzések alapját részben a Központi Statisztikai Hivatal, az Oktatási és Kulturális Minisztérium, a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, az OECD és az EUROSTAT publikált kiadványai és internetes adatbázisai képzik, részben korábbi tudományos kutatások anyagaiból merítettünk. A szakképzési szerkezet változásait vizsgálva az időbeli metszet 1989-2006, azaz az elmúlt 16 évben megvalósult, statisztikai adatokkal is szemléltethető változásokra koncentrált. Bár a vizsgált időszak csupán másfél évtized, sajátos időszak ez, a politikai rendszerváltás következtében radikálisan átalakult az az intézmény- és feltételrendszer, amelyben az oktatás és képzés, ezen belül a szakképzés működik. Az iskolarendszernek, illetve a képzési rendszernek az új keretekbe történő illesztése évekig elhúzódott a tisztázatlan részletek, az eltérő politikai megfontolások és az átmenet tervezett késleltetése miatt, nevezetesen, hogy az intézményeknek és fenntartóiknak koncepcionálisan és anyagilag is fel kellett készülniük a változásokra. A jogszabályi környezet változásain<sup>35</sup> túl olyan kihívások is éreztették hatásukat, amelyre a nyugat-európai országok fel tudtak készülni, Magyarországot azonban „sokként” érték, mint a munkanélküliség tömeges megjelenése, vagy az oktatás expanziója (Forray – Híves, 2003:22). A vizsgált időszakban a szakképzés társadalmi és gazdasági jelentősége világszerte megnőtt és döntően megváltozott az Európai Unió szakképzéssel – és egyáltalán a tanulókkal – kapcsolatos közösségi politikája is.

Dolgozatunk négy fejezete adja a téma elméleti háttérét, amelyben összefoglaljuk, hogyan alakult át a szakképzés struktúrája a rendszerváltás után, elemezzük a **gazdaság** és a **képzés** kapcsolatát, részletezzük és bemutatjuk az 1990-es évek szakképzést érintő folyamatait, és kitérünk a szakképzés finanszírozására, valamint az európai uniós csatlakozás hatásaira is. Leírjuk a jelenleg folyó **szakképzési reformot**, amelynek eredményeképpen alapjaiban változik meg, illetve dől el a szakképzés útja az elkövetkezendő évtizedre, akár évtizedekre. Nyomon követjük a szakképzés jogi, társadalmi, gazdasági és környezeti körülményeit, illetve az azokban – a múlt század kilencvenes éveiben – bekövetkezett változásokat. A különböző tényezőket nem külön ágensekként, hanem összefüggéseiben, egyfajta **rendszer szemléletet** követve elemezzük. Legmarkánsabban a gazdaság és a szakképzés összefüggéseit vizsgáljuk, ugyanakkor maga a gazdaság nem elemzésünk tárgya, fő cél a szakképzés, a szakképzéssel kapcsolatos jelenségek, illetve azok társadalmi vonatkozásainak vizsgálata. Nem tárgya a dolgozatnak annak a társadalmi környezetnek a vizsgálata, amelyben a szakképzés folyik, így a

<sup>35</sup> A jogszabályi környezet változásának első eleme a foglalkoztatásról szóló 1991. évi IV. törvény volt, amely az iskolai rendszeren kívüli képzést emelte be a képzési rendszerbe, majd 1993-ban megjelentek a közoktatásról, szakképzésről és felsőoktatásról szóló törvények, valamint kiadásra került az OKJ.





demográfiai tényezők elemzése sem, bár tudjuk, hogy ezek releváns hatással bírnak az oktatásra. Érintjük az iskolai rendszeren kívüli szakképzés területét is, amely mindeddig kevésbé feltárt terület, valamint helyzetképet adunk a szakképzés jelenleg is zajló – ugyanakkor alulkommunikált – jelentős átalakulásáról, belehelyezve azt az egész életen át tartó tanulás kontextusába. Nem teszünk javaslatokat a szakképzés jövőbeni fejlesztésének lehetőségeire (ha ugyan ez egyáltalán lehetséges), csupán a tendenciák és azok várható hatásainak leírására vállalkozunk.

A bevezetést – elsődlegesen statisztikai elemzésekre épülve – a magyarországi **foglalkoztatási helyzetkép** bemutatása követi. A szakképzési reformhoz kapcsolódóan a foglalkoztatási helyzetkép bemutatása teremti meg azt az értelmezési keretet, amelyben a szakképzés átalakításának folyamata érthetővé és értelmezhetővé válik. Ezért szükséges a magyarországi foglalkoztatási helyzet leírásán túl az európai uniós csatlakozás mai magyar munkaerőpiacra történő hatásainak elemzése is. Ezt követően a magyar szakirodalmi forrásokra támaszkodva mutatjuk be a kilencvenes évek **szakképzési kutatásait** és azok eredményeit, amelyekre dolgozatunk további fejezeteiben is támaszkodunk. A gazdaság és a szakképzés nagyon szoros kölcsönhatásban áll egymással. A **gazdaság** és a **szakképzés** egymásra gyakorolt hatása különösen előtérbe került a kilencvenes években, amikor olyan radikális változások történtek Magyarországon, amelyek a két rendszert alapvetően érintették. A negyedik fejezetben ezeket a változásokat mutatjuk be először a gazdaság oldaláról, majd elemezzük a gazdaságban végbement változások oktatásra gyakorolt hatásait. Itt szólnunk a szakképzés **finanszírozásáról**, mivel a pénzügyi támogatási rendszer, illetve eszközrendszer a legfontosabb és leghatékonyabb szakmapolitikai érvényesítő eszköz, amelynek szinergiái hatásai különösen érdekesek és fontosak a gazdaság fejlesztése szempontjából. A dolgozat ötödik fejezete a jelenleg is zajló **szakképzési reform** alapelveit írja le. Az új képzési struktúra kulcsfogalma a modularizáció és a kompetencia alapú képzés. Ezzel együtt megújultak a szakképzési tartalmak is, új szakmai és vizsgakövetelmények, valamint központi programok születtek. Megalapozzuk a kompetencia, mint teljesítménypotenciál felfogását, bizonyítva azt, hogy ennek a fogalomnak a kapcsolódása a pedagógiai, illetve a humánerőforrás fejlesztés szakmai követelményeihez ma már elengedhetetlen. A kompetencia fogalom különböző értelmezéseinek áttekintést követően a munkaköri kompetenciákkal foglalkozunk részletesebben.

## AZ EMPIRIKUS KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS FOLYAMATA

A dolgozat **másik nagy egysége** a 2006-ban szakközépiskolák körében lefolytatott empirikus vizsgálat eredményeit dolgozza fel tágabb elemzési kontextusban. **Kutatásunk célja** az volt, hogy általános képet kapjunk a szakközépiskolákban szakképzési évfolyamon folyó munkáról, az érettségi utáni szakképzésben résztvevő fiatalok képzéséről, valamint a szakközépiskolai intézményvezetők szakképzésben zajló változásokkal kapcsolatos véleményeiről, tájékozottságuk mértékéről, az elindult és várható változásokhoz való viszonyukról. Összhangban az európai uniós alapelvekkel a szakképzés társadalmi presztízsének, valamint munkaerő-piaci relevanciájának érdekében 2004-ben hazánkban is megkezdődött a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakítása. Az eltelt évtized gazdasági-társadalmi és természetesen oktatáspolitikai





változásai szükségessé tették azt, hogy a korábban elkezdett modernizációs folyamat tovább folytatódjék, és a tanulók iskolai sikerességének növelése, valamint a munkaerő-piaci igények javítása érdekében a jelenleginél korszerűbb szakmajegyzék készüljön. A szakképzés jelenleg – 2004-2007 között – folyó szerkezeti és tartalmi átalakítása az előttünk álló 10-15 évre jelöli ki a szakképzés jövőbeni útjait, ezért feltétlenül szükséges megismerni a képző intézmények szakképzési reformmal kapcsolatos vélekedését.

A **kutatás módszere** primer adatgyűjtés, strukturált kérdőíves lekérdezés. A **kérdőív** az iskolarendszerű szakképzést folytató, szakképző intézmények számára készült és a szakképző évfolyamokon folyó szakközépiskolai feladat ellátásra vonatkozott, azaz a 13. és 14. évfolyamon folyó szakmai munkát vizsgáltuk. A kérdezés önkitöltős módszerrel történt. A kérdések érthetőségét próbakérdezés során teszteltük, ennek eredményeképpen pontosítottuk a kérdőív kérdéseit. A kérdőív két nagy egységből épült fel, a kérdőív elején a szakközépiskolában folyó munka jellemzőit mértük fel, a második részben a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakításával kapcsolatos információkra, véleményekre kérdeztünk rá. A kérdőív 39 kérdése egyaránt tartalmazott zárt és nyitott kérdéseket. A kérdőív kérdései elsősorban számszerűsíthető adatokra vonatkoztak, de alkalmaztunk attitűdre irányuló kérdéseket is.

Az **alapsokaságot** (populációt) a közoktatási intézménytörzs szakközépiskolai feladatellátását végző intézmények alkották. A Közoktatási Információs Rendszer tartalmazza a Magyar Köztársaság területén működő, OM azonosítóval rendelkező közoktatási feladatok ellátásában közreműködő intézmények és fenntartóik adatait. Az adatgyűjtés teljes mintavételen alapult. A kérdőívet mind a 845 szakközépiskolához eljuttattuk.

A **kutatás lefolytatására** 2006 szeptemberében került sor. A kérdőíveket postán és elektronikus formában küldtük ki valamennyi szakközépiskola részére. A 845 iskolából 301 kérdőív (35,62%) érkezett vissza. 17 kérdőívet olyan mértékben töltöttek ki hiányosan, amely nem tette lehetővé a feldolgozást. 29 iskola jelezte, hogy vagy még nem, vagy már nem folytatnak szakképző évfolyamon képzést. Az értékelhető, feldolgozható kérdőívek száma 255 darab, ez a teljes minta 30,17%-a, amely lehetővé teszi, hogy a kapott kutatási adatokkal jellemezzük a magyarországi szakközépiskolák szakképzési évfolyamain folyó munkát, az iskolavezetők vélekedését, felkészültségük mértékét az új szakképzési szerkezet bevezetésére. A feldolgozott 255 kérdőívet kitöltő iskolák közül 181 tiszta profilú, csak szakmai képzést folytató szakközépiskola, 69 vegyes profilú – a szakközépiskolai feladatellátáson túl/mellett gimnáziumi, általános iskolai oktatást is végez. 5 intézmény esetében nem lehetett egyértelműen megállapítani a képzési profilt. A kérdőíveket az iskolaigazgatóknak küldtük ki, a kitöltésben jellemzően az iskolaigazgatók, iskolaigazgató-helyettesek és munkaközösség vezetők vettek részt bevonva abba a pedagógusokat is. Az adatgyűjtés során különösen figyeltünk a társadalomtudományi kutatások etikai normáinak megtartására. Az adatok kódolás utáni feldolgozását SPSS<sup>36</sup> számítógépes statisztikai módszerrel, gyakorisági megoszlásokkal és keresztábrák elemzésekkkel végeztük el **három fő elemzési dimenzió** mentén: a szakközépiskolák finanszírozási kérdései, a képzési kínálat munkaerő-piaci igényekhez történő alakítása és az új szakképzési szerkezet változásaival kapcsolatos vélemények tekintetében. Ez utóbbi esetben, kutatási eredményeink alapján felhívjuk a figyelmet arra, hogy az új szakképzési szerkezet és

<sup>36</sup> Statistical Package for the Social Sciences = Statisztikai programcsomag a szociológiai tudományok számára.



tartalom tekintetében rendkívül nagy az **információhiány** és bizonytalanság valamennyi érdekelt fél (tanulók, szülők, pedagógusok, intézményvezetők, munkáltatók) esetében. Ezt feltétlenül mihamarabb orvosolni szükséges az oktatásirányítás részéről, mert a gyakorlati megvalósítás súlyos gátja lehet a nem megfelelő tájékoztatás/tájékozottság és ezáltal az elutasítás, negatív viszonyulás az egyébként jó fejlesztési irányt kijelölő szakképzési reformmal szemben.

## FŐBB MEGÁLLAPÍTÁSOK

- 1.) A magyar pedagógus társadalom hallott és természetesen foglalkozik a szakképzés új struktúrájával és tartalmával, de nem kellően tájékozott, **fogalmi keretei pontatlanok**. Kutatásunk azt igazolja, hogy az új információk, elvárások nem állnak össze koherens rendszerben egyfajta kompetenciaalapú pedagógiai gondolkodásmóddá az intézményvezetők fejében.
- 2.) Az intézmények csak részleteiben ismerik a szakképzési reform folyamatát, rendkívül nagy mértékben érznek **információ hiányt**, bár elismerik a reform szükségességét, egyetértenek az oktatáspolitikai törekvésekkel, mégis véleményeiket szinte minden esetben valamilyen irányultságú érzelmi attitűd színezi. A valós problémák mellett fellejtlenek vélt problémák is. Legsúlyosabb kihívásként a pedagógusokra háruló többletmunkát (pl. tantervek módosítása) aposztrofálják a megkérdozettek, és nem érzik annak a bizonyosságát, hogy az új szakképzési szerkezet és tartalom a gyakorlatban „papírforma” szerint megvalósítható. Nagyon **hiányzik** az iskolák számára a **kiszámíthatóság**, az oktatási rendszer stabilitása.
- 3.) Az egyén meglehetősen kiszolgáltatott a **kínálati struktúrának** és a minőségnek. Az oktatási, képzési piacon nem működik ebből a szempontból tényleges piaci verseny. A képzési intézmények, cégek mérhető eredménye nem a munkaerőpiacnak, vagy a társadalmi, egyéni elvárásoknak való megfelelés, hanem a túlélés, a nyereség. **Nincs** megfelelő információs, ösztönzési, szankcionálási, és **pályakövetési rendszer**. Viszonylag szűk csoport kivételével ez a reális helyzet az iskolarendszerben és az iskolarendszeren kívüli oktatásban, képzésben egyaránt. Az intézményi érdekek alapvetően nem hordozzák magukban a munkaerő-piachoz való igazodás érdekelttségét, a jogszabályi és a finanszírozási rendszer nem ösztönöz kellőképpen a korszerűsítésre, a társadalmi, gazdasági kohézió elősegítésére (v.ö. Szép, 2003). A szakképző iskolák kényszerhelyzetben vannak, és sokszor bármi áron igyekeznek betölteni a felvételi keretszámokat. A demográfiai apály okozta képzési túlkínálat időszakában verseny folyik a tanulókért, hiszen a nem megfelelő tanulói létszám az iskolák fennmaradását veszélyezteti (v. ö. Mártonfi, 2005).
- 4.) A tanulási igények és szükségletek előrejelzése és a szakmai továbbképzés ennek megfelelő tervezése még további fejlesztést kívánó terület Magyarországon. Jelenleg az



egyetlen, a munkaerő-piaci szükségletek és a készség-hiányok előrejelzésére szolgáló beépített mechanizmust az Állami Foglalkoztatási Szolgálat által készített főként rövid távú prognózisok jelentik. Általában véve a **munkaerő-piaci előrejelzés** lehetősége **korlátozott** számos ok miatt: jelentősek a különbségek a szükségleteket és igényeket illetően a vállalkozás méretétől és a régiótól függően, az alternatív foglalkoztatási formák gyors fejlődése, a gazdaság mérete és nyitottsága, a társadalmi partnerek közvetítő szerepének gyengesége stb. (v. ö. Mártonfi – Tordai, 2005). A munkaerő-piaci előrejelzések jelenlegi formái tehát elsősorban **rövid távú prognózisokkal** szolgálhatnak a munkanélküliek és a képzésből kilépők létszámára, valamint a gazdálkodó szervezetek által jelzett munkaerő-szükségletekre vonatkozó információk alapján. Az ilyen típusú előrejelzések azonban nem igazán alkalmasak az iskolarendszeren belüli szakképzés tervezéséhez, hiszen egy új szakképesítésre irányuló képzés bevezetése legalább három évet vesz igénybe. Bár számos országos és regionális/megyei szintű tanácsadó testület működik a társadalmi partnerek és a gazdasági kamarák bevonásával, a szakképzés létező tervezési mechanizmusai továbbra is elégtelennek tekinthetők.

- 5.) A szakközépiskolák **képzési kínálatuk** meghatározásánál figyelembe veszik a munkaerő-piaci igényeket. Ezen kívül a tanulói (szülői) igények és a rendelkezésre álló tárgyi és személyi erőforrások határozzák meg az intézmény képzési kínálatát. Releváns információkat a gazdasági szereplőkről jellemzően a munkaerő-piaci szervezetektől szerzik. Az iskolák alapvetően tisztában vannak az adott régió munkaerőpiaci helyzetével, jól nevesítik a hiányszakmákat és a túltelített szakmákat.
- 6.) Statisztikai adatok egyértelműen bizonyítják, hogy **a társadalom iskolázottsága** folyamatosan **növekszik** (v.ö. Központi Statisztikai Hivatal, 2005), ami megfelel a tudásalapú társadalom elvárásainak. Az iskolázottsági szint – eltekintve a közép-magyarországi régiótól – területén nincsenek szignifikáns regionális eltérések. Sőt a legelmaradottabb régiókban a legmagasabb az érettségivel és felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők száma (v.ö. Központi Statisztikai Hivatal, 2005). Az iskolázottsági szint dinamikus növekedése azonban **nem jár együtt** a gazdasági fejlődés ütemének növekedésével. Az iskolázottság növelése önmagában nem járul hozzá közvetlenül a gazdasági fejlődéshez, a munkahelyteremtéshez, a munkanélküliség csökkentéséhez. A tanulás nem egyenes arányban vezet a tudás mennyiségének növekedéséhez. Ez a leegyszerűsített válasz arra, hogy az oktatás és képzés miért nem képes enyhíteni a munkaerő-piaci feszültségeket. Bár az intézmények jellemzően a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő szakmákra képeznek, ugyanakkor a szakképző intézmények nem képesek az adott szakma gyakorlásához szükséges, úgynevezett **releváns tudás** elsajátítására. Előzőekből az is következik, hogy nem minden tudás releváns, úgynevezett társadalmilag hasznosítható tudás. A szakképzés fejlesztését tehát a jövőben semmiképpen nem a mennyiségi fejlesztés, hanem a **tanítási tartalmak** mentén kell megragadni, mert a tartalom kérdése az igazi probléma.



- 7.) A szakképzés tervezése csak **regionális** szinten, a gazdasági, munkaerő-piaci folyamatok elemzésére alapozva történhet. Az oktatási rendszerek, formák közül a szakképzés van leginkább a gazdasági igényeknek kiszolgáltatva. A gazdasági fejlettség, a munkaerő-piaci folyamatok regionálisan jelentős különbségeket mutatnak. Ezek a különbségek az elmúlt 15 évben nem csökkentek. Az országos munkaerő-piaci előrejelzések egyes települések intézményeinek nem adnak megfelelő iránymutatást képzési kínálatuk tervezéséhez. Ki kell alakítani a szakképzés irányításának regionális szintjét, az érdekelt felek regionális szintű együttműködésének lehetőségeit. Személyi, tárgyi, és pénzügyi feltételeket kell biztosítani a gazdasági, munkaerő-piaci folyamatok elemzéséhez valamennyi régióban.
- 8.) Ma egyetlen oktatási intézmény sem képes szerte a világon kész tudás átadására, ezt lehetetlen megvalósítani. Ez a funkcióváltás **értékeli fel a kompetenciákat** a tudás mellett<sup>37</sup>. Az ismeretek elavulnak, a tudás több dimenziós, de ami bizonyosan állandó, hogy fejleszteni szükséges a természetes kíváncsiságot, a kérdésseltevést, a gondolkodást, a véleményalkotást, a kreativitást, az önálló tanulást stb.. Ezeket a kompetenciákat tudatosan fejleszteni szükséges, mivel az információk nagy mennyiségű közlése – a tények elemző értelmezése nélkül – önmagában nem járul hozzá a gondolkodás, az íté-lőképesség stb. fejlődéséhez. Nagy előrelépés ezen a területen, hogy a **szakmaspecifikus kompetenciák** fejlesztése mára deklarált célja a szakképzésnek, és bekerültek a szakmai és vizsgakövetelményekbe. Meghatározásra került, hogy egy-egy szakképesítés esetében milyen feladatokat kell elvégezni, illetve, hogy a feladatok elvégzéséhez milyen szakmai és társas kompetenciák szükségesek.
- 9.) A gazdaság szereplői nem képesek megfelelően **artikulálni** a munkaerővel szemben támasztott igényeiket. Viszont ha megfogalmazzák a számukra fontos tudás tartalmát, nem biztos, hogy az az iskola számára is érthető és értelmezhető. Sokszor a gazdasági kihívások a pedagógusok számára értelmezhetetlenül jelennek meg az iskolában. Mert például az informatikai tudás magasabb színvonalú tudásában nem definiálódik, hogy a számítógépek pontos működési elvét, a szoftverek felépítését, a szoftverek fejlesztését, a szövegszerkesztést, az elektronikus levelezést, a programozást, a grafikai programok alkalmazását stb. kell-e a tanulónak tudnia. Mivel az igények leegyszerűsítetten jelennek meg, ezért a pedagógusok saját értékítéletük és kompetenciáik alapján döntenek a releváns tudás mibenlétéről.
- 10.) A szakképző intézmények jellemzően a **központi forrásokból** biztosítják működésüket, azonban az állami normatíva mértéke az előző évihez képest nem nőtt 2006-ban, így valamennyi iskola érdekelt további források felderítésében és bevonásában. A jelenlegi finanszírozási rendszer nem ösztönzi a munkáltatói igényekhez való igazodást, a tanulói létszám alapján járó normatív finanszírozás arra motiválja az intézmé-

<sup>37</sup> Itt jegyezzük meg, hogy az oktatási kormányzat megszünteti az alapműveltség vizsgát, amelynek eredeti célja az volt, hogy belépést biztosítson a szakképzésbe. Mivel nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, helyére a „kompetencia” lépett, mint bemeneti követelmény.





nyeket, hogy sokkal inkább a tanulói/szülői igényeket vegyék figyelembe, semmint a munkaerő-piaci elvárásokat az indítandó képzések meghatározásakor. Vizsgálati eredményeink arra utalnak, hogy az iskolák sokkal kevésbé használják ki a **szakképzési hozzájárulás** forrásait, mint arra lehetőségük lenne. Bár a szakképzési hozzájárulás rendszere az állami forrásokon túl a legjelentősebb potenciál, számos hiányossága van. Mivel a fejlesztési támogatás nagy részének a személyes kapcsolatrendszer az alapja, elszakad a tényleges munkaerő-piaci igényektől és a jogszabályalkotók eredeti céljaitól, miszerint a fejlesztési hozzájárulás az ágazati szakember utánpótlást biztosító iskolai képzést hivatott támogatni. E cél megvalósításába ütközik az is, hogy a fejlesztési hozzájárulás rendszere a közzszférára nem terjed ki, pedig a munkaerő utánpótlás ez utóbbi ágazatban is kiemelt jelentőségű.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- 1057/2005. (V. 31.) kormányhatározat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről
1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (1996): *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Forray Katalin – Híves Tamás (2003): *A leszakadás regionális dimenziói*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Köpeczi Bócz Tamás – Bükki Eszter (2006): *A szakképzés Magyarországon. Tematikus áttekintés*. Budapest, ReferNet – Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága.
- Központi Statisztikai Hivatal (2005): *Oktatási adatok 2004/2005*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- Lannert Judit (1999): Szerkezetváltási tendenciák és a továbbtanulási arányokat befolyásoló tényezők a közoktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Budapest, Okker Kiadó.
- Magyar Köztársaság Kormánya (2005a): *Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2013-ig*. Budapest, A Magyar Köztársaság Kormánya – Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium.
- Magyar Köztársaság Kormánya (2005b): *Stratégia az Egész életen át tartó tanulásról*. Budapest, Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium.
- Mártonfi György – Tordai Péter (2005): *Az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolódása*. [www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=egyeb-munkaeropiac](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=egyeb-munkaeropiac); 2006. 02. 13.
- Mártonfi György (2003): Az iskolai rendszerű szakképzés átalakulása. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Mártonfi György (2005): *Tartalmi modernizáció az iskolarendszerű szakképzésben* [www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=tartalmi-valtozasok-05-arcus.html](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=tartalmi-valtozasok-05-arcus.html); 2006. 02. 13.





Szép Zsófia (2003): *A szakképzés finanszírozásának forrásai a nemzetközi gyakorlatban és Magyarországon*. <http://info.om.hu/j4.html>; 2003. 02. 02.

## **A SZERZŐNEK A DOLGOZAT TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓI**

- Farkas Éva (2007): Igásló kontra szárnyaló pegazus, a kompetenciák felértékelődése. (Másodközlés). *Szakmai Szemle*, MK KBH, Budapest, 1. szám, 157-172. p.
- Farkas Éva (2006): Igásló kontra szárnyaló pegazus, avagy a kompetenciák felértékelődése. *Felnőttképzés*, 4. szám, 43-52.p.
- Farkas Éva (2006): *A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás fejlesztés folyamatában*. Pécs, PTE FEEK.
- Farkas Éva (2006): A tanuló társadalomról szóló nemzetközi felnőttképzési konferencia tapasztalatai. *Tudásmenedzsment*, decemberi szám, 55-61. p.
- Farkas Éva (2006): Rendszerváltás a szakképzésben. Honvédelmi szakképzések a megújulás útján. *Szakmai Szemle*, MK KBH, Budapest, 3. szám, 140-149. p.
- Farkas Éva (2006): Megújulás útján a szakképzés. *Tudásmenedzsment*, októberi szám, 3-11. p.
- Farkas Éva (2006): Szakképzés felsőoktatási keretek között. In: Kálmán Anikó (szerk.): *2. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. Debrecen, MELLearn Egyesület. 196-207. p.
- Farkas Éva (2006): Vocational Training Within the Higher Education. In: Kálmán Anikó (szerk.): *2. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. Debrecen, MELLearn Egyesület. 283-287. p.
- Farkas Éva (2006): A felnőttképzés fejlesztésének tartalma és igényei. *Közösségi Művelődés*, októberi szám, 21-24. p.
- Farkas Éva (2006): Felnőttoktatás az egész életen át tartó tanulás stratégia tükrében. In: Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Farkas Éva et. al. (2005): Kizárólagos tulajdonlás vagy hatalommegosztás? Avagy kié az iskola? Pódiumbeszélgetés az iskola társadalmasításának esélyeiről az Iskola – Innováció – Inklúzió című gyulai konferencián. In: *Új Pedagógiai Szemle*, decemberi szám, 72-80. p.
- Farkas Éva (2004): *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*. Miskolc, Kolombusz Kkt.
- Farkas Éva (2004): Transformation of vocational education and training policies In: Hungary. In: Hake, Barry – Gent, Bastiaan van – Katus, József (eds.): *Adult Education and Globalization: Past and Present*. Frankfurt am Main; Berlin [etc.]: Peter Lang. 293-300. p.
- Farkas Éva (2003): Az élethosszig tartó tanulás kora. In: Kónyáné Tóth Mária – Molnár Csaba (szerk.): *Felnőttképzésünk az európai csatlakozás küszöbén*. Debrecen, Suliszervíz. 231-234. p.



- Farkas Éva (ford.) (2002): Az oktatás közösségi finanszírozása. In: Kozma Tamás (szerk.): *Felnőttképzés és gazdaság*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2002. 104-113. p. (For-dítás alapja: M. Bray (1995): Community Financing of Education. In: Carnoy, Marin (ed.): International Encyclopedia of Economics of Education. Pergamon Press, Oxford)
- Farkas Éva (2002): Educational policy and the developing of human resources in the Eu-ropean Union. Hungary and globalizational challenges. In: Gwory, Wieslaw (ed.): *Globalisation and regional development*. Czectochowa, Wyzsza Szkola Hotelarstwa i Turystyki. 117-123. p.
- Farkas Éva (2001). Megújuló szakképzés: Módosult az Országos Képzési Jegyzék. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): *Felnőttoktatás, ifjúság, művelődés*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 19. szám.] Debrecen, DE, 36-41. p.
- Farkas Éva (2001): Iskolai rendszerű felnőtt szakképzés alapítványi keretben. In: Pethő László – Mayer József (szerk.): *Andragógia az ezredforduló változó világában*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 166-214. p.
- Farkas Éva (2001): Current issues of adult vocational training in Borsod-Abaúj-Zemplen county and Hungary. In: Lehoczky László – Kalmár László (szerk.) *3<sup>rd</sup> International Conference of Phd Student*. Published by University of Miskolc. 21-27. p.

## **A SZERZŐNEK A DOLGOZAT TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ KONFERENCIA ABASZTRAKTJAI**

- Farkas Éva (2006): Kompetenciafejlesztés a szakképzésben. In: Tanul a társadalom. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26-28.
- Farkas Éva (2005): Tanulóközpontok saját élettérben – A méltányosság intézményei. In: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. V. Országos Neveléstudományi Kon-ferencia. Budapest, 2005. okt. 6-8. 259. p.
- Farkas Éva (2004): Az egész életen át tartó tanulás európai dimenziói. In: Tanulás, kom-munikáció, nevelés. IV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2004. okt. 20-22. 286. p.
- Farkas Éva (2003): Az élethosszig tartó tanulás finanszírozási kérdései. In: Az európai ta-nulási tér és a magyar neveléstudomány. III. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2003. okt. 9-11. 295. p.
- Farkas Éva (2002): Felnőttképzés Európában. In: Régiók szerepe, versenyképessége az Európai Unióban. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány füzetei. Nyíregyháza. 147-148. p.
- Farkas Éva (2002): Rendszerváltás a felnőtt szakképzésben. In: A tudásalapú társadalom pedagógiája. II. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2002. okt. 22-26. 112. p.
- Farkas Éva (2001): Felnőttek szakképzése alapítványi keretben. In: Az értelem kiművelé-se. I. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2001. okt. 25-27. 220. p.



## **A SZERZŐNEK A DOLGOZAT TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ KONFERENCIA ELŐADÁSAI**

2007. január 25-26. Esztergom, Felsőoktatási Térség és Magyarország. Előadás címe: A kínai felnőttképzés és a globális fejlődés.
2006. október 28-31. Peking, VI. Nemzetközi Felnőttképzési Konferencia. Előadás címe: Government communication as a field of adult education.
2006. május 2. Tréningkörkép HR szemmel, HR hallgatók II. Országos Konferenciája. Előadás címe: Humán erőforrás fejlesztés a Lifelong Learning implementációjában.
2006. március 27. Művelődés Hete – Tanulás Ünnepe, Balatonszepezd. Előadás címe: Tanuló régiók – EU gyakorlat: Magyar álom vagy valóság?
2006. március 21. Művelődés Hete – Tanulás Ünnepe, Tata. Előadás címe: Az egész életen át tartó tanulás igényének megjelenése, társadalmi kényszere. EU kitekintés. A művelődési házak lehetőségei a felnőttképzésben.
2006. február 2. Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara. Előadás címe: A szakképzés tartalmi és szerkezeti átalakítása, az új OKJ.
2005. szeptember 11. Helsinki, 10<sup>th</sup> International Conference on the History of Adult Education. Előadás címe: Implementation of Lifelong Learning in Human Resources Development in Hungary.
2003. november 6. Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program I. Találkozója „Az oktatás és művelődés új irányjai az ezredfordulón” címmel. Előadás címe: A felnőttkori tanulás finanszírozási lehetőségei.
2001. június 28 – július Symposium zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa Austria. Előadás címe: School-type adult vocational training In: foundation school in Hungary.

\*\*\*



**Juhász Erika:**

## ***A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében***

**- Doktori (Ph.D.) értekezés tézisei -**

### **CÉLKITŰZÉS ÉS A TÉMA KÖRÜLHATÁROLÁSA**

„...Az 1990-es évek első felében még úgy látszott, hogy a harmadfokú képzése a jövő. Mára ezt a kérdést már differenciáltabban látjuk. Úgy tűnik, a harmadfokú képzés tömegessé válásával a képzésnek egy következő fokozata is feltűnik a horizonton” (Kozma 2000:5). Ez az úgynevezett **negyedik fokozat** a felnőttoktatás. Mi sem adhatna nagyobb aktualitást ennek a diszsertációnak, mint az, hogy a szakemberek ennek a területnek az észrevétlen expanziójáról beszélnek. A fejlett ipari országokban a felnőtt lakosság több mint fele vesz részt évente valamilyen képzésben. Ezekben az országokban nagyobb a képzésben részt vevő felnőttek száma, mint ahány általános és középiskolás tanulót tartanak nyilván összesen. Így elértünk az oktatás történetének ahhoz a szakaszához, amikor a súlypont a közoktatásról a továbbképzésre helyeződik át (Belanger 1999:109).

A dolgozat központi témáját az ún. felnőttoktatási atlasz kutatás Hajdú-Bihar megyei szakasza képezi, azonban ez nem mellőzheti a téma elméleti háttérének vizsgálatát. Vizsgálunk tárgya a **neveléstudomány** körébe sorolható, amelyen belül a pedagógia a felnövekvő nemzedék nevelésének elmélete (és gyakorlata), az andragógia a felnőttek nevelése (képzése) az időskorig, a gerontológia pedig az idősekkel való sajátos, kvázi pedagógiai foglalkozás (von Bergen 1972). A továbbiakban az andragógia tudományterületéhez tartozó kutatási területhez kívánunk kapcsolódni, amelynél a görög aner (~felnőtt, férfi) és agogé (~vezetés, nevelés) szavakból képezve „a felnőttek nevelésének-önnevelésének, tanításának, önképzésének alapelveit összefoglaló elmélet és a hozzá kapcsolódó gyakorlat” (Benedek – Csoma – Harangi 2002:35) együttesében gondolkodunk.

A dolgozatban, különösen annak empirikus részében a felnőttnevelés – felnőttképzés – felnőttoktatás szakkifejezései közül elsősorban a **felnőttoktatás** kifejezést használjuk az alábbi tartalommal, mégpedig az 1997-es hamburgi nyilatkozat 3. pontja értelmében: „A felnőttoktatás jelöli azoknak a tanulási folyamatoknak összességét, legyenek azok formálisak vagy mások, amely által az embereknek – akiket felnőttek tekint az a társadalom, amelyhez tartoznak – fejlődik képességük, gazdagodik tudásuk és magasabb szintre emelkedik szakmai és kvalifikációs végzettségük vagy új irányba fordítja őket, hogy kielégítsék saját és társadalmuk szükségleteit. A felnőttkori tanulás egyaránt felöleli a formális oktatást és továbbképzést, a non-formális tanulást, valamint az informális és esetleges tanulás széles spektrumát, amelyek hozzáférhetőek egy multikulturális tanuló társadalomban, ahol az elméletre és a gyakorlatra épülő megközelítéseket elismerik.” (Harangi – Hinzen – Sz. Tóth 1998:9-10).





Németországi szakemberek hangoztatták a következőt: „A felnőttképzési intézmények igen sok embernek megadták a képzés esélyét, miáltal demokratikus állampolgárokká váltak és nagy mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy országunk demokratikus állammá lett” (Bohn – Schumann – Stang 1996:17). Hazánk valóban demokratikus állammá válásáért nekünk is magas szinten biztosítani kell az esélyegyenlőséget a felnőttképzés területén. Az értekezést az UNESCO párizsi konferenciájának egyik tételével zárjuk, amely egyértelműen összefoglalja a felnőttképzés szerepét, a jövőbeli fontosságának alapját: „a szakképzésnek és különösen a felnőttek képzésének óriási szerepe van abban, hogy mennyire lehet a társadalmi koherenciát erősíteni, mindazokat a szociális és a mögötte meghúzódó, etnikai, egyéb problémákat kezelni, amelyek nélkül nincs kiegyensúlyozott gazdasági fejlődés, nincs stabil társadalom” (Harangi – Hinzen – Sz. Tóth 1998:85-86).

## ELMÉLETI HÁTTÉR

Az elméleti rész három nagyobb szakaszra osztható, amelyekkel célunk egy rendszertani, fogalmi tisztázás és egy történeti fejlődési ív felvázolása. Alapját a szakirodalmi feldolgozások jelentik. Ezen a téren a felnőttoktatás szakkönyvei és a tágabb témakör neveléstudományi, történeti, szociológiai, közgazdaságtani alapirodalmi jelennek meg, rámutatva a dolgozat multi- és interdiszciplináris voltára. A felnőttoktatási kutatók körében ez az integráló nézet teljesen elfogadott, úgy véljük, hogy „a felnőttoktatási folyamatok bonyolult gazdasági, társadalmi, kulturális összefüggés rendszeréből következik annak szükségessége, hogy ezeket a jelenségeket adekvát módon csak multidiszciplináris jellegűen lehet tudományosan elemezni, megközelíteni” (Durkó – Szabó 2000). Mivel a dolgozat teljes egészében a hazai helyzetre koncentrál, így a magyar nyelvű források felhasználása az elsődleges. Emellett főként angol és német források jelennek meg: az angol nyelvű anyagok a téma átfogóbb irodalmából, a német nyelvűek a kutatás német előzményeiből, valamint a német mintáknak a hazai felnőttoktatásra gyakorolt hatásából következnek.

Az **első elméleti egység** keretében elhelyeztük a felnőttoktatást az oktatási rendszerben, külön kitérve az ISCED rendszeren belüli helyére, valamint a kompetenciaalapú oktatásra. Ezt követően a felnőttnevelés – felnőttoktatás – felnőttképzés gyakorlatban párhuzamosan is használt, bár különböző területekre koncentráló fogalmait határozzuk meg. Itt azonban meg kell jegyeznünk, hogy bár a dolgozatban a felnőttoktatási atlasz kutatás révén a felnőttoktatás fogalma dominál, mégsem érvényesíthettük egységesen ezt a terminológiát. Ennek indoka az a tény, hogy a történeti áttekintés során a különböző történelmi korokban más-más hangsúlyra érvényesült a felnőttek képzésének, így a korban érvényes felfogás szerint alkalmaztuk a felnőttnevelés, a felnőttoktatás, illetve a felnőttképzés kifejezést. A fogalmi alapok áttekintése során az andragógiai kutatások fő elméleti irányzatait, kutatási területeit, és ezek alapján a hazai kutatásokat összegeztük. Mindezek azonban rendkívül szerteágazóak és összetettek, ezért mindössze egy vázlatos helyzetkép kialakítására vállalkozhattunk, ezek ismertetése azonban nélkülözhetetlen a téma szempontjából. Szintén ezek az elvek érvényesek a felnőttoktatás területeinek ismertetésére. Mivel az empirikus rész az intézményrendszer kutatását





tartalmazza, így fontosnak tartjuk bemutatni, hogy a formális és non-formális, az iskolarendszerű és iskolán kívüli, az általános és szakmai felnőttoktatás milyen intézményekben jelenik meg a hazai viszonylatok között.

A **második elméleti egység**ben a felnőttoktatás történeti folyamatainak megragadására törekedtünk, amely már módszertani elvek kialakítását igényelte. A jelenlegi hazai felnőttoktatási intézményrendszer alapjainak kialakulása természetesen a múltban, a felnőttnevelés történetében gyökerezik. Ez egyértelművé teszi számunkra, hogy az intézményrendszer hatékony feltárása, elemzése lehetetlen a múltbeli jelentős felnőttnevelési események, intézmények, személyek megismerése nélkül. Ezek az alapvető ismeretek segítenek minket ahhoz, hogy a vizsgált intézményrendszer kialakulásának alapjait megértsük, valamint a napjainkban zajló tendenciák történelmi gyökereit megkeressük és magyarázatul állítsuk a ma fellelhető jelenségek mögé. A hazai andragógiai (felnőttnevelési) kutatások zöme egy-egy részterület mélyebb feltárására vállalkozik, bár kétségtelen, hogy számos átfogó történeti elemzés is fellelhető rövidebb formában néhány összefoglaló munkában (pl. Csiby 1987; Zrinszky 1996; Benedek – Csoma – Harangi 2002), de ezektől részletesebb, feltáróbb keretadásra törekedtünk, mivel ezek sok esetben vázlatosak, néhány jelentősebb eseményt, személyt kiemelve. Természetesen egy olyan doktori disszertációban, amelynek központi témája Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerének empirikus vizsgálata, a történeti háttér bemutatása elsősorban problémátörténeti vonatkozásban fontos. Így a dolgozatban arra törekedtünk, hogy a felnőttnevelés történetében a jelesebb eseményeket, intézményeket és személyeket mutassuk be tendenciózusan az előzményektől napjainkig az adatok kronologikus áttekinthetőségével. Terjedelmi korlátok miatt ez nem jelentheti a teljességet, hiszen a történelemtudomány sohasem tekinthető lezártnak, hanem egy folytonos megismerési folyamat, ezért a tárgyalt korszakoknál csak a legjelentősebb előbb említett elemeket vettük számításba. Főként azokra a tényezőkre koncentráltunk, amelyek a felnőttnevelés mai formáinak, intézményeinek megalapozását szolgálhatták. Az egyes adatokhoz direkt értékeléseket sem kívántunk tenni, bizonyító érveket nem tudtunk részletesen kifejteni, bemutatni, mivel a dolgozat fő célja nem a történelmi tények értékelése és a felnőttoktatás történetének kidolgozása, ez csak egy problémafelvezető egység. Fontosnak tartjuk azonban leszögezni, hogy a felnőttoktatás területe nagyon sokáig – és számos pontján még ma is – szervesen összekapcsolódik az oktatás és a közművelődés területeivel (v. ö. Mészáros 1981). Kialakulásában az oktatási és művelődési intézmények alapfeladataihoz (például analfabéta oktatás, tudományművelés, társadalmi tevékenység, irodalmi tevékenység) kapcsolódtak elsőként felnőttoktatási feladatok kiegészítésként, valamint elméleti vonatkozásaiban is kezdetben írók, gondolkodók írásaiban társítottan, más gondolkörök kapcsán jelentek meg. Csak lassan alakult ki tehát az az intézményrendszer és az a tudományos elméleti megalapozottság, amely már elsődlegesen a felnőttoktatásra koncentrált, azt tekinti alaptevékenységének, alapfeladatának. Ezzel szervesen összefüggő gondolat, hogy hazánkban a felnőttnevelésnek hagyománya van: az egész ember fejlesztését szolgálja, amely által segíti az életben való eligazodásában, a megélhetésében és egyfajta családba és társadalomba ágyazottságot ad számára.

A **harmadik elméleti egység** ténylegesen a második folytatása: az előzményektől napjainkig vázolt történet folytatódik. Napjaink felnőttoktatását talán leginkább befolyásoló jelenség a munkanélküliség. Ennek általános: kvantitatív, strukturális, kauzális és szociológiai-



pszichológiai aspektusát jellemezzük, mielőtt rátérünk az Európai Unióban és hazánkban tett kísérletekre, kezelési lehetőségekre. A fejezet konklúziója azonban a munkanélküliség kezelésének egy új dimenzióját nyitja meg: a társadalmi tőkébe való beruházás elviselhetőbbé és kezelhetőbbé teszi az emberek számára a munkanélküli helyzetet. Ez a felismerés pedig párhuzamba állítható a történeti egység végkonklúziójával, amely miatt a munkanélküliség felnőttnevelési értelmezéséről beszélhetünk a vizsgált, Hajdú-Bihar megyei térségben.

## AZ EMPIRIKUS KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS FOLYAMATA

Az empirikus kutatás **kiindulópontja** az volt, hogy a magyarországi felnőttoktatás – általános és szakmai, politikai és kulturális – helyzetéről és szükségletéről kevés megbízható információ áll rendelkezésre. Az állami, minisztériumi szintű áttekintés általában csak egyes intézményekre vonatkozik. Ezek az adatok a kultúrházak, a regionális továbbképző központok, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat szervezetei, a népfőiskolák, a Magyar Népfőiskolai Társaság és a civil szerveződések részére állnak rendelkezésre. Hiányzik azonban a teljes áttekintés arról, hogy milyen a felnőttoktatás szerkezete, vagy másképpen kifejezve; hogy milyen a rendszerváltás óta kifejlődött továbbképzési piac felépítése. Ez a hiányosság érzékelhető az oktatáspolitikai és az oktatásszervezés számára is. A felnőttoktatásban dolgozó partnerek a velük folytatott beszélgetések és rendezvények során sajnálatukat fejezték ki eme hiányosság miatt, amit akadályozó tényezőnek tekintenek a felnőttoktatás magyarországi továbbfejlesztése szempontjából. Mindaddig azonban nem akadt egyetlen olyan intézmény sem, amely egy erre vonatkozó tanulmányt elvégzett volna, illetve finanszírozni tudott volna. Pozitívan járultak hozzá bár a teljes kép kialakításához egyes egyedi kutatási tervek (puzzle – vagy patchwork – eljárások), amelyek már folyamatban voltak, vagy befejezés előtt álltak (Hinzen 1997).

A teljes empirikus **projekt célja** az volt, hogy a magyarországi felnőttoktatás intézményi részét ún. szervezetszociológiai eszközökkel feltérképezze. A kutatás előzménye egy – 1996-ban *Jörg Knoll* vezetésével Németországban, a Lipcsei Egyetemen készült – szakdolgozat, amely Cottbus város felnőttoktatási intézményeit mérte fel standard kérdőívvel várorelemzésbe ágyazva (Zocher 1996). Ezt alapul véve, a hazai viszonyhoz adaptálva épült fel az ún. **felnőttoktatási atlasz kutatás**. A kutatás során a **felnőttoktatás** a felnőttkori oktatás, képzés, nevelés, tanulás átfogó értelmezésére utal, amelyben az általános, a kulturális, a politikai és a szakmai célú felnőttoktatás egyaránt szerepel. Így állami, piaci és civil szervezetek egyaránt szerepelnek a vizsgálatunkban. Az **atlasz** szó pedig térképvázlatokat jelent, és az intézményekről készített helyzetfelmérést tartalmazza standard kérdőívek feldolgozása alapján (v. ö. Bajusz – Hinzen – Horváthné 1998:61). A mindenkori felnőttoktatási atlaszok készítőinek (FOA, a kiindulásul alapul vett projektben Weiterbildung Atlas: WBA) az intézményre vonatkozó részletes információkat kellett kideríteniük, összeállítaniuk és kiértékelniük szerkezet, jogi forma, finanszírozás, kínálat, személyzet és résztvevők tekintetében. Az egyes továbbképzési atlaszoknak lehetővé kellett tenniük az országos áttekintést és összehasonlítást. A szervezők az eredményeket a részt vevő felnőttképzési intézmények, önkormányzatok, minisztériumok, nemzeti-, oktatási-, kulturális- és kutatási intézmények, civil szerveződések, egyetemek, főiskolák, egyesületek és más érdeklődő intézmények rendelkezésére kívánták bocsáta-



ni. Kívánatosnak tartották az eredményekről történő párbeszéd folytatását és tanácsadást. A projekt így hozzájárulhatott a továbbképzési piac fejlődésének kutatásához, amely magában foglalja az általános és szakmai, politikai és kulturális felnőttképzést mind országos, mind megyei, mind helyi szinten. Indirekt módon információkat adott az intézményekben dolgozó személyektől elvárt képesítésekről, amelyek ismételten fontosak a hallgatók képzésének továbbfejlesztése és a már tevékenykedők továbbképzése szempontjából (célok, tartalmak, módszerek, tanmenetek stb.). Végezetül ezt új kutatási projektek kiindulási pontjaként lehetne felfogni, és egyben hozzájárult a résztvevő egyetemek (Janus Pannonius Tudományegyetem FEEFI – 2001-től Pécsi Tudományegyetem TTK FEEFI, Kossuth Lajos Tudományegyetem – 2001-től Debreceni Egyetem) és főiskolák (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola – 2001-től Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Jászberényi Tanítóképző Főiskola – 2001-től Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar, ELTE Tanárképző Főiskolai Kar) felnőttképzési tanszékeinek továbbfejlesztéséhez. A kutatás célja azonban nem a felnőttoktatás területén számottevő változásoknak a magyarázata, összefüggéseinek feltárása, hanem egy helyzetkép felvázolása. A felnőttoktatási atlaszok összeállításával a kutatócsoport hozzá kívánt járulni a hazai felnőttképzési piac intézményeinek feltárásához és alapvető adataik összegyűjtéséhez, amelyek által reményeink szerint tendenciák vázolhatók fel erről a megváltozott helyzetről (v. ö. Bajusz – Hinzen – Horváthné 1998:61).

A **kutatási módszernél** az adatgyűjtés az egyes intézmények munkatársaival folytatott kérdezőbiztos segítségével végzett kérdőívkitöltésen alapult. A felmérésbe elsősorban a következő felnőttképzési és továbbképzési intézmények kerültek bevonásra:

- magán felnőttképzési és továbbképző intézmények,
- különböző kamarák,
- szakszervezeti oktatási intézmények,
- népfőiskolák,
- TIT egyesületek,
- szakiskolák és felsőfokú intézmények,
- egyházak által fenntartott továbbképzési intézmények.

A felnőttképző intézmények képviselőivel folytatott interjúk standardizált kérdőív alapján történtek, amely segítségével kvantitatív áttekintést akartunk kapni a városok továbbképzési helyzetéről. A kérdőívet központilag (a szervezők által) kaptuk meg, amelyeken csak értelmezési problémák esetén módosítottunk. A kutatás mindkét fázisában ugyanazt a kérdőívet használtuk. A második fázisban elvégzett, az értekezésben ismertetett eredmények azért is váltak fontosakká, mert azt tesztelték, hogy alkalmazható-e a megyeszékhelyekre adaptált kérdőív kis városokban is.

Ezek alapján az **empirikus rész felépítése** a kutatás jellemzésével indul. Ennek keretében bemutatjuk a kutatási előzményeket és fázisokat, illetve hogy milyen komparatív lehetőségeket választottunk a disszertációban. Ezt követően a kérdőív részletes bemutatásával és a vizsgálati folyamat felvázolásával alapozzuk meg az eredmények bemutatását. A dolgozat legjelentősebb empirikus része a Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatási atlasz jellemzése. Ehhez azonban elsőként a megye társadalomföldrajzi jellemzésére kerítünk sort: a történeti és földrajzi áttekintés után minden jellemzőbb társadalomformáló elemet jellemzünk: településhálózat, népesség, infrastruktúra, lakáshelyzet, oktatás, kultúra, egyházak és gazdaság vonatkozása.



sában. Ezt követi a megyei adatbázis eredményeinek ismertetése az összesített statisztikai adatsorok után az egyes komparatív szempontokat (településtipológiai különbségek, területi különbségek, profit és non-profit intézmények különbségei) érvényesítve. Ezen túlmenően azonban empirikus (bár másodelemzési) elemnek tekinthető az értekezésben a megyeszékhelyek felnőttoktatási atlaszának bemutatása, valamint a 2001. évi CI. felnőttképzési törvény által előírt felnőttképzési szervezetek adatbázisa alapján készített összesítés is.

Az ország felnőttoktatási atlaszának létrehozását célzó kutatás **első fázisában** a megyeszékhelyek felmérésére került sor, a kutatás vezetői: Heribert Hinzen, a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodájának igazgatója és Koltai Dénes, a Pécsi Tudományegyetem FEEFI igazgatója voltak. A kutatás során Budapesten egy kutató egy-két kerületet vállalt, míg a többi megyeszékhelyet egy-egy fő egyedül térképezte fel, így jelentős (40 fős) kutatócsoport alakult a közreműködőkből. A kutatók egyetemek és főiskolák főként végzős hallgatói, valamint fiatal oktatói köréből kerültek ki. A szerző ebben a fázisban Eger városának feltérképezésében vett részt.

A **második fázis** kísérleti példajaként a Debreceni Egyetem BTK művelődési és felnőttképzési menedzser szakos hallgatói segítségével elkészítettük Hajdú-Bihar megye városainak felnőttoktatási atlaszát a megyeszékhely kivételével (amelyről már elkészült a vizsgálat az említett első fázisban, és összesítő tanulmányban is szerepelnek az eredményei). 1998. november és 1999. decembere között elkészültek a felmérések, amelyeket öt végzős hallgatóval folytattunk le. Konkrétan a megye összes (16) városát feltérképeztük, valamint a megyeszékhely adatait is nyomon követtük, kiegészítettük, módosítottuk. A 16 egyéb városból egyben (Létavértes) egyáltalán nem találtunk felnőttoktatási intézményt, egy másik városban (Nyíradony) pedig a talált egyetlen intézmény vezetője nem vállalta az interjút. Így 14 város esetén rendelkezünk a felnőttoktatási intézményekről adatokkal. Ezt kiegészítve 2000. szeptembere és 2001. augusztusa között két évfolyam (közel 50 fő) munkájaként Hajdú-Bihar megye falvait is felmértük (65 település). Ezek közül 14 faluban találtunk felnőttképzési intézményt, összesen 17 darabot. Több intézménnyel rendelkezik Földes (három darab) és Biharnagybajom (két darab), a többi 12 faluban (Báránd, Csökmő, Hajdúbagos, Hajdúsámson, Hosszúpályi, Kaba, Komádi, Nyírábrány, Nyíraczád, Sárrétudvari, Szerep, Vámospércs) egy-egy intézményt találtunk. Ezáltal a megye összes (1 megyeszékhely + 16 egyéb város + 65 falu, összesen 82) települését feltérképeztük és összesen 158 intézményt találtunk.

Az azonos minta alapján készülő települési kutatások jó alapot jelentettek az **összehasonlítás**hoz és ennek lehetőségeit igyekeztünk több oldalról is érvényesíteni. A komparatív szemléletet tekintve például vizsgálhatóvá vált, hogy településtípusonként csoportosítva az intézményeket, milyen különbségek figyelhetők meg a megyeszékhely, az egyéb városok és a falvak intézményei között. Másik összehasonlítható szempont lett a megyében jellemző területi ellentét: a hajdúsági és bihari térség közötti különbségek hogyan figyelhetők meg a felnőttoktatási intézmények kapcsán. A bihari térségben fele akkora területen másfélszer annyi település található, bár ezek jelentős része falu alacsony lakosságszámmal (átlagosan kb. 1900 fő/falu). A hajdúsági térség pedig erősen városiasodott, ami még országos átlagban is jelentkezik (v. ö. Beluszky 1999:312). Magas lakosságszámát és népsűrűségét azonban elsősorban a megyeszékhelynek köszönheti, bár egyértelműen sok városa és ennek viszonylatában kevés falva van. Ezeket a különbségeket erősen visszatükrözi a talált felnőttoktatási intézmények





száma is, különösen a bihari térség településszáma és intézményszáma közötti összefüggésben. A lakosságszám tekintetében már kisebb a különbség: a bihari térségben 4464 lakosra jut egy intézmény, míg a hajdúsági térségben 4236 lakosra (a megyei átlag 4279 lakos/intézmény). A harmadik komparatív szempont, amelyet érdemesnek tűnt alkalmaznunk: a profitorientált és a non-profit intézmények jellemzőinek vizsgálata. Ezt a választást indokolta, hogy igen magas, több mint 70%-os az aránya a felmért intézmények között a non-profit jellegűeknek. Mondhatni, hogy napjaink Hajdú-Bihar megyei felnőttképzési arculatának képét ez jelentősen meghatározza. Ezért külön megvizsgáltuk, hogy ezek az intézmények milyen jellemzőkkel illethetők.

## FŐBB MEGÁLLAPÍTÁSOK

1. A **továbbképzési piac Magyarországon dinamikusán fejlődik** – a növekvő igények, a sokasodó ajánlatok és az őket közvetítő intézmények által –, amit nem csupán a FOA kutatásai igazolnak. A politika és a kormányzás feladata képzéspolitikai kérdések eldöntésével és törvényes szabályozással megteremteni a keretet, amely szerkezetileg a felnőttképzési szektort egy egész életen át tartó tanulás formájába tudja önteni (Hinzen 2000:115). Ezt a feladatot teljesíti a felnőttképzésről szóló törvény és az ezzel kapcsolatosan létrehozott felnőttképzési nyilvántartás, amelynek aktuális, 2004. év végi adatait elemezzük az értekezés összegző fejezetének első részében.
2. Azonban mindez nem elég: ahol nincs **befektetés az oktatásba** és a képzésbe, ott a társadalom nem tud feltételeket teremteni a gazdasági és emberi erőforrás folyamatos fejlesztéséhez. Így tehát áttörés csak az oktatás fejlesztésével érhető el (Samuelson 2000:527). Az ehhez kapcsolódó új jelenségeket és tendenciákat az utolsó egységben próbáljuk összefoglalni, bár ezeket hosszasan lenne részletesen taglalni: a felnőttoktatás rendszere folyamatos átalakuláson és fejlődésen megy keresztül 1989 óta, és ehhez a 2001. évi törvény újabb lendületet adott.
3. A kutatásaink során kirajzolódott a **munkanélküliség felnőttnevelési értelmezése**. Azt tapasztaltuk, hogy az empirikusan vizsgált térségben (Hajdú-Bihar megyében) élők jobban túlélnek a foglalkoztatási krízist, mint az ország más részein élők. Ennek okát keresve világíthatunk rá az úgynevezett társadalmi tőke (Bourdieu 1998; Coleman 1998) jelentőségre, és ezáltal arra, hogy ebben a térségben nem elég felnőttképzésről és felnőttoktatásról beszélni, hanem itt a felnőttnevelési értelmezés állja meg a helyét: az embereknek az ismereteknél más szükségleteik is vannak, így a kapcsolatteremtés, a helyzetbe hozás, a közösségépítés.
4. A tőkeelméleteket vizsgálva látható, hogy a tőke anyagi formában és elsajátított (inkorporált) formában egyaránt létezik. Felhalmozásához időre van szükség és egyfajta fennmaradási tendenciát jelez (Bourdieu 1998). A gazdasági és a kulturális tőke létét is figyelembe véve kutatásunk kapcsán a térségben a **társadalmi tőke** bizonyult a legfontosabbnak, amely bizonyos feltételek mellett ugyancsak gazdasági tőkévé konvertálható, zömében „*az egy csoporthoz való tartozáson alapul*” (Bourdieu 1998:165-166): társadalmi kapcsolataink révén jutunk hozzá, így nagysága függ azon kapcsolatok hálójának kiterjedésétől, amelyeket az egyén mozgósítani tud és azon tőke nagyságától, amelyet





azok birtokolnak, akikkel kapcsolatban áll. Ha valaki egy csoportot delegáltja, nemcsak saját személyes súlyát veti latba egy ügy érdekében, hanem csoportja hatalmát is. Ez a társadalmi tőke az emberek közötti viszonyokból fakad (Coleman 1998).

5. Társadalmi tőkét alkothatnak az egyének számára különböző erőforrások, amelyek tekintetében Hajdú-Bihar megyében erősebben élnek a behajtható kötelezettségek, kiszámíthatók az elvárások, jól működnek az informális információcsatornák is és a normarendszer is konzervatívabb. Ez főként abból fakadhat, hogy városhiányos térség, egységnyi területen kevesebb ember él, és így az ismertség elve dominánsabb (v. ö. Beluszky 1999). A térség lakóinak rendelkezésére áll ez az úgynevezett társadalmi tőke, amely elviselhetőbbé teszi számukra a problémákat, így a munkanélküliséget is: az őket körülvevő családi, baráti, szomszédsági közösség átsegíti őket a nehézségeken, tudják, hogy számíthatnak rájuk és nem hagyják őket magukra (v. ö. Coleman 1998:14-17).

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bajusz, Klára – Hinzen, Heribert – Horváthné Bodnár, Mária (1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. In: *Kultúra és Közösség*, 1998/4-1999/1. szám, 61-81. p.
- Belanger, Paul (1999): A felnőttoktatás új politikai környezete. In: *Educatio*, tavaszi szám, 108-114. p.
- Beluszky, Pál (1999): *Magyarország településföldrajza*. Budapest – Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Benedek, András – Csoma, Gyula – Harangi, László (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház
- Bergen, Marinus von (1972): *Pedagogische intervention*. (Pedagógiai beavatkozás.) Freiburg, (k. n.)
- Bohn, Herbert – Schumann, Christine – Stang, Richard (szerk.) (1996): *Nyelvek*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 7. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája
- Bourdieu, Pierre (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel, György – Szántó, Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó, 155-176. p.
- Coleman, James (1998): Társadalmi tőke. In: Lengyel, György – Szántó, Zoltán (szerk.): *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó, 9-54. p.
- Csiby, Sándor (főszerk.) (1987): *Felnőttoktatási kislexikon*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó
- Durkó, Mátyás – Szabó, József (2000): Az ezredforduló andragógiája. In: Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij (szerk.): *A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig*. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 7. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 28-42. p.
- Harangi, László – Hinzen, Heribert – Sz. Tóth, János (szerk.) (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája



- Hinzen, Heribert (1997): *Kutatási projekt javaslat: Budapest és a 18 többi megyeszékhely felnőttoktatási atlasza*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája
- Hinzen, Heribert (2000): Institutionen auf dem Weiterbildungsmarkt ungarischer Städte. Eine zweite Auswertung der Ergebnisse. (Intézmények a magyar városok továbbképzési piacán. Az eredmények második kiértékelése.) In: Uő: *Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit*. (A magyar és a német felnőttoktatás. Európai partnerség és nemzetközi együttműködés.) [Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 25. (A felnőttképzés nemzetközi perspektívái sorozat 25. kötet.)] Bonn, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. , 105-118. p.
- Kozma, Tamás (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. [Educatio füzetek sorozat 227. kötet.] Budapest, Oktatókutató Intézet
- Mészáros, István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Budapest, (k. n.)
- Samuelson, Paul Anthony (2000): *Közgazdaságtan*. Budapest, KJK-Kerszöv
- Zocher, Doreen (1996): *Weiterbildung Atlas (WBA) von Cottbus*. (Cottbus város továbbképzési atlasza.) (Szakdolgozat.) (Témavezető: Jörg Knoll.) Lipcse, Lipcsei Egyetem
- Zrinszky, László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. (Budapest), OKKER Oktatási Iroda

## A SZERZŐNEK A DOLGOZAT TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓI

1998. *Az ifjú felnőttek és rugalmas munkaerőpiaci képzésük*. In: Maróti, Andor – Rubovszky, Kálmán – Sári, Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 18. kötet.] Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszéke – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 236-241. p.
1999. *Felmérés Eger város felnőttképzéséről*. In: *Educatio*, tavaszi szám, 173-181. p.
2001. *Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban*. In: Basel, Péter – Eszik, Zoltán (szerk.): *A felnőttoktatás kutatása*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Oktatókutató Intézet, 105-118. p.
2001. *Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban*. (Másodközlés.) In: *Kultúra és Közösség*, IV. szám, 167-174. p.
2001. *A non-profit szervezetek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerében*. In: *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom*, téli szám, 6-7. p.
2002. *A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon*. In: Horváthné Bodnár, Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás so-



rozat 27. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 85-92. p.

2002. *Településtipológiai különbségek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerében.* In: B. Gelencsér, Katalin – Pethő, László (szerk.): Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 75. születésnapjára. Budapest, Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, 114-122. p.
2003. *Felnőttképzési tanulmányok a felsőoktatásban.* (Társszerző: Barta, Dóra.) In: Művelődés – Népfőiskola – Társadalom, téli szám, 6. p.

## A SZERZŐNEK A DOLGOZAT TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ KONFERENCIA ELŐADÁSAI

2000. *Adult education in towns of Hajdú-Bihar county.* (Felnőttképzés Hajdú-Bihar megye városáiban.) In: Erwachsenenbildung in Zentraleuropa an Universitäten und Forschungseinrichtungen. Entwicklung, Veränderungen und Perspektiven. (Felnőttképzés Közép-Európában az egyetemeken és a továbbképző intézményekben. Fejlődés, változások és perspektívák.) VI. Symposium Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa. (VI. Közép-európai Felnőttképzési Szimpózium.) Pécsvárad
2001. *The appearance of areal differences in the Hajdú-Bihar county's institutional system of adult education.* (Területi különbségek megjelenése Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerében.) In: Katus, Jozef (ed.): Globalisation and regional development. (Globalizáció és regionális fejlődés.) European Symposium of Volunteer Association 2001. Conference. (Önkéntes Szervezetek Európai Szövetsége, 2001. évi Konferencia.) Poland, Potok Zloty
2001. *Településtipológiai különbségek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerében.* (Poszter.) In: Az értelem kiművelése. I. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, MTA, október 25-27.
2002. *Egy megyeszékhely (Debrecen) felnőttoktatási intézményrendszere.* (Társszerző: Nagy, Melinda.) (Poszter.) In: A tudásalapú társadalom pedagógiája. II. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 24-26.
2003. *A felnőttképzés intézményrendszere Hajdú-Bihar megyében.* (Társszerző: Nagy, Melinda.) (Poszter.) In: Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány. III. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 9-11.
2004. *Az ifjú felnőttek magyarországi helyzete.* (Társszerző: Tátrai, Orsolya.) (Poszter.) In: Tanulás, kommunikáció, nevelés. IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 20-22.

\*\*\*

## Szerzőink

---

**dr. Farkas Éva**



Ph.D. egyetemi adjunktus,  
PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar;  
*Pécs*

\*\*\*\*\*

**Feketéné  
dr. Szakos Éva**



egyetemi docens,  
Szent István Egyetem,  
Gazdasági és Társadalomtudományi Kar,  
Humántudományi, Nyelvi és Tanárképző Intézet;  
Pedagógia docentúra;  
*Gödöllő*

*Országos Doktori Jegyzék:*

<http://www.doktorijegyzek.hu/jeg.php?subid=1&pid=478&back=1>

\*\*\*\*\*

**Horváthné  
Bodnár Mária**



német-magyar felnőttképzési szakértő;  
*Budapest*

\*\*\*\*\*



**dr. Juhász Erika**



tanszékvezető főiskolai docens,  
Andragógiai és Közművelődési Tanszék,  
Eszterházy Károly Főiskola;  
*Eger*

\*\*\*\*\*

**dr. Kovács Ilma**



egyetemi magántanár  
(Budapesti Corvinus Egyetem);  
távoktatási szakértő;  
*Budapest*

\*\*\*\*\*

**Maróti Andor Dr.**



egyetemi docens,  
ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar,  
Andragógia Tanszék;  
*Budapest*

\*\*\*\*\*



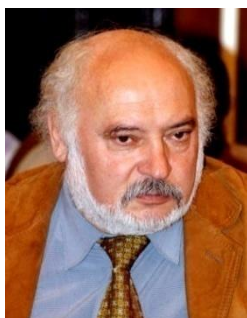
## Pordány Sarolta



tudományos kutató;  
felnőttképzési szakértő;  
a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület elnöke;  
*Budapest*

\*\*\*\*\*

## dr. Sári Mihály



dr. habil. PhD. egyetemi docens;  
Kultúratudományok Intézet igazgatója;  
PTE FEEFI;  
*Pécs*

\*\*\*\*\*

## Udvardi-Lakos Endre



francia-magyar szakképzési szakértő;  
*Budapest*

\*\*\*\*\*



## Vigh György



Magyar Posta Zrt. informatikai ügyfélmenedzser;  
informatikai taneszköz-szakértő;  
informatikai beruházási és beszerzési szakértő;  
*Budapest*

\*\*\*\*\*



## Impresszum

**Felnőttképzési Szemle – online Időszaki kladvány**

**2007. október (1. évfolyam 1. szám)**

**ISSN 1789-3569**

**Nyilvántartási száma:** 163/0651-1/2007 Kulturális Örökségvédelmi Hivatal

**Tárgyköre:** neveléstudomány-andragógia

**Alapító:** A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület

**Felelős kiadó és főszerkesztő:** Pordány Sarolta

**Kiadó címe:** 1117 Budapest, Baranyai utca 20.

**Szerkesztőség címe:** 1088 Budapest, Bródy Sándor utca 16.

**Telefonszám/fax:** +36 (1) 279-0404

**E-mail:** spordany@t-online.hu

### **Szerkesztőbizottság és lektori testület**

Feketéné dr. Szakos Éva, dr. Juhász Erika, dr. Maróti Andor, Piróth Eszter, Pordány Sarolta (főszerkesztő), dr. Sári Mihály

### **Nyelvi lektorok**

dr. Fercsik Erzsébet (magyar), dr. Hahner Péter (magyar, angol, francia), Horváthné Bodnár Mária (német), dr. Kovács Ilma (francia), Penney Éva (angol)

### **Online szerkesztő (szedés, design)**

Vigh György

Megjelenik a **Suli-Soft-Design** gondozásában.