



Felnőttképzési Szemle
III. évfolyam 1. szám
2009. november

Felnőttképzési Szemle online időszaki kiadvány

III. évfolyam 1. szám
2009. november



ISSN 1789-3569

Tartalomjegyzék

1. Előszó	3
2. Magyar nyelvű tanulmányok	4
Boros Kinga: A közigazgatási versenyvizsga e-tananyagainak tesztelési folyamata.....	4
Dobos Ágota: Facilitáció a felnőttképzésben	71
Németh Balázs: Felnőttoktatás Írországban	78
T. Kiss Tamás: Paradigm(avákt)ák egy állandóan vált(akoz)ó képzésben	98
Juhász Erika: Az andragógus-képzés megújítása a hazai felsőoktatásban	107
Vörös Miklós: Az élethelyzethez igazított tanulás	114
3. Nemzetközi konferencia-kiadványban megjelent idegen nyelvű előadás	122
Benke Magdolna: New Regional Institutions for the Development of Vocational Education and Lifelong Learning in Hungary	122
4. Nemzetközi konferencián elhangzott idegen nyelvű előadás	133
Knox, Alan B.: Major Trends in American Adult Education Programs	133
5. Magyar nyelvű konferencia-előadások	137
Harangi László: A felnőtt tanulóval szemben támasztható követelmények.....	137
Kovács Ilma: „Mesterségek” és elvárások (elektronikus tanulás).....	149
6. Recenziók	161
Sári Mihály: A görlizi tudományos műhely, a Collegium Pontes új kötete a „Periféria Európa közepén”	161



7. Nemzetközi konferencia beszámoló.....	165
Penney Éva: Beszámoló a tanuló városok koncepció helyi megvalósításairól a „Learning Region’s Role in Regional Development and Re-Generation” konferencián elhangzottak alapján (Limerick, 2008. 05. 28–30.).....	165
8. Megemlékezés	170
Harangi László: Kelner Gitta emlékére.....	170
9. Díjalapítás	171
„A Felnőttképzés Fejlesztéséért” Díj megalapítása	171
10. Szerzőink	172
Benke Magdolna.....	172
Boros Kinga	172
Dobos Ágota.....	172
Harangi László	173
Juhász Erika	173
Knox, Alan B.	173
Kovács Ilma	174
Németh Balázs.....	174
Penney Éva.....	174
Sári Mihály	175
T. Kiss Tamás	175
Vörös Miklós	175
11. Támogatóink.....	176
12. Impresszum.....	176

Előszó

Hogyan is oktassuk a ránk bízott felnőtteket? Az *oktatói szerep értelmezése* a formális felnőttképzésben és az önirányító felnőttkori tanulásban is állandóan felmerülő kérdés. Ehhez a tisztázó szerepértelmezéshez nyújt segítséget e számunkban olvasható tanulmányában *Dobos Ágota, Harangi László és Kovács Ilma* kutató.

Hogyan is szervezzük meg a felnőttek tanulását? A tanulás támogatására hivatott szakemberek, az andragógusok tudásának és kompetenciáinak kérdéseit, ennek a szakmának a felsőoktatásban elfoglalt helyét elemzi *T. Kiss Tamás és Juhász Erika* oktatástörténeti megközelítésben.

Milyen elektronikus eszközökkel tudjuk támogatni a felnőttek tanulását? *Boros Kinga és Vörös Miklós* az elektronikus tananyagok használatát és a tanulás eredményességét mutatja be egy konkrét oktatási program elemzésével.

Hogyan alakul a felnőttkori tanulás jövője? Az amerikai trendekről ír *Alan B. Knox* a Budapesten megtartott előadásához készített téziseiben.

Milyen témákkal foglalkoznak a felnőttképzés és felnőttkori tanulás kutatói más országokban? Erre a kérdésre ad választ *Penney Éva, Sári Mihály és Németh Balázs* írása.

Hogyan mutatjuk be nemzetközi szakmai fórumokon a hazai felnőttképzést? *Benke Magdolna* angol nyelvű írása az új regionális szakképzési szervezeti egységek változásait értelmezi a nemzetközi szakmai közönség számára is érthető módon.

Hat fontos és aktuális kérdéskörrel olvashatnak az érdeklődők a *Felnőttképzési Szemle* ezen számában. Természetesen csak részleges válaszokat adnak a tanulmányok, da alkalmassak arra, hogy az érdeklődőket megerősítsék eddigi ismereteikben, vagy éppen vitára sarkallják.

Jó szívvel ajánljuk on-line folyóiratunkat a szakmai közönségnek.

Pordány Sarolta, főszerkesztő

Magyar nyelvű tanulmányok

Boros Kinga:

A közigazgatási versenyvizsga e-tananyagainak tesztelési folyamata

Bevezetés

Jelen tanulmányban a közigazgatási versenyvizsgához kifejlesztett elektronikus tananyagok tesztelési folyamatát, annak lépéseit mutatjuk be egészen a kezdetektől a projekt lezárásáig terjedően.

Az összegző értékelés három nagy egységre tagolódik: a projekt előzményeinek ismertetésére, a tesztelési folyamat lépéseinek bemutatására, valamint egy összefoglalásra. Az egységek közül a tesztelési folyamat lépéseinek bemutatása a legterjedelmesebb – mely számos alfejezetre tagozódik – hiszen ezen rész az, melyben felvázoljuk a projekt releváns részét képező tanulási folyamatot, valamint az azt követő vizsgát.

Az elkészült jelentés célja – amellet, hogy egy globális képet adjon mind a szakma, mind pedig az érdeklődő nagyközönség számára a projektről -, hogy az elmúlt időszak eseményeit összefoglalja, majd az azokból levonható tanulságokat, konzekvenciákat, tapasztalatokat beépítse a hamarosan bevezetésre kerülő közigazgatási versenyvizsga rendszerébe a minél tökéletesebb megvalósítás érdekében.

1. Előzmények

A versenyvizsga 2009-ben új típusú vizsgaként jelenik meg a közigazgatás rendszerében, hiszen ennek megléte elengedhetetlen bemeneti feltétele lesz a köztisztviselői karba történő bekerüléshez. Fentiek értelmében tehát az a személy, aki versenyvizsgával nem rendelkezik, köztisztviselői álláspályázatra nem jelentkezhet. (A jogszabályi rendelkezések értelmében a sikeres versenyvizsga, mint kötelező pályázati elem fokozatosan kerül bevezetésre a különböző közigazgatási szervek köztisztviselői vonatkozásában: a törvénymódosításban foglaltakat a központi államigazgatás területi és helyi szerveinek vezetőire 2009. július 1-jétől, a köztisztviselőkre 2009. december 1-jétől kell alkalmazni). A közigazgatási versenyvizsga lebonyolításáért a Kormányzati Személyügyi Szolgáltató és Közigazgatási Képzési Központ (továbbiakban KSZK) felelős.

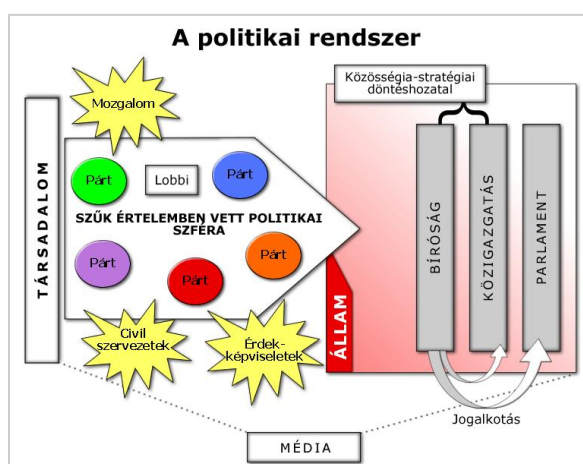
A versenyvizsga rendszerének, tartalmának kialakítása a KSZK koordinálásával, valamint közgazdász szakértők és társadalmi szervezetek bevonásával már 2006 októberében megkezdődött. Az ún. munkacsoport üléseken a nemzetközi tapasztalatok áttekintése mellett megvitatásra kerültek a versenyvizsga rendszer kialakításához elkészített szakértői, illetve vitaindító anyagok. 2007 végén megtörtént a versenyvizsga rendszer kialakításához kapcsolódó feladatok végrehajtásához szükséges szakértői gárda kijelölése és felkérése, így jött létre az a stratégiai bizottság, melynek fő feladata az új típusú vizsgarendszer kialakításához, működtetéséhez szükséges célok és koncepciók megalkotása, illetve a fő irányok kijelölése volt. A konkrét feladatok végrehajtására (működési modellek, tartalmi és formai követelmények, szervezeti háttér kidolgozása, jogszabály módosítások előkészítése és beterjesztése stb.) az ún. versenyvizsga albizottság bevonásával került sor.

A szükséges stratégia, irányelvek, és részletek kidolgozását követően megkezdődött az elektronikus tananyagok létrehozása a KSZK és a közbeszerzési eljárás során nyertesként kihirdetett WSH Kft. vezényletével. A hosszú folyamat eredményeképpen létrejött 10 db e-tananyag (5 felső-és 5 középfokú) és ezen belül 44 modul (22 felső-és 22 középfokú), melyekhez modulonként 40 tesztkérdés, és több ezer nyitott – ún. esszé – kérdés tartozik.

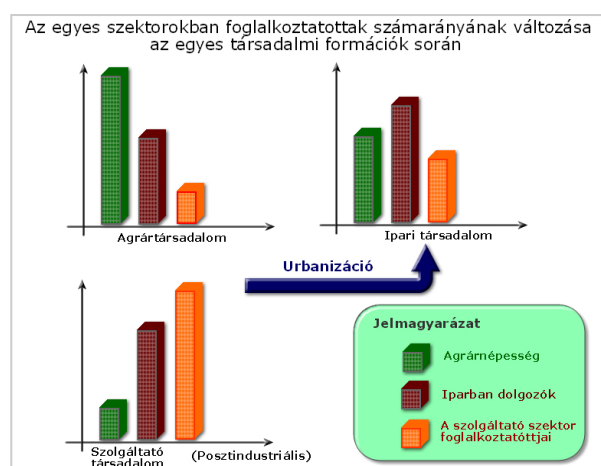
A már említett tananyagokról és a hozzá tartozó modulokról az alábbi ábra ad tájékoztatást:



A tananyagokat 24, a területén kiváló eredményeket elérő, és nagy szakmai elismerésnek örvendő szakember állította össze, kiknek munkáját lektori értékelésnek is alávetettük a minél jobb minőség elérése érdekében. Az elkészült tananyagokat az ILIAS keretrendszerbe integrálták a fejlesztők. A követelményrendszer – tekintettel arra, hogy majdani köztisztviselők alkalmazása a cél – igen speciálisnak mondható (ld. fenti ábra).



A tananyag speciális volta többek között – amellet, hogy nem hagyományos, hanem e-learninges formában készült el, noha nyomtatott verzióban is elérhető lesz - abban is megnyilvánul, hogy a hagyományos mellett horizontális tudástartalmak is belekerültek az elsajátítandó ismeretanyagba. Ilyen horizontális tartalmak például az antidiszkrimináció-és esélyegyenlőség; a korrupció; a globalizáció és fenntartható fejlődés.



Kiemelendő továbbá a vizsgarendszer egyedülálló volta is, mely abban nyilvánul meg, hogy a lexikális tudás számonkérése helyett a képességek, készségek mérésére fekteti a hangsúlyt. Olyan készségek, képességek kerülnek mérésre, mint például a döntési képesség kommuniká-



ciós-és beszédképesség, problémamegoldó és reagáló képesség. A megmérettetés elsődleges célja annak feltérképezése, hogy a jelentkező alkalmas-e a köztisztviselői feladatok ellátására.

2. A tesztelési folyamat lépéseiben

A közigazgatási versenyvizsga bevezetését megelőzően – az esetleges problémák, illetve a tapasztalatok összegzése érdekében - elengedhetetlenül szükséges volt a létrehozott e-tananyagok tesztelése a potenciális célközönség körében.

2.1 TOBORZÁS

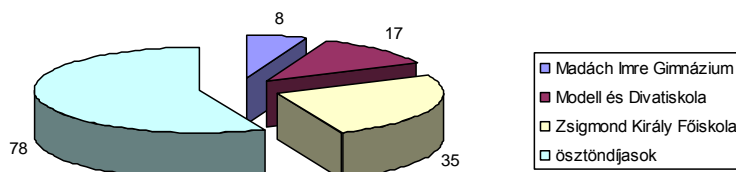
A projekt megvalósítása érdekében – az *e-tananyagok tesztelési alapfeltételeinek megteremtését követően* - a KSZK Képzési Igazgatósága 2009. március elejétől toborzó tevékenységbe kezdett. A tevékenység első lépéseként felvettük a kapcsolatot a **Zsigmond Király Főiskola**, a **Madách Imre Gimnázium**, valamint a **Modell és Divatiskola** képviselőivel, továbbá olyan **ösztöndíjasokkal**, akik egy egyéves program keretében jelenleg a közigazgatásban dolgoznak. A szükséges egyeztető megbeszélések után – a képviselők közreműködésével – elindult a folyamat.

A toborzás során – a fentieknek megfelelően - olyan, elsősorban végzős középiskolás diákok, utolsó éves főiskolások, egyetemisták továbbá ösztöndíjasok jelentkezését vártuk, akiknek jövőbeni terveik között szerepel, hogy köztisztviselőként a helyi önkormányzatoknál, területi-helyi szerveknél vagy a központi közigazgatásban (pl. minisztériumok) munkát vállaljanak. A toborzás során törekedtünk a heterogenitásra, mind az iskolázottság, mind pedig az életkor tekintetében. Célunk volt, hogy a jelentkezők között legyen középfokú végzettséggel még nem rendelkező, közép-és felsőfokú végzettségű, valamint fiatal és idősebb résztvevő egyaránt. A részvétel feltétele mindössze abban merült ki, hogy a jelentkező rendelkezzen számítógéppel, internetes hozzáféréssel, illetve némi szabadidővel.

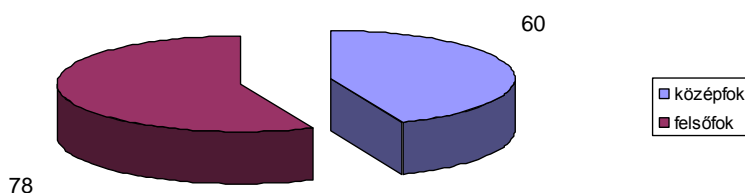
A résztvevők jelentkezési sorrend alapján kerültek kiválasztásra. A jelentkezéseket online regisztráció útján rögzítettük (egy elektronikus adatlapot kellett kitölteni). Összesen **138 fő** regisztrált a felületen.

Az alábbiakban látható a regisztrálók intézményi, valamint fokok (közép-és felsőfok) szerinti megoszlása:

A jelentkezők intézmény szerinti megoszlása



A jelentkezők megoszlása fokonként



2.2 FELKÉSZÍTŐ MEGBESZÉLÉS

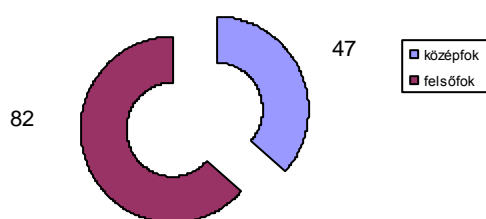
A tanulási folyamat megkezdése előtt felkészítő megbeszélést tartottunk a jelentkezők részére. A megbeszélések keretében a potenciális tesztelők megismerkedhettek az e-learninges tanulási forma sajátosságaival, továbbá a projekt részleteivel.

2.3 A TANULÁSI FOLYAMAT

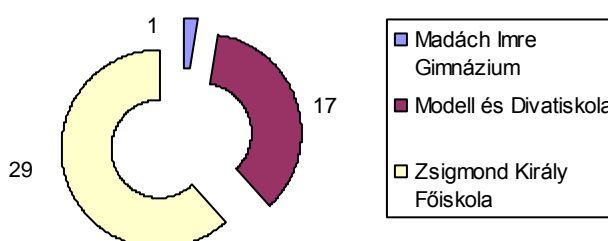
A tanulási folyamat hivatalosan 2009. március 20-tól vette kezdetét **129 fővel** (időközben 9-en mondták le a projektben való részvételt). A tanulók e naptól kezdve kaptak hozzáférést egy hónapon keresztül – azaz április 20-ig - a tananyaghoz.

A felsőfokú tananyag elérése többségében az ösztöndíjas, már diplomával rendelkező hallgatók számára volt engedélyezett, de külön kérésre négy Zsigmond Király Főiskolás hallgató is a lehetőséget kapott a magasabb szintű ismeretek elsajátítására. Ennek alapján a közép-és felsőfokú tananyagot hallgatók száma és intézményi eloszlása (fokanként) az alábbiak szerint alakult:

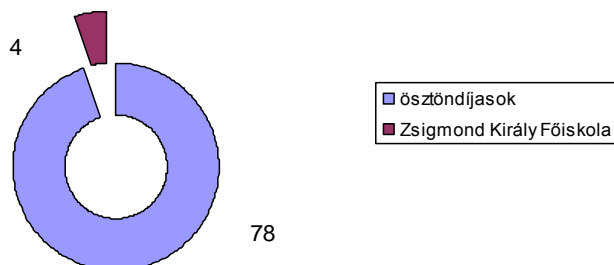
A közép-és felsőfokú tananyagot hallgatók számszerű eloszlása



A középfokú tananyagot hallgatók számszerű eloszlása intézményenként



A felsőfokú tananyagot hallgatók számszerű eloszlása intézményenként



2.3.1 A tanulás támogatása

A tanulók számára – a tanulás megkönnyítése érdekében – készítettünk *tanulási útmutatót* (közép-és felsőfokú szinten egyaránt), *a rendszer használatát bemutató felhasználói kézikönyvet*, *tananyag használati útmutatót*, valamint az *ILIAS keretrendszerrel kapcsolatos információkat tartalmazó összefoglaló anyagot*.

Fentiekén túl a résztvevők tanulását **tutori közreműködéssel**, **telefonos HelpDesk szolgálattal**, külön erre a projektre fenntartott **elektronikus postafiókkal**, valamint az ILIAS keretrendszeren belüli **fórumok** fenntartásával támogattuk. Fórumokat hoztunk létre tananyaganként és modulonként, de üzemeltettünk külön egy ún. **technikai fórumot** is.

A hozzászólások jelentős része technikai jellegű volt, így elmondható, hogy a technikai fórumra történő beírások száma mutatta a legmagasabb értéket (ezen fórumon a KSZK Távoktatási

Irodájának munkatársai működtek közre moderátorként). A hozzászólások magas voltára az adhat kielégítő magyarázatot, hogy a felkészítő megbeszélésen kifejezetten arra kértük a tesztelőket, hogy tanulásuk során jelezzék részünkre a tananyagban, és a rendszerben általuk fellelt anomáliákat annak érdekében, hogy azok kiküszöbölésre kerüljenek, és ezáltal a projekt elnyerje végleges célját: a nagyközönség számára tökéletes, érthető, használható, hasznosítható tananyagok létrejöttét.

A „**szakmai**” fórumokon tutorok álltak a tanulók rendelkezésére. A **tutorok** feladatát a tanulási folyamat egésze alatt a hallgatók tanulásának segítése, tartalmi, illetve szakmai vonatkozású kérdéseinek megválaszolása, és a tanulás motivációjának fenntartása képezte. Fontos megjegyezni azonban, hogy csupán a tanulók felének biztosítottunk tutori támogatást kizárólag kísérleti megfontolásból, melynek célja az eredményesség végkimenetelének a mérése volt. (A vizsga eredményeit összefoglaló fejezetben a vizsgázók eredményeit külön megvizsgáljuk ebből a nézőpontból!) A felületeken a tesztelőknél lehetőség volt az egymással való kommunikációra is.

A következőkben a **szakmai fórumokra érkezett hozzászólásokat** foglaljuk össze szintenként, tantárgycsoportonként lebontva.

KÖZÉPFOK

A középfokú tesztelők számára fenntartott fórumot meglehetősen nagy érdeklenség övezte, hiszen egy hallgatói hozzászólás sem született. Ezen tanulmány egy későbbi fejezetében - amikor is a vizsgázói összetételt vesszük górcső alá – látni fogjuk, hogy ez a hallgatói hozzáállás a vizsgázói létszámban is visszatükröződik.

A szomorú ténynek megfelelően a tutorok oldaláról sem született értékelés a fórum középfokú részére vonatkozóan.

FELSŐFOK

A felsőfokú fórumon belül már lényegesen nagyobb aktivitás volt tapasztalható.

A Társadalom és a társadalmi együttélés alapfogalmai elnevezésű tananyagban belül összesen 3 hallgatói hozzászólás olvasható, melyekből 1 érdemi – a tananyag és a hozzá kapcsolódó kérdéssor tartalmát érintő – jellegű. Ebben az esetben a résztvevő az egyik kérdést és az arra adott választ kifogásolta, hiszen az a tananyag szöveg szerinti elsajátítását feltételezte volna. A tutor válaszában helyt adott a kifogásnak, így a kérdés törlésre került.

A Közigazgatás-tudomány és közigazgatási ismeretek tantárgy keretén belül 4 tesztelő osztotta meg az adott tananyag egységeire vonatkozó észrevételeit. A hozzászólások túlnyomó többsége a szövegben fellelhető kifejezések értelmezhetetlenségére, valamint az időközben bekövetkező elnevezésbeli változásokra utalt.

Az **Alkotmányos és jogi ismeretek** témakör 5 hozzászólást generált. A résztvevők bejegyzéseikben főként a tananyagon belüli, nehezen értelmezhető, vagy pedig fogalmi elírásra reagáltak, de a tesztkérdés-sorban meglévő feladatok hiányosságaira, hibáira is történtek észrevételek.

A **Gazdasági, pénzügyi ismeretek** blokk már 6 hozzászólást foglal magában. Zömében definíció értelmezési nehézségekre, szövegértelmezési nehézségekre panaszkodtak a tanulók. Emellett azonban voltak olyan hallgatók is, akik pozitív benyomásaikat tették közre a felületen.

Az utolsó tantárgy az **Emberi jogi, etikai és adatkezelési ismeretek** címet viseli. Ide csupán 2 hozzászólást intéztek a résztvevők. A beírások azonban nem a tananyag tartalmára, hanem a szövegen belüli ismétlésekre, elírásokra vonatkoztak.

2.3.2 Tutori tapasztalatok

Fentiek függvényében a tutorok tapasztalatai a hallgatók munkájáról, illetve az egyes tananyagegységekről az alábbiak voltak:

A TÁRSADALOM ÉS A TÁRSADALMI EGYÜTTÉLÉS ALAPFOGALMAI

„Összességében megállapítható, hogy a Társadalom c. tanegység egyes résztemái kapcsán kevés tartalmi probléma vetődött fel, ami egyrészt azt mutatja, hogy a tananyagok, a különböző típusú kérdések szakmailag megfelelőek, a tanulást megfelelően szolgálják. Másrészt arról sem szabad megfeledkezni, hogy viszonylag szűk kör vett részt a közigazgatási versenyvizsga tesztelésében.”

KÖZIGAZGATÁS-TUDOMÁNY ÉS KÖZIGAZGATÁSI ISMERETEK

„A tutori tevékenység több szempontból hasznos és előremutató eredményeket hozott, hiszen jól követhető volt a tanulási folyamat percepciója, dinamikája, rendkívül jó visszajelzést adva a tananyag és a vizsga fejlesztéséhez. A tutor számára jól körvonalazódtak saját szerzői, tutori, vizsgáztatói tevékenységének aspektusai, mind a jelzett hibák kiküszöbölése, mind pedig a további tökéletesítés szempontjából.”

ALKOTMÁNYOS ÉS JOGI ISMERETEK

„Tutorálási tevékenységem során kiderült, hogy a tananyag összességében jó színvonalú, tanulható, viszonylag könnyen elsajátítható.”

GAZDASÁGI, PÉNZÜGYI ISMERETEK

„A 4. blokkban 4 modul szerepelt, melyből csak kettőhöz érkezett megjegyzés.

4.1. A gazdaság alapvető működése

Ehhez a részhez nem érkezett hozzászólás. A modul korrekt, jól tanulható, így véleményem szerint a hallgatói visszajelzések hiánya is ezt a tényt támasztja alá.

4.2. Üzleti ismeretek

Egy hozzászólás érkezett a témában. Ez a visszajelzés volt az egyetlen olyan (jól megírt, didaktikus, a szemléltetési lehetőségeket jól hasznosító tananyagként jellemezték), ami pozitív ellenpéldát mutatott be a negatív véleményekkel szembeállítva.

4.3. Államháztartási ismeretek

Ezen modul tekintetében tért el leginkább a tutor által előzetesen várt és a tényleges hallgatói reakció. Véleményem szerint az anyag ugyan nagyon jól szerkesztett, és ezért jól tanulható, de túlzottan mély és részletes. Ezzel szemben egyetlen hallgatói reakció sem érkezett, melynek oka egyrészt valószínűleg az, hogy a hallgatók terhelhetőek, (esetleg jobban, mint ahogy tutorként gondolnám), másrészt maga a megtanulhatóság nem okozott problémát számukra.

4.4. Globalizáció

A négy anyag közül ezt éreztem a legproblematikusabbnak. Ezen vélekedésemet a hallgatók is megerősítették. Főként a megfogalmazással kapcsolatban találtak kivétlivalót. Míg a megfogalmazás stílusa egy élőszavas előadásban kiválóan bizonyulhat, addig egy internetes, szűkített – kulcsszavakra épülő rendszerben kevésbé tanulható. A megoldási lehetőséget továbbra se látom, talán a vizsgaeredmények rávilágítanak majd arra, hogy miként sikerült a hallgatóknak az anyagrész elsajátítása.”

EMBERI JOGI, ETIKAI ÉS ADATKEZELÉSI ISMERETEK

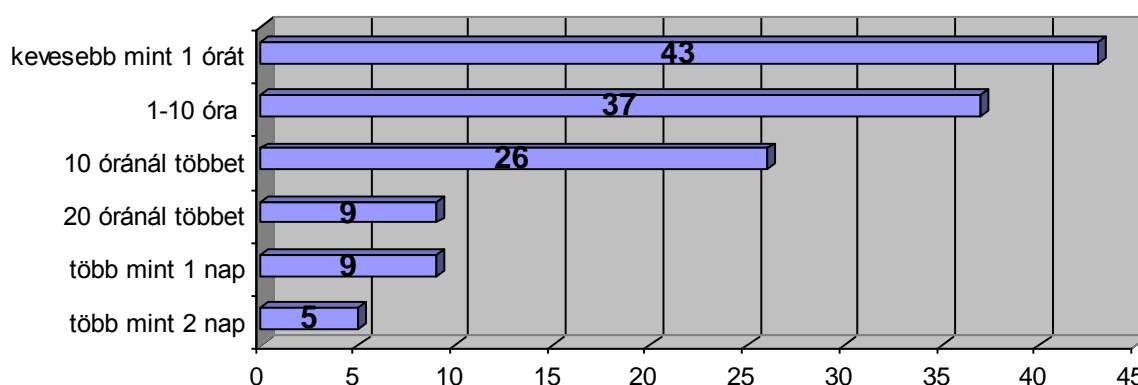
„A tutori tevékenység ellátása során rendkívül alacsony hallgatói hajlandóságot, részvételt tapasztaltam. Tárgyalt anyagrészben felmerült kérdések leginkább az egymásnak ellentmondó definíciókra világítottak rá.”

2.3.3 Tanulási idők alakulása

A tanulási útmutatókban minden egyes modulhoz javaslatokkal szolgáltunk az ismeretek elsajátítási idejére vonatkozóan. Összességében úgy számoltunk, hogy amennyiben a tanulók minden nap permanensen 1 órát foglalkoznak a tananyaggal, akkor hozzávetőlegesen egy hónapos tanulási idővel lehet kalkulálni (ezen kalkuláció függvényében lett meghatározva a hivatalos, körülbelül egy hónapos tanulási idő /középfokon 1720, míg felsőfokon 1910 óra/). Azt, hogy ez a számítás mennyire bizonyult reálisnak, arról a későbbiekben lehet olvasni.

Az alábbi diagram a 129 tanulási folyamatban résztvevő hallgató, képernyő előtt eltöltött tanulási idejének alakulását szemlélteti:

A képernyő előtt eltöltött tanulási idő 2009. március 20-tól 2009. április 20-ig (mindkét szinten)

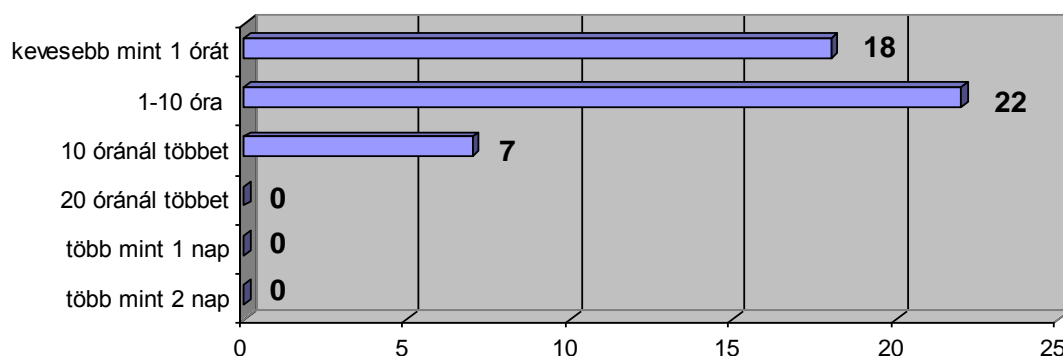


Elmondható tehát, hogy a 129 tanulóból összesen 5 fő volt az, aki több mint 2 napot, 9 fő, aki több mint 1 napot, 9-en 20 óránál többet, 26-an 10 óránál többet, 37-en 1 és 10 óra közötti tartamot, 43-an pedig kevesebb, mint 1 órát időztek el a tanulási térben.

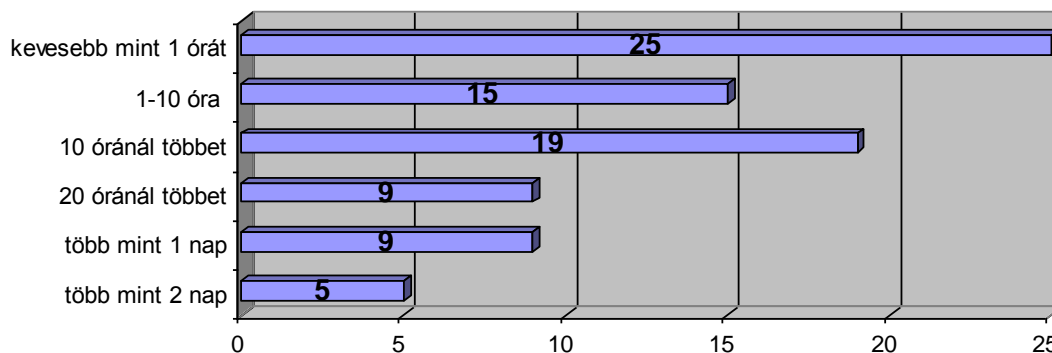
Mindenképpen meg kell jegyezni, hogy fenti adatok csupán a rendszerben, kizárólag a képernyő előtt eltöltött időt tükrözik vissza, azt nem, hogy a tanulók ténylegesen mennyit foglalkoztak a tananyaggal! Fontos ezt megemlíteni azért is, mert voltak olyan résztvevők, akik a hagyományos gyakorlattól nem tudtak elszakadni, és ennek megfelelően a tananyagot kinyomtatott formában kísérelték meg elsajátítani!

Érdekes lehet a szintenkénti, képernyő előtti tanulásra fordított idő alakulása is:

A képernyő előtt eltöltött tanulási idő 2009. március 20-tól 2009. április 20-ig (középfokú szinten)



A képernyő előtt eltöltött tanulási idő 2009. március 20-tól 2009. április 20-ig
(felsőfokú szinten)



A két szint szemrevételezését követően szembeötlő különbséggel találkozhatunk. A **középfokon** regisztráló tesztelők egyike sem töltött 20 óránál többet a képernyő előtt, és emellett igen magas értéket mutat a kevesebb, mint 1 órát online formában elidőzők száma is. Ezzel szemben a **felsőfokú végzettségűek** már jóval komolyabban vették a feladatot, hiszen annak ellenére, hogy legnagyobb arányban a képernyő előtt kevesebb mint 1 órát eltöltők vannak, szép számban akadtak olyanok is, akik 20 óránál többet látogatták a felületet. A legnépesebb tábor 19-en képviselik, ők a 10 órás időráfordítást is meghaladták.

2.3.4 Technikai paraméterek

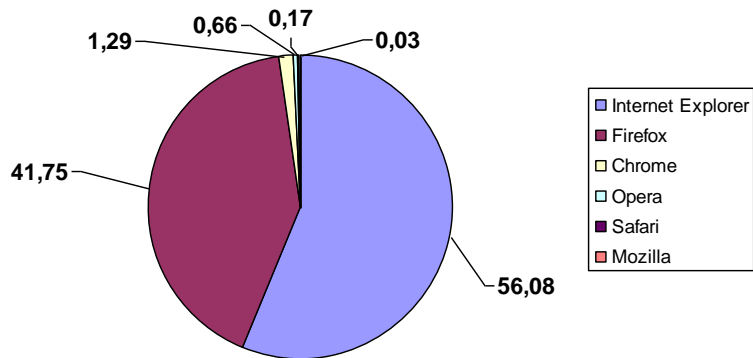
A tanulságok levonása érdekében érdemes közelebbről megvizsgálni a tanulási folyamatban résztvevők webhelyhasználathoz kötődő szokásait is, különös tekintettel a **technikai vonatkozásra** (operációs rendszer használata, böngészők, képernyőfelbontás, térképszelvény).

Böngészők

A tanulási folyamatban résztvevők között a legnépszerűbb böngészőnek az **Internet Explorer** bizonyult **56,08%**-al. Nem sokkal maradt le a Firefox, mely 41,75%-ot produkált. (Hozzátennénk, hogy amennyiben 1-2 évvel ezelőtt végeztük volna ezen felmérést, úgy az Internet Explorer térhódítása jóval kiterjedtebb lett volna, hiszen az utóbbi időszakban nőtt meg ugrásszerűen a szóban forgó böngészőt használók száma!)

Nem releváns a többi rendszer használatának százalékos aránya, hiszen elenyésző számban voltak azok, akik az alábbi, jóval ismeretlenebb böngészőket használták: Chrome (1,29%); Opera (0,66%); Safari (0,17%); Mozilla (0,03%).

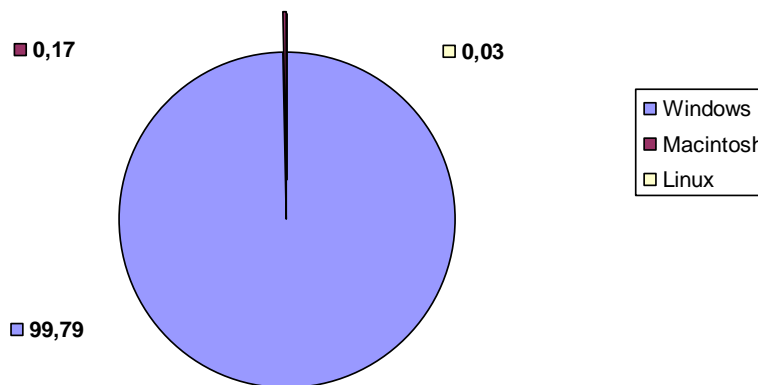
A tanulási folyamatban résztvevők által használt böngészők százalékos eloszlása



Operációs rendszerek

A tanulás során igénybevett operációs rendszerek megoszlását tekintve a **Windows** nyilvánvaló egyeduralma figyelhető meg (**99,79%**). A Macintosh (0,17%), és a Linux (0,03%) használatának száma elhanyagolható.

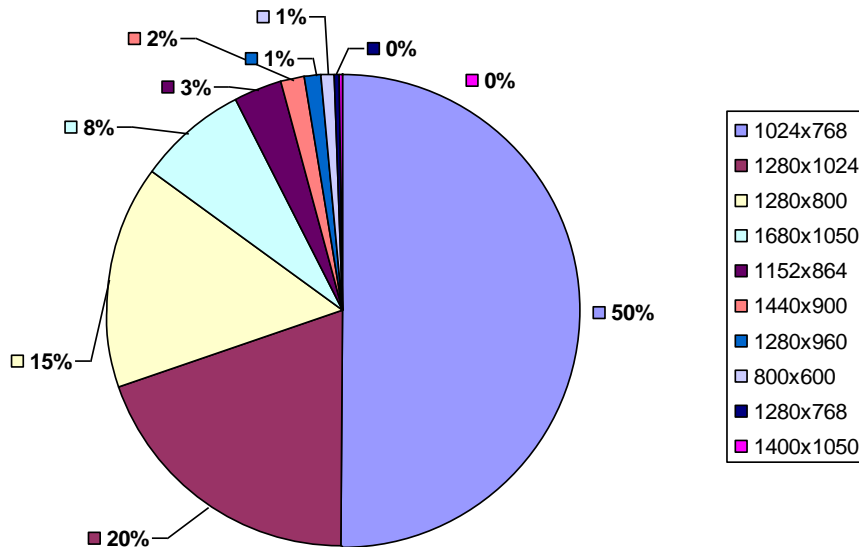
A tanulási folyamatban résztvevők által használt operációs rendszerek százalékos eloszlása



Képernyőfelbontás

A lehetséges képernyőfelbontások közül a **1024X768**-as bizonyult a legelterjedtebbnek **50%**-al. Ezt követte a 1280X1024-es 20%-al, majd az 1280X800-as 15%-al. Említésre méltó még a maga 8%-ával az 1680X1050-es felbontás is.

A képernyőfelbontás százalékos eloszlása

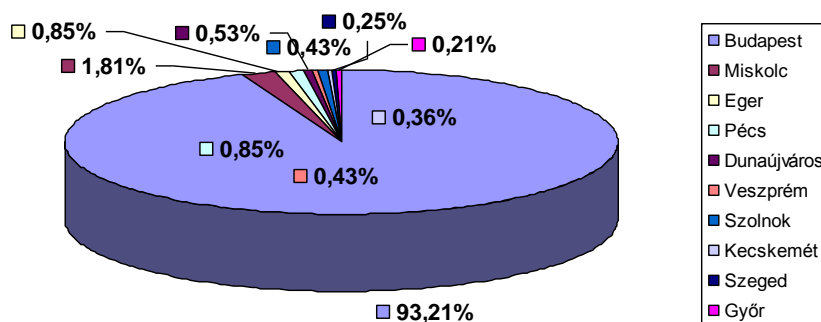


Térképfedvény

A lehívott statisztikai adatok alapján Magyarországon belül összesen 23 településről keresték fel a webhelyet, azonban mi csak az első 10 várost jelenítjük meg, hiszen a 10-en felüli települések látogatási százalécai nem meghatározóak kimutatásunk szempontjából.

Budapest elsőprő többséggel, **93,21%**-al vezet a földrajzi vonatkozású, webhelylátogatási versenyben, és csak utána következik Miskolc 1,81%-al. A többi település nem érte el az 1%-os küszöböt sem, a százalékok esetükben rendre 0 és 1% között alakultak.

A tanulók országon belüli eloszlása (10 település)



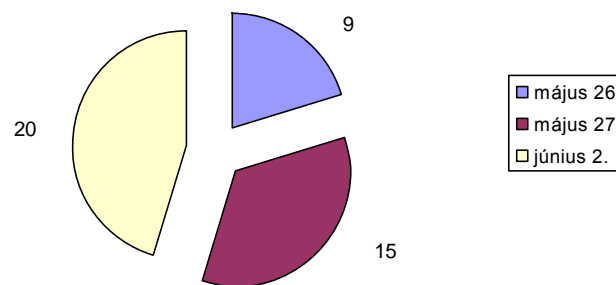
2.4 VIZSGA

2.4.1 Előkészületek

A tanulási időszakot követően némi tanulási idő ráhagyásával négy vizsgaidőpont került meghirdetésre a tesztelésben résztvevők körében. A vizsgára történő jelentkezésre – hasonlóan a regisztrációhoz – online formában volt lehetőség. Vizsganaponként 20 főben limitáltuk a jelentkezők számát. A regisztrációk ütemét figyelembe véve végül három időpont megtartása mellett döntöttünk (**május 26., május 27., június 2.**).

A vizsgára történő jelentkezések száma a megjelölt három időpontban következőképpen alakult:

A vizsgaidőpontokra történő jelentkezések száma összesen



Legtöbben a június 2-i időpontra jegyezték elő magukat (összesen 20-an), ezt követte a május 27-i (15 fő), végül a május 26-i dátum (9 fő).

A tanulók részére tájékoztatásul ismertető anyagokat küldtünk a vizsga menetéről, valamint az egyes vizsgarészekkel kapcsolatos tudnivalókról.

2.4.2 Általános tudnivalók a vizsgáról

Mielőtt azonban ismertetnénk a vizsga történéseit, érdemes egy alfejezetet szentelni a vizsgával kapcsolatos általános tudnivalókról, hiszen ezáltal teljesebb kép kapható a vizsga rendszeréről, és főbb sajátosságairól.

A versenyvizsga célja annak felmérése, hogy a vizsgázó rendelkezik-e a közigazgatásban való munkavégzéshez szükséges műveltséggel, készségekkel és képességekkel.

A versenyvizsga vizsgakövetelményei, tantárgycsoportjai közép-és felsőfokon emlékeztetőül az alábbiak: alkotmányos és jogi ismeretek; közigazgatás-tudományi és közigazgatási is-



meretek; társadalomismeretek; gazdasági-és pénzügyi ismeretek; valamint emberi jogi, etikai és adatkezelési ismeretek. A tantárgycsoportokon belül modulok helyezkednek el, szintenként 22 (összesen tehát 44).

A közigazgatási versenyvizsga **írásbeli és szóbeli** részből tevődik össze.

Az **írásbeli vizsgarész** megelőzi a szóbeli vizsgarészt, és számítógép segítségével kerül lebonyolításra.

Az írásbeli vizsgarész két részvizsgából áll: egy tesztfeladat-sorból, valamint egy kifejtendő kérdésből, esszéből. Mindkettővel maximum 100- 100 pont szerezhető. Az esszé esetében két megadott téma közül egyet kell választani, és azt kidolgozni. Mind a teszt, mind pedig az esszé akkor számít eredményesnek, ha a vizsgázó minimum 60 pontot ér el.

A tesztfeladat-sort a számítógép programja automatikusan javítja. Az esszé megoldását ezzel szemben már javító tanárok végzik a következő **szempontok** figyelembevételével:

ÉRTÉKELT TERÜLETEK	ELÉRHETŐ PONTSZÁMOK
Tárgyi tudás, rendszerező gondolkodás	40
Írásbeli fogalmazás, stilisztika	20
Nyelvhelyesség, helyesírás	20
Számítástechnikai készség	20
Összesen:	100

A teszt, illetve az esszé megoldására, illetve kidolgozására egy-egy óra áll rendelkezésére.

Az esszéfeladat húzás alapján kerül meghatározásra (2 kihúzott kérdésből kell egyet választani).

A **szóbeli vizsgarész** letétele két, illetve háromtagú vizsgabizottság előtt történik. A tételek kihúzását követően 20 perc felkészülési idő áll rendelkezésére. Jegyzetelésre a felkészülés során van lehetőség.

A szóbeli vizsgarészen az előre összeállított kérdések közül a vizsgakövetelményekben meghatározott ismeretkörönként egy-egy tételre (összesen öt tételre) önállóan, összefüggően, nyelvi igényesen kell válaszolni, tételenként körülbelül 2-3 perc időtartamban. A feleletre maximum 15-20 perc időtartamot biztosít a vizsgabizottság. Kifejtős és szituációs feladatok egyaránt fellelhetők a kérdéssorban. A szituációs feladatoknál a vizsgabizottság tagjai aktívan közreműködnek a feladatmegoldásban. Az öt tételre adott feleletet a tagok külön-külön, és összesítve is értékelik.

A szóbeli feladatokra adott felelet(ek) a következők szempontok alapján kerül(nek) értékelésre:

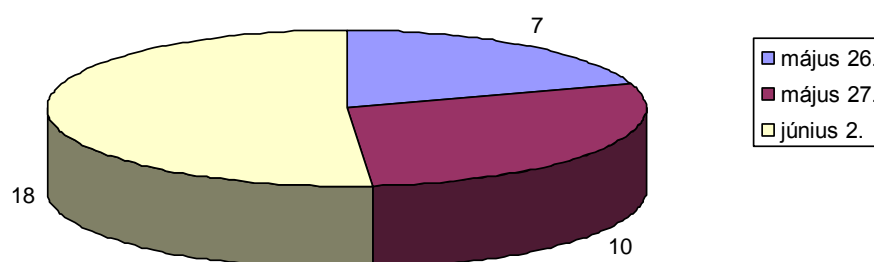
ÉRTÉKELT TERÜLETEK	ELÉRHETŐ PONTSZÁMOK
Tárgyi tudás, rendszerező gondolkodás	40
Lényeglátás, a feladat megértése, problémafelismerés, az esetnek megfelelő érvek, összefüggések, gondolatok	20
Kommunikációs készség, előadásmód, nyelvhelyesség, metakommunikációs eszközök használata	20
Problémafelismerés és reagálóképesség	20
Összesen:	100

A szóbeli vizsga akkor eredményes, ha legalább 60 pontos teljesítményt ért el a vizsgázó.

2.4.3 Vizsgaeredmények

A tényleges vizsgázói létszám **összesen** – mindhárom vizsganapot együttevén – **35 fő**ben alakodott meg.

Vizsgázók száma vizsganaponkénti lebontásban

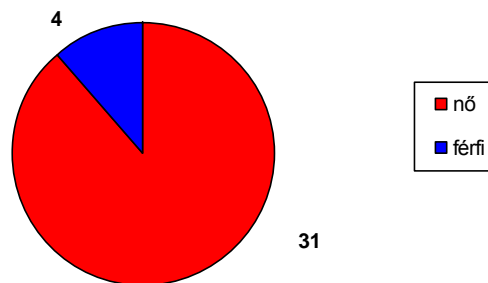


Szükséges hangsúlyozni, hogy a teljes létszámból csupán 2 fő(!) **középfokú tananyagot** hallgató vizsgázó volt, mindketten a május 27-i vizsganapon vettek részt a megmérettetésen. A középfokban érintett tesztelők alacsony részvételi hajlandóságának oka nagy valószínűséggel abban keresendő, hogy az áprilistól június elejéig terjedő időszak nem kedvez sem az éppen

középfokú tanulmányaikat befejező, érettségi előtt álló diákoknak, sem pedig a már középfokú végzettséggel rendelkező, de már felsőfokú tanulmányaikat hallgató tanulóknak sem, akik a kérdéses időszakban éppen vizsgaidőszak előtt álltak. Mégis a középfokot képviselő alacsony vizsgázói létszám ellenére szükségesnek látjuk, hogy az érintett napon – május 27-én - az elért eredményekről külön statisztikát állítsunk fel.

Mielőtt rátérnénk az elért eredmények ismertetésére, érdemes egy pillantást vetni a vizsgázók nemek szerinti eloszlására:

A vizsgázók nemek szerinti eloszlása



A vizsgázók túlnyomó többsége hölgy volt (31 fő), és csupán 4 vizsgázó képviselte a férfiak táborát.

A továbbiakban a vizsganapok vizsgarészeinek (írásbeli, szóbeli) eredményei vizsganapok szerinti lebontásban külön alfejezetek keretében kerülnek ismertetésre.

2.4.3.1 Az írásbeli vizsgarész (teszt, esszé)

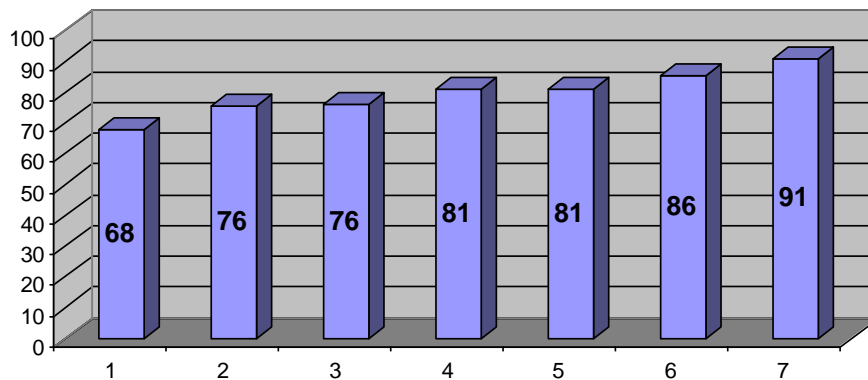
MÁJUS 26.

Az első kitűzött időpontban a regisztrált 10 vizsgázóból 7-en jelentek meg.

TESZT

A teszten elért eredmények várakozáson felül alakultak:

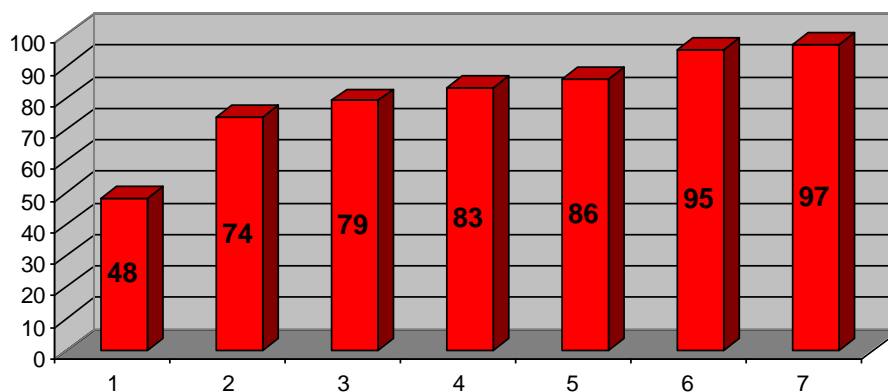
A teszten elért eredmények százalékban kifejezve (2009. május 26-i vizsganap)



A 60%-os minimumküszöböt kivétel nélkül mindenki teljesítette. A teszten a tanulók **átlagosan 80%-os eredményt** értek el. A legjobb eredmény 91%-ban, míg a legrosszabb 68%-ban állapodott meg.

ESSZÉ

A esszén elért eredmények százalékban kifejezve (2009. május 26-i vizsganap)



Mint látható egy vizsgázó teljesített a minimum szint alatt 48%-os eredménnyel, míg a többi hat hallgató messze felülmúlta a 60%-ot. A két legmagasabb eredmény – 95-97% – kiemelkedik a mezőnyből. Átlagosan, a fentiekhez hasonlóan, **80%-os eredményről** beszélhetünk.

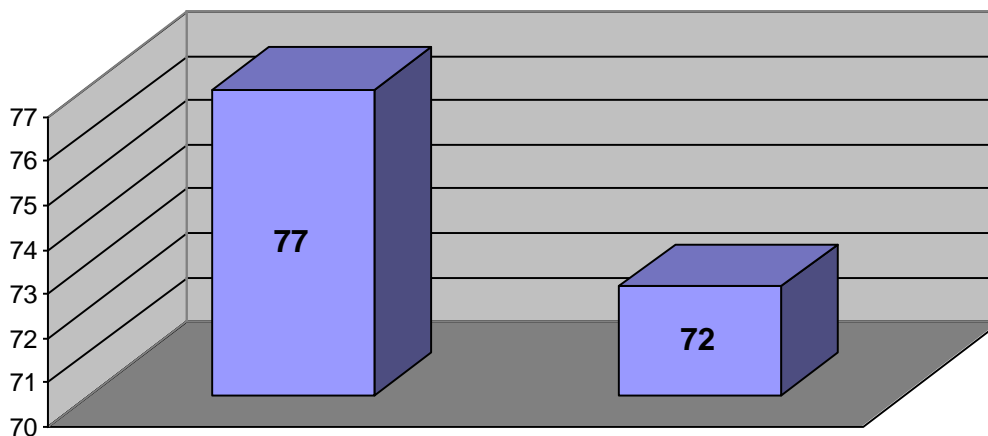
MÁJUS 27.

A második vizsganapon a regisztrált 15 vizsgázóból 10-en vettek részt a megmérettetésen. A már említett 2 középfokú végzettségű – Zsigmond Király Főiskolás hallgató – ezen a napon képviseltette magát, így rájuk vonatkozóan egy külön diagram is ábrázolásra kerül az általuk elért eredmények bemutatása érdekében.

TESZT - KÖZÉPFOK

A középfokon vizsgázó hallgatók teljesítménye az alábbiak szerint alakult:

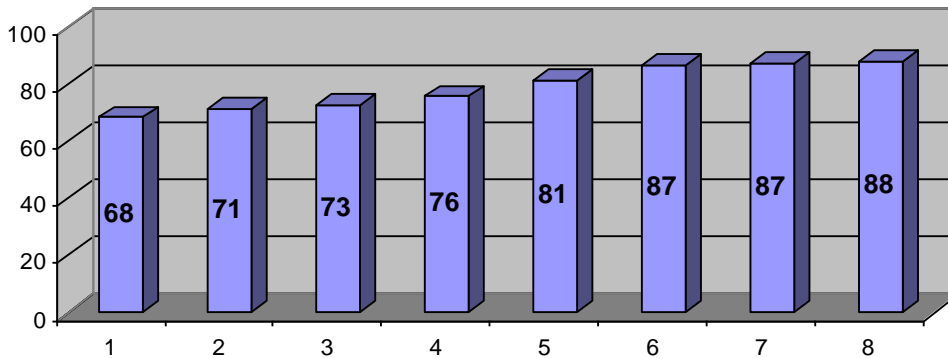
A teszten elért eredmények százalékban kifejezve (2009. május 27-i vizsganap, középfok)



A középfokú tesztfeladat-sort teljesítők is pozitív eredménnyel zártak, esetükben **75%-os átlagteljesítményről** beszélhetünk.

TESZT - FELSŐFOK

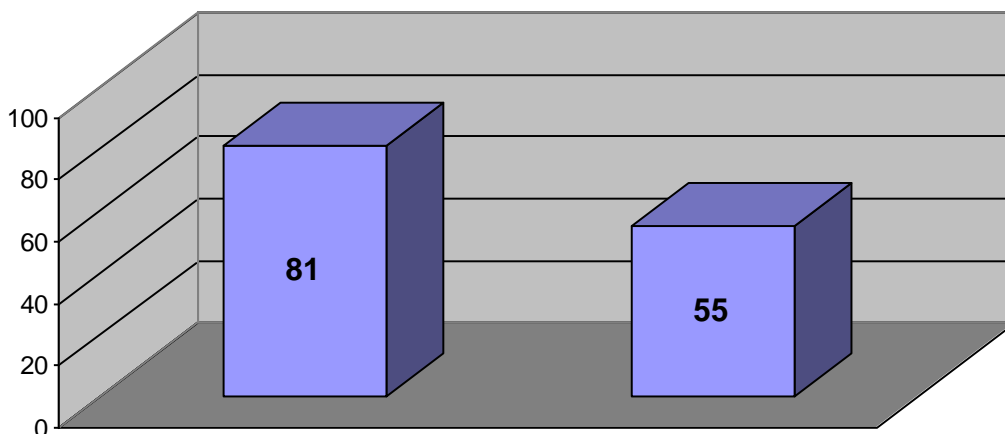
A teszten elért eredmények százalékban kifejezve (2009. május 27-i vizsganap, felsőfok)



Az előző nap mintájára a tesztfeladat-sor megoldása a felsőfokon vizsgázók számára is kedvező eredményt hozott, annak ellenére, hogy az átlag az előző napi 80%-hoz képest 1%-al gyengébben alakult, **79%-on** zárt. A legmagasabb pontszám 88, míg a legalacsonyabb 68 lett.

ESSZÉ - KÖZÉPFOK

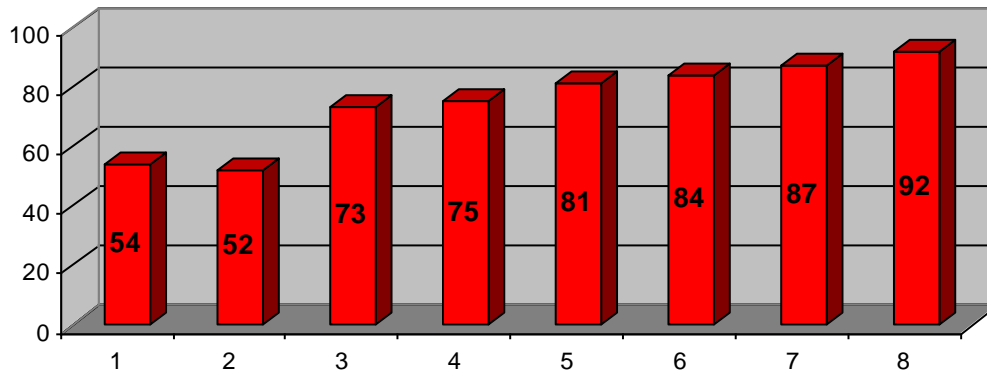
Az esszén elért eredmények százalékban kifejezve (2009. május 27-i vizsganap, középfok)



Látható, hogy míg az egyik résztvevő messze a minimumszint felett vizsgázott (88%), addig a másik tesztelőnek mindössze 55%-ot sikerült elérnie az írásbeli vizsgarész esszé feladata során. Ennek megfelelően **68%-os átlag** alakulását könyvelhetjük el.

ESSZÉ - FELSŐFOK

Az esszén elért eredmények százalékban kifejezve (2009. május 27-i vizsganap, felsőfok)



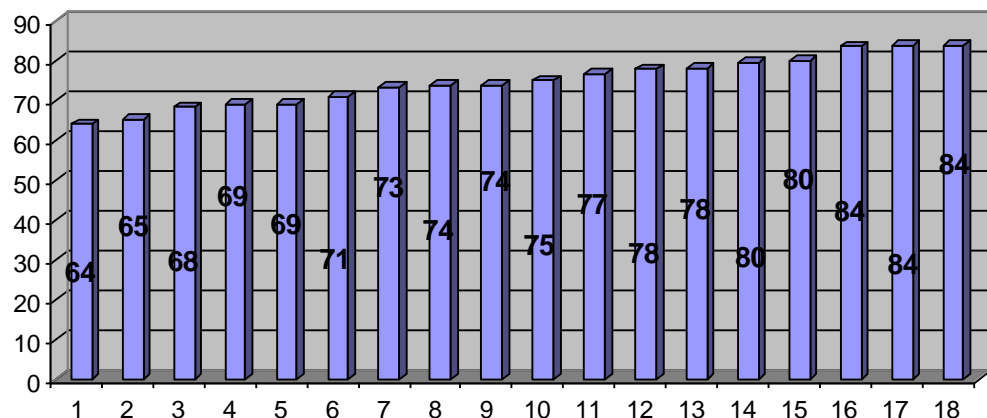
Felsőfokon két vizsgázó teljesített a kívánt szint alatt, a további 6 hallgató eredménye pedig viszonylag kiegyensúlyozottan (73 és 92% között) alakult. Az átlagteljesítmény 73%-ban állapodott meg.

JÚNIUS 2.

A harmadik vizsganapon a regisztrált 20 tesztelőből 18-an vállalkoztak a továbbiakra.

TESZT

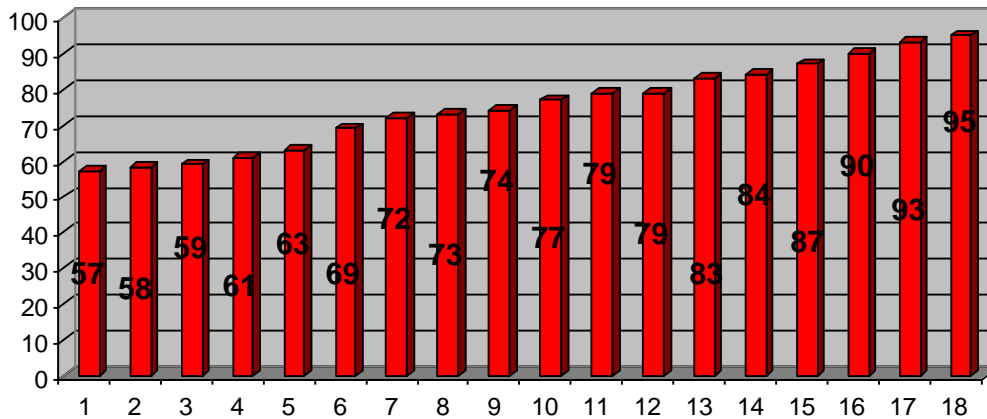
A teszten elért eredmények százalékban kifejezve (2009. június 2-i vizsganap)



Az összes vizsgázó 60% felett teljesített, az **átlageredmény 75%-os** lett.

ESSZÉ

Az esszén elért eredmények százalékban kifejezve (2009. június 2-i vizsganap)

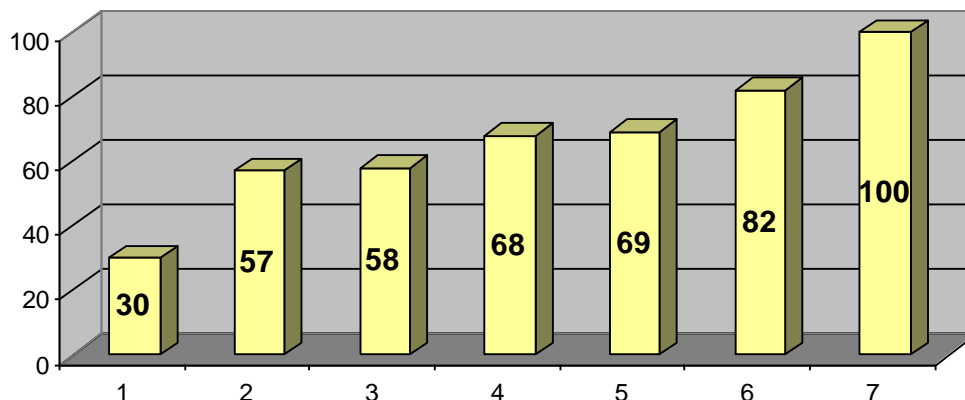


Annak tükrében, hogy ezen a vizsganapon volt a legmagasabb arányú a hallgatói részvétel, a három vizsgázói alulteljesítés viszonylag kedvezőnek mondható, hiszen az átlagteljesítmény még így is elérte a 75%-ot.

2.4.3.2 A szóbeli vizsgarész

MÁJUS 26.

A szóbeli vizsgarészen elért eredmények százalékban kifejezve (2009. május 26-i vizsganap)



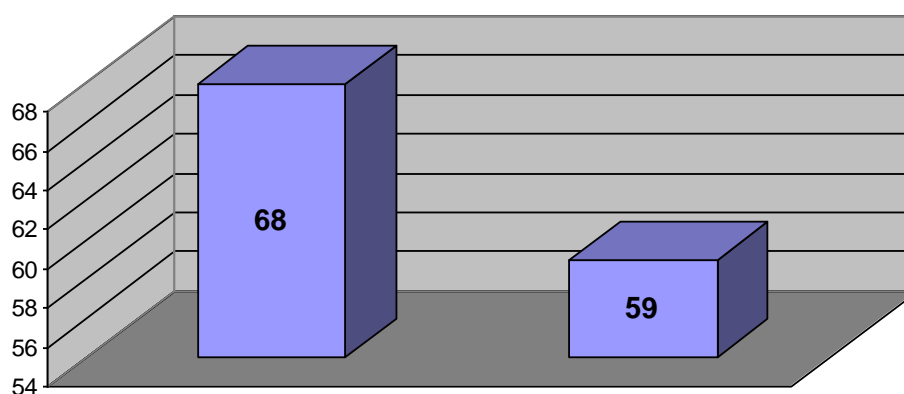
Sajnálatos módon a szóbeli vizsgarész már nem mutatott olyan pozitív eredményeket, mint az írásbeli. A 7 főből mindössze 4-en teljesítették a kívánt szintet. Azonban rendkívül öröndetes,

hogy született egy maximális pontszám is. A három sikertelen eredmény jelentősen rányomta a bélyegét jelen vizsgarész átlagának alakulására, így csupán **66%-os átlagról** beszélhetünk.

MÁJUS 27.

KÖZÉPFOK

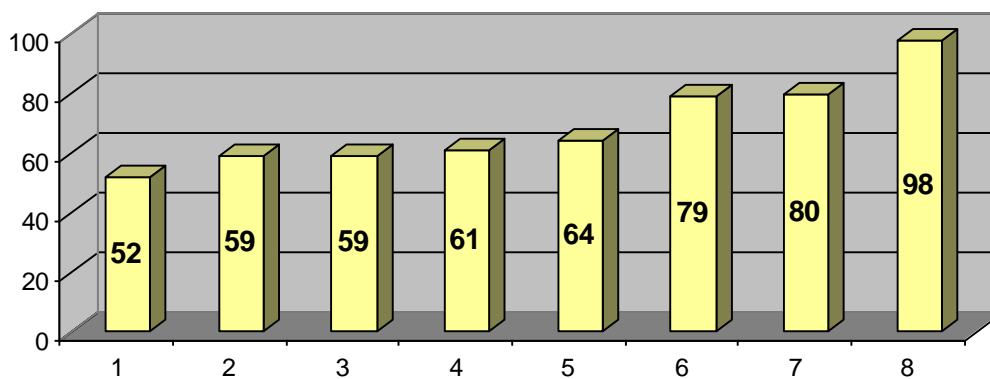
A szóbeli vizsgarészen elért eredmények százalékban kifejezve (2009. május 27-i vizsganap, középfok)



A középfokon vizsgát tett két hallgató által elért szóbeli produktum itt is eltérő képet mutat, hiszen hasonlóan az esszé vizsgarészhez, egy esetben a vizsga eredményességéről (68%), másik esetben a vizsga sikertelenségéről (59%) kaphatunk képet. **Az átlag alakulása: 63%.**

Felsőfok

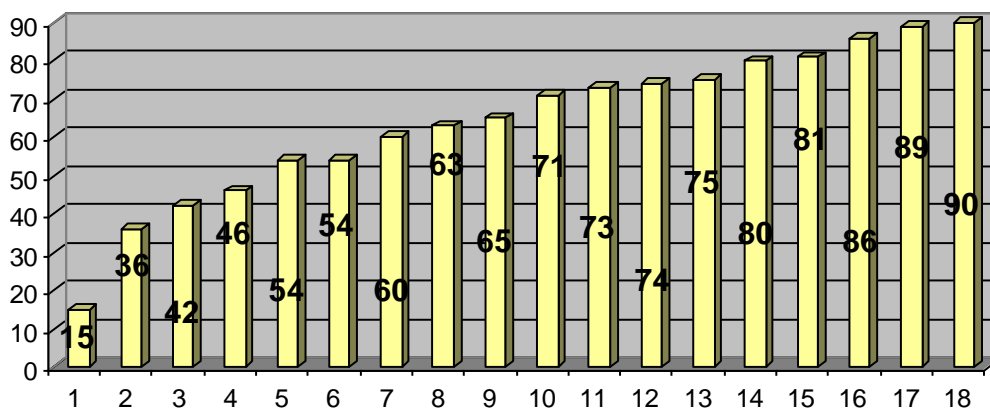
A szóbeli vizsgarészen elért eredmények százalékban kifejezve (2009. május 27-i vizsganap, felsőfok)



Annak ellenére, hogy a bukások száma felsőfokon ugyanakkora volt, mint az előző napon, az átlag (feltételezhetően a magasabb vizsgázoói létszámnak, és az egyenletesebb teljesítménynek köszönhetően) kedvezőbben zárt, **69%-os** lett.

IÚNIUS 2.

A szóbeli vizsganapon elért eredmények százalékban kifejezve (2009. június 2-i vizsganap)



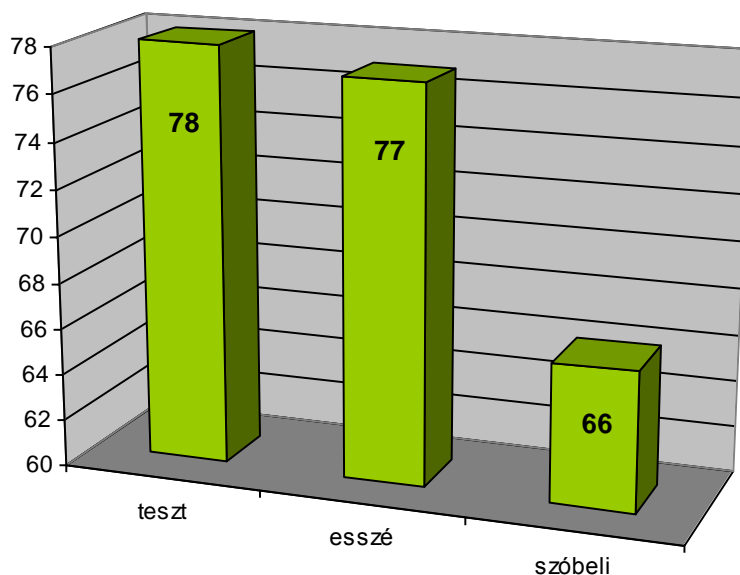
A legtöbb „szint alatti” teljesítés jelen esetben történt: összesen 6 fő maradt a kívánt küszöb alatt. Ennek eredményeképpen az átlagteljesítmény se sokkal haladta meg az alsó határt (**64%**).

2.4.3.3 Az írásbeli és szóbeli vizsgarészekben elért eredmények összegző értékelése

A próbavizsgán elért eredmények számos tanulsággal szolgálnak részünkre. A számok ismeretése előtt fontos megjegyezni, hogy a vizsgáztatók felkérésénél szem előtt tartottuk, hogy olyan szakemberek véleményezzék a hallgatók tudását, akik közreműködtek a tananyag megírásában, létrejöttében.

Leszögezhető, hogy összességében a próbavizsga pozitív eredménnyel zárult, ezt támasztja alá a részvizsgákon elért átlageredmények aránya is:

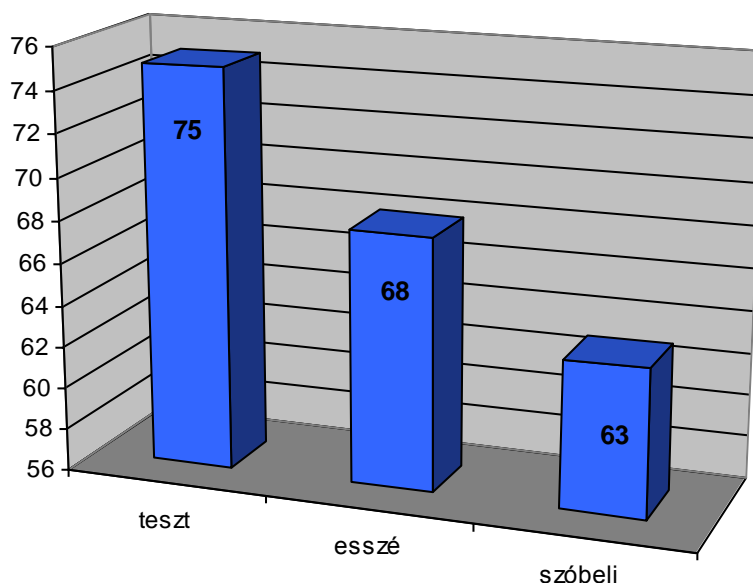
Felsőfokon elért részvizsga eredmények százalékban (mindhárom vizsganap) - 33 fő



Látható, hogy a **felsőfokon** tesztelők **szóbeli vizsgarész** eredménye mutatja a legalacsonyabb értéket (**66%**), majd ezt követi az **esszé (77%)**. A legjobb teljesítményt a **teszten** érték el a vizsgázók (**78%**).

A **középfokú** hallgatók esetében a következőképpen alakult a kép:

Középfokon elért részvizsga eredmények százalékban (2 fő)



Említésre méltó tény, hogy a **tesztfeladat-sort** a résztvevők mindhárom vizsganapon, mindkét szint vonatkozásában 60%-on felül abszolválták. A siker oka nagy valószínűséggel abban rejlik, hogy a tanulás során a vizsgázóknak lehetőségük volt ún. önellenőrző tesztek kitöltésére (melyek megegyeztek a vizsgán fellelhető feladatokkal), így már a felkészülés során megismerkedhettek a kérdések – és ezáltal a válaszok – nagy többségével. A későbbiekre nézve azonban e tekintetben mindenképpen változás várható, hiszen a tesztkérdések száma jelentősen bővülni fog (jelenleg több ezer kérdés elkészítése van folyamatban), ezáltal a jövőben a nagy számok törvénye alapján nem fordulhat elő a kérdések ilyen arányú ismerete.

Leszögezhető, hogy a tesztfeladat-sorra adott egy órás **kitöltési idő** optimálisnak bizonyult. A vizsgázók a számítógép által véletlenszerűen generált 60 kérdést egy óra alatt **átlagosan 44 perc** alatt oldották meg. Érdekesképpen megemlítené, hogy a leggyorsabb megoldás 32 perc 25 másodperc alatt született meg.

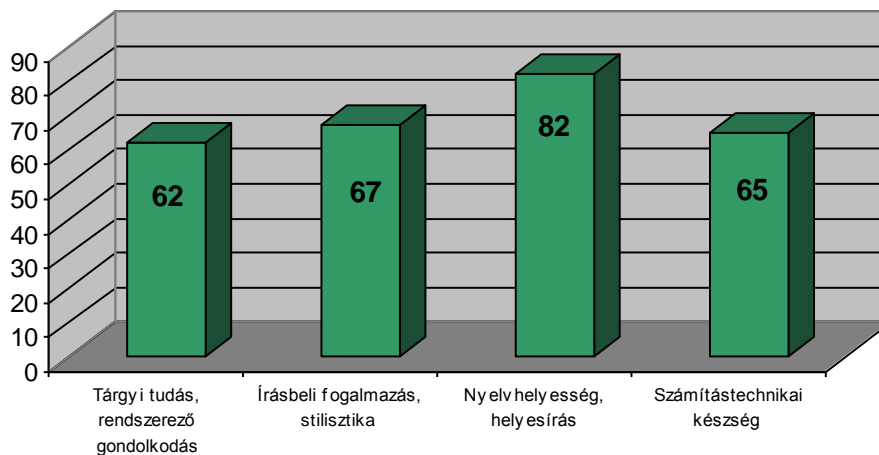
Az **esszé** eredmények már változatosabb képet tükröznek. Az összes résztvevőből 7 vizsgázónak nem sikerült teljesítenie a minimum szintet (ebből 1 fő közép szinten maradt alul). Azonban nagy számban voltak olyan résztvevők is, akik kifejezetten magas színvonalon teljesítettek. Nem volt ritka a 90% feletti eredmény sem (35 főből 6-an 90% felett vizsgáztak). Az esszék javítását a vizsgáztatók a 2.4.2-es pontban megjelölt szempontok alapján végezték.

Szembevetendő, hogy **középfokon** a négy értékelt területből (tárgyi tudás, rendszerező gondolkodás; írásbeli fogalmazás, stilisztika; nyelvhelyesség, helyesírás; számítástechnikai készség)

a tárgyi tudás, rendszerző gondolkodás mutatta a legalacsonyabb százaléértéket (62%). Ezt követte a sorban a számítástechnikai készség (65%), majd következett az írásbeli fogalmazás, illetve stílusztika területe (67%), az abszolút győztes pedig 87%-al a nyelvhelyesség, helyesírás területe volt. A számítástechnikai készség harmadik „helyezésének” oka feltételezhetően az, hogy a résztvevőknek egy tőlük idegen, ún. open office szövegszerkesztő programba kellett dolgozniuk, ugyanakkor az is igaz, hogy ezen program csak kis mértékben tér el a nála jóval ismertebb és elterjedtebb word-től!

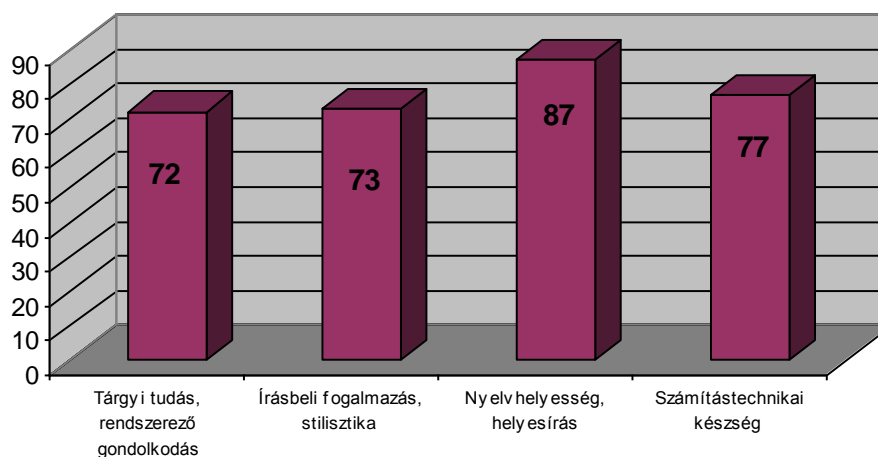
A következő diagram foglalja össze a fent felsorolt négy terület eredményeinek alakulását:

Az esszén belül értékelt négy terület eredményeinek alakulása százalékban kifejezve (középfok)



Felsőfokon már kissé eltérőbb képet kapunk: a legjobb helyezést ebben az esetben is a nyelv-
helyesség, és helyesírás területén érték el a tesztelők 87%-al - ami kiemelkedőnek mondható -
, azonban a számítástechnikai készség már a második helyre szorult 77%-al (ez az eredmény
lényegesen jobbnak mondható, mint a középfok tekintetében). Harmadik helyen az írásbeli
fogalmazás, és stílusztika rész (73%), míg a negyedik és egyben utolsó helyen a tárgyi tudás, és
rendszerző gondolkodás zárt (72%).

Az esszén belül értékelt négy terület eredményeinek alakulása százalékban kifejezve
(felsőfok)

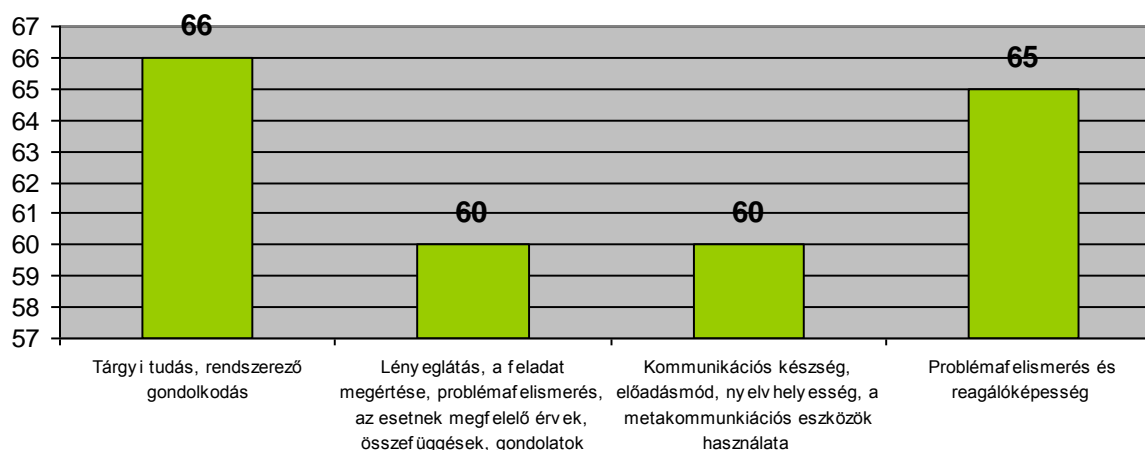


A **szóbeli vizsgarész** összesített eredménye bizonyult a legalacsonyabbnak mind felső, mind pedig középfokon egyaránt.

Az értékelés ebben az esetben is négy főbb területre koncentrált: tárgyi tudás, rendszerző gondolkodás; lényeglátás, a feladat megértése, probléma felismerés, az esetnek megfelelő érvek, összefüggések, gondolatok; kommunikációs készség, előadásmód, nyelvhelyesség, a metakommunikációs eszközök használata; probléma felismerés és reagáló képesség.

A négy terület **középfokon** az alábbiak szerint oszlott meg:

A szóbeli vizsgarészen belül értékelt négy terület eredményeinek alakulása százalékban kifejezve (középfok)

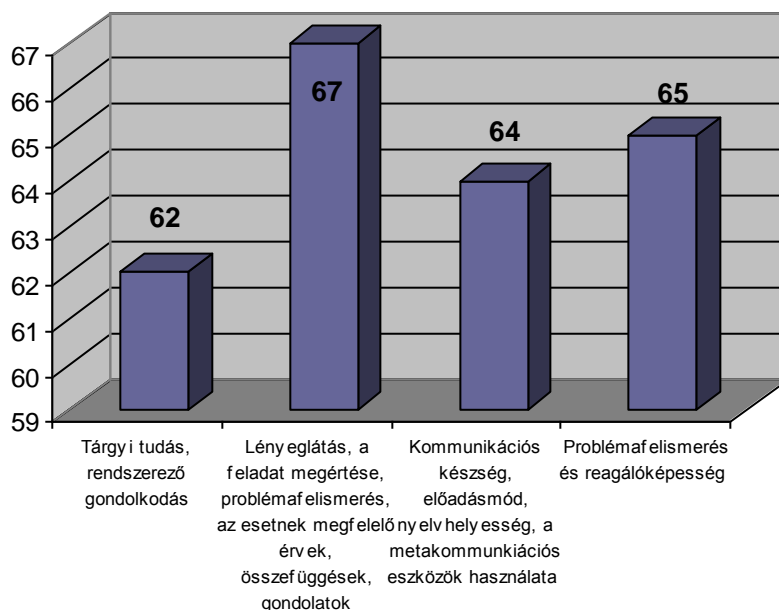


Két területen (a kommunikációs készség, előadásmód, nyelvhelyesség, a metakommunikációs eszközök használata; valamint a lényeglátás, a feladat megértése, probléma felismerés, az esetnek megfelelő érvek, összefüggések gondolatok területe) épphogy a minimumszintet sikerült csak megütni, de a másik két szegmens sem produkált jobban, hiszen az eredmények rendre jóval 70% alatt maradtak (65 és 66%). Ennek értelmében **a négy értékelt rész átlaga 63% lett.**

Felsőfokon az átlagérték már 64%-os eredményt mutat. Szomorú tény, hogy a 33 résztvevőből 12 (!) fő maradt a 60%-os minimumhatár alatt. Kiemelkedő – 90% feletti – eredményre csupán egy esetben volt példa, a leggyakoribb a 60-70% közötti teljesítések száma.

A négy terület eredményeinek alakulása felsőfokon:

A szóbeli vizsgarészen belül értékelt négy terület eredményeinek alakulása százalékban kifejezve (felsőfok)



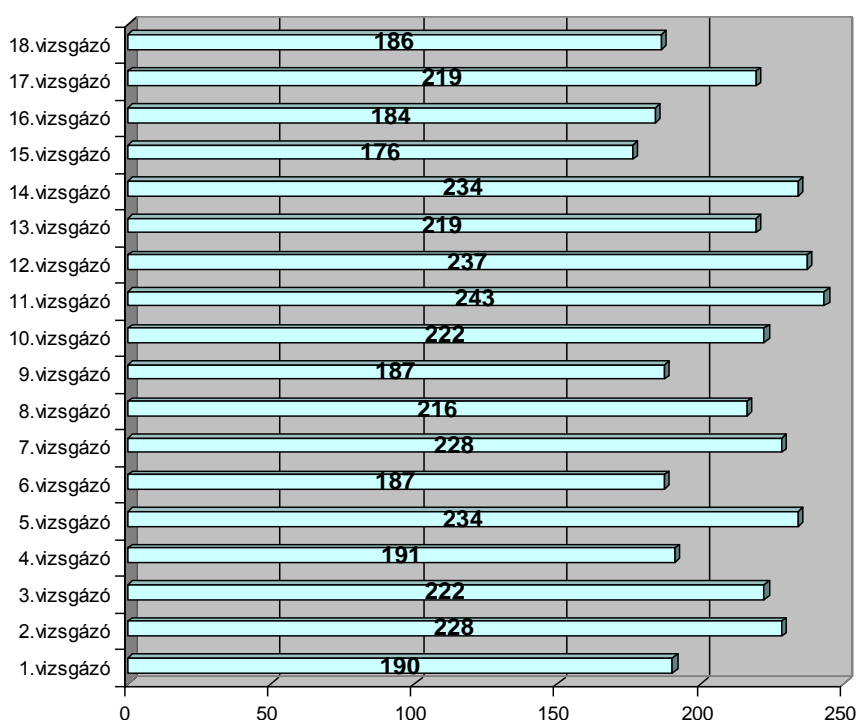
Kijelenthető, hogy vizsgált területek eloszlása egyenletes, kiegyensúlyozott képet ábrázol. A százalékok mind 63 és 67 százalék között mozognak. Az a tény, hogy a szóbeli rész sikerült a leggyengébben figyelemreméltó tapasztalat, melyet később, a vizsgáztató tanárok felkészítése során szem előtt kell tartani.

A továbbiakban érdemes megvizsgálni az arányok, pontszámok alakulását egy további aspektusból is: mégpedig a **tutorral támogatott és a tutori segítség nélküli tanulás** oldaláról.

Eredetileg – mint az már a fentiekben említésre került – a tanulási folyamatba bekapcsolódó 129 főből csak 65-en (azaz a társaság fele) kaptak tutori támogatást az ismeretek könnyebb elsajátítása érdekében. Kíváncsiak voltunk arra, hogy azok, akik úgymond „önmagukra lettek hagyva”, miként boldogulnak majd a tananyaggal.

Az összes vizsgázóból 18-an rendelkeztek a tanulási időszak alatt tutori hozzáféréssel, 17-en pedig autodidakta módon birkóztak meg a tananyaggal. Ennek függvényében az eredmények a következőképpen szóródtak (Az eddigi gyakorlattól eltérően nem százalékban, hanem pontszámban fejezzük ki a teljesítményt! Maximum 300 pontot lehetett szerezni mindkét szinten.):

A tanulási folyamat alatt tutori segítséget kapott vizsgázók összesített eredményeinek alakulása pontszámban kifejezve (maximum pontszám: 300)

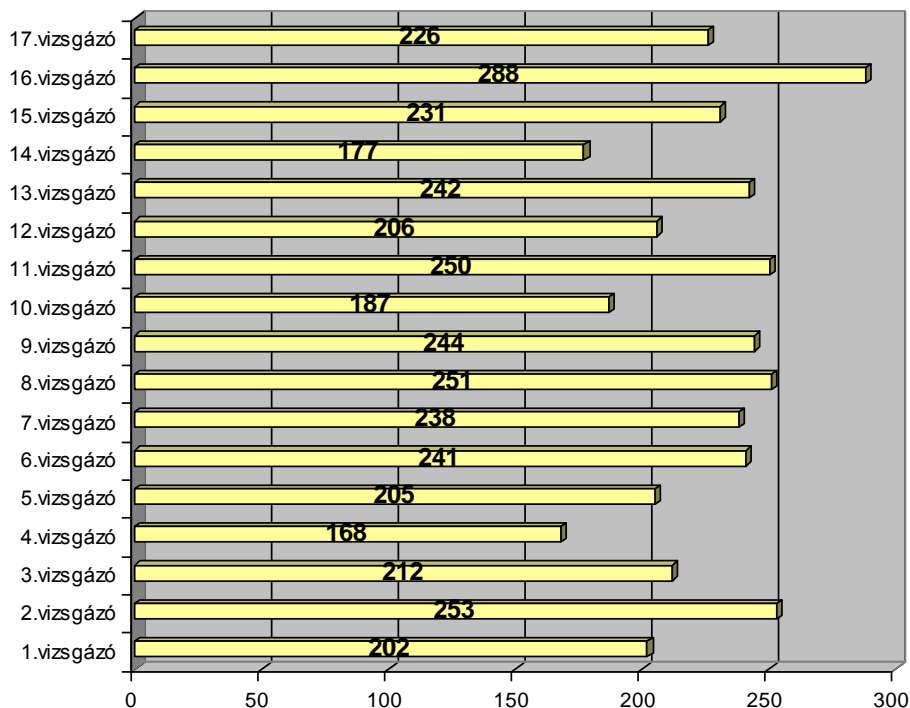


Fentiekből látható, hogy a *tutori támogatás* eredményeképpen az érintett tesztelők (18 fő) összesen 3803 pontot értek el a megszerezhető 5400-ból. Ez százalékos arányban kifejezve 70,4-es teljesítményt jelent.

A *tutori támogatást nélkülöző* vizsgázók – 17 főről van szó - összesen 3821 pontot teljesítettek a maximálisan megszerezhető 5100-ból, amely százalékban kifejezve **74,9**-os értéket mutat. Ezen felül meg kell említeni azt is, hogy amellet, hogy az önálló tanulást folytató tesztelők jobb teljesítményt értek el a megmérettetésen, mint a másik táborban lévő társaik, ráadásként ebben a csoportban fordultak elő a legkimagaslóbb eredmények is (ld. 288 pont!).

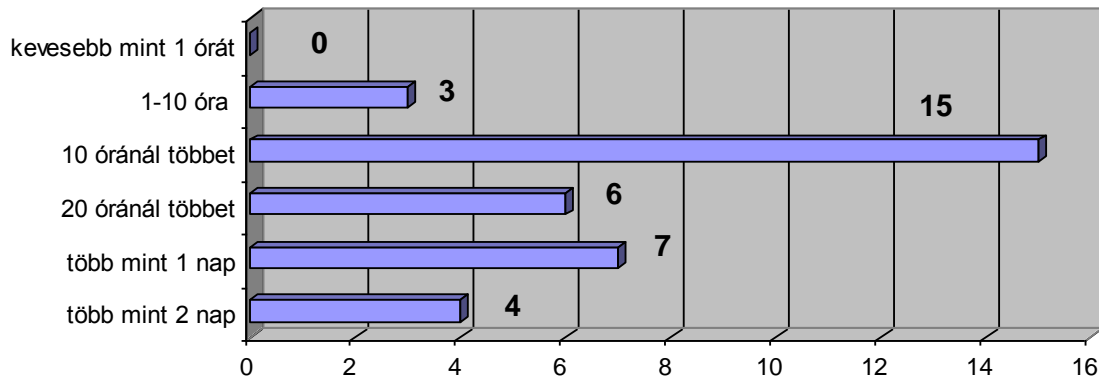
A leírtakat a következő diagram szemlélteti:

A tanulási folyamat alatt tutori segítséget nélkülöző vizsgázók összesített eredményeinek alakulása pontszámban kifejezve (maximum pontszám: 300)



A tanulási folyamatban résztvevő, regisztrált tesztelők képernyő előtti tanulásra fordított idejére a korábbiakban már utaltunk. Azonban a teljesítmények alakulásának a szempontjából is lényeges megvizsgálnunk kimondottan a 35 vizsgázóra koncentráltan az időráfordítás nagyságát.

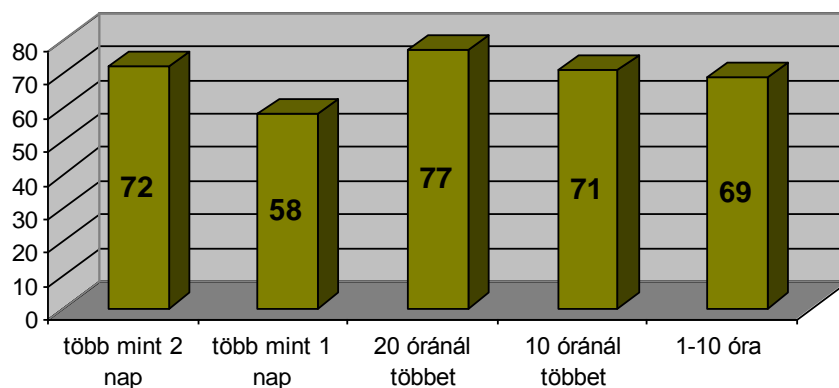
A vizsgázók képernyő előtti tanulásra fordított ideje



Kitűnik, hogy a legmagasabb számban az online formában 10 óránál többet eltöltők vannak (15 fő), míg legkevesebben – összesen 4-en – a több mint 2 napot képernyő előtti tanulásra fordítók lehetők fel. Örvedetes, hogy a kevesebb mint 1 órát online eltöltőkből nem találhatunk egyetlen résztvevőt sem.

Arról, hogy az **online eltöltött idők alakulása miképpen hatott az elért teljesítményre**, az alábbi diagram ad iránymutatást:

A tanulásra fordított idő és a teljesítmények alakulásának viszonya százalékban kifejezve

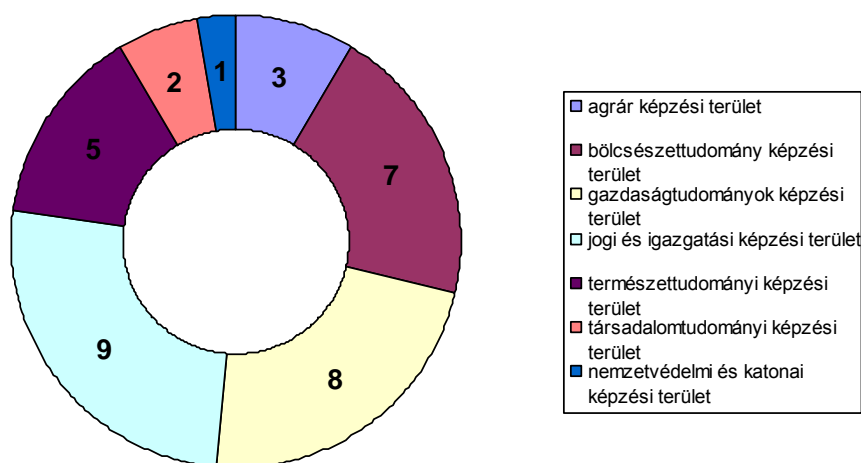


A legmagasabb százalékot a tananyaggal 20 óránál többet online formában foglalkozók érték el (77%), míg a legalacsonyabb értéket meglepő módon a tananyaggal több mint 1 napig foglalkozók produkálták. 69%-on végeztek azok, aki 1-10 óra közötti időt fordítottak a képernyő előtti tanulásra. Tekintettel arra, hogy ebben az esetben a tanulásra fordított idő és a vizsgán elért eredmény viszonylag magas alakulása nem áll arányban egymással, valószínűsíthető, hogy az e csoportba tartozó tesztelők (15 fő) az ismereteket nem csupán a számítógép előtt

sajátították el, hanem hagyományos formában is (kinyomtatták a tananyagot). Minden bizonyosan ugyanaz igaz a 10 és 20 óra közötti időtartamot az e-tananyag előtt elidőzőkre is, hiszen a rendelkezésre álló ismeretanyag feldolgozására a legkedvezőbb becslések szerint is minimum 1 nap, azaz 24 óra szükséges.

Az eredmények alakulásában egyaránt nagyban közrejátszott a **vizsgázók végzettsége**, az általuk képviselt képzési terület sajátosságai:

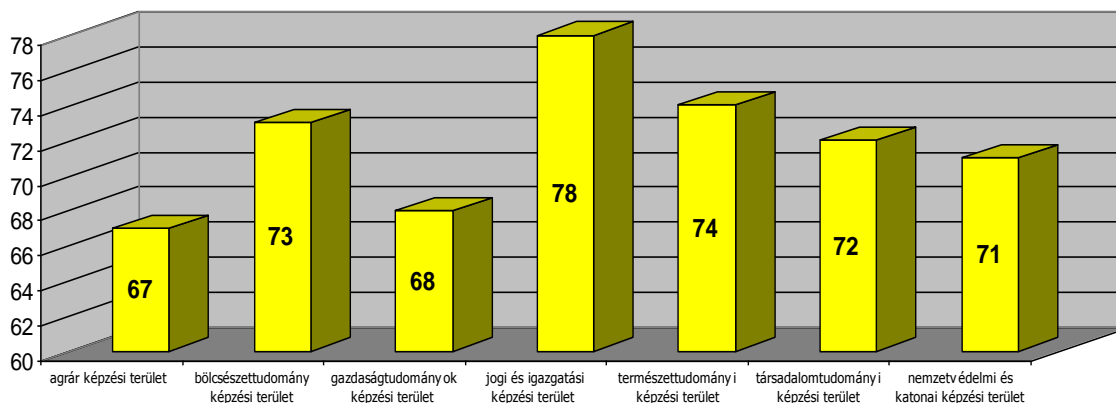
A vizsgázók végzettsége képzési területenként



A jogi és igazgatási képzési területről érkeztek a legtöbben (szám szerint 9-en), ezt követte a gazdaságtudományi területről jövők száma (8 fő). A bölcsészettudományi területen végzetek száma foglalja el a harmadik helyet 7 fővel. Negyedikként a természettudományban jártasak képviseltetik magukat (5 fő), míg az agrár képzési területről jövők már az ötödik helyre szorultak (3 fő). Mindössze 2-en érkeztek a társadalomtudományok háza tájáról, és csupán 1 fő képviseli a nemzetvédelem területét. Érdekes, hogy nem kerültek ki a tesztelők közül sem informatikai, sem pedig műszaki végzettségűek.

Azt pedig, hogy a tananyag melyik képzési terület képviselőinek kedvezett a leginkább, a következő diagram szemlélteti:

A vizsgaeredmények megoszlása százalékban képzési területenként



Nem meglepő módon a legmagasabb százalékban a jogi és igazgatási területen végzettek teljesítettek (78%). Meglepetésre a második helyre kerültek 74%-al a természettudományi végzettséggel rendelkezők. Őket követték 73%-al a bölcsészek, illetve 72%-al a társadalomtudományokban jártasak. A leggyengébb eredményt az agrár képzési területen diplomázók érték el (67%).

Az eredmények ismeretében tehát egyértelműen kijelenthető, hogy a tananyag tartalma a jogi és igazgatási területen végzettek számára kedvez a leginkább.

2.4.3.4 Vizsgáztatói tapasztalatok

A vizsgáztatók túlnyomó többsége – ahogy arra már a korábbiakban utaltunk – tananyagszerzőként, tutorként, vagy lektorként működött közre a közigazgatási versenyvizsga tananyag létrejöttében. Alább olvashatók azon tapasztalatok, vélemények – először idézetek, majd pedig összefoglalás formájában -, melyeket a szakemberek a vizsgáztatást követően vontak le.

„Az esszékérdések javítása és a szóbeli vizsga változatos képet festett a vizsgázók felkészültségéről. A szóbeli vizsgán több vizsgázó szakmai felkészültsége és előadókészsége meghaladta az átlagost, ugyanakkor a többség teljesítménye átlagos volt, illetve átlag alatti maradt. Ezek első tapasztalatok, ráadásul nem is volt „éles” a vizsga, tehát nem szabad messzemenő következtetéseket levonni. Az esszékérdésekre adott válaszok is hasonló képet mutatnak.”

„Az írásbeli és a szóbeli vizsga kapcsán észrevételeim összességében jók. Igaz, hogy még nem volt minden fejezet (rész) teljesen készen, de a tapasztalatok egyértelműen kedvezőek voltak. Az írásbeli-esszé kapcsán a mérési szempontok megfelelőek, viszont túlzottan, már-már követhet-



lenül részletesek. Szerintem elegendő, ha az esszé javításához csak a négy nagy kategóriát, és persze annak pontjait adjuk meg. A többi a javító-tanárra kell bízni.

Ugyanez vonatkozik a szóbeli pontozásra, azzal kiegészítve, hogy itt a pontozó lap nem megfelelő, hiszen az elért pontszám kapcsán 100 pontot lehet maximum szerezni, így ahány százalék, annyi pont. Akármennyire is siettünk, egy vizsgázóra legalább harminc percet kellett fordítanunk, de a kényelmes a 45 perc lenne. Ha ezt beszorozzuk 12-15 fővel, akkor kiderül, hogy túl sok időt „rabol” el a szóbeliztetés, ezért javaslom, hogy egy bizottsághoz legfeljebb 10 fő kerüljön.”

Megállapítható, hogy a felkért vizsgáztatók a résztvevők teljesítményével összességében meg voltak elégedve. Benyomásaik alapján a tananyag elsajátítható volt, azonban a **Globalizáció, és fenntartható fejlődés c. modul** – mely a Gazdaság, pénzügyi ismeretek tantárgyon belül található - a visszajelzések alapján nehézségeket okozott, így kétségtelenül átdolgozásra szorul.

Továbbá többen jelezték felénk, hogy nehézségekbe ütközött a szóbeli vizsgarészen használatos **szóbeli értékelő lap** kitöltése is, tekintettel arra, hogy használata rendkívül időigényes, és részletekbe menő munkát, adminisztrációt igényel, melynek hatására középpontba a statisztika, nem pedig a vizsgázó kerül.

Vizsgáztatóink helyenként kifogásolták még a **szóbeli kérdések** többségének jellegét, illetve az azokra elvárt válaszok mennyiségének egyenetlen megoszlását is.

2.4.3.5 Vizsgaszervezési tapasztalatok

Mindent összefoglalva kijelenthető, hogy a három vizsganap sikeresen lebonyolításra került. Figyelembe véve azt, hogy egy bevezetésre kerülő projektről van szó, - melynek első lépéseit most tettük meg - természetesen fentiekén túl adódtak kisebb nehézségek, melyeket a helyszínen orvosoltunk.

Ilyen kisebb problémaként említhető az az informatikai vonatkozású esemény, melynek keretében a próbavizsga tesztfeladatának megoldása során többször előfordult, hogy a következő tesztkérdésre lépéskor a vizsgázók böngészőjében "hálózati időtúllépés" hibaüzenet jelentkezett. A hiba jelentkezésével egyidőben az ILIAS szerveren sem a hálózati, sem pedig a rendszerterheltség nem haladta meg számottevően az átlagosat, ezért az valószínűsíthető, hogy a tanteremben kialakított vezeték nélküli hálózat túlterheltsége okozta a hibát.

Problémát jelentett még a szóbeli vizsgakérdéseken belül rendelkezésre álló, ún. szituációs kérdések alacsony száma, melynek következtében néhány esetben előfordult, hogy a vizsgázó nem ez előírt 5 tantárgycsoportból húzott egyet-egyét, hanem esetenként ugyanazon tantárgyon belül kényszerült a kérdések kiválasztására. Ez a nehézség a későbbiekben egészen biztosan nem fog felmerülni, hiszen a közigazgatási versenyvizsga hivatalos megkezdéséig számtalan feladat áll majd a hallgatók rendelkezésére. Ezen felül nem elhanyagolható módon jelen-



tős könnyebbé fog jelenteni az is, hogy a kérdéseket nem manuálisan, hanem elektronikus úton kell majd kiválasztani.

A vizsgáztatók által tapasztalt szóbeli értékelő lap kitöltésével kapcsolatos nehézségeket mi is tapasztaltuk, így a későbbiekben törekedni fogunk annak leegyszerűsítésére.

A hallgatók és a vizsgáztatók által fellelt hibás, esetlegesen nem megfelelőnek értékelt kérdéseket szakmailag felülbíráljuk.

2.5 Hallgatói vélemények

A résztvevőknek a szóbeli vizsgát követően még két kötelezettségnek kellett eleget tenniük annak érdekében, hogy a beígért tanúsítványt kézhez kaphassák. Elsőként egy online kérdőív kitöltésére kértük őket, majd pedig egy interjú keretében voltunk kíváncsiak a tananyaggal és a projekt egészével kapcsolatos benyomásaikra, személyes véleményükre. A két felmérés összegző értékelését az alábbiakban tesszük közre.

2.5.1 Az online kérdőív értékelése

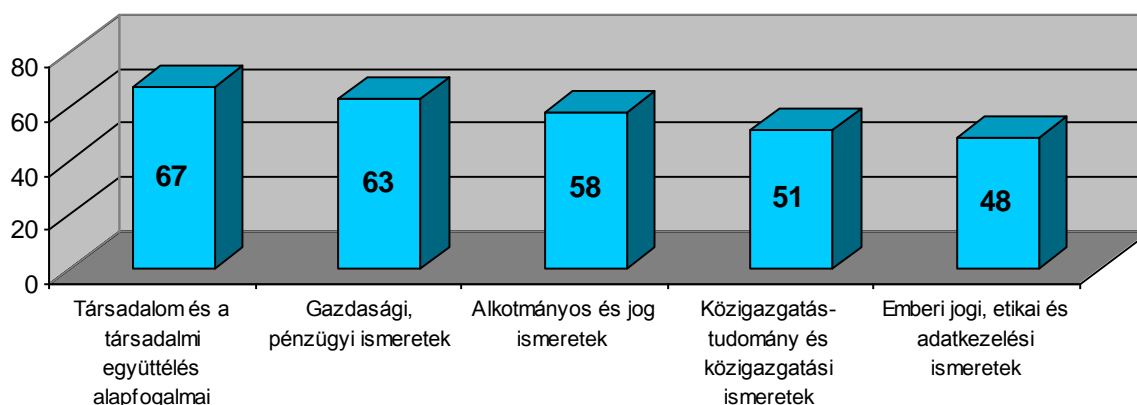
ELSŐ KÉRDÉSKÖR

Az első kérdéskörben a **bemeneti adatokról** kérdeztük a résztvevőket. Azt szeretnénk volna megtudni, hogy milyen tanulás-módszertani, számítógép-felhasználói, illetve szakmai készségekkel és kompetenciákkal rendelkeztek a tanulási folyamat megkezdése előtt.

Az **önálló tanulási készségek** meglétére a tesztelők **97%**, az **irányított önálló tanulási módszerek** (távoktatási, e-tanulási tapasztalatok) ismeretére csak **61%**, míg az **IKT-kompetenciákra** vonatkozó kérdésre **88%** válaszolta, hogy kiváló, jó vagy átlagos képességekkel rendelkezik.

A **szakmai kompetenciák** meglétére részletesen, modulonként kérdeztünk rá, de az összesítést tantárgycsoportonként végeztük. Az öt tantárgycsoport között a megoszlás a következőképpen alakult:

A szakmai kompetenciák meglétének alakulása a projektben való részvétel előtt az öt tantárgycsoport vonatkozásában százalékos arányban kifejezve



Mint látható a tesztelők a legfelkészültebbnek a Társadalom és a társadalmi együttélés alapfogalmai c. tantárgyon belül érezték magukat (67%), míg a legkevesebb tudás - vélekedésük szerint - az Emberi jogi, etikai és adatkezelési ismeretek tárgy körének vonatkozásában állt rendelkezésükre (48%).

MÁSODIK KÉRDÉSKÖR

A második kérdéskörben a **kurzus elégedettségét** mértük fel, melynek keretében a résztvevők tanulási szokásaira, az előrehaladás mértékére, az általános, szakmai és számítógép felhasználói ismeretek fejlődésére, valamint a tanfolyam hatékonyságának a megítélésére voltunk kíváncsiak.

Az **általános kompetenciák** fejlődése a következő képet mutatja: a résztvevők **94 %-a** állította azt, hogy a versenyvizsga kurzus során új szavakat, kifejezéseket tanult, és **97%**, hogy a kurzus elvégzésével kiváló, jó, vagy közepes mértékben fejlődött az általános műveltsége. A résztvevők **79%-a** vélekedett úgy, hogy a megoldásokat nagy- vagy közepes mértékben használta az önellenőrzéshez, gyakorláshoz. **85%** úgy érezte, hogy a kurzus hozzásegítette az ismert és az új kifejezések magabiztosabb használatához, míg **94%** foglalt állást amellyel, hogy a kurzus elvégzésével az ismert, illetve az újonnan megtanult összefüggéseket is már jóval magabiztosabban alkalmazza.

A **szakmai kompetenciák** fejlődése terén a következő vélemények fogalmazódtak meg a tesztelők részéről: **94%** jelentette ki, hogy a kurzus segítette a követelmények elsajátításában. **85%** előszeretettel használta a beépített fogalomértelmező szótárt, képeket, ábrákat.

Említésre méltó, hogy 100% értékelte úgy, hogy a kurzus során új összefüggéseket tanult a közigazgatás rendszeréről!

A számítógép-felhasználói készség-fejlődés kapcsán a hallgatók **48%-a** válaszolta azt, hogy közepes vagy nagy mértékben használt internetes keresőt, míg a tanulók **39%-a** egyéb internetes szótárt is segítségül hívott annak érdekében, hogy megkeresse a kívánt szavak jelentését.

Össességében a hallgatók 94%-a tapasztalta, hogy a versenyvizsga kurzus során tanultak beépültek személyiségükbe, melynek következtében jelentősen bővült látókörük.

HARMADIK KÉRDÉSKÖR

A 3. kérdéskörben arra kerestük a választ, hogy **a résztvevők miként vélekednek a tutorról, és milyen tanulói tapasztalatok keletkeztek a tutorált tanulási móddal kapcsolatban.** Ezen belül még részletesebben a tutori feladatok ellátásával kapcsolatos elégedettségre kérdeztünk rá. **Mielőtt azonban az értékelést megkezdénénk, fontos még egyszer kiemelni azt, hogy a végső vizsgázói létszámból (35 fő), csupán 18 vizsgázó kapott tutori segítséget a tanulási folyamat alatt, egyszóval jelen értékelésben ezen 18 fő tutori kérdéskörrel kapcsolatos válaszainak összesítése olvasható!**

Az értékelés ötfokú skálán történt, ahol az 5-ös minősítés a teljesen elégedett kategóriát jelentette, a 4-es érték az inkább elégedettet, a 3-as az átlagosan elégedettet, a 2-es az inkább nem elégedettet, míg az 1-es érték az egyáltalán nem elégedettet. Az átfogóbb áttekintés érdekében a tutorálással kapcsolatos elégedettség elemzéséhez az 5-ös, 4-es, és 3-as kategóriát tartottuk együttesen megfelelőnek a vizsgálat szempontjából, s ezt viszonyítottuk az összes vizsgázó számához.

A tutor **motiváló tevékenységével** kapcsolatban a motiváció erősítését a résztvevők **58%-a** jelezte vissza. **75%** elégedettnek minősítette azt, ahogy **a tutor bátorította a hallgatókat.** Szintén a résztvevők **75%-a** volt elégedett azzal, ahogy **a tutor érdeklődést keltett az adott témakör iránt,** míg szintén **75%** válaszolta azt, hogy felkért szakember a **kurzuson mindenkiből a legjobbat kísérelte meg kihozni.** Érdekes, hogy újabb **75%** vélte úgy, hogy **a tutor bátorította a tanulási tevékenységet,** valamint felkeltette a résztvevők érdeklődését a tantárgy, modul tanulása iránt.

Össességében a tutor motiváló feladatának ellátásával a résztvevők 72%-a volt elégedett.

A felkért szakember egyik meghatározó feladata volt a résztvevőkkel kapcsolatos elvárások pontos, világos megfogalmazása. Ezzel kapcsolatban a hallgatók **66%-a** szerint **világosan érthetőek voltak a velük kapcsolatos elvárások,** **75%** szerint pedig a kurzus kezdetén **egyértelműen meg lett adva, hogy mi feladat.** Végül **58%** vélte úgy, hogy a tutor a projekt során alaposan **meggyőződött arról, hogy a résztvevő igazán megértette-e, hogy mit kell tennie.**

Össességében a tutorált résztvevőkkel kapcsolatos elvárások pontos, világos megfogalmazásával kapcsolatosan a tesztelők 66% volt elégedett.

A tutor **értékelő tevékenységével**, a visszajelzések megfelelőségével kapcsolatos elégedettséget vizsgálva a következőket tapasztaltuk: a résztvevők **66%-a** válaszolta, hogy a tutor sok energiát fektetett abba, hogy **visszajelzést** adjon a résztvevők munkájáról, míg csupán a megkérdezettek **50%-a** szerint foglalkozott azzal, hogy **a hallgató megtanulta-e a tananyagot**. **66%** szerint a tutor úgy értékelte a munkát, hogy azzal **segített a tanulási folyamatban**. Arra vonatkozóan, hogy miként, milyen módon történt az értékelés, a résztvevők **92%-a** felelte azt, hogy a visszajelzés az esetek túlnyomó többségében **számbeli értékelés** formájában valósult meg.

A projektben résztvevők 61%-a volt összességében elégedett a tutor értékelő tevékenységével.

A résztvevői önállóság figyelembevételével kapcsolatos elégedettséget sajátosan e tanulási formára vonatkozóan négy kérdés vizsgálta:

Az első kérdés arra kereste a választ, hogy a tutor hagyta-e, hogy a résztvevő maga döntse el, hogyan, miként akar tanulni. A válaszadók **100 %-a** vallotta azt, hogy a szakember maradéktalanul szabad utat engedett ezen a területen, tehát nem befolyásolta a tanulás mikéntjét. **75%** szerint a tutor választási lehetőségeket adott részükre, míg **83%** érezte úgy, hogy a tutor bízott abban, hogy a résztvevő jól fog teljesíteni a kurzuson. **66%** véleménye szerint odafigyelt arra, hogy a résztvevő hogyan szeretné az ismereteket elsajátítani, és csak **58%** szerint igyekezett megérteni azt, hogy a hallgató miképpen látja a tananyagot.

A résztvevői önállóság figyelembevételével összességében a hallgatók 76%-a volt elégedett.

A tutorok empátiájával kapcsolatos elégedettséget több megközelítésből is vizsgáltuk, ebben az esetben a válaszok átlaga 75%-os eredményt mutat.

A kérdéskörön belül a résztvevők **83%-a** vélekedett úgy, hogy **a tutor tett erőfeszítéseket**, hogy a kurzussal kapcsolatos nehézségeiket megértse, míg **83%** szerint **jól kezelték az emberek érzéseit**. A résztvevők **66%-a** vélte úgy, hogy **a tutor törődött velük**, mint emberrel. **58%** gondolta azt, hogy maradéktalanul **őszinte és nyílt lehetett a tutorával szemben**, és emellett **83%-nyi** résztvevő tanúsított nagymértékű bizalmat a segítőjével kapcsolatban.

A tanulásban való előrehaladás nyomon követésével kapcsolatos válaszok alapján megállapítható, hogy a résztvevők **75%-a** szerint a tutorok segítő visszajelzéseket adtak haladási ütemükről, noha csak **41%-uk** vélte úgy, hogy a szakember gyakran megbeszélte velük azt, hogy milyen hatékonyan halad a kurzuson a tanulással.

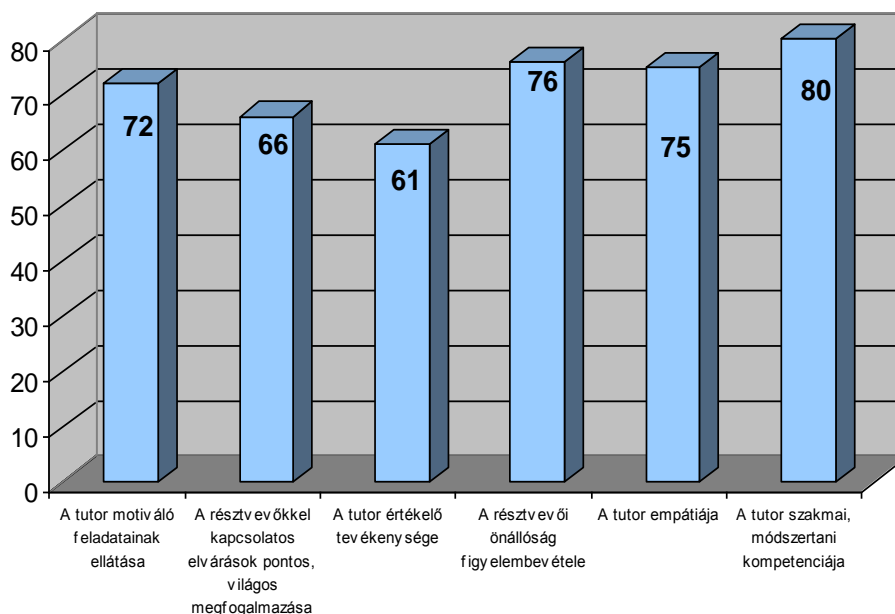
A résztvevőkkel való kommunikációt és kapcsolattartást tekintve **66%** tapasztalta azt, hogy a tutor kérdések feltevésére bátorította. **75%** volt elégedett a tanulásba való bevonással. A tutorok **segítőkészségével kapcsolatosan 91%** szerint kiválónak, jónak, illetve megfelelőnek minősíthető a segítőkézség tanulási folyamat alatt tanúsított mértéke. Érdekes adalék, hogy míg nem volt elvárás a tutorokkal szemben az, hogy elérhetőek legyenek a résztvevők

számára a kurzuson kívül, mégis a résztvevők **58%-a** ilyen irányú tapasztalatokat is szerzett, és ennek megfelelően elégedettségét fejezte ki.

Végül ezen a kérdéskörön belül legösszettebben **a tutorok szakmai kompetenciájával kapcsolatos elégedettséget vizsgáltuk.** Ennek égisze alatt a módszertani jártasságot érintő kérdésekre adott válaszokkal kapcsolatosan **66%** vélte úgy, hogy **a tutor kielégítően és gondosan megválaszolta a kérdéseit.** **83%** volt elégedett azzal, hogy **pontos válaszokat kapott.** A résztvevők ugyancsak **83 %**-a tapasztalta azt, hogy a tutor - ha szükség volt rá - **képes volt új megoldási javaslatokkal előállni.** A felkészültségükkel a résztvevők **83%-a** volt elégedett. A tesztelők **100%-a** válaszolta azt, hogy **a tutor az adott tananyag szempontjából kellően hozzáértő volt,** **83%** meglátása alapján pedig kijelenthető, hogy **magyarázatai világosak** voltak. **66%** véleménye képviselte azt az álláspontot, hogy **a tutor a tanulás önállóságát segítette,** míg **75%** vélekedett úgy, hogy a tutorát érezhetően **érdeкли a tanítás.** **Összegezve a tutorok különböző szakmai, módszertani kompetenciájával kapcsolatos adatait, leszögezhető, hogy átlagelégedettség 80%-osan alakult a résztvevők körében.**

Fent leírtakat az alábbi diagram foglalja össze:

A tutori segítséget kapott vizsgázók tutori tevékenységgel kapcsolatos elégedettségi adatainak alakulása százalékban kifejezve kérdéscsoportonként



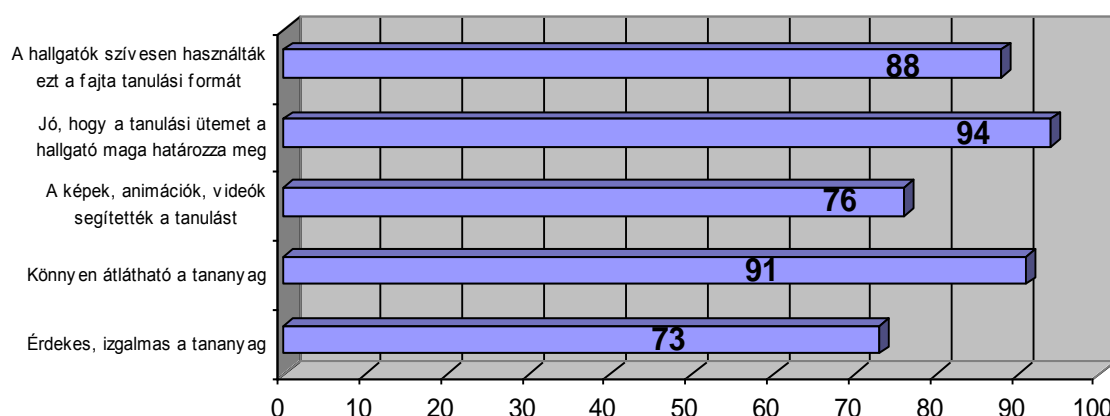
NEGYEDIK KÉRDÉSKÖR

A 4. kérdéskörben azt mértük fel, hogy a versenyvizsga kurzuson tanultak mennyire járultak hozzá a témakörök elvárt követelményeinek elsajátításához, egyszóval: **mennyire volt könnyen megtanulható a tananyag?** (Az értékelést tantárgycsoportonként tesszük közzé!)

1. Társadalom és a társadalmi együttélés alapfogalmai c. tantárgycsoport (bemeneti kompetencia: 67%)

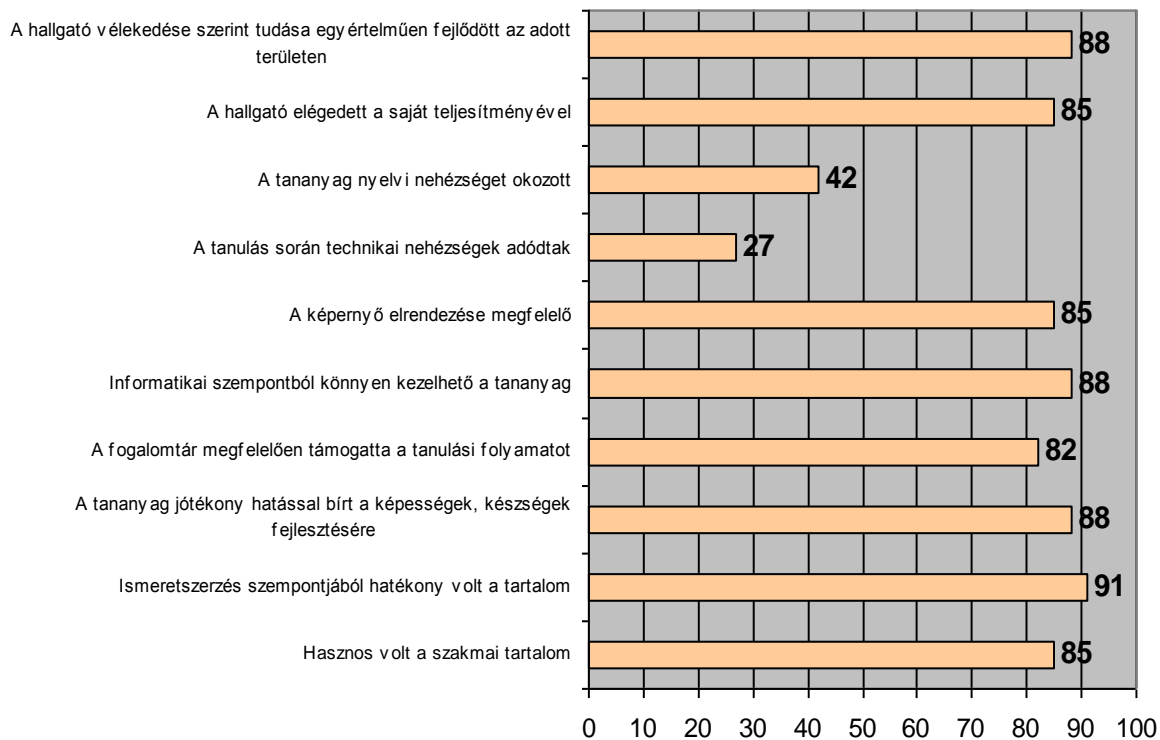
Elsőként a motivációra irányuló kérdéseket tettünk fel, melynek kiértékelt eredményei az alábbiak: a tananyagot **izgalmasnak, érdekesnek 73%**, míg **könnyen átláthatónak 91%** tartotta. **76%** mondta azt, hogy tanulását jól segítették a **képek, animációk, videók**. **94%** jónak találta, hogy a tanulás **ütemét** saját maga határozhatta meg. **Össességében a válaszadók 88%-a használta szívesen ezt a tanulási formát.**

A Társadalom és a társadalmi együttélés alapfogalmai c. tananyag motiváció mérésére irányuló kérdéseinek összesített százalékos eredménye



Ezt követően a **szakmai kompetenciák** fejlődésére kérdeztünk rá. **85%** válaszában amellet foglalt állást, hogy ez a témakör **szakmai tartalmát** tekintve hasznos volt a számára. **Ismeretszerzés** szempontjából **91%** tartotta hatékornynak a tananyagot, és ugyanennyi résztvevő állította, hogy összességében fontos a témakör. **Képességei, készségei** fejlődése szempontjából a tananyag jótékony hatással bírt a kérdőívet kitöltők **88%-a** számára. A válaszadók **82%-a** mondta azt, hogy a **fogalomtárak** jól segítették a tanulását. **Informatikai szempontból 88%** vélekedése szerint a tananyag könnyen kezelhető, és **85%** gondolta úgy, hogy a **képernyő elrendezése megfelelő**. A megkérdezettek **27%-a** tapasztalta, hogy a tanulás közben **technikai nehézségei** adódtak, és csupán **42%** számára okozott problémát a tananyag nyelvezete. A Társadalom és a társadalmi együttélés alapfogalmai: c. tantárgycsoportban **85%** ismerte be, hogy **elégedett a saját teljesítményével** és **88%** meglátása szerint a **kurzus során fejlődött vizsgált területen.**

A Társadalom és a társadalmi együttélés alapfogalmai c. tananyag szakmai kompetenciájának mérésére irányuló kérdések összesített százalékos eredménye



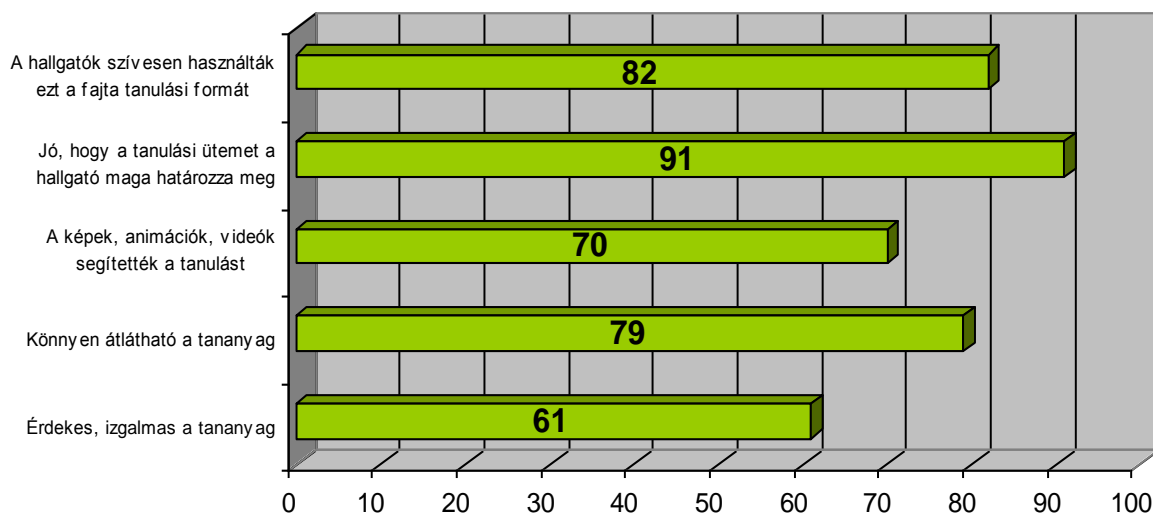
Össességében 91% volt elégedett a tananyaggal és ugyanennyi résztvevő a tanulási módszerrel.

2. Gazdasági és pénzügyi ismeretek c. tantárgycsoport (bemeneti kompetencia: 63%)

A **motiváció** vonatkozásában a következő eredményeket kaptuk: a tananyagot **izgalmasnak, érdekesnek 61%, könnyen átláthatónak** pedig **79%** tartotta. **70%** adta válaszul, hogy tanulását jól segítették a **képek, animációk, videók**. **91%** találta kifejezetten jónak, hogy a tanulás **ütemét** saját maga határozhatta meg.

Össességében a tesztelők 82%-a alkalmazta szívesen ezt a tanulási formát.

A Gazdasági és pénzügyi ismeretek c. tananyag motiváció mérésére irányuló kérdéseinek összesített százalékos eredménye

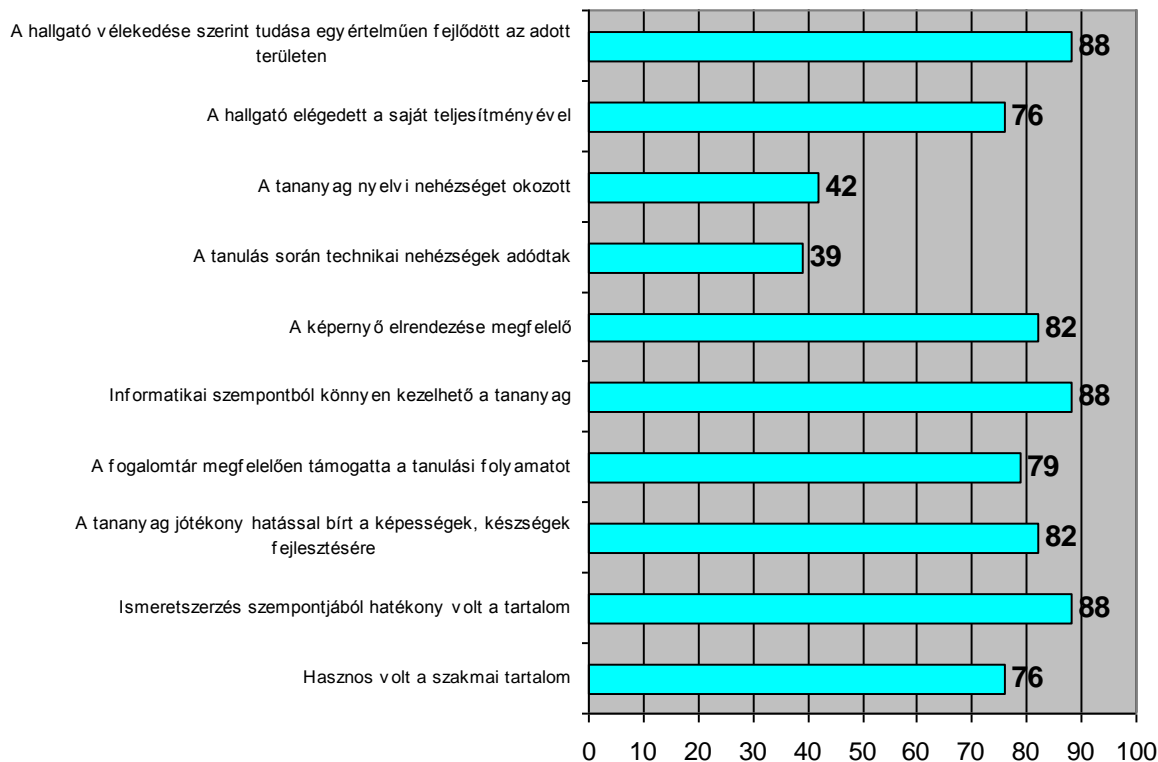


A szakmai kompetenciákat vizsgáló kérdésekre adott válaszok százalékos értékei az alábbiak: **76%** szerint jelen témakör **szakmai tartalmát** tekintve hasznos volt a számára. **Ismeretszerzés** szempontjából **88%** tartotta értékesnek a tananyagot, míg a résztvevők **97%-a** vallotta azt, hogy összességében ez egy meghatározó terület. **Képességei, készségei** fejlődése szempontjából **82%** véli megfelelőnek ezt az egységet. **79%** vélekedik úgy, hogy a **fogalomtár** jól segítette a tanulást.

Mindenképpen kiemelendő, hogy szokatlanul alacsony a százalékok alakulása a **Globalizáció c. modul** kapcsán, hiszen a „Képességeim, készségeim fejlődése szempontjából hasznosnak tartom a tananyagot” c. kérdésre csupán **61%-os** eredményt kaptunk! Az „Ismeretszerzés szempontjából hasznosnak tartom a tananyagot” elnevezésű kérdésre sem könyvelhettünk el sokkal jobb eredményt **73%-nál**. **Informatikai szempontból 88%** tartotta könnyen kezelhetőnek a tananyagot (ez a szám a Globalizáció esetében csak 70%!). **82%** vélte úgy, hogy a **képernyő elrendezése** megfelelő (a Globalizáció itt csak 73%-os eredményt produkált!). **39%** adta válaszul, hogy tanulás közben **technikai nehézségek** zavarták, és **42%-nak** okozott problémát a tananyag nyelvezete.

A Gazdasági és pénzügyi ismeretek c. tantárgycsoportban **76% volt elégedett saját teljesítményével** és **88%** érezte úgy, hogy **a kurzus során fejlődött ezen a területen**.

A Gazdasági és pénzügyi ismeretek c. tananyag szakmai kompetenciájának mérésére irányuló kérdések összesített százalékos eredménye



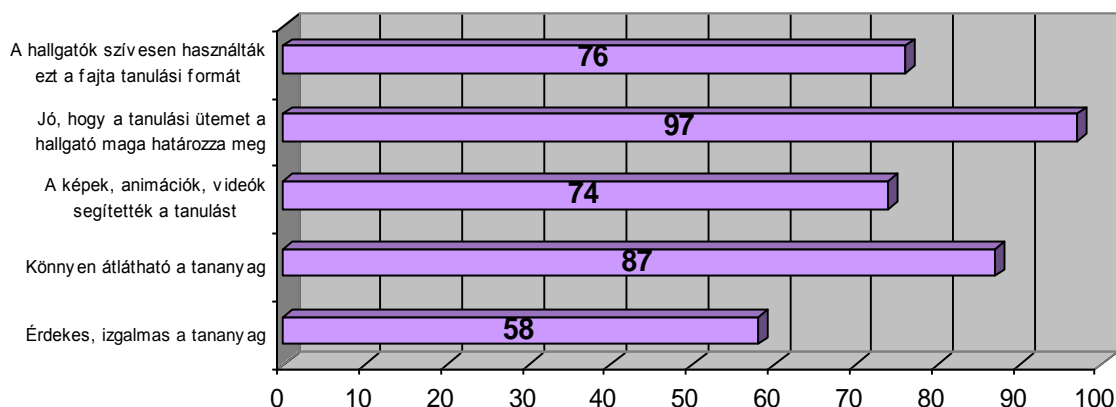
Össességében 85% volt elégedett a tananyaggal, (ez az arány a Globalizáció c. modul esetében csak 70%!), valamint 88% a tanulási módszerrel.

3. Alkotmányos és jogi ismeretek c. tantárgycsoport (bemeneti kompetencia 58%)

A motiváció tekintetében a tananyagot **izgalmasnak, érdekesnek 58%**, míg **könnyen átláthatónak 87%** tartotta. **74%** mondta azt, hogy tanulását jól segítették a **képek, animációk, videók**. **97%** kifejezetten pozitívnak találta, hogy a tanulás **ütemét** saját maga határozhatta meg.

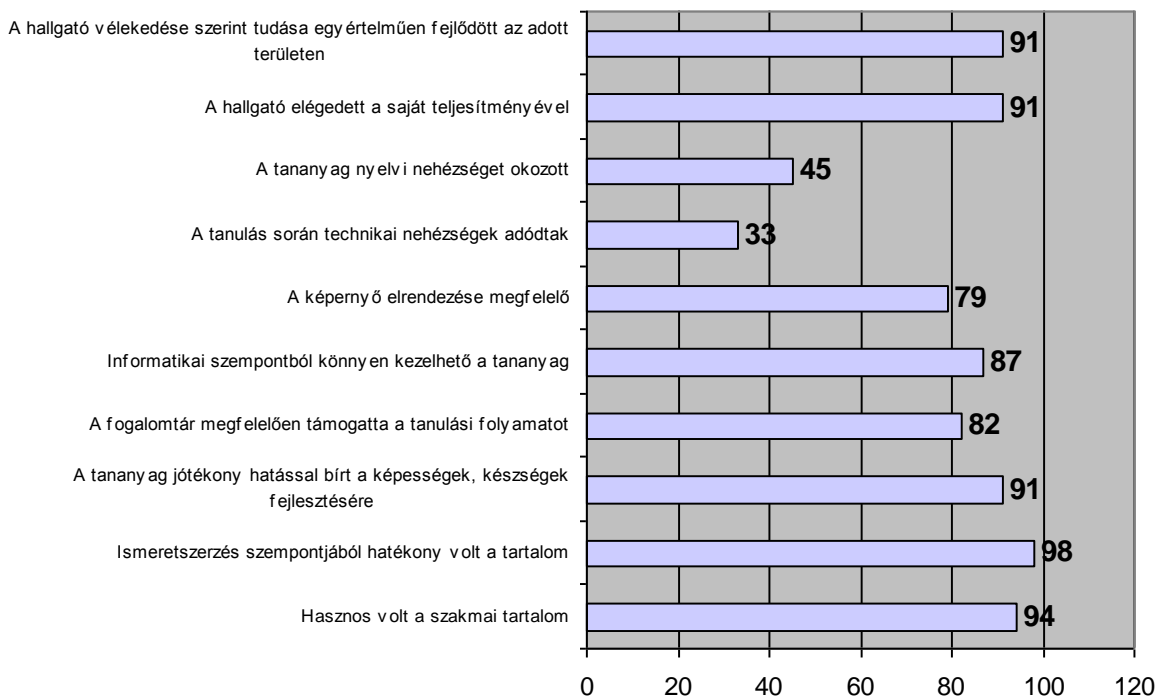
Össességében a válaszadók 76%-a használta szívesen ezt a tanulási formát.

Az alkotmányos és jogi ismeretek c. tananyag motiváció mérésére irányuló kérdéseinek összesített százalékos eredménye



A szakmai kompetenciák vizsgálata során a következő eredményekről tudunk beszámolni: **94%** vélte úgy, hogy ez a témakör **szakmai tartalmát** tekintve, valamint az **ismeretszerzés** szempontjából egyaránt hasznos volt számára. A résztvevők **98%-a** konstataulta úgy, hogy mindent egybevéve az Alkotmányos és jogi ismeretek tananyag meghatározó jelentőségű. **91%** gondolta azt, hogy a tananyag jótékonyan elősegíti a képességei, készségei fejlődését. **82%** szerint a **fogalomtárak** kiválóan támogatták a tanulást. **Informatikai szempontból 87%** könnyen kezelhetőnek minősítette a vizsgált részt, és **79%** volt elégedett a **képernyő elrendezésével**. **Csupán a tesztelők 33%-át** zavarta valamilyen **technikai nehézség** a tanulás közben, és **45%** számára jelentett problémát a **tananyag nyelvezete**. Az Alkotmányos és jogi ismeretek c. tantárgycsoportban **91%** volt **elégedett a saját teljesítményével**, és ugyanennyi ember érezte úgy, hogy a **kurzus során fejlődött** vizsgált területen.

Az alkotmányos és jogi ismeretek c. tananyag szakmai kompetenciájának mérésére irányuló kérdések összesített százalékos eredménye



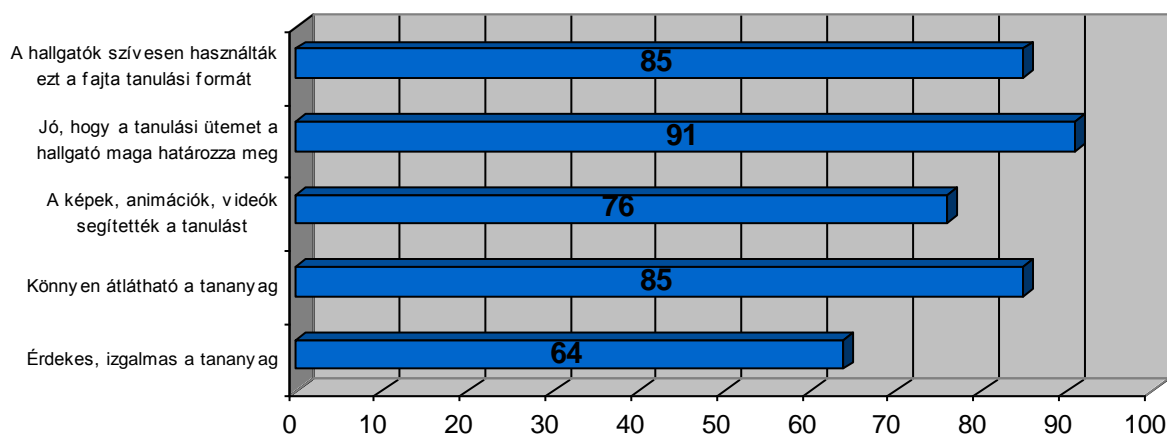
Össességében 94%-os elégedettségi adatot ért el a tananyagegység, és a résztvevők 87%-a tudott azonosulni a tanulási módszerrel.

4. Közigazgatás-tudomány és közigazgatási ismeretek c. tantárgycsoport (bemeneti kompetencia: 51%)

A **motivációt** vizsgálva a következő képet kaptuk: jelen tananyagrészt **izgalmasnak, érdekesnek 64%**, míg **könnyen átláthatónak 85%** tartotta. **76%** gondolta úgy, hogy tanulását kellőképpen segítették a **képek, animációk, videók**. **91%** pozitívnak értékelte, hogy a tanulás **ütemét** saját maga határozhatta meg.

Össességében a tesztelők 85%-a használta szívesen ezt a tanulási formát 85 %.

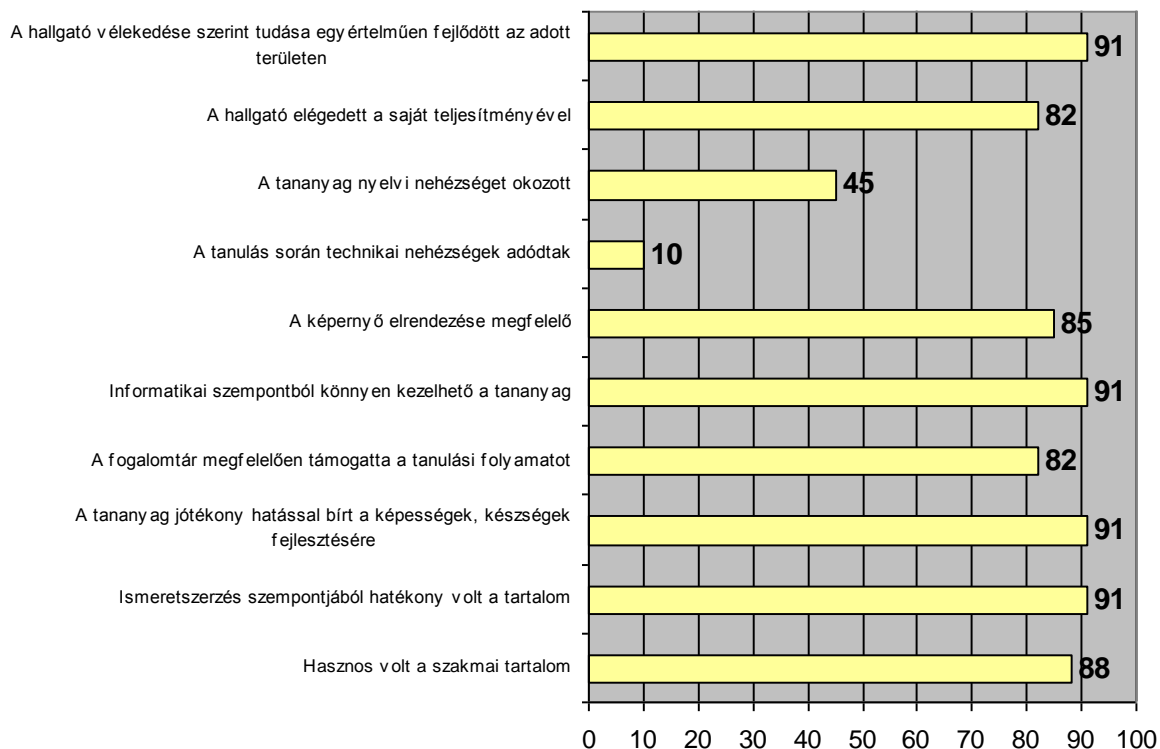
A Közigazgatás-tudomány és közigazgatási ismeretek c. tananyag motiváció mérésére irányuló kérdéseinek összesített százalékos eredménye



A **szakmai kompetenciák** vonatkozásában a százalékok meglehetősen kedvező képet mutatnak: **88%** szerint vizsgált témakör **szakmai tartalmát** tekintve hasznos volt. **Ismeretszerzés** szempontjából **91%-osra** értékelték a rendelkezésre álló tudástartalmakat. A résztvevők **91%-a** a témakör fontosságát emelte ki. **Képességei, készségei** fejlődése szempontjából **91%** minősítette hasznosnak a tartalmakat. A résztvevők **82%-a** úgy tapasztalta, hogy a **foglaltár** megfelelően támogatta a tanulási folyamatot. **Informatikai szempontból 91%-os** tartotta könnyen kezelhetőnek a tananyagot, és **85%** volt megelégedve a **képernyő elrendezésével**. Csupán a tesztelők **10%-át zavarták technikai nehézségek**, azonban a **tananyag nyelvezete** már **45%-nyi** embernek okozott fejtörést.

A Közigazgatás-tudomány és közigazgatási ismeretek tantárgycsoportban a résztvevők **82%-a nyugtázta elégedetten saját teljesítményét**, és **91%** vélte úgy, hogy **fejlődött a közigazgatás területén** az ismeretanyagok elsajátítása következtében.

A közigazgatás-tudomány és közigazgatási ismeretek c. tananyag szakmai kompetenciájának mérésére irányuló kérdések összesített százalékos eredménye



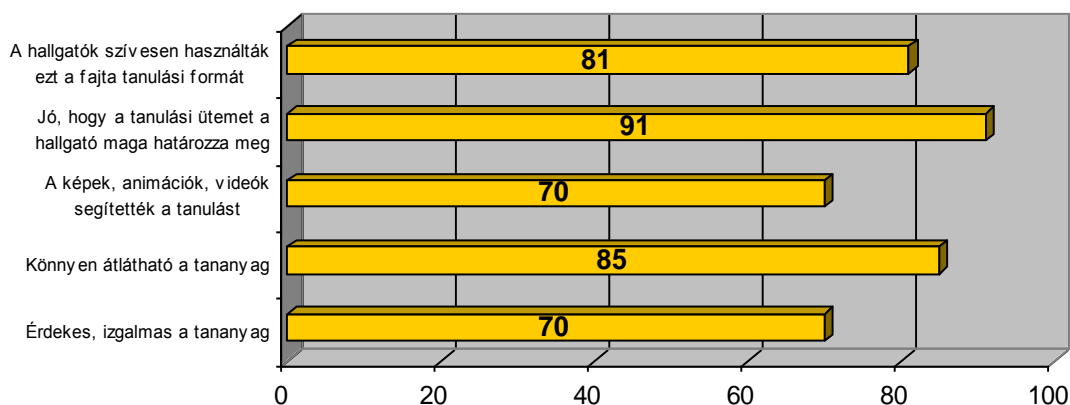
Összességében 85% volt elégedett a tananyaggal, és 81% ezzel az alkalmazott tanulási módszerrel.

5. Emberi jogi, etikai és adatkezelési ismeretek c. tantárgycsoport (bemeneti kompetencia: 48%)

A motiváció kutatására irányuló kérdésekre adott százalékos arány a következőképpen szóródott. **Izgalmasnak, érdekesnek** a tananyagot a hallgatók közül **70%**, míg **könnyen átláthatónak 85%** tartotta. **70%** mondta azt, hogy tanulását jól **segítették a képek animációk, videók**. **91%-os** arányt mutattak azok, akik kifejezetten pozitívan értékelték azt, hogy **a tanulás ütemét** saját maguk határozhatták meg.

Összességében a válaszadók 81%-a használta szívesen használta ezt a tanulási formát.

Az Emberi jogi, etikai és adatkezelési ismeretek c. tananyag motiváció mérésére irányuló kérdéseinek összesített százalékos eredménye

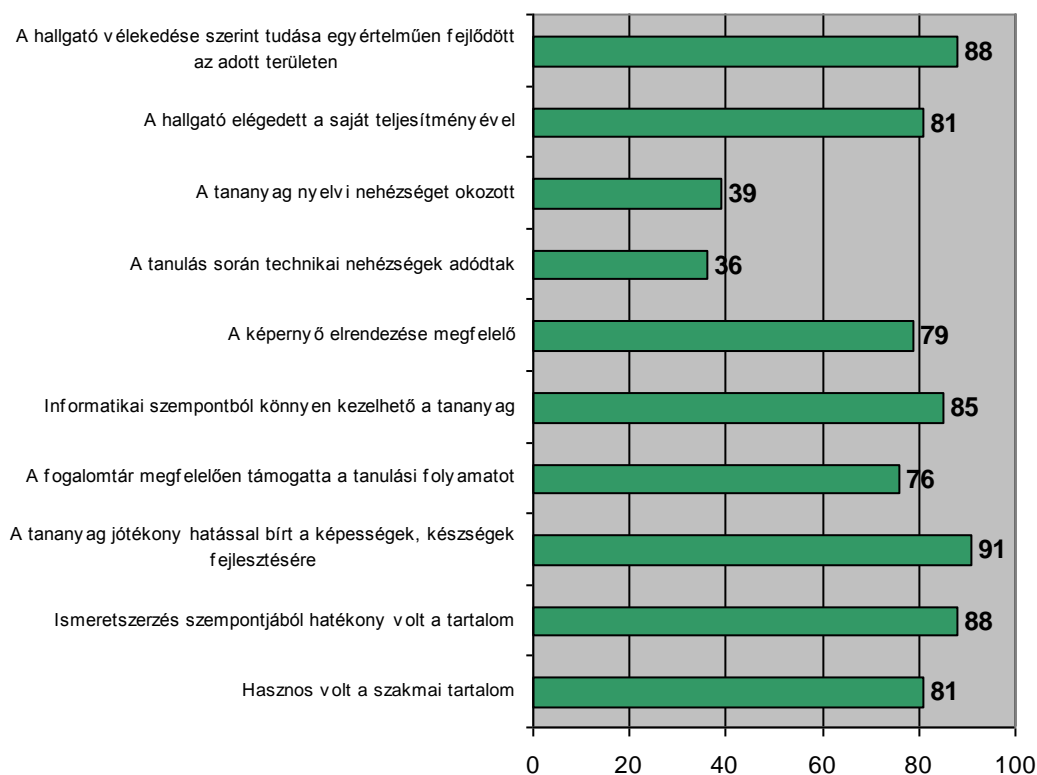


A **szakmai kompetenciák** vizsgálatának tekintetében az alábbi eredmények születtek: **81%** vélte úgy, hogy ez a témakör **szakmai tartalmát** tekintve hasznos volt a számára. **Ismeretszerzés** szempontjából **88%** tapasztalta azt, hogy a tananyag eredményes volt, míg a tesztelők **85%-a** emelte ki a vizsgált témakör meghatározó jellegét.

A **képességek, készségek** fejlődése szempontjából **91%** tapasztalt változást, és csupán **76%** benyomása volt az, hogy a **fogalomtár** jól segítette a tanulási folyamatot. **Informatikai szempontból 85%** gondolta úgy, hogy a tananyag könnyen kezelhető, és **79%** volt maradéktalanul megelégedve a **képernyő elrendezésével**. A vizsgázók **36%-át** zavarták a **technikai típusú nehézségek** tanulás közben, és **39%-nyi** hallgatónak okozott fejtörést a leírtak **nyelvezete**.

Az Emberi jogi, etikai és adatkezelési ismeretek tantárgycsoportban **81% volt elégedett saját teljesítményével**, és **88% érezte úgy, hogy a kurzus során fejlődött vizsgált területen**.

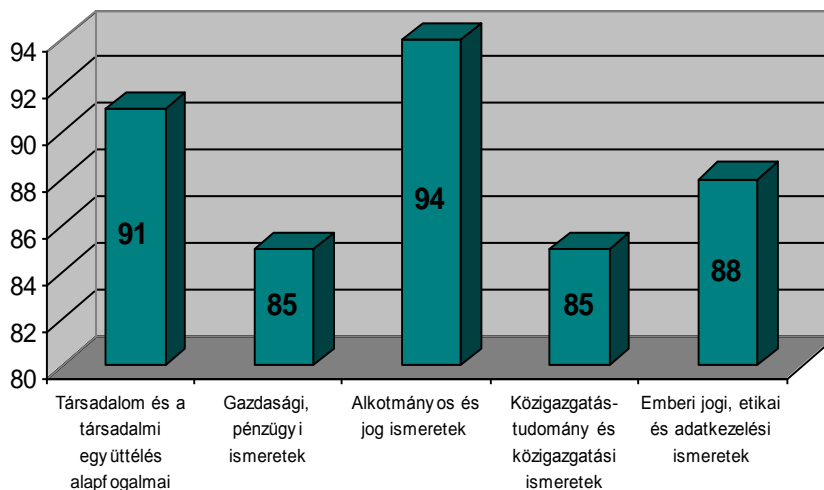
Az Emberi jogi, etikai és adatkezelési ismeretek c. tananyag szakmai kompetenciájának mérésére irányuló kérdések összesített százalékos eredménye



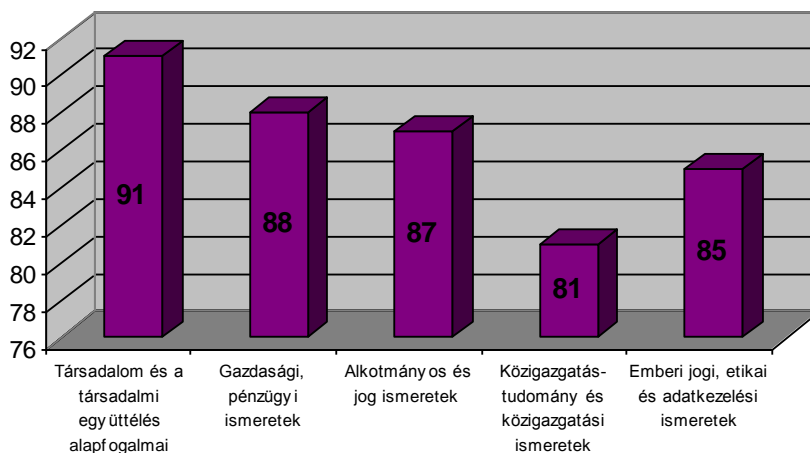
Össességében a résztvevők 88% volt elégedett a tananyaggal, és 85% az alkalmazott tanulási módszerrel.

Ezen rész lezárásaként az alábbi diagramok foglalják össze azt, hogy az egyes tananyagrészekkel és az alkalmazott tanulási módszerrel milyen mértékben voltak elégedettek a tesztelők. A megjelenített adatok segítenek bennünket abban, hogy képet kapunk arról, hogy melyik tananyag volt a legkedveltebb a hallgatók körében.

Az egyes tananyagokkal szembeni hallgatói elégedettség százalékban kifejezve



Az egyes tananyagok esetében alkalmazott tanulási módszerekkel szembeni hallgatói elégedettség százalékban kifejezve



ÖTÖDIK KÉRDÉSKÖR

Az 5. kérdéscsoport azt vizsgálta, hogy miként vélekednek a résztvevők a kurzusról, az alkalmazott tanulási formáról, valamint kitért a motivációs bázis elemzésre is.

Az átfogóbb áttekintés érdekében a válaszok százalékos értékelésénél azokat a válaszokat összesítettük, amelyek az ötfokú skálán 5-ös, 4-es, vagy 3-as értéket képviseltek, majd ezeket viszonyítottuk az összes résztvevőhöz. Az 5-ös érték a teljesen egyetért kategóriát jelentette, míg az 1-es érték az egyáltalán nem ért egyet kategóriát.

A motivációs bázist vizsgáló kérdéscsoportba a következő válaszok tartoztak:

A MOTIVÁCIÓS BÁZIS VIZSGÁLATA	
Szívesen részt venne további, hasonló tanfolyamokon.	91%
Érdekesnek tartotta a kurzuson való tanulást.	86%
Élvezte a tanulást.	89%
Miközben a kurzust végezte, eléggé feszült volt.	43%
Szívesen ajánlaná ezt a kurzust barátainak, ismerőseinek.	89%
Utólag hibának tekinti, hogy elvállalta ezt a kurzust.	31%
Büszkén mondja el másoknak, hogy részt vett a kurzuson.	89%
Annyit tanult, ami éppen elég volt a kurzus elvégzéséhez.	74%
Úgy érezte, hogy részt kell vennie a kurzuson.	86%
Szeretné jól ismerni ezt a területet.	100%

Látható, hogy érdekes ellentmondás fedezhető fel abban a kérdésben, mely azt vizsgálja, hogy a hallgató mennyire vett részt szívesen a projektben, ugyanis annak ellenére, hogy a válaszadók 91%-a szívesen belekezdene egy hasonló jellegű tanfolyamba, csupán 31% válaszolta azt, hogy utólag visszanézve úgy gondolja, hogy hiba volt jelentkezni a megmérettetésre.



A tanulási szokásokkal, módszerekkel kapcsolatos vizsgálódásunkra a következő válaszokat kaptuk:

A TANULÁSI SZOKÁS, MÓDSZER VIZSGÁLATA	
Utánanézett a dolgoknak, ha egy problémába ütközött az anyagban.	83%
Ha elkezdte az anyagot tanulni, semmi nem tudta kizökkeneni.	46%
Néha úgy belemerült a tanulásba, hogy elfelejtkezett az egyéb teendőiről.	34%
Nagy kitartással tanult a kurzuson.	66%
Csak azt tanulta, ami érdekelte.	43%

Fenti adatokból látható, hogy a válaszadókat a tananyag elsajátítása csak részben tudta lekötöni.

A társadalmi, és a szűkebb környezet hatásának vizsgálata a motiváció szempontjából az alábbi képet mutatja:

A TÁRSADALMI ÉS SZŰKEBB KÖRNYEZET HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA A MOTIVÁCIÓ SZEMPONTJÁBÓL	
Azért tanult a tanfolyamon, hogy nagyobb esélye legyen érvényesülni.	80%
A jó eredmény volt a legfontosabb.	77%
Ha nem kellett volna vizsgázni, nem lett volna izgalmas a tanulás.	46%
Ha úgy érezte, lemarad a többiekhez képest, többet tanult.	54%
Ki akarta vívni a többi résztvevő elismerését.	49%
Azért tanult, mert környezete elvárja ezt tőle.	34%

A legkiemelkedőbb motivációs erőnek a projekt végkimenetelével járó nagyobb érvényesülési lehetőség bizonyult (80%), míg a legkevésbé a környezet vizsgálókkal szembeni elvárása, véleménye hatott a résztvevőkre (34%).

HATODIK KÉRDÉSKÖR

A 6. kérdéscsoport a vizsgatapasztalatok és a vizsgáztatóval kapcsolatos elégedettség felmérésére vállalkozott.

A válaszok feldolgozását az összesített adatok segítségével végeztük. Az értékelés ez esetben is ötfokú skálán történt, ahol az 5-ös érték a teljesen elégedett kategóriát jelentette, a 4-es érték az inkább elégedett, a 3-as az átlagosan elégedett, a 2-es az inkább nem elégedett, míg az 1-es érték az egyáltalán nem elégedett kategóriát képviselte. A kérdésekre mind a 35 próbavizsgáló válaszolt. Az átfogóbb áttekintés érdekében – hasonlóan a korábbi gyakorlathoz - a vizsgaelégedettség elemzéséhez a vizsgálat szempontjából az 5-ös, 4-es, és 3-as kategóriát tartottuk együttesen megfelelőnek, s ezt viszonyítottuk az összes vizsgáló számához. A kapott adatok az ezeken kívüli tartományokban csak ritkán szerepeltek.

Elöljáróban annyit le szeretnénk szögezni, hogy úgy gondoljuk, hogy a próbavizsgáló kapott résztvevői visszajelzések összességében pozitívnak nevezhetők. 100 %-os, vagy

ahhoz nagyon közeli elégedettségi tartományok jellemzőek a vizsgáztatókkal kapcsolatos mutatókra, és a vizsgára rendelkezésre álló időtartammal kapcsolatos elégedettségre egyaránt. Ugyanez a kép jellemző a képzési ismeretanyagra, és a segédanyagokra vonatkozó mutatókra is. 80-89 % között van a vizsgafeladatokkal kapcsolatos, a szervezéssel és az elmélet-gyakorlat arányával kapcsolatos elégedettségi szint.

A kérdéskört részletezése alább olvasható:

A vizsgatapasztalatokhoz kapcsolódó kérdések elemzése

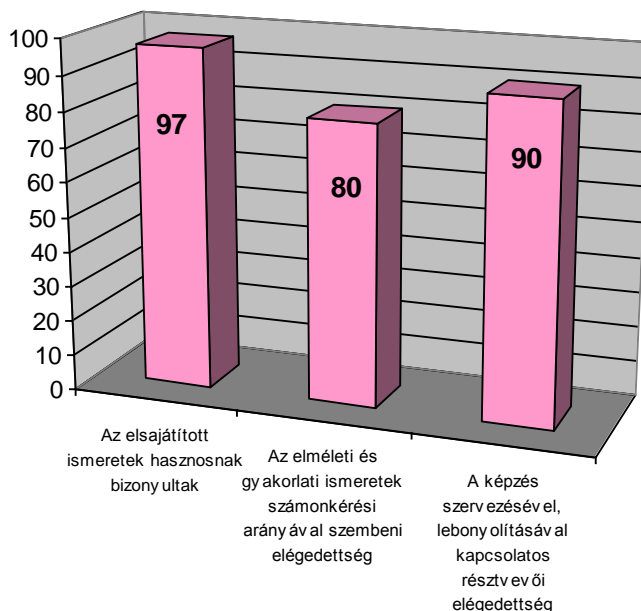
A résztvevők 77%-a tartotta teljesen és inkább, 23% pedig átlagosan **hasznosíthatónak a képzés teljes ismeretanyagát a későbbi életére vonatkozóan**. Együttesen **100% minősítette megfelelően hasznosnak a tananyagot**. A válaszadók 71%-a gondolta teljesen és inkább hasznosíthatónak, és csupán 26% átlagosan hasznosíthatónak a képzés tananyagát, segédanyagait.

Együttesen 97% minősítette hasznosnak az elsajátított ismereteket.

Arra a kérdésre, hogy a résztvevő **milyen mértékben elégedett a program vizsgáján az elméleti-gyakorlati ismeretek számonkérési arányával**, a próbavizsgázók 57%-a válaszolta azt, hogy teljesen és inkább elégedett, míg 23%-a azt, hogy átlagosan elégedett volt. **Fentiek eredményeképpen 80%-os együttes elégedettségről beszélhetünk.**

A képzés szervezésével, lebonyolításával kapcsolatos résztvevői elégedettségi mutató szerint a vizsgázók 51%-a volt teljesen és inkább elégedett, míg 34% átlagosan elégedett. Az együttes elégedettség ennek megfelelően 90%-on zárt.

A résztvevők vizsgatapasztalataihoz kapcsolódó elégedettség alakulása I.



A programban közreműködő vizsgáztatók szakmai munkájával a válaszadók **80%-a** volt teljesen és inkább elégedett, **17%** pedig átlagosan elégedett. **Együttesen 97%-os az elégedettség ebben a vonatkozásban.**

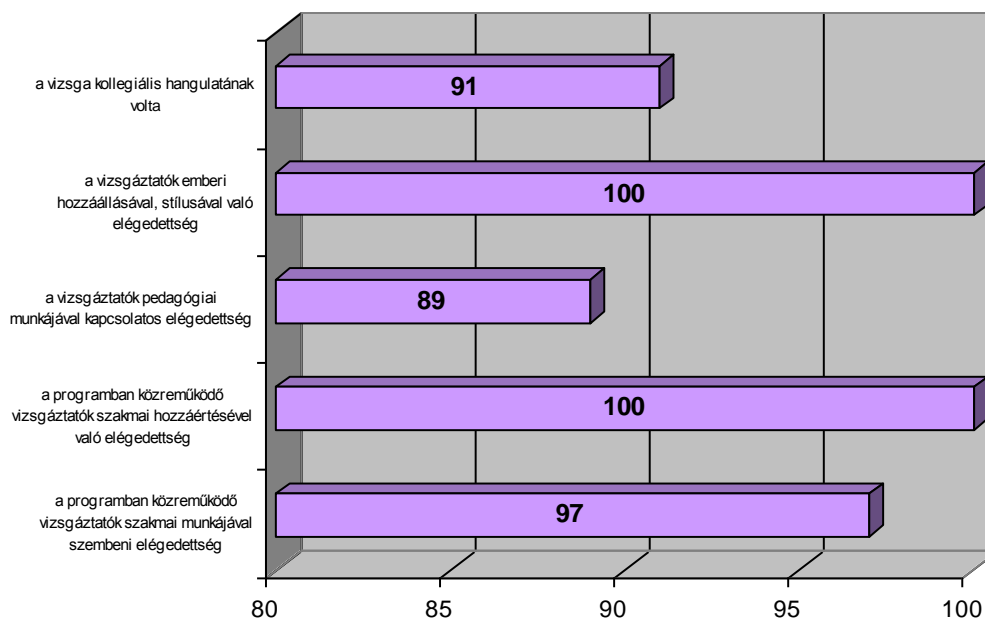
Megkérdeztük azt is, hogy **milyen mértékben elégedettek a programban közreműködő vizsgáztatók szakmai hozzáértésével.** A válaszadók **80%-a** teljesen és inkább elégedett, míg **20%** csak átlagosan volt elégedett. **Az együttes elégedettségi szint 100%-os (!) lett a vizsgált területen.**

A programban közreműködő vizsgáztatók pedagógiai munkájával a válaszadók **66%-a** volt teljesen és inkább elégedett, és **23%** átlagosan elégedett. **Így az együttes elégedettség 89%-os értéket produkált.**

Érdeklődtünk arról is, hogy milyen mértékben voltak elégedettek a programban közreműködő vizsgáztatók **emberi hozzáállásával, stílusával.** A válaszadók **80%-a** tartotta teljesen és inkább elégedettnek magát, és **20%** átlagosan elégedett, míg **az együttes elégedettségi szint 100%-ban(!) állapotott meg.**

Végül arra kérdeztünk rá, hogy **mennyire volt a vizsga hangulata kollegiális,** milyen mértékben tudott szakmai párbeszéd megvalósulni a résztvevők és vizsgáztatók között. A vizsgázók **71%-a** tartotta teljesen és inkább kollegiális, szakmai párbeszéd jellegűnek az eseményt, és csak **20%** értett részben egyet azzal, hogy a vizsga hangulata kollegiális volt, illetve az esemény alatt a szakmai párbeszéd kialakulására lehetőséget adtak. **Ez esetben 91%-os együttes elégedettségről lehet beszámolni.**

A résztvevők vizsgatapasztalataihoz kapcsolódó elégedettség alakulása II.



A vizsgafeladatokkal kapcsolatos elégedettség mérése (vizsgarészekre, részvizsgákra lebontva)

Arra a kérdésre, hogy mennyire voltak érthetőek, világosak a vizsga teszt-kérdései, a válaszadók **49%**-a választotta a teljesen és inkább érthető kategóriát. Az átlagosan érthető kategóriát **40%** jelölte be, így **az együttes elégedettség 89%-on állapodott meg.**

Ugyanez a mutató a vizsga esszé feladatának vonatkozásában hasonlóan alakult: **51%** szerint teljesen és inkább érthető, világos az esszé feladat, míg az átlagosan érthető kategóriát **34%** jelölte be, melynek következtében **az együttes elégedettség 85%-os lett.**

A szóbeli kérdéssort tekintve a válaszadók **46%**-a szerint teljesen és inkább érthetőek, világosak a szóbeli kérdések. Az átlagosan érthető kategóriát **40%** jelölte be. **Az együttes elégedettség 86%-os eredményt hozott.**

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy **a résztvevők mennyire tartják hasznosnak és hasznosíthatónak a mindennapi munka vagy a szakmai tájékozottság szempontjából a versenyvizsga részvizsgáinak feladatait.**

A teszt kérdéssort a válaszadók **60%**-a tartotta teljesen és inkább hasznosnak, és **31%** átlagosan hasznosnak és hasznosíthatónak. **Az együttes elégedettség 91%-os.**

Az esszé feladatra vonatkozóan arról kérdeztük a vizsgázókat, hogy mennyire vélik a mindennapi munka vagy a szakmai tájékozottság szempontjából hasznosnak, továbbgondolásra érdemesnek a kapott feladatokat. A résztvevők **40%**-a minősítette teljesen és inkább hasznosnak, és **34%** átlagosan hasznosnak az esszékérdéseket ebből a nézőpontból megvizsgálva. **Az együttes elégedettség így 74%-on zárt.**

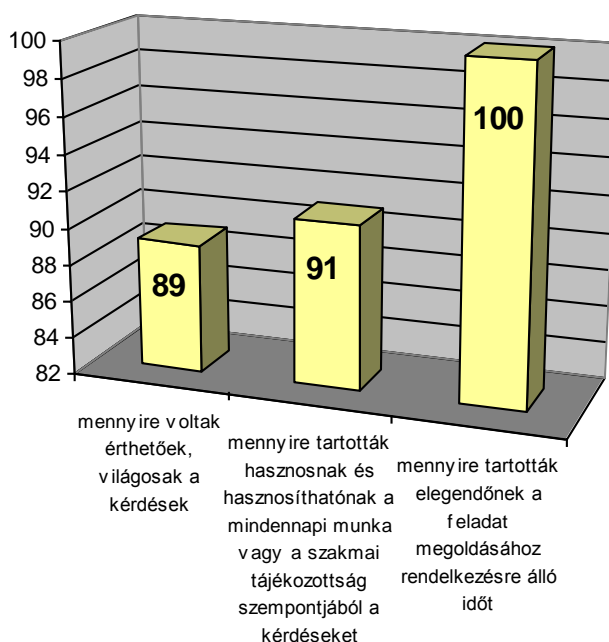
A szóbeli vizsga kérdéssoráról a mindennapi munka vagy a szakmai tájékozottság szempontjából a válaszadók **57%-a** vélekedett úgy, hogy teljesen és inkább hasznosíthatónak, és csak **34%** tartotta átlagosan hasznosíthatónak az előforduló szóbeli kérdéseket. **Az együttes elégedettség 91%-os lett.**

Arra vonatkozóan, hogy a **tesztelők mennyire tartják elegendőnek a vizsgateszt megoldásához rendelkezésre álló időt**, a válaszadók **89%-a** felelt úgy, hogy teljesen és inkább elegendő, és csupán **11%** vélte úgy, hogy a vizsgateszt kérdéssorára rendelkezésre álló idő átlagosan elegendő volt. **Az együttes elégedettség 100%-os.**

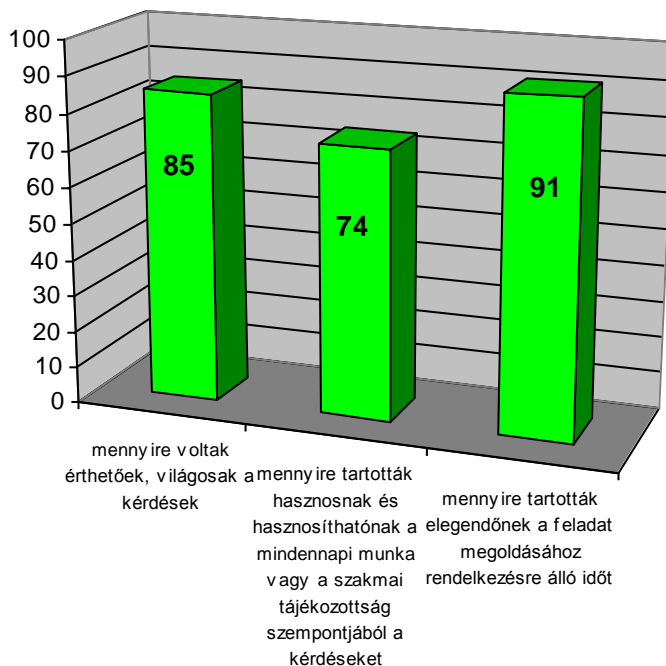
Az esszé-feladat megoldásához rendelkezésre álló időt a vizsgán résztvevők **71%-a** minősítette teljesen és inkább elegendőnek, és **20%** átlagosan elegendőnek. **Itt 91%-os együttes elégedettségről tudunk beszámolni.**

Fent felsorolt adatokat a következő három diagram szemlélteti vizsgarészenkénti lebontásban (teszt, esszé, szóbeli vizsga).

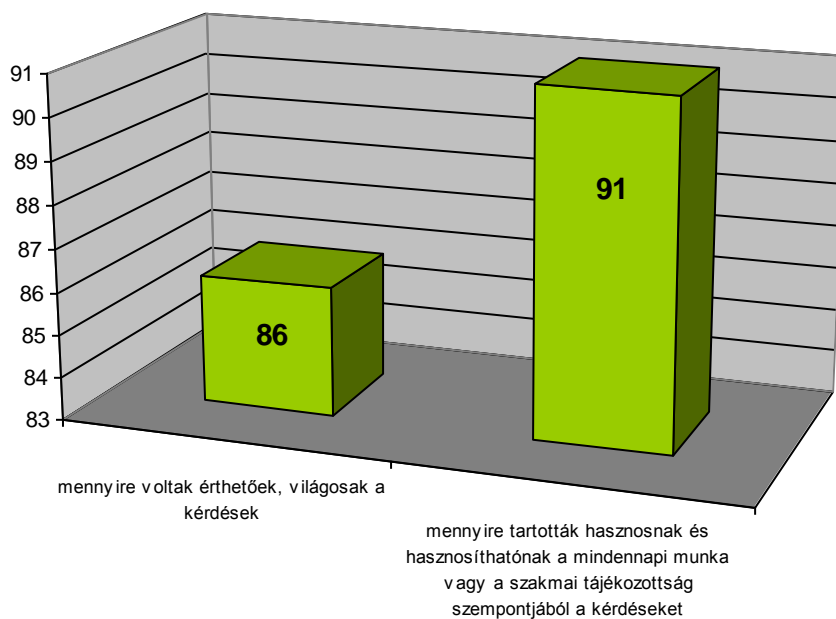
A tesztfeladat-sorral kapcsolatos elégedettség mérése



Az esszéfeladattal kapcsolatos elégedettség mérése



A szóbeli vizsgára vonatkozó elégedettség mérése





2.5.2 Az interjúk értékelése

Az interjúkon elhangzott vélemények változatos képet mutatnak, melyeket a következőkben foglalunk össze.

A tananyagra és a tanulási folyamatra vonatkozó észrevételek

Képek, ábrák, videók, animációk

Alacsony számú visszajelzést kaptunk arra vonatkozóan, hogy a **tananyagban időnként oda nem illő kép, illetve ábra volt található**. Ezen felül a hallgatók többsége azt is kifogásolta, hogy a képernyőn elhelyezkedő karakterek száma nem minden esetben volt kiegyenlített (volt olyan képernyő ahol csupán 1-2 mondat szerepelt, míg más oldalakon bővebb tartalmakkal találkozhatott a tanuló). Ugyanez a megfigyelés vonatkozott az egyes tananyagokon belül található modulok terjedelmére is. Leírtakkal szemben azonban többségben olyan véleményekkel találkoztunk, melyek a képek, ábrák, videók és animációk tanulást segítő szerepéről számoltak be.

Linkek

A linkek meglétét a többség pozitívan üdvözölte a tanulást segítő, vagy az azt elmélyítő funkciója miatt.

A tananyag felépítése

A vizsgált e-tananyag egyik legfontosabb újítása, hogy az eddig megszokott ún. szekvenciális sorrend megváltoztatására törekszik, melynek keretében a tanuló a tartalomjegyzékben meghatározott sorrendet követve sajátítja el a tartalmakat. Ezt kiküszöbölendő a **tudástérkép** megalkotásával a hallgatónak lehetősége van a tartalmak közti tetszőleges barangolásra, a saját tanulási út megválasztására. Kíváncsiak voltunk arra, hogy ez az új módszer mennyire alkalmazható gyakorlatban, illetve mennyire nyeri el a tanulók tetszését. A fogadtatás vegyes volt: a legtöbben a hagyományos tanulási formától nem tudtak elvonatkoztatni, így a tartalomjegyzékben meghatározottakat követve sajátították el az ismereteket, azonban akadtak olyanok is, akik éltek a tudástérkép adta tanulói szabadsággal, és tetszőlegesen választották meg a saját tanulási útjukat, ütemüket.

A **képernyőelosztás** kivétel nélkül minden vizsgázó tetszését elnyerte.

A **fogalomtár** is pozitív benyomást keltett a tesztelőkben, bár voltak, akik utaltak az egyes fogalmak értelmezésbeli nehézségére.

A nem jogi és igazgatási **képzési terület**ről érkezett vizsgázók közül többen jelezték, hogy nehézséget okozott számukra a közigazgatási, illetve jogi tartalmú részek elsajátítása (ide tartozóan megjegyeznénk, hogy az elért eredmények nem ezt bizonyítják).

A felsőfokú tananyagot elsajátító hallgatók közül néhányan kiemelték, hogy meglátásaik szerint **a közép-és a felsőfokú tananyag nem minden esetben épül egymásra**, és ennek megfelelően helyenként előfordul a különböző szintű tananyagrészek ugyanazon témán belüli ismétlése.

A hallgatók többségének véleménye alapján elmondható, hogy **a legújszerűbb tartalomnak** az etika-és érdekkonfliktus kezelést, az antidiszkriminációt, valamint a korrupcióról szóló részt tartották, hiszen ezekkel a területekkel találkoztak eddigi tanulmányaik során a legkevesbé.

A tananyagrészek nehézségi fokát megvizsgálva kijelenthető, hogy egyértelműen a *globalizációról szóló modul* volt a legkevesbé elsajátítható. A résztvevők ennek okaként az idegen szavak használatának túlsúlyát, továbbá az említett rész erősen tudományos jellegét jelölték meg. Volt, aki a *szociológiai vonatkozású tartalmakra* tett kritikai észrevételeket: az ítélet szerint nem volt kellően tagolt az ismeretanyag. A nem jogász végzettségűek zömében az *Alkotmány c. tananyag*egységet jellemezték a legnehezebben elsajátíthatóként.

A tananyag egészéről kivétel nélkül mindenkinek az volt a véleménye, hogy a közzsférában is hasznosítható, alapvető, általános műveltséget közvetítő tartalmakat foglal magában, azonban mindent egybevéve hatalmas ismeretanyagot tömörít.

Tanulási módszer

A vizsgázók nagy része arról számolt be, hogy a képernyőn történő olvasás helyett kinyomtatta a tananyagot, mert úgy érezte, hogy így hatékonyabban tudja magáévá tenni a tartalmakat. Sokan panaszkodtak arra, hogy számukra nehézséget okoz a képernyőről olvasás.

A tanulásra fordított idő

Ahogy azt a korábbiakban is láthattuk, rendkívül megoszlottak a vélemények a tananyag elsajátítási idejére vonatkozóan. Voltak, akik 1-2 hetet, de voltak olyanok is, akik több mint 1 hónapot – gyakran napi 2-3 órát - fordítottak a felkészülésre.

Önellenőrző tesztek

Az önellenőrző tesztek kapcsán többen kiemelték, hogy azok nagyban segítették a tanulást, bár akadtak olyan vélemények is, melyek szerint a kérdéssor között előfordult olyan feladat, mely nem az adott tananyaghoz kapcsolódott.



A vizsgára vonatkozó észrevételek

Teszt

A jogi előképzettségűek jelentős része jelezte, hogy a tesztfeladat-sor egyes kérdései, és az azokra adott válaszok nem minden esetben voltak pontosan megfogalmazva.

Esszé

Az esszé feladat megoldása vonatkozásában többen az ún. **Open Office szövegszerkesztő** programmal szembeni aggályukat fejezték ki. Sokak számára ismeretlen volt a szoftver a már jól megszokott Word-höz képest. Ezt leszámítva azonban zömében üdvözölték azt a lehetőséget, miszerint két kérdésből kell egyet választani.

Egyes résztvevők hiányolták, hogy az esszékhez nem készültek ún. minta megoldások, így nem tudták, hogy mit várunk el tőlük (itt megjegyeznénk, hogy az egyes vizsgarészekkel kapcsolatos elvárt követelményeket korábban mindenki részére továbbítottuk!).

Szóbeli vizsga

A szóbeli vizsga részét képező **szituációs feladatok** széles körben nagy tetszést arattak. A hallgatók számára ezen újfajta vizsgatípusban leginkább az volt a magával ragadó, hogy ismereteiket gyakorlati jelleggel tudták a vizsgáztatók felé prezentálni. Ennek hatására sok átlag feletti teljesítmény létrejöttéről is beszámolhatunk.

A **szóbeli vizsgafeladatokkal** kapcsolatban többen jelezték, hogy a kérdésekre elvárt válaszok nem minden esetben bizonyultak azonos, vagy hasonló terjedelműnek. Többször előfordult ugyanis, hogy míg az egyik kérdésre akár 10-20 percen keresztül is lehetett volna válaszolni, addig a másik kérdésre csupán 1-2 mondatos válasz volt adható.

A vizsgarészekre kijelölt idő

A résztvevők egybehangzóan megállapították, hogy **a vizsgarészekre kijelölt idő** kivétel nélkül elegendőnek bizonyult a feladatok megoldására (tesztfeladat-sor: 60 perc; esszé: 60 perc; szóbeli vizsga: átlagban 20-25 perc).

Vizsgáztatók

A három nap vizsgatapasztalatait globálisan nézve elmondható, hogy a vizsgáztatók hallgatók általi megítélése alapvetően kedvező volt. Ugyan egy-két esetben negatív véleménnyel is találkozunk (pl. a vizsgabizottság tagjai lekezelően viselkedtek), de összességében nem ez volt a jellemző vélekedés a hallgatók oldaláról. Rengeteg visszajelzést kaptunk a vizsgabizottság segítő szándékáról, megnyerő stílusáról, és a vizsga pozitív hangulatáról egyaránt.



Vizsgaszervezés

A vizsgaszervezéssel a résztvevők részéről kritikai megjegyzés nem érkezett, sőt egyes vélemények szerint az esemény lebonyolítása jól megszervezett, gördülékeny volt.

Összegzésként megállapítható, hogy a résztvevők a távoktatási formát annak minden előnyével (térben és időben kötetlen, személyre szabott tanulási forma) együtt hasznosnak tartották, a projekt egészét (mind a tanulási folyamatot, mind pedig a hozzá kapcsolódó vizsgát) pedig alapvetően pozitív élménynek, és értékes tapasztalatnak könyvelték el.

3. ÖSSZEFOGLALÁS

A 2009. július 1-jétől bevezetésre kerülő közigazgatási versenyvizsga minél zökkenő mentesebb, eredményesebb és hatékonyabb bevezetése érdekében a KSZK Képzési Igazgatósága egy nagyszabású projekt keretében tesztelési folyamatnak vetette alá a múlt év végén elkészített 5 közép- és 5 felsőfokú tananyagot, mely 22-22, azaz összesen 44 modulból tevődik össze. A tesztelés elsődleges célja az volt, hogy kiküszöbölje és korrigálja az elektronikus tananyagok, illetve a tervezett vizsgarendszer esetleges hiányosságait. A projekt keretében továbbá szeretnénk volna megtudni azt is, hogy a közigazgatás eddigi gyakorlatában ez a tartalmában, felépítésében és megjelenésében újszerűnek, formabontónak minősülő tananyag, illetve vizsgarendszer milyen fogadtatásra talál a potenciális vizsgázók körében.

A tesztelési folyamat első lépéseként **felvettük a kapcsolatot** azon intézményekkel (Zsigmond Király Főiskola, Madách Imre Gimnázium, Divat és Modelliskola, ösztöndíjasok), illetve személyekkel, akikről feltételeztük, hogy a közigazgatási versenyvizsga letételében érdekelt résztvevők adaptálását biztosítani tudják számunkra. A projekt következő lépése már a **toborzás** volt, mely rendkívül sikeresen zárult: összesen 138-an regisztráltak online formában a megmérettetésre (78-an felsőfokon, és 60-an középfokon). A tanulási folyamatot egy **felkészítő megbeszélés** előzte meg, melynek keretében felvázoltuk a projekttel kapcsolatos tudnivalókat a jelentkezők részére. Az egy hónapos **tanulási folyamat** ezt követően vette kezdetét március 20-tól immáron 129 fővel (82 felsőfokú, 47 középfokú tanuló). A megjelölt időintervallum során törekedtünk a tanulás számtalan formában történő támogatására (tutori rendszer üzemeltetése /a fele társaság bevonásával/, telefonos HelpDesk szolgálat biztosítása, elektronikus postafiók fenntartása, fórumok moderálása stb.). A tapasztalatok szerint a legtöbb hozzászólás a *technikai fórumra* összpontosult, míg a középfokú tananyagrészeket érintő felületre elenyésző számú hozzászólás érkezett. A felsőfokú tananyagok számára fenntartott fórumokon azonban már jóval nagyobb aktivitás volt tapasztalható. Tutoraink beszámolója alapján elmondható, hogy a hozzászólások többsége a tananyaghoz tartozó önellenőrző tesztkérdések tartalmára, a fogalomtárban elhelyezkedő egyes definíciók pontatlanságára, továbbá az egyes tananyagrészek átdolgozására irányult (pl. globalizáció).

A **tanulási idők** tekintetében változatos képpel találkozhattunk: a többség a meghatározott 1 hónapon keresztül 1 órás időráfordítástól eltérően hol többet, hol pedig jóval kevesebbet töltött a képernyő előtt. Sajnálatos módon a két szint viszonylatában a hetes skálán (több mint

két nap; több mint egy nap; 20 óránál többet; 10 óránál többet; 1-10 óra közötti időtartamot; kevesebb mint 1 órát) a legmagasabb értéket a kevesebb mint 1 órát online tanulók mutatták. Őket követték a tananyaggal 1-10 órányi időt eltöltők 37 fővel. Kijelenthető, hogy többségében ezen hallgatókból került ki már a tanulási folyamat elején lemorzsolódók nagy száma, de azok is ebbe a táborba sorolhatók akik a folyamatot végigvitték, csak ők nem a képernyőről, hanem a tananyagot kinyomtatva hagyományos módon papírról tanultak.

A **technikai paraméterek** vizsgálatakor nem ért bennünket különösebb meglepetés: a legelterjedtebb böngészőnek az *Internet Explorer* bizonyult 56,08%-al, míg az operációs rendszerek versenyében a *Windows* (99,79%) egyeduralma volt megfigyelhető. A leggyakoribban alkalmazott képernyőfelbontás a *1024X768-as* volt 50%-al. Hazánkból összesen 23 településről látogatták a felületet, de a legnagyobb arányban a Budapestről bejelentkezők voltak (93,21%).

A tanulási folyamatot **vizsga** követte. Három időpont került meghatározásra: május 26., május 27., és június 2. A vizsgára történő jelentkezések száma alacsonynak mondható, összesen 44-en regisztráltak, de csak *35-en vállalták* a valódi kihívást. Ami pedig még ennél is sajnálatosabb az az, hogy csupán 2-en voltak olyanok, akik a középfokú tananyag elsajátításában voltak jártasak. A vizsgán elért eredmények – kevés kivétellel – pozitív mérleget mutattak.

A **tesztet** mindkét szinten az összes résztvevő a minimumküszöb felett teljesítette (középfokon 75%-al, felsőfokon 78%-al). Az **esszét** átlagban a felsőfokú tesztelők 77%-on, míg a középfokúak 68%-on zárták. Az értékelésnél négy területet vettek figyelembe (tárgyi tudás, rendszerező gondolkodás; írásbeli fogalmazás, stilisztika; nyelvhelyesség, helyesírás; számítástechnikai készség), melyből a legmagasabb százalékarányt közép-és felsőfokon egyaránt a nyelvhelyesség, és helyesírás területén érték el a vizsgázók.

A **szóbeli** vizsgarész sikerült a legkevésbé: felsőfokú oldalról 68%-os, a középfokúról pedig 63%-os teljesítésről beszélhetünk. A négy értékelt területből (tárgyi tudás, rendszerező gondolkodás; lényeglátás, a feladat megértése, probléma felismerés, az esetnek megfelelő érvek, összefüggések, gondolatok; kommunikációs készség, előadásmód, nyelvhelyesség, a meta-kommunikációs eszközök használata; probléma felismerés és reagáló képesség) középfokon a tárgyi tudás, rendszerező gondolkodás szegmense került ki győztesként 66%-al. Ezzel szemben felsőfokon már a lényeglátás, feladatmegértés, probléma felismerés, az esetnek megfelelő érvek, összefüggések, gondolatok egysége bizonyított 67%-al.

Az esszét a 35 főből 7 embernek, a szóbelit pedig 12 vizsgázónak nem sikerült abszolválnia. Mindhárom vizsgarész esetében az előre meghatározott, feladatmegoldásra előírt idő elegendőnek bizonyult.

Érdekes tapasztalat volt, hogy a tanulási folyamat alatt **tutori támogatással** rendelkező tesztelők gyengébb százalékos eredményt értek el (70,4%), mint a tutori támogatást nélkülöző hallgatók (74,9%).



További meglepő eredményt konstatálhatunk a **vizsgázók képernyő előtt eltöltött idejének** vizsgálata során: a legmagasabb százalékot a tananyaggal 20 óránál többet online formában foglalkozók érték el (77%), míg a legalacsonyabb értéket meglepő módon a tananyaggal több mint 1 napig foglalkozók produkálták.

A legtöbb vizsgázó – 9 fő – a jogi és igazgatási **képzési területről** érkezett, és ez a csapat érte el a legmagasabb százalékos eredményt is (78%).

A **vizsgáztatók** eseményről kialakított benyomása egységes volt: összességében pozitív tapasztalatról számoltak be, de tettek jó néhány javító szándékú javaslatot is a későbbikre nézve (a szóbeli értékelőlap megreformálása; a szóbeli vizsgára fordított idő növelése; egyes tananyagrészek átdolgozása /ld. Globalizáció/; a kérdéssor helyenkénti szakmai felülbírálása).

A **vizsgaszervezés** sem tud a három napos esemény lebonyolítása keretében más – a fentiekén túli - szembetűnő anomáliákról beszámolni.

Amint az az **online kérdőív eredményeiből**, valamint a **hallgatók interjún elhangzott véleményeinek** összesítéséből is kiderül, a résztvevők az eddig leírtakat jelentős részben megerősítették, igaz a két felmérés adatai némileg eltérő képet mutatnak. (Emlékeztetőül megjegyezzük, hogy a két felmérés már csak a 35 vizsgázó körében történt, kivétel ez alól a tutori elégedettségre vonatkozó rész, amely a 18 érintett válaszait foglalja össze!)

Az **online kérdőív értékelése keretében 6 nagy átfogó kérdéskörben** kérdeztük a résztvevőket: a bemeneti adatokról; a kurzus elégedettségéről; a tutorálásról; a tananyag elsajátításának mikéntjéről; a résztvevők kurzusról, az ott alkalmazott tanulási formáról alkotott véleményéről, valamint a motivációs mutatókról; végül a hatodik kérdéskörben a vizsgáztatóval, továbbá a vizsgával kapcsolatos elégedettségéről.

Az **első kérdéskör** felmérésének eredményeként megtudhattuk, hogy a résztvevők a legfelkészültebbnek a Társadalom és a társadalmi együttélés alapfogalmai c. tantárgyon belül érezték magukat (67%), míg a legkevesebb tudás - vélekedésük szerint - az Emberi jogi, etikai és adatkezelési ismeretek tárgykörének vonatkozásában állt rendelkezésükre (48%). Emellett fény derült arra, hogy 61% volt azok aránya, akik eddig valamilyen távoktatási, e-tanulási tapasztalattal rendelkeztek. Meglátásunk szerint ez mindenképpen magas százaléknak minősül, figyelembe véve a távoktatással, mint tanulási formában szembeni ellenállást.

A **második kérdéskör** vizsgálata a kurzus elégedettség alakulására volt hivatott rámutatni. Az eredmények pozitív mérleget mutatnak, hiszen összességében a tesztelők 94%-a tapasztalta úgy, hogy a projekt tapasztalatai, a projekt keretén belül elsajátított ismeretek beépültek a személyiségükbe. Öröndetes, hogy a 35 válaszadó mindegyike úgy vélte, hogy a közigazgatási ismereteik jelentősen bővültek a projekt során.

A **harmadik kérdéskör** a tutorálási tevékenység témakörével kapcsolatos tapasztalatokat mérte fel a tanulási folyamat alatt tutori hozzáféréssel rendelkező 18 fő körében. Az alábbi 6 nagy kérdéscsoport vizsgálatára vállalkoztunk: A tutor motiváló feladatainak ellátása (72%); A résztvevőkkel kapcsolatos elvárások pontos, világos megfogalmazása (66%); A tutor értékelő tevékenysége (61%); A résztvevői önállóság figyelembevételére (76%); A tutor empátiája (75%); A tutor szakmai, módszertani kompetenciája (80%). Látható, hogy az eredmények 61 és 80% között szóródtak.

A **negyedik kérdéskör** a tananyagok elsajátításának módjára és az egyes tananyagok esetében alkalmazott tanulási módszer vizsgálatára vonatkozott, továbbá a motivációt és a szakmai kompetenciát mérte. Eszerint az Alkotmányos és jogi ismeretek c. tantárgycsoport volt a legkedveltebb 94%-al, majd ezt követte 91%-al a Társadalom és a társadalmi együttélés alapfogalmai c. egység. A harmadik helyet holtversenyben a Gazdasági, pénzügyi ismeretek témaköre, valamint a Közigazgatás-tudomány és közigazgatási ismeretek c. egység szerezte meg. A legkevésbé kedveltnek 85%-kal az Emberi, jogi és etikai adatkezelési ismeretek c. tantárgy bizonyult. Az alkalmazott tanulási módszer tekintetében 91%-al a Társadalom és a társadalmi együttélés alapfogalmai elnevezésű tantárgy szerezte meg a vezető helyet, míg az utolsó helyre 81%-al a Közigazgatás-tudomány és közigazgatási ismeretek témakör szorult.

Az **ötödik kérdéskör** már a résztvevők kurzusról, és az alkalmazott tanulási formáról kapcsolatos véleményeit dolgozta fel, de emellett kitért a hallgatók motivációjának elemzésére is. A motivációs bázis vizsgálata során a válaszok alakulásában ellentmondások voltak megfigyelhetők, azonban mindent egybevetve pozitív eredményekről számolhatunk be. A tanulási módszer, szokás vizsgálata arra vetít rá, hogy a tananyag nem kötötte le teljes egészében a hallgatókat, a tanulás közben gyakran elkalandozott a figyelmük. A legkiemelkedőbb motivációs erőnek a projekt végkimenetelével járó nagyobb érvényesülési lehetőség bizonyult a résztvevők számára, és csak csekély mértékben befolyásolta őket a környezet véleménye.

A **hatodik kérdéskör** felméréséből látszik, hogy a résztvevők vizsgatapasztalatai magas elégedettségi arányt tükröznek, hiszen több 100%-os eredmény alakulásáról is beszámolhatunk, de többségében a 90%-os, és az a fölötti százalékok dominálnak. A vizsgafeladatokkal kapcsolatos elégedettség mérése már nem ennyire kedvező. Ebben az esetben a vizsgarészeket külön lebontva vizsgáltuk. A tesztelők a legkevésbé elégedettek az esszé feladattal voltak (átlagosan 83%-ban), majd ezt követte a szóbeli rész 88%-al, és végül a legmagasabb elégedettségi szintet a tesztfeladat-sor érte el (93%).

Mindent összefoglalva elmondható, hogy a versenyvizsgát lemodellező próbafolyamat sikeresen zárult. A tapasztalatok és a tanulságok levonásra kerültek, azokat mindenképpen beépítjük a folyamatba, míg a hibákat kiküszöböljük és korrigáljuk annak érdekében, hogy a 2009. július 1-től bevezetésre kerülő közigazgatási versenyvizsga egy biztos alapokon nyugvó, mindenki megelégedésére szolgáló rendszer legyen.

Dobos Ágota:

Facilitáció a felnőttképzésben

I. Bevezetés

A facilitáció kérdését a tréner/facilitátor szerepe szempontjából vizsgálva az interaktív tréningek nyújtotta mozgástér különösen alkalmasnak tűnik az átfogó elemzésre. Míg a facilitációs szempontrendszer egyes oktatási helyzetekben más attitűdök járulékos elemeiként figyelhető meg, addig itt főszerepet játszik.

A minden részletre kiterjedő elemzés meghaladja jelen tanulmány kereteit, azonban három aspektus áttekintése e kérdések kapcsán mindenképpen szükségesnek látszik.

1. A felnőttképzés és a hagyományos tanári szerepfelfogás dilemmái

Bár a gyakorlat sajnos nem mindig erről tanúskodik, elméletben ma már senki sem vitatja, hogy a felnőttoktatás, ha eredményes akar lenni, nem képezheti le a hagyományos oktatási struktúrát, nem kényszerítheti a felnőtt tanulót vissza az iskolapadba. Más módon kell tudnia megszólítani a különböző céllal felnőttként tanulni szándékozókat (arra vágyókat, vagy arra kényszerülőket egyaránt életkortól és előképzettségtől függetlenül), úgy, hogy figyelembe vegye e célcsoport fiatal tanulóktól eltérő speciális jellemzőit, tanulásuk sajátosságait, olyan alternatív képzési kínálatot nyújtson, amelyben a felnőtt tanuló megtalálja a tanulási céljainak, saját tanulási stílusának leginkább megfelelő formákat. A hangsúly a tanításról a felnőttek tanulására tevődik át az értelmes, a gyakorlati életben való boldogulást biztosító tanulás, személyiségfejlesztés veszi át a főszerepet, vagyis maga a résztvevő kerül a középpontba. 1 (Maróti A. 2002.)

Ennek megfelelően, a tanári attitűdnek a résztvevőre és annak tanulási sajátosságaira kell irányulnia. Tudjuk, hogy a felnőtt tanulók sem skatulyázhatók be egy egységes kategóriába, hiszen életkortól, tanulási tapasztalatoktól, képzettségi szinttől, foglalkozástól, stb. függően a viszonyuk a tanuláshoz igen eltérő lehet. És mégis, lehet, hogy éppen abban rejlik a facilitáció módszerének egyik előnye, hogy a legkülönbözőbb összetételű homogén vagy heterogén célcsoportok esetében is működőképes. Pozitív tapasztalataink vannak arra nézve, hogy a módszer segítségével adott közös tanulási cél mentén hogyan integrálható a csoportba a nyolcvannégy éves nyugdíjas bíró, a huszonéves földi légi utaskísérő, a postai alkalmazott, a műszaki diplomás vállalkozó, a közgazdász, a pedagógus, a rendőr és a mezőgazdasági szakember. Ebben a konkrét tréning csoportban a közös cél az ágazati szakszervezetekben végzett munka hatékonyságának növelése volt, ami felülírta a képzettségben, tapasztalatban, kommunikációs képességben, viselkedéskultúrában egyébként meglévő markáns különbségeket. Éppen ilyen közegben vannak szakmailag és módszertanilag inspiráló lehetőségei az egymástól való tanulásnak, más gondolkodásmódok megismerésének, ehhez azonban szükség van a facilitáció eszköztárát működtető, a folyamatokat kézben tartó facilitátorra, aki képes az adott szituációt adekvátan kezelni.

Miben rejlik a facilitáció eredményességet meghatározó sajátossága a felnőttképzésben? Hová helyezhető a facilitátor a pedagógia és az andragógia sajátos viszonyrendszerében? Éppen ebben a speciális elvárásrendszerben, amelybe a felnőttoktató által kezelendő problémák ágyazódnak, találhatunk elméletileg megalapozott szempontokat annak tisztázására, hogy az adott oktatási szituációban milyen a leghatékonyabbnak bizonyuló, ennek okán preferálandó felnőttoktatói magatartás. Különösen fontos ez, ha nem a korosztályi jellemzőket hangsúlyozzuk, hanem a hagyományos tekintélyelvű oktatás ellenében az elősegítő/facilitáló megközelítés mellett érvelünk.

A pedagógia és az andragógia összevetése a két paradigma szétválasztását eredményezi a tanári és tanulói attitűd, a tananyag, a tanulási cél és motiváció aspektusaiban, ami az andragógia kapcsán olyan kulcsfogalmak kiemelését eredményezi, mint a *függetlenség, egyenrangúság, fokozódó önállóság és önirányítás, tanulási és gyakorlati tapasztalati háttér, közvetlen gyakorlati hasznosíthatóság, a megszerzendő tudás alkalmazása, tanulásra orientált magatartás teljesítmény-központúság*². (Maróti A. 1995.) Mindezek a sajátosságok az adott társadalmi környezet által determinált, a tanulásáért felelősséget vállalni képes, esetünkben felnőtt tanuló jól definiálható igényeinek bázisán értelmezhetők. Kérdés, hogy minden felnőtt tanuló automatikusan megfelel-e ezeknek a kritériumoknak.

A pedagógiai és/vagy andragógiai megközelítés relevanciája tekintetében a két paradigma szokásos szembeállítását nem feltétlenül szolgál egyértelmű tájékozódási pontként a gyakorlat számára. Érdekes információkat tartalmaz e témakörben a „Jövőperspektívák a felnőttoktatásban – a jelen átgondolása alapján” c. UNESCO által támogatott Delfi módszerrel végzett nemzetközi kutatás eredményeinek elemzése.³ (Feketéné Szakos É. 1999.) Az elemzés szerint a felnőttnevelés és pedagógia kapcsolatának kérdésében a résztvevő szakemberek háromféle álláspontot vallottak. A közelítőleg a szakemberek fele nyilatkozott úgy, hogy a felnőttnevelésnek különálló, saját filozófiája/elmélete van – a legtöbben ezt andragógiának nevezték, amely lényegesen eltér a gyermekek és ifjúkorúak nevelésének filozófiájától és elméletétől. A válaszadók másik nagy csoportja bár elismer bizonyos különbségeket, ezeket nem tartja annyira szignifikánsnak, ami indokolná a két tudományterület szétválasztását, a harmadik csoportba pedig azok tartoznak, akik ugyan elfogadhatónak tartják a közös diszciplínába sorolást, de azon belül hangsúlyozzák mindkét terület függetlenségét.

M. Knowles a felnőttképzés nagy amerikai teoretikusa, korábbi műveivel ellentétben, a vizsgálatban adott válaszai szerint a két modell rugalmas átjárhatóságát támogatja, és az oktató szakmai belátására bízta, hogy az adott konkrét tanulási cél elérése érdekében melyik stratégiát tartja megfelelőnek.⁴ (Knowles, M. 1998.) Fentiekből következően megállapítható, hogy a paradigmák nem merev korlátokat fogalmaznak meg, hanem a szükségletek szerinti rugalmas alkalmazhatóságot is megengedik, ami lényeges, hiszen az önirányításra való képesség mértéke a tanulásban nem feltétlenül életkori kérdés. Nem a rossz pedagógiai gyakorlat és az andragógia szembeállítását, hanem a korszerű tanuló-központú pedagógiai és andragógiai megközelítés közötti párhuzamok és sajátosságok területén érdemes vizsgálni.

Rogers a klinikai pszichológiából jut el tanulóközpontú oktatás koncepciójához, amit komplex belső folyamatként ír le, melyben a tanuló egész lénye, interakcióba lép a környezetével. A „lényegi tanulás”⁵ (Rogers, C.R. 2006.) belső motivációra épülő, felfedezésen alapuló tudás, melynek eredményeképpen alapvető viselkedésváltozások következnek be. Így a tanuló egész személyisége bevonásra kerülhet a tanulás folyamatába, tehát már nem a közvetítendő ismeretanyag és a tanár személye van a központban, hanem folyamat ágense, a tanuló a maga egyediségében. A tanulást a terápia hatására bekövetkező változásokhoz hasonlítja, melyek során nő a kliens önismerete, alkalmazkodóképessége, elfogadóbbá, nyitottabbá válik, pozitív irányban változnak személyiségjegyei, ehhez pedig hiteles, elfogadó, a kliens iránt empátiát érző és ezt megfelelően kommunikáló terapeutára van szükség.⁶ (Rogers, C.R. 2006.)

Tanulási szituációra lefordítva a kliens szerepét a tanuló, a terapeutáét pedig a tanár veszi át, azonban egyikük sem a hagyományosan értelmezett szerepében tűnik fel. A tanuló is másképp éli meg a tanulás folyamatát, de a tanár is feladja az őt pozíciójából fakadóan megillető tekintélyt. Cserében személyre szóló, immár megszolgált tekintélyt nyerhet el abban az aktív együttműködésben, melyben „a tanár végső soron a tanulóknál élő önmegvalósítási tendenciára támaszkodik. Arra a hipotézisre épít, amely szerint az olyan diák, aki valódi kontaktusban van életszerű problémákkal, tanulásra vágyik, növekedni akar, meg akarja ismerni az igazságot, el akar sajátítani hasznos készségeket, alkotni akar. A saját funkcióját abban látja, hogy olyan személyes kapcsolatot létesítsen a diákokkal, olyan légkört alakítson ki az osztályban, hogy ezek a természetes tendenciák valósággá válhassanak.”⁷ (Rogers, C.R. 2006.)

És ezen a ponton jeleníthető meg az a sajátos figura, aki nem terapeuta, de nem is előadó, hanem felnőttoktató, aki a tanulási folyamatban intellektuálisan és emocionálisan egyaránt érintett: tud háttérben maradni és figyelmesen hallgatni, ha kell, tud konfliktusokat kezelni, tud hatékonyan kommunikálni, tudja irányítani a tanulás folyamatát, vagyis tudja alkalmazni a facilitáció eszköztárát – a pszichológiai hatásmechanizmus oldaláról nézve ez a facilitátor. *Mit tehet ebben a helyzetben a tanulás irányításáért felelős tanár, aki a hagyományos oktatás keretei között szocializálódott? Készen áll-e arra, hogy változtasson a megszokott gyakorlatán, vannak-e elméleti és gyakorlati kapaszkodók, melyek segítségével lehetnek ebben a változásban, és tud-e azonosulni ezzel a merőben más viszonyulást feltételező szereppel?*

2. Mit jelent a facilitátor és a facilitáció fogalma az oktatásban?

Ha az angol „facilitator” szó pontos megfelelőjét keressük, akkor talán az „elősegítő” tűnik a legjobb verziónak, de ezzel még nem tekinthetjük tisztázottnak a kérdést, hiszen a szónak az amerikai értelmezésben is számos jelentése van, attól függően, hogy milyen szituációban gyakorolja azt valaki. A mai amerikai felfogást tükröző definíciók segítenek behatárolni a fogalom számunkra releváns értelmezését.

A Doyle⁸-féle (Doyle, M. 2007.) meghatározás szerint „Olyan személyről van szó, aki elősegíti az egyének és szervezetek hatékonyabb működését, az együttműködést és a szinergia kialakítását. Maga semleges marad, nem foglal állást, nem nyilvánít vagy hangoztat véleményt a megbeszélés során, ezáltal elősegítheti a tisztességes, nyílt és a résztvevők bevonását biztosító folyamatokat,

a csoportmunka sikeres elvégzése érdekében.” Míg a csoportfolyamatok irányítását illetően egyetérthetünk a megállapítással, a tréner/facilitátorra gondolva nem tekinthetjük relevánsnak a semlegesség kritériumát, hiszen ez esetben éppen attól a fontos szerepkörétől fosztanánk meg, hogy a csoportban felmerülő eltérő álláspontok szakmai megalapozottságú szintézisének kialakítását bízhatjuk rá, másrészt éppen a Rogers-i facilitátor tulajdonságai egyik legfontosabbikának lenne híján, nem adhatná önmagát.

Bens⁹ (Bens, I. 2000.) szerint a facilitátor „...hozzájárul az interakciók strukturálásához és folyamatának alakításához, amely révén a csoportok képesek hatékonyan funkcionálni, és minőségi döntéseket hozni. Célja a csoporttagok támogatása, a kiemelkedő teljesítmények elérése érdekében”. A döntéshozatal elősegítése kapcsán itt az üzleti szférában, a hivatali munkában jellemző folyamatokra asszociálunk, azoknak is egy demokratikus, az érintettek bevonását biztosító formájára.

Az idézett definíciókból kitűnik az interaktív csoportfolyamatok középpontba helyezése, de kizárólagosan egyik sem vonatkoztatható az oktatási szituációra. Sokkal inkább a hivatásos amerikai facilitátor feladatköre körvonalazódik, aki csoportfolyamatokat irányít, módszertani tárházát felsorakoztatva bevonja a résztvevőket a közös gondolkodásba, de maga nem foglal állást. A kapcsolódási pontok ellenére ez nem a számunkra szükséges olvasat.

*A képzett facilitátor kézikönyve*¹⁰ (Schwarz-Davidson 2005.) a facilitatív megközelítést igen csak széles skálán alkalmazza: a szervezetek világában, a coach szerepében, tanácsadóként, munkahelyi vezetőként, sőt külön foglalkozik a szülők facilitatori szerepével is. A felnőttképzést facilitáló tréner a fenti meghatározásokban szereplő jellemzőktől elsősorban abban tér el, hogy számára nem elegendő a módszertani felkészültség, a téma szakértője is kell, hogy legyen. Fordított gondolatmentből közelítve a facilitátor nem azért nem tart előadást, mert nem kellően felkészült, hanem azért, mert más filozófiával közelít a megoldandó oktatói feladathoz. Mások a kiinduló kérdései, máshová szeretne eljutni.

A facilitátor sokrétű funkcióit elemezve a célcsoport igényeinek felmérésétől az értékelésig, hogy a folyamat két végpontját említsük, látható, hogy nem megkülönböztető jegyekről van szó, hanem az irányultságok, arányok és a célzottan alkalmazott interaktív módszerek másságáról. Felmerül a dilemma, hogy a facilitátor szerep mennyiben helyettesíti, vagy váltja ki az oktatót, használhatjuk-e szinonimaként a facilitátort és a trénert, vagy inkább arról van-e szó, hogy a különböző hatásmechanizmusok együttmozgása, teljes vagy részleges átfedése, vagy éppen valamelyik dimenzió időleges felszínre kerülése komponálja meg azt a komplex hatást, amelyet a felnőttoktatónak megváltozott szerepében vindikálunk.

3. Az andragógiában kívánatos felnőttoktatói szerepfelfogás mennyiben tér el a hagyományosan alkalmazott tanári szereptől?

A résztvevő-központúságra épülő felnőttoktatásban a tanterv, a képzési program a résztvevő igényeihez, érdeklődéséhez igazodva, az ő bevonásával kerül kialakításra, kiinduló pont a résztvevők tapasztalata, erre épül az összefüggések feltárása, a motiváció belülről jövő, hiszen arról van szó, ami érdekli, amit a gyakorlatban alkalmazni tud. E folyamatban van szükség a facilitátorra, aki miközben elősegíti a tanulás folyamatát, maga is résztvevővé, a csoportdinamikai folyamatok irányítójává válik, ő is tanul a csoporttól, a többirányú kommunikáció dominál. A tanulásban, amely alapvetően csoportban és kommunikatív folyamatban zajlik, a problémamegoldó, gondolkodtató, kompetenciafejlesztő tanulásra kerül a hangsúly, mindkét részről más magatartásformát kívánva meg. Ezek a feltételek leginkább a kics csoportos tréningeken teremthetők meg. Különösen alkalmasnak tűnik a módszer pl. a szemléletváltoztatással összefüggő problémaérzékenység felkeltésére, komplex személyiségfejlesztést is célzó kompetenciafejlesztésre.

Tapasztalataink szerint meglepő módon a tréningek „laikus” résztvevőinek értékeléseiben éppen azok a lényegi elemek artikulálódnak pozitívumként, melyeket a felnőtt tanuló saját igényeire fókuszáló megközelítésben kiemelten kezelünk. Fontosnak tartják a résztvevők, hogy alkalmuk van saját tapasztalataik átgondolására, mások véleményének megismerésére, általánosabb elméleti keretbe való beágyazására, a gyakorlatban alkalmazható ismeretek módszerek megtanulására, megerősítésre, hogy amit eddig ösztönösen csináltak, azt ezután tudatosan tudják tenni. Rendre visszatérő felismerés, hogy a másoktól való tanulásnak, a csoportmunkának nagy fontosságot tulajdonítanak, úgy érzik, hogy a tréning végére javult a kommunikációs készségük, önismeretük, toleranciájuk még ha az közvetlenül nem is tartozott az elérendő célok közé, és nem utolsó sorban az interaktív módszerek sokfélesége kevésbé fárasztóvá tette számukra a figyelem fenntartását.

Különösen érdekesnek tűnnek a résztvevők által megfogalmazott személyiségfejlesztő hatások akkor, amikor a tréning elsősorban ismeretek, pl. projekttervezési módszerek átadását célozza. Ilyen esetekben is érvényesül a „tréning hatás”, a facilitátornak nem kell pszichológusnak lennie ahhoz, hogy kihasználja ezeket a járulékos hozadékokat., vagy talán nem is kell erre külön koncentrálnia, ha jól végzi a dolgát, ezek a hatások maguktól kitermelődnek.

Rogers szerint „ a legtöbb tanár a biztonságra törekszik, elbújik egy álarc mögé, a szakember szerepét játssza, mindenáron igyekszik objektívnak mutatkozni, megtartja a három lépést a tanulóktól. Ez biztosítja számára, hogy ítélőként, értékelőként és néha végrehajtóként viselkedhesen.”¹¹ (Rogers,C.R. 2007.)Az álarc mögé bújás azonban a másik oldalon is a biztonságot szolgálja, a tanuló is igyekszik elkerülni a tanárnak, de a csoporttársaknak való kiszolgáltatottság veszélyét. A facilitátor elsődleges, saját sikeres működését megalapozó szerepe éppen a hiteles, biztonságos és elfogadó tanulási környezet megteremtésének képességében van, amelyben kialakul a bizalom, feleslegesség, sőt egyenesen akadályozó tényezővé válnak a személyiségünket elrejtő álarcok. Nagyon jól megfigyelhető jelenség a tréning csoportokban, ahogy a csoportthatás eredményeképpen fokozatosan változik, alakul a résztvevők viselkedése, kom-

munikációja, fokozódik a csoporttársak iránt megnyilvánuló érdeklődés, tolerancia, vagyis fokozatosan kialakul a tanulást serkentő légkör.

Mint már utaltunk rá, a felnőttoktató facilitatív szerepvállalása az oktatás hagyományos értelmezésétől eltérő filozófiát és szemléletet tükröz, ami nem szűkíthető le csupán a módszerre, amely segítségével az a gyakorlatban leképeződik. Maga az interaktív képzési forma és a facilitátori attitűd nálunk nem mondható széles körben elterjedtnek, míg pl. az amerikai felnőttképzésben markánsan jelen van, nem véletlenül éppen az amerikai pragmatista oktatáselmélet és gyakorlat talaján vált meghatározóvá. Ugyanis a gyakorlati életben közvetlenül hasznosítható készségek, képességek, jártasságok, attitűdök sokkal inkább a felfedezés, a kipróbálás, a megtapasztalás révén fejleszthetők hatékonyan. Nem a tudást tölcserrel a fejbe töltő szaktekintélyre van ez esetben szükség, hanem arra, hogy engedjük, segítsük a tanulót, hogy a maga értelmezésében, felfogásában konstruálja meg, építse be a kompetenciakészletébe mindazt, ami segíti abban, hogy munkahelyi feladatait vagy magánemberként az élethelyzeteit jobban, sikeresebben tudja megoldani.

Ha elfogadjuk, hogy a felnőttoktatásban, különösen a továbbképzésben az interaktív módszernek számos előnye van a hagyományos ismeretátadással szemben, akkor nem nyugodhatunk bele, hogy e szemlélet és módszer lassú térhódításának okait az objektív körülményekben véljük megtalálni, és a kulturális beágyazódások, a képzési célrendszerek különbözőségeit hozzuk fel mentségünkre akkor is, amikor sokkal inkább az újtól, a kihívásoktól való idegenkedés húzódik meg a háttérben. A nem kellő hozzáértés könnyen működésképtelenségként artikulálódik, ami tovább erősíti a fenntartásokat, miközben nálunk a labda, tudunk-e olyan légkört teremteni, amely révén megnyerhető a résztvevő a kitűzött célért való együttműködéshez.

A tanulási szituációban rejlő szabadság ugyanis felelősség mindkét fél számára: a résztvevőnek ez nem feltétlenül jelent első pillanattól kezdve igenelt és kihasznált lehetőséget, lehet a szabadság szorongások forrása is, amelyet a jól áttekinthető struktúrába való ágyazás, bizonyos követelmények meghatározása oldhat fel.¹² (Rogers, C.R. 2007.) Ilyen szerepe lehet pl. a tréningeken szokásos alapszabályok rögzítésének, ami látszólag jelentéktelen mozzanat, mégis néha meglepő reflexiókat vált ki, kvázi megerősítést ad, ha „*Mindenki véleménye egyaránt fontos!*”, akkor nyugodtan beszélhetek, meg fognak hallgatni, még ha pl. vannak a csoportban nálam képzetebbek is.

Mit is jelent tehát előadóból facilitátorrá válni? Fel kell adni az elméleti terep viszonylagos biztonságát, és fel kell vállalni a kockázatot, hogy nem várt, vagy nem ismert kérdések merülnek fel, a résztvevőről, kiderül, hogy adott kérdéskörben pl. jóval tájékozottabb, vagy több gyakorlati ismerettel rendelkezik, mint a tréner. Ha elfogadjuk a partnerség elvét, a tanuló felnőtt személyiségként való kezelését, aki meglévő tudását és tapasztalatait hozza a csoportba azért, hogy másokkal megosztva azokat muníciót adjon tanulási céljaink eléréséhez, akkor nem is tűnik a kockázat akkorának, hiszen a facilitátor is hozza a maga elméleti és módszertani tudását, és éppen az az interaktív képzés előnye, hogy mindkét félnek lehetősége van a másiktól tanulni, megosztani azt, amiben több tapasztalata van, vagy amit jobban tud.

Ha a látszólagos presztízsvesztéstől való ódzkodást sikerült legyőznünk, akkor további kihívást jelent a csoportfolyamatok közben tartása, az aktív jelenlét akár napi 8 órában is, a váratlan helyzetek megoldása. Hogyan kezeljük a hiperaktív, a csoportmunkát hátráltató résztvevőket, vagy hogyan vonjuk be azt, akit elküldött a főnöke a képzésre, de nem érdekli a téma, zavaró körülmények sokasága vár ránk, ehhez képest egy figyelő hallgatóságnak tartott előadás kész felüdülés, ezért aztán nagy a csábítás, hogy ne változtassunk. És mégis, ha felvállaljuk, a tréner saját tudásának, készségeinek, személyiségének fejlődése is a hozadékok között szerepel, így a folyamatos önfejlesztésében biztosan megtérül a befektetett energia.

A facilitátor szereppel való azonosulás a hagyományos oktatási stílus művelői részéről elsősorban szemléletváltást igényel, tanulást, célzott készségfejlesztést, módszertani ismereteket, szükséges hozzá többek között a hitelességet megalapozó érzelmi intelligencia, a Goleman-féle „*társas tudatosság*” magas szintje. Az érzelmi kompetencia az érzelmi intelligenciára épülő olyan személyiségvonás, amely kiemelkedő munkavégzéshez vezet, ... *az életkorral, a tudással, a tapasztalással gyarapszik, vagyis kevésbé függ a genetikai adottságoktól, a gyermekkori élményektől, mint a hagyományos értelemben használt intelligencia-hányados*¹³ (Goleman, D. 2007.), tehát tanulható - egy életen át.

Jegyzet

- ¹ Maróti A.: Lehet-e tanulni egy életen át? Új pedagógiai szemle 2002, 7-8.
- ² Maróti A.: A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében. Van-e didaktikája a felnőttek tanulásának, TIT, Budapest 1995, 66-67. old.
- ³ Feketéné Szakos Éva: Andragógia és Pedagógia, Educatio 1999, VIII. évf. 1 sz. 61-71. old.
- ⁴ Knowles, M.S.M –Holton, E. F – Swanson, R. A.: The Adult Learner. Gulf Publishing Company, Houston, Texas,1998 (Fifth edition).133.old.
- ⁵ Rogers, Carl R.: Valakivé válni, Edge 2000 Kiadó, Budapest 2006, 344. old.
- ⁶ Uo 356. old.
- ⁷ Uo 361. old
- ⁸ Michael Doyle, idézet Kaner, Sam with Lind, Lenny, Toldi Catherine, Fisk, Sarah and Berger, Duane: [\(Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making](#) Jossey-Bass; 2007 [ISBN 0-7879-8266-0](#). p. xiii.
- ⁹ Bens, Ingrid (Author); *Facilitating With Ease!: A Step-by-Step Guidebook with Customizable Worksheets on CD-ROM*, Jossey-Bass, 2000. [ISBN 0-7879-5194-3](#), p.5.
- ¹⁰ Schwarz-Davidson et.al.: Skilled Facilitator Fieldbook, Jossey-Bass, 2005
- ¹¹ Rogers, Carl R, Freiberg, H. Jerome: A tanulás szabadsága, Edge 2000 Kiadó, Budapest 2007, 79. old.
- ¹² Uo. 82. old.
- ¹³ Goleman, Daniel: Társas intelligencia, Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2007. 114. old.

Németh Balázs:

Felnőttoktatás Írországbán

Általános jellemzők

Írország felnőttoktatását jelentős mértékben meghatározza az országot jellemző néhány fontosabb földrajzi, gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális sajátosság.

Az 1922-ben megalapított Ír Köztársaság a 87.000 km² területű ír szigeten helyezkedik el, területe 70.273 km², melyhez a mindösszesen 26 megyéből álló közigazgatási rendszer illeszkedik. A további hat megye Észak-Írország területén található, mely a Nagy-Britannia és Észak-Írország Egyesült Királysága része. A főváros Dublin a legnagyobb lélekszámú település a külvárosi agglomerációs területeket is figyelembe véve 1.7 millió lakossal. Írország lakosainak száma eléri a 4.34 millió főt (4.130.700 2005-ben/Wikipedia).¹ Írország lakosai között 12%-ban találunk nem íreket. Közöttük a britek vannak a legtöbben, megközelítőleg 112 ezren, rajtuk kívül osztrákok, belgák, dánok, finnek, franciák, németek, görögök, olaszok, luxemburgiak, hollandok, portugálok, spanyolok és svédok, akik többsége az ezredforduló után érkezett Írországba, de egy részük már a '90-es évek óta itt él. Az új EU-tagországok polgárai közül ciprusiak, csehek, észtek, magyarok, lettek, litvánok, máltaiak, lengyelek, szlovákok és szlovének érkeztek, akiknek majdnem fele 2005-ben, vagy azt követően érkezett. Vannak még Írországbán az USA-ból, Afrikából és Ázsiából érkezettek egyaránt.

Az ír GNP 2007-ben 161.2 millió EUR volt, ez mintegy 38.025 EUR/fő. 2007-ben valamivel több, mint 2 millió főt foglalkoztattak, mely az 1998-ban mért 1.5 millió főhöz képest jelentős előrelépésnek tekinthető. Ugyanakkor a legutóbb mért adatokhoz képest bizonyosan visszaesés tapasztalható a 2008-as gazdasági válság óta. 2007-ben 69% volt a foglalkoztatási ráta, mely nagyjából 9.2%-os növekedést jelez az 1998-as adatokhoz képest (59.8%). Ugyanebben az időszakban 12%-al nőtt a nők foglalkoztatásának aránya. 2006-ban Írország volt a nyolcadik legmagasabb foglalkoztatási rátával rendelkező EU-tagország.²

Az ír felnőttoktatás rövid fejlődéstörténete

Az ír felnőttoktatás történetét és fejlődését nehéz rendszerbe foglalni mivel azt a kínálat, a célok, fejlesztési felfogások, irányzatok és törekvések sokfélesége és különbözőségei befolyásolták. Ugyanakkor jellemző módon jó néhány minisztérium tevékenysége határozta meg ezen ágazat alakulását, tovább az is meghatározó, hogy nagyszámú önkéntes, valamint nem-kormányzati szervezet végez jelentős munkát éppen e területen.

Mégis lehetséges, hogy négy fő szakaszt és két fejlődésorientált irányzatot különböztessünk meg az ír felnőttoktatás fejlődésében a modern ír állam létrehozása óta eltelt idő egészét te-

¹ <http://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%8Drorsz%C3%A1g>

² National Report of Ireland on Development and State of the Art of Adult Learning and Education, 2008.
<http://confintea.hu/eng/confintea/index.php?page=confintea-vi-national-reports>

kintve. Az első időszak az 1922 és az 1960-as évek közötti korszakot képviseli; a második szakasz kezdőpontját az első *Felnőttoktatási Szakbizottság* (Committee on Adult Education 1969-73) létrehozásához kötjük, mely a '80-as évek végéig tart. A harmadik szakasz 1989-ben kezdődik a második esély iskolájának fejlesztésével és az ezredfordulóig tart. A negyedik szakasz pedig a *Felnőttoktatási Fehér Könyv* (White Paper on Adult Education, 2000) megjelenésétől tart napjainkig. A fejlesztési irányzatokat figyelembe véve, a felnőttoktatásra sokkal inkább jellemző az a sajátosság, mint az oktatás egyéb ágazataira, hogy két fontos szektorra támaszkodott az első két periódusban, az állami szektorra és egy önkéntes, nem-kormányzati szektorra. Érdeemes röviden áttekinteni a négy időszakot és feltárni azok főbb jellemzőit!

Az első periódus: 1922-1969

Az állami szektor

Az 1920-as és 30-as években a felnőttoktatás államilag fenntartott szektorában megvalósított jogalkotás és fejlesztés hosszú távra igyekezett meghatározni az ír oktatás rendszerét jelentős mértékben. A miniszterekről és államtitkárokról szóló 1924-es törvény szerint a kormányzat tizenegy minisztériumból áll, melyekhez az oktatási tárca is tartozik. Az oktatás és képzés világát ekkor egy olyan szükségesnek tűnő adminisztratív rendszer bevezetése érintette, mely a politikaalkotás terén központosító felfogást képviselt. Az 1930 júliusában elfogadott *Szakoktatási Törvény* (Vocational Education Act/1930) szakképzési területeket jelölt ki annak érdekében, hogy megalapozható, fenntartható és fejleszthető legyen a *folymatos oktatás* (continuing education) rendszere, és hogy megfelelő támogatást kapjon a *műszaki oktatás* (technical education). A *Szakoktatási Bizottságok* (VECs) létrehozásával egy időben a Szakoktatási Törvény alapján 1930-ban ügynökségeket alapítottak, melyek az államilag szervezett és biztosított felnőttoktatási meghatározó képviselőivé váltak ebben az időszakban.

A *Megyei Agrárbizottságok* (County Committee of Agriculture) 1931-től, majd későbbiekben az ún. ACOTT révén 1980-tól számos felnőttképzési programot és tanfolyamot szerveztek gazdáknak és vidéken élő nők számára. Az ilyen képzéseket napjainkban az *Ír Agrárügyi és Élelmiszerfejlesztési Hatóság* (TEAGASC - Irish Agricultural and Food Development Authority) koordinálja.

Amikor az 1960-as években kezdetét vette az oktatás kibontakozását célzó jelentős szakpolitika bevezetése és alkalmazása, az lényegében az iskoláskorúak számára igyekezett nagyobb hozzáférést és választékot biztosítani és nem a felnőtt népesség oktatására, képzésére koncentrált. A növekedés biztosításához ebben az időszakban termékenyen járult hozzá a *Jelentés az Oktatási Befektetésről* (Investment in Education Report/1965), mely egy OECD felmérés részeként készült és felhívta a figyelmet a hozzáférés korlátaira, melyekkel különösképpen a szegény körülmények között élők gyermekei szembesülnek a középiskolai tanulási terveik előtt, vagy éppen azok a fiatalok, akik korai iskolaelhagyókká válnak és nem tudnak általános iskolai végzettséget szerezni.

Az 1960-as években indul el az oktatásba történő beruházás fenntarthatóságát és hosszabb távra történő tervezését biztosító szemléleteknek az érvényesülése, ugyanakkor már 1973-ban világossá vált, hogy a helyzet nagyon is ellentmondásos, mivel például a 45 tanulónál nagyobb létszámú iskolai osztályok aránya 45%-ról 13.5%-ra esett vissza, miközben a középiskolások száma az 1966-ban mért 104.000-ról 1969-re 144.000-re nőtt. Az *Állami Képzési Tanács* (ANCO) 1967-ben történő felállítása azzal a céllal valósult meg, hogy hozzájáruljon a korszerű szakképzés megszervezéséhez, biztosításához. Két fontos jelentés, a *Felsőoktatási Tanács Jelentése* (Report of the Commission on Higher Education/1967) és a *Műszaki Oktatással Foglalkozó Végrehajtó Bizottság Jelentése* (Report of the Steering Committee on Technical Education/1967) világosan jelezte a felsőfokú oktatás expanzióját támogató és ösztönző tervek megalapozását. Ugyanakkor csak az 1970-es évek utáni időszakra lesz jellemző a felsőoktatás expanziójának kibontakozása. Az 1960-as éveket követő időszak egyik fő sajátossága az általános iskolát követő középiskolai oktatási rendszer és környezet fejlesztésére irányuló igények, érdekek kielégítése volt, mely tulajdonképpen felerősítette a felnőttoktatás és képzés terén az önkéntes és nem-kormányzati szervezetek (NGO) tevékenységét és azok érvényesülésének lehetőségeit.

A nem-kormányzati szektor

A modern ír állam létrehozásával sajátos módon kibontakozhattak és érvényre juthattak azok a korszerű társadalmat létrehozni és működtetni kívánó gondolatok és törekvések, melyek gyökerei a 19. század végi Írország felnőttnevelési, felnőttoktatási kezdeményezéseiben egyaránt fellelhetők. Mindezek fontos szerepet játszottak egy modern társadalmi felfogás és a társadalmi felelősségvállalás kibontakoztatásában. Az olyan nemzeti szervezetek és egyesületek, mint például a *Kelta Atlétikai Szövetség* (Gaelic Athletic Association/1884), vagy a *Kelta Liga* (Gaelic League/1893) kivették a részüket egy modern írországi kulturális, valamint szellemi modernség megalapozásából. Nagyjából ugyanebben az időben Horace Plunkett létrehozta az *Ír Agráregyleti Társaságot* (Irish Agricultural Organisation Society) és a felnőttoktatásra úgy tekintett, mint annak a stratégiának az egyik fontos pillérére, mely hozzájárul az ír vidéki élet korszerűsítéséhez, megújításához. Plunkett azon kezdeményezése, hogy a vidéki férfitársadalom életfelfogását, gondolkodásmódját korszerűsítse sajátos módon a nők számára megszervezett alternatív mozgalmat is kibontakoztatott. 1910-ben megszervezték az *Egyesült Ír Nők* (United Irishwomen) mozgalmát, mely a később *Ír Vidéki Nők Egylete* (Irish Countrywomen's Association) néven vált közismertté. Mindezen átalakulás kísértetiesen hasonlít a Roger Fieldhouse által fölvázolt és a brit felnőttnevelésben fontos szerepet játszó *Fiatalkorú Férfiak Keresztény Egyesülete* (YMCA/1844) és *Fiatalkorú Nők Keresztény Egyesülete* (YWCA/1855) mozgalmak célkitűzéseire, továbbá társadalmi, politikai és gazdasági hatásához.³(Fieldhouse, 1996).

A fentiekben taglalt 19. századi mozgalmak által kitűzött gazdasági, társadalmi és kulturális célok lényegében a vidéki közösségfejlesztést ösztönözték, bár a huszadik században tudtak igazán érvényesülni a közösségre, az önbizalomra és a problémamegoldásra alapozó felfogás alapján. Ezzel szemben a gazdasági és társadalmi vonatkozásban egyaránt visszaesést hozó és

³ Fieldhouse, Roger (2000) *The History of Modern British Adult Education*. NIACE, Leicester. 20-22. old.

hordozó '30-as és '40-es évek sok tekintetben a vidéki önkéntes szervezetek munkájára tudtak alapozni. Felhasználhatták olyan szervezetek eredményeit, mint a növekvő befolyású *Kelta Atlétikai Szövetség* (Muintir na Tíre), továbbá az *Ír Nemzeti Gazdaszövetség* (National Irish Farmers' Association), mely utóbbi napjainkban *Ír Gazdaszövetségként* (Irish Farmers' Association) ismert, csakúgy mint az *Ír Krémtejszolgáltatók Szövetsége* (Irish Creamery Milk Suppliers' Association). Ezen vidéki csoportosulások városias megfelelője voltaképpen a szakszervezeti mozgalom lett. A vidéki szerveződések sok tekintetben éppen a gazdálkodói tevékenységet és vidéki életmódot befolyásoló gazdasági kihívások és hátrányosan ható piaci tényezők leküzdéséhez kívántak hozzájárulni, ugyanakkor nem rejtették véka alá a megmerevedett hagyományos családmódellet és annak elvárásai sajátosságaiból következő társadalmi és/vagy lelki problémákat, különös tekintettel a nem szerepekre és merev közösségi felfogásokra, szemléletmódra.

Már a nőmozgalmaknak az 1960-as évek második felében történő nyilvánvaló megújulását megelőzően a két meghatározó ír nőszervezet az *Ír Vidéki Nők Szövetsége - ICA* (Irish Countrywomen's Association/1910) és az *Ír Háztartásbeliek Nőszövetsége - IHA* (Irish Housewives' Association/1942) volt. Mindkét szervezet alapításától fogva komoly törekvéseket tett az ír nők életkörülményeinek javítására, akik egyébként ekkor igen komoly gazdasági, egészségügyi és társadalmi problémákkal küzdöttek. Ezen vidéki szervezetek és mozgalmak tevékenységét egészítette ki számos olyan kezdeményezés és szerveződés, melynek éppen a felnőttek oktatása volt a legfontosabb célkitűzése. A *Corki Egyetem* (University of Cork) az 1940-es években olyan külső képzési *központokat* (outreach centres) hozott létre, amelyek feladata felnőttoktatási tanfolyamok megszervezése volt Munster legfontosabb városias közösségi központjaiban. Hasonlóképpen, számos felnőttoktatási intézményt alapítottak, melyek közvetett, vagy közvetlen célja a képzési kínálat növelése volt. Ezek között is érdekes példa az 1940-ben létrehozott *Katolikus Szociológia Dublini Intézete* (Dublin Institute of Catholic Sociology), melyet aztán átneveztek a *Felnőttoktatás Dublini Intézetének* (Dublin Institute of Adult Education), továbbá a dublini *University College University Extension Board*, mely az 1940-es évek második felétől működött. De ilyen volt a szakszervezeti alapítású *Népi Főiskola* (People's College) és az ICA által 1957-ben létrehozott *Bentlakásos Főiskola* (Residential College). Mindezen példák tükrözik a nem-állami felnőttoktatási törekvések és tevékenységek sokféleségét és hatását az első periódus vonatkozásában.

A második periódus: 1969 - 1988

Az állami szektor

Írország gazdasági és kulturális megújulásával együtt járt az 1960-as években az a felfogás, miszerint a gazdasági teljesítményhez igen komoly köze van az oktatási beruházásoknak. Ezt a kapcsolatot és összefüggést egyértelműen jelezte az 1965-ben megjelent, a *Jelentés az Oktatási Befektetésről* (Investment in Education Report) című dolgozat, de olyan nemzetközi szervezetek is erre mutattak rá, mint az OECD, az UNESCO, vagy az Európa Tanács Kulturális Együttműködési Tanácsa (Council of Europe's Council for Cultural Co-operation).

Tulajdonképpen nem meglepő, hogy ekkoriban az oktatási befektetések zömükben a felnőttoktatási ágazaton kívül jelentkeztek. A másik különös jelenség az volt, hogy bár megindult az iskolába beiratkozott tanulók létszámának folyamatos visszaesése, a tanulók összlétszáma a '90-es évek végéig növekedett. A felsőoktatásba belépők aránya az érintett korosztály tekintetében az 1960-as évek 4%-áról az ezredfordulóra felugrott közel 50%-ra.⁴

A fejlett országokban mára elfogadottá vált az a felfogás, miszerint a felnőttoktatás a társadalom tömegeit érintő egész életen át történő oktatás/permanens nevelés egyetlen olyan területe, melyet fontos és érdemes kiteljesíteni. Az olyan felfogások térhódítása, mint az „egész életen át tartó oktatás”, a „rekurrens oktatás”, vagy a „permanens nevelés” (az UNESCO, az OECD és az Európa Tanács által megjelenített kulcsfogalmak) túlléptek azokon a hagyományos felfogásokon, melyek a felnőttoktatást igyekeztek elválasztani az oktatási kínálat medrében érvényesülő közoktatási, szakoktatási és felsőoktatási tevékenységektől.

A legfontosabb felnőttoktatási jelentések

Felnőttoktatás Írországbán (1973) és Egész életen át tartó tanulás (1984)

A felnőttoktatási szakmai felfogások alakításába, formálásába történő állami beavatkozás meghatározó jele volt két, egymástól független felnőttoktatási tanácsadó testület létrehozása 1969-ben és 1981-ben. A *Felnőttoktatási Szakbizottság* (Committee on Adult Education 1969-73) elkészítette az 1973 novemberében kiadott végső jelentését *Felnőttoktatás Írországbán* (Adult Education in Ireland) címmel, mely egyébként *Murphy-jelentésként* (Murphy-report) „híresült el”. A Jelentés részletezően foglalkozott számos, a területet érintő főbb kérdéssel, megjelenítette egy legitimálható felnőttoktatás-fogalomértelmezés és meghatározás kísérletét, valamint a résztvevők(felnőtt tanulók) számát és társadalmi háttérét jelző mértékadó statisztika adatokat igyekezett összegzően megjeleníteni. A Jelentés egy új, tanulóközpontú integráló oktatási szemlélet és filozófia érvényesítését ösztönözte minden egyes ágazatban, különös tekintettel a felnőttoktatási szervezetek, intézmények és ügynökségek közötti partnerséget fejlesztésére, valamint egy korszerű, a felnőttoktatási kínálatot koordináló hatékony szervezet működtetésére.

Ugyanakkor a Jelentés arra is rámutatott, hogy a kormányzat sokáig nem fordított jelentősebb forrásokat a felnőttoktatás finanszírozására, a hatékony és szükségletorientált rendszer kínálati oldalának és szolgáltatás-központú tevékenységének fejlesztésére. A kormányzati pénzügyi támogatás alacsony mértéke is felhívta a figyelmet az önkéntes és nem-kormányzati szervezetek munkájának jelentőségére, mellyel valódi kínálatot nyújtottak, nyújtanak a tanulni szándékozó felnőtteknek mind nemzeti, mind közösségi szinten egyaránt és további források, támogatások biztosítását igényelték, ezért a *Murphy-jelentés* a felnőttoktatási tevékenységek szabályozásának megújítására hívott fel. Lényegében tehát a javasolt új irányítási szerkezet a harmincöt *Megyei Oktatási Tanácsra* (County Education Committee) alapozott, felette képzelték el a *Regionális Oktatási Tanácsokat* (Regional Education Committee), melyeket az

⁴ Department of Education and Science (1998) *Green Paper - Adult Education in an Era of Lifelong Learning*, Government of Ireland. Dublin

Oktatási Minisztérium (Department of Education) egy külön erre a célra létrehozott főosztálya koordinálna.

A Kenny-bizottság jelentése a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról (Report of the Kenny Commission on Adult Education, „Lifelong Learning”) 1984-ben jelent meg. Ez a beszámoló elsősorban a felnőttoktatással kapcsolatos elvárásokkal, igényekkel valamint az irányítási és szervezeti feladatokkal foglalkozott részletesen. Meghatározta az alapvető és szükséges erőforrásokat, részletes helyzetértékelést adott, továbbá elemezte a főbb szakmai szervezetek, intézmények és ügynökségek szerepét, lehetőségeit, továbbá megvizsgálta egy Nemzeti Felnőttoktatási Tanács (National Adult Education Council) felállításának feltételeit. Hasonlóképpen, a Jelentés részletező módon taglalta a felnőttoktatás további tényezőit: feltárta a kínálat helyzetét és szerkezetét, a résztvevők/tanulók tanulmányi háttérét, a hozzáférést akadályozó tényezőket, valamint a felnőttoktatás szerepével kapcsolatos felfogásokat és viszonyulásokat is igyekezett feltárni.

Az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) felfogása alapján egy komplex, integrált modellben jelenítették meg a felnőttoktatást egy egymásra épülő szerkezetben, alulról felfelé a Felnőttoktatási Szervezőktől (Adult Education Organisers) a helyi szinttől tovább a Felnőttoktatási Tanácsokig (Adult Education Councils), melyek megyei szinten önálló költségvetéssel rendelkeznek, végül mindezek felett áll egy Nemzeti Tanács (National Council). Ez a szerkezet nem sokban különbözött a Murphy-jelentésben egy évtizeddel korábban megjelenő szervezeti modelltől, és a Kenny-Bizottság tulajdonképpen a korábbi Bizottság számos kezdeményezését magáévá tette, felvállalta.

1984-ig egyébként a Murphy-bizottság számos javaslatát megvalósították. Ezt példázza a Felnőttoktatási Szervezők (Adult Education Organisers) rendszer bevezetése, továbbá az lépés, miszerint az Oktatási Minisztérium (Department of Adult Education) létrehozta 1980-ban saját Felnőttoktatási Részlegét (Adult Education Section). A Kenny-bizottság jónéhány ajánlását igyekeztek a gyakorlatba átültetni, például Felnőttoktatási Testületek (Adult Education Board) megszervezését a Szakoktatási Tanácsok (VEC) önálló, autonóm javaslata alapján döntötték el, de a Nemzeti Tanács létrehozása ekkor nem valósult meg.⁵

Az 1970-es évek két energiaválsága, valamint az Európai Gazdasági Közösséghez történő 1973-as csatlakozás és az ahhoz tartozó gazdasági korszerűsítés kényszere miatt a gazdasági nehézségek felerősödtek, ugyanekkor drámai mértékben növekedett az iskoláskorúak száma, de az őket érintő beruházások növekedésével nem járt együtt, hogy egy központilag irányított modern felnőttoktatási program megvalósulhat. Mégis számos kezdeményezés révén lassan azért korszerűsödött a felnőttoktatás. Ennek volt jele a Felnőttoktatási Szervezők (Adult Education Organisers) kinevezése, a legfontosabb önkéntes szervezetek központi támogatása, melyek voltaképpen hozzájárultak a kínálat növeléséhez az 1980-as évekre, de ezzel megindult egy korszerű, professzionális felnőttoktatási rendszer és humán erőforrásának fejlesztése. Ezen kezdeményezések és fejlesztések folytatásához hozzájárult a közösségi és komplex középiskolai rendszer, melyek a felnőtt és közösségi oktatás, valamint a fiatal iskoláskorú korosztály igényeit is képviselték.

⁵ O’Sullivan, Denis: Eire. In: Jarvis, Peter (ed.) (1992) *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. NIACE, Leicester. 338. old.

A nem-kormányzati szektor

Az *Ír Felnőttoktatási Szövetség* (AONTAS) tagjainak változó összetételét tekintve megállapítható, hogy az 1969-es alapítástól napjainkig a tagság változása alapján a felnőttoktatási szektor megerősödése és sokfélesége egyszerre eredmény és kihívás. Az 1970-es évekre jellemző volt, hogy akkoriban többségében az állami szektort képviselte a tagok többsége. Ugyanakkor az 1980-as és '90-es években a szervezet támogatását alapvetően a sokféleség és abban az önkéntes szervezetek jelenléte határozta meg. Ezek aránya elérte a 30%-ot, s ezzel egy valóban sokféleséget kínáló felnőttoktatási rendszer alakult ki.⁶

1980-ban létrehozták a *Nemzeti Felnőtt Íráskészség Ügynökségét* (National Adult Literacy Agency – NALA), mely négy esztendővel később állami támogatással megszervezte saját titkársági koordinációs tevékenységét. Ezt az ernyőszervezetet azért hozták létre, hogy koordinálja és felügyelje az írás- és olvasás-készség fejlesztését szolgáló kampányokat, képzéseket, és felvilágosító tevékenységet.

Az AONTAS és a NALA azóta is a két legfontosabb szervezet, melyek meghatározó szerepet játszanak az írás-olvasás készség fejlesztése és a felnőttoktatás korszerűsítése terén Írorszában, különös tekintettel kezdeményezések felvállalására, szakmai anyagok fejlesztésével és kidolgozásával, továbbá források gyűjtésével és megszerzésével, szakmai bázis és minőségi standardok bevezetésével összefüggésben.

Harmadik periódus: Az 1989 utáni fejlődés főbb jellemzői az ezredfordulóig

Az állami szerep a felnőttoktatás terén 1989 után újabb lendületet vett, mivel elindult a második esély iskolájának nemzeti programja. 1986-ban bevezettek egy *Oktatási Lehetőségek Tervezete* (Educational Opportunities Scheme) c. programot kísérleti jelleggel, mely Dublinban és Limerick-ben indult újtárra megközelítőleg ötven fő részvételével. Ez a kísérleti program olyan eredményeket hozott, melynek alapján elindították a *Szakképzési Lehetőségek Modellje* (Vocational Training Opportunities Scheme – VTOS) c. programot 1989-ben. Annak célkitűzése az volt, hogy a huszonegy éves, vagy annál idősebb fiatal munkanélküliek számára egy minőségi második esély programot indítsanak újtárra, hogy képesek legyenek a munkahelykeresés során megállni a helyüket, továbbá legyen lehetőségük hozzáférni további oktatási és képzési programokhoz. Az 1989-ben 260 résztvevővel induló program mára több mint 5000 résztvevővel működik, melyet 1990 óta az Európai Szociális Alap is támogat. A VTOS lényegében az első olyan írországi kísérlet is egyben, mely rendszeralapú programot teremtett a második esély ügye kezdeményezéséhez.

A *Társadalmi Jólét Minisztériuma* (Department of Social Welfare) egyik 1990. évi döntése, miszerint tartós munkanélkülieket segíteni kell abban, hogy támogatott oktatási programokban vegyenek részt tulajdonképpen ahhoz járult hozzá, hogy az érintettek megőrizhessék elsődleges és másodlagos jóléti jogosultságaikat, ezzel voltaképpen felnőttkori tanulás lehetőségeinek biztosításához kívánt hozzájárulni a szociálpolitika. További fejlesztési kezdeményezésre került sor 1997-ben, amikor a *Visszatérés az Oktatáshoz* (Back to Education) című program

⁶ AONTAS: www.aontas.com; NALA: www.nala.ie



keretében a középfokú és felsőfokú oktatási programokhoz való hozzáférés fejlesztésének szakmai tervezetét valósították meg.

Egyéb felnőttoktatási kezdeményezések

Az iskolán kívüli programok innovatív példái mellett a másik fő felnőttoktatási kezdeményezés ezen harmadik szakaszban a következő témákat foglalta magába:

- képzési lehetőségek gyors fejlesztése az *Ír Nemzeti Képzési Foglalkoztatási Hatóság* (Irish National Training and Employment Agency - FAS), majd önálló tárca támogatásával, különös tekintettel a munkanélküliek újbóli munkába állítására és munkaerőpiaci integrációjára. Ebben a tekintetben különösen fontos a *Foglalkoztatási Szolgáltatások* (Employment Services) fejlesztése.
- innovatív programok széles körének elindítása az Európai Strukturális Alapok által támogatott képzési és fejlesztési területen. Ezek elsősorban a három európai szegénység-ellenes program (1975/79; 1985/89; 1989/94) részét képezik. Ilyen kezdeményezés az 1990-es években az ún. LEADER program a főleg agrártevékenységeket megjelenítő településeken, továbbá a kisváros- és vidékfejlesztés;
- a *Közösségfejlesztési Program* (Community Development programme) a Társadalmi, és Családügyi Minisztérium közreműködésével. Új fejlesztési programok a több mint száz központan;
- Írás- és olvasási készséget fejlesztő programok, valamint közösségi oktatási (Community Ed.) tevékenységek, melyeket a *Nemzeti Felnőtt Íráskészség és Közösségi Oktatási Rendszer* (Adult Literacy and Community Education Scheme – ALCES) koordinál az *Oktatási és Tudományos Minisztérium* megbízásából a *Felnőtt Szakoktatási Tanácsok* (VEC) ad hoc felnőttoktatási testületein keresztül.

A felsőoktatás bevonása

Az 1997. évi felsőoktatási törvény szerint a felsőoktatás egyik célja, hogy – többek között – (9. szakasz (j) pontja alapján) „*hozzájáruljon az egész életen át tartó tanuláshoz a felnőtt és folyamatos oktatás kínálatához való hozzájárulással.*” A *Térségi Műszaki Főiskolákról* (Regional Technical Colleges Act/1992), valamint a *Dublin Műszaki Intézetéről* (Dublin Institute of Technology Act) szóló törvények alapján minden műszaki intézet feladata, hogy „*az állam gazdasági, műszaki, tudományos, kereskedelmi, ipari, társadalmi, kulturális fejlődéséhez szükséges szakoktatást és műszaki oktatást biztosítson.*”

A nem-kormányzati rendszer fejlesztésének néhány fontosabb jellemzője

- a közösség-orientált csoportok jelentőségének hangsúlyozása messze van a szervezett önkéntes szektor tevékenységétől;
- elmozdulás érzékelhető a vidéki/rurális orientáció felől a főleg városias környezet irányába. Ennek okát abban azonosíthatjuk, hogy Írország az 1960-as évektől többnyire városias és külvárosias társadalommá formálódott, ezért a felnőtt és közösségi oktatás is jelentős mértékben „külvárosiasodott”, különösképpen igaz ez a főleg munkásközösségek által lakott térségekre;
- a közösségi orientációjú tanuló-csoportok fontos szerepet játszanak, ehhez kapcsolódóan a nők felnőttoktatásban való részvételének növekedése a közösségi és nem-szakképzési formákban jelentős, ugyanakkor figyelmet kapnak a hátrányos helyzetűek is;
- Az állami és nem-kormányzati szektorok együttműködésének új modelljei jelennek meg, melyeket a *Társadalmi partnerségről szóló megállapodások* (Social Partnership Agreements) rögzítene. Ehhez kapcsolódik a *helyi partnerségi megállapodások* (Area-based partnership), valamint a *Nemzeti Gazdasági és Szociális Fórum* (National Economic and Social Forum) létrehozása.

A harmadik időszak általános sajátosságai

Az ezredforduló felé közeledő ír felnőttoktatás sajátossága, hogy a felhasználható nemzeti és nemzetközi források egyaránt hozzájárultak az 1990-es években az egész életen át tartó tanulási iránti elkötelezettség megerősödéséhez, és hogy ebben a keretben a felnőttoktatási rendszer és annak kínálata szorosan illeszkedett az iskolarendszerű oktatás más formáihoz, egy integratív felfogás érvényesülése alapján. Ez a nézet világosan tükröződik a legfontosabb hivatalos publikációkban, dokumentumokban, melyek akár az oktatás és képzés egészét, vagy éppen az ír felnőttoktatás helyzetét vizsgálják. A *Nemzeti Nevelési Gyűlésről szóló Jelentés* (Report on the National Education Convention) egyértelműen jelezte már 1994-ben, hogy a felnőttoktatásnak központi szerepet kell adni és a kínálat fő áramlatához kell illeszteni.

Az egész életen át tartó tanulás integráns és lényeges részeként értelmezett felnőttoktatást képviselő felfogások egyike jelenik meg az ír EU-elnökség egész életen át tartó tanulási stratégiájában: „Az európai társadalom napjainkban történelmi kihívásokkal néz szembe, melynek lényege, hogy létrehozza a tanuló társadalmat, ahol az oktatás és képzés integrált rendszerben jelenik meg az ismereteit a bölcsőtől a sírig bővíteni igyekvő ember számára. A lehetséges eredmények az egyéni, társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális értékek tekintetében igen sok lehetőséget nyújtanak Európa polgára és társadalma számára.” (1996)

Az 1998-ban kiadott Zöld Könyv részletesen foglalkozott a felnőttoktatás feladataival az ezredforduló felé közeledő ír társadalom legfontosabb kihívásait figyelembe véve, ezt jelezte annak címe is: *Felnőttoktatás az egész életen át tartó tanulás korában* (Green Paper – Adult Education in an Era of Lifelong Learning, 1998). A Zöld Könyv tartalmát sokszor megvitatták a felnőttoktatás szakemberei, a részletekre is kiterjedő konzultációs folyamatban elemezték annak felvetéseit, javaslatait, továbbá megvitatták a dokumentum által képviselt alapelveket és stratégiai pontjait, melyek kijelölték az ír felnőttoktatás fejlesztésének irányait, és egy komplex stratégia dokumentum elkészítésének lépéseit az ezredfordulóra.

A negyedik periódus: a Fehér Könyvtől napjainkig (2000 – 2009)

A 2000 júliusában elfogadott *Fehér könyv a felnőttoktatásról* (White Paper on Adult Education, 2000) folytatta annak az integráns oktatási és képzési felfogásnak az érvényesülését, melynek sajátossága, hogy a felnőttoktatást lényegében „a megtervezett felnőttkori tanulás keretrendszerét adja, melyben elsősorban olyan felnőttek vesznek részt, akik a tanulási tevékenységüket úgy folytatják/térnek ahhoz vissza, hogy már részesültek alapfokú oktatásban és/vagy képzésben.”⁷

A Fehér Könyv hat prioritást jelöl ki a felnőttoktatás fejlesztése kapcsán. Ezek a következők: a tudatos gondolkodás; az állampolgárság; a társadalmi kohézió; a versenyképesség; a kulturális fejlődés és a közösségfejlesztés. A Fehér Könyv jelentőségét az adja, hogy valójában a kormányzatnak az egész életen át tartó tanulás ügye melletti elkötelezettségét jelzi a felnőttoktatás részletező, stratégiai tényezőként történő megjelenítésével. A dokumentum világosan érzékelteti az állami és nem-kormányzati szektorok egymást kiegészítő szerepének fontosságát, különös tekintettel a partnerségi alapú tervezés és fejlesztés szükségességére.

Az ezredfordulón a felnőttoktatás fejlesztésével összefüggésben három alapelv hangsúlyozása kerül előtérbe. Az első egy *rendszer-alapú felfogás és megközelítés* (systemic approach), mely az oktatás egyes szintjeinek és ágazatainak együttműködésére alapoz, hozzájárulva a tanulói motiváció növeléséhez és fenntartásához. Ennek persze feltétele az egész életre tekintő oktatási és képzési politika a formális és informális környezet kiegyensúlyozott támogatásával együttesen. A második alapelv *a részvétel, a hozzáférés és az eredmények felhasználhatóságának egyenlősége* (equality of participation, access and outcome) a felnőttoktatás terén, melyhez hatékony stratégiáknak kell illeszkedniük a hátrányok és kihívások leküzdésének céljával. Ehhez a ponthoz szorosan hozzátartozik egy *befogadó társadalom* (inclusive society) megvalósításának igénye és fejlesztése, melynek valójában kulcskérdéssé szükséges válnia. Ez szorosan kapcsolódik az Európai Bizottság által már 1995 óta képviselt tanuló társadalom modelljéhez. A harmadik alapelv az *interkulturális magatartás és gondolkodásmód* (interculturalism), melynek révén megalapozható egy olyan oktatáspolitikai és annak gyakorlata, mely a sokféleségre épülő társadalmat igyekszik fenntartani és formálni. Fontos feladat ezért a rasszizmus elleni fellépés, a bevándorlók és menekültek oktatáshoz és képzéshez való hozzáféréseinek biztosítása, ugyanakkor döntő fontosságú az olyan kisebbségi csoportok elfogadása, mint amilyenek a migrálók, a fogyatékosok, idős felnőttek, a leszakadó, hátrányos helyzetű térségekből származók.

⁷ Department of Education and Science (2000) *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. Government of Ireland. Dublin. 12. old.

A Fehér Könyv az ezredfordulón részletesen foglalkozott az iskolai teljesítményt, a későbbi folyamatos tanulást meghatározó iskola előtti (preiskolai) szakasz tényezőivel, az iskolalátogatást és teljesítményt befolyásoló külső hatásokkal, és az ahhoz kapcsolódó nemek közötti különbségekkel a részvétel és a teljesítmény vonatkozásában, de érintette az idősek alacsony tanulási teljesítményét az oktatási és/vagy képzési környezetben hozott teljesítményeik figyelembe vételével. Miközben arra is rámutatott, hogy a népesség jelentős része az írás-olvasás készség terén alacsony teljesítményt képvisel, de azt is érzékeltette, hogy a nők számára nehezen, vagy egyáltalán nem érhetőek el szakképzési és/vagy munkaerőpiaci programok.

A Fehér Könyv erénye, hogy felvállalta és továbbvitte a Zöld Könyv által érintett és/vagy felvett számos kérdéssel és kihívással foglalkozó vitát, dialógust, elemzéseket és döntéseket. Továbbá kijelölte egy részletes fejlesztést szorgalmazó konzultációs folyamat irányait és érintette azon jelentések és beszámolók tartalmát, melyek 1998 után láttak napvilágot. Miközben a Zöld Könyvet egyfajta támogató közfelfogás övezte, az új évezred fontos dokumentumaként a Fehér Könyv taglalta a szakpolitika megújításnak lehetőségeit az alábbiak révén:

- átformálta a szakpolitikai prioritásokat a felnőttoktatás terén és valójában egy holisztikusabb és humanisztikusabb felfogás érvényesítését képviselte a közösségi fejlődés és az egyéni kibontakozás ügyének felvállalásával;
- rámutatott a társadalmi-gazdasági státus okozta egyéni és közösségi meghatározottság/determinációk deformáló hatására, a nemi szerepek és különböző lehetőségek érvényesüléséből fakadó problémákra és azoknak a felnőttoktatás tartalmát és funkcióit befolyásoló tényezőire. Ezért a marginalizált társadalmi csoportokra irányította a figyelmet és a közösségi oktatást biztosító intézmények és szervezetek szerepét hangsúlyozta;
- felhívta a figyelmet a hozzáférés és az előrehaladás ügyét megnehezítő és gátló tényezőkre, tekintettel a bonyolult akkreditációs struktúrákra és feltételekre, a rugalmasság és a jól működő támogató rendszerek hiányára. Nem meglepő, hogy éppen a Fehér Könyv érzékeltette az előzetes és munkaalapú tanulás korszerűbb akkreditációs mechanizmusának fontosságát;
- továbbvitte azt a világos kritikát, mely a Zöld Könyv által is megőrzésre/fenmaradásra javasolt felsőfokú részidős oktatási formák (levelező és távoktatás) és a *Vissza az oktatáshoz* című program egyes elemeinek tandíját érintette. A Fehér Könyv is markánsan vitatta, hogy a hagyományos redukcionista stratégiák nem érintenék hátrányosan az otthon maradó nőket, vagy hogy azok nem képeznek újabb korlátokat az alacsony készségekkel és az munkahelyen alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők újbóli tanulásának támogatása terén;

- a Fehér Könyv érzékeltette a helyi struktúrák szerepét, fontosnak tartotta a *Nemzeti Felnőtt-tanulási Tanács* (National Adult Learning Council) és a *Helyi Felnőtt-tanulási Testületek* (Local –Adult Learning Boards) feladatait, vállalásait.⁸

Sajnos a fenti kérdéseket tekintve az 1998 utáni változások nem adtak komoly lendületet a konzultációs folyamatnak, ezért a Fehér Könyv tulajdonképpen támogatta egy nyitott és rugalmas felnőttoktatási kínálat erősítését, a felnőttoktatás terén jelentkező igényekre igyekezett reagálni és felhívta a figyelmet a rugalmas képzési szerkezet, a tanuló-barát eszközök és módszerek alkalmazásának fontosságára. A Fehér Könyv révén a kormányzat nem rejtette véka alá az írás- és olvasási készségek fejlesztésének, a felnőttoktatási terület finanszírozásának és az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának ügye melletti elkötelezettséget, valamint a hozzáférés és esély biztosításának gondolatát és a társadalom átlagos végzettségi és szakképzettségi szintjének az emelését.⁹

A Fehér Könyv sajátos módon kijelölt számos területet, amelyhez kapcsolódóan érzékeltette a felnőtt tanulók helyzetének megújítását: az iskola, a közösség, a munkahely és felsőoktatás területét tekintette olyannak, ahol jelentős változásokat szorgalmazott. Ezért igyekezett egyértelműen megjelölni azt a néhány konkrét feladatot, melynek megvalósításával, bevezetésével megújulhatnak a következő területek: *a további oktatás iskolái és központjai* (further education schools and centres); *a közösségi oktatás* (community education); *a munkahelyi oktatás* (workplace education); *a felsőoktatás* (higher education); *a támogató szolgáltatások* (support services); valamint az Észak Írországhoz fűződő viszony a felnőttoktatás terén.

A Fehér Könyv tehát egy olyan keretrendszer működtetését jelölte meg célként, melynek működtetésében a *Nemzeti Felnőtt-tanulási Tanács* és a *Helyi Felnőtt-tanulási Testületek* játszanak kulcsszerepet.

A Nemzeti Felnőttoktatási Tanács (National Adult Learning Council - NALC) létrehozásával a minisztérium arra törekedett, hogy mint végreható ügynökség és szervezet:

- hozzájáruljon a felnőttoktatási és képzési kínálat jól szervezett és koordinált fejlesztéséhez az elfogadott nemzeti stratégiák és szakpolitikai keretek között;
- valódi párbeszédet kezdeményezzen és tartson fenn a mértékadó döntéshozókkal, véleményformáló szervezetekkel, intézményekkel és azok képviselőivel;
- minőségügyi szabványok bevezetését és érvényesítését/alkalmazását ösztönözze és segítse;
- végül legyen elkötelezett a felnőttoktatási és képzési gyakorlat értékelése és kutatása terén.

⁸ Department of Education and Science (2000) *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. Government of Ireland. Dublin.

⁹ Ugyanott, 30. old.

A Nemzeti Tanácsnak különleges szerepet szántak a felnőttoktatási ágazat támogatása, a kapcsolódó programok és szakember-képzés és fejlesztés koordinációs és monitoring mechanizmus működtetése terén.

A Helyi Felnőtt-tanulási Testületek (local adult learning boards) megszervezésével kapcsolatosan érdemes felvázolni, hogy végül is harminchárom helyi testület létrehozása mellett döntöttek annak érdekében, hogy hozzájáruljanak egy szervezett, a helyi sajátosságokra jobban odafigyelni képes felnőttoktatási szolgáltató-rendszer, egy hatékony tanácsadási és információs bázis működtetéséhez és hogy ezzel megvalósuljon egy kiegészítő funkcióval is rendelkező mechanizmus. Ennek sajátja további források, támogatások feltárása, a helyi igényekhez igazodó kiegészítő szerepekkel rendelkező oktatási és képzési kínálat szervezése, valamint a helyi felnőttoktatási szolgáltatások adminisztratív, szervezeti, szakmai és pénzügyi támogatása. A helyi testületek tagsága ugyancsak széles merítésű, mivel abban helyet kapnak a szociális partnerek, az oktatási és képzési szolgáltatók, a tanulók, a közösségi és önkéntes csoportok, a migránsok és a hátrányos helyzetűek szervezetei, a könyvtári szolgáltatók, az egészségügyi testületek és a felnőtt írás-olvasás ügyének képviselői egyaránt. A helyi testületek tehát a *Szakoktatási Tanácsok*nak alárendelt autonóm végrehajtó testületként kezdtek el tevékenykedni és döntenek a források regionális felhasználásáról a további oktatási programok megvalósításának, fejlesztésének céljával. A helyi testületekben igyekeznek fenntartani a különböző érdekcsoportok arányos jelenlétét. Ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy az érintett helyi testületeknek kötelességük összehívni helyi **közösségi fórumokat** (Community fora), amely alkalmat ad a helyi igények és vélemények felmérésére és megjelenítésére egyaránt.

A térségi feladatmegosztás és minőségi teljesítmény biztosításának szándékával az ezredforduló után megtörtént harmincöt **Felnőttoktatási tisztviselő** (Adult Education Officers) kinevezése, akik közül harminchárom közvetlenül a helyi felnőtt-tanulási testületekhez van kinevezve, hogy segítsenek hozzájárulni az adott térség tanulási igényeinek kielégítéséhez, továbbá, hogy különös figyelmet fordítsanak a középiskolák, a közösségi iskolák, valamint komplex programokat megvalósító iskolák helyi hálózatainak kiépítésére és fejlesztésére.¹⁰

Ezen kívül a tisztviselők feladata a felnőtt-tanulási kínálat bővítésében érdekelt és érintett főbb döntéshozó és véleményformáló intézmények és szervezetek vezetőivel és képviselőivel kiépítendő kapcsolatok ápolása, valamint a felnőttkori tanulás lehetőségeinek bővítése az érintett iskolai környezetben. A tevékenység és a feladatok hatékony nyomon követését és koordinációját segíti két további tisztviselőnek a Nemzeti Felnőtt-tanulási Tanácshoz történő kinevezése. Feladatuk az is, hogy hozzájáruljanak az érintett országos és térségi szervezetek munkaerő-fejlesztéséhez, a nemzeti és helyi szervezetek közötti kapcsolattartáshoz, továbbá felnőttek tanulását támogató, megvalósító intézményes formák tevékenységeinek elfogadtatásához. Abban is fontos szerepük van, hogy kapcsolatban álljanak a szakminisztériummal, a Nemzeti Tanáccsal és a lényegesebb irányító hatóságokkal.

A helyi testületeknek egyébként jelentős szerepe van abban is, hogy a felnőttek oktatását érintő kiforrott térségi szemlélettel hozzájáruljanak stratégiai tervek kimunkálásához, melyeket a megyei és/vagy városi fejlesztési tanácsok felvállalhatnak/képvisekhetnek.

¹⁰ Department of Education and Science (2000) *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. Government of Ireland. Dublin. 22. old.

Prioritások

A felnőttoktatás területe az utolsó olyan oktatási ágazat Írországban, melynek fejlesztése talán a legtovább húzódik, miközben a felnőttoktatási rendszer korszerűsítéséhez jelentős mértékű megtervezett és többlépcsős befektetésekre van szükség, amennyiben felnőttkori tanulás lehetőségeit a felnőttoktatás terén példaértékű EU-tagországok szintjével azonos állapotba kívánják emelni. A legmeghatározóbb kihívások figyelembe vételével az alábbi célok válnak elsődlegessé:

- A felnőttek írás és olvasási készségének fejlesztéséhez, a problémák feltárásához és megoldásához biztosítani kell a szükséges forrásokat;
- A felnőtt tanulók számára biztosítani és bővíteni kell a tanulás lehetőségét a működő felnőttoktatási rendszeren belül, különös tekintettel az érettségivel nem rendelkezők szükségleteire, igényeire és lehetőségeire;
- Olyan támogató szolgálat fejlesztésére van szükség, mely magába foglalja egy korszerű felnőtt tanácsadási és útmutatási, valamint gyermeknevelési szolgálat elindítását és fejlesztését;
- A felnőttoktatás stratégiai fejlesztéséhez alapján fontos a felnőttoktatási rendszernek a tanulási igényekre, a rendszert érintő kihívásokra történő válaszadási képessége, továbbá a felnőttek oktatásának és képzésének alkalmazhatósága/hatékonyasága és rugalmassága, mert ezek járulhatnak hozzá a valóban veszélyeztetett fiatal és felnőtt tanulói népesség részvételének biztosításához, növeléséhez, tanulási szükségleteik alapján
- fejleszteni és korszerűsíteni kell az egész életen át tartó tanulás átfogó felfogásába illeszkedő tartozó integráns felnőttoktatás és képzés szerepét, célkitűzéseit

Ezzel lényegét tekintve a kormányzat elfogadta és egyben belátta, hogy a munkaerőpiac gyorsan változó készség-igényeinek, valamint a befogadó és cselekvés-orientált civil társadalomnak a kohéziót és méltányosságot képviselő és a főbb nemzeti célokhoz illeszkedő elvárásainak elsősorban a felnőttoktatás és képzés ágazata képes megfelelni. A felnőttoktatási ágazat egyébként is különösen hatékony, kreatív és releváns jellemzőkkel bír a maga környezetében, miközben mélyen elkötelezett az egész életen át tartó tanulás ügye és céljai mellett, melyek számos országban fontos gazdasági és társadalmi tényezővé válnak, különös tekintettel a felnőttek elvárásai vonatkozásában.

Az ezredforduló óta eltelt időszak lényegében tehát jelzi, hogy a felnőttoktatásnak továbbra is markánsan meg kell jelenítenie az alábbi tevékenységeket:

- **A felnőttek visszatérését a további oktatás rendszerébe** (re-entry by adults to further education). Ez a forma középfokú és a felsőfokú oktatás közé ékelődik be. Ide tartozik a *végzettséget követő tanfolyamok* (post leaving certificate courses - PLCC), a *második esély iskolája*, például a *Szakképzési Lehetőség Modelljének* (Vocational Training Opportunities Scheme - VTOS) keretében, melyet munkanélkülieknek szerveznek, de ide tartozik *felnőttek írás- és más alapkészségeket fejlesztő oktatása* (Adult Literacy and Basic Education), továbbá az egyéb tandíjas felnőttoktatási programok.¹¹
- **A felnőttek visszatérését a felsőoktatásba** (re-entry by adults to higher education);
- **A folyamatos oktatás és képzés tevékenységét** (Continuing education and Training) olyan formákban, melyek elsősorban a munkaerő speciális készségfejlesztését, vagy egy adott szakmához tartozó további ismeretek bővítését célozza, akár azt, hogy a munkavállalók maguk iratkoznak be ilyen tanfolyamokra függetlenül annak szintjétől;
- **A közösségi oktatást** (Community education), melynek révén elsősorban a kirekesztett, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felnőttjeit oktatják felhasználóbarát, tanulóközpontú közösségi formában;
- Továbbá minden más **szabályozott és megtervezett tanulást** (other systemic and deliberate learning), melyet felnőttek folytatnak sokféle formában (formális, non-formális), sokféle tartalom és módszer felhasználásával összefüggésben.

Ahogy arra utaltunk, a Fehér Könyv 2000-ben egyértelműen hat kulcsterületet fejlesztését irányozta elő a felnőttoktatás nemzeti programjának keretében. Ugyanakkor éppen az egész életen át tartó tanulás gondolatának felerősödése, a témáról folyó vita ráirányította a figyelmet a korai iskolai tanulási tapasztalatokra, azaz a alsó- és középfokú oktatás problémáira, különös tekintettel a romló tanulási teljesítményre, mely aztán az iskolarendszer és a képzési rendszer esélyeit is befolyásolja. Ezzel összefüggésben a sikeres iskolai nevelés éppen hogy számos, a felnőttnevelés során eredményesen alkalmazott módszert vett és vesz át, például a tanulói igényekre jobban odafigyelő holisztikus tananyag, az önirányított, a többségében belső motiváció révén erős tanulás ösztönzése, új értékelési módszerek, a képzési kínálat közösségi dimenziójának erősítése, a tanulási teljesítmény növelésének támogatása révén.

¹¹ VTOS - www.vtos.ie/main/index.php

Az egész életen át tartó tanulási paradigma újraértelmezi az iskola szerepét, azt úgy írja le, mint a tanulás ösztönzője és egyik fontos színhelye, ezzel felerősödik a második esély iskolája gondolat alkalmazásának fontossága, különös tekintettel a *Vissza az oktatásba kezdeményezés* (Back to Education - BTEI) című kezdeményezésre.¹² Világossá válik ezzel, hogy az ír felnőttoktatást is jelentős mértékben áthatja az életen át tartó tanulás gondolatának a gyakorlatban történő megjelenítése sok tanulást, készségfejlesztést támogató programmal, de fontos szerepe van „az élet széltében” zajló (lifewide) tanulás felfogásának is, melyet a fent már jelzett belülről fakadó motivációk érvényesülése és az önkéntes döntés lehetőségének hatása is befolyásol. Ugyanakkor a felnőttoktatás funkcionális értelmezése egy nyitott rendszer működésének fontosságát húzza alá, melyben fontos szerepet játszik a szegénység elleni küzdelem, a sokféleség fenntartásának biztosítása és az interkulturális jellemzők hatása, az ír nyelv és kultúra megőrzésének és ápolásának az ügye. Az egész életen át tartó tanulás tevékenységének rugalmas megoldását képviseli az ír felnőttoktatás és képzés világa, mely ágazati sajátosságait tekintve illeszkedik az oktatás és képzés hagyományosan támogatott ágazataihoz.

Szakpolitikai különlegességek (policy peculiarities)

Az elmúlt évtizedben számos nemzeti és nemzetközi dokumentum hatással volt az ír felnőttoktatás fejlődésére és korszerűsítésének lépéseire, tartalmára, melynek révén nem csak a társadalom, de a politikai rendszer számára is meggyőződéssé vált, hogy *a felnőttoktatás fejlesztése nemzeti szükséglet*. A politikaalkotás folyamata tekintetében számos tényezőre kell utalnunk, hiszen az aktuális gazdasági helyzetben a kormánynak különösen megfontoltnak kell lennie a stratégiai befektetések terén, és ez vonatkozik a felnőttoktatást érintő pénzügyi támogatásokra is.

A fentiekben részletesen elemzett és hivatkozott Fehér Könyv tartalma alapján megállapíthatjuk, hogy a szakminisztérium a célzott beavatkozáshoz kapcsolódó finanszírozás híve annak érdekében, hogy a felnőttoktatás elsődleges célcsoportjainak a részvételét ösztönözzék és támogassák. Mindez arra is utal, hogy a tárca elsősorban egy átfogó kínálati struktúra megvalósításában érdekelt, mely országosan egy célzott stratégia fejlesztését és alkalmazását tükrözi. Azért is e mellett kardoskodik a minisztérium, mert ezzel nagyobb biztosítékot látott egy hatékony koordinációt megjelenítő rendszer működésében, melyhez kapcsolódhatnak, mellyel együttműködhetnek más ágazatok annak érdekében, hogy hatékony kapcsolat formálódjon az oktatási rendszer, az otthon és a munkahely között. A Fehér Könyv 2000-ben éppen azt a kormányzati elkötelezettséget jelezte, melynek értelmében az egész életen át tartó tanulás nemzeti politikájába beletartozónak gondolták egy hatékonyan megalapozott országos felnőttoktatási rendszer fejlesztését. Ezt az elgondolást segítette sok mérföldkőnek számító dokumentum és nyilatkozat, melyek bizony alapvetően befolyásolták a nemzeti szintű gondolkodást és viszonyulást az oktatás és képzés, valamint a tanulás fejlesztéséhez. Az UNESCO és az OECD többé-kevésbé egyaránt fontosnak tartotta az egész életen át tartó tanulás, valamint az oktatás és képzés fejlesztését.

Érdekes, hogy Írországból az egész életen át tartó tanulás gondolata önállóan 1984-ben jelent meg a *Felnőttoktatási Szakbizottság Jelentése* (Report of the Commission on Adult Education)

¹² BTEI-ről részletesen : <http://www.sligovec.ie/further/btei.html>

című dolgozat központi kérdéseként. De az 1980-as években ez a gondolat túlzottan nem érintette meg az oktatási és képzési rendszert és annak szereplőit, abban a helyzetben, amikor még a tanulói összlétszám növekedett, de már komoly pénzügyi nehézségek léptek fel és jelezték a jóléti állam akkori modelljének törékenységét, gazdasági kiszolgáltatottságát. Nem sokkal ezután maga az OECD arra a következtetésre jutott, hogy az egész életen át tartó tanulás gondolatának és a második esély gondolatának a Jelentésben történő megjelenése „elsősorban arra utal, hogy számos más országhoz hasonlóan nincs nyoma a valóságban történő megvalósítás kísérletének.” (OECD, 1991)

Természetesen számos más egyéb fontos munkák határozottan utaltak az egész életen át tartó tanulás felfogás térnyerésére, de mindezek (pl. *Fehér Könyv az oktatásról. Az oktatási rendszer feltérképezése/The White Paper on Education. Charting our Education Future* – 1995; az EU Bizottság dolgozata, melynek címe: *Stratégia az egész életen át tartó tanulásért/ Strategy for Lifelong Learning* – 1996; az OECD dolgozata *Egész életen át tartó tanulást mindenkinek/Lifelong learning for All* – 1996 címmel; az ír kormány *Fehér Könyve az Emberi Erőforrások Fejlesztéséről/White Paper on Human Resource Development* – 1997). Az egyik leginkább jelentős munka az OECD által 1996-ban elvégzett és eredményeit tekintve 1997-ben publikált *Nemzetközi Felnőtt Íráskészség Vizsgálat* (International Adult Literacy Survey – IALS) volt, mely valóban rámutatott a probléma írországi magas arányú jelenlétére, továbbá a korai iskolai szakaszban szerzett kudarcos tanulási élményre, eredmények negatív hatásaira. Érdeemes arra is rámutatnunk egyébként, hogy a felnőttoktatási ágazatban önálló programok jelezték, hogy felértékelődött az államilag finanszírozott ifjúsági munka (Out-of-school Youthreach), a *Szakképzési Lehetőség Modelljének* (Vocational Training Opportunities Scheme - VTOS) alkalmazása. Az Európai Unió által támogatott néhány konkrét program (pl. a NOW; YOUTHSTART, INTEGRA, HORIZON, LEADER és a *Helyi Város- és vidékfejlesztési Program/Local Urban and Rural Development Programme* c. kezdeményezések) már a '90-es években lényeges szerepet játszott ebben a vonatkozásban, és ez nem változott az ezredforduló után. Fontos rámutatnunk arra is, hogy például a *Nemzeti Fejlesztési Tervek* (National Development Plans 2000-2006; 2007-2013 és *Társadalmi Befogadás Nemzeti Akcióterve* (National Action Plan on Social Inclusion 2007-2013) is érintik a felnőttoktatás fejlesztését, különösképpen a készségek fejlesztése és pótlása terén programok sokaságával, az esélyegyenlőséget érintő kezdeményezéssel (pl. Education Equality Initiative - EEI), valamint például a *Nemzeti Felnőtt Íráskészség Stratégiájával* (National Adult Literacy Strategy), a *Vissza az Oktatásba Kezdeményezés* (Back to Education Initiative) révén. (White Paper on Adult Education, 2000).¹³

A felnőttoktatás napjainkban

A felnőttoktatás ír filozófiája és érvényesülő felfogása szerint annak alapvető feladata az iskolából korán kikerülő (korai iskolaelhagyók) fiatalok és felnőttek második esély programokba (iskolai végzettség megszerzése, pótlása és az érettségiig történő eljutás támogatása), vagy további oktatásba és/vagy szakképzésbe/munkaerőpiaci képzettségekbe, fejlesztésekbe történő bevonása.

¹³ Department of Education and Science (2000) *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. Government of Ireland. Dublin. 54-56. old



Az Oktatási és Tudományos Minisztérium (Department of Education and Science) által támogatott és finanszírozott programok többsége 2010 felé közeledve az alábbi feladatokat vállalja fel a szaktárca által az UNESCO számára készített ún. CONFINTEA VI. a felnőttek tanulásának és oktatásának helyzetéről szóló beszámoló alapján:¹⁴

- A fiatalok és korai iskolaelhagyók igényeinek feltárása;
- Az érettségit megszerezni nem tudó fiatalok számára második esély program biztosítása;
- A munkaerőpiacra belépők és az oda visszatérők számára szakmai előkészítő és konkrét szakképzési programok biztosítása.

A fenti szolgáltatások legfontosabb szervezői és bonyolítói a *Szakoktatási Bizottságok* (Vocational Education Committees - VECs).

A felnőttoktatási és képzési politika formálásában és alakításában fontos szerepe van annak a konzultációs folyamatnak, melyben jelen vannak a terület fontosabb döntéshozói és véleményformáló szervezetei és intézménye. A szaktárca 2007-ben nagyjából 386. 7 millió EUR-t költött a folyamatos és felnőttoktatásra (Further and Adult Education).¹⁵ Mindez a teljes felnőttoktatási rendszert jelenti, amelybe beletartozik a korai iskolaelhagyók támogatása, a középiskola felső osztályait befejezők támogatásán át egészen a felsőfokú szakképzésben résztvevők programjainak finanszírozásáig. Természetesen más minisztériumok is hozzájárulnak a felnőttek tanulásának és oktatásának támogatásához a közvetlenül érintett szaktárcaán kívül. Ilyenek a *Vállalkozási, Kereskedelmi és Foglalkoztatási Minisztérium* (Department of Enterprise, Trade and Employment – FÁS), a *Halászati és Élelmiszerügyi Minisztérium* (Department of Agricultural Fisheries and Food – TEAGASC), továbbá a *Művészeti, Sport és Turisztikai Minisztérium* (Department of Arts, Sports and Tourism – Fáilte Ireland).

Az Oktatási és Tudományos Minisztérium (Department of Education and Science) stratégia célkitűzései a felnőttoktatás területén az alábbiak:

- Az egész életen át tartó tanulás keretrendszerének célkitűzéseit megvalósításához hozzájáruló szakpolitika;
- a Nemzeti Felnőtt Iráskészség-fejlesztés Stratégiájának támogatása és megvalósítása;
- A Szakoktatási Tanácsok (VECs) támogatása a szakoktatás és –képzés kínálatának és a szolgáltatások tevékenységeinek fejlesztésével tekintettel az érintett felnőtt tanulók igényeire;
- A közösségi oktatás/nevelés támogatása;

¹⁴ <http://confintea.hu/eng/confintea/index.php?page=confintea-vi-national-reports/Ireland>, 10-11 old.

¹⁵ <http://confintea.hu/eng/confintea/index.php?page=confintea-vi-national-reports/Ireland>, 13. old.

- A hozzáférés, minőség és hatékonyság fejlesztése a további és felnőttoktatás terén.¹⁶

A felsőoktatás megújuló szerepe

Fontosnak tartjuk, hogy röviden még érintsük a felsőoktatás megújuló szerepét. Ennek kapcsán fontos leszögezhető, hogy a felsőoktatási intézmények elsősorban a részdíós (part-time), azaz levelező, esti és/vagy távoktatási formájú képzéseikkel vesznek részt a felnőtt és folyamatos oktatás tevékenységében a Nemzeti Képesítési Keretrendszer (NQF) felső szintjeihez kapcsolódva. A szaktárca adatai szerint az 1997-ben mért 22.795 fős részvétel a részdíós oktatási formákban jelentős mértékben nőtt és 2006-ra elérte a 31.354 fős létszámot, ami kilenc év alatti mintegy 40%-os növekedésnek felel meg. Ugyanakkor fontos arra is utalni, hogy a felsőoktatás új szerepét megjeleníti a kiegészítő, ún. ismeretterjesztő tevékenység, a helyi társadalom fejlesztésében vállalt tudatos szervezeti felelősségvállalás a felsőoktatás ún. „harmadik szerepével” és a tanuló közösségek (tanuló város, tanuló régió) fejlesztésével összefüggésében.¹⁷

Felhasznált Irodalom

1. O’Sullivan, Denis: Eire. In: Jarvis, Peter (ed.) (1992) *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. NIACE, Leicester. 336-355. old.
2. Organisation for Economic Co-operation and Development (1996): *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial level*. OECD, Paris.
3. Department of Education and Science (1998) *Green Paper - Adult Education in an Era of Lifelong Learning*, Government of Ireland. Dublin
4. Fieldhouse, Roger (2000) *The History of Modern British Adult Education*. NIACE, Leicester.
5. Ryan, John: Írország felnőttoktatása. In: Benedek, András – Csoma, Gyula – Harangi, László (szerk.) (2002) *Felnőttoktatási és képzési lexikon*. MPT – OKI – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. 261-262. old.
6. Department of Education and Science (2000) *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. Government of Ireland. Dublin
7. Murphy, Mark – Coughlan, Dermot: University Continuing Education in Ireland. In: Osborne, Michael – Thomas, Edwards (eds.) (2003) *Lifelong Learning in a Changing Continent. Continuing Education in the Universities of Europe*. NIACE, Leicester. 240-254. old.
8. National Report of Ireland on Development and State of the Art of Adult Learning and Education, 2008.

Forrás: <http://confintea.hu/eng/confintea/index.php?page=confintea-vi-national-reports>

¹⁶ <http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=27173&ecategory=27173&language=EN>, a részvételi adatok tekintetében a legújabb adatok az ír CONFINTEA-jelentésben találhatóak:

<http://confintea.hu/eng/confintea/index.php?page=confintea-vi-national-reports/Ireland>, 10-11 old.

¹⁶ <http://confintea.hu/eng/confintea/index.php?page=confintea-vi-national-reports/Ireland>

¹⁷ Murphy, Mark – Coughlan, Dermot: University Continuing Education in Ireland. In: Osborne, Michael – Thomas, Edwards (eds.) (2003) *lifelong Learning in a Changing Continent. Continuing Education in the Universities of Europe*. NIACE, Leicester. 240-254. old.



9. www.aontas.com
10. www.nala.ie
11. www.vtos.ie/main/index.php
12. <http://www.sligovec.ie/further/btei.html>
13. <http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=27173&ecategory=27173&language=EN>

T. Kiss Tamás:

Paradigm(avákt)ák egy állandóan vált(akoz)ó képzésben (A társadalmi igényekre reagáló szakemberképzés kimunkáltságának kényszerűségeiről, ellentmondásairól és lehetőségeiről)

*„Jót, s jól ebben áll a nagy titok!”
(Kazinczy Ferenc)*

A paradigma és a paradigmaváltás fogalmát Thomas S. Kuhn műve tette ismertté az 1960-as években. A szerző szerint a paradigma adott időszakban az adott tudomány művelői között kialakult és intézményesült közmegegyezés arról, hogy mi az adott tudomány tárgya, feladata, hol húzódnak a tudományos érvényesülés illetve érvénytelen kérdésfeltevések közötti határok, illetve, mely feltételek mellett lehet valamely álláspontot egyáltalán tudományon belülinek elfogadni. Kuhn úgy látja, hogy a mindennapi kutatási gyakorlatot irányító tudásrend a fejlődés egy bizonyos pontján válságba juthat. Nem egyszerűen az anomáliák száma okozza ezt, hiszen a tudományos gyakorlatnak természetes része az anomália: tények, melyeket – még – nem tudunk megmagyarázni. A normál tudományos időszakban azonban a tudósok bíznak abban, hogy előbb vagy utóbb minden előkerülő anomáliát meg tudnak majd magyarázni a paradigma keretein belül. A válság akkor jön létre, amikor ez a paradigmába vetett bizalom meginog – például azért, mert olyan „tényt” kell megmagyarázni, ami a korábbi paradigmában esetleg nem számított ténynek. A paradigmaváltás akkor következik be, amikor a tudósok többsége elfogadja az új paradigmát a további tudományos tevékenység alapjaként – vagyis ha az új tudásrend képes intézményesülni, létrehozza saját tudományos intézeteit, tanszékeit, lapjait illetve átveszi a korábbiak feletti ellenőrzést. ⁽¹⁾

Paradigma 1. A felvilágosító népművelő, aki közművelődés szakember

Az 1956-os forradalom /népfelkelés és szabadságharc/ utáni években, a felvilágosításban gyökerező, felvilágosító magatartást őrző, az 1950-es évek „kultúros” mentalitását sem nélkülöző népművelést, „felülről lefelé hajló”, a népet művelő-nevelő szemlélet és szakmai attitűd jellemezte, amely nem volt mentes a két világháború között kialakult nézettől sem, mely szerint népművelő az, akit műveltsége feljogosít arra, hogy művelje a műveletlen, illetve kevésbé művelt népet. A felvilágosító népművelő erkölcsi nyomással akart arra ösztönözni, hogy az emberek olvassanak, színházba járjanak, zenét hallgassanak, s a dolgokról elmélkedjenek. Az 1960-as években sokan úgy fogták fel a szakképzés megindítását, mint a politika erőszakátételét a tudományon. A népművelést olyan foglalkozásnak tartották, amelynek nincs elméleti megalapozottsága, és amit látszólag mindenki el tud végezni. A népművelést egyszerűen rendezvényszervezésnek tekintették, amihez semmiféle szakértelemre nincs szükség. Amikor a cél a műveltség kialakítása lett, felismerést nyert, hogy e folyamatnak törvényszerűségei vannak, a beavatkozás nem lehet önkényes, tetszőleges. Márpedig, ha ez így van, akkor sajátos felkészültség kell hozzá. Olyan szaktudásra van szükség, ami túllép a rendezvényszervezői felfogáson és képes arra, hogy feltárja, megállapítsa, az adott társadalmi csoportoknak mire van szükségük a kultúrából, és mit képesek abból elsajátítani.⁽²⁾

Az 1960-as évek végén mindinkább bizonyossá vált, hogy az erőszakos tudatformáló szándékkal szemben egyre inkább előtérbe kerül, az „alulról kezdeményezett” közösségi tevékenység, a történelmi haladás nagy értékeinek az egyén számára történő /újra/felfedezése, a szabadidő kulturált eltöltését biztosító programok fontossága, a népművelés központi irányítását „oldani törekvő” decentralizálás

szükségessége, vagyis az igények kielégítésére történő törekvés. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tevékenység eredményes csak akkor lehet, ha – korabeli szóhasználattal – a reszortfeladatból közügygé válik, s a művelődési házakra korlátozódó gyakorlata a kulturális élet egészére kiterjed. A népművelési fogalmat, amely mechanikusan művelőkre és művelendőkre, alkotókra, terjesztőkre és passzív befogadókra osztotta az embereket, felváltotta a közművelődés fogalma.

A szakképzésnek, a társadalmi és a kulturális területeken jelentkező elmozdulások és változások közepette, az akadémiai tudományrendszerre épülő felsőoktatás keretei között kellett bizonyítani a létjogosultságát. A népművelő képzés az 1960-as évek elejétől két egyetemen /ELTE, KLTE/, két tanítóképzőben /Debrecen, Szombathely/ továbbá a tanítóképzőkben szervezett szakkollégiumokban folyik. A szakképzés kimunkálásának igénye miatt egyre-másra jelennek meg népművelés-elméleti és a népművelés-történeti jegyzetek ⁽³⁾. A népművelő képzés elfogadtatása érdekében indított küzdelemre azonban akkor került sor, amikor a társadalomban már markáns közművelődési törekvések jelentkeznek. A népművelés tudományos megalapozása érdekében kifejtett erőfeszítések és a társadalomban kibontakozó közművelődési szemlélet között feszültségek támadtak. A közművelődés erősítése érdekében az 1970-es évek közepétől – a korabeli kultúrpolitikai nyomásra – gyarapodtak a szakképző helyek. Az ország valamennyi tanárképző főiskoláján tanszékek, tanszéki csoportok alakultak meg.⁽⁴⁾ A képzőhelyek azonban nem hozhatták magukkal, és nem is segíthették elő automatikusan a népművelésről, közművelődési szemléletre történő paradigmaváltást. A szaktanszékek többségének a nevében hosszú ideig, a diplomában pedig egészen 1991-ig a népművelő megnevezés szerepelt. /Változást csak a két egyetemen, Eötvös Loránd Tudományegyetemen, és a Kossuth Lajos Tudományegyetemen kiadott oklevélben szereplő „közművelődési előadó” bejegyzés jelezte./ A közművelődési gyakorlathoz és szemlélethez történő felzárkózást nehezítette a központilag meghatározott tanterv is. A formailag módosított, de tartalmában változatlanul maradó tantervekben hosszú ideig megmaradt, és domináns szerepet töltött be a népművelői felfogás. A társadalom kulturális színterein kibontakozó és szerveződő tevékenységek /a kultúrpolitikai deklarációk/ viszont a közművelődési szemléletet favorizálták és erősítették. Az oktatott ismeretanyagok tekintetében ezért sokáig meghatározó helyet foglaltak el a népművelő képzés tantárgyai és csak lassan következett be a közművelődés elméleti megalapozására történő átállás. A paradigmaváltás elé akadályt gördített az is, hogy a felsőoktatás „szakmai provinciákba zárt világa” csupán formailag fogadta be a szakképzést. A képzésnek és a szakmát megalapozó elméleti munkálkodásnak nélkülözni kellett az éltető közeget. A közművelődési szemléletre való áttérést némileg erősítette, hogy az 1970-es évek második felétől a gyakorlatból számos fiatal oktató került be a már létező és megalakult tanszékekre, tanszéki csoportokba. A felsőoktatás tudományos és szervezeti hierarchiájában ez a „fiatalosítás” jöllehet kevésbé számított innovációs értéknek. Gyakorta hangoztatott ok az volt, hogy az oktatók nem rendelkeztek megfelelő /publikációs, tudományos/ mutatókkal. Mindez azzal járt, hogy a tanszékek sokdimenziós támadások közepette kényszerültek paradigmaváltásra. Az első látható jelek, hogy a tanszékek elnevezései közművelődésre változnak. Az egyetemek közművelődési szemléletű jegyzeteket jelentetnek meg, kitekintést nyújtanak a külföldi, köztük a nyugati törekvésekre is.⁽⁵⁾ A fiatal oktatók kilépnek a képző intézmények falai közül, abban a hitben, hogy a „való világ tantermei” nemcsak bővíthetik és gyarapíthatják, hanem élet közelivé is tehetik a képzést. Korszerű, informális és non-formális képzési/kutatási/közösségi formákat kezdeményeznek és vezetnek be.⁽⁶⁾ Megteremtődött az elméleti háttér is. A szakképzést a Művelődéskutató Intézet színvonalas kutatásai ⁽⁷⁾ tartalmi „munícióval” szolgálják-segítik. A gyakorlatból az oktatásba bekerült szakemberek közül mind többen tesznek eleget a korabeli felsőoktatási rendszer elvárásainak, egyre többen rendelkeznek tudományos /kandidátusi/ fokozattal.

Paradigma 2. A művelődésszervező, aki egyébként továbbra is népművelő a közművelődésben

A 20. század nyolcvanas éveinek második felében a társadalom valamennyi kulturális színterén teret nyert a közművelődés szemlélete, kiszélesedik és differenciálódik a gyakorlata. A szakképzés kisebb-nagyobb fáziseltolódással ugyan, de arra törekszik, hogy összhangban kerüljön a társadalomban zajló mozgásokkal és a különféle kulturális tereken folyó történésekkel. Az 1980-as évek derekától azonban olyan új kérdések ⁽⁸⁾ vetődnek fel, amelyek az 1990-es évek elején már valóságos igényként jelentkeznek, majd szinte robbanásszerű kényszerekhez vezetnek. Egy új, a korábbiaktól gyökeresen eltérő, „agresszív” paradigma jelentkezik. A rendszerváltás követő /1989/90/ években a kultúrát áruként kezelő szemlélet és gyakorlat hihetetlen gyorsasággal hozza létre a kulturális piacot és a piaci kultúrát, amely alapjaiban rengeti meg a közművelődés ideológiáját és annak valamennyi intézményét. A létező szakemberképzés szinte máról, hónapra elveszítette a „talaját”. A szakképzési válságot felerősítette, hogy a rendszerváltást követően a felsőoktatás alakuló belső világában megszűnő tanszékek /marxista tanszékek, orosz tanszékek/ oktatói többnyire a közművelődési tanszékekre kerülnek. Megalapozódni látszott az a vád, hogy a szak ideologikus és nem egyéb, mint „kulturkáderek képző helye”, annak ellenére, hogy az oktatók túlnyomó többsége arra törekedett, hogy megfeleljen az új szakmai kihívásoknak. A Glatz Ferenc vezette minisztériumban nagyon komolyan felmerült, hogy a képzést meg kell szüntetni. A kihívásokra és kényszerekre a szakképzés az 1970-es évekhez viszonyítva most sokkal gyorsabban reagált.⁽⁹⁾ A népművelő képzésként jegyzett közművelődési szakemberképzést, a „kulturát ajánló, közvetítő, eladó” művelődésszervező képzés váltja fel. Megszűnik a központi tanterv. A szak-tanszékek képzési programjaiban megjelennek a piacgazdasági / közigazdaság, marketing, menedzsment/ és az Európai Unió ismeretek /Európa-tanulmányok, Európai eszmetörténet, Európai Unió intézményrendszere/ valamint andragógiai jellegű /Felnőttnevelés funkciói, Felnőttoktatás intézményrendszere/ tantárgyak. Különböző szakirányok és specializációk kerülnek meghirdetésre. A művelődésszervező képzés felismerte a „felsőoktatási piac” nyújtotta lehetőségeket. A váltás látványos sikerrel jár. A tanulni akarók, és diplomát szerezni vágyók valósággal özönlenek a szakra. A képző intézményekben hihetetlen mennyiségű rendőr, tűzoltó, börtönőr, vámos és nyomozó is végez, abban a reményben, hogy még némi képzést követően magasabb rendfokozatot és fizetési besorolást kap. Az ország egyetemén és főiskoláin 1991 és 2005 között több ezren szereztek művelődésszervező oklevelet, amelyre egyre kritikusabban reagálnak a kulturális szervezetek. A hatalmas hallgatói létszámok, az oktatók túlterheltsége miatt, az új tantárgyak szakmai szempontok szerinti alakításának, adaptálásának, vagyis az elméleti munkavégzés hiányának következtében a képzésben igazi paradigmaváltásra nem tudott sor kerülni. A szakképzés szakmátlanodik, hiteltelenedik, és a gyakorlat számára egyre vitatottabbá válik. A felhalmozódott problémák sokdimenziós ellentmondást teremtettek. Az anyagi haszonra törő/kényszerülő képzőhelyek nevében és képzési szemléletében megmarad a „kvázi közművelődési” idea.⁽¹⁰⁾ A más képzésekből átvett tantárgyak és különféle tudományterületekkel kiegészült oktatási programok inkább szolgálták a bevételek növelését, mint az új típusú szakemberképzés kimunkálására történő törekvést. A problémák megoldásában nem vagy csak csekély mértékben segített az elkészült képesítési rendelet ⁽¹¹⁾, amely megpróbálta keretek közé terelni a főiskolai és az egyetemi művelődésszervező szak érvényességét és az oklevéllel rendelkező szakember kompetenciáit. A szakmai szervezet – Magyar népművelők Egyesülete - elutasítja a névváltozást, ragaszkodik a rendszerváltás előtti népművelő elnevezéshez. Az egyetlen országos szakmai fórum felvállalta az új kihívásoknak megfelelő szakemberkép megrajzolását. A Szegeden megrendezésre kerülő Közművelődési Nyári Egyetemen tartott előadások egymásnak ellentmondó tartalmai és az előadók eltérő szemléletei azonban bizonyossá tették, hogy a vita tárgyát képező elnevezés ⁽¹²⁾ mindenki számára elfogadható definiálása, amely a szakma és szakképzés új identitását segítené megalapozni, igencsak képlékeny.

Paradigma 3. Andragógus, meg nem is – művelődésszervező, meg nem is...

Az 1998. május 25-i *Sorbonne Nyilatkozat* hangsúlyozta az egyetemek, európai kulturális dimenzióinak kifejlesztésében betöltött szerepét. Az európai oktatási miniszterek ⁽¹³⁾ által 1999. június 19-én aláírt *Bolognai Nyilatkozat*, majd az *Európa felsőoktatásáért felelős miniszterek* Prágában, 2001. május 19-én kiadott kommunikéje megerősítette és előrevetítette az *eddig nemzeti alapokon szerveződő és működő hazai felsőoktatás átalakítását*.⁽¹⁴⁾ A kétlépcsős /illetve négylépcsős: felsőfokú szakképzés, BA és MA, illetve doktori/ képzési rendszer a korábban négyéves illetve ötéves képzési időt jelentősen rövidítette és átalakította. A mintegy négyszáz létező szakot az európai ekvivalencia követelményei szerint százra kellett redukálni. ⁽¹⁵⁾

A jelentkező és a felvett hallgatók számától sikerélményben gazdag, jelentős anyagi haszonnal járó, ám szakmailag kimunkálatlan művelődésszervező szakot felkészületlenül éri a bolognai folyamatra való átállás követelménye. Az alapvetően nemzeti alapra épülő közművelődés mindinkább társadalmi tevékenységként valósul meg. A kulturális területeken gyarapodnak a civil szervezetek és erősödnek a közösségi és az egyéni kezdeményezések. Az állam érzékelhetően kezd visszavonulni – ha differenciáltan is - a kultúra valamennyi szegmenséből, részvétele csökken az intézmények fenntartásában. A művelődésszervező képzés szakmai elbizonytalanodását a rendszerváltás első éveiben felerősítették a „nyugatról bezúduló különféle színvonalú irányzatok/módszerek kulturális és felnőttképzési területeken indított piacszerzési törekvések” és a nyugati szervezetekből érkező tanácsadók ténykedései. ⁽¹⁶⁾

A felsőoktatási zsilip felnyitását követő első évtizedben még „piacképes”, sokak szerint „diplomagyártó” művelődésszervező szakképzés, a rendszerváltást követő második évtized közepére, a „bárki adhat, közvetíthet és árusíthat kultúrát” társadalmi gyakorlat és civil kezdeményezések következtében mindinkább megkérdőjeleződik. Nyilvánvalóvá vált a különbség a szocialista viszonyoktól meghatározott, és a demokratikus körülmények között munkálkodó kulturaközvetítő között. Amíg a diktatórikus rendszerben azok voltak hivatottak terjeszteni a kulturális értékeket, akiknek erről „papírjuk” volt, addig a demokratikus viszonyok között az egyéni rátermettség, képesség és készség vált meghatározóvá.⁽¹⁷⁾ A művelődésszervező szak a kultúra világában, a munkaerőpiacon és a felsőoktatásban egyaránt „légüres térbe” került.

A szakképzés paradigmaváltásait a szocialista rendszer kultúrpolitikája/oktatáspolitikája a tudományok és a felsőoktatási intézmények ellenkezései ellenére is a 3T jegyében általában, türte/támogatta. Az 1960-as évek népművelő képzési struktúrája olyan tantárgyakat tartalmazhatott, mint pszichológia, szociálpszichológia, vezetélmélet, szociológia, dokumentumelemzés, valláselmélet, művészeti nevelés. Az 1970-es évek második felétől a közművelődési szemléletű képzés, kibővült a reklám-és propaganda, szemiotikai, kommunikációelméleti, a tömegkommunikációs, a kultúra antropológiája... ismereteket oktatásával. Vagyis a szak olyan tantárgyak oktatására kapott/szerzett jogosítást, melyek részint elősegítették a paradigmaváltásokat, részint - képletesen fogalmazva -, „lakmuszpapírként” és „híd-főállás-ként szolgálták” számos szak megalapítását és indítását. A szakképzésre szinte mindig jellemző volt a „szülőszoba jelleg”, amely – ugyancsak képletesen fogalmazva - azt jelentette, hogy a szak „kihordta hűtlen gyermekeit”. Ez történt most is. A képzési struktúrába korábban beemelt és oktatott menedzsment, kulturális kommunikáció, Európai Unió és média ismeretek stb. tantárgyak szakokká váltak/szerveződtek, melyek gyengítették a művelődésszervező képzés felsőoktatásban betöltött pozícióját. A Bolognai Bizottságok számára összeállított dokumentáció, amely alátámasztotta, hogy a művelődésszervező képzéshez hasonló szakok léteznek az Európai Unió több felsőoktatási intézményében - az új szaklétesítések ellenállása miatt is - kevésbé bizonyult meggyőző érvnek. A Bizottságok vitái alapján közzétett képzési tervezetekben sokáig nem szerepelt sem a művelődésszervező, sem hasonló

szak.⁽¹⁸⁾ A szaktanszékeknek meg kellett érteniük, hogy amennyiben ragaszkodnak a művelődésszervező képzéshez, akkor nemcsak a képzés szűnik meg, hanem a szak által felhalmozott számos érték is eltűnik. Nem csekély energiáfordítással, „sokfrontos” küzdelem vállalása árán, számos kompromisszum megkötése révén, politikai és szakmai kapcsolatokra épülő lobby tevékenységekkel *sikerült előkészíteni egy újabb paradigmaváltást.*⁽¹⁹⁾ A konzorciumba szerveződő képzőhelyek, a művelődésszervező képzést „megszüntetve megőrző lobby” és a „pedagógiai és pszichológiai lobby” egymásra utalt együttműködésnek eredményeként, a *bolognai rendszerben létjogosultságot nyert az andragógus alapszak, amely megfelelt az élethosszig tartó tanulás európai eszményének a felnőttképzés iránti hazai kívánalomnak.* A művelődésszervező képzés szempontjából a váltás szakmailag és racionálisan is indokolható volt. A Kossuth Lajos Tudományegyetemen, Durkó Mátyás vezetésével, az 1960-as évek elejétől már folyt „illegitim andragógusképzés”.⁽²⁰⁾ A művelődésszervező szak és annak elődje a népművelő képzés egyaránt tartalmazott andragógiai és felnőttképzéssel kapcsolatos jellegű tárgyakat, szakirányokat. Volt mire építeni és hivatkozni. Az új paradigmára azonban a szakképző helyek többsége, andragógiai /szakmai/ vértettségük figyelembevételével és érzelmileg is túlnyomórészt elutasítóan reagált. A lobby, a képzőhelyek nyomására és számos hasonló helyzetbe került szak „legalább szakirányként maradjunk meg” törekvéseihez kapcsolódva - politikai síkon⁽²¹⁾ - elérte, hogy a művelődésszervező képzés az andragógia alapszak egyik szakiránya maradhatott. A „szakmai megmaradást” segítette a Pécsi Tudományegyetem Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, felnőttképzés terén elért eredményeihez társult politikai /kormányzati/ „hátszél”, amely segítségével - Koltai Dénes vezetésével - az intézet egyetemi karrá alakulhatott.

Az andragógia BA némi aggodalmat keltett az oktatók körében. Sokan tartottak attól, hogy az elnevezés gondokat fog előidézni. A félelmek ellenére a bolognai rendszerű formációban az andragógia az egyik legnépszerűbb alapképzési szakká vált. A 2007. évi statisztika szerint a szakok listáján a 10. helyet foglalta el. A helyezés aligha meglepő, hiszen a hazai felsőoktatási intézményekben az elmúlt évtizedekben több ezren folytattak tanulmányokat népművelés, művelődésszervező, művelődési menedzser szakon. A szakra felvettek valamennyien tanultak andragógiai jellegű tárgyakat. A családok többségében nem volt teljesen ismeretlen az andragógia tárgya és tartalma. Indokolatlan volt a félelem, hogy az érdeklődők nem tudnak mit kezdeni az elnevezéssel.

Az „alkalmazkodások”, „taktikai sikerek” a „kettős célkitűzések” és a lerövidült képzési idők inkább másféle és valóságosabb kérdéseket, kételyeket fogalmaztak meg. *A problémát kevésbé az jelenti, hogy a felsőoktatási intézményekben jelentkezők nem tudnak mit kezdeni az andragógia elnevezést viselő alapszakkal, hanem az, hogy a felnőttképzés elmélete és gyakorlata miként lesz képes a társadalmi és gazdasági elvárásoknak megfelelni? Képessé válik e arra, hogy kivívja helyét és elismerését a tudományok rendszerében?*⁽²²⁾ Az eredeti tervek szerint 2010-ben került volna bevezetésre a bolognai rendszer. Magyar Bálint oktatási miniszter azonban 2005-re, illetve 2006-ra hozta előre. A BA képzések kidolgozása és előrehozása valamennyi alapszak, így az andragógia vonatkozásában is rapid munkavégzést követelt meg. A konzorciumi „védőernyő” alatt a Magyar Akkreditációs Bizottság számára készített szaklétesítési dokumentumban és a képzőhelyekről benyújtott szakindítási programokban a megszűnt művelődésszervező szak szemléletével, a négy, illetve öt éves ismeretanyagából átvett /átnevesített/ tantárgyaival és a rendelkezésre álló oktatói kar figyelembevételével túlerepresentált lett. A rendelkezésre álló csekély átállási idő és a feltételrendszer hiánya nem tette lehetővé a különféle tantárgyak összehangolását, a különbözőségek egységére épülő ismeretanyagok oktatható és tanulható kialakítását.⁽²³⁾ A társadalomban és a gazdasági életben bekövetkező gyors és ellentmondásos változások olyan kutatásaira és elemzéseire sem tudott sor kerülni, amelyek hatékonyan segíthették volna az új szak tartalmi kimunkálását.⁽²⁴⁾ A valóságos munkaerőpiac sem vett részt, nem tudott részt venni a képzési és kimeneti követelmények /KKK/ megfogalmazásában. Ezek hiányában *elsősorban formai és igencsak ellentmondásos paradigmaváltásra kerülhetett sor.* Az új szak „életben maradás” miatt elfogadta a pe-

dagógiai dominanciát. A felnőttképzés szakmai háttértudományának tekintett pszichológiai túlsúlyt elviselte. A BA képzés tantárgyainak oktatására nem „andragógiásított” tudásismereti kurzusok keretében, hanem jobbra szaktudományi és félévesített bontásban, „szétszórtságban” került sor. *Az andragógia alapszak, amely a neveléstudomány markáns képviselőjeként törekszik részt venni a bolognai rendszerben, a szakmai tárgyak vonatkozásában /a felnőttképzés elméleti alapjai, intézményrendszere, nemzetközi és hazai története, komparatív andragógia, és a felnőttképzés didaktikája/ szerény mértékben és tartalommal képviselteti magát.*⁽²⁵⁾ Az élethosszig tartó tanulás elmélete jobbra az Európai Unió ajánlásaiban és az UNESCO konferenciák memorandumaiban nyert megfogalmazások ismertetéseiben ölt testet. Formailag /oktatás metodikailag/ emlékeztetnek az 1980-as évek művelődéseméleti és művelődéspolitikai tantárgyakra, melyek kimerültek a marxista ideológiai megközelítések és az MSZMP kongresszusainak, művelődéspolitikai alapelveinek terjesztésében. Az Európai Unió által deklarált kompetencia alapú képzés, amely több oktatáskutató szerint jobbra adminisztratív, politikai és nem szakmai jellegű⁽²⁶⁾ átnevezése az egyéni képességek és a készségek fejlesztésének, nem egyéb, mint „újbeszéd”, amely lerövidített három éves és ezen belül egy éves szakirányú képzés keretében akarja kialakítani, megerősíteni azokat a szakmai kompetenciákat, melyek majd remélhetően értéket képviselnek a munkaerőpiacon. Az andragógusképzés helyzete azoknál az intézményeknél tűnik némileg kedvezőbbnek, ahol az alapképzést, felnőttképzési szakiránnyal sikerült indítani. Kimunkálatlannak látszik a hatékony gyakorlati képzés, jóllehet a bolognai rendszer éppen a gyakorlatra orientáltságot hangsúlyozza. A hallgatók tudnak-e kapcsolódni, részt tudnak-e venni állami /regionális, helyi/, vállalkozói és civil szervezetek felnőttképzési stratégiáinak kimunkálásában, programjainak megtervezésében és kivitelezésében? Milyen kompetencia alapú képzés az, ahol a hallgató számára, a MAB által elfogadott /BA, MA/ programban meghatározott és szakmai gyakorlatához szükséges feltételek sem anyagilag, sem intézményileg nem biztosítottak? A képzési problémák megemlítésekor nem fedelkezhetünk meg a felvett hallgatók túlnyomó többségének tudás- és műveltségbeli állapota és az andragógusképzés közti viszonyról sem. *A korábbi négyéves, illetve ötéves művelődésszervező képzés keretében és jellegéből adódóan némi lehetőség nyílt a hiányzó alapvető tudásbeli ismeretek pótlására. A bolognai-prágai rendszerben lerövidült a képzési idő, ezért az oktatók aligha hirdethetnek meg, „középiskolai kurzusokat”. A valóság, viszont azt látszik alátámasztani, hogy a szakképzési struktúrában, a nem szaktárgyi túlreprezentáltság mellett viszonylag jelentős helyet foglalnak el az oktatók „tudáshiányok pótlására” történő törekvései.*

Az andragógia BA szak tulajdonképpen négy szakirány keretei között próbál szakmai kompetenciákat megalapozni és kimunkálni. Az oktatói kapacitások azonban korlátokat állítottak. A bolognai átrendezés következtében számos, bölcsészettudományi területen oktató került be az andragógus szakindításokba, sőt a szaktanszékekre is, akik mutatóikkal erősítették, felkészültségeikkel színesítették a BA képzést, az andragógiai szemlélet kialakulását és meggyökerezését azonban még nem, vagy csupán csekély mértékben tudták segíteni. *Az eltel három tanév, azt támasztja alá, hogy a szaktanszékek konzorciumi formája, összefogása, és lobby tevékenység eredményes volt, hiszen előkészítette a paradigma-váltást, az andragógus szakképzés felsőoktatási rendszerben történő „honfoglalását”.* Sikerrel járt a tananyagfejlesztés és tartalomfejlesztés /TAMOP/ érdekében meghirdetett pályázati részvétel is. Létezik olyan doktori /PhD/ iskolák, amelyek andragógia alprogramokat, témaköröket is hirdetnek/vállalnak. Remélhetőleg sikerül önálló doktori képzést is indítani. Az idei OTDK-án az andragógia még alszekcióként, a következő országos fórumon, már remélhetőleg önálló szekcióként foglalhatja majd el a méltó helyét. A konzorcium eredményes volt a *Kulturális mediátor* szaklétesítésében is. A társadalmi, gazdasági és a szaktudományos kihívások/kényszerek sokasága, azonban arra készíteti/kényszeríti a konzorciumot, hogy áttekintse, és kritikusan elemezze az eltelt három tanév során szerzett képzési tapasztalatokat és képesítési követelményeket /KKK/, a hálóterveket, figyelmet for-

dítson a munkaerőpiaci visszajelzésekre. Az általános és elfogadott elvek alapján az Európai Unió álláspontja szerint a BA szakokon kodifikált szakképzettség, mert kevésbé speciális, mint a duális rendszerben szerzett, ezért a munkaerőpiac igényeinek több szempontból is jobban megfelel. ⁽²⁷⁾ *Valóságos helyzetet a képzési korrekcióhoz szükséges alapinformációkat majd azok a visszajelzések tartalmazzák, melyek megmutatják, hogy hol és mely szervezetekben jogosítanak szakmai munkavégzésre Magyarországon a BA oklevelek? Mit ér például az andragógia (művelődésszervező) BA, andragógia (felnőttképzési szervező) BA, andragógia (munkavállalási tanácsadó) BA és az andragógia (személyügyi szervező) BA alapdiploma? Az okleveleket mely szervezetek, munkahelyek és munkáltatók fogadják el és be?*

Hasonló feladat és kihívás vár majd a konzorciumra az MA szakok esetében is. A MAB részéről támogatott mesterszakok túlnyomó többsége, a BA képzések elemző áttekintése és tantárgyi korrekciók nélkül, továbbá munkaerőpiaci visszajelzések hiányában készültek el. A Pécsi Tudományegyetemen 2008 szeptemberében, a szegedi és a budapesti egyetemeken pedig 2009 ősztől indítja az andragógia mesterképzést. A tapasztalások hiányában összeállított képzési és képesítési követelmények /KKK/ figyelembevételével készített programok nem hagyhatták figyelmen kívül az andragógia BA jelenlegi tantárgyi hálóját, tekintettel kellett lenni arra is, hogy a szakra más alapképzésekből is jelentkezhetnek, érkezhettek hallgatók, akik nem rendelkeznek andragógia alapismeretekkel. Az MA képzés jellege és szintje miatt a mesterszakok jobb oktatói feltételekkel tudtak számolni és indulni, mint az alapképzések.

Alap/végzettsége: andragógus

*A statisztikai kimutatások formális adatai azt támasztják alá, hogy az andragógia alapszakra és a mesterképzésre jelentkezők számai a bolognai rendszerben évről-évre tisztas helye/zés/t jeleznek. A helyezés elérésében számos tényező játszhat/tot/t szerepet. Jelzésértékkel bírhattak az andragógia BA szakirányainak megnevezései, melyek korábban önálló főiskolai és egyetemi képzések - egy évre „zanzásított”- szakjaira utalnak. Tartja még magát az a társadalmi méretekben elterjedt nézet, hogy a művelődésszervező képzésben viszonylag könnyen megszerezhető a diploma. Andragógia tárgyakkal találkoztak a korábban népművelés, illetve művelődésszervező szakon tanuló hallgatók, ezért az új szak elnevezése nem volt teljesen ismeretlen. Kiépültek a felnőttképzés intézményrendszerei. Az igazi paradigmaváltás lényegét azonban Thomas S. Kuhn fogalmazza meg. A kutató szerint a *valódi tartalmi és szemléleti paradigmaváltás intenzív, igen bonyolult, és „sokszereplős/ soktényezős” folyamat.* Az andragógia esetében többek között magába foglalja a képzési stratégia innovációs politikáját és a tantárgyak folyamatos tartalmi korszerűsítését. Megkívánja, hogy a szakirányok segítsék a szakmai identitások megalapozását. Kívánatos, hogy megformálódjanak és intézményesüljenek az egyetemi andragógus képzés különböző irányzatai. Aligha megkerülhető a tudományos és oktatói munkavégzéshez szükséges személyi feltételek biztosítása, az egyetemenkénti tehetséggondozás. A végzős, tehetséges hallgatók tanszéken történő továbbfoglalkoztatása. Szükséges megindítani az egyetemeken, és egyetemközi viszonylatokban folytatott tudományos kutatásokat, elméleti munkálkodásokat. Thomas S. Kuhn szerint *a paradigmaváltó folyamat ugyanakkor időigényes is.* Az idő esélyt ad arra, hogy a „képzési család” az *alpok lerakását* követően megteremtse az andragógia megillető helyét a tudományok rendszerében, és elismertesse azt a tudományos világban.*



Felnőttképzési Szemle
III. évfolyam 1. szám
2009. november

Jegyzetek

- 1/ Thomas Kuhn (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete /Structure of scientific Revolutions/* Budapest, Osiris Kiadó
- 2/ Maróti Andor (2003): *A népművelőképzés kezdetei*. In: *A szükséges tudás*. IV. Közművelődési Nyári Egyetem, Szeged. 2002. július 1-5. Szeged. Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 2003. Szerk: Török József. 9-15. o.
- 3/ Molnár Imre (1978): *A népművelés módszertana*. Budapest, Tankönyvkiadó (4. változatlan utánnomás), Durkó Mátyás - Maróti Andor (1977): *Népművelélmélet*. Budapest. Tankönyvkiadó. (6. változatlan utánnomás),
- 4/ T. Kiss Tamás (2000): *A népnevelőtől a kulturális menedzserig*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Új Mandátum Könyvkiadó
- 5/ Durkó Mátyás (1980): *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései /Szöveggyűjtemény külföldi szakirodalomból/*. Budapest, Tankönyvkiadó, Kormos Sándor (1984): *A közművelődés intézményrendszere*. Budapest, Tankönyvkiadó, Maróti Andor (1990): *Andragógiai szöveggyűjtemény (Válogatás a felnőttnevelés elméletének polgári szakirodalmából. Európai országok.)* Budapest, Tankönyvkiadó, Horváth Margit (1988): *Szöveggyűjtemény a felnőttnevelés szakirodalmából*. Budapest, Tankönyvkiadó, Durkó Mátyás – Sári Mihály (1990): *Bevezetés a közművelődélméleti ismeretekbe*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- 6/ T. Kiss Tamás (2007): *Tett(Hely)ek. Egyetemisták valóságkutató táborai Magyarországon a 20. században*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- 7/ A kulturális miniszter 5/1980. (IV. 15.) KM sz. rendeletével Vitányi Iván vezetésével létrehozta a Művelődéskutató Intézetet. Alapvető kutatási területek: művelődélmélet és művelődéstörténet, kultúra és közösség, a kulturális demokrácia és kérdései, a társadalmi rétegződés, életmód, szabadidő és kultúra, a kultúrák közvetítő intézményrendszer, a kultúra befogadása és alkotása, a mindennapi és a szórakoztató kultúra, valamint a művelődés-gazdaságtana. Az Intézet tudományos munkát szervező és koordináló szerepe 1986 és 1988 között az Országos Középtávú Kutatási Fejlesztési Terv (Ts/Ts-4/3. alprogram) keretében, a közművelődés helyzete és perspektívája című kutatás szervezésében mutatkozott meg a legjobban.
- 8/ „Áru-e a kultúra?” *A gazdaság és a kultúra összefüggéseiről*. Vélemények/viták sor. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1986. Szerk: Radnai György
- 9/ A Művelődéstudomány és Felnőttképzési Oktatók Kollégiuma 1991. január 16-án állásfoglalást fogadott el, mely szerint népművelőről, művelődésszervező elnevezésre változik a szak. A feljegyzés aláírói: Koltai Dénes, a Szakmai Kollégium Elnöke, és Fónai Mihály, a kollégium titkára. Vita alakult ki két javaslat, a „kulturális menedzser” és a „művelődésszervező” elnevezés között. Vitában a minisztérium részéről T. Kiss Tamás, Rádló Katalin, Varjasi László, az egyetemek és főiskolák részéről Bujdosó Dezső, Fónai Mihály, Gelencsér Katalin, Heleszta Sándor, Horváth Margit, Koltai Dénes, Mankó Mária, Maróti Andor, Rubovszky Kálmán vett részt. A névváltozásról Biszterszky Elemér közigazgatási államtitkár körlevelében értesítette a képző intézményeket. (40734/1991. XII.)
- 10/ Alátámasztotta ezt, *A kulturális értékközvetítő szakemberek képzése és munkaerő-piaci helyzete Magyarországon* c. kutatás is, melyet a szakintézetek folytattak a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztérium Közművelődési Főosztálya, az OTKA /T32746./ és a IIZ/DVV Budapesti Projektiroda közreműködésével 1999-2000-ben.
- 11/ A Kormány 129/2001. (VII. 13.) Korm. rendelete a felsőoktatásban a bölcsészettudományi és egyes társadalomtudományi alapképzési szakok képesítési követelményeiről. Magyar Közlöny, 2001/80. szám
- 12/ A nyilatkozatot Kiss Ádám helyettes államtitkár látta el kézjegyével.
- 13/ *A szükséges tudás*. IV. Közművelődési Nyári Egyetem, Szeged, 2002. július 1-5. Szeged. Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 2003.
- 14/ Jelenleg mintegy 126 alapszak és mintegy 1000 szakirány létezik a hazai felsőoktatásban!
- 15/ T. Kiss Tamás-Tibori Tímea (2005): *Váltsógok és váltások a felsőoktatásban*. Iskolakultúra, május, 3-12. o.
- 16/ Az 1990-es években például a Phare-szakértők két hét alatt többet költöttek el, mint amit az intézmény az egész programra kapott.
- 17/ Az 1970-es évek végén a *Népművelés* c. folyóirat hasábjain vita támadt, hogy ki a népművelő, milyen értékek alkotják a népművelés etikáját. A képző intézmények részéről „kiverte a biztosítékot”, amikor számos gyakorlati szakember arra az álláspontra helyezkedett, hogy „népművelő az, akit az emberek is annak fogadnak el”. A rendszerváltás utáni évtizedben azonban nyilvánvalóvá kezdett válni, hogy az egyéni rátermettség mellett a mind bonyolultabb szerkezetű társadalomban olyan kompetenciákra is szükség van, melyek tanulhatók és fejleszthetők. Lásd: Kleisz Teréz (2005): *A népművelés és a szociális munka szakmáskodása angolszász és magyar metszetekben*. PhD értekezés. Debrecen, DE Bölcsészettudományi Kar



Felnőttképzési Szemle
III. évfolyam 1. szám
2009. november

18/ A küzdelmet jól jelzik, hogy sokáig egyáltalán nincs jelen a Nemzeti Bologna Bizottság által kiadott tervezetekben a művelődésszervező szak. Hosszú idő után csak a 2004. 01. 26-án közzétett dokumentumban szerepel a pszichológia, neveléstudomány képzési ág keretében, mint a nevelés- és művelődéstudományi szakasszisztens képzés. A 2004. 02. 18.-ai dokumentumban, a bölcsészettudományi területen, pszichológiai, neveléstudomány képzési ág égisze alatt kerül nevesítésre először az andragógia alapszak, művelődésszervező szakiránnyal. A 2004. 04. 07-én közzétett tervezetben a pszichológia, neveléstudomány képzési ágban a pszichológia, pedagógia, szociálpszichológia és andragógia alapszak olvasható. Ez utóbbi művelődésszervező, személyügyi szervező, felnőttképzés szervező és munkavállalási tanácsadó szakirányokkal szerepelt.

19/ A pedagógusképző főiskolák közművelődési, könyvtári oktatóinak tanácskozására került sor, 2004. január 29-30-én. Esztergomban. Sári Mihály és T. Kiss Tamás, „A lineáris ciklusos képzésre való áttérés a művelődésszervező képzésben” címmel előadást tartott. Az előadók a művelődésszervező képzés „megmaradási esélyét” a szakirány keretei között tartották lehetségesnek. Az előadások jelentős konfliktusokat idéztek elő. Február elején Szabó Péter és Hervainé Szabó Gyöngyvér, a Kodolányi János Főiskola oktatói vállalták, hogy egybegyűjtik a hazai művelődésszervező képzéshez hasonló nyugati országokban létező szakok leírásait egy dokumentumkötetbe. /2004.02.10./ Koncz Erika, helyettes államtitkár kérésére a művelődésszervező szak megmaradása érdekében, Gelencsér Katalin minisztériumi köztisztviselő koordinálásával, T. Kiss Tamás és Szabó Péter „Érvek és dokumentumok a közművelődési szakemberképzés teljes rendszerének megőrzésének érdekképviseletéhez” címmel 2004. február 11-én Hiller István miniszter számára feljegyzés készített, melyet statisztikai adatokkal egészített ki. Ezt követően Hiller István kulturális miniszter, Magyar Bálint oktatási miniszterhez, Mang Béla felsőoktatási helyettes államtitkárhoz, továbbá Manhercz Károly, a bolognai bölcsész akkreditációs bizottság elnökéhez írt levelében jelezte, hogy Koltai Dénes, T. Kiss Tamás és Szabó Péter számára, 2004. február 28-án megbízást adott ki, „hogyan a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának irányítása alá tartozó közművelődési intézmények és non-profit szervezetek felsőfokú szakemberképzésének ügyét a bolognai-prágai képzési reform fórumain képviselje és szervezze, koordinálja a közművelődési szakemberek Fsz-BA-MA-PhD képzésének szakmai megújítását.” /NKÖM 841/04. „S”/. 2004. március 4-én kelt levelében Koncz Erika megbízta Kraicziné Szokoló Mária és Sári Mihály egyetemi oktatókat, hogy működjenek közre a közművelődési intézmények és non-profit szervezet felsőfokú szakemberképzésének kidolgozásában, a BA képzésbe történő átlépés kimunkálásában. A sokirányú lobbytevékenység azzal a sikerrel járt, hogy elfogadást nyert az andragógiai alapképzés, a kormányhatározattal megerősített szakirányokkal: művelődésszervező, felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó és személyügyi szervező. A szaklétesítést jöllehet a Magyar Akkreditációs Bizottság – a hároméves alapképzésbe szorított egy éves szakirányok miatt – nem fogadta el, a kormányhatározatra történő hivatkozás azonban tette lehetővé a konzorcium által összeállított andragógia BA szakirányokat is tartalmazó kérelem akkreditálását. *A szakmai nem engedi a szak megszüntetését. Interjú Szabó Péter főigazgatóval.* Albamag Székesfehérvár. A Kodolányi János Főiskola Magazinja. 2004. március 5.

20/ *Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Máttyás (1926-2005).* Budapest. Magyar Művelődési Intézet - Karácsony Sándor Művelődési Társaság - Nemzeti Kulturális Alap - Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma. 2006. Szerk: Balipap Ferenc

21/ 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás rendjéről.

22/ T. Kiss Tamás (2008): *A népnevelőtől az andragógusig.* Zempléni Múzsza, Tavasz. 37-44. o.

23/ Az andragógiai ismeretek vázlatos áttekintését a BA és az MA képzésekben egyaránt, Zrinszky László (2008) *A felnőttképzés tudománya* többször átdolgozott, három alkalommal kiadott könyve képezi.

24/ A Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából 1996-ban ugyan sor került a kultúra magyarországi állapotának a vizsgálatára, amely 2003-ban megismétlésre került. A kutatási eredmények azonban kevés segítséget tudtak nyújtani az andragógia alapképzés kimunkálásához. Vitányi Iván (1997): *A magyar társadalom kulturális állapota. Az 1996-os országos vizsgálat zárójelentése.* Budapest, Maecenas Kiadó, Hidy Péter (1997): *Válaszok az UNESCO kérdéseire. Magyarország kulturális állapota.* Budapest, Új Mandátum Kiadó, Vitányi Iván (2006): *A magyar kultúra esélyei. Kultúra, életmód, társadalom.* Budapest, MTA Társadalomkutató Központ

25/ *Ekvivalenciától a kompetenciáig.* Educatio, 2007.- Nyár

26/ Im. *Ekvivalenciától a kompetenciáig.* Educatio, 2007.- Nyár

27/ *A bolognai folyamat Közép-Európában.* Budapest. Új Mandátum Kiadó, 2008. Szerk: Kozma Tamás – Rébay Magdolna., *Tér és tudás. Az egyetemek mint tudás-, innovációs és regionális központok.* Szeged, Belvedere Kiadó, 2008. Szerk: Krémer András – Matiscsák Attila

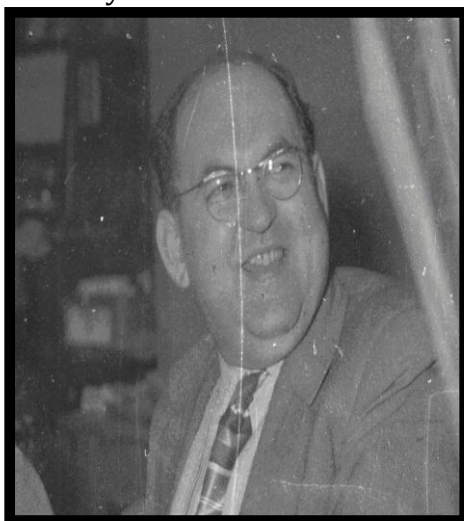
Juhász Erika:

Az andragógus-képzés megújítása a hazai felsőoktatásban

A szakemberképzés intézményesülése Debrecenhez köthető, ahol 1956. szept. 26-án nyitották meg a kapukat a népművelő szakra jelentkező hallgatók számára. A képzés küldetését jól jelezhetjük Kende István, az akkori Népművelési Minisztérium miniszterhelyettese sorai-val: „Legyen az új szak méltó folytatása – írja – a debreceni egyetem, a debreceni kultúra nagy hagyományainak, segítse azoknak nevelését, akik az egykori nemes népművelők, debreceni tanítványok, Fazekasok, Csokonaik, Móriczok, Adyk és a többiek örökébe lépnek”. (Kende 1956) A szakemberképzés alapítója **Durkó Mátyás** (1926-2005), akinek 1956-tól 1984-ig főállása és életcélja a debreceni szakemberképzés működtetése (Boros 1986; Durkó 1986). Ezt korai kényszerű nyugdíjaztatása után is folytatta tudományos és közéleti munkásságával egészen haláláig. (Durkó 1998; Maróti 2005; Balipap 2006)

Durkó Mátyás egy szakmai klubbeszélgetésen 1974-ben

(Forrás: DE BTK Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék tanszéktörténeti anyagai.)



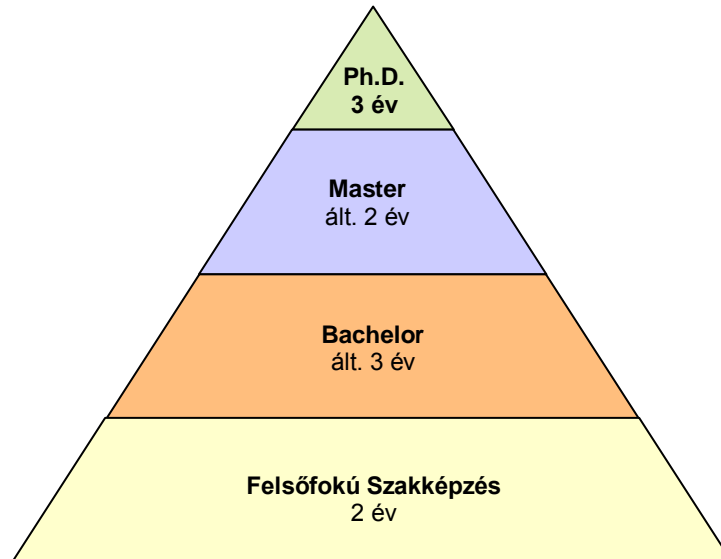
A szakképzés főbb változásait T. Kiss Tamás munkája foglalja össze legteljesebben (T. Kiss 2000), és ezt kiegészíthetjük Durkó Mátyás (1995, 1997), Rubobvszky Kálmán (1994), Sári Mihály (2000) és a szerző (Juhász 2003) munkáival, valamint *Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban* című kutatásunkkal (Juhász 2001) és személyes szakmai élményeinkkel, tapasztalatainkkal. Mindezek alapján néhány fontosabb elem vázaltszerűen a mára már több mint 50 év eseményeiből:

- 1956. a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén létrejön az egyetemi népművelési szeminárium két tanárszakkal rendelkező hallgatók részére
- 1959. tanító- és óvónőképző főiskolák kötelező tárgya lesz a népművelési ismeretek
- 1961. az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen Maróti Andor vezetésével elindul az egyetemi szintű népművelési képzés, amelyet szakpárban lehetett felvenni

- 1963. a Kossuth Lajos Tudományegyetemen is indul az egyetemi szintű népművelő képzés
- 1962. Szombathely, majd 1963. Debrecen népművelő-könyvtáros főiskolai szakpár indul
- 1963-tól tanárképző főiskolák sorra tanítanak népművelési ismereteket
- 1970-es évek: a népművelőből közművelődési előadó válik
- 1971. a Kossuth Lajos Tudományegyetemen létrejön a Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszék, mint a szakma első önálló tanszéke
- 1972. Gödöllői Agrártudományi Egyetem főiskolai közművelődési képzése (később Jászberényben) elindul
- 1975. Eger – Ho Si Minh Tanárképző Főiskola – főiskolai közművelődési szakképzése indul
- 1975. Pécs – Tanárképző Főiskola, majd Janus Pannonius Tudományegyetem keretében indul a közművelődési egyetemi képzés
- 1975. Szeged – Juhász Gyula Tanárképző Főiskola keretében indul a főiskolai közművelődési szakemberképzés
- További tanárképző főiskolákon sorra megjelenik a közművelődési szakképzés
- A rendszerváltás után tartalmi változások figyelhetők meg, megújuló, piacképes szakma alakul ki
- 1992. főiskolai szinten művelődésszervező főszaos képzés szakpárban
- 1992. egyetemi szinten művelődési (és felnőttképzési) menedzser főszaos képzés önálló szakként
- Egyre több intézmény – egyre különbözőbb szakirányok (különösen főiskolákon, intézményenként 2-8 féle)
- 1993. Ph.D. fokozatszerzési lehetőség megnyílik a Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Programjának Felnőttnevelési és Közművelődési alprogramjában, később több egyetem Neveléstudományi Doktori Programja, és esetenként más (pl. történelmi, szociológiai stb.) doktori programja is befogadja a felnőttképzési és kulturális témákat
- 2001. kreditrendszerre való áttérés
- 2002. főiskolai és egyetemi szinten is művelődésszervező szakként jelenik meg a képzés és csak szakpárban végezhető
- 2004. Kodolányi János Főiskolán is művelődésszervező szakaos képzés
- 2006-ra (a művelődésszervező szak utolsó indítási évfolyamára) 18 felsőoktatási intézményben folyik a képzés a kifutó évfolyamokon (2010-ig)

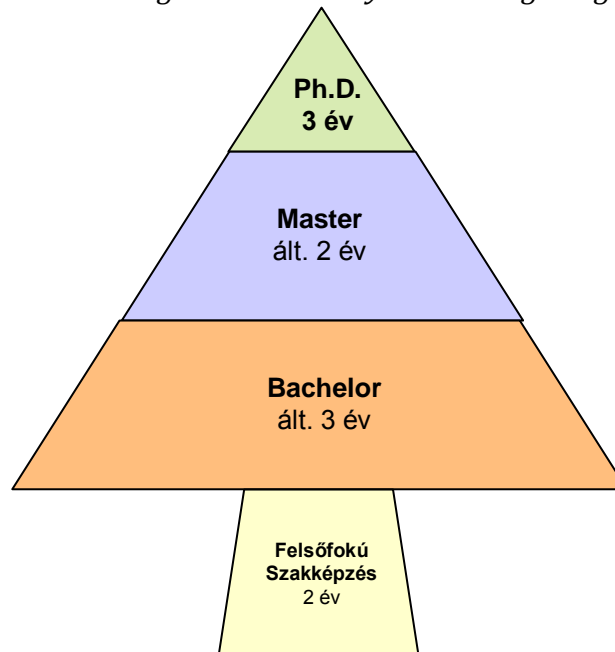
A 2000-es évek eleje már a **bolognai képzési rendszerre** való áttérésről, ennek megtervezéséről szólt. Az oktatási tárca kötelezte a felsőoktatás szereplőit, hogy 2006-ig minden területen alakuljon át a hagyományos, duális rendszer a bolognai elvárásoknak megfelelően lineárisra. A bolognai rendszer egy egymásra építő felsőfokú képzési rendszert képez el, amely **piramis** alakját az egyes szinteken elképzelt hallgatói létszámoknak köszönheti. A jól ismert „**bolognai piramis**” látható a következő ábránkon.

A bolognai képzési rendszer egymásra épülése és a tervezett hallgatói létszámeloszlások



A bolognai képzési rendszer az első évek tanulságai alapján Magyarországon felemásan valósult meg, a felsőfokú szakképzések hallgatói létszámát nem sikerül a legszélesebb lépcsőfokká tenni, így véleményem szerint a piramis **fenyőfa** alakúra fogy.

A bolognai képzési rendszer hallgatói számarányainak eddigi megvalósulása hazánkban



A művelődésszervező képzés bologna-konformmá alakítására jött létre a szakma **konzorciuma**, amely kezdetben a művelődésszervező konzorcium, később a képzés elnevezése körüli bonyodalmak után andragógiai konzorcium néven működik. Ehhez a konzorciumhoz sorra

csatlakoztak a képzést indítani kívánó intézmények, esetenként akár egy intézményen belül két különálló karral, és így 2009-re 14 felsőoktatási intézmény 17 kara csatlakozott.

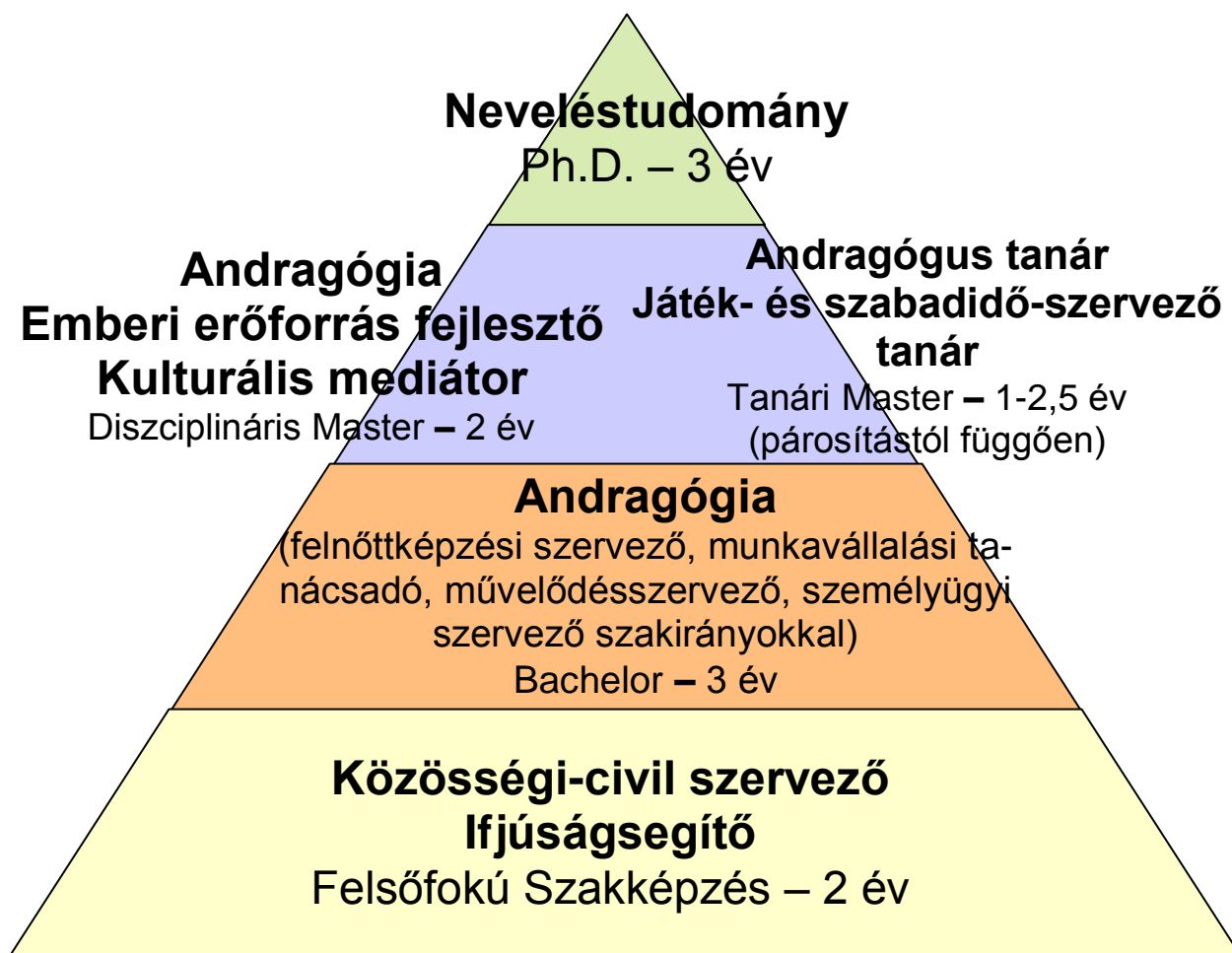
Az andragógia képzés intézményei a városok alfabetikus sorrendjében – a konzorcium

Baja	EJF	Hajdúböszörmény	DE GyFK
Békéscsaba	TSF GFK	Jászberény	SZIE ABK
Budapest	ELTE PPK	Kaposvár	KE CsPFK
Budapest	ZsKF	Nyíregyháza	NyF GTFK
Debrecen	DE BTK	Pécs	PTE FEEK
Eger	EKF TKTK	Szeged	SzTE JGyPK
Esztergom	PPKE VJK	Székesfehérvár	KJF
Gödöllő	SZIE GTK	Szombathely	NyME MNSK
Győr	NyME ACsJK		

A konzorciumi munka és a hivatalos szervek állásfoglalásai alapján kialakult a képzés **alappozata**, amelyet 2006 szeptemberétől andragógia alapszakként indítanak az intézmények, ehhez lehetséges szakiránynként társulhat intézményenként egy-négy szakirány, amelyek lehetőségei: művelődésszervező, felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó és személyügyi szervező szakirány. Az új alapképzési szak jelentős előnye a tudományterületi beágyazottság (neveléstudomány), az interdiszciplináris jelleg, és az andragógiai területek képzésének nagyobb lehetősége. Egyértelmű hátránya azonban a művelődésszervező képzés „belesüllyesztése” az andragógia területbe, a bolognai rendszerhez igazodó viszonylag sok és széles alapozó szakasz, a szakirányra jutó kevés idő (egy év), és a főiskolák korábbi, említett népszerű szakirányainak beolvadása/redukálódása. Mindennek ellenére a jelentkezők száma az andragógia szakon a korábbi művelődésszervező szakhoz hasonlóan magas: a legutóbbi évben, 2009-ben 6237 jelentkezőből felvételt nyert 1997 fő. (Educatio Kft. 2009)

A képzési terület **mesterfokozatára** három tervezet alakult ki, amelyek közül 2007-re már akkreditálta a Magyar Akkreditációs Bizottság az andragógia, valamint az emberi erőforrás tanácsadó mesterszakot, ezek indítási kérelmei már beadhatók és a 2008 szeptemberétől induló tanévben már el is indultak, a helyszínek bővülése pedig folyamatos. A harmadik tervezet a kulturális mediátor mesterszak, amelynek az alapítási kérelmét a konzorcium 2008 végén adta be újra, az akkreditációját 2009 nyarán fogadta el a MAB. Fontos azonban tudni, hogy ezeken kívül egyéb mesterszakok is elfogadják bemenetként a korábbi egyetemi és főiskolai művelődésszervező, és a 2009-ben a munkaerőpiacon először megjelenő andragógia alapsza-

kot. Ilyen mesterszak például a neveléstudományi mesterszak, vagy a második tanári szakot jelentő andragógus tanár és játék- és szabadidő-szervező tanár mesterszak.
 A mesterszakok mellett pedig a másik újdonság, hogy a korábban meglevő ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés mellett a Nonprofit Kutatóműhely munkájának eredményeképpen 2009. január 01-től indítható a képzésünk másik **felsőfokú szakképzése** is közösségi-civil szervező felsőfokú szakképzés néven. Ezáltal a képzés diszciplináris Bologna-piramisa (vagy fenyőfája?) teljessé vált.



A képzés **perspektívái** között elsődlegesen említhetjük a képzőhelyek számának realizálódását: a jelenlegi intézményszám túlzott a várható munkaerő-piaci igények, de a hallgatói jelentkezések tükrében is. (Az utóbbi évek jelentkezési számai ezt jól jelzik.) Véleményem szerint valamelyest várható a hallgatói létszámok növekedése, majd ezt követően stabilizálódása, azonban a képzőhelyek specializálódás, „szakosodás” nélkül ilyen számban nem tudnak fennmaradni. Megkockáztatom azt a kijelentést, hogy még talán a szakosodással is sok a 17 képzőhely. Az új szak nem csak a képzés nevének változását jelenti, így fontos a hozzá tartozó igényszerű szakmai minőség kialakítása, és ezáltal a képzés szakmai presztízsének növekedése. Az elhelyezkedési és szakosodási igények számbavételével párhuzamosan új helyzetet fog terem-

teni a mesterszakok beindítása. Ennek hatékony és igényes működtetéséhez azonban szükség van a szakmai párbeszédre, amely során kialakulhatnak, illetve erősödhetnek az elméleti, fogalmi alapvetésekre irányuló kutatások, valamint az empirikus kutatások egyaránt, és ezáltal erősödhet a szakma tudományos megalapozottsága, tudomány-rendszertani beágyazottsága. Ehhez a munkához szükség van a szakmai együttműködések további erősítésére szakmán belül és más (különösen rokon) szakmákkal egyaránt, és ezt különösen kifejezhetjük közös tudományos konferenciák működtetésével, hazai és nemzetközi szinten elismert szakfolyóiratok létrehozásával, szakkönyvek és szakkönyv sorozatok kiadásával. Mindez a tudományos színvonal emelkedésével, és a szakmában fokozatot szerettek számának növekedésével járhat együtt, ami tovább segíti a szakmai presztízs és perspektíva megalapozását. Úgy gondolom, hogy a szakmában több évtizede fennálló együttműködés, és az ezt tovább erősítő közös konzorciumi munka jó alapokat jelent ezekhez a kihívásokhoz: a szakma képviselői már több alkalommal jól bizonyították összetartozásukat, együtt és egymásért munkálkodásukat. Ezt a tendenciát kellene erősíteni és egységesíteni az elkövetkezendő időszakban.

Bibliográfia

1. Balipap Ferenc (szerk.) (2006): Durkó Emlékkönyv. Budapest, Magyar Művelődési Intézet
2. Boros Sándor (1986): Durkó Mátyás 60 éves. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): Tömegkultúra és közművelődés. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE, 5-20. p.
3. Durkó Mátyás (1986): Tudományos bibliográfia 1950-1985. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): Tömegkultúra és közművelődés. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE, 21-49. p.
4. Durkó Mátyás (1995): Az andragógiai képzés alakulása a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. [Művelődéstudomány sorozat 2. kötet.] Debrecen, Kvalitás Kiadó
5. Durkó Mátyás (1997): Az andragógia mint tudomány szerepe az egyetemi művelődési menedzserképzésben. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): Művelődéstudományi tanulmányok. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 16. szám.] Debrecen, KLTE, 7-15. p.
6. Durkó Mátyás (1998): Tudományos bibliográfia 1985-1995. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): Művelődéstudományi tanulmányok. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 16. szám.] Debrecen, KLTE, 17-24. p.
7. Juhász Erika (2001): Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felnőttoktatásban. 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 – Oktatáskutató Intézet, 105-118. pp.
8. Juhász Erika (2001): Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. In: *Kultúra és Közösség*, IV. szám, 167-174. pp.
9. Juhász Erika (2003): Művelődésszervező képzés a Debreceni Egyetemen. In: Török József (szerk.): *A szükséges tudás*. Szeged, Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 39-43. p.



10. Kende István (1956): A népművelés szak megindulása alkalmából. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): Tömegkultúra és közművelődés. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE
11. Maróti Andor et al. (2005): *Dr. Durkó Mátyás egyetemi tanár emlékére*. In: http://www.feflearning.hu/hun/doc/Durko_Matyasra_emlekezunk.doc
12. Educatio Kft. (2009): Statisztikák 2001-2009. In: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek
13. Rubovszky Kálmán (1994): A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban. In: Uő – Sz. Szabó László (szerk.): Művelődéstudományi tanulmányok. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 15. szám.] Debrecen, KLTE, 7-19. p.
14. Sári Mihály (2000): A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása egyetemeken, főiskolákon. In: Hinzen, Heribert – Koltai Dénes (szerk.): Felnőttoktatás az ezredfordulón: Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 23. kötet.] Bp., IIZ/DVV, 327-348. p.
15. T. Kiss Tamás (2000): A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 25. kötet.] Budapest, IIZ/DVV – Új Mandátum Kiadó

Vörös Miklós:

Az élethelyzethez igazított tanulás: elmélet és gyakorlat a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen

BEVEZETÉS

Az információs és kommunikációs technológia (IKT) által kínált új lehetőségek erőteljesen segítik a távoktatás oktatási, tanulási és képzési módszereinek a diverzifikációját, lehetővé teszik az önálló tanulást (Vörös, 2004). Az élethelyzethez igazított tanulás általános, gyakorlati technológia, előírások meghatározott sorozata a képzés tervezéséhez, szervezéséhez és annak végrehajtásához. Egyik alapgondolata az, hogy felkészül a menetközben történő hirtelen és ideiglenes váltásokra is, a tanulási cél feladása nélkül.

A cikk röviden bemutatja az élethelyzethez igazított tanulás pedagógiai gyakorlatának legfontosabb elemeit, valamint a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem (ZMNE) egyik legnagyobb távoktatási „vállalkozásának”, a Honvédelmi alapismeretek tantárgynak a veszprémi Pannon Egyetemen történő oktatási tapasztalatait.

AZ ÉLETHELYZETHEZ IGAZÍTOTT TANULÁS PEDAGÓGIAI GYAKORLATA

Az élethelyzethez igazított tanulás módszere kiindulópontja szerint a tanulás alapvető emberi tevékenység, amely minden, erre fizikailag illetve mentálisan alkalmas ember esetében sikeres. Gyakran túldimenzionáljuk a sikeresség kulcsának a keresését ahelyett, hogy azt keresnénk, mi a kudarcok oka? Mi okozza a lemaradásokat, a lemorzsolódásokat? Ennek kapcsán nem az a legfontosabb, hogy miért vall kudarcot az, akinek hiányosak az előismeretei, vagy aki nem rendelkezik a tanuláshoz szükséges adottságokkal, az igazi kérdés az, hogy akinek minden adottsága és minden előismerete megvan, az vajon miért lehet sikertelen a tanulásban?

Az élethelyzethez igazított tanulás abból indul ki, hogy a tanulás célja a gyakorlatban hasznosítható tudás megszerzése, a kompetencia bővülése. A precízen meghatározott tanulási cél biztosítja, hogy a hosszabb tanulási folyamat során se térjünk el tőle, azonban a tanulói helyzetek, lehetőségek függvényében választhatunk a jelenléti képzés és a távoktatás, a személyes ráhatás és a technológiával segített önálló tanulás eszközei, módszerei között. Az élethelyzethez igazított tanulás tehát oktatási technológia, amely a tanítás és a tanulás eszközeit/módszereit az adott kompetencia megszerzésére, kibővítésére irányuló tanulási/oktatási folyamat egységes rendszerébe szervezi, a tanulási cél és a tanulói élethelyzet szempontjai szerint hangolja össze. Az élethelyzethez igazított tanulás ezért előírások meghatározott sorozata mind a képzés tervezéséhez, szervezéséhez, mind annak végrehajtásához; rendszerezett

módon áttekinti a tananyagkészítés és a tanulási folyamat egyes mozzanatait, a megszerzett tudás mérési kritériumait és módjait.

Ismerni kell a tanulók előismereteit, előzetes felkészültségét, és azt, hogy mit történjen, ha ezek nem tesznek eleget az előzetes feltételeknek (a tanuló elutasítása, szintre hozó képzési ajánlat, stb.). A kompetencia a gyakorlatban hasznosítható tudást és az annak működtetéséhez szükséges motivációs háttérrel együttesen jelenti. Ezek mindegyikére jellemző az egyszerűbb elemekből történő hierarchikus felépülés. Az élethelyzethez igazított tanulás módszerének fontos eleme a teljes tanulási cél (a megszerzendő kompetencia) olyan részekre bontása, amelyek teljesülése külön is mérhető, és a tanuló számára külön megfogalmazható célt jelenthet – ezeket a részeket nevezzük moduloknak. Ezekhez készül a szakanyag, majd a tananyag, amelynek formáját, a média-választást, a tanuló segítésének módját mind a tanulási célnak rendeljük alá – az eszközöket és eljárásokat az adott helyzetnek megfelelően megválasztva és akár a tanulási folyamat közben is, modulról modulra módosítva.

A ZMNE-en 2007-ben indult és 2008 nyarán fejeződött be „Az élethelyzethez igazított tanulás pedagógiai gyakorlata” című projekt. A projekt elemei az alábbiak voltak:

- Két féléves tanfolyami képzés az egyetem néhány oktatója számára, mely során a résztvevők rendszerezett módot áttekintették a tananyagkészítés és a tanulási folyamat egyes mozzanatait. Egy-egy szemeszter hat jelenléti foglalkozásból állt, a foglalkozások között pedig az Interneten elérhető anyagokból lehetett készülni.
- Mobil, kisméretű bőröndben hordozható távoktatási munkaállomás összeállítása: notebook szabad felhasználású szoftverekkel, projektorral, mobil Internet kapcsolattal, mely rugalmasan konfigurálható és egyaránt használható tanári és tanulói munkahelyként, tananyagszerzői és oktatásszervezői munkaállomásként. Egyetlen ilyen bőrönd egy csoportos képzés központi gépe is lehet: helyi hálózattal, Internet nélkül is megtehető a rugalmas önálló tanulás valamennyi feltétele.
- Egyetemi tankönyv elkészítése, mely elektronikus (hálózati) példatárral (átvehető sémákkal, alkalmazható példákkal) és szöveggyűjteménnyel folyamatosan egészül ki.

A tanfolyamot Gerő Péter (2008a, b), az élethelyzethez igazított tanulás módszerének kifejlesztője tartotta, ő a tankönyv szerzője is.¹⁸ Egyes szakterületeket neves vendégelőadók képviseltek.

¹⁸ A tankönyv szerzőjének módszertani web-oldala:

<http://www.L-T-Learning.hu>



A HONVÉDELMI ALAPISMERETEK TANTÁRGY OKTATÁSI TAPASZTALATAI

A Magyar Honvédség önkéntes tartalékos rendszerének fejlesztéséhez kapcsolódó egyes ágazati feladatokról szóló 1032/2009.(III.17.) kormányhatározat az oktatási és kulturális, valamint a honvédelmi miniszter együttes felelősségi körébe utalja az alap-, a közép- és a felsőfokú oktatási intézményekben a honvédelmi ismeretek oktatását célzó program kidolgozását 2011. november 30-ig, és a program bevezetését 2012. szeptember 1-jéig (Lakatos, 2009). Mivel a hadkötelezettség megszűntetése óta az állampolgárok honvédelmi ismeretei jelentősen csökkentek, a lakosság egyre nagyobb hányada semmilyen ismerettel nem rendelkezik a haza védelméről – ezért a honvédelmi nevelés ügye összetársadalmi érdek.

A ZMNE kiemelt feladata volt a Honvédelmi alapismeretek tantárgy bevezetése a civil felsőoktatásba. A tantárgy oktatására első alkalommal a ZMNE és a veszprémi Pannon Egyetem (PE) rektorai által 2007-ben kötött szerződés alapján került sor a 2007/2008-as tanévben, választható, 3 kredit értékű tárgyként. Komplex számonkérési rendszer került kidolgozásra: a hallgatóknak a tananyag elsajátítása mellett az ajánlott irodalom (on-line) feldolgozásával egy rövid, 52 témakörből választható írásbeli esszét is kellett készíteniük. A hallgatók felkészítése távoktatási formában, az Interneten elérhető tananyag és tanulási útmutatók segítségével történt, a tutor a hallgatókkal csak az írásbeli vizsgán találkozott személyesen.

A tananyagot az Interneten keresztül az Oracle iLearning tanulástámogató keretrendszerben (Learning Management System – LMS) személyes kóddal történő regisztráció után érték el a hallgatók. Az Oracle rendszer lehetővé tette a tanulással kapcsolatos különböző dokumentumok (tanulási útmutató, gyakorló vizsgalap, vizsga- felkészülési témajegyzék) elérését, az üzenőfal pedig lehetőséget adott a felkészüléssel kapcsolatos közérdekű információk közzétételére. A hallgatókkal a kapcsolatfelvétel és a kapcsolattartás kizárólag elektronikus levelezés formájában valósult meg. Ez az oktatási módszer nem csak egyetemünk, hanem – mint visszajelzéseikből kiderült- a hallgatók számára is újdonságot jelentett.

A tananyag kiemelt hangsúlyt fektet a hazánk biztonság- és szövetségi politikájával kapcsolatos ismeretekre, a honvédelemmel kapcsolatos szabályzók alaposabb megismertetésére..

A távoktatás támogatási rendszerét a Pannon Egyetem oktatási rektorhelyettese, a Pannon Egyetem részéről megbízott adminisztrátor, a ZMNE távoktatási keretrendszerének üzemeltetője, a ZMNE Távoktatási és Felnőttképzési Központ vezetője, a ZMNE oktatóiból álló konzultációs munkacsoport, valamint a tutor alkotta.

A Pannon Egyetemen az adminisztrációs feladatok végrehajtásával megbízott személy feladatai közé tartozott a tantárgyat felvett hallgatók névjegyzékének a a tutor részére továbbítása, a vizsgaidőpontok egyeztetése és az érdemjegyek felvitele a Neptun rendszerbe. A tutor feladatai közé tartozott:

- A Tanulási útmutató és az Információs levél elkészítése.
- A tantárgyat felvett hallgatók adatait tartalmazó névjegyzék alapján elkészíteni a hallgatók email címjegyzékét.
- A kész címjegyzék alapján egy teszt levéllel leellenőrizni az email címeket, és végrehajtani a hallgatók visszajelzései alapján a módosításokat.
- Az oktatás beindítása az Információs levél elküldésével, és a hallgatók visszajelzései alapján ellenőrizni belépésüket az Oracle iLearning távoktatási keretrendszerbe.
- Együttműködve a konzultációs munkacsoport oktatóival a szorgalmi időszakban a konzultációs feladatok folyamatos végrehajtása.
- A vizsgák időpontjainak, valamint helyszíneinek pontosítása a felsőoktatási intézménnyel.
- Együttműködés a konzultációs munkacsoport oktatóival az írásbeli feladatlapok elkészítésében.
- A hallgatók által beküldött írásbeli dolgozatok megnyitása, formai ellenőrzése, témakörönként elmentése, és visszajelzés küldése minden hallgatónak.
- Együttműködés a konzultációs munkacsoport oktatóival az írásbeli dolgozatok értékelésében.
- A vizsgáztatás végrehajtása a helyszínen.
- Az írásbeli feladatlapok javítása.
- A hallgatók tájékoztatása az eredményekről.
- A hallgatók eredményeinek eljuttatása az intézmény tanulmányi osztályára.
- A félév tapasztalatainak az összegzése.

A tantárgyat felvett hallgatók adatai alapján létrehozott levelezőlista tesztelése, és pontosítása után az oktatás elindítása az információs levél továbbításával kezdődött meg. Az információs levél az alábbi lényegesebb elemeket tartalmazta:

- A kurzust levezető oktató részéről egy rövid bemutatkozást.
- A Honvédelmi alapismeretek tantárgy oktatásának célját.
- Az Oracle iLearning távoktatási keretrendszerbe történő belépés módját.
- A ttorral történő kapcsolattartás módját.
- A második félévtől az információs levél kiegészült egy olyan fejezettel, amely az előző félévben a hallgatók által feltett, és általánosítható kérdésekre tartalmazta a válaszokat.

Az önálló tanulás megszervezéséhez a legfontosabb a tanulási útmutató volt, amely az alábbi információkat tartalmazta:

- A követelmények teljesítésének célszerű sorrendjét és módszerét.
- A tananyag feldolgozásának javasolt sorrendjét és módszerét.
- A számonkérési rendszert.
- Az írásbeli dolgozatok témaköreit.
- Az írásbeli dolgozatok formai követelményeit, a beadás ütemezését és a határidőket.
- A kötelező és az ajánlott irodalmat.
- A második félévtől az előző félévek rövid értékelését, az általánosítható tapasztalatokat.

1. táblázat A tantárgyat felvett hallgatók létszáma

Félévek	Hallgatók (fő)
2007/2008. I.	279
2007/2008. II.	526
2008/2009. I.	778
2008/2009. II.	802
Összesen	2385

2. táblázat A tantárgyat felvett hallgatók nemenkénti megoszlása

Félév	Fiú (fő)	Lány (fő)
2007/2008. I.	214	65
2007/2008. II.	415	111
2008/2009. I.	477	301
2008/2009. II.	500	302
Összesen	1606	779

A hallgatók kizárólag a tussal voltak kapcsolatban, minden kérdés vagy felvetés hozzá érkezett, és az oktatókkal történt konzultáció után ő továbbította a válaszokat a hallgatók felé. Ez a módszer hatékonynak bizonyult, és kizárta az esetleges téves információk bekerülését a rendszerbe. A hallgatók leveleik döntő többségére 4-6 órán belül választ kaptak, az összes válasz -beleértve a hétvégéket is- 12 órán belül megtörtént (a beérkező hallgatói levelek 66 százaléka, míg a tutor által elküldött levelek 67 százaléka munkaidőn kívül esett).

A félévközi írásbeli dolgozatok beérkezésekor mindenki személyre szóló visszaigazolást kapott arról, hogy a dolgozata megnyitható, megfelel a formai követelményeknek, vagy esetleg pótlásra van szükség. Az elektronikus levélforgalom alakulását a 3. és a 4. táblázat mutatja.



3. táblázat A beérkezett és elküldött elektronikus levelek száma

Félév	Beérkezett levél (db)	Elküldött levél (db)
2007/2008. I.	480	361
2007/2008. II.	748	855
2008/2009. I.	1625	1681
2008/2009. II.	1677	1512

4. táblázat Az elektronikus levélforgalom megoszlása a négy félév átlagában

Időpont	Fogadott levelek (%)	Elküldött levelek (%)
Munkanap 08. ⁰⁰ -16. ⁰⁰	34	33
Munkanap 16. ⁰⁰ -20. ⁰⁰	16	25
Munkanap 20. ⁰⁰ -08. ⁰⁰	38	20
Hétvége és ünnepnap	12	22

A hallgatók több mint 30 féle szakon, és mind az öt évfolyamon tanulnak, ebből következően teljesen eltérő volt az előképzettségük és az érdeklődési körük, ezért komplex számonkérési rendszer került kialakításra: a kollokviumi osztályzat egy elektronikusan beküldendő írásbeli dolgozat és az írásbeli vizsgadolgozat eredményéből került kialakításra. Az írásbeli dolgozat témáját a tanulási útmutatóban megadott témakörökből lehetett kiválasztani, amelynek elkészítéséhez nem volt elegendő a tananyag elsajátítása, hanem szükség volt a kötelező és az ajánlott irodalom feldolgozására is.

Az írásbeli vizsgáztatás a Pannon Egyetemen zajlott, a hallgatók létszámától függően félévenként 4-6 vizsgaalalomra volt szükség. A vizsga egy 20 feladatból álló komplex feladatlap kitöltését jelentette.

5. táblázat A beadott írásbeli dolgozatok félévenkénti és témánkénti megoszlása

Témakör	2007/2008. I. (db)	2007/2008. II. (db)	2008/2009. I. (db)	2008/2009. II. (db)
Hadtörténelem	24	71	158	150
Lóképzés	28	88	146	144
ABV ismeretek	47	147	111	110
Tereptan	15	47	88	86
Törvényismeret	9	23	47	46
Béketámogatás	7	23	43	42
Összesen	130	399	593	578

6. táblázat A kollokviumok érdemjegyeinek megoszlása

Érdemjegy	2007/2008. I. (db)	2007/2008. II. (db)	2008/2009. I. (db)	2008/2009. II. (db)
Jeles (5)	27	40	41	11
jó (4)	40	117	230	170
közepes (3)	34	126	154	176
elégséges (2)	25	79	80	117
elégtelen (1)	0	13	77	88
Összesen	126	375	582	562

Az írásbeli vizsga előtt egy hónappal a hallgatók gyakorló feladatlapot tölthettek le, ezzel egy időben vált elérhetővé számukra a vizsga felkészülési témajegyzék is. A hallgatók kiemelkedően jónak ítélték meg a tutor tevékenységét: szakmai felkészültsége 4,56, segítőkészsége 4,61, tudásátadó képessége 4,39, a kérdésekre adott válaszi gyorsasága 4,51 minősítést kapott az ötfokozatú skálán. Elégedettek voltak az oktatás szervezettségével (4,37), a tananyag tartalmával (4,30) és tanulhatóságával (4,16), valamint a tanulást segítő útmutatókkal is (4,41).

ÖSSZEFOGLALÁS

Az oktatás egyedülálló és sikeres volt a ZMNE eddigi történetében: egy időben tesztelte a ZMNE informatikai rendszerét, az Oracle iLearning tanulástámogató keretrendszert, a Honvédelmi alapismeretek elektronikus tananyagát, a távoktatás szervezését, a tutor és a hallgatók tevékenységét.

A Honvédelmi alapismeretek tantárgy oktatásának eddigi tapasztalatai azt mutatják, hogy a távoktatás hatékony módszer a hallgatók felkészítésében. A hallgatók visszajelzései, valamint az általuk kitöltött megelégedettségi kérdőív alapján a tantárgy nem csak tartalma, hanem az oktatás módszere miatt is népszerű.

A Honvédelmi alapismeretek oktatásának eddigi négy féléve során a hallgatók zöme nagy önállósággal, szorgalommal és hatékonyan tanult. A távoktatási keretrendszer megbízhatóan működött, és lehetővé tette a hallgatók számára a teljesen önálló és hatékony tanulást. Igazi szakmai sikert és elismerést jelentett a tananyagkészítők és a tutor számára az írásbeli dolgozatok magas színvonala, a jó vizsgaeredmények, a félévek során tapasztalt pozitív hallgatói hozzáállás és visszajelzések.



Az oktatás elindításakor a hallgatók jól átgondolt, minden apró részletre kiterjedő információt tartalmazó útmutatót, valamint jól felépített tananyagot kaptak, amelyek segítségével képesek voltak nagyfokú önállósággal és hatékonyan tanulni. Gyorsan alkalmazkodtak a távoktatás speciális feltételrendszeréhez. A számonkérés színvonala, nehézségi foka tekintélyt szerzett a tantárgynak, és rajta keresztül a ZMNE-nek is.

A Honvédelmi alapismeretek tantárgy elindítása a polgári felsőoktatás hallgatói számára hiánypótló volt, valós társadalmi igénnyel találkozott, többek között ezzel magyarázható az oktatás pozitív fogadtatása és népszerűsége, amelyet az is igazol, hogy 2009. szeptemberétől további négy felsőoktatási intézmény is meghirdette a Honvédelmi alapismereteket.

Az oktatásnak a honvédelem ügyének népszerűsítésében játszott szerepét és hatékonyságát támasztják alá az alábbi adatok: az elmúlt félévben a hallgatók az ország 248 településéről származtak, 32 különböző szakon és mind az öt évfolyamon tanultak, az első félév végén elvégzett mintavétel azt mutatta, hogy egy hallgató átlagosan 8-10 főt „tájékoztott” a tananyag elsajátítása során szerzett pozitív tapasztalatairól. Mivel felsőoktatásban tanuló fiatalokról van szó, akik komoly elméleti tudást szereztek a Honvédelmi alapismeretek tananyag elsajátítása során, az általuk kifejtett pozitív „propaganda” a honvédelem ügye, és a Magyar Honvédség megismertetése területén komoly hitelességgel bír, és ennek következtében hatékony.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Gerő Péter (2008): Az élethelyzethez igazított tanulás pedagógiai gyakorlata. Felnőttképzési Szemle, 2. 1. szám, 92-95.
2. Gerő Péter (2008): *Az élethelyzethez igazított tanulás*. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest.
3. Lakatos László (2009): Az önkéntes tartalékos rendszer fejlesztésének időszerű kérdései. Honvédségi Szemle, 63. 5. szám, 10-12.
4. Vörös Miklós (2004): Készen állunk-e a távoktatás bevezetésére? (Egy felmérés tapasztalatai) I-III. rész, Humán Szemle, 9. 2-3-4. szám



Nemzetközi konferencia-kiadványban megjelent idegen nyelvű előadás

Benke Magdolna:

New Regional Institutions for the Development of Vocational Education and Lifelong Learning in Hungary (CD formátum, PENR3L/PASCAL Conference Proceedings)

Summary

There is an urgent need to reorganise the regional system of institutions in order to ensure a more efficient level of education and training. The purpose of the government is to promote the development of an efficient, multi-purpose and multi-functional modern educational and training system that provides initial, additional and further vocational training for young people and adults; a system that can be adapted to changes in the labour market. According to the recent modernisation of the VET system in Hungary, a network of integrated regional vocational training centres (RIVTCs) is under development, financed by the Human Resources Development Operative Program. Since innovation, which is the key element within the modernisation of VET, cannot be separated from regional innovation in which the development of partnership with local employers and other local stakeholders have crucial roles to play, the presentation explains how and in what ways these new centres can support and utilise the process of local community- and partnership-building with different stakeholders in order to promote the regional integration of vocational training and its adaptation to regional labour demands.

The current structure of the public education system of Hungary:

- *primary school*: is the institution primary and lower secondary education, it works with 8 grades, which pupils typically attend from age of 6 to the age of 14.
- *grammar school*: prepares for the higher education, substantiates the general literacy in 4, 5, 6 or 8 years. The 12th grades end with secondary school-leaving examination. It is schooling students that finished primary school into the 9th grade, but in the 1990's it schooled also 10, 12 years old students into six-grade and eight-grade programmes.
- *vocational secondary school*: prepares for the secondary school-leaving examination, provides general education, and work with 4 grades from grade 9 to grade 12. The vocational schools provide theoretical and practical education (pre-vocational) in the 11th grade. The vocational secondary schools also prepare the students for the vocational graduations after secondary school-leaving examination.



- *vocational training schools*: prepare for the entrance to the labour market, working with 4 grades. The education starts in grade 9, and ends with vocational exam in the 12th grade.

The administration of public education is highly decentralised, and the responsibilities are shared between several actors. Horizontally, the responsibility at the national level is shared by the Ministry of Education and Culture, which assumes the direct responsibility for educational matters, and certain other Ministries – vertically, the responsibility is shared between the central (national), regional, local and institutional levels, i.e. there are four levels of control. At local and regional level, the administration of education is integrated into the general system of public administration that, at this level, are organized on the basis of local governments. The influence of the regional level is rather weak, but the scope of local and institutional responsibilities is very broad. (*Improving School Leadership in Hungary, OECD Country Background Report, January 2007*)

Because of the structural changes and the general crisis and restructuring of the vocational education sector, the number of students enrolled in vocational schools reduced considerably in the last 15 years. The changes and the growing number of institutions with a mixed profile make the boundary between general and vocational education blurred.

Vocational Education and Training (VET)

Following the political and economic changes in 1989, the Hungarian labour market underwent a major transformation, creating serious challenges for the system of vocational education and training (VET). The structure and content of VET was in many respects transformed in the 1990s, but its comprehensive reform and modernisation reflecting fast changing demands have long been demanded by business representatives and the social partners. Employer organisations and economic and professional chambers have increasingly complained about the mismatch between VET output and labour market needs in both quantitative and qualitative terms. While in some training fields a surplus of VET graduates has emerged, in other sectors and vocations employers may find it extremely difficult to recruit workers. The regional development and training committees are required to prepare regional lists of vocational qualifications in short supply in the labour market every three years, beginning from September 2006. Training leading to such qualifications is being encouraged by financial incentives since September 2007, which can be offered both to students and to enterprises providing practical training based on an apprenticeship contract. (*Eszter Bükki_ Refernet report on the Reform of the vocational education and training system, 2007*)

Lifelong Learning (LLL)

The programme for the development of lifelong learning and the construction of its system can only be successful if the programme is fully integrated into the overall Work Programme on Education and Training which is to further the improvement of Hungarian society and

economy. To this end, in terms of its nature, the strategy does not build on the content and structural model of sector-oriented strategies in the traditional sense; rather, it is grounded in a new approach. The strategy aims at constituting a consensus-based ground for the action programmes and action plans of a variety of sectors, which serve a system-like manner of development.

The priorities formulated in the *Hungarian Lifelong Learning (LLL) Strategy* for the period of 2007-2013 are the following: 1. The fortification of the equal chance-providing role of education and training, 2. The fortification of the relationship between education, training and economics, 3. The application of new governmental methods and public policy procedures, 4. The improvement of performance, the increase of the collective expenditure of education and training, as well as 5. The improvement of quality of education and training. The significant interventional areas that help to achieve the formulated goals are the followings: the development of basic abilities and competencies in public education, in other words, the realization of competence-based education, wide and abundant supply in professional training, in adult training and in learning at adult age; continuously increasing learning opportunities, career orientation, guidance, career observation, the acknowledgement of informal and non-formal learning, the assistance of the underprivileged groups and the groupings insecure in terms of labour market; and the domestication of a new kind of teaching/learning culture. (*The Hungarian Lifelong Learning (LLL) Strategy*)

The emerge of a new research project

In Hungary, within the school system alone there are more than a thousand locations providing vocational training, which is unfavourable from the point of view of both efficiency and quality. Serious criticism has been directed towards VET institutions in the country as a whole, focusing on the fact that VET does not respond adequately to market needs. We have studied the relationship between the economy and vocational training at regional level. Our experience is that regional institutions, for example labour offices and regional labour development centres, have limited opportunity to influence the behaviour of the main players, ie. companies, vocational schools, parents and such like. The interests of teachers and students in VET are more easily asserted than those of the employers. They complain that it is in the schools' interests to keep students in the institutions as long as possible. There is a competition among schools for normative support, whilst parallel training facilities exist within the regions. School-based VET is decided at local government level. Short-term company interests reduce the opportunity to establish a long-term strategy for VET. There is no co-ordination relating to VET at regional level. The institutional system currently in force is both ineffective and inadequate. (*Report of the Ministry of Education of the Republic of Hungary to the 2006 Joint Interim Report of the Council and the Commission on the implementation of the EU Work Programme on Education and Training, May 2005*)

There is an urgent need to reorganise the regional system of institutions in order to ensure a more efficient level of education and training (*Benke, M. 2002; Benke, M. 2005*). The purpose of the government is to promote the development of an efficient, multi-purpose and multi-functional modern educational and training system that provides initial, additional and

further vocational training for young people and adults; a system that can be adapted to changes in the labour market (*Report of the Ministry of Education .., 2005*). According to the recent modernisation of the VET system in Hungary, a network of integrated regional vocational training centres (RIVTCs) is under development, financed by the Human Resources Development Operative Program. During the first phase leading up to the end of 2006 - in order to operate the system of vocational training more cost efficiently - 16 *regional integrated vocational training centres* (RIVTCs) were set up (with the integration of 120 vocational education schools and 6 higher education institutions), to be followed, according to plans, by 30-35 more centres in the 2007-2013 programming period (*The New Hungary Development Plan, 2007*). To ensure better alignment with the needs of the labour market a new, module-based *National Qualification Register* (NQR) has been worked out and documents related to the individual training types have also been completed. These documents provide the basis for training to begin at the RIVTCs. The program modules in the new system will also serve as a basis for extra curricular training programs and distance learning .

As regards the official plans and members of the network, eight schools on average in each Centre will co-operate closely to harmonise or integrate their management systems and allocate tasks. In this way the integrated organisation will be able to introduce modular training and will function as a practice-oriented basis for vocational training, and will strengthen practical training in every region. The advisory bodies of the Regional Integrated Vocational Training Centres established with the support of the European Social Fund are made up of the representatives of employers nominated by their respective regions. The development of the system of the RIVTCs envisages the total reform of the institutional structure, the concentration of resources and capacities, the strengthening of regional scope and stronger ties with the labour market.

The building of a new network, the development of *Regional Integrated Vocational Training Centres (RIVTCs)* all around the country, according to the plans, increases the opportunity for developing both quality and range, in addition to the influence of guidance and counselling. The main tasks of the newly established Regional Integrated Vocational Training Centres include:

- focusing on labour market needs
- providing teacher training
- ensuring equal opportunities
- offering career guidance and career orientation
- co-operating with partners
- providing information
- increasing the regional dimension of vocational education and training

My paper is based on research started at the end of 2006, aiming to discover the level of partnership existing between these new centres and the economy, and the extent to which these centres fulfil the preconditions, within their respective scopes, to contribute to the modernisation of VET. Since innovation, which is the key element within the modernisation of



VET, cannot be separated from regional innovation (*Benke, M. 2007*), in which the development of partnership with local employers and other local stakeholders have crucial roles to play, the presentation explains how and in what ways these new centres can support and utilise the process of local community- and partnership-building with different stakeholders in order to promote the regional integration of vocational training and its adaptation to regional labour demands, (*Gustavsen, B.; Ennals, R.; Nyhan, B. (eds), 2007*). Another purpose of the research is to find out how these new centres are able to increase competences and provide students with the opportunity to become more responsible for their learning process, how to support them on their individual pathway to knowledge and how to develop their abilities to become more active in preparing themselves for the world of work and finally become more successful during their transition from school to work. The presentation provides a summary of the experience learned from the 16 cases and sets out recommendations for further development.

Research of the RIVTCs is based on a review of the available literature, document analyses and interviews with the experts of the centres researched and with relevant stakeholders. In the first step the research focused on four centres, from different regions of the country, which represent different stages of the development process. Research is still in progress.

The regional approach

Hungary consists of 19 counties in the second governmental level after central government, however they do not have any decision-making power on education or RDTI policies, which policies are centrally governed. For development reasons these counties have been merged to seven so-called statistical-planning regions which receive the development funds but still have no government or elected body on their own, they do not have any own income. The law about regional development adopted in 1996 created the basis of the institutions of regional development in Hungary, thus also the establishment of the independent regions.

There are some traditions for regional co-operation and regional thinking in the Hungarian regions. In 1971 the government established 7 planning-economic districts comprising a certain number of counties. In practice, no strong connections were formed and there were no common regional development plans in these regions, since resources were allocated and development policy remained managed on the basis of county interests. The first step was to elaborate a development concept which still determines regional planning. Later PHARE Pilot Region Programme was set up in some regions, following the partnership model of the European Union. Amongst its members there were the presidents of the participating general county assemblies, mayors delegated by the micro-regional associations, representatives of the chambers, delegates from the county councils of labour and representatives of the central ministries. Some regions can be characterised by micro-village settlement structure, which requires intense cooperation amongst local authorities.



Plans for realignment of disadvantaged regions

There are plans for the realignment of the four disadvantaged regions of the country. In addition, it is important that the *micro regions* (NUTS 4) and *peripheries difficult to access* also have the chance to join in the economic and social flow of the country. In these areas the interventions focus on keeping the population and especially qualified groups, extension of employment, improvement of infrastructural conditions for an appropriate way of life and on better accessibility of public services. In addition the spatial organising effect of small and medium-sized towns needs strengthening to dynamise disadvantaged regions. The development of disadvantaged regions requires the central coordination of complex interventions spanning over region and sector. Therefore the government is planning comprehensive interventions harmonised in space and time, which will enable an increase of chances of people living in disadvantaged regions by their synergetic impact. The aim of these programmes is to decrease the differences between living chances, quality of life and expectancies of people in the better regions and the people in disadvantaged, heavily depressed territories. By realising development projects, it is expected that the pressure will decrease on the social protection system and the efficacy of the economy will increase. It is of importance to initiate developments and supporting processes which will prove sustainable for a longer run (15-20 years). (*The New Hungary Development Plan, May 2007*)

The potentialities of regional partnership

Micro-regional partnerships do not have a real tradition in Hungary. The establishment of a successful partnership requires from the leaders (mainly school leader and local mayor) cooperative skills, real cooperation instead of “experience-exchange”, during which the stress has to be put on the division of power resources. Local communities do not have confidence in the partnership; leaders (because of their role played in the community) have an important part in propagating cooperation. In small settlements the question of partnership is bound up with the question of what kind of role does the school play in the life of the local community. Topics on education, training and lifelong learning do not appear necessarily in the area of local community development and partnership development. (*Improving School Leadership in Hungary, OECD Country Background Report, January 2007*)

In Hungary, in the function and spread of professional innovation there is less influence at policy level governance, and bottom-up processes have defining role. There are situations, where cooperation initiated from the top and from the bottom are complementary and in the long term they strengthen each other. (Bottom-up organized school associations for example where the main point of view of the development was the improvement of the quality of education through cooperation, do not follow the official boundaries of micro regions; at the same time they received state support in certain periods. Becoming an association makes possible to widen their jurisdiction: in their professional activity as an innovation channel of the education branch, since representatives of the civil sector can be the actors of regional development and cooperation.)

While micro regions (NUTS level IV) have been improving in general public administration and in regional education control since 2004, in the future, micro-regional level planning shall have a greater role. At present, it is questionable what the role of the EU's "preferred" regions (NUTS II) - which are only partly active in the institutional system in Hungary - will be in public administration and development. What is already visible is that the change of governance and planning at institutional level will require a different type of development policy.

Some characteristics of the present situation which has a considerable impact on the searched topic:

- Low participation in the labour market (61,4%) continues to be the most typical characteristic of the Hungarian labour market resulting from the low rate of employment (56,9%) and a moderate yet increasing level of unemployment (7,2%). Certain groups, especially poorly-skilled people, Romany people, people living in disadvantaged areas, people with reduced working capabilities and certain demographic groups mainly associated with certain life cycles (among them mothers with small children, young people and elderly employees) are even more exposed in Hungary to the risks of exclusion from the labour market
- In vocational education, the most urgent problem is how labour market demands can be met by the current system of schools and institutions, which is so difficult to finance and operate, and furthermore which is excessively fragmented and articulated, and only appropriate for the training provided by large companies earlier on. Therefore, it is necessary to promote the creation of those practical training centres (RIVTCs) that are capable of ensuring the coordinated work of business organisations and educational institutions
- The major aim of these centres is to develop and run a network of institutions that would facilitate a more rational organisation of assignment provisions within these territories, the improvement of performance and the development of the new techniques of governance. The development of a network could help the spread of modern education methods and to wisely reduce parallel capacities. Within the scope of the realisation of these aims, participants obtain new knowledge and the network functioning offers the possibility of learning from each other
- In order to ensure that the training on offer is aligned with the needs of economy, the government is planning to organise the various training systems maintained or financed by the state, but operated currently as separate systems (vocational training schools, RIVTCs, institutions of adult education) into *regional training networks*. They intend also to improve the information system serving career guidance and career orientation, and elaborate a career monitoring system for vocational school leavers
 - In order to better meet the demands of VET users also at local level, an amendment in 2006 to Act LXXVI of 1993 on Vocational Education and Training ordered the setting up of professional consultative bodies in larger vocational training schools and the regional integrated vocational training centres. These bodies, with the participation of the social partners, aim to advise training providers and school management on the range of training



programmes offered and the content of the curricula for these courses, or on the use of development subsidies provided by an enterprise

- The professional consultative bodies will have the capacity to report skills needs at local level to ensure that these match the actual VET output. Furthermore, the regional development and training committees are required to prepare regional lists of vocational qualifications in short supply in the labour market every three years, beginning from September 2006. Training leading to such qualifications has been encouraged by financial incentives since September 2007, which can be offered both to students and to enterprises providing practical training based on an apprenticeship contract

The following constitute some of the main lessons derived from the research:

- A number of serious differences may be evidenced between the regions in so far as how they are able to harmonise sector specific- (ie. educational) and regional aspects in the planning and development processes

- The new dimension, 'regionalism' related to education and training, poses a real challenge for society as a whole: the socialisation process, social debates, social partnership can increase the effectiveness of this learning process

- We found elements of national development plans for improving adaptiveness of the workforce with such operating tools as the following: transforming the institutional structure of vocational training and establishing the regional system of vocational training and accredited adult training; developing the capacities of social partners; reducing the impacts of restructuring processes on the labour market, and promoting regional partnerships for those within disadvantaged situations

- In different routes, directly or indirectly, all of the above mentioned, main tasks of the new centres can help the students to become more self-aware in the learning process. We have researched two of them, namely 'competence-based training units' which conforms to the requirement of focusing on labour market needs and the 'communal functions' of the centres, namely 'Career advisory services', 'career guidance' and 'career building'. As a new element of the system a special service has been introduced for disadvantaged students (and also for their parents). My hypothesis was that both 'competence-based training units' and 'communal functions' can have a positive effect on the relationship between the students and their responsible learner attitudes while at the same time developing cohesion both among the students and in the students-teachers' partnership. Indirectly, this change may be positively received by the broader environment of the centres which will in turn generate further positive development.

Main findings of the research

Up to this phase of the research, the following main findings - *sometimes criticisms* - have been evidenced related to the development of the Regional Integrated Vocational Training Centres (RIVTCs):

- We have found in the course of our research that region-consciousness is as yet immature and unsettled in our society. We were confronted with similar situations both at lower levels and at sub-regional levels as well, since former central-planning and central decision-making processes did not favour the development of independent local ideas and initiatives, local knowledge and responsibility
- Certain areas – such as social partnership - characteristically call for the improvement of co-operation
- The participation of key actors in the activity of the RIVTCs is formally ensured; still the substantial influence of partnerships is disproportionate compared to that of public administration
- The delegates arriving from the world of work do not always entirely know the demands of the economy, thereby reducing their representational efficiency (*The evaluation of the activity of RIVTC-s, OMAI, Bp, February 2007*)
- It is not clear how to harmonise the activity of the RIVTCs and the Regional Labour Development Centres in the future.
- Despite the fact that the teachers were not all satisfied with the content and development of the 'competence-based training units', students were pleased with certain aspects of the new structure of vocational training (namely, with regard to the new training units and the new attitudes demonstrated by the teachers towards the students). However, it does seem that no development took place in the field of group work among students. We found that communal functions, which were very much anticipated by the institutions and which we may consider as 'filling a gap', were prosperous.
- In conclusion, the success of the new centres and also the development of the active learner attitudes of students can be measured more precisely upon their leaving school and entering the labour market. Further research is necessary in order to express how other tasks of the centres can contribute to the development of the active learner attitude of students.

Some further concrete information on the recent stage of the development process of the RIVTCs considered as **positive signs** for the future (*Benke, M. 2007; Benke, M. 2008*):

- *at the individual level*: RIVTCs create an opportunity to participate in more balanced and harmonised training providing
- *at the organisational level*: creation of the centres means a learning process how to operate, how to function in networks (since the centres are planning to harmonise their training supply); RIVTCs ensure a higher level of commitment.

Some **negative signs** for the future (*Benke, M. 2007; Benke, M. 2008*):

- *at the individual level*: it is not clear, how the training centres will reduce regional inequalities in access to training

- it is a question how the five big pole centres of the country are able to contribute to reducing regional inequalities
- *at the organisational level*: the connection with the representatives of the economy is considered very weak.

We drafted the following **requirements/recommendations** for the future:

- To strengthen co-operation between sector policies and regional policies
- To develop partnership at both regional and local levels.

References

1. Benke, M. (2002) "A képzés helye és szerepe a régiók fejlesztési terveiben. A kutatás legfontosabb eredményei" (The role of education and training within the regional development plans of Hungary. The summary of the research) in: Benke, M. (ed.) *The role of education and training within the regional development plans of Hungary*, NIVE, Budapest, pp. 240-261
2. Benke, M. (2005) A regionális és az ágazati tervezés kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben, *Felnőttképzési Kutatási Füzetek*, 4; 120 oldal (The connection between regional and sector planning in the disadvantaged regions of Hungary, '*Adult Education Booklets*' Vol. 2005. No.4. (120 p.) Budapest
3. Benke, M. (2007) Szakképzési és felnőttképzési innovációk egyes regionális összefüggései (előadás az NSZFI kutatási konferenciáján); (Some regional contexts of innovation in the field of vocational education and training and adult education and training; presented to the research conference of NIVE; manuscript)
5. Benke, M. (2008) The Evaluation of the Development of Integrated Regional Vocational Education and Training Centres in Hungary, presented to the conference of the Network of Innovative Apprenticeship, in: INAP Conference Papers, Vienna, 2008
6. Bükki, E. (2007) Refernet report on the Reform of the vocational education and training system
7. Gustavsen, B.; Ennals, R.; Nyhan, B. (eds), (2007) 'Learning together for local innovation: promoting learning regions', Luxembourg: EUR-OP
8. Improving School Leadership in Hungary, OECD Country Background Report, January 2007
9. A TISZK-ek munkájának értékelése, OMAI, Budapest, 2007 február (The evaluation of the activity of RIVTC-s, OMAI, Bp, February 2007)



10. Report of the Ministry of Education of the Republic of Hungary to the 2006 Joint Interim Report of the Council and the Commission on the implementation of the EU Work Programme on Education and Training, May 2005
11. The Hungarian Lifelong Learning (LLL) Strategy, 2006
12. The New Hungary Development Plan; National Strategic Reference Framework of Hungary 2007–2013, 7 May 2007

Nemzetközi konferencián elhangzott idegen nyelvű előadás

Knox, Alan B.:

Major Trends in American Adult Education Programs (Fő tendenciák az amerikai felnőttoktatásban)

Fordította: Pordány Sarolta

Az amerikai felnőttoktatás főbb trendjei címmel kerekasztal-beszélgetést szervezett A Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület. A rendezvényen vendégelőadó volt, **ALAN B. KNOX**, professzor. Köszöntőt és bevezetőt mondott **FEKETÉNÉ DR. SZAKOS ÉVA**, egyetemi docens. Felkért hozzászóló volt: **DR. BENKE MAGDOLNA**, kutató, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet Kutatásszervezési és Fejlesztési, Osztályának munkatársa.

Az alábbiakban Alan B. Knox professzor (Continuing Education, Department of Educational Leadership and Policy Analysis, University of Wisconsin, USA) előzetesen megküldött vitaindító tézéseit adjuk közre magyar és angol nyelven.

1. Az utóbbi ötven év amerikai felnőttoktatásának irányzatai és a különböző hatások megismerése segítheti megérteni a hasonlóságokat és a különbségeket más országokkal.
2. A társadalmi környezet hatással van a felnőttoktatásra, beleértve a népesedési folyamatok folytonosságát és változásait, a gazdaságot, a kormányzást, a közösségi folyamatokat és a technológiát.
3. A történeti vízió a felnőttoktatás szerepéről magába foglalja a kevésbé képzettek segítségéről, az ezt előmozdító gyakorlatról és a politika ilyen irányú befolyásolásáról kialakított eszméket.
4. A felnőttoktatásról diplomát adó programok (*adult education graduate program*) úgy hetven évvel ezelőtti kialakítása nagy hatással volt a kutatásra, az elméletre és az ehhez kapcsolódó tanítási gyakorlat kialakítására valamint a programok széles körű elindítására. (15 egyetemi program volt ötven évvel ezelőtt, jelenleg 100 van.)
5. A *Felnőttoktatás Kutatásának Konferenciáján* (AERC) ötven évvel ezelőtt tizenöt hallgató vett részt, jelenleg a felsőoktatásban tanulók százai vesznek részt az AERC konferenciáin.

6. A legkülönbözőbb szervezetek végeznek oktatási szolgáltatásokat felnőttek részére, és ez a területet nagyon decentralizálttá teszi. (Iskolák, a két éves közösségi főiskolák, egyetemek, vállalkozások, szakszervezetek, szakmai egyesületek, vallási intézmények, helyi közösségi ügynökségek, börtönök, önkéntes szervezetek.)
7. A felsőoktatási hallgatók általában előzetesen tapasztalatokat szereznek a különböző oktatási szolgáltatóknál, és az ő társadalmi hátterük és érdeklődésük is befolyásolja az oktatási programokat és magát a szakterületet.
8. Ötven évvel ezelőtt évente az amerikaiak tíz százaléka vett részt legalább egy tanfolyamon vagy rövid képzési programon, jelenleg az ötven százalékuk. Azonban ez a felsőoktatási végzettséggel rendelkezőkre jellemző, jóval kisebb a részvételi arány az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők körében (tízszer alacsonyabb).
9. Az évek során a városi népesség részvételének emelkedése, a kevésbé képzett felnőttek részvétele és a nők számára nyújtott lehetőségek bővülése hatással volt a prioritásokra, a képzésekhez való hozzáférésre és a relevanciára.
10. A pénzügyi támogatás nagymértékű eltéréseket mutat a szolgáltatóknál és a programokban is, beleértve a részvételi költség visszatérítését, a szervezési támogatást, a kormányzati hozzájárulást (analfabetizmus, átképzés, a felnőttoktatás vidéki térségekre történő kiterjesztése) és a javaslatokra adott válaszként az alapítványoktól és kormányzati ügynökségektől kapott speciális támogatásokat.
11. Az elmúlt évtizedekben a technológia ráirányította a figyelmet a hozzáférésre, az individualizációra és az eredményességre.
12. Mivel a gyakorló szakembereknek (oktatók, adminisztrátorok) csak egy kisebb hányada rendelkezik megfelelő előképzettséggel és jártassággal a pályázatok és a sikeres gyakorlat területén, és a legtöbbjük csak kevés tájékozottsággal bír, a programok minősége változó.
13. A tervezés, a tanulói fejlődés és a (tanulás folyamatával kapcsolatos) elszámoltathatóság értékelése növekszik, de túl kevés még a valós tevékenység, és az eredmények hasznosítása is szerény mértékű.
14. Növekszik a közösségi ügyekre (gazdaság, egészségügy, foglalkoztatás) irányuló figyelem, növekvő pénzügyi támogatást kapnak a felnőttoktatás bizonyos típusai, pl. a közösségi főiskola (community college), és erősödik a globális vízió.
15. Az együttműködés különösen hasznos a közösségi témák megjelenítésében, a pénzügyi hozzájárulások és előnyök területén.



MAJOR TRENDS IN AMERICAN ADULT EDUCATION PROGRAMS

1. Recognition of trends and influences on American adult education during the past fifty years can help understand similarities and differences with other countries.
2. Societal influences on adult education include continuity and change in population, economy, government, community, and technology.
3. The historic vision for adult education includes ideals about helping less advantaged adults, practical efforts to do so, and policy influences.
4. Creation of adult education graduate programs about seventy years ago was a major influence on research, theory, and preparation of practitioners to teach in and administer a wide variety of programs. (From 15 university programs fifty year ago to one hundred today.)
5. The start of the Adult Education Research Conference fifty years ago attended by fifteen current and recent graduate students has evolved to hundreds attending AERC today.
6. All types of organizations provide educational opportunities for adults, which makes the field very decentralized. (schools, two year community colleges, universities, enterprises, labor unions, professional associations, religious institutions, community agencies, prisons, voluntary associations.)
7. Graduate students typically have experiences with such provider organizations, and their backgrounds and interests have shaped the programs and the field.
8. Fifty years ago, each year about ten percent of American adults participated in at least one part time or short term educational activity, today it is fifty percent. However, more adults with high educational levels participate, with much lower participation rates for adults with lower educational levels (ten times more).
9. Over the years, rural to urban population shifts, characteristics of less advantaged adults, and opportunities for women, have influenced priorities, access, and relevance.
10. Financial support varies greatly across providers and programs, including cost recovery from participant fees, organizational support, government subsidy (literacy, retraining, rural extension), and special grants from foundations and government agencies in response to proposals.
11. In recent decades, technology has increased attention to access, individualization, and success.
12. Because only a small proportion of practitioners (teachers, administrators) have much preparation and familiarity with scholarship and excellent practice, and most practitioners have little familiarity with such concepts, thus program quality varies.
13. Evaluation for planning, improvement, and accountability is increasing, but too seldom done and results to little used.



14. Increasing concern about public issues (economy, health, employment) is increasing the priority and funding for some types of adult education (community colleges), and is enhancing a global vision.
15. Collaboration is especially beneficial to address public issues and complementarily of contributions and benefits.



Magyar nyelvű konferencia-előadások

Az előadások elhangzottak a „Tanuló városok – a felnőtt tanulók elvárásai” című V. Nemzetközi Felnőttképzési Konferencián

Szervező: a Felnőttképzési Fejlesztésért Közhasznú Egyesület

Helye és ideje: TIT Székház, Budapest, 2008. november 10-11.

Harangi László:

A felnőtt tanulóval szemben támasztható követelmények (bővített és szerkesztett változat)

Előadásunkban azokkal a másodlagos, személyi vagy munkahely kompetenciákkal, foglalkozunk, amelyeket, mint követelményeket a felnőtt tanulókkal szemben támaszthatunk. Személyi vagy munkahely kompetenciákon, esetünkben, azokat a készségeket, ismereteket, attitűdöket értjük, amelyek a szakmai kompetenciákat kiegészítik, teljesebbé teszik. Világszerte különös jelentőséggel esnek a latba ezek a tulajdonságok, elsősorban a fejlettebb vállalatok munkaerő-gazdálkodásában, és az új munkaerők felvételénél nem egyszer megelőzik a tanult, szakmai kulcskompetenciákat. Angliában, egy munkaügyi vizsgálat során, a munkáltatók fontosabbnak tartották a jó kommunikációs készséget, az olthatatlan tanulási vágyat, a problémamegoldás képességét, és az önmenedzselés képességét, mint a technikai, szakmai ismereteket (Hasketh, 2000). Ezzel cseng össze egy másik angliai vizsgálat is, amelyben a megkérdezett vállalatvezetők azért tulajdonítottak nagy jelentőséget a munkavállalók kezdeményezésre való törekvéseinek, erős motiváltságának, mert – tapasztalataik szerint - egy belülről inspirált, tanulni szerető munkaerő, könnyűszerrel elsajátítja majd a szükséges ismereteket és készségeket a munkahelyi képzések során, ha vannak bizonyos hiányosságai is ismereteikben. Kevésbé értékes az a dolgozó, aki ugyan rendelkezik a szükséges tudással, de nem érez hajlandóságot az önművelésre, továbbtanulásra (OECD, 2001).

A szakirodalom szerint a munkahelyi, személyi kompetenciák egyfelől (a) interperszonális készségek: teammunka-képesség, együttműködési készség a közös cél megvalósítására, vezetői képesség; másfelől (b) intra (belső) személyi készségek: motiváció és attitűd, tanulási képesség, probléma megoldási képesség, hatékony kommunikációs képesség, analitikus készség (Stasz, 2000). Ezeket a kiegészítő, komplementer kompetenciákat, itthon és külföldön, leginkább a fejlett, tudásalapú vagy afelé haladó gazdaságok követelik meg leginkább a munkavállalóktól, ugyanakkor minden munkahelyen, legyen az ipar, szolgáltatás vagy mezőgazdaság, keresettek azok a munkaerők, akik a szakmai kompetenciákon kívül birtokában vannak ezeknek a személyi tulajdonságoknak, képességeknek is. Nyilvánvalóan az alapkompentenciák (írás, olvasás, számolás, matematikai és természettudományi alapismeretek) és a szűken értelmezett szakmai ismeretek, valamint a személyi kompetenciák, az általános műveltséggel

együtt, nem különülnek el élesen egymástól, és összességükben teszik alkalmassá az egyént, a tanulót a munkaerőpiacba való bejutásra, pozíciójának megtartására és a pályán való előbbre jutásra. Megjegyzendő, hogy a megfelelő személyi és emberi tulajdonságok a rendszerváltás előtt is megkövetelt kritériumok voltak a „dolgozók” megítélésében, amely bizonyos pozíciók betöltéséhez kiegészült a politikai megbízhatósággal is.

Ez alkalommal a hazai, európai és amerikai szakirodalom alapján a kommunikációs készségek közül kiválasztottuk a hatékony beszéd-, olvasási és íráskészséget, a személyi kompetenciák közül pedig a problémamegoldás képességét és a kreativitás készségét, amelyről úgy gondoljuk, hogy nem lehet őket eléggé hangsúlyozni mind a tanulóval, mind a munkavállalóval szemben, végül bemutatjuk a knowledge workerek személyi kompetenciáit.

Az adekvát beszéd-, olvasási és íráskészség tanulóval szemben támasztott követelményei

A beszéd filogenetikus emberi tulajdonság. Alapvető követelmény, kompetencia, hogy a 21. század tanulója, munkavállalója legyen birtokában a társadalmi helyzetének megfelelő és elvárt beszédkészségének, képes legyen gondolatait, érzelmeit beszédben tömören és lényeg megragadóan kifejezni, a mondottak mások által való megértését is megvalósítani, ellenőrizni.

Nyilvánvalóan más beszédkultúrát és tárgyalási készséget kell feltételeznünk egy PR menedzsertől, egy tudásgazdaság projektigazgatójától és egy egyetemi hallgatótól, mint egy rutinmunkát végző betanított munkástól. Szóbeli megnyilatkozásaikban azonban mindhármuknak, a sajátkörülményeik között, logikusan kell felépíteni gondolataikat, a célnak megfelelő hosszúsággal, kiválasztva a megfelelő szavakat, kifejezéseket, figyelembe véve a mondat-szerkesztés követelményeit. Világosan kell érvelniük, bizonyító részletekkel alátámasztva állításait. Fontos követelménye a beszédnek, melyet szintén ismernie kell a tanulóknak, a társadalmi, foglalkoztatási hierarchia egyes szintjein megnyilatkozó közszereplőnek, munkavállalónak egyaránt, hogy a beszéd stílusa, jellege, esztétikuma alkalmazkodjék a retorika céljához, funkciójához, kontextusához. A tárgyalási készség, magatartás fontosságára a Jacques Delors jelentés is felhívja a figyelmet, tekintettel a munka „elanyagiatlanodására”, a szolgáltatás előretörésére, amelyben nagy szerepet kap a verbalizmus, a szóbeliség. Ezért fontosabb, mint valaha a világos, lényegmegragadó, logikusan felépített értelmes beszéd, párosulva magabiztos fellépéssel, érdekérvényesítéssel, ha nyilvánosság előtt kell szerepelni.

A megfelelő olvasási készség alapkészség, de a magasabb rendű olvasási készség egyben a szakmai ismereteket kiegészítő nélkülözhetetlen személyi kompetencia is. Ezúttal ugyanis nem pusztán felnőtt szövegértési készségről van szó, amelyben az OECD vizsgálatok szerint a nemzetek harmadik harmadában vagyunk, hanem egy olyan célirányos olvasásról, amelyben az olvasás meghatározott pragmatikus és általános emberi célok megoldása érdekében történik. Tehát, aki ilyen olvasási készséggel rendelkezik, márpedig egy bizonyos foglalkoztatási szinten felül ilyen igényt is támaszthatunk munkavállalókkal, tanulókkal szemben, egy általa felállított stratégia szerint olvas könyveket, tanulmányokat, írásokat, amely tanulását, munkáját, szakmai előrehaladását, de személyiségének gazdagodását segíti. Ennek során képes a szükséges írott információkat felkutatni, elolvasni, feldolgozni életének teljesebbé tétele, munkájának, tudásának gyarapítása céljából. Tanulságokat tud levonni olvasmányjaiból a jelen társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális valóságára, ugyanakkor olvasmányainak kritikai elemzésére, esztétikai megközelítésére is képes. Mindez természetesen a foglalkozta-

tás jellegének velejárója, a megkívánt szakmai kompetencia tartalmának, intellektuális, kreatív karakterének a függvénye. Minél inkább tudásra alapozott egy vállalat vagy egy intézmény, annál inkább szükség van ilyen igényes, pragmatikus, de ugyanakkor magasan művelt olvasó munkatársra is. Tehát az ideális olvasó ebben a megközelítésben a „kognitív”, a tanuló, tudást gyarapító és nem a pusztán kikapcsolódást, szórakozást kereső olvasó.

A kommunikációs készség kreativitás felé mutató megnyilvánulása az íráskészség, bár a szép, értelmes és tartalmas beszéd is lehet alkotás. Minél inkább haladunk felfelé a foglalkoztatási hierarchián, annál inkább megkövetelt ez a személyi készség. Jelenti a gondolatok és ismeretek írásban történő hatékony közlését. A megfelelő íráskészséggel rendelkező munkavállaló képes autentikus írások megszerkesztésére, megalkotására, amelyek logikusan, eredetien és hitelesen fejtenek ki egy-egy tézist vagy valamilyen témát. A professzionális elvárásoknak megfelelően írott szövegei világosak, érthetőek, jól tagoltak. Sokféle stilisztikai eljárást alkalmaz (példák, szempontok, szónoki kérdések, jelképek és szimbólumok) Az autentikus írásmód expresszív, leíró, elbeszélő, kifejtő és meggyőző formáit önállóan vagy kombináltan alkalmazza. Kérdésekre képes gyorsan és világosan írásban válaszolni. Amennyiben szükséges szövegének elkészítéséhez szakértőkkel is konzultál, biztonsággal használ forrásokat. Kifejező készsége választékos, gazdag szókincse írásban is megmutatkozik. A magasrendű írásos kommunikációs készség, a tudásgazdaságokban munkatársi és vezetői szinten elengedhetetlenül szükséges, amellyel, hogy a vállalat menedzsere, projekt igazgatója birtokában van a naprakész szakmai ismereteknek és egyéb személyi kompetenciáknak (team-munka képesség, problémamegoldó készség, stb.) is.

A problémamegoldás követelményei

A társadalmi és munkaproblémák, akadályok, nehézségek minél tökéletesebb, minél gyorsabb megoldása a minél tökéletesebb szakmai hozzáértés mellett a fejlett gondolkodási készségek segítségével történik (úm. problémamegoldó készség, kreatív gondolkodás, tanulási készség, stb.). A naprakész szakmai kompetencia mellett a fejlett gondolkodási készség és képesség a foglalkoztatás minden szintjén, minden munkaterületen a legjobb ajánlólevél, amely megnöveli az elhelyezkedés esélyeit, a foglalkoztatás biztonságát. Aki ilyen tudás birtokában van, biztonsággal versenyezhet. A legfejlettebb tengerentúli és európai országokban külön, erre specializált képzési vállalatok foglalkoznak azzal, hogy rövid, intenzív tanfolyamokkal, tréningekkel segítsenek kialakítani, tudatosítani ezeket a készségeket, kompetenciákat. Drága pénzen, de a tapasztalatok azt bizonyítják, hogy megéri, mert ez a tudás kincset ér.

A problémamegoldó készségnek másik fontos alkotóeleme a következtetési készség, amelynek segítségével a munkavállaló két vagy több távol eső dolog és jelenség között felfedezi a szabályszerűségeket, hasonlóságokat, és ezeket beépíti a problémamegoldás folyamatába. Logikai eljárásokat alkalmaz, hogy következtetéseket vonjon le sokféle, könnyen vagy nehezen hozzáférhető információkból; szabályokat és elveket is felhasznál eddig ismeretlen szituációkra, és elegendő tények, közbeeső következtetések alapján megállapítja a végső és helyes következtetést, törvényszerűséget.

A személy, a munkavállaló ember ugyanazokat a kognitív műveleteket végzi akkor is, ha magában gondolkodik, és akkor is, ha csoportban, teamben végzi ugyan ezt. Több kompetens szakértő részvétele a teamben, akik egyéni tapasztalataikkal, véleményükkel a probléma

különböző oldalaira világítanak rá (ld. brainstorming), megspórolhatják, lerövidíthetik az előkészítés és az inkubáció szakaszát. A team-munkának különösen a nagyhorderejű gazdasági, technikai, orvostudományi problémák megoldásában van nagy jelentősége. Napjainkban ugyanis a találmányok, felfedezések nem egy egyedi zseniális tehetségű ember műve, hanem szakértői kollektívák, teamek alkotása.

A kérdés az, hogy meg lehet-e tanulni a problémamegoldó képességet, lehet-e fejleszteni, még hatékonyabbá tenni ezt az igen fontos gondolkodási készséget? A válasz egyértelműen pozitív, azzal a kiegészítéssel, ha a gondolkodásra való nevelés és a problémamegoldás készségének a kifejlesztése már az iskoláskorban megkezdődik. A problémamegoldó készség megalapozását erősítik azok az oktatáspolitikák, így a mi oktatáspolitikánk is, amelyek a lexikális ismeretek helyett a gondolkodásra való nevelés elsődlegességét hangsúlyozzák. A problémamegoldó képesség fejlesztését segítik felnőttkorban a problémamegoldó műveletek gyakorlása, valamint a problémamegoldó tréningek, szimulációs gyakorlatok alkalmazása, az ilyen témájú intenzív tanfolyamok, bentlakásos képzések.

A kreativitás követelményei

A problémamegoldó készséggel egyenrangú munkahelyi és személyi kompetencia a kreativitás, az alkotó gondolkodás készsége, mely a munkaerőpiacon szintén stabil és nélkülözhetetlen forgótőke a legalacsonyabb szintű fizikai erőt és ügyességet igénylő munkafeladatoktól a legmagasabb szintű szellemi munkáig. Az alkotás, a kreativitás nemcsak ott van jelen, ahol az ember nagy történelmi jelentőségű műveket teremt, hanem mindenütt, ahol az egyén elképzel, változtat valamit, akármilyen új dolgot teremt, ha szegényesnek tűnik is az a zseniális alkotásához képest (Vigotszkij, 1967). Kreativitással növelhető a produktivitás, szélesíthető a foglalkoztatás, különösképpen napjainkban, a mindent átható versenyelvűség korszakában. Az elmúlt évszázadok jelentős társadalmi és politikai földcsuszamlásokat előidéző technikai forradalmak hátterében minden esetben ott találjuk azokat a kreatív, újtó energiákat, az innovatív szellemi és fizikai munkaerők sokaságát, amelyek néhány évtized alatt kimozdították és új vágányra állították az egyes országok fejlődését. A kreatív ötletekből létrejövő alkotások, az ezt lehetővé tevő tudás feltartozhatatlanul válik a legerősebb értékteremtő tényezővé, az újkor első számú közkincsévé

A mindennapi szóhasználatban kreatív ember az, aki a jég hátán is megél, aki ügyes, talpra esett, mindenhez ért, fantáziadús, sokoldalú ezermester, Tamási Áron Ábelje. Amerikában, a felhőkarcolók, a világvárosok építésekor mohón keresték a magyar kőműveseket, ácsokat, asztalosokat, mert a legnehezebb feladatokat is képesek voltak megoldani. Manapság is ilyen

változtatni tudó, új utakat kereső esztergályosokra, technikusokra, vállalatvezetőkre, menedzserekre, gazdákra, pedagógusokra, orvosokra, informatikusokra van szükség, akik amellet, hogy a szakma is a „kisujjukban van”, tarsolyukban hordják ennek a rendkívül értékes személyi tulajdonságnak, a kreativitás készségének a marsallbotját is. A szellemi, alkalmazotti munkát kínáló álláshirdetések napjainkban tele vannak olyan foglalkoztatási ajánlatokkal, felhívásokkal, amelyekben a szakmai hozzáértéssel egyenrangú követelményként említik a kreatív gondolkodást és készséget, az új iránti fogékonyságot.

A kreativitásról kissé tudományosabban. Az alkotókészség, a kreativitás a személyi tulajdonságok, gondolati képességek és gyakorlati, cselekvőkészségek sajátos összerendezettsége a személyiségben, amelynek megnyilvánulása valamilyen szintű szellemi vagy tárgyi alkotás, emellett, hogy a viselkedésben, magatartásban is kifejezésre jut. A kreativitás feltétele a kíváncsiság, a nyitottság, a produktív fantázia, az önálló kezdeményező készség, a divergens gondolkodás, amelynek birtokában a személy az adott probléma többféle megoldására képes, feltétele a helyes értékítélet, az önkontroll és a kitartó munkavégzés – írja Sz. Várnagy Mariann a Felnőttoktatási és Képzési Lexikonban (2002). Lényege, hogy az alkotás ne reprodukciós eredmény, hanem a tanuló, a munkavállaló tudásához, ismereteihez új megoldás legyen, amire a fizikai vagy szellemi munkaerő önerőből jutott. Eredetiségre történő törekvésében rokontulajdonság a problémamegoldás készségével, mert azt feltételezi, hogy a munkaerő legyen az kereskedő, polgármester vagy hivatalvezető ki tud lépni a gondolkodás és a cselekvés megszokott sémáiból, képes szokatlan összefüggések felismerésére, váratlan eredmények megalkotására, amely magán viseli az újszerűség jegyeit.

Guilford (1956) és később Torrance a kreativitás készségével rendelkező személyeket többféle, a megszokottól eltérő, divergens gondolkodási képességgel, tulajdonsággal jellemezték. Szerintük a kreatív ember szellemi tevékenysége könnyed, felfogása gyors, a változó igényekhez, körülményekhez megfelelően tudnak alkalmazkodni, amely lehet spontán vagy tudatos adaptivitás. Problémaérzékenységük, veszélyérzetük igen magas fokú, a gondolat, nehézségeket hamar észreveszik, míg mások azokat nem is sejtik. Jellemző rájuk az asszociációs gazdagság, a fluencia, azaz a kreatív emberek ötletdúsak. A problémák megoldására nagyszámú, távoli összefüggésekre épülő megoldásokat fedeznek fel, amelyre esetleg, a lehetőségek folyamatos, barkochbaszerű szűkítését alkalmazó konvergens gondolkodás, nem képes. A kreatív emberek nagyobb, teljesebb és átfogóbb viszonylatokban gondolkodnak.

A kreatív emberek képesek a részletek kitöltésére, képzelőerejük jóval meghaladja az átlagember fantáziáját. A munka világánál maradva: egy kreatív szupermarket igazgatója jó ötlete lehet egy látványkonyha felállítása az áruházban félkészételek forgalmának növelésére, mert el tudja képzelni ennek fogadtatását és működését. A kreatív ember gondolkodásával lát, hall, a jövőbe tekint, jelekből, szimbólumokból, töredékinformációkból teljes képet tud alkotni. Egy épület egyszerű, szabadkézi alaprajzából egy kreatív mérnök előtt megjelenik annak minden irányú élete, vonatkozása. Egy ismeretlen ételrecept elolvasásakor egy kreatív szakács a szájában érzi az ebből készült sütemény, húsétel ízét, zamatát, annak minden irányú objektív és szubjektív velejárójával. A kreatív emberek a kapott információk alapján struktúrákat építenek fel (elaboráció), amelyben nagy szerepet kap az alkotó intuíció. A kreativitás komplex tudományos gondolkodás. Figyelemre méltó Arthur Koestler véleménye, aki szerint a kreativitás: korábban össze nem függő fogalmak kombinációja úgy, hogy a keletkező egész több, mint amit beletettünk.

A legtöbb elméletalkotó a kreativitás meghatározásakor komplementer, kiegészítő viszonyt feltételez az intelligencia és a kreativitás között, amelynek egyik tagja az intelligenciához, míg a másik a kreativitáshoz kötődik. Guilford elméletében a kreativitás a problémamegoldással kapcsolódik össze, mivel szerinte a kreativitás problémamegoldás, illetve a probléma-megoldás maga egy kreatív tevékenység. A kreativitás és a problémamegoldás folyamatai is többnyire hasonlóak, amelyre másokkal együtt Wallas is rámutatott. A kreativitás kibontakoztatásában is megtalálható egy előkészítő fázis, mert a legtöbb esetben nem egyik pillanat-

ról a másokra pattannak ki az új alkotások a kreatív emberek agyából. Többnyire kimutatható, hogy a váratlan felfedezéseket is nagyon alapos előkészítés előzte meg. Például Einstein 1905-ben öt hét alatt írta meg a relativitáselméletről szóló tanulmányát, de már 16 éves korától kezdve foglalkozott a fizika alapvető problémáival, köztük a fény sebességével. Az alkotáshoz vezető úton is van egy lappangási időszak, amikor a kreativitással foglalkozó személy is magára hagyja a problémát, és mással kezd foglalkozni. A legmisztikusabb pontja az alkotásnak az ötlet felvillanása, az „illuminációs” fázis. Ilyen ha a kreatív mérnöknek borotválkozás vagy mérnöknőnek sminkelés közben jut eszébe valamilyen új megoldás, termék, szervezési eljárás.

A kreatív emberek különleges személyiségek, viselkedésük, mentalitásuk sok tekintetben eltér a többiektől. Jellemző tulajdonságuk a magas fokú tudásvágy és a kíváncsiság, az erős megismerési késztetés, valamint a fokozott autonómia, a magabiztos öntudat és önbizalom, az érzelmi stabilitás. A társas kapcsolataikban tárgyilagosak, nyughatatlanok. Minden iránt ér-érdeklődnek, lelki életük gazdag és toleránsak a kétértelműséggel szemben (Barron, F., 1963). Maslow szerint a kreativitás legfőbb indítéka az önmegvalósítás (self-actualisation) motívuma. A kreatív személyt erős belső késztetés indítja arra, hogy személyiségét valamilyen alkotás formájában kibontakoztassa, megmutassa (ld., „Szeretném magamat megmutatni, hogy látva lássanak, hogy látva lássanak, Ady). Erős bennük a környezet tökéletesítésére, konstruktív megváltoztatására történő törekvés. Alkotó megnyilvánulásuk lényegi jellemzője az, hogy a társadalom, szűkebb témánkban a munkahely, fejlesztésének irányába hat. A kreatív ember jobban észreveszi a problémákat és megkísérli megoldani azokat.

Alapkérdés, hogy fejleszthető-e a kreatív készség. A kreativitás kutatói szerint bizonyíthatónak látszik, hogy a tanítás, késztetés fejleszti, segít kibontakoztatni a kreatív készséget. Minél hamarabb elkezdődik a kreativitásra nevelés, annál inkább kreatívvá válik az ember felnőtt korában, az élet minden területén, így a munkában, a foglalkoztatásban is. Az iskolás korban a kreativitás képességének kibontakoztatását növelik, ha az oktatás egészét áthatja a gondolkodtatásra való nevelés, a lexikális ismeretek kizárólagossága helyett.

A kreatív gondolkodás és készség felnőtt korban is fejleszthető, építve a korábban szerzett tapasztalatokra és kifejlődött képességekre. A problémamegoldás és a kreativitás igen gyakran összefonódik, és a problémamegoldásból táplálkozik a kreativitás. Ösztönzi és bátorítja a kreativitást, ha a munkahely anyagilag és erkölcsileg támogatja, elismerésben részesíti azokat az alacsony vagy magasabb beosztású alkalmazottakat, munkavállalókat, menedzsereket, akik újításaikkal, ötleteikkel, stratégiai javaslataikkal elősegítik az intézmény, szervezet produktivitását. Fontos, hogy a tréningek a logikai gondolkodást irányító bal és az intuitív képességekért „felelős” jobb agyféltekét egyaránt fejlesszék (ld. Sanders).

Kik a knowledge workerek és melyek a személyiségjellemzői?

A tudás gazdaságok meghatározó jelentőségű szereplői a naprakész (upskilled) kompetenciával felvértezett munkavállalók. Közülük is kiemelkedik a foglalkoztatottaknak egy különösen képzett csoportja, a „knowledge worker”-ek (tudásmunkások) típusa, akik problémamegoldó képességükkel, kreativitásukkal még inkább húzóerői a legfejlettebb technikára épülő gazdaságoknak. Ugyanakkor az is felismerhetővé vált, hogy az általános és az új kulcskompetenciákon kívül, amelyet esetünkben az Európai Unió támaszt követelményként a tagállam-

okkal szemben, a munkaerőnek erre a speciális, a többi magas minőségű intellektuális munkavállalói kategóriától jól elkülöníthető alkotókörre, bizonyos kiegészítő ún. „munkahely kompetenciák”, személyi kompetenciák is jellemzőek, amelyek közel olyan relevánsak, mint az alap- és új kulcskompetenciák. (OECD, 2001).

A knowledge worker azokat a munkavállalókat jelenti, akik a leghatékonyabban vesznek részt a tudásgazdaságban. Mindazonáltal, ha maga a „tudásgazdaság” meghatározása is nyitott (Wilfred Dolfsma, et al, 2006), úgy a knowledge workeré is az. Elsődlegesen azok a foglalkoztatottak tartoznak ebbe a fogalomkörbe, akik a legfejlettebb tudományt és technikát alkalmazó ágazatokban megkülönböztetett eredményességgel dolgoznak, és speciális készségekkel, kompetenciákkal rendelkeznek. Valamennyi javasolt definíció középpontjában azonban az a gondolat áll, hogy a knowledge workerek részt vesznek mind az ismeretek adaptációjában, mind azok létrehozásában (OECD, 2001). Valamennyi definícióra jellemző a rendelkezésre álló, különböző foglalkoztatási szabványok kombinációja és újraosztályozása.

Hangsúlyozottan knowledge workerek azok a szellemi foglalkozású (white-collar), magasan képzett munkavállalók azzal a kikötéssel, hogy ismeret és információgyűjtésük során speciális kvázi tudományos aktivitásokat végeznek. Erre vonatkozólag az OECD két évenként megismételt Nemzetközi Felnőtt Tanuló Szövegértési Felmérések (Adult Literacy Survey, OECD) vizsgálatok információgyűjtési technikái adnak támpontokat annyiban, hogy a knowledge workerek kreativitásának szintjét minősíti: hogy milyen mértékben, milyen gyakorisággal veszik igénybe az on-line rendszereket információszerzés céljaira, illetve olvasnak-e, írnak-e munkájukkal kapcsolatos feljegyzéseket, cikkeket, tanulmányokat saját anyanyelvükön vagy más nyelveken, készítenek-e eredménybecsléseket, technikai specifikációkat, terveket. Ebben a megközelítésben a svédországi munkaerő 25.5%-a knowledge worker (OECD, 2001).

A knowledge workerek személyi kompetenciái

A személyi kompetenciák (munkahely kompetenciák) a knowledge workerekre jellemző kompetenciáknak, tulajdonságaiknak azt a csoportját jelenti, amely az általános (academic) és szakmai, technikai készségeket kiegészíti, teljesebbé teszi. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az új szervezeti struktúrákat alkalmazó tudásgazdaságok munkaadói nem egy esetben nagyobb jelentőséget tulajdonítanak ezeknek a készségeknek, attitűdöknek, mint az elsődlegesen technikai kompetenciák. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy az ilyen készségek, kompetenciák birtokában a munkavállalók megfelelőbben tudnak alkalmazkodni a megváltozott munkakörülményekhez, a változtatások bevezetéséhez (Rosenbaum and Binder, 1997). A munkahely kompetenciák, úgymint a problémamegoldás, a team-munka képessége, a vezetői készség, az analitikus beállítottság és attitűdök, etc. pedig különösen felerősödnek a knowledge workerek által, akik már rendelkeznek a tudásgazdaság által megkövetelt szakmai-technikai tudással és terciery képzettséggel. Számukra már nem annyira a „tények ismerete” a szakmai tudás nyújtja a túlélést, hanem az alkotó gondolkodás, a problémamegoldás képessége és a többi szociális, személyi tulajdonság, amelyet összefoglalóan munkahelyi vagy kognitív kompetenciáknak nevezünk.

Személyi kompetenciák

Személyek közötti (Inter-personal) készségek

- A team munka és a közös célokért való együttműködés készsége
- Vezetői képességek

Belső személyes (Intra-personal) készségek

- Motivációs készség és pozitív attitűd kutatásra, elemzésre
- A tanulás képessége
- Probléma megoldási készség
- Hatékony kommunikációs készség szóban, írásban szűkkörben és nyilvánosan
- Analitikus készség

Megkülönböztetetten fontos követelmény, hogy a tudásmunkás rendelkezzen a probléma felismerésének, értelmezésének és megoldásának készségével. Itt említjük meg, hogy a 2003-ban kiadott Nemzeti Alaptanterv problémamegoldó képességre vonatkozó irányelvei értelem szerűen ezúttal is irányadók (A problémamegoldó kompetencia a tartalmi szabályozásban NAT, 2003). A knowledge workerek komplementer kompetenciáival kapcsolatosan Reich (1991) a következő négy kiegészítő alapkészség kifejlesztésére hívja fel a figyelmet: absztrakció, rendszerelvű gondolkodás, kísérletezés és együttműködés.

A knowledge workerek munkahely kompetenciáinak a mértékére és használatára további részletes adatokat szolgáltat a kanadai munkaerő 2000-ben végrehajtott felmérése. Ez a kutatás azt vizsgálta, hogy a kanadai knowledge workerek mennyivel nagyobb mértékben használják a kognitív, kommunikációs és menedzsment készségeket, mint a többi munkavállaló, egy másik kutatás pedig azt mutatta ki, hogy az emberekkel való bánásmód és a team kompetencia tekintetében mi a különbség a két munkavállalói kategória között (Béjaoul, 2000). Mindkét esetben a tudásmunkásoknál tapasztaltak több humán képességet, értéket.

A másodlagos, de szintén fontos képességeknek, készségeknek különösen nagy szerepük van az új munkaszervezések bevezetésének idején. Ilyen munkaorganizációs gyakorlatok olyan eljárásokat foglalnak magukba, mint a munkarotáció, a team jellegű munkaszervezés, az alacsonyabb szintű dolgozók bevonása a bonyolultabb munkafolyamatokba és általában a kevésbé hierarchizált munkaszervezés alkalmazása, amelyeknek megtervezése és kivitelezése nagyobb részt általában a tudásmunkásokhoz kötődik. (OECD, 1999a). A tapasztalatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a szocio-kulturális, emberi perspektívák jelen-tősége ezekben a helyzetekben jelentősen megnövekedett, ami még hangsúlyozottabbá teszi a knowledge workerek interperszonális és intraperszonális kompetenciáinak kiterjesztését, elmélyítését. Megszívlelendő tanulság számunkra is.

A knowledge workerek oktatása, nevelése

A knowledge workerek általában egyetemet, főiskolát vagy valamilyen középiskolára épülő felsőfokú szaktanfolyamot végzett személyek, akiknek szövegértési képessége kiváló (!). Mindez jó alapot ad arra, hogy a gazdaság, a tudomány és technika élvonalába tartozó vállalatoknál, szervezetekben tudományos, új ismereteket hozzanak létre, „felfedező” legyenek, tudásukat át is tudják adni másoknak. Ne csak rutinmunkát végezzenek, ha még oly magas szinten is, hanem törekedjenek a változtatásra, fejlesztésre. Tehát a leendő tudásmunkásuk-

nak már az indíttatása is eltér a fiatalok átlagának neveltetésétől, annál magasabb, igényesebb. Különösen figyelemre méltó magas „literacy” képességük (!), amely jó fogalomalkotási képességükre, fejlett gondolkodásukra, elemzőképességükre vall, már gyermekkorban is. (OECD, 2001). Ugyanakkor ezek a személyek, hogy megszerezzék a knowledge workerekre jellemző készségeket, nagyobb részt az önálló tanulás, az ismeret- és tapasztalatszerzés és más, informális és non-formális, úton jutnak el. Tehát LLL!

Figyelemre méltó a szakirodalomban az a megállapítás (2001, OECD), hogy minél szélesebb alapokról indul el az egyén rendes korú képzése, párosulva magas szövegértési képességgel és „megáldva” rejtett, de egyre nyilvánvalóbb előrevetített személyi tulajdonságokkal, „ceteris paribus”, annál valószínűbb, hogy tudásmunkássá válják. Az a fiatal azonban, aki szakirányú középiskolát végzett és bár főiskolai vagy egyetemi diplomával is rendelkezik, kevésbé várható, hogy ilyen elit, belülről inspirált, problémamegoldó, tudását megfelelő módon kifejezni tudó, szociatív- és kreatív „munkaerővé” válják. Sajnos családi hátérrel a vonatkozó dokumentumok nem tesznek említést.

De a felnőttek szövegértési vizsgálatainak (IALS, International Adult Literacy Survey) tudásmunkásokra vonatkozó adatai is azt bizonyítják, hogy a terciéri végzettségű, jó szövegértést mutató fiatal felnőttek is nagy valószínűséggel knowledge workereké válnak. A tanulástatistikai adatok azt mutatják, hogy a tudásmunkásoknak túlnyomó többsége magasan művelt munkaerő, ami azt is mutatja, hogy a knowledge workerek többsége a szerepkörük betöltéséhez szükséges kompetenciájukat és készségüket nem csak a formális tanulás útján szerzik meg. Tény, hogy erre a tudásgazdaságban résztvevő igen dinamikus munkavállalói elit csoportra az állandó tanulás, az önművelés a jellemző.

A globalizáció nemzetközi szakirodalmában is szinte refrénszerűen ismétlődő tétel: az állandó tanulás, oktatás, képzés szükségessége, a változni tudás készségének elsajátítása, amely leginkább a tudásmunkásokra érvényes követelmény „Hogy globálisan versenyképesé váljunk és maradjunk, az iparnak, a vállalatoknak, a munkavállalóknak és a munkahelyeknek állandóan változni kell. A munkahelyek változása pedig megköveteli a knowledge workerek folyamatos tanulását, oktatását, képzését, hogy kreatívan tudjanak közreműködni a változásokban, segíteni a fejlesztést, növekedést, az egyre bővülő tudáskörnyezetben (learning environments) és a tudás-vállalatoknál” (Joseph J. Zajda: International Handbook on Globalization, Education and Policy Research, 2005. 828 p.)

A knowledge workerek oktatása és képzése azonban nemcsak a tudásmunkással szemben támaszt igényeket, hanem más oktatáspolitikát, tárgyi feltételeket (facilities), curriculumokat és mindenekelőtt más tanárokat kíván meg. A tanároknak ismeretátadó személyekből át kell alakulniuk facilitátorokká, tanulást segítő személyekké (Falk et al, 2001). A curriculumoknak is meg kell reformálni oly módon, hogy a tények közvetítése helyett sokkal inkább a tanulást és a gondolkodást segítse elő (Falk et al, 2001). Az andragógia jegyében Zajda (2005) a tudásmunkások felkészítésének külső környezetében, módszereiben is gyökeres változást sürget kiscsoportos vitakörökkel, kör alakú ülésrenddel, ahova az új ismereteket, munkahelyi szituációkat multimédiás eszközök viszik be, amelyet megvitatnak. Nagyobb konvergencia kívánatos a tudásmunkások képzésében a praktikus és az akadémikus (academic) azaz az általános műveltségi tartalmak és a szűk szakmai ismeretek között, hogy a korábbi fele-fele arány helyett növekedjék a szélesebb horizontot felmutató, nagyobb összefüggéseket feltáró elméleti, általános ismeretek aránya, „akár” 80-20 percentes arányban az általános

intelligencia javára, tekintettel arra, hogy a szakmai tudás biztos alapokon nyugszik, és inkább a munkahelyi kompetencia-készletet kell gazdagítani.

A knowledge workerek aktivitása és menedzsmenete

A knowledge workerek, mint munkavállalók autonóm személyek, nem beosztottak, hanem munkatársak (Western Management Consultat, 2002). A tudásmunkásnak többet kell tudni a munkáról, mint a főnökének, előjárójának. Erősen motivált munkavállaló, jobban ki-elégíti a munkasiker, mint aki csak anyagiakban érdekelt. Igényli a kihívást, tudatában van a szervezet küldetésének, céljának és azzal azonosul. Karakterében megtalálható bizonyos segítőtő, cserkész attitűd (Internet, bővebb forrás ismeretlen). Tehát megköszönhető az a vélemény, hogy a piacra orientált tudásgazdaságokban is megjelenik egy magasabb rendű munka-erkölcs, mint az összeomlott szocializmusban, a formalizmussal terhelt szocialista brigádokban?

Általános az a vélemény, hogy a tudásmunkások többet produkálnak, ha építenek rejtett, mélyebb készségekre. Jellemző rájuk, hogy egy időben több projekten dolgoznak: szakcikket írnak, stratégiai tervet dolgoznak ki, ellátják munkacsoportjuk vezetését. Tudják hogyan kell az idővel gazdálkodni. Megsokszorozódik a teljesítményük azáltal, hogy nemcsak kognitív képességekkel rendelkeznek, hanem jellemző rájuk bizonyos emocionális intelligencia és bizalom (Francis Fukuyama, Manuel Castells, alapforrás Wikipedia, the free encyclopedia). Ez már megítélésünk szerint több és más, mint a munkahely-kompetencia, ez már a művészekre jellemző intuíció és érzelmi intelligencia.

A knowledge workerek gyakran virtuális közösségekben dolgoznak, amelyen belül az internet segítségével, egymás közt megosztják tudásukat, tapasztalataikat, országhatárokon és nyelvi korlátokon túl is. Nagyon gyakran a tudásmunkások térben és időben is távol vannak egymástól, mégis közösséget alkotnak, mert az azonos érdeklődés és problémamegoldás összeköti őket, az elektronika pedig egy globális eszköz. (David G. Schwartz, et al 2004.)

Bőséges tapasztalatok bizonyítják, hogy a tudásmunkások meghatározó emelői a tudásgazdaságoknak (Edward J. Szewczak et al. 2002). Különösen a stratégiatervezésben nélkülözhetetlen ez a speciális emberi tőke. Fontos, hogy a vezetők a legoptimálisabb kapcsolatot építsék ki a tudásmunkásokkal, akik nagy értéknek számítanak, virtuális tőke, mint a „good will”, a jó hírnév. A vállalat tudását teremtik meg kreativitásukkal és intézményi emlékezetükkel (Wilson, 2000). Ambiciózusak, munkaközpontúak, mely növeli képességüket, fejleszti know-how tudásukat. Mozgékonyaságuk, munkahelyi mobilitásuk igen nagy.

Összegezés

Tanulmányunkban néhány személyi kompetenciát mutattunk be, amelyek megítélésünk szerint rendkívül fontosak versenyképességünk fejlesztése és megőrzése érdekében (kommunikációs készség, problémamegoldó készség, kreativitás). A tudásgazdaság alapjainak lerakása, megerősítése állandóan növekvő igényeket támaszt a munkavállalókkal és az intézményekkel szemben, amelynek csak az iskolai végzettség állandó emelésével és a folyamatos tanulással lehet csak megfelelni. Ez azonban csak akkor válhat valóra, ha a munkavállalók birtokában vannak azoknak a perszonális (motivációs készség és attitűd, tanulási készség, problémamegoldó képesség, stb.) és interperszonális kompetenciáknak (team-munka képesség,

szociális készség, vezetési képesség, stb.), amelyek feltétlenül szükségesek eredményes munkájukhoz, foglalkoztatásuk megerősítéséhez, saját érvényesülésük és a társadalom javára. Ez feladatokat ró az iskolai és az iskolán kívüli felnőttképzésre egyaránt.

Ezen belül, a knowledge workereknek, idem eadem, azoknak a munkavállalóknak, akik tudományos ismereteket alkalmaznak és hoznak létre, az előzőekben felvázolt még magasabb szintű személyi kompetenciákra és készségekre van szükségük, hogy önként vállalt vagy másoktól elvárt kötelezettségeiknek megfeleljenek. Ennek a nem mindennapi tudásnak (pld. magas szintű elemző készség) elsajátítása azonban nem kizárólagosan csak az iskolai oktatás eszközeivel történik, hanem a tanulás teljes spektrumával, hiszen nem törvényszerű, hogy valamennyiük diplomával rendelkezék, de az elengedhetetlen, hogy magas legyen a „literacy”-ük. (OECD, 2001). Az oktatási szakemberek előtt nem világos, hogy ezek a személyi kompetenciák milyen csatornákon keresztül, hogyan alakulnak ki. Konszenzus van azonban abban, hogy ezeknek különleges ismereteknek és készségeknek tudatosabb fejlesztésében alapvető változásokra van szükség a tanulás kontextusaiban, tartalmában, módszereiben és a tanár (facilitator) szerepkörét illetőleg.

Források

1. Education Policy Analysis. Education and Skills. OECD. Paris. 2001. 151 p.
2. Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. Felnőttképzés, 2007. 1. sz.
3. Dolfsma, W., Soate, L.: Understanding the Dynamics of Knowledge Economy. 2006. 263 p.
4. Osberg, L., Wolf, E., and Baumol, W.: The Information Economy: The implication on the unbalanced growth. The Institute for Research on Public Policy. Nova Scotia. 1989.
5. International Adult Literacy Survey (1994-1998), OECD. 1999.
6. Information Literate Knowledge Worker: Wikipedia, the free encyclopedia. 2007.
7. Stasz, C.: Assing Skills for Work.: Two Perspectives Oxford Economic Papers. 2000.
8. A problémamegoldó gondolkodás képessége... In: Nemzeti Alaptanterv. Oktatási Minisztérium, 2003.
9. Béjaoul, A.: Sur la mesure des qualifiations: application á l'émergence de l'économie du savoir, Human Resources Development, Ottawa. 2000.
10. Zajda, J.: International Handbook on Globalization, Education and Policy Research. 2005. Springer, New York 828 p.



11. Falk, S., Berli A., Dimers, D. Contributor: Th. Davenport: Knowledge Management and Networked Environments: Leveraging Intellectual Capital. 2003. AMACOM. 243 p.
12. White, D.: Knowledge Mapping and Management. 2002. Idea Group Inc. 375 p.
13. Leicester, M. and Field, J.: Lifelong Learning Education Across the Lifespan. Routledge. 2000. 321 p.
14. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. US Department of Labour. 2000. Washington, 70 p.
15. Davenport Th.: Thinking for a Living: How get better performance and results from know-ledge workers. 2005. 288 p.
16. Szewczak, J. and Snodgrass C.: Managing the Human Side of Information Technology. Idea Group Inc. 351 p.

Kovács Ilma:

**„Mesterségek” és elvárások
(elektronikus tanulás)
(bővített és szerkesztett változat)**

Bevezetésemben fontosnak tartom megemlíteni az **elektronikus tanulás fogalmának** értelmezését. Kizárólag azért teszem ezt, hogy azonos értelemben koncentrálhassunk az előadásom címében kiemelt mesterségekre és elvárásokra.

Először **a tágabban értelmezett fogalmat** említem: bármely elektronikus technológiára illetve eszközre támaszkodó vagy annak segítségével kivitelezett képzés vagy tanulás a CD-ROM-tól és a számítógéppel támogatott tanulástól a videokonferenciáig, a műholdak által közvetített képzésekig és a virtuális oktatási hálózatokig. Ha így közelítünk, akkor az elektronikus távoktatás ezen belül csak egy lehetséges oktatási/képzési forma. [1]

A szűk értelemben használt e-learning fogalom kizárólag a hálózaton keresztül szervezett vagy végzett képzést illetve tanulást ismeri el elektronikus tanulásnak. Ez az értelmezés visszavonulóban van ma már, de tudnunk kell, hogy ez adott „táptalajt” annak a téves nézetnek, miszerint „minden e-learning távoktatás”. Ez pedig nem felel meg a valóságnak!

A fogalom legáltalánosabb értelmezése szerint: az e-learning az infokommunikációs technológia oktatásban/képzésben illetve tanulásban történő felhasználását fedi. [2]

Én a harmadik, azaz a legáltalánosabb fogalom értelmében használom ma a kifejezést – magyarul elektronikus tanulás, angolul e-learning – és ennek értelmében szólok a mesterségekről és az elvárásokról előadásomban.

Felteszek egy kérdést is a bevezetőmben: eleget tudunk-e már az elektronikus tanulásról? Saját válaszolom az, hogy nem tudunk eleget. A későbbiekben a teljesség igénye nélkül felsorolt „elvárások” utalhatnak olykor a meglévő hiányosságokra is a már megvalósult és pozitív jellemzők mellett.

Bevezetésem további alapgondolata a következő: akarjuk vagy sem, az új technológiák gazdaságban történő használata máris **megváltoztatta tanulási környezetünket**. Az új tanulási környezet új tanulási és tanítási stratégiák, -stílusok és -módszerek kialakítását **várja el** mindannyiunktól. És ezzel máris eljutottunk az elvárásokhoz.

Mi is az elvárás a szótár szerint? [3] Elvárás: valakivel, valamivel szemben támasztott igény. Igény: kívánság, követelés. Mielőtt az elvárásokról szólnék, essék szó a mesterségekről.

Mesterségek

A régi tanító/tanár/oktató szerepei megváltoznak az új elektronikus tanulási környezetben. Ezt már elég régen mondogatjuk, és az elmélet szintjén kezdjük is elfogadni, de a gyakorlat erőteljesen elmarad ettől a felfogástól.

Én, megváltozott szerepek helyett tudatosan szólok most mesterségekről, [4] mivel ezzel a szóval szeretnék hangsúlyt adni annak, ami új, és amitől ma még sokan óckodnak. Mitől? Az új

eszközök adekvát és optimális alkalmazásától a tanításban (illetve, amit régen tanításnak nevezünk!) és a tanulásban. A hagyományos tanítási feladatokhoz viszonyítva ugyanis, az **új technológiák alkalmazása bizonyos mesterségbeli tudást is igényel: mesteri módon kell kezelni az új technológiákat megtestesítő eszközöket**, és hozzájuk kell illeszteni mindazt a régi „tanítói” tudást, ami megőrizhető és megőrizendő az új környezetben is.

Vannak azonban **új szereplők is az oktatás/képzés területén, akikkel együtt kell dolgozni**. Kezdetben az új technológiák ismeretét, az új tudást – az információs és kommunikációs technológiák oktatásban/képzésben történő alkalmazását – főleg **informatikusok, mérnökök és technikusok** birtokolták, akiknek a pedagógia ismerete ... finoman szólva is hiányos volt. Őrölük mint valóban új szereplőkről szokás megemlékezni. A néhány éve már pályán dolgozók közül lassan sokan kezdik észrevenni, hogy az oktatás/képzés birodalma – abban az esetben, ha tartósan és hatékonyan akarnak ezen a területen tevékenykedni – eredeti szakmájukon túlmutató **újfajta tudást vár el tőlük**.

A régi és az új szereplőktől egyaránt új kompetenciák építését várja el a szakma kimondva és kimondatlanul is. Ezen a területen ugyanis az eszközhasználat nem tekinthető célnak!

Az új technológiák és bevezetésük nem kezelhetők sem a pedagógiai, sem az andragógiai innováció „szinonimájaként”!

A technológia csak „hangszereli” a pedagógiai akaratot. A technikai és a technológiai rendszer (pl. a képzésmenedzsment, más szóval a keretrendszer) mindig „csak” eszköz marad, amelyet szükségszerűen kell irányítani és javítani vagy kiegészíteni emberi támogatással. Az új technológiákat – széleskörű alkalmazhatóságuk ellenére – úgy kell felfogni és kezelni, mint kiegészítő eszközöket, amelyek segítik az embert a saját és/vagy más emberek tanulása irányításában.

Ha **képzők** (tanítók/tanárok/oktatók és az új technológiák ismerői) **vagyunk, valami újat várunk el** – mi magunk is – a képzést megszervező **managementtől**. Azt sem felejthetjük el, hogy újabban egyre több külső partnerre is szükség van a projekt jellegű képzési feladatok ellátásához, és ez csak fokozza a képző szervezetek vezetői munkájának összetettségét. A régi oktatásszervezői és oktatásvezetői készségek és kompetenciák nem elegendőek, azaz ma már nem célravezetőek.

Mitől is válnak összetettebbé (komplexekké) a képzőszervezetek feladatai?

- a tanulók számára felajánlott **tanulási szituációk sokféleségétől**
- a tanulási eszközök animálásához szükséges **szereplők sokféleségétől**
- a szereplők és a források közötti **interakciók sokféleségétől** (itt ne csak a tanár-diák közötti interakcióra gondoljunk!)

Az **elvárás** legtöbbször a fenntartótól, de a képzésben és a tananyagkészítésben résztvevő régi és új szereplők csapataitól is jöhet.

Mit lehet elvárni a managementtől a végső cél, a tanulói közösség maximálisan hatékony képzése érdekében? Elvárhatjuk:

- a jó források mobilizálását
- a jó képzési szereplők foglalkoztatását
- a jó szituációk jó helyen történő elhelyezését.

Összegezve: új kompetenciák elvárásáról van szó.

Ma már **konkretizálódnak ezek az elvárások, hiszen ún. szabályrendszerek előzetes elkészítését követelik** meg sokfelé a képzések megkezdése előtt (amelynek hiánya utólag sok félreértésre adhatna okot), amelyben pontosan fel kell tüntetni, hogy:

- milyen (társadalmi, gazdasági) kontextusban kerül megszervezésre a képzés
- milyen célközönségről van szó (szakma, létszám, helység stb.)
- mi a célja szervezetnek
- mi a képzés célja
- milyen képzési területre irányul, mik a témák, mely tartalmakra vonatkozik stb.
- milyen emberi erőforrásokat és technikai eszközöket, dokumentumokat és egyéb tárgyi eszközöket alkalmaznak, és melyeket lehet majd a partnerek rendelkezésére bocsátani a kivitelezés során
- melyek a képzés megvalósítása során alkalmazott oktatási eszközök
- milyen határidőket terveznek
- milyen egyéb technikai és szervezeti eszközök alkalmazása szükséges
- és sorolhatnánk a további feltételeket (követelményeket!), amelyek például a magyar viszonyok között az akkreditációkban is szerepelnek, és **amelyeket a hatóságok elvárnak a képzések szervezőitől.**

Az elmúlt évtizedben többen publikáltak/publikáltunk a tanítói/tanári/oktatói szerepek megváltozásáról az új tanulási-tanítási formák keretében. Sőt a megváltozott szerepek mellett teljesen új szereplők megjelenéséről is szoltunk, ahogyan azt fentebb is említettem. Megítélésem szerint azonban még mindig nem beszéltünk eleget a témáról, ezért is választottam előadásom címének a „mesterségeket és az elvárásokat”.

Mondanivalóm alapvetően túlmutat a felnőttnevelés/felnőttképzés/felnőttoktatás területén, de tekintettel mostani konferenciánk témájára, a következőkben igyekszem a felnőttek tanítási-tanulási problémakörére összpontosítani. Akarva vagy akaratlanul, de lassan a magyar felnőttképzési gyakorlat is tudomásul veszi azt, hogy nem tekinthet el az új technológiák képzésben való alkalmazásától. **Ebben az irányban is elvárásokkal szembesül az, aki a felnőttnevelés/felnőttképzés bármely területére téved.**

Egy kis kitérővel **szeretnék emlékeztetni a napjaink változásait, így az elvárásokat is gerjesztő** jól ismert és legfontosabb **erőkre**. Bármennyire is közhelyként szokás emlegetni a társadalmi, gazdasági, technológiai, kulturális, politikai stb. jellegű tényezőket, nekem is szükséges utalnom rájuk. Napi szinten érezhetjük, hogy ezek mennyire nem függetleníthetők az oktatás/képzés és a tanulás világától. Utalásom kapcsán, **én a sokféle erő sajátos összefonódását** szeretném hangsúlyozni. Az összefonódások összetett jellege magyarázza **a tanulási környezet megváltozását** és a több irányból **sokasodó elvárásokat** is.

Milyen jellegűek a változások következtében felmerülő elvárások?

Ezek lehetnek nemzetközi- (EU **elvárások**), társadalmi-, intézményi-szervezeti-, vezetői jellegűek, de lehetnek a felnőttképzők személyiségével kapcsolatos elvárások is. Ide sorolható maguknak a felnőttképzőknek a koncepcionális elvárása, a saját tananyagkészítési elképzelésük és tutorálási szükségletük irányából érkező elvárások. Tekintettel arra, hogy tanulás illetve tanuló központú oktatásról/képzésről szoktunk beszélni, fontosak vagy legalábbis érdekesek lehetnek a tanulói/hallgatói elvárások.

Az elmúlt egy és fél évtized változásaiban **a felnőtteket képző intézmények saját magukkal szemben támasztott elvárása** igen jelentős szerepet játszott, hiszen a képzés anyagi

alapját biztosító projekt-keret ezekre a képzési formákra és -eszközökre biztosít pénzügyi forrásokat már egy jó ideje.

Az információs és kommunikációs technológiák hétköznapi, mondhatnánk mindennapos jelenléte már néhány évvel ezelőtt „rákényszerített” több felelős felnőttképzéssel foglalkozó intézményt arra, hogy kezdjen el szervezni e-learninges képzéseket, tanfolyamokat.

Lehet szó itt politikai elvárásról, azaz oktatáspolitikairól? Természetesen.

Nézzünk meg három nagy területet.

a/ **A felsőoktatási intézmények** jártak élen a változások területén [5]:

- a saját könyvtáraik digitalizálási törekvésével
- a távoktatási formában szervezett szakok elektronikus keretrendszerben történő megszervezésével és működtetésével
- a hallgatók (bármely tagozaton tanulók) tanulmányi munkájával kapcsolatos adminisztráció elektronizálásával
- a jelenléti oktatással kapcsolatos oktatói feladatok előkészítésével, valamint az előadások és szemináriumok új technológiákkal történő gazdagításával (CD-ROM, DVD, PowerPoint, interaktív tábla stb. használatával)
- a hallgatók önálló feladatainak elektronikus formában történő elkészítésének fokozatos megkövetelésével (prezentációk, szemináriumi dolgozatok, szakdolgozatok stb.)
- stb.

b/ **A közoktatás** tanítói és tanulói oldala számára készült és folyamatosan gazdagodó Sulinetes eszközrendszert csak az nem veszi tudomásul ma már, aki nem akarja. [6]

c/ **A szakképzés és a szakmai továbbképzések.**

Ha valaki tájékozatlanság folytán esetleg azt hinné, hogy ezen a területen még nem működik a gyakorlatban az e-learning, annak javaslom a számos internetes tanulási ajánlatba történő betekintést, vagy azt, hogy vegyen részt néhány kisebb vagy nagyobb szabású projekt disszeminációs konferenciáján. Disszemináció maga is, az új – közös – tanulási folyamat része, vallják az ilyen alkalmak szervezői. [7] Egyébként ez maga is „felnőttképzési terület”.

A mai felnőtt tanulók képzői

A francia szakirodalom tanúsága szerint [8] nagyon sokan és mély meggyőződéssel vallják, hogy **a mai felnőttképzők „útkereszteződéshez”** érkeztek. Innovációra, megújulásra van szükség. Új elvárásoknak kell ugyanis megfelelniük. A hagyományos felnőttképzési tevékenységek, a régi **munkaformák**, mind volumenükben, mind pedig a képzés időszerkezetét tekintve fokozatosan **csökkennek**.

A hivatalos európai tanulmányok már 2004-re 40 %-os távoktatási arányt jeleztek szemben a jelenléti képzési formákkal, és bár az eredmények Európa szintjén sem feleltek meg a terveknek, a tendencia valóban csökkenést jelez a hagyományos képzési formákat figyelembe véve. Azaz növekvő arányokkal lehet számolni a kevert vagy teljesen elektronikus távoktatási formák irányában.

Magyarországi adataim ugyan nincsenek, de tudom, hogy már a jelenléti felnőttképzések során nálunk is egyre gyakrabban kezdenek alkalmazni elektronikus eszközöket és nő az e-learninges képzések száma, köztük a távoktatási formában szervezetteké is.

Eközben persze, még mindig sokan igyekeznek „eltekinteni” mind az eszközök, mind pedig az e-learning technológia létezésétől.

Maradjunk Franciaországnál, amely egy-két évtizeddel előttünk jár főleg a vállalati felnőttképzésben. Ott, például a szakirodalomban már a „**hagyományos felnőttképző átalakulásáról**” olvashatunk.

Új kompetenciák elsajátítását várják el a felnőttképzőktől, azaz a képzők, akiket én mestereknek nevezek, új elvárásoknak kell, hogy megfeleljenek:

- egyrészt a tanulási „források” koncepciójának a kidolgozásában,
- másrészt a (táv)oktatási szervezetek szinkrón vagy aszinkrón kialakításában és működtetésében. (Ne felejtjük el, hogy egészen más kompetenciákra van szükség a szinkrón és az aszinkrón rendszerekben!)

Fontosnak tartják azonban azt is, hogy **a képző mindig maga válasszon** attól függően, hogy:

- milyen a saját személyisége (vagy az animációs stílusa)
- milyen fokon ismeri az új infokommunikációs eszközöket
- milyen a saját tanulási képessége.

A szakírók mindenekelőtt és kiemelten kezelik azt a kérdést, hogy a felnőttképző eldöntötte-e, hogy **akar-e egyáltalán szerepet váltani** a jövőben a felnőttképzésben? Marad-e, és hajlandó-e alkalmazkodni a változásokhoz, vagy elhagyja a pályát. El kell döntenie: akar-e kilépni a régi „sztár” szerepből a katedra mögül, a jól ismert „karmesteri” tevékenységből, és helyette beleolvadva, azaz teljesen „eltűnve” egy kollektíva, egy csapat közös munkájában tevékenykedni annak érdekében, hogy a többiekkel együtt dolgozzon bizonyos tanulói csoportok vagy esetleg egyetlen teljesen elszigetelt tanuló – végtelenségig – individualizált tanulásáért?

A felnőttképzők átalakulási folyamata „fájdalmas műtét”, és nem is minden esetben rizikómentes. Gyakran személyiségvesztéssel is járhat. Korábban az ismeretek birtokosa, hordozója, továbbadója és átadója volt, és helyette „csak” a tanulás segítője, faszilitátora lesz a jövőben? A kérdés tehát így is felvetődhet: **kevésbé nemes-e a jövőben a képzőkre, esetünkben a felnőttek képzőire váró új feladat?** A választ a jövő adja meg...

Egy általános és komoly akadályról szinte minden fontosabb tanulmányban és cikkben lehet olvasni: mivel a ma felnőttképzői sem alkotnak homogén csoportot, **nagyon nehéz meghatározni, hogy milyen legyen a jövő felnőttképzője**. A mai felnőttképzők többsége a szóbeli tudásátadás kultúráján szocializálódott, az osztálytermi szemtől szembeni tanítást ismeri, kevésbé vonzódik a számítógéphez és a velejáró tevékenységekhez. **Az informatika világgal szemben fennálló a priori ellenállás nagyon komoly akadálya a képzők átalakításának Franciaországban is.** [9]

A francia helyzetképek olvasása arra ösztönzött, hogy vázlatosan felsoroljak néhány mai magyarországi jellemzőt:

- elméleti és gyakorlati szakemberek képzése már folyik: 2006-ban megkezdődött az andragógusok képzése az egyetemeken és főiskolákon BA szinten, 2009-ben indulnak mesterképzések (más néven korábbi képzések is léteztek természetesen)
- kb. 1990 óta felsőfokon képzik a vállalatok felnőttképzéssel foglalkozó szervezőit
- a gyakorlatban szinte mindenki foglalkozhat felnőttek képzésével, szakképzettségétől függetlenül
- többségében informatikusok és mérnökök készítik az e-learninges tananyagokat

- leggyakrabban tananyagelemek készítése történik
- kevesen ismerik, és kevés helyen folyik a rendszerszemlélet igényességével átgondolt és megszervezett felnőttképzés
- a tanuló magyar felnőttek nagyobbik része nincs felkészülve a digitális eszközökkel történő tanulásra (akkor sem, ha munkája során már hasznosítja a számítógépet, vagy az internetet)

Válasz nélküli kérdéseket is felteszek:

- milyen képzettséggel lehet ma valaki szervezője a felnőttek egész életen át tartó tanulásának?
- kik ma Magyarországon a felnőttképzők (mi a képzettségük és milyen az infokommunikációs felkészültségük, méri-e azt valaki)?
- kell-e szabályozni, hogy ki lehet felnőttképző?
- hogyan válnak a ma felnőttképzői a jövő felnőttjeinek képzőivé?
- megkezdődött-e és ha igen, akkor hol tart ma az új technológiákat alkalmazó képzési formákban tevékenykedők gyakorlati képzése?
- és folytathatnánk a kérdések megfogalmazását, és néhányra közösen bizonyára tudnánk válaszolni is...

Jó tananyagokat tudunk már készíteni az elektronikus eszközökkel történő tanításhoz, ezért elvárjuk, hogy segítségükkel jól is tanuljanak a tanulni vágyók, illetve a tanulni akarók (legyen szó gyermekről, vagy felnőttéről). És mi helyzet a szolgáltatásokkal, a tutorálással és a tanulás nyomon követésével?

Bizonyos franciaországi elemzések szerint, napjainkban a felnőtt hallgatók (= tanulók = résztvevők) mintegy 60%-a meg van elégedve a távoktatási és az elektronikus tanulási formák keretében nyújtott szolgáltatásokkal (beleértve a tutorálást is!). Ugyanakkor – némely kutatók – komoly **eltéréseket mutatnak ki a hallgatók elvárása és a tényleges támogatások között.** Ellentmondásról vagy megoldásra váró problémák feltárásáról van-e szó?

Több lehetséges magyarázat is olvasható a felméréseket elemző összegezésekben:

- a hallgatók rosszul értelmezik a felkínált támogatásokat
- a hallgatók felnőttként szeretnének egyedül boldogulni és
- a szolgáltatásokat nem tudják akkor igénybe venni, amikor ők szeretnék
- a képzők rosszul fogalmazzák meg számukra a szolgáltatások mikéntjét és időszervezetét
- a képző intézmények és munkatársaik nem ismerik a maga teljességében a tanuló egyének szükségleteit és elvárásait, esetleg rosszul értelmezik azokat, tehát nem adekvát módon reagálnak a tanulói elvárásokra.

A megoldásra a következőket javasolják a kutatók: kérdőíves módszerrel előre fel kell mérni mindegyik típusú résztvevő (tanuló, tananyagfejlesztő és tutor) szolgáltatásokról alkotott véleményét, és az összegezett és elemzett igényeknek megfelelően lenne jó kialakítani a helyi szolgáltatásokat. A megoldás keresésének ilyen jellegű közelítése főleg a **felsőoktatási gyakorlatot** jellemzi.

A megoldások keresésében élen jár a (nyugati, főleg nagy-) vállalati képzés:

- **vállalati képzések stratégiájának** kialakítása esetén már azt is vizsgálják például, hogy az élethosszig tartó tanulás során egy alkalmazottat milyen hatások érnek, illetve milyen forrásokból szerzi a munkavállaló a mindennapi munkájához szükséges információkat (itt kézzel fogható az informális tanulás feltárásának és gyakorlati érvényesítésének a jelentősége is);
- megfogalmazódnak azok az újabb elvárások, üzleti kihívások, amelyek következtében felmerülnek a **vállalati elvárások kielégítéséhez szükséges készségek**. Kérdés, hogy az alkalmazott fel van-e készítve erre a (kritikus) készségre vagy sem? Ilyenkor érkeznek el a felmérésekkel a **készséghiány** szakaszába;
- elemzik sokfelé azt is, hogy maga a **kompetencia milyen részekből tevődik össze**, továbbá, hogy a készségfejlesztés milyen elemekből áll, illetve hogyan működik az ún. folyamatos képzési ciklus;
- ha készséghiány lép fel, képzésre van szükség. **A képzés mindig befektetés a vállalat részéről**, még akkor is, ha az oktatás a saját tantermében, a saját oktatóival történik. Ilyenkor is fel kell mérni, hogy az adott képzési kínálat lefedi-e a feltárt hiányt, ha nem, akkor újabb képzéseket kell kifejleszteni;
- az élethosszig tartó tanulás során **meg kell tanítani a munkavállalókat, azaz a felnőtt tanulókat az informális úton megszerzett tudáshalmaz kezelésére, rendszerezésére**
- és arra, hogy **önállóan**, ha kell **elektronikus távoktatás formájában** hatékonyan **tudjanak tanulni**;

Összegezve:

Meg kell tanítani a hallgatókat az új stratégiának megfelelően tanulni.

Modern vállalati oktatásszervezők a **tudáskezelést** olyan eszköznek tekintik, amellyel módszeresen kihasználhatók az információkban és a szakértelemben rejlő lehetőségek a szervezet versenyképessége megóvása és fejlesztése érdekében.

A szakirodalomban olvasható, hogy jelenleg vannak nagyvállalatok, amelyek esetében a megszerzett tudás nyolcvan százaléka informális úton érkezik a vállalati alkalmazottakhoz. Tíz százaléka az ún. önképzés, amikor az alkalmazott folyamatosan képzi magát, és csak tíz százalék a hagyományos tantermi képzés, vagy távoktatás.

Hazai gyakorlatunkban kinek/minek az irányában fogalmazódnak meg leggyakrabban az elvárások?

- a management (beleértve a képzésmenedzsmentet is)
- a tananyagok és
- a tutorok irányában.

A managementről már szóltam fentebb.

Ami a tananyaggal kapcsolatos elvárásokat illeti, azok a következő irányokból érkeznek:

- a fenntartók irányából (követelményként)

- a tutoroktól, akik a tanulók tanulási munkájának támogatását és nyomon követését végzik
- az elméleti szakemberektől, a kutatóktól (iránymutatásként)

Továbbá (bár érdekes módon tőlük ritkán hallani):

- a tanulóktól (igényként).

A tananyag tartalmának kialakításában ma még intézményenként igen eltérő elvárások érvényesülnek.

Nem tisztázódott a kérdés: más tartalmat kell-e tanítani és tanulni az elektronikus tanulás során, vagy ... marad a régi tartalom?

Másként tanítani és tanulni ugyanazt mint régen?

Erre a fontos kérdésre már megvan az **elméleti válasz: más tartalmaknak kellene megjelenniük, de a mai gyakorlat még többnyire a régi tartalmakat viszi át az új technológiákba.** [10]

A tutorokkal kapcsolatos elvárások viszont egyre hangsúlyozottabbá válnak, párhuzamosan az új technológiák begyűrűződésével az oktatás/képzés minden területén:

- a management részéről
- a kutatók irányából, akik fokozottan hangsúlyozzák az interakciók jelentőségét mind az ismeretek elsajátítása, mind a kompetenciák építése során. Meggyőződéssel állítják, hogy a technikai eszközök alkalmazása csak növelni fogja a tanulók munkájának támogatását és pedagógiai nyomon követési szükségletét.

A tanuló/a hallgató elvárásainak irányai nagyon általánosak. Természetesen igénylik:

- a jól szervezett képzést (a tanulmányokkal kapcsolatos adminisztráció távolról történő intézhetőségét) [11]
- a jó tananyagot
- a jó támogatási rendszert, azaz a jó tutort [12]

Egyes tanulók elvárják és elismerik a tutorálás jelentőségét, egyéni motiváló erejét és a nehéz pillanatokban nyújtott jó megoldásokat.

Más tanulók nem várják el a tutori munkát, mondván:

- kicsi, vagy gyenge a hatékonysága
- nem érkezik kellő időben
- nem befolyásolja sem a tanulási tartalmakat, sem a tanulás menetét.

A kutatók rámutatnak a tanulói elvárások folyamatos módosulására a képzési folyamat során.

A képzések kezdetén ezek az elvárások inkább **kognitív jellegűek** (de mellette a felnőttek – szinte azonos – tanuláshoz kedvcsináló motivációt igényelnek). Hasonló elvárásokkal közelítenek, mint a valamikori, régi nappali = jelenléti tanulmányaik idején. Érdekes, hogy a kezdet idején azonosak az elvárások a tutorok és a tanulók szintjén.

A tanulói elvárások a képzési folyamat későbbi szakaszaiban megváltoznak. Csökken a kognitív jellegű igény, hiszen elkezdének tanulni, ismereteik gazdagodnak, elboldogulnak a jól strukturált tananyagban, de ezzel párhuzamosan sokasodnak:

- az affektív jellegű elvárások
- a motivációs (egyéni) igények
- a „valakivel beszélni szeretne” - óhaj
- stb.

Az elektronikus tanulás – szinte bármely megvalósulási formáját is tekintjük – tartalmaz **önálló tanulási egységeket**. Ezek irányítási szempontból **távirányított szakaszoknak** minősülnek. Az önálló szakaszokat kiegészíti (követi vagy megelőzi) egy **közvetlen tanulásirányítási tevékenység, a tutorálás** is a maga sokirányú megvalósulási formájában. Ez történhet gépi úton vagy közvetlen személyes találkozás során.

És a szomorú valóság az, hogy a mai tutor erre nincs felkészülve. Sokféleségében a jövőre vár ennek kidolgozása mind a pedagógia, mind az andragógia képviselői által.

A tutorképzéssel még adós a szakma.

A jó minőségű tutorálást nem csak a tanuló gyerek vagy felnőtt várja el, hanem a szak-szerűség is!

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy az elektronikus távoktatás is él a közvetlen irányítás módszereivel is, és nem zárja ki a tanító-tanuló/a tanár-diák, sőt a diák-diák személyes találkozásait sem a rendszerből. A sokféle e-learninges alkalmazás pedig megsokszorozza a tutorálási formák és módszerek irányában megfogalmazandó elvárásokat.

Ne feledjük, hogy az elektronikus eszközökkel folytatott tanulás eseteinek nagy részében nem is beszélünk távoktatásról! Igaz, most is van távolság, és optimális irányításra – ráadásul távirányításra! – van szükség ahhoz, hogy „lehetővé tegyük a tanulást” az önálló vagy nem önálló tanuló számára.

A felnőtt ember számára az elektronikus tanulásban való részvétel látszólag: szabadságot és rugalmasságot ígér. A tanuló felnőtt a valóságban: rendet, szabályosságot, pontosságot igényel! Az eredményes tanulás és a hatékonyság szempontjából különös hangsúlyt kap az elektronikus eszközökkel folytatott tanulás során a **tanuló önirányítási képessége mint elvárás**. Ennek megléte, és folyamatos fejlesztése elengedhetetlen követelmény, tehát **elvárás**.

Az andragógia irányából közelítve kettős kérdésre keresendő a válasz:

1. Milyen az elektronikus tanulásban részt vevő, vagy önállóan tanuló felnőtt önirányítási képessége ahhoz, hogy hatékony tanulási munkát végezhesen az eszközök, a modern technológia segítségével?
2. Képzőként, vagy modern eszközkészítőként hogyan tudunk hozzájárulni a felnőtt tanuló önirányítási képessége továbbfejlesztéséhez, majd pedig tanulása során az önképzési kompetenciája fejlesztéséhez?

A pedagógia irányából közelítve szintén keresni kell a választ a következő kérdésre:

Hogyan fejleszthető ki a gyermekben és ifjúban az önálló tanulás képessége és az az önirányítási kompetencia, amely biztosítékul szolgálhat a számára az egész életen át tartó tanulás során, azaz a felnőttkorban folytatandó tanuláshoz is?

*

JEGYZETEK

[1]

A távoktatást, azaz a mai elektronikus eszközökkel szervezett távoktatási formát nem választom külön az e-learningtól, hanem az elektronikus tanulás egyik lehetséges alkalmazási módjaként kezeltem.

A felhasználás szempontjából az **elektronikus tanulás három területe** már ma is elkülöníthetőnek látszik, amennyiben teljes képzési rendszerként, képzés részeként alkalmazott (kiegészítő) eszközként és képzési rendszertől független, önálló tanulási módként is kezelhető.

a/ Oktatási/képzési forma

Önálló rendszer, amennyiben oktatási/képzési formaként működik. Ilyenek például az új technológiák felhasználását biztosító modern távoktatási rendszerek, azaz a távoktatási szervezetek, vagy az önállóan működő virtuális egyetemek, a konzorciumokban szervezett internetes vagy virtuális kampuszok stb.

Továbbá ide lehet sorolni az összes – didaktikai szempontból zárt rendszerű – továbbképzési formát, akár munka mellett, akár munka helyett, azaz munkaidőben a munkahelyen történik, továbbá a tanfolyami és vállalati képzések sokaságát, ahol e-learning segítségével történik az egész képzés stb.

b/ Oktatási eszköz

Önálló oktatási (tanítási és/vagy tanulási) eszközként kezelhető, amely

- vagy beilleszthető a jelenléti oktatás/képzés rendszerébe,
- vagy csak az önálló, felfedező egyéni tanulást szolgálja. Oktatási céllal készül. Felhasználása során kapcsolódik vagy nem kapcsolódik oktatási rendszerhez.

c/ Önképzési mód vagy eszköz

Az informális és non formális tanulás módja/eszköze. Célja az önként vállalt egyéni tájékozódás, kutatás, tanulás. Maguk az eszközök nem oktatási/képzési céllal készülnek!

Az elektronikus távoktatás hangsúlyt kaphat az e-learninges képzések sorában, de csak akkor, ha önálló képzési formaként működik!

Nem minden e-learning távoktatás!

*Fontos és nem feledkezhetünk meg arról, hogy a hagyományos távoktatás során kidolgozott **pedagógiai-szemléleti jellemzők, különös tekintettel a távirányításra, mára már követelményként olvadnak be a legkülönbözőbb e-learninges alkalmazásokba, tehát azok felhasználása során az oktatás/képzés legkülönbözőbb elektronikus eszközeibe, illetve a tanulás legkülönbözőbb területeibe (ott pedig a formális-, a nem formális- és az informális tanulás módszereibe).***

[2]

Az e-learning: az elektronikus információs és kommunikációs technikára alapozott oktatásfejlesztési törekvések összefoglaló csúcsgfogalma.

(Komenczi Bertalan: Elektronikus tanulási környezet, Kísérlet a jelenség didaktikai értelmezésére, Habilitációs értekezés, Debrecen, 2007.)

[3]

Magyar Értelmező Kéziszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972., 1550 p., 313. p.

[4]

Természetesen én sem az iparban, a kézművességben ismert „rég mesterek” munkásságára gondolok. Mindazonáltal a mai modern gazdaságok terciér szektora szintén sokféle **mesterségbeli tudást** igényel a legtöbb ágazatban, különös tekintettel az új technológiák alkalmazására. Ez az, ami az oktatás/képzés területét sem kerüli el. Ebben az értelemben és a hangsúly kedvéért kölcsönzöm a mai előadáshoz a **mesterségek** szót.

[5]

Az internethasználat nálunk is alaposan beférkőzött a felsőoktatásba. Sokak véleménye szerint a „tisztán” internetes oktatás nem alkalmas az egyetemi, főiskolai képzésre, mivel semmi sem helyettesítheti a személyes (formális és informális) kapcsolatokat. De kiváló eszköz lehet arra, hogy kiegészítse, helyettesítse és/vagy tökéletesítse a hagyományos eszközöket. Nem az a cél ezen a szinten, hogy tökéletes elektronikus távoktató tananyagot készítsenek az oktatók és azt a hallgatók mind elérjék a weben, hanem az, hogy segítségükkel még interaktívabb és még kommunikációintenzívebb kapcsolat alakulhasson ki oktató és hallgató, illetve hallgató és hallgató között a jelenléti képzés ideje alatt.

[6]

Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT), elérhető: <http://sdt.sulinet.hu>

„A "Sulinet eTanulás Módszertani és Kompetencia Központ" (röviden: eSulinet Központ) új szervezeti keretekben, az eddigi feladatkört és célcsoportot kibővítve végez IKT kompetenciafejlesztést a magyar oktatási rendszerben. Az eSulinet Központ célja tehát egyrészt a közoktatás, szakképzés, a felsőoktatás és a közművelődés célterületein az IKT kompetencia fejlesztése, másrészt az eLearning/eTanulás módszertani kultúrájának, szolgáltatás rendszerének, digitális taneszközöknek, a kulturális közvagyon digitalizációja, a szabványosítási törekvések, a minőségbiztosítás, valamint a központi és az intézményi infrastruktúra fejlesztése és elterjesztése.” – Könczöl Tamás igazgató bevezető sorai 2008-ban.

[7]

„A disszemináció a projektek eredményeinek **terjesztése** annak érdekében, hogy a projekt által kiváltott hatás és ezáltal a projekt megvalósítására fordított források hasznosulása a lehető legnagyobb lehessen. Magában foglalja mind a projektek során megszületett **termékek** (új képzések, tantervek, tananyagok, taneszközök stb.), mind a **projektmegvalósítás tapasztalatainak** (projektmenedzsment, együttműködés, módszertan stb.) átadását. A hazai szakirodalomban egyelőre nem született olyan magyar szakkifejezés, amely kellő pontossággal adná vissza a jelentését, így az angolból átvett szó látszik meggyökeresedni.” (Tordai Péter, TEMPUS)

<http://www.celodin.org/files/hu/5738544757.doc>

[8]

Az itt következő résznek a mondanivalóját alapvetően francia nyelvű szakirodalmi ismeretek alapján foglalom össze.

Enigmes de la relation pédagogique à distance, Distance et savoirs Volume 2 .- N°2-3/2004, Cned/Lavoisier, 2004

Philippe GIL – Christian MARTIN: Les nouveaux métiers de la formation, DUNOD, Paris, 2004., 210 p.

[9]

Franciaországban jelentős segítséget nyújtott az elektronikus eszközök – képzők által történő – elfogadásában a PowerPoint technológia használata és annak felismerése és tudatosulása, hogy mekkora információs forrás az internet.

[10]

Kovács Ilma: A tartalom kérdése az elektronikus tanulásban (E-koncepciót a tartalomba), előadás, III. Országos Neveléstudományi Konferencia keretében, MTA Budapest, 2003. október 9-11-ig

[11]

Az e-learning alapú képzéssel kapcsolatban fontos elvárás a személyes időbeosztás lehetősége. Az e-learning képzést az intézmények úgy igyekeznek megszervezni, hogy az adminisztrációs ügyek döntő többsége (tárgyfelvétel, jelentkezés a vizsgára, információkérés az ügyintézőktől) távolról, interneten keresztül, a hallgatók által választott időpontban elintézhető legyen.

[12]

A tutorálásról lásd: Kovács Ilma: Az elektronikus tanulásról, HOLNAP Kiadó, Budapest, 2007., 274 p., 173-194. p.

Recenziók

Sári Mihály:

A görlizi tudományos műhely, a Collegium Pontes új kötete a „Periféria Európa közepén”

1945-2009 közötti a neveléstudomány, a magyar felnőttnevelés és kulturális politika elméletére legnagyobb mértékben a német nyelvű európai szakirodalom hatott. (Ma már belátható a szovjet kultúraelmélet és neveléstudomány /1945-1989/ zsákutcája, ha a marxizmus-leninizmus-sztálinizmus ideológiáját indoktrinér módon alkalmazta a fenti területek magyar tudományos művelője.) A hetvenes-nyolcvanas években emellett az angol és francia nyelvű tudományos folyóiratok és szakkönyvek növekvő befolyásoló szerepéről is beszélhetünk, de a német nyelvű nyomtatott andragógiai, kultúratudományi szakirodalom hatása ma is domináns maradt.

Talán Ausztria és a Német Szövetségi Köztársaság téri közelsége is magyarázza az erős hatást, talán a német kultúra keleti irányú offenzívája adott széles medret ezen tudományterület térnyerésére magyar területen is, talán a kulturális intézményközi együttműködés korábbi formái, a mai Bologna-folyamat is előidéztek, hogy a német nyelvű szakirodalom közvetítette tudományos elméletek meghonosodtak a magyar „kultúratudományban”. Egyetemi műhelyek (Aachen/ F. Pöggeler, Leipzig, Hamburg /P.Bendixen, Klagenfurt/ E. Gruber, Leiden/ J. Katus és sokan mások), társadalmi szervezetek (Német Népfőiskolai Szövetség/J. Horn, H. Hinzen, Osztrák Népfőiskolai Szövetség/W. Filla) folyóiratai, kutatói műhelyeinek kiadványai rendszeresen eljutottak a magyar tudományos közösségekhez.

A „közvetítők” között ott találjuk a lengyel-német határon működő Zittau/Görlitz Szakfőiskolát, amely egyetemi rangú képzéseiben is, s háttérbázist ad a 15 éve működő Szász Kulturális Infrastruktúra Intézetnek, valamint a közép-európai egyetemeket összefogó Collegium Pontes szervezetének. A Német Szövetségi Köztársaság, a Lengyel Köztársaság és a Cseh Köztársaság ernyőszervezetei alatt a Collegium Pontes a tudományos értékek nemzetközi áramlását, kanalizálását végzi. A főiskola keretében működő Közgazdasági Karon működik az 5 éves „kulturális menedzser” képzés, amely megfelel a mi andragógus, korábban művelődési és felnőttképzési menedzser képzésünknek.

Mind az intézet, mind a Collegium Pontes a görlitzi Klingewalde Kastélyban kapott helyet, s a két szervezet operatív és szellemi irányítója Prof. Dr. phil. Dr. habil. Matthias Theodor Vogt. A Collegium Pontes számos konferenciát szervezett, amelyeken magyar tudományos szakemberek és egyetemi hallgatók is részt vettek, s a tudományos műhely gazdag szakirodalmának újabb és újabb produktumai így hazánkba is eljutottak.

Ez évben négy szerkesztett kötetükre figyelhettünk fel, amelyeket Matthias Theodor Vogt, Jan Sokol, Beata Ocieпка, Detlef Pollack, Beata Mikołajczyk szerkesztettek, és amelyeket az Európa szerte tudományos igényességéről ismert Frankfurt am Mainban ténykedő Peter Lang

Internationaler Verlag der Wissenschaften adta ki. Mivel a kiadó több kiadási hellyel is rendelkezik, a kötetek megjelentek Frankfurt am Mainban, Berlinben, Bernben, Brüsszelben, New Yorkban, Oxfordban és Bécsben is, ez jelzi a kötetek rangját is.

Sokat ígérő és izgalmas mondandója van „Az európai szolidaritás feltételei” című kötetnek. A szerzők azt kutatják, hogy az Európai Unió kiszélesedésével milyen krízisjelenségek bukkantak elő, s van-e Európának közös, összekötő identitást adó hatása? Az év második kötete a „Periféria Európa közepén”, amely tartalmát alább bővebben is megismerhetjük, a harmadik kötet „A gyengeség erőssége”, amely arra figyelmeztet, hogy minden gyengeségben ott van az esély egy-egy területen, s azt meg lehet találni. A negyedik kötet, „Europaizáció a mindennapokban”, a határ menti városok, intézmények közösségek transznacionális problémáit helyezi a vizsgálódása fókuszába.

A „Periféria Európa közepén” című kötetet külön is érdemes „górcső” alá venni, mert az elméleti megalapozás és konkrét téri kutatások összhangjában vizsgálja a címben megadott témát. Matthias Theodor Vogt az első fejezetben (*A periferialitás fogalma és problémái*) a kifejezés terminológiai sokszínűségére, árnyalataira, a fogalom történeti tartalmi változásaira mutat rá, vizsgálja az értelmezését több tudomány és a tudományok jeles képviselőinek művei aspektusából. (Marcus Tullius Cicero, Novalis, Walter Christaller, Carl Amery, Peter Bendixen, Hans-Heinrich Nolte, Bangó Jenő és sokan mások). Szembe állítja azzal a „provincialitás” fogalmát, bizonyítja, hogy a tereink rétegzett terek, amelyeket a központiság és periferialitás is, de regionális tagoltság is jellemez, s a téri szerkezeteknek identitást nyújtó hatása van. Ebben a térben három pólust le lehetünk fel, a várost, a vidéket és a falut, amelyekben az értékteremtést a hatékony kultúrpolitikai irányítás révén lehet elképzelni.

Jan Sokol, a prágai Károly Egyetem Embertudományi Fakultásának professzora tanulmánya a „Periféria és a határ” összefüggéseiből indul ki, s a centrum és periféria jellemzőinek tételes felsorolását végzi el. A „határ” nem egyszersmind periféria is, nagyon gyakran épp gazdagabb más térségeknél. Híd-szerű, olykor épp a piac jellemző tere, kulturális interakciók tere.

Aleida Assman, a Konstanzi Egyetem irodalomtudományi és az egyiptológia professzora a „Centrumtól a perifériáig és ismét visszaút a szív sötétségébe” című írásában ismét a centrum és periféria dialektikájából indul ki, s főként angol és amerikai tudósok írásait használja hivatkozásként, s a lengyel származású Joseph Conrad „Heart of Darkness” című regényén át mutatja be a téri tagoltság változásait.

Andrzej Tomaszewski, a műemlékvédelem Lengyel Nemzeti Tanácsa elnöke, számos lengyel és nemzetközi szervezet vezetője egy kérdésben fogalmazza meg a stúdiuma címét: „Közép-Európa kulturális tere a művészettörténet perifériája?” A Közép-Európa fogalom Kelet és Nyugat között egy kulturális tér, amely az első világháborút megelőzően mintegy száz évig létezett, s a XX. század végén, a „vasfüggöny” megszűnte után szervesült újjá. Milan Kundera definíciója szerint ez a terület geográfaiilag Európa közepe, kulturális értelemben „Nyugathoz” tartozik, politikai szempontból „Kelet”.

Miloš Havelka, a prágai Károly Egyetem történelemszociológiai professzora ugyanezt a gondolatot folytatja a „Hol van a közép? –Közép-Európa mentális térképe” című írásában. Meggyőzően bizonyítja, hogy a fogalom tartalma történetileg változik.

Friedrich Naumanntól a magyar Bibó Istvánig, Szűcs Jenőig feltérképezi a vonatkozó szakirodalmat, s nagyszerű szintézist teremt a tér-társadalomfelfogások hálózatában.

A kötet az elméleti megalapozás után a közép-európai térhez kötődő jelenségeket boncolgatja: Marek Czaplinski, a bresloui Egyetem történész professzora a „Sziléziai régió szimbolikus konstitúciója- Kísérlet egy szintézisre lengyel történészek nézőpontjából” című tanulmányában elemzi, hogy az együtt élő, de eltérő kultúrájú népcsoportok miként formálják meg téri identitásukat. Ugyancsak az identitást nyújtó szimbolikus tereket értelmezi Richard Wagner a „Szimbolikus konstrukciók Közép- és Dél- Kelet Európában, különös tekintettel az identitásra” című dolgozatában. Megállapítja, hogy a 15-ök Európai Uniójának 27-re való bővítésével Európa nem lett nagyobb, hanem más lett. A nyolcvanas évek végétől beszélhetünk ismét filozófiai értelemben Közép-Európáról, amely fogalom a politika zsargonjában vált újra használattossá, a közép-európai mítoszban a magyarok, szlovének csehek és lengyelek a Kelet- Közép-Európa részei.

A kötetben ezután két hasonló téma következik: Vladimir Kreck tollából a „Demokrácia, szubszidiaritás és piacgazdaság a posztszocializmus idején a bulgáriai művészet és kultúra példájával” címmel készült írásban a „nemzeti új ideológia” és annak érvényesülését elemzi a szerző. Anton Sterbling, a Szászországi Rendőrfőiskola professzora pedig a „Mi gubbasztunk és teszünk a sötét aknában-a kommunista erőszakuralom Romániában” című tanulmányban arról olvashatunk, hogy a romániai politikai hatalomváltás hasonlóan zajlott le, mint például Magyarországon. Részletezi a kommunista totális hatalomátvétel fázisait, s mindezek hatásait a romániai román és „román-német” szépirodalomra.

Volkhard Knigge, a Buchenwalni Emlékhelyek Alapítvány elnöke és a Jenai Egyetem díszdoktora a németországi történelmi gondolkodásról ír. (*Erinnerungskultur; Emlékezéskultúra*) Bemutatja, hogy a német közösségi tudat kétféle diktatúrára emlékezik, amelyek között hasonlóság és különbség is van: a nemzeti szocializmus és a SED-diktatúra. A demokratikus fejlődés, a felelősség- és öntudat kialakításával lehet eljutni az össznémet emlékezéskultúrához, amely kölcsönös kapcsolatban van az európai emlékezettel.

Albogast Schmitt az oktatás néhány kérdését vetette fel. (*Antik oktatás és modern tudomány- A tudás provincializálásának és specializálásának szellemtörténeti feltételezései*) Rámutat arra, hogy miközben a gazdasági és kulturális globalizáció világhálózatokat hozott létre, a tudományos rendszere a középkori gondolkodási struktúra foglya. Ez a tudományos módszertanban és oktatásmódszertanban is visszatükröződik, a tudomány különböző területein mérhetőek az autonómia eltérések. A mai változások részévé kell, hogy váljon a régi tudományos rendszerek egységének lépésenkénti felbontása.

A tanulmánykötet egy másik blokkja a sajátos helyzetben lévő városokat mutatja be. Gudrun M.König, a Dortmundi Egyetem professzora (*Áruhorizontok- Urbanitás vidéken*) az ember mindennapi életét meghatározó, közszolgáltatásokat nyújtó áruházak, piacok, benzinkutak, határátkelők, szupermarketek, passzázsok, mint a vásárlás színterei vizsgálatát végzi el, a konzumkultúrát, a vásárlóhely funkcióit, az eladó és vevő kommunikációját kutatja.

Christine Weiske a Chemnitzi Műszaki Egyetem professzora, Katja Schuchknecht és Mariusz Ptaszek ugyancsak a fenti egyetem tudományos munkatársai „A határon át - a mindennapok integráló ereje Görlitz-Zgorzelec városkettőségében” címmel írták le közös kutatásuk eredményeit. A Neißefolyó kettéválasztja az egykor egy várost, kérdés, miként lehet kialakítani bilaterális nemzeti politikát Lengyelországban és a Német Szövetségi Köztársaságban. A kutatás eredményei azért is fontosak számunkra, mert nekünk is van Komárom-Komarno és Sátoraljaújhely-Slovenské Nové Mesto kettős városunk.



Bernd Kaufmann Chartres városának, Mária Istenanyáról elnevezett püspöki Notre Dame leégésének történetét vetíti elénk, s mutatja be a város újbóli felemelkedését, regionális szerepének megtartását. (*Periferialitás és kulturális bennfoglalás*)

Günter Beelitz színész és a színháztudomány művelője, a Weimari Német Nemzeti Színház főintendánsa a tanulmánya címében kérdezi: *Mennyit kér a német színház a provinciális és globális jelenségekből? Mire való a színház- Kísérlet a helyzet meghatározására.* A szerző a színház régi funkcióit elfogadva rámutat arra, hogy számos funkcionális lehetőség kimarad a színházi munkában, amelyek a változásokhoz igazíthatnák és modernizálnák a mai színházat. A színházlátogatók meghatározott, ám nem elég széles rétegét szélesíteni lehetne. Normatív színház-esztétikában továbbiakban nem lehet gondolkodni.

A dolgozatokban és a kötet egészében megjelenő konklúziók a magyar határ menti inter- és multikulturális kérdésekre is adhatnak adekvát válaszokat, így az *andragógusok, térségfejlesztők, kulturális menedzserek, a kulturális antropológiával, vagy a históriával foglalkozó szakemberek és a kultúrpolitika formálói* egyaránt hasznosan forgathatják ezt a 375 oldalas művet. A német nyelvű kötetek 45-60 Euro közötti összegért megvásárolhatók a kiadónál, amely e-mailen elérhető (zentrale.frankfurt@peterlang.com).

Nemzetközi konferencia beszámoló

Penney Éva:

Beszámoló a tanuló városok koncepció helyi megvalósításairól a „Learning Region’s Role in Regional Development and Re-Generation” konferencián elhangzottak alapján (Limerick, 2008. 05. 28–30.)

A Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület képviselőjében Pordány Saroltával együtt vettünk részt *A tanuló régió szerepe a regionális fejlődésben és megújulásban* című konferencián az írországi Limericki Egyetemen. A konferenciára 30 országból mintegy 100 résztvevő érkezett. A legnagyobb létszámú csoportot az Egyesült Királyságból és Írországból származó „helyiek” alkották. Ezt követően a második legnagyobb csoport az európai országból érkezők voltak (németek, franciák, belgák, görögök, törökök stb.). Ezek között külön kisebb csoportot képeztek a volt szocialista országok képviselői: 3 lengyel, 3 magyar, 2 litván, 1 szlovák, 1 horvát és 1 bulgár résztvevővel. De a tengeren túlról is volt néhány érdeklődő: számos amerikai, ausztrál, sőt még Afrikából is érkezett egy résztvevő. A távol-keleti országok nem képviselték magukat ezen a konferencián.

Mivel jelenleg a Budapest II. kerületében, Pesthidegkúton kiadott helyi újság főszerkesztője vagyok, és az utóbbi tíz esztendőben a helyi környezetvédő szervezetben dolgoztam, ezért kissé másféle szemszögből figyeltem az előadásokat. A felnőttképzés területén töltött korábbi munkás éveim azonban segítettek két számomra érdekes előadás azonosításában, amelyek legfontosabb mondanivalóját az alábbiakban összegzem.

Az első előadó Dr. Jon Talbot *Senior Lecturer* (Professional Development Unit, Department of Work Related Studies, University of Chester – Szakmai Fejlesztési Egység, A Munkához Kapcsolódó Tanulmányok Tanszéke, Chesteri Egyetem) Közép-Anglia nyugati részéről érkezett (Chester Birminghamtól északnyugatra, Liverpooltól pedig közvetlenül délre fekszik, a wales-i országrész határán). Talbot professzor előadásának címe: *Can universities deliver regeneration skills? Reflections on experience with the University of Chester’s ‘Regeneration for Practitioners’ using a work based learning framework* volt – ami magyarul így hangzik: *Tudnak-e az egyetemek megújulási készségeket tanítani? A Chesteri Egyetem, „Megújulás a gyakorló szakember számára” című, a munkán alapuló tanulási keret tapasztalatairól szóló elmélkedések.* Az előadó Angliában már évtizedek, sőt évszázadok óta tartó megújulási programokat menedzselő egyének számára formális képesítést biztosító, s új módszereket hasznosító kurzusaikat mutatta be.

Mint elmondta, Angliában mint az ipari forradalom során először iparosodó országban a megújulási kényszer is legkorábban jelentkezett, így az országnak jóval nagyobb gyakorlata van már az elmaradott régiók megújulását szorgalmazó projektek kezelésében. Az ezeket menedzselő szakemberek azonban ez idáig különféle szakterületekről érkeztek, például város-tervező mérnökök vagy szociális munkások voltak. Egy általa idézett, 2004-es felmérés szerint (Egan J. 2004) 100 különféle szakterületről érkeztek, mivel ezen a területen formális képzést ez idáig egyetlen oktatási intézmény sem biztosított.

A Chesteri Egyetemen az 1990-es évek végére fejlesztették ki a WBIS – *Work Based and Integrative Studies – A Munkán Alapuló és Integrált Tanulmányok* című tanítási-tanulási módszert. 1998-ban iratkoztak be először diákok, akik ezt a módszert választották tanulási formájuknak, s mára kb. 800 diák tanul az egyetemen e szisztéma szerint. A módszer lényege, hogy a tanuló munkája mellett e-learning segítségével végzi tanulmányait. Ő maga választja ki tanulmányai megkezdésekor titora segítségével, hogy milyen szintre kíván eljutni: tehát az első diplomával rendelkező egyén eldöntheti, hogy csak tanúsítványt, vagy diplomát, esetleg mester fokozatot akar szerezni. A végcélnak megfelelően kell előre megadott számú modulokat teljesítenie, azonban ezek mibenlétét maga határozhatja meg. Tehát szabadon válogathat érdeklődésének és munkahelyi szükségleteinek megfelelően az egyetem által ajánlott összes kurzusanyag moduljai között. Maga választja meg az „utat”, amely tanulmányai végcéljához elvezet. A WBIS módszert kidolgozói különösen arra „hegyezték ki”, hogy segítségével a munkahelyi teljesítmény nagy mértékben javuljon.

A WBIS filozófia számos kulcsfontosságú céllal rendelkezik, ezek közül néhányat megemlítek:

- a felsőoktatásban szerzett tudás és a „való életből” származó tapasztalat közötti kapcsolat megteremtése, különös tekintettel a munkahelyre;
- az egyént rávenni arra, hogy az életen át tartó tanulásban részt vállaljon és érzékenyvé tenni arra, hogy felismerje saját tanulási igényeit és megtalálja a számára leghasznosabb tanulási módszereket;
- a tanulási folyamat központjába helyezni a tanulót és szükségleteit;
- olcsó, de flexibilis tanulási módszert teremteni, amely felismeri a tanulási folyamat alapvetően szociális természetét;
- értékelni a tudás összes forrását, beleértve a tanulók által tanúsított tudást is, és felismerni azt az igazságot, hogy mi, a tanulást elősegítők is tanulhatunk tőlük, ugyanúgy mint ahogyan ők tanulnak tőlünk;
- arra segíteni az egyént, hogy megragadja az informális, gyakorlati tapasztalatait és elgondolkodjon e tapasztalatokon a formálisabb, elvont tudás birtokában;
- alapvetően WBIS megkísérli elősegíteni a tanuló belső párbeszédét az informális és formális tudás között, hogy az illető erre alapozhassa megváltoztatott cselekvését, s ezen keresztül WBIS átalakítja az egyéneket és a szervezeteket is.

A WBIS-ben nem az egyén egyedileg kialakított tanulási „útvonalát” ellenőrzik és hagyják jóvá, hanem magát a kiválasztott programot. Ezáltal a tutor a tanulást az egyén vagy a csoport igényeihez tudja igazítani.

A tanulók választhatnak kifejezetten a WBIS-hez tervezett modulokat vagy bármely más, az egyetem által ajánlott modult, feltéve, hogy az kapcsolódik az adott tárgyhoz, megfelelő szintű, s az egyéni tanuláshoz használható projektekkel rendelkezik. Ha az utóbbi feltétel nem áll rendelkezésre, megfelelő létszámú jelentkező esetén új modulokat is kifejleszt az egyetem.

A WBIS fokozatokat maximum 50%-os APL-lel (*Accreditation for Prior Learning – Előzetes Tanulási Akkreditációval*) is meg lehet szerezni, ami különösen az idősebb és nagy tapasztalattal rendelkező tanulók számára előnyös, hiszen formális akkreditációt szerezhetnek korábban megszerzett tudásuk alapján.

Mivel a tanuló a legkevesebb időt akarja eltölteni a munkahelyétől távol, így tutorával telefonon vagy interneten tarthatja a kapcsolatot. A különböző tárgyak szak-tutorainak segítségét is igénybe veheti, és a munkahelyén személyes mentor is segítheti tanulását. A munkára alapozott tanulás módszerét ma már számos egyetem használja, nemcsak a chesteri, viszont itt alkalmazták először e módszert a megújulást menedzselő szakemberek formális képesítésére.

Az előadó ezután beszámolt az adott területen történt oktatási fejlesztésekről és eredményekről, s szomorúan vallotta be, hogy egyeteme az erőforrások tekintetében mostohán kezeli az új, radikális módszert alkalmazó tanszéket. De mint mondta, ez nem újdonság az angol felsőoktatásban, hiszen a háború után a középfokú oktatás széleskörű fejlesztése nyomán „termelt” fiatalokat a hagyományos egyetemek nem voltak hajlandók felvenni. Ezen igény kielégítésére épültek az új ún. „vörös téglás” egyetemek az 50-es és 60-as években. Az egyetemek összességében nem mutattak hajlandóságot a szakképzés fejlesztésére a 70-es években, ezért alapították meg a politechnikumokat – amelyek ma már egyetemekként működnek –, s a hagyományos egyetemek vonakodása miatt, a felnőttoktatás távoktatásos formájának kifejlesztése céljából született meg az Open University – korábbi munkahelyem! Mivel engem maga a módszer ragadott meg leginkább, így erről számoltam be részletesen.

A második előadó, akinek munkájáról be szeretnék számolni, Mr. Larry Swanson volt, aki az amerikai *Center for the Rocky Mountain West, University of Montana* elnevezésű intézményből érkezett. Eladásának címe: *Nurturing the merging mindsets of economic and environmental planning nearby National Parks in the American West – A gazdasági és környezetvédelmi tervezés gondolkodási sémáinak egyesítése a közeli Nemzeti Parkokhoz kapcsolódóan, Amerika nyugati országrészében.*

Swanson úr egy óriási területen végbemenő régiófejlesztésről számolt be, amely leginkább logisztikai kihívást jelent az ott dolgozók számára. A terület a kanadai határtól délre (de földrajzilag Kanadába is hosszan benyúlva) egészen Santa Fe-ig tart délen – a Sziklás-hegység területe, amely az észak-amerikai kontinens gerince. Az általuk kezelt régió a hegység nyugati lábánál fekszik. A régióban az 1980-as évektől a 2000-es évekig gyors volt a gazdasági fejlődés. Az emberek „szabadabb” életstílusra váltottak: sokan költöztek el korábbi lakóhelyeikről másutt keresve boldogulásukat, az életviteli döntések megváltoztak ebben az időszakban a

korábbi évtizedekhez képest. Mint rámutatott: az emberek és a munkahelyek is sokkal mobillabbak az új technológiák alkalmazása nyomán, így új migrációs formák alakulnak ki. Míg korábban a városi urbanizáció volt a jellemző, mára már az emberek ott élhetnek, ahol kedvük van letelepedni, és a munkahelyek „követik” őket.

A kérdéses régióban nagy kiterjedésű állami tulajdonban lévő területek találhatók: pl. nemzeti parkok, indián rezervátumok, nemzeti erdők és legelők, különböző minisztériumi tulajdonú területek. A nemzeti parkok közelében főként kisebb városok találhatók. Példaként a Yellowstone–Teton régiót hozta (amely magában foglalja Yellowstone Parkot is), ahol 1990-ben 560 ezren éltek, míg 2008-ban ez a szám már 700 ezer főre növekedett. A legfontosabb kérdés, amely sikeres megválaszolása létfontosságú az itt élők száma az: „hogyan tudnak a régió lakóközösségei és vállalkozásai növekedni és fejlődni, hogy egyidejűleg megőrizzék a régió legfontosabb gazdasági értékét: a jó minőségű környezetet”. A válasz a szoros kooperációban rejlik: a régi és új kapcsolatokat meg kell teremteni az itt élő közösségek között, amelyek segítségével gazdaságilag együtt tudnak működni, s a vidéki és városi kooperációt hosszú távra ki tudják fejleszteni. A stratégiai gondolkodás elengedhetetlen a régió számára. A térség nagyobb városai: Billings, Bozeman, Idaho Falls, Pocatello, Jackson. E térségben élők jövedelme a 80-s években 16%-kal, a 90-es években 44%-kal, míg 2000-től 2004-ig újabb 41%-kal nőtt. Ezzel a Sziklás-hegység régiója az ország egyik leggyorsabban fejlődő területévé vált.

A térséget a jövő kihívásaira a következő stratégiai döntésekkel kívánták felkészíteni:

- A hosszú távú gazdasági jólétet a kulcsfontosságú előnyök megőrzésével (pl. a jó minőségű környezet és közösségek) tudják elérni.
- A fokozatosan öregedő népesség növekedő odafigyelést igényel az egészségügy, a lakásügy, a közlekedés stb. terén.
- A gazdasági növekedés hangsúlyát a jó minőségű lakóközösségekre, munkaerőre és környezetre kell összpontosítani.
- A munkaerő piac résztvevőit fel kell készíteni az új helyzetre jó minőségű, jól finanszírozott, életre-szóló, adaptálható és az adott munkakörhöz való képzéssel.
- A közlekedést jobban átgondoltan, régióra koordinálva és költséghatékonyan kell fejleszteni.
- A vidéki és városi közösségeknek pedig partnerként mindkét fél számára hasznosan kell együttműködni.

A stratégiai döntések következtében a hangsúly a kisebb vállalkozások felé mozdult el. Ezeket kulcsfontosságú kisebb csoportokban kell fejleszteni.

Billings, a térség legnagyobb települése, melynek átgondolt fejlesztése az egyik legfontosabb feladat a régióban. A várostervezőknek nagy hangsúlyt kell fektetniük Billings természeti környezetének megóvására, amelyet egyidejűleg a város lakói számára élvezhetőbbé kell tenni. A helyi közösségeknek a helyi vállalkozásokhoz hasonlóan igazodniuk kell a megváltozott körülményekhez: „tanuló közösségekké” kell válniuk, hogy lépést tudjanak tartani a változó világgal. A kis régióknak nem szabad a nagyobb régiók fejlesztési stratégiáit kritika nél-

kül átvenniük, hanem meg kell vizsgálniuk, hogy a fejlesztés példái közül melyek alkalmazhatóak az ő esetükben.

Swanson úr ezután az ország tágabb, nyugati felére koncentrálva mutatta be, hogy a növekedés nemcsak a kisebb térséget érintette. Az ország nyugati felén élő népesség mozgására az utóbbi évtizedben leginkább az jellemző, hogy a Sziklás-hegység nyugati régióban erős a lakosságszám növekedése, míg az ország középső részén fekvő, síksági területeken a legnagyobb a csökkenés. A gazdasági fejlődés egyik legfontosabb eleme az egész Sziklás-hegység régióban az emberi erőforrás fejlesztése. Ezért a felnőttoktatás fejlesztése kulcsfontosságú szerepet kap.

Így:

- A munkaerő fejlesztését helyben kell elvégezni.
- A munkaerő képzését, s általánosságban az oktatást, a vállalkozásoknak nyújtott technikai és pénzügyi segítséget, a marketingot, az infrastruktúra fejlesztését és a társadalom fejlesztésének más aspektusait minden esetben össze kell egyeztetni egymással.
- A munkaerő fejlesztését a helyi igényekre és a helyi vállalkozások lehetőségeire kell alapozni, tehát stratégiaileg alaposan kidolgozni.
- Mivel a gazdaság folyamatosan fejlődik és változik, ezért a munkaerőpiac fejlesztését is ehhez kell igazítani: előre kell tekinteni, hogy merre mutat a fejlődés, s azt kell követni a kidolgozott képzésekkel is.
- Mivel a változás folyamatos, így a munkaerőképzésnek is az életen át tartó formát kell követnie.
- Mivel a képzésben a munkával egyidejűleg vesz részt a dolgozó, így annak helyileg is közel kell lenni a munkahelyhez.
- S nem utolsó sorban, a sikeres képzésnek jól finanszírozottnak és jó minőségnek kell lennie.

Egyeteme ezeknek a feladatoknak a sikeres elvégzésében segíti a Sziklás-hegység nyugati térségében fekvő települések közösségeit.

Ajánlom az érdeklődők figyelmébe a konferenciát szervező PASCAL szervezet honlapját: <http://www.obs-pascal.com/>

A beszámoló elhangzott a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület 2008. június 25-i kerakasztal-beszélgetésén, Budapesten.



Megemlékezés

Harangi László:

Kelner Gitta emlékére

Kedves Barátaim!

Fájdalmas megrendüléssel tudatom, hogy Kelner Gitta kolléganőnk, szeretett munkatársunk 2009. november 2-én elhunyt.

Mélységes embersége, példátlan tisztessége, fedhetetlen becsületessége, felelősség-tudása, mások iránt érzett tenni akarása, munkaszeretete és munkabírása, még súlyos betegsége idején is, az elmélet és gyakorlat szinte csodálatra méltó összekapcsolása a legmagasabb rendű, szinte filozofikus magasságoktól a legapróbb részletekig, végtelenül gyors gondolkodása, és lényeglátása, mind szakmailag, mind a legtágabb összefüggésekben pótolhatatlan hiány számunkra. Tudására a széleskörű általános műveltség és az andragógiai áttekintő képesség volt a jellemző.

Szűkebb körű munkaterületünkön is maradandót alkotott. Nélküle a Felnőttoktatási és képzési lexikon nem született volna meg, melynek fáradhatatlan ébren tartója, gerjesztője omnipotense volt. A Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztályának minden nyúge és gondja az ő ténylegesen egyre gyöngülő vállán nyugodott, hiszen szerencsétlen eleste miatt kéthetenként kellett fájdalmas „pungálásra” vinnünk. Vezérelvünk munkánkban a társadalmi igazságosság és esélyegyelőség megteremtésének elősegítése volt a kirekesztett népességcsoportok tudásának, képzettségének segítségével. Ennek jegyében az elmúlt tizenkét évben sok szép és maradandó konferenciákat rendeztünk, kiadványokat adtunk ki, melynek valóra váltását nagymértékben neki köszönhetjük.

Hozzám, talán érdemtelenül is, nagymértékben ragaszkodott. Egyre elhatalmasodó betegsége idején is, szinte túlradó módon igyekezett gondoskodni rólam, amelyet a tőlem telhető ápolásával igyekeztem pótolni. Méltó társam volt a munkámban, a mindennapi élet valamennyi otthoni és hivatalos teendőiben. Az utóbbi hetekben már járni is alig tudott. Utolsó neki rugaszkodása az október 13-án megrendezett konferencia volt, amely megítélésünk szerint kitűnően sikerült.

Akarata ellenére október 22-én szállítottuk kórházba, ahol az orvosok igazán mindent elkövettek életben maradásáért, gyógyulásáért, de nem tudtak rajta segíteni. Tizenegyszer volt dialízisen, infúziót is állandóan kapott, de hiába. (A megpróbáltatások annyira megviseltek, hogy jómagam is kórházi ápolásra utaltak, amelyet néhány napja hagytam el).

Végakarata szerint földi hamvainak eltűnése a nyilvánosság kizárásával és tudta nélkül történik, de emléke szívünkben örökké élni fog.



Díjalapítás

„A Felnőttképzés Fejlesztéséért” Díj megalapítása

A FFE (továbbiakban Egyesület) új szakmai díjat hozott létre „A Felnőttképzés Fejlesztéséért” elnevezéssel.

A díj odaítélésének fő szempontjai:

- az Egyesületünkben végzett magas színvonalú, kiemelkedő, önkéntes munka a felnőttképzés fejlesztéséért;
- a felnőttképzés fejlesztése területen végzett kutatói munka és publikációk megjelentetése;
- a nemzetközi felnőttképzési együttműködések területén végzett kiemelkedő szakmai munka.

A Díj kivitelezése: zománcozott, bronzérem az **FeF** logójával

Hátoldalán: a díjazott neve és az átadás éve

Tervező: Juhász Gyula, ötvös

A Díj odaítéléséről az FFE elnöksége dönt

Díjátadás a közgyűlésen történik

Első díjátadás: 2009. május 22., FFE Közgyűlés

Első díjazott: Penney Éva (2009)

Indoklás:

- a magyar felnőttképzés fejlesztése érdekében végzett kimagasló önkéntes, civil tevékenységéért, amelyet a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesületben 2004-2009 között végzett.
- Továbbá a magyar civil szektor fejlesztése érdekében végzett kiadói és szervezői tevékenységéért, amelyet Budapesten fejtett ki.

Szerzőink

Szerzői jogok:



Benke Magdolna dr.



kutató, felnőttképzési szakértő;
 Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet
 Kutatásszervezési és Fejlesztési Osztály

Boros Kinga



távoktatási szakreferens, felnőttoktatási szakértő

Dobos Ágota dr.



Budapesti Corvinus Egyetem
 Társadalomtudományi Kar;
 IOK igazgató

Harangi László

Wlassics Gyula díjas felnőttoktató;
a Magyar Pedagógiai Társaság
Felnőttnevelési Szakosztályának elnöke

Juhász Erika dr.

főiskolai docens

Knox, Alan B.

professzor;
Continuing Education, Department of Educational Leadership
and Policy Analysis,
University of Wisconsin, USA

Kovács Ilma dr.

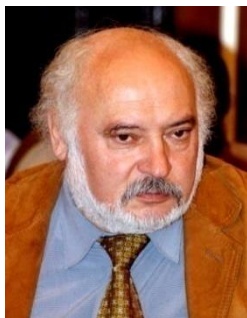
egyetemi magántanár;
Budapesti Corvinus Egyetem,
IOK Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ
munkatársa

Németh Balázs PhD

egyetemi docens;
Pécsi Tudományegyetem
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

Penney Éva

az angol Open University nyugalmazott főszerkesztője

Sári Mihály dr. habil

egyetemi docens

T. Kiss Tamás

főiskolai tanár;
Andragógia szakcsoport vezető;
SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet

Vörös Miklós PhD

Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem
Felnőttképzési és Távoktatási Központ vezetője



Támogatóink

A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület magánszemély tagjai

*Nemzeti Civil Alapprogram
Közép-magyarországi Regionális Kollégiuma
(működési támogatás - NCA-KM-09-1614)*

Suli-Soft-Design

Suli-Soft-Design – a webes alkalmazások akadálymentesítője

www.suli-soft-design.hu



Impresszum

Felnőttképzési Szemle – online Időszaki kiadvány

2009. november (III. 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 – vigh.gyorgy@suli-soft-design.hu

Megjelenik az FFE gondozásában.