

**FEF**

Felnőttképzési Szemle  
VII. évfolyam 2. szám  
2013. tél

## TARTALOMJEGYZÉK

<b>Előszó .....</b>	<b>3</b>
<b>Tanulmányok.....</b>	<b>4</b>
Márkus Edina: Az általános célú felnőttképzés elméleti megközelítései.....	5
Maróti Andor: Esszé a tudományos ismeretterjesztésről.....	16
Győrfyné Kukoda Andrea: Az egyetem funkciói, a képzés tartalma .....	28
Endrődy-Nagy Orsolya: A kommunikációs tréningek lelke – interakció és kommunikációs folyamat.....	35
<b>Kutatási eredmények.....</b>	<b>44</b>
Szabó Barbara: A bolognai rendszer a munkaerőpiac szemszögéből.....	45
Németh Nóra Veronika – Nagy Zoltán – Juhász Csaba: A szakmai tanárok képzésének kihívásai Bologna után.....	50
Móré Mariann: A munkahely által szervezett tréninggel összefüggő magatartásminták vizsgálata .....	58
Németh Petra: Egymásért egy másért – Múzeumandragógia és múzeumpedagógia a fogyatékkal élők világában.....	64
<b>Szerzőink .....</b>	<b>68</b>
<b>A publikálás feltételei .....</b>	<b>69</b>
<b>Impresszum .....</b>	<b>70</b>

## Előszó

A Felnőttképzési Szemle VII. évfolyamának 2. száma 10 egyesületi tagunk tanulmányait és kutatási eredményeit mutatja be 8 publikációban. A Felnőttképzési Szemle ezen száma is azzal a céllal jelenik meg, hogy felvállalja a szakmai és tudományos párbeszéd alapját jelentő felnőttképzési témájú elméleti tanulmányok és empirikus kutatási eredmények bemutatását.

Folyóiratunk továbbra is online formában jelenik meg, ezáltal az itt közölt tudományos írások megfelelnek a ma már rendeletben is szabályozott tudományos művek nyílt hozzáférésű közzétételére vonatkozó irányelveknek (A Magyar Tudományos Akadémia elnökének 27/2012. számú határozata). Szerzőinknek ezáltal javasoljuk, hogy a nyílt hozzáférésű elérhetőséget (URL címet) a publikálás adatai mögött tüntessék fel önéletrajzukban és publikációs adatbázisaikban (pl. Magyar Tudományos Művek Tára), hogy minél több érdeklődő tudomást szerezhessen a folyóiratunkban bemutatott szakmai és tudományos eredményekről.

Jelenlegi számunkban a tanulmányok rovatban elhelyezett írások átfogó bemutatását tartalmazzák a felnőttképzés aktuális teoretikus kérdéseinek. A Nemzeti Kiválóság Programban ösztöndíjas kutatóként is tevékenykedő Márkus Edina, a Debreceni Egyetem adjunktusa az általános célú felnőttképzés fontossága mellett teszi le a voksát, és külön eredménye a kutatásainak, hogy összegyűjtötte az általános célú felnőttképzés országoként különböző megnevezését, amelyet ilyen átfogó módon máshol nem olvashatunk. Maróti Andor tanár úr a tudományos ismeretterjesztésről írott történeti kitekintése rendkívül gondolatébresztő, és napjaink ismeretterjesztéséhez kapcsolódóan számos tanulsággal szolgál. Győrfyné Kukoda Andrea az egyetem képzési és egyéb funkcióit vizsgálja, és a felsőoktatás felnőttképzésbeli szerepét hangsúlyozza. Endrődy-Nagy Orsolya egy rendkívül gyakorlatorientált téma, a tréningek teoretikus alapvetéseit egészíti ki az interakció és kommunikáció szerepének vizsgálatával.

A kutatási eredményeket bemutató rovatban a Bologna-folyamat két témában is vizsgálati témaként kerül elő. Szabó Barbara munkaerő-piaci szempontból, a Németh Veronika Nóra – Nagy Zoltán – Juhász Csaba szerzőtrío pedig a szakmai tanárok képzésének oldaláról kapcsolja be a kutatásába a Bologna-folyamatot. A tréningezés ezen számunkban az elméleti megközelítés mellett egy gyakorlati kutatás eredményeinek vonatkozásában is vizsgálat alá kerül Móré Mariann írásában. A kutatási tanulmányok sorát pedig Németh Petra mesterszakos hallgató néhány kutatási eredménye zárja a fogyatékkal élők múzeumpedagógiai és múzeumdragógiai lehetőségeiről.

Köszönjük a szerkesztőbizottság, az on-line szerkesztőnk, a lektoraink és a tanulmányírók munkáját!

Kellemes és hasznos olvasmányélményeket kívánunk Egyesületünk tagjainak és folyóiratunk további olvasóinak is! Reméljük, haszonnal tanulmányozzák az írásokat, és ajánlják kollégáiknak, ismerőseiknek, tanítványaiknak és tanáraiknak egyaránt!

Juhász Erika  
főszerkesztő



Felnőttképzési Szemle  
VII. évfolyam 2. szám  
2013. tél

## TANULMÁNYOK

**Márkus Edina**

## ***Az általános célú felnőttképzés elméleti megközelítései<sup>1</sup>***

### **Jelentőség**

Az általános műveltség és a különböző készségek (alap-, kulcs-, menedzsment-, állampolgári készségek stb.) szerepe felértékelődött. Ezen készségek megléte nélkül nehezen érvényesíthető a szaktudás. Az említett ismeretek és készségek fejlesztése, bizonyos rétegek számára megszerzése, a felnőttképzés révén lehetséges. Többek között ennek is köszönhető, hogy a felnőttképzés (szak- és általános képzési vonatkozásban is) kérdése hazánkban és egész Európában egyre inkább kiemelt szerepet kap, gazdasági és társadalmi megközelítésben egyaránt. A szakképzés és általános képzés egymást kiegészítő, egymásra épülő viszonya egyértelmű. Azonban a támogatások és a megítélés kapcsán is időnként két szembeállított ágazata a felnőttképzésnek.

A hazai és nemzetközi szakirodalmi források és példák egyaránt azt mutatják, hogy a felnőtt tanulás nem csupán gazdasági kérdés. Az általános képzések fontosságára felhívják a figyelmet a gazdaságin túl, társadalmi szerepe miatt is. Az általános képzés szerepe a társadalmi felzárkózásban jelentős. Az általános képzés lehetővé teszi a polgárok tanuláshoz való jogának szabad érvényesülését; megalapozza és kiegészíti a szakképzési, munkaerő-piaci és munkaerő-piaci képzéseket; hozzájárulhat a leghátrányosabb helyzetben lévő rétegek (lemorzsolódott fiatalok, felnőttek, alacsony iskolai végzettségűek, bevándorlók) társadalmi integrációjához. Egy eredményes felnőttképzési program nemcsak a jóléti, foglalkoztatási mutatókra hathat pozitívan, hanem például az egészségügyiekre is.

Az utóbbi években megjelent hazai vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a felnőttképzésben résztvevők száma alacsony és nem arányos. Épp a legrászorultabbak nem kerülnek a képzettek körébe. A felnőttképzési rendszer hatékonyságának vizsgálatakor Pulay és munkatársai (2009) megjegyzik: a felnőttképzésben alulreprezentáltak azok a munkaerőpiacon hátrányos helyzetben lévő rétegek, amelyeknek legnagyobb szükségük lenne a kompetenciáik fejlesztésére, a bevonásuk továbbra is a legnehezebb feladat. Ezek azok a csoportok, akik ahhoz, hogy szakmai képzésbe bevonhatóak legyenek, ezáltal a foglalkoztatási esélyeik növelhetőek legye-

---

<sup>1</sup> A kutatás a TÁMOP 4.2.4. A/2-11-1-2012-0175 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

nek, általános képzésre (közismereti felzárkóztatásra, alapkészségeik fejlesztésére) van szükségük. Azonban a hazai felnőtteket érintő képzési programok a szakmai képzésekre koncentrálnak. Háttérbe szorúlnak azok a tanulástámogatási programok, amelyek nem közvetlenül a munkába állást célozzák. A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat adatai szerint (Fazekas és munkatársai, 2012) a munkaerő-piaci képzésbe belépő munkaviszonnyal nem rendelkezők száma 2011-ben a 2003-as adatokhoz képest több mint felére csökkent (2003-45092 fő, 2011-18464 fő). A képzések számának drasztikus csökkenése miatt következett be, mert a képzési támogatások döntéseit központosították, emellett olyan képzéseket engedélyeztek csak (elsősorban hiányszakmákra irányuló képzések), amelyeknek igazolható közvetlen foglalkoztatási hatása van. Ezáltal csökkent a preventív és általános képzések száma a támogatott képzések között.

## Fogalmi körülhatárolás

Az általános képzés hazai megközelítése kettős, egy szűlesebb és egy szűkebb értelmezés is lehetséges. Ha az iskolarendszerű felnőttoktatás és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés teljességében értelmezzük az általános képzést, akkor az iskolarendszerű felnőttoktatás alap- és középfokú befejezett iskolai végzettséget nyújtó képzéseit is általános képzésként definiálhatjuk. Ezek azok, amelyek formális keretűek és leggyakrabban a második esély iskoláiként találkozhatunk vele a szakirodalomban, részben a korábbi dolgozók iskoláinak utódaiként léteznek. Emellett az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés szakmai, nyelvi és általános célú felosztásában az általános képzéseké az egyik terület. Szűkebb értelemben ez utóbbit érthetjük az általános célú felnőttképzés alatt.

A haza szakirodalomban az iskolarendszerű felnőttoktatás történeti vonatkozásainak, funkcionális elemzésének, valamint az intézményrendszerének a vizsgálatára is találhatunk példákat (többek között Felkai, 2002; Csoma, 2002; Mayer, 2003, 2005, 2006; Bajusz 2008 munkái nyomán). Az iskolarendszeren kívüli képzés nem formális keretek között folyó általános célú képzéseit végző intézmények és tevékenységük vizsgálata nem jellemző. Vagy általában a felnőttképzési intézményrendszerre, különösen az akkreditált intézményekre vonatkozóan (Koltai 2005a, 2005b, Farkas és munkatársai 2011), vagy egy-egy részterületre /speciális programokra, vagy célcsoportra (iskolából lemorzsolódott fiatalok)/ irányulóan (Di Benedetto és munkatársai, 2007) találhatunk vizsgálatokat.

Nemzetközi téren van előzménye az általános célú felnőttképzés vizsgálatának. Az elmúlt években volt erre a területre vonatkozóan egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat „Non-Vocational Adult Education in Europe – Nem szakmai felnőttképzés Európában” elnevezéssel (Non-Vocational Adult Education in Europe, 2007) európai országok részvételével. Azonban

némileg más a megközelítés, az általános képzésre egy kizáró jellegű meghatározást használnak, a nem szakmai felnőttképzés (NVAE) fogalmát. Ez jóval tágabb, mint a hazai értelmezés, mert magában foglalja a nyelvi és informatikai képzéseket is, minden képzést, ami nem szakmai célú, nem szakképzettséget nyújt, függetlenül attól, hogy iskolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli programokról van szó.

Ha a nemzetközi szakirodalom szóhasználatát tekintjük, itt is megjelenik a kettősség. Egyrészt a hazai terminológiában az iskolarendszerű felnőttképzés általános és középiskolai befejezett végzettséget nyújtó területe, jellemzően az „adult basic education”, „general adult education” kifejezéseket használva. Másrészt az általános képzések körébe sorolják a speciális célcsoportok (menekültek, bevándorlók, halmozottan hátrányos helyzetűek) számára nyújtott alap- és kulcskompetencia-fejlesztő képzéseket, valamint a személyes érdeklődésből, leginkább szabadidő eltöltése céljából végzett képzéseket. Ebben az esetben is számos kifejezés megtalálható, például „adult and community learning”, „further education”, „interest education”, „popular education”, „permanent education”, „socio-cultural adult work”. A fogalomhasználat országonként is eltérő (Az országonként jellemző fogalomhasználatot lásd a mellékletben).

Rettegi (2010) utal a fogalom meghatározásának nehézségére. Az általános célú képzés meghatározása önmagában is bizonytalansággeltő. Emlékezzünk vissza a képzés meghatározására, miszerint ami szervezett körülmények között megvalósuló, kompetenciabővítésre vagy fejlesztésre irányuló, a cél elérését mérő, értékelő tevékenység, az képzés. Minden képzés hat az emberre, módosítja viselkedését, megoldási stratégiáit, mobilizálható ismereteit, ilyen értelemben „hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez”. És az sem hagyható figyelmen kívül, hogy az „általános műveltség növelése” korántsem egzakt valóságot fejez ki. A fogalom meghatározás alapján szakmai megfontolásokat téve arra a következtetésre is el lehet jutni, hogy minden képzési tevékenység beletartozik az általános célú képzésbe (Rettegi, 2010: 10).

Sz. Tóth (é.n.) szerint az általános felnőttképzés tevékenységekörébe tartozik a szakmától független, ugyanakkor több foglalkozási körben is alkalmazható, általános ismeretek és készségek oktatása, fejlesztése.

Mint látható a fogalom meghatározására és az általános felnőttképzés területi lehatárolására többféle megközelítés is megtalálható a szakirodalomban, van olyan széles értelmezés is, amely a téma vizsgálatát is nehezíti. Jellemző, hogy a témával foglalkozók szűkítik és vagy az iskolarendszerű felnőttoktatás (amelyet formálisként is neveznek) vagy az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés (amelyre a nemformális kifejezést használják leginkább) területén megvalósuló általános képzési programokra koncentrálnak.

## A téma megjelenése a szakirodalomban

Az általános célú felnőttképzés kapcsán megjelenik a témakör jelentőségének, szerepének a vizsgálata. Ebben az esetben elsősorban a szakképzés és általános képzés kettőségének, a munkaerőpiaci képzések előtérbe kerülésének, az általános képzés háttérbe szorulásának (Knoll, 2001; Pulay és munkatársai, 2009; Csoma, 2008, 2009) kérdéskörét tárgyalják.

Ezen túl az intézményrendszeri, funkcionális megközelítés (Durkó, 1999; Koltai-Koltai, 2005) is meghatározó, ebben az esetben igyekeznek elhelyezni az általános képzést a felnőttoktatás-és képzés rendszerében.

Továbbá az általános célú felnőttképzés vizsgálatakor megjelenik a cél és célcsoport elemzése, a képzések tartalmi szempontú csoportosítása is (Sz. Tóth, é.n.; Non-Vocational Adult..., 2007), mint tárgyalt témakör.

Az általános felnőttképzés fontosságára, problémáira mutat rá Csoma 2009-es munkájában. A közoktatás magába foglal szakképzési funkciókat és intézményeket, a felsőoktatás jellegzetesen szakirányú képzést nyújt, a közoktatás, a szakképzés, valamint a felsőoktatás része a felnőttoktatásnak-képzésnek, illetve a felnőttoktatás-képzés része a közoktatásnak, a szakképzésnek és a felsőoktatásnak. A felnőttoktatásnak-képzésnek, mindezzel együtt, úgynevezett, nem-formális, valamint a hagyományos oktatási-képzési rendszereken kívüli, közművelődési változatai is vannak. (...) A probléma e téren - egyrészt - abban áll, hogy a közművelődés (szabadművelődés, majd népművelés) valamint a felnőttoktatás-felnőttképzés, történelmileg egymástól elválasztott funkció és intézményrendszerként épült ki és működik. Ennek okai között rátalálhatunk arra a hivatalos szemléletre és arra a szakmai, valamint közvélekedésre, amely következetesen intézményekben és a műveltség átadandó tartalmában gondolkodott, gondolkodik, sohasem a tanulók, a művelődők személyében (Csoma, 2009: 219).

Ötvös véleménye szerint, ha egyes társadalmak és gazdaságok fejlettebb szintre lépnek, akkor a különböző társadalmi rétegek tekintetében kisebb-nagyobb mértékű kompetenciahiányok lépnek fel, ugyanis az új és magasabb szint által megkövetelt technikák, technológiák használatát, az új ismereteket az embereknek el kell sajátítaniuk. Ehhez azonban rendelkezniük kell olyan alapkompenciákkal és ismeretekkel, amelyekre építeni lehet a következőszint eléréséhez szükséges tudást. A legnagyobb problémát általában a mindenkori alapkompenciákat nélkülöző emberek ismeretei, készségei, képességei és az új munkatevékenységek elvégzéséhez szükséges kompetenciák közötti eltérések okozzák (Ötvös, 2012: 2).

Az általános felnőttképzés besorolása intézményrendszeri, funkcionális szempontból különbözőképpen jelenik meg egyes szerzőknél.



Csoma (2008, 2009) pótló- és továbbképző funkció kettősége mentén különíti el az általános- és szakképzést. Hangsúlyt helyez mindkét terület fontosságára. Véleménye szerint szükség van a felnőttoktatás és -képzés pótló és továbbképzési funkcióinak kiegyenlítésére, vagyis arra, hogy a programok és az intézményrendszerek gazdasági, munkaerő-piaci túlsúlya megszűnjék, s a műveltség tágabb területeit közvetítő felnőttoktatás erőre kapjon. (...) Ideje lenne a funkciói és-intézményei tekintetében egymástól művelődéstörténetileg elkülönülő két rendszert: a közművelődést és a felnőttoktatást-képzést végre egymáshoz igazítani (Csoma, 2009: .224)

Durkó (1999) a felnőttoktatás- és képzés (ő a felnőttnevelés fogalmat használja) felosztása kapcsán a következő területeket (szakágakként is nevezi) különíti el: általános irányú felnőttnevelés; szakirányú andragógia; közéleti-közösségi, állampolgári andragógia; szociális gondozó munka andragógiája; kriminál-andragógia, katonai andragógia, vallásos-hitéletbeli andragógia.

Durkó értelmezésében az általános irányú felnőttnevelés célja és fő tartalma az alap- és általános műveltség pótlólagos kialakítása felnőttkorban. Megvalósítói formális nevelési intézmények. Fenntartóik az önkormányzatok, ritkábban az egyházak és privát alapítványok. Szintje alap- és középfok, dokumentuma: nemzeti érvényességű bizonyítvány (Durkó, 1999: 40). Ez egy szűkebb értelmezés a nem formális, iskolán kívüli általános képzési programokat nem foglalja magában.

Koltaiék (2005) intézményi-funkcionális szempontból a felnőttoktatás rendszerét három területre bontják: az általános felnőttoktatás, az iskolarendszerű felnőttoktatás, valamint a szakképzés és továbbképzés területére. Ebben az értelmezésben az általános felnőttoktatás az a terület, ahol mindazoknak a képességeknek és kompetenciáknak a kialakítása történik, melyek az általános életvezetéshez szükségesek. Értelemszerűen az informatikai és idegen-nyelvi képzés (ami azonban nem informatikusképzés, illetve nem nyelvtanári és tolmácsképzés). Az általános felnőttoktatásnak része az egészségügyi képzés is (ami azonban nem orvos, nővér, dietetikusképzés stb.) mely, mint önálló, egészségképzési terület a prevencióval foglalkozik. Ide tartozik a politikai képzés is, mely nem politikus-képzést, hanem az aktív állampolgári lét megéléséhez szükséges ismeretek illetve, a mindenkire vonatkozó állampolgári jogok és kötelességek szervezett elsajátítását jelenti. Jelentős, a hitélettel kapcsolatos felnőttoktatás – mely nem az egyházi szervezetek professzionális tagjainak a képzése, hanem- ami az emberek felekezethez való kötődése alapján működik, valamint az általános kulturális felnőttoktatás, mely a közművelődés kereteiben, intézményeiben folyó tanulási folyamatokat jelenti és olyan kultúrák közvetítő intézményekben folyik, mint a művelődési ház, könyvtár és a múzeum (Koltai – Koltai, 2005: 75). Koltainál későbbi munkáiban egy négyes csoportosítás is megjelenik, ebben az esetben a szakképzés és továbbképzés területét választja külön. Összegezve az általános

felnőttképzés megfeleltethető a nemformális, az iskolarendszerű felnőttoktatás a formális területnek.

A korábban említett európai vizsgálatban általános célú képzések körébe sorolják az összes felnőtteknek szóló nem szakmai képzést, de a vizsgálatban az egyes szempontok (jogi, minőségbiztosítási, finanszírozási, célcsoport, tartalom, a képzést nyújtó szakemberek) elemzésekor elkülönítik a formális az alap- és középfokú végzettséget nyújtó programokat és a nemformális képzési programokat.

Amikor az általános felnőttképzésről beszélünk, gyakran találkozhatunk a célcsoport irányú megközelítéssel. Ezen túl a képzés tartalma felőli vizsgálat még a jellemző.

Európa versenyképességének megerősítése, a munkaerő alkalmazkodási képességének és foglalkoztathatóságának javítása érdekében megnövekedett az igény a tudás hozzáférhetősége iránt, így fontos célként fogalmazódik meg az elmúlt évtizedekben az egész életen át tartó tanulás ösztönzése, támogatása, feltételeinek megteremtése. A gazdasági motiváció mellett azonban jelentős társadalmi cél az, hogy a képzésbe bekapcsolódjanak, és eredményesen részt vegyenek azok a hátrányos helyzetű emberek is, akik nehezen vonhatók be a tanulásba, de akik számára a szükséges képzettség, kompetenciák megszerzése a foglalkoztathatóság és a társadalmi beilleszkedés egyik legfontosabb eszköze. Ezt elsősorban kifejezetten a számukra kiírt, megtervezett képzési programokkal és kiegészítő szolgáltatásokkal igyekeznek elérni. Ennek ellenére az Európai Unió tagországaiiban, igaz országonként nem ugyanolyan mértékben, de jellemző, hogy a felnőttképzésben kevésbé vesznek részt az alulképzettek, az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők, a hátrányos szociális helyzetben élők és a bevándorlók.

A korábban már említett „Non-Vocational Adult Education in Europe – Nem szakmai felnőttképzés Európában” vizsgálatban is fontos kérdés volt, hogy a tagországok általános képzései kiket céloznak meg. Külön vizsgálták a formális és a nem formális nem szakmai felnőttképzés célcsoportjait. A vizsgálat eredményei alapján a formális általános felnőttképzés célcsoportját a hátrányos helyzetűek képezik. Ebbe a kategóriába tartoznak a munkanélküliek, az idősek, a vidékiek, a testi vagy szellemi fogyatékosokkal élők, a tanulási nehézségekkel küzdők, a kisebbségek, a börtönviseltek, a bevándorlók, illetve a gazdasági vagy társadalmi értelemben hátrányos helyzetűek. A nonformális képzések kínálata a teljes lakosság részére szól. Néhány ország, például Belgium (pontosabban a Flamand Közösség), Norvégia és Hollandia, még a kötelező jellegű részvételt is bevezette egyes nyelvi, illetve kulturális képzéseknél.

Sz. Tóth (é.n.) tartalmi szempontú csoportosítása szerint az általános felnőttképzési tevékenység a következő fontosabb területekre osztható:

- Alapképzés, alapkészség fejlesztés (Írás, olvasás, számolás és kommunikációs készségek fejlesztése alapképzettség nélküli és hátrányos helyzetű felnőttek részére; Kulcskészségek fejlesztése, személyiség fejlesztés; Informatikai alapkészségek fejlesztése felnőttek számára)
- Aktív állampolgár képzés (Az alapvető egyéni, közösségi és nemzeti állampolgári ismeretek és készségek fejlesztése)
- Az általános műveltség és kompetencia fejlesztés /Művészeti és/vagy társadalomtudományi és média ismeretek és készségek, jártasságok fejlesztése; A helyi és nemzeti, történelmi öntudat és a közérkölc fejlesztését szolgáló képzés és készségfejlesztés; Családi tanulási programok; Második esélyképzés (a középiskolai műveltség megszerzését szolgáló képzések); Általános kompetencia fejlesztés (Az átfogó készségek, a foglalkoztatási, a vállalkozói, a menedzsment, a kommunikációs és a tanulási készségek fejlesztése)/
- Nyelvi képzés és készségfejlesztés (Alapvető idegen nyelvi kifejezési és kommunikációs készségek fejlesztése, funkcionális célú alapképzések; Középfokú idegen nyelvi készség fejlesztés; Haladó szintű idegen nyelvi képzés és készségfejlesztés)

### ***Következtetések***

Ahogy az előzőekben láthattuk az általános célú felnőttképzés szervezetsége, formalizáltsága szempontjából a formális- és nemformális oktatást különítik el, még ha nem is ezeket a kifejezéseket használják. Ebben az esetben formális oktatás körébe az alap- és középfokú végzettséget nyújtó képzési programokat, nem-formális oktatás területére az ezeken túli általánosan fejlesztő képzéseket sorolják. A célcsoportok kapcsán elsősorban a hátrányos helyzetű csoportok kerülnek kiemelésre és a tartalmak elemzésekor is azt tapasztalhatjuk, hogy a hiányok pótlása, különböző (alap, kulcs) kompetenciák fejlesztése a hangsúlyos.

### **Felhasznált irodalom:**

- Bajusz Klára (2008): Felnőttek az iskolapadban? Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete és problémái. In: Bábosik István (szerk.): Az iskola korszerű funkciói. Budapest, Okker 60-75.
- Csoma Gyula (2002): Felnőttoktatási sajátosságok. In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 1. – Problémák, kérdések – megoldások, válaszok. Budapest, Országos Közoktatási Intézet 72-104.
- Csoma Gyula (2008): Szempontok az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok értékeléséhez. In: Benedek András – Lada László (szerk.): Tanulás életen át /TÉT/ Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány 66-104.
- Csoma Gyula (2009): Hogyan változtak a felnőttek nevelésének és oktatásának kulcsfontosságú problématerületei? In: Csermely Péter (szerk.): Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. Budapest 219-225.
- Di Benedetto, Dario – Erdei Gábor - Györgyi Zoltán – Kiss Ákos (2007): Második esély típusú intézmények és programjaik. Equal program Ifjúság tematikus hálózat, Budapest-Debrecen
- Durkó Mátyás (1999): Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. Budapest, Magyar Művelődési Intézet
- Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Leszko Hajnalka (2011 ): A dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési jellemzői. SZTE Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézet, Szeged
- Fazekas Károly – Benczúr Péter – Telegdy Álmos (2012): Munkaerőpiaci tükör 2012. Budapest, MTA Közgazdasági- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet
- Felkai László (2002): A felnőttoktatás története Magyarországon. In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 1. Problémák, kérdések – megoldások, válaszok Budapest, Országos Közoktatási Intézet 7-18.
- Knoll, H. Joachim (2001): Formális és nem-formális felnőttoktatás - avagy a szakképzés és az általános képzés közötti ellentmondás félreértése
- Koltai Dénes (2005a): Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- Koltai Dénes (2005b): Felmérés a hazai felnőttképzési szervezetek akkreditált programjainak helyzetéről. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- Koltai Dénes – Koltai Zsuzsa (2005): Felnőttoktatás és múzeumi képzés. Tudásmedzsment. 1. szám 75-83.
- Mayer József (2003): A tanulási környezet átalakulása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): Módszertani stratégiák az iskolarend-

szerű felnőttoktatásban 5. – Tanári kulcskompetenciák. Budapest, Országos Közoktatási Intézet 7-35.

- Mayer József (2005) (szerk.): A második esély iskolái. Budapest, Országos Közoktatási Intézet
- Mayer József (2006): A munkaerőpiac elvárásai és az iskolarendszerű felnőttoktatás. *Educatio*, 2. 288-304.
- Non-Vocational Adult Education in Europe, 2007. Brussels, Eurydice
- Ötvös Mónika (2012): Átmeneti korszakok kulcskompetenciái Magyarországon. *Szak- és felnőttképzés* 1. szám 2-9.
- Pulay Gyula – Kiss Daisy – Jánossy Dániel (2009): A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. Budapest, Állami Számvevőszék Kutatóintézet
- Rettegi Zsolt (2010): Felnőtt ember, felnőtt társadalom, felnőtt képzés. Az általános célú felnőttképzés helyzete, lehetőségei Magyarországon. Elérhető: <http://www.rettegi.com/dokumentumok/4/> Letöltés ideje: 2013. 07.12 19.20 h
- Sz. Tóth János (é.n.): Az általános felnőttképzés fejlesztési koncepciója. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság  
[www.nepfoiskola.hu/MNT\\_hu/downloads/dokumentumok/.../felnkep.rtf](http://www.nepfoiskola.hu/MNT_hu/downloads/dokumentumok/.../felnkep.rtf) Letöltés ideje: 2013. 07.12. 20.00 h

## Melléklet

### Országoként jellemző fogalomhasználat

Adult education (AE) - Felnőttképzés	Belgium (német nyelvű közösség), Ireland, Greece, Spain (a „permanent education” – permanens oktatás kifejezés is használják), Olaszország, Lettország, Litvánia (a „continuing education” – folyamatos oktatás fogalmat is használják), Luxemburg. Magyarország, Hollandia, Ausztria, Lengyelország (mint a folyamatos oktatás egy eleme), Szlovénia, Finnország, Svédország, Egyesült Királyság (Anglia, Wales és Észak-Írország), Izland, Norvégia
Adult and Community Learning (ACL) – Felnőtt és közösségi tanulás	Egyesült Királyság (Anglia, Wales és Észak-Írország)– a felnőtt tanulás széles köre, főként a formális továbbképzésen kívüli folyamatos oktatás
Continuous Education (CE) – Folyamatos oktatás	Németország, Spanyolország, Litvánia, Lengyelország, Szlovákia, Egyesült Királyság (Anglia, Wales és Észak-Írország), Izland, Norvégia
Community Learning and Development (CLD) – Községi tanulás és fejlesztés	Egyesült Királyság (Skócia) – a különböző formális és informális tanulás lehetőségeket foglalja magában, és az alapvető készségek fejlesztését, beleértve a felnőttek írás-olvasás; számolás és IKT készségeit
Community Education – Községi oktatás	Írország
Further Education (FE) - Továbboktatás	Belgium (Német nyelvű Község), Írország, Lettország, Egyesült Királyság (Anglia, Wales és Észak-Írország) A „further education” kifejezés leggyakrabban a folyamatos oktatás és a képzést elhagyó fiatalok kötelező oktatását, valamint a felnőtteknek a szakmai, tudományos, szabadidő és a személyes fejlődés érdekében végzett tanfolyamait foglalja magában. Egyesült Királyság (Skócia)
General Education – Általános oktatás	Dánia, Lettország
Interest Education – Érdeklődésnek megfelelő oktatás	Csehország
Liberal Education – Szabad oktatás	Dánia, Finnország, Svédország (népoktatásnak is hívják)
Non-formal Education – Nemformális oktatás	Lettország, Szlovénia, Norvégia
Permanent Education – Permanens oktatás	Belgium (Francia Község), Spanyolország (felnőttképzésnek is hívják), Olaszország, Románia

Popular Education - Népoktatás	Franciaország (nemformális felnőttképzés, szociokulturális oktatásnak is nevezik), Norvégia
Popular Enlightenment - Felvilágosítás	Dánia, Szlovénia, Norvégia
Post-16 Education – 16 éven felüli oktatás	Egyesült Királyság (Anglia, Wales és Észak-Írország) – magába foglalja a 16-19 évesek iskolai oktatását
Recurrent Education (second-chance education) – Viszatérő oktatás (Második esély)	Portugália
Second-chance Education – Második esély oktatás	Ausztria, Románia
Social Advancement Education – Társadalom fejlesztési oktatás	Belgium (mindhárom közösség)
Socio-cultural adult work – Szocio-kulturális felnőtt munka	Belgium (Flamand közösség)
Supplementary Education – Kiegészítő oktatás	Svédország

Forrás: Eurybase adatbázis – Információs adatbázis az európai oktatási rendszerről 2005/2006 (Eurybase - The information database on education systems in Europe, 2005/06.) Non-Vocational Adult Education in Europe, 2007. Brussels, Eurydice 66 p.

**Maróti Andor**

## ***Esszé a tudományos ismeretterjesztésről***

Olvasom Morus Tamás mintegy 500 évvel ezelőtt írt Utópiáját. Meglepő dolgokat találok benne. „Naponként a hajnali órákban nyilvános előadások vannak, Ezeken mindenki megjelenhet, de csak azok számára kötelesség, akiket név szerint kijelöltek tanulmányok folytatására. Mégis minden rendű férfiak és nők nagy számban özönlenek ezekre az előadásokra, mindegyik azt hallgatja, amihez kedve van”.<sup>1</sup> Noha az idézet utolsó mondata emlékeztet mai szabadegyetemeinkre, az a kijelentés, hogy Utópia polgárai „a munkálkodáson felül való szabadidejüket legtöbbször tudományokra szánják”, már lehetetlenné teszi az összehasonlítást. Korunkra egyáltalán nem jellemző, hogy az emberek többsége szabadidejét a tudományok megismerésére szánja. Igaz, Morus elképzelt társadalmában naponta hat óra a munkaidő, és ettől még messze vagyunk. A problémát azonban nem is a szabadidő csekélyebb mennyisége okozza, hanem az, hogy a tudományos gondolkodás elsajátítására kevesen éreznek indíttatást. Ha tudjuk, hogy ennek szükségességét Morus után két-három évszázaddal később a felvilágosodás is hangsúlyozta, akkor elgondolkodhatunk azon, miért erősödött meg később ez a szükséglet, és miért maradt még ma is utópia? Irreális lett volna Bessenyei György figyelmeztetése, mely szerint „az ország boldogságának legfőbb eszköze a tudomány, s ez mentől közönségesebb a lakosok között, az ország is annál boldogabb?”<sup>2</sup> A tudományok széleskörű elterjedtségére és az életben való felhasználására utaló kifejezés, azaz, hogy „közönséges” legyen az ország lakói között, jelzi, hogy itt ezek a szavak nem a tudományos kutatásra, hanem a tudományok elsajátítására vonatkoznak.

Elismerhető persze, hogy az iskolák tananyagát ma már a tudományok alapozzák meg, és a közoktatásban minden gyermek részt vesz. Feltételezhető tehát, hogy tanulás közben megismerik a tudományok eredményeit, és jó részük meg is érti azokat. Kérdéses azonban, hogy a tudományok befolyásolják-e a gondolkodásukat és a magatartásukat? Vagy a tanulók számára ez csak „tananyag”, amit kötelező megtanulni, emlékezetbe vésni, de az iskolán kívül már semmire sem használható? Mert az élet gyakorlata más, és ott másképp kell gondolkodni és cselekedni. Tény, hogy a tudományok iránti érdeklődés egyesekben mégis kialakul, ezért jelentkeznek továbbtanulásra az egyetemeken, és vesznek részt a tudományokat népszerűsítő előadásokon. Ez azonban az ország lakosságának csak kis részére jellemző, még a felsőoktatásban tanulók jelentékeny részét is csak a végzettséget igazoló oklevél megszerzése motiválja, és nem a tudomány alapos elsajátítása. Fölmerül tehát a kérdés: a tudomány csak a kutatásával foglalkozókra és a tudományosan művelt kevesekre nézve szükséglet, a társadalom egészét átfogó elterjedtsége megvalósíthatatlan? Igennel kellene válaszolnunk erre, ha Morust és a felvilágosodás filozófusait álmodozóknak tekintenénk, mert a nézeteik ma sem igazolódnak. Csakhogy a történelmet tanulmányozva azt látjuk, a felvilágosodás hatására Európa nagy részében egyesületek alakultak, intézmények létesültek az iskolán kívüli művelődés fejlesztésére, és ebben jelentékeny szerepe volt a tudományos ismeretterjesztésnek. Ezek kezdettől azonnal próbálkoztak, hogy a rohamosan fejlődő tudományokat közkinccsé tegyék, és keresték a módját annak, hogyan lehet az eredményeiket a kevésbé iskolázottak közt is érthetővé tenni.



Érdeemes tehát legalább egy ország példáját felidézni, a tudományok széleskörű terjesztését kezdeményező Nagybritanniáét.

## Az ismeretterjesztés kialakulása Nagy-Britániában

Britanniában már a 16-17. században tudomány-népszerűsítő előadások hangzottak el, amelyek többségét a Keresztény Ismereteket Terjesztő társaság szervezte.<sup>3</sup> A 19. század első felében az ipari forradalom hatására megnőtt az érdeklődés a technika és annak természettudományos alapjai iránt. Az 1799-ben Londonban megalakult Tudományos Társaság „a tudományok terjesztésére, a hasznos mechanikai újítások, találmányok bevezetésére” előadásokat és bemutatókat hirdetett. Ugyanebben az évben Skóciában, Glasgow városában dr. Birbeck Mechanikai Intézetet alapított „egyszerű nyelven tartandó, ingyenes előadásokkal, amelyekhez kísérleti bemutatók és kiállítások kapcsolódnak”. Az első előadás „a folyékony és szilárd testek mechanikai tulajdonságairól” szólt, és a centrifugális pumpa bemutatása kísérte. Az alkalmilag szervezett előadásokat hamarosan három hónapos tanfolyamok váltották fel. A glasgow-i intézet előadásainak 1823-ban már több mint ezer résztvevője volt. A műszaki témák mellett egyre több természettudományi előadás hangzott el. Az Edinborough-i Mechanikai Intézet 1821-től kezdve rendszeresen tartott előadás-sorozatokat matematikából, fizikából, kémiából. Ezekben az években a gépesítés fokozódásával az ipar egyre több szakmunkást igényelt. Ennek tulajdonítható, hogy a mechanikai intézetek száma rohamosan nőtt, s azokhoz könyvtárakat és olvasótermeket kapcsoltak. Amikor dr. Birbeck Londonba költözött, ott is kezdeményezte néhány mechanikai intézet alapítását, hatására azután újabb intézetek születtek Észak-Angliában és a tengerpart menti nagyobb kikötővárosokban. 1826-ban a számuk meghaladta a százat.

Népszerűségük mellett azonban problémák is jelentkeztek. Minthogy az intézetek látogatását a munkások szervezetei is támogatták, fölmerült a kérdés, hogy ezek mennyire politizálhatnak. A politizálást dr. Birbeck és követői ellenezték, ezért a munkásszervezetek kezdtek felhagyni az intézetek támogatásával, noha a londoni intézetben kezdetben ragaszkodtak ahhoz, hogy a vezetőség kétharmada munkás legyen. Hasonló probléma volt a működési költségek rendszeres biztosítása. A kérdés úgy merült fel, hogy kérjenek-e az intézetek állami és munkaadói támogatást, vagy próbálják meg előteremteni a szükséges összegeket a részvételi díjakból. A munkásokat képviselő szervezetek a függetlenség megtartása érdekében az önfenntartást javasolták, az intézmények ezért arra kényszerültek, hogy egyre több vonzó programot hirdessenek meg. A tudományos témák mindinkább háttérbe szorultak, helyükbe irodalmi, művészeti témák, szórakoztató hangversenyek, kirándulások, krikett-versenyek kerültek. Érezhető lett, hogy a 12 órás munkaidő után fáradt és alacsony képzettségű munkások kapcsolódni szeretnének, és nem tudományos fejtegetéseket hallgatni. A népszerű programok hatására azonban az intézetek közönsége is átalakult, egyre több kereskedelmi dolgozó, tisztviselő és üzletember látogatta ezeket a programokat, a munkásságnak inkább csak a jobban kereső, felsőbb rétege maradt meg. Nem véletlen, hogy a 19. század közepére a mechanikai intézetek sorra megszűntek, vagy profilt váltva adták fel eredeti képző szándékaikat.<sup>4</sup>

Az ismeretterjesztés újabb, virágzó korszaka a század második felében az egyetem körül jött létre. James Stuart 1872-ben javaslatot dolgozott ki az egyetemek extramurális (falakon kívüli) tanfolyamaira, amelyek matematikát és természettudományokat oktatnak munkások számára. Tervének megvalósítására sikerült megnyernie az ország két legjelentősebb egyetemét, a cambridge-i és az oxfordi egyetemet. Az előadások vázlatát a beiratkozott tanulók nyomtatott formában kapták meg, az előadók válaszoltak a hallgatók kérdéseire, és a további tájékozódásukhoz könyveket ajánlottak, amelyeknek a beszerzését akkor „vándorkönyvtárak” tették lehetővé. A tanfolyamokon hetenként dolgozatot írtattak, s az önként vállalkozók félévénként vizsgát is tehettek. Az eredményes vizsgát teljesítők a négyéves tanfolyam befejezése után beiratkozhattak az egyetemre, és azt – korábbi eredményeik beszámításával – két év alatt elvégezhették, diplomát szerezhettek. Az egyetem kiterjesztésének (a „university extension”-nek) nevezett kezdeményezés később más egyetemekre is áterjedt, s amikor 1894-ben az egyetemek londoni kongresszusán a tapasztalatokat összesítették, már 931 – angliai és amerikai – tanfolyamról beszéltek, amelyből több mint 250-et a két kezdeményező egyetem szervezett.<sup>5</sup>

A munkásszervezetek kezdettől támogatták ezt a kezdeményezést, és amikor 1903-ban Albert Mansbridge javaslatára megalakult a Munkásoktatási Társaság (a Workers Educational Association), ez a kapcsolat még jobban erősödött. A szabadegyetemi képzés ma is létezik Nagy-Britanniában, most már csaknem mindegyik egyetemen és főiskolán, és ez a lehetőség minden felnőtt számára adott a társadalom különböző rétegeiből. A WEA ma is létező egyesület, sőt ugyanezen a néven megtalálható az Észak-európai országokban is.

A „university extension” 1969-ben új intézménnyel bővült: megszületett a Nyílt Egyetem (az Open University), amelyre kétéves előkészület után 1971-ben iratkozhattak be az első tanulók. Előzményeitől eltérően ez már távoktatás volt, a beiratkozók oktatócsomagot kaptak, az önálló tanulásra kidolgozott tankönyvek mellé audiovizuális szemléltető anyagokat is adtak. Ez utóbbiak a brit rádió és televízió társaságnál (a BBC-nél) készült tananyagok voltak, a nyilvánosan sugárzott műsorok felvételei alapján. Egyes tanfolyamokhoz a Nyílt Egyetem tanulmányi központja természettudományi kísérleti eszközöket és számítógépet is kölcsönöz. Az eszközöket feladatlapok egészítik ki, ezeket folyamatosan kell kitölteni, és beküldeni a hálózat valamelyik tanulmányi központjához, ahonnan a tanulók azokat értékelve kapják vissza. A dolgozatok eredményét beszámítják a vizsgák eredményébe, amit egy konzultációs központban teljesítendő zárthelyi dolgozat alapján számítanak ki. A tanulás előrehaladásának ütemét mindenki maga határozhatja meg, de a folytatás csak akkor lehetséges, ha az előző szintet valaki eredményesen teljesítette. A Nyílt Egyetem sajátossága, hogy nem kötik a felvételt középiskolai végzettséghez, aki viszont e nélkül vállalja az egyetemi tanulmányokat, a maga felelősségére teszi. A tanulás befizetett költségeit nem térítik vissza, ha az illető időközben belátta, hogy nem képes a kívánt szintet elérni. Hogy ez mégse legyen számára teljesen reménytelen, a választott szak megkezdése előtt előkészítő tanfolyamon vehet részt, amely egyrészt alapozó jellegű, másrészt az önálló tanulás hatékony módszereit tanítja meg. A beiratkozottaknak kb. egyharmada középfokú előképzettség nélkül kezdi meg tanulmányait, bízva abban, hogy a kiválasztott szakterületre irányuló érdeklődése segítheti őt. Hozzátehető persze, hogy ez a lehetőség csak az alsóbb szintű (BA vagy BSc fokú) egyetemi tanulmányokhoz van meg, a mester szint (az MA vagy MSc) eléréséhez nem.

## Az ismeretterjesztés elveinek kifejlődése Magyarországon

Amikor Széchenyi István több nyugat-európai ország felkeresése után hazatért, 1827-ben megalapította a Nemzeti Casinót, a társas élet szervezett formájaként. Meggyőződése volt, hogy a rendszeres véleménycsere hozzájárul az „elme csiszolódásához”, és így az ország fokozatosan „a kiművelt emberfők” együttélésévé válhat. Könyveiben többször hivatkozott Anglia példájára, ahol a gazdasági élet és a művelődés összefügg egymással. Az európai felvilágosodás hatására a reformkor politikai mozgalmában résztvevők közül többen is kezdeményezték a tudományos ismeretek szélesebb körű terjesztését. 1841-ben a Pesti Hírlapban Almási Balogh Pál javasolta egy hasznos ismereteket terjesztő társaság megalapítását, hivatkozva a „Society for the Diffusion of Useful Knowledge” példájára, amely öt évvel korábban alakult meg Angliában. A felhívásához csatlakozók közreműködésével 1842-ben született meg a Magyar Iparegylet, amely azonnal iskolát indított fiatalok és felnőttek számára. Az egylet vezetésében Almási Balogh Pálon kívül Bugát Pál, Fáy András, Kossuth Lajos és Vajda Péter vett részt. Kossuth kezdeményezésére 1847-ben műipari kiállítást is szerveztek.

Amikor 1841-ben megalakult a Természettudományi Társulat, elnöke, Bugát Pál programadó írásában megfogalmazta, olyan egyesületet alapítanak, amelynek „minden tagja tanul és tanít is egyszersmind”<sup>6</sup>. S amikor néhány évvel később meg kellett állapítania, hogy az utóbbi nem valósult meg, Bugát emlékeztette a tagságot arra, a társulat céljaként fogadta el: „minél nagyobb mértékben részeltetni hazánk fiait a természeti tudományok jótékonyágában”. Ezért tanfolyamokat kellene indítani, népszerűsítő könyveket adni ki és terjeszteni. Bár ekkor e feladatok megvalósítására bizottság alakult, Bugát jelentése „irattárba került, megvalósítására nem került sor”. A Társulat tevékenysége ezekben az években megmaradt a szakosztályokon belül elhangzó megbeszéléseknél, szélesebb körhöz nem jutott el. 1860-ban azután a Társulat első titkára, Szabó József ismét arra hívta fel a figyelmet, hogy a kutató munkára inkább a Tudományos Akadémia hivatott, a Természettudományi Társulatnak az eredmények népszerűsítése lenne a feladata. Ezért javasolta előadási ciklusok tartását „népszerű modorban a nagyközönség számára”. Felhívása ekkor mégsem valósult meg, évekkel később Stoczek József, a Társulat új elnöke kezdeményezte, hogy bizottság alakuljon a nyilvános előadások megtervezésére és megvalósítására. Ennek köszönhetően hangzottak el végül 1866 februárjában és márciusában az evangélikus egyház pesti székházának dísztermében az első ismeretterjesztő előadások „a nagyközönség jelenlétében”<sup>7</sup>. A három alkalommal tartott két-két előadásnak olyan sikere volt, hogy azokat meg kellett ismételni, és a Társulat létszáma 300 új taggal nőtt. 25 évnek kellett elteltie tehát, hogy az eredeti cél, a tudományok népszerűsítése a gyakorlatban megkezdődjék. Ettől kezdve azonban már ezt a folyamatot nem lehetett megállítani.

A szóbeli ismeretterjesztést követte az írásbeli. Előzményeként említhető, hogy a Társulat a 19. század 60-as éveiben anyagi gondokkal küzdött. Than Károly, a Társulat elnöke összehívott egy szűk körű értekezletet, amely megfogalmazta, hogy a társulatnak „teljes elhatározottsággal a tudomány-terjesztés, megkedveltetés, egy szóval a népszerűsítés pályájára kell lépnie”<sup>8</sup>. A gyakorlati kivitelezéssel a társulat fiatal főtitkárát, az akkor még csak 30 éves Szily Kálmánt bízták meg, aki bécsi, zürichi, berlini és heidelbergi egyetemi tanulmányai után tért

haza, és lett később a Műszaki Egyetem tanára, a matematikai és fizikai tanszék alapítója. Szily a társulat közlönyét ismeretterjesztő lappá alakította át, és az 1869-től kezdve Természettudományi Közlöny címmel jelent meg. (Ma „A természet világa” címmel jelenik meg.) Szily arra kérte a társulat tagjait, hogy közérdekű témákról közérthető cikkeket írjanak, mentesen az elvont, deduktív levezetésektől és a szűkebb kört érdeklő fejtegetésektől. Hangsúlyozta, hogy a népszerűsítés nem mehet a tudományos színvonal rovására, kell hozzá a tárgyilagosság, az óvatosság az új eredmények közlésében. A havonta megjelenő lapnak olyan sikere volt, hogy az első öt füzetet újra kellett nyomtatni, és az 1500-as példányszámot 2500-ra emelték. A lap hazai szerzőkön kívül fordításokat is közölt neves külföldi tudósok munkáiból. A lap kiadása mellett Szily javasolta egy könyvsorozat megjelentetését. Három év alatt nyolc kötetet adtak ki, s egymás után jelentek meg Darwin, Haeckel, Helmholtz, Humboldt, Virchow írásai.

Szilynek érdeme volt a szóbeli ismeretterjesztés megújítása. Javasolta az alkalmilag szervezett előadások helyett az egymással összefüggő témájú sorozatok indítását, s kereste a lehetőséget arra, hogy ezek ne korlátozódjanak szűkebb területre, hanem mozgassák meg a társulat egész tagságát. E sorozatok tudományos értékét és elismertségét bizonyította, hogy az előadók közt a tudományos akadémia tagjai is felléptek, mint Eötvös Loránd, Lengyel Béla, Than Károly. Az előadások népszerűségét legjobban Hermann Ottó növénytani és állattani témái fokozták, aki rendkívül színesen érdekes példákkal ismertette kutatási tapasztalatait. Az előadások anyagát füzetekben is kiadták, azok tehát hozzáférhetővé váltak azok számára is, akik nem tudtak megjelenni az előadásokon.

A természettudományi előadások sikere mellett volt azonban egy hiányosságuk: az előadások nagyrészt képzett emberekhez szóltak, megértésük bizonyos iskolázottságot feltételezett. Ezt a problémát akarta megoldani az elnökséghez 1899-ben benyújtott javaslat, hogy a népszerűsítést „egy fokkal lejjebb” szállva, elemi szinten is végezzék. A társulat alelnöke, Eötvös Loránd olyannyira támogatta, hogy maga is vállalt egy hat előadásból álló sorozatot munkások számára, „A nehézségről és a földi mágneses erőről”. Mások is vállalkoztak ilyen előadássorozatokra, mint például Entz Géza (élettan), Lengyel Béla (vegytan) Kövesligethy Radó (csillagászat), Krenner József (ásványtan), Zemplén Győző (fizika).

1907-ben rendezték Pécsen a szabad tanítás országos kongresszusát. Itt már megjelentek a század elején megalakult Társadalomtudományi Társaság képviselői is, valamint olyan szervezetek (pl. a szakszervezetek) küldöttei, amelyek a felnőttek iskolán kívüli képzésével foglalkoztak. A felszólalók hangsúlyozták, hogy a tanulás szükségességét úgy lehet felismertetni, ha a kínált ismeretek kapcsolatban állnak mindennapi életünkkel. A gyakorlatiasság azonban csak alap lehet, és mennél magasabb szintű az oktatás, annál inkább kell érzékelteni az ismeretkörök összefüggéseit, amelyek azután elvezethetnek egy megalapozott világképhez, világnézethez. Tetszéssel fogadta a kongresszus Cholnoky Jenő egyetemi tanár fejtegetéseit a földrajzi műveltség szükségességéről, amely nélkülözhetetlen a külgazdaság fejlesztéséhez. Így érvelt: „Fogalmunk sincs arról, hogy melyik világrészben, melyik országban mit termelnek, és mire van szüksége az embereknek. Még csak azt sem tudjuk, hogy hol vannak civilizált viszonyok, hova lehet biztosan árut küldeni, hol miként lehet szerződéseket kötni”. Állítását egy példával bizonyította. Kecskemét környékéről ekkor már sok barackot szállítottak külföldre.

Az egyik termelő azonban lekésett a szerződéskötésről, és a barackját nem tudta értékesíteni. Gondolt egyet, befőzte az egész termést, és lett 200 üveg finom lekvárja. Megkérte az egyik ismerősét, aki egy szállítmányt küldött ki Hollandiába, hogy mellékeljen hozzá két üveg lekvárt mintának. A kísérő levelében írja meg az árut fogadó kereskedőnek, hogy ha megfelel neki a lekvár minősége, s a javasolt ára, akkor nagyobb mennyiséget is tud küldeni. Nemsokára megérkezett a válasz Hollandiából: az áru minősége jó, a kért ár elfogadható, s ha tényleg sok van belőle, küldjön a termelő egy hajórakománnyal. Cholnoky hozzátette a történethez: „A mi lekváros emberünk majd hanyatt esett ijedtében, de minthogy volt benne vállalkozó szellem, vett a környéken még barackot, s a következő évben ki is küldte a hajórakomány lekvárt. Csinált olyan üzletet, amilyent barackkal még sohasem csináltak Magyarországon”. Ezzel a példával Cholnoky levonta a következtetést: „Hazánk gazdasági föllendülése a lehetetlenek közé tartozik, ha népünk nem ismeri a nagyvilágot. Különösen most, amikor a gazdasági különválás és önállóság felé törekszünk, s magunknak kell berendezkedni kivitelre és behozatalra”.<sup>9</sup>

Mintha csak ezt a gondolatot akarta volna kiegészíteni Domanovszky Sándor művelődéstörténész, aki azt javasolta, hogy hazánk történelmét mindig más európai országok történelmével szoros összefüggésben kell tanítani, mert országunk része a nagyvilágnak, és ezért saját történelmünket sem lehet megérteni, ha a körülöttünk lévő egészről semmit sem tudunk. A gyakorlatiasság igénye még olyan előadásokban is megjelent, amelyeknek a tárgya látszólag távol állt a gyakorlati élettől. Lyka Károly művészettörténész arról beszélt, hogy kétféle viszonyulást látunk társadalmunkban a művészethez. A képzetlenek egyáltalán nem ismerik, az el sem jut hozzájuk. A képzetebbek már ismerik, de nem értik igazán. Sokszor mennek el ugyan kiállításokra, esetleg olvasnak is művészeti tárgyú könyveket, hallgatnak ilyen előadásokat. Ám ha megnézzük, mi van gondolkodásukban a művészetről, akkor ott „megdöbbenő ürességet találunk”.<sup>10</sup> Ismernek sok adatot a művészekről, műveikről, stílusokról, irányzatokról, de egyáltalán nincs művészeti látásmódjuk, fejlett ízlésük. A kiállítások megnyitóján megjelenők gyakran divatos, de mégis ízléstelen ruhákban vannak, az otthonuk hasonlóképp ízléstelenül van berendezve. Az úgynevezett elitnek sincs tehát művészeti műveltsége.

Lyka szerint baj, hogy művészettörténetet tanítunk, ahelyett, hogy látni tanítanánk, azzal a céllal, hogy az emberek képesek legyenek a valóságot esztétikai minőségében felfogni. Ehhez meg kellene tanulniuk a dolgokat megfigyelni, értékelni, tehát a művészetre vonatkozó adatok helyett személyes tapasztalatokat kell szerezni a környezetükről. Lyka szerint a művészeti nevelésnek nem a műalkotásokból kell kiindulnia, különösen nem azok körében, akiknek még semmiféle tájékozottságuk sincs a művészetről. A kiindulás mindig a közvetlen napi környezet legyen. „Egy asztal vászontakarója, egy zsebkendő vagy egy ruhadarab is alkalmas a bemutatásra”. Mindegyiknek van ugyanis szegélye, s fel tudjuk hívni a figyelmet arra, hogy minden textilt be kell szegni, különben az anyag fesleni fog. Ez magától értetődő tapasztalat az emberek számára. Ugyanezt látjuk a szőnyegeknél is, a kilógó szálakat rojtokba kötik. A szobák falai is szegélyezve vannak, bár itt a szegélynek már díszítő szerepe is van. Mégis kimondhatjuk, a szegély praktikus használata mellett arra is szolgál, hogy valamit körülhatároljon, egy teret egységbe fogjon. Ebből következik, hogy a festmények képkerete ugyanezt a funkciót tölti be. A keret kiemeli a benne lévő a másfajta valóságból, hogy jelezze, itt a környezettől eltérő, más minőség kezdődik.

Lyka előadásában elmondta, ezt a gondolatsort kipróbálta a munkások között, és igen jól el tudott velük beszélgetni a szobrászatról is, mert itt a kiindulás az anyag lehet. Feltehetjük ugyanis a kérdést: mi a különbség egy agyagszobor és egy kőszobor között? Nyilván egészen más a megmunkálás lehetősége, hiszen az előbbi lágyabb, az utóbbi keményebb. Ez a különbség érthető lesz minden ember számára. „Alig van technika – mondta Lyka – ami ne adna anyagot ilyen levezetésre”. A körülöttünk lévő természet jelenségei, az anyag, a forma, a szerkezet mind alkalmas arra, hogy „vérünnké váljék a stílus érzése”, és ezen az úton eljutunk a művészethez, eredményeinek a megértéséhez. Ha ezt az utat járjuk be, az emberek megszokják, hogy a gyakorlati életet is ezzel a szemmel nézzék. Ha viszont nem kapnak ilyen bevezetést az esztétikába, akkor a sok tárlat sem fog segíteni a közműveltség fejlesztésében.

Volt ennek a kongresszusnak egy közvetlenül módszertani előadása is, ezt Pikler Gyula, jogtudós tartotta. (Mellesleg szociológus és pszichológus is volt!) „A szabadtanítás tárgyai és módszerei” című előadása három alapelv alkalmazásáról szólt.<sup>11</sup> Az első a „köznapiság elve”, vagyis az, hogy a tudományos igazságok érvényét a mindennapi életben kell feltüntetni, mégpedig azok életében, akikhez szólunk. Ezt nemcsak azért kell megtennünk, mert a tudomány túl nehéz és elvont, hanem azért is, mert a lényege, hogy összeköti a köznapokkal az „idegenebb” dolgokat. A műveltség ott kezdődik, amikor a köznap dolgokat képesek leszünk nagyobb tudással nézni. Ezért kell „minden idegenszerűből eltávolítani a rendkívüliséget, s minden köznapiba bevinni a tudományt”. A második elv a „műveltség elve”, amely szerint soha semmi speciálisat ne tanítsunk anélkül, hogy el ne mennénk a legáltalánosabb elvekig. Ez részint azt jelenti, hogy a speciálisat csak az általánosabb műveltség részeként, azzal egységben lehet megérteni és megértetni, részint pedig azt, hogy meg kell tanulnunk a köznap életet is a tudományos ismeretek birtokában nézni, egy általánosabb nézetrendszerrel szemlélni. Ha egyszer ugyanis felfogtunk egy általánosabb elvet, azt már nem fogjuk elfelejteni. Pikler hangsúlyozta, csak az általánosabb elvek készítetnek bennünket további tájékozódásra. A harmadik elv a „hatalom elve”, amely szerint soha semmit se tanítsunk anélkül, hogy be ne mutatnánk, mire való, hogyan lehet a gyakorlatban felhasználni. Mégpedig nemcsak a jelenben, hanem a résztvevők képzeletének megmozgatásával érzékeltetve a jövő lehetőségeit.

Módszertani tanulságokat adott Pályi Sándor előadása is „a szabadtanítás szervezetéről”. A legfontosabb szerinte az, hogy a témaválasztás mindig a résztvevők szükségleteinek megfelelően történjék, sőt – amennyire csak lehetséges – velük együtt válasszuk ki, miről szóljanak az előadásaink. „Az előadó legyen képes tárgyat úgy kifejezni, hogy a legkevésbé képzett is megértse, s a legműveltebbek érdeklődését is lekösse”.<sup>12</sup> Érdeklődést úgy lehet felkelteni, ha a tapasztalatokra építünk, és azokból jutunk el a tudományos gondolkodásig. Alkalmazkodni kell tehát a hallgatóság színvonalához, figyelembe véve, hogy mit tudnak már az adott tárgyról. S ha nemcsak ismereteket akarunk adni, hanem a gondolkodásukra is hatni akarunk, akkor ne egyes előadásokat tartsunk, hanem hosszabb sorozatokat hirdessünk. Vegyük figyelembe azt is, hogy a tanítás csak akkor lesz eredményes, ha az előadások kapcsolódnak a könyvtárhoz, az előadók tájékoztatást adnak a témájukhoz kapcsolódó olvasmányokról. Így az előadás bevezetés a további önképzéshez, és ez kulcsa lesz annak, hogy az ismeretszerzés tartós folyamattá váljék. Ezt a megállapítást erősítette meg Ferenczi Zoltánnak, a budapesti Egyetemi Könyvtár igazgatójának a felszólalása: „könyvtár nélkül az iskola utáni oktatásnak nem lehet sem teljessége, sem állandósága... A felnőtteknek tartott tanfolyamokból csak nagyon sovány

és bizonytalan eredmény várható, ha nem fejt ki, és nem erősíti meg azokat személyes olvasmány”.<sup>13</sup>

Az ismeretterjesztés magyarországi múltja már ezekben az évtizedekben is tartalmazta mindazt az elvi, módszertani tanulságot, amit ma is érdemes lenne alkalmazni. A 20. század későbbi gyakorlata azonban szolgált negatív tanulsággal is, paradox módon ez akkor jelent meg, amikor az ismeretterjesztés látszólag hatalmas eredményeket ért el. Az államszocialista alapokon kialakult művelődéspolitikai szó szerint vette a felvilágosodásnak azt az örökségét, mely szerint a kultúrát és azon belül a tudományokat közkinccsé kell tenni. Ennek érdekében még a munkahelyeken is szervezett előadásokat a munkaidő eltelte után. Bár nem volt a részvétel kötelező, de feltétlenül ajánlott, ezért el lehetett érni, hogy ezek látogatottak legyenek. A mennyiségi eredmények hajszolása azonban elfedte azt a szükségletet, hogy az előadások a tényleges érdeklődésre és az embereket közvetlenül foglalkoztató problémákra épüljenek, s hogy figyelemmel legyenek a műveltségi szint alakulására, a már meglévő tudás és az ajánlott ismeretek kapcsolására. A valóban növekvő statisztikai adatok mögött ezért lehetetlen volt felismerni, fejlődött-e az emberek tudása, gondolkodása. Amikor később megszűnt a mennyiségi eredmények és a siker azonosítása, kiderült, valójában csekély a tudomány iránti érdeklődés a társadalom egészében.

A politikai rendszerváltás után még jobban visszaesett a szóbeli ismeretterjesztés, és inkább csak a szabadegyetemi, nyári egyetemi formában élt tovább, kivéve egyes népfőiskolai egyesületek előadássorozatait, amelyek nemcsak az értelmiségi közönséget vonzották. Megemlíthető azonban, hogy a nálunk szervezett szabadegyetemi előadások – a Nagybritanniai Nyílt Egyetemmel szemben - sohasem adtak látogatóiknak felsőfokú végzettséget, mindig megmaradtak a témák szakszerű kifejtésénél és a hallgatóságtól elvárt passzív jelenlétnél. Igaz, nálunk viszont létezik az egyetemek néhány szakján „levelező tagozat”, amely lehetőséget ad a munka melletti végzettség megszerzésére. Hozzátehető azonban, hogy ez csak szűk körre hat, míg a távoktatással dolgozó Nyílt Egyetem tömeghatású. Paradox módon ez mégis képes személyre szabott oktatást adni az egyéni teljesítmények folyamatos értékelésével. Ilyen gyakorlat még a „levelező tagozatos” oktatásban sincs, ott a teljesítmények értékelése a vizsgákra korlátozódik. Ezért lényegében a nappali tagozatos oktatás megfelelője csak.

## **Az ismeretterjesztés hatékonyságát akadályozó problémák**

Az ismeretterjesztésről kialakult felfogások történelmi fejlődését áttekintve megállapítható, noha sok lényeges követelményt felismertek már elődeink, ezek nagy része azonban máig sem érvényesül a gyakorlatban. Érdemes megfontolni, miért. Mi akadályozza, hogy a nagyobb hatékonyság érdekében megvalósítandó elveket a gyakorlatban figyelembe vegyék?

Elsőként alighanem az a meggyőződés említhető meg, mely szerint a feladat nem több mint a tudományok eredményeinek közlése a nyilvánosság számára. Ezekben adva vannak olyan információk, amelyekről feltételezhető, hogy érdekesek lehetnek a szakmán kívül állók számára is. Meg kell tehát teremteni azokat az alkalmakat, amelyekben az ilyen ismeretek átadhatók, előadás vagy írásos közlemény formájában. S ha elérhető, hogy legyenek hozzá átvevők

(előadások hallgatói, ismeretterjesztő cikkek, könyvek olvasói), akkor e folyamat lényegében lezárulhat. Az átadott információk hatásával nem kell foglalkozni, már csak a befogadók nagy differenciáltsága miatt sem. A hatás nem az ismeretek terjesztőire tartozik. Legfeljebb annyiban, hogy sikerült-e az érdeklődést lekötöni, a figyelmet fenntartani.

Problémaként merülhet fel persze már az is, hogy miként lehet rávenni a tudomány világán kívül állókat arra, hogy egyáltalán részt vegyenek ilyen alkalmakon? Csak a magasabb előképzettségűektől várható ilyen érdeklődés? S még közöttük is inkább csak azoktól, akik valamilyen kapcsolatban állnak már a kínált információk területével? Mások érdektelensége már csak azért is bizonytalan értékű lesz, mert ha sikerül is rávenni őket a jelenlétre egy előadáson, aligha fogják megérteni, amit hallanak, hiszen a szakterület fogalmai idegenek számukra. Beleütközünk itt abba a problémába, hogy mennyire lehet egy tudományos témát annyira leegyszerűsíteni a laikusok számára, hogy annak nyelvi készlete, problematikája könnyen követhető legyen? A népszerűsítés veszélye, hogy a figyelem lekötésére tett kísérletek a közlés tudományosságát tüntetik el, mert ismeretterjesztés ürügyén szórakoztató produkció lesz belőlük. Az ilyen „eredménynek” semmiféle művelődési értéke sem lehet, még ha a jelenlévők azt érdekesnek is találják. Hatásvizsgáló kutatások bizonyították, hogy gyakran előfordul, egyesek ugyan jól megjegyzik az előadáson elhangzott példákat, de azt már nem értik meg, hogy ezek milyen tanulsággal szolgáltak, azaz a tudományos gondolkodás mit bizonyított velük.<sup>14</sup>

Alapjában véve az elméleti tudás és a gyakorlatias gondolkodás közti távolság okozza, hogy sokan egyáltalán nem érdeklődnek a tudományok iránt. A tapasztalati szinten megrekedők egyrészt idegenkednek minden elvontságtól, amelynek nem ismerik fel az értékét, másrészt fölöslegesnek tartják azt a körülményességet, amellyel az elmélet vizsgálja az egyes jelenségek bonyolult összetevőit, meghatározottságuk sokfelé kiterjedő összefüggéseit. A gyakorlati emberek problémáikra közvetlenül alkalmazható, egyszerű megoldásokat várnak, nem értik, miért kell annyi mindent figyelembe venni ilyenkor. Az sem világos számukra, hogy miért lehet valamit megfelelőnek tartani egyes helyzetekben, és alkalmatlannak vélni más körülmények között. Ezért kérdéses, alkalmazhatja-e az ismeretterjesztés a Pikler Gyula előadásában javasolt módszertani struktúrát, már csak azért is, mert nehéz eldönteni, kinek a tapasztalatából lehet elindulni, és ha ezt valamilyen tipikus tapasztalat kiválasztásával el is lehet dönteni, lesz-e elég türelmük az alapos elméleti fejtegetések befogadására azoknak, akik egy probléma megoldásában érdekeltek.

Másik alapvető ellentét az elméleti és a gyakorlati gondolkodás közt abban van, hogy az első mindig speciális, tehát a valóság egyetlen vonatkozását elemző, a második pedig összetett. Ebből következik, hogy az elmélettel kínált magyarázatok a tapasztalati valóságnak és a problematikus helyzeteknek egyoldalú értelmezését adják, ami tovább erősíti a tudományoktól idegenkedők értetlenségét és közömbösségét. Az ismeretterjesztés képes lenne segíteni ezen, ha a komplexitás érdekében egyszerre több szakterület képviselőit szólaltatná meg, de ennek megszervezése többnyire meghaladja az ismeretterjesztést szervezők lehetőségeit, és inkább csak szabadegyetemen fordulhat elő. (Ám még ott is kényelmetlennek látszik, hiszen nehéz egyeztetni a meghívandók idejét, nem is szólva arról, hogy a véleménycseréjük közben bizonytalan, hogy sikerül-e szintetizálni a különböző irányból érkező megközelítéseket.)



Harmadik probléma az, hogy az ismeretterjesztés gyakorlata szívesen marad meg az egyedi alkalmak meghirdetésénél, mert bizonytalan abban, lesz-e elég jelentkező egy előadás-sorozatra, s ha igen, kitart-e az érdeklődésük a sorozat végéig? S ha mégis vállalkozik egy sorozat indítására, akkor is megtörténhet, hogy a sorozatot alkotó részek egymástól teljesen elkülönülnek, a korábban elhangzottakra nem építenek, az azokon elért hatást nem viszik tovább. Ez azért történik meg, mert az ismeretek átadói csak a közlést tartják fontosnak, azt már nem, hogy annak hatására hogyan is alakul a befogadók gondolkodása. Nem véletlen, hogy az előadók többsége nem is gondol arra, hogy amit elmondott, annak legyen valamilyen folytatása, például azzal, hogy az előadásának hallgatói olvasmányokkal egészítsék ki, amit hallottak. Azaz elindulhasson valamilyen önképző folyamat az ismeretterjesztő rendezvény hatására. Valószínű persze, hogy ilyen aktivitás csak a magasabb képzettségűektől várható, és azok közt is csak azoktól, akik már jártasak valamennyire az adott témakör megismerésében. S mint-hogy az így kialakuló további tájékozódás újabb kérdéseket vethet fel, elképzelhető, hogy ezek tisztázására érdemes lenne újabb ismeretterjesztő előadást, helyesebben konzultációt szervezni. Ismeretterjesztésünk gyakorlatából azonban teljesen hiányzik ennek a lehetőségnek a tudatosulása. Feltételezhetően azért, mert az ismeretek átvevőit pusztán passzív jelenlétükben igénylik az ismeretterjesztő alkalmak szervezői, számukra az a fontos, hogy a látogatottság biztosítva legyen. Ezt aránylag könnyű elérni a magasabb képzettségűek mozgósításával, lehetetlennek látszik az alacsonyabb képzettségűeknél. Ami azt is jelenti, hogy az ismeretterjesztésnek le kell mondania arról, hogy a társadalom egészét átfogja, a tudományokat – Besenyei szavaival – „közönségessé” tegye.

Ha mégis próbálkozna a megközelítésükkel, akkor először is tisztázni kellene, hogy milyen ismeretszükségletek találhatók az életvilágukban, s mik azok a problémák, amelyeknek a megoldása érdekeltté tehetné őket bizonyos ismeretek átvételében. Nem annyira a tudományokat kellene tehát népszerűsíteni, hanem az élettapasztalatok fogyatékoságait kellene a tudományok segítségével eltüntetni. Ehhez változtatni kellene az ismeretek szokványos átadásában: az egyirányú kommunikáció helyett, ami az ismeretterjesztő előadásokat, cikkeket, könyveket és filmeket jellemzi, a párbeszédet kellene előnyben részesíteni. Vagyis olyan kis létszámú csoportokban lezajló beszélgetéseket kezdeményezni, ahol egyaránt vesz részt a művelődni akarók tapasztalata, problématudata, véleménye és a szakértő(k) magyarázata. Tény, hogy ilyet ma nálunk legfeljebb egy hosszabb folyamat (előadás-sorozat, tanfolyam) közben lehet megvalósítani, önálló programként aligha. Amikor a múlt század 70-es éveiben a budapesti Kossuth-Klub szabadegyeteme meghirdette „a szellemi munka technikája” c. témakört, a jelentkezők nagy többsége előadásokat várt, s amikor megtudta, hogy csoportos beszélgetések lesznek, amelyeken nekik aktívan kell részt venniük, a résztvevők száma csakhamar negyedére fogyott. S még ők sem értették meg, hogy a választott témát, amiről a csoport majd elemző módon beszélgetni fog, miért nekik kell meghatározniuk. Az egyik csoportban többen is megfogalmazták, a vezető szakember mondja meg, miről beszéljenek, mert ő ért hozzá, ők ebben tanácstalanok. Csak nehezen tudatosult, hogy a „tananyag” saját életük tapasztalati világa lesz, azaz olyan témát kell választaniuk, amit mindannyian jól ismernek, ennek ellenére mégis van benne tisztázandó rész. Valójában itt a franciáknál sikerrel alkalmazott „elme-edző” módszer hazai kipróbálásáról volt szó, amit addig nálunk senki sem ismert, és nem vitt át a gyakorlatba. Ezt az első próbálkozást nem is követte akkor folytatás, mintha a

szervezői és alkalmazói belátták volna, az „ismeretterjesztés” intenzív gyakorlatára nálunk nincs fogadókészség.

## Egy módszer, amit érdemes lenne kipróbálni

A francia Peuple et Culture (Nép és kultúra) nevű egyesületnél kifejlesztett módszer, az „entrainment mental” a következő feltételezésekből indul ki: a legtöbb ember tapasztalatait nem tudja elemezni, rendszerezni, értelmezni; noha ma már sok tájékozódási lehetőségünk van, sokan nem képesek megállapítani, hogy az információkból mi a lényeges, mit hogyan lehet belőle feldolgozni, arról nem is szólva, hogy nem tudják eldönteni, helyesen tájékoztatták-e őket; a tapasztalatok kicseréléséhez, összehasonlításához és értékeléséhez pedig fejlett kifejező készség kell, de sokan nem képesek magukat szóban és írásban világosan kifejezni.<sup>15</sup> Az elme-edzés ezen akar segíteni egy három szakaszra osztott gyakorlati folyamattal. Az összejövetelek első szakaszában tisztázni kell, hogy mit jelent a kiválasztott téma valójában, a résztvevők mit tudnak róla, milyen tapasztalataik vannak. Tobias Brocher szerint az együttműködés sikere érdekében ezzel együtt azt is meg kell beszélni, hogy a csoport tagjai hogyan tudják tisztázni kapcsolatukat, az egyéni sajátosságok és különbségek viszonylatában.<sup>16</sup> Az anyagra vonatkozó megbeszélés és a személyi kapcsolatok feltárása szükségképp „egymásba fonódik”, csak így érhető el ugyanis, hogy a tudás elmélyítése viselkedésváltozással párosuljon. Ebben nemcsak a racionális, hanem az affektív folyamatok is jelentősek.

A második szakaszban „az anyag történeti vonatkozásait, majd az okok és következmények kategóriáiba való besorolását kell elvégezni.” Minthogy az összehasonlításnak és különbségtetésnek a csoporttagok kapcsolataiban is le kell játszódnia, ez egymás megértését is elmélyíti, és segíti az asszociatív gondolkodást. Most tulajdonképp az adott téma összefüggéseinek alapos elemzése történik meg a törvényszerűségeivel együtt. A harmadik szakasz arra keres választ: „hogyan lehet egy rejtett célt valóra váltani?” És hogyan tudják a csoport tagjai korábbi identitásukat megváltoztatni, hogy az megfelelően ennek a tevékenységnek?

Felismerhető a hasonlóság az elme-edző módszer és a Pikler Gyula előadásában felvázolt struktúra között: mindegyikben a tapasztalati valóság elméleti felbontása és újjáalakítása a cél, azzal az eltéréssel, hogy az első a feladatsort a csoportdinamika folyamatával köti össze. Azaz nem elégszik meg az ismeretek elmélyítésével, mert a magatartás változtatását is szükségesnek tartja. Valójában persze az elme edzése arra figyelmeztet, hogy az ismeretterjesztésnek ki kell lépnie hagyományos egyoldalúságából, az információk átvételén túl a gondolkodás módját is meg kell változtatni ahhoz, hogy az ismeretek feldolgozása, elsajátítása eredményes legyen. Ehhez meg kell változtatni azt a „munkamegosztást”, amelyben csak az információk átadói lehetnek aktívak, befogadói pedig kénytelenek ehhez alkalmazkodni. A változást jelzi, hogy az „elme-edzés” épít a beszélgetésre, a vitára, és a résztvevőknek már a munka első szakaszában a választott témáról cikket kell írniuk, kis előadást kell tartaniuk, majd ugyanezt meg kell ismételniük a folyamat utolsó szakaszában. Ez utóbbit pedig meg kell előznie annak, hogy a témára vonatkozó olvasmányokkal egészítsék ki a csoportos megbeszélés eredményeit.<sup>17</sup>

E módszer részletes bemutatásával talán érzékeltethető az a fordulat, amit a modern felnőttképzés elmélete a „résztevő-központúság” fogalmával fejez ki, utalva arra, hogy az eredményesség érdekében tudomásul kell venni, az ismeretek átvevői éppolyan fontosak, mint az átadói, feltételezve, hogy az ismeretterjesztés a közműveltség fejlesztését akarja szolgálni. Azt, hogy időszerű vele foglalkozni, Merlin Donald megállapítása igazolhatja, amely az emberi gondolkodás történelmi fejlődéséről szól.<sup>18</sup> Szerinte a természeti létben élő előembernek epizodikus tudata volt, azaz csak az adott helyzetre volt képes reflektálni. Ezt követte a mimikus tudat, ami gesztusokkal és arckifejezéssel végzett kommunikáció volt. A Homo Sapiens már tudott beszélni, eseményeket elmondani, ez volt a mitikus tudat kora. A modern társadalmakban terjedt el a teoretikus tudat, amely elvonatkoztatásokkal él, tehát átlépi a konkrétság fokát, és elvontan is tud gondolkodni. Bár ez a fejlettségi fok több évezred óta létezik, még ma sem jellemző minden emberre, jóllehet az alapjait a kötelező iskolai oktatás tanítja. Ez az elmaradottság teszi érthetővé, hogy miért idegen még ma is sok ember számára az a kultúra, amely absztrahál a művészetben, a tudományban, a filozófiában. Ők jobbra megmaradnak a mitikus tudat keretei között.

#### Jegyzetek

- <sup>1</sup> Morus T.: Utópia. Officina. Évszám nélkül. 41. o.
- <sup>2</sup> Bessenyei Gy.: Válogatott írásai. Magyar Helikon, 1961. 67. o.
- <sup>3</sup> Tuckett, A.: Nagybritannia felnőttoktatása. Felnőttoktatási és képzési lexikon. Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 2002. 384-386.o.
- <sup>4</sup> Kelly Th.: A History of Adult Education in Great Britain. Liverpool University Press, 1970.
- <sup>5</sup> Novák J.:A magyar népművelés története 1772-1919 között..Tankönyvkiadó, 1962.
- <sup>6</sup> Gombocz E.: A királyi magyar Természettudományi Társulat története, 1841-1941. 16. o.
- <sup>7</sup>Az ekkor megtartott előadások: Stoczek József:„A villanydelejesség erőművi hatása”, Parragh Gedeon „A fényképezés magnesium világtításnál”, Szabó József „Az égből hulló kövek”, Nendtvich Károly „A legnagyobb hideg előállításTuckettának módjai”, Than Károly „A légnemű testek égési tünetei”, Vámbéry Ármin „A mohamedán nőkről Perzsiában, Török- és Tatárországban.”
- <sup>8</sup> Gombocz E. Id. mű 17. o..
- <sup>9</sup> A szabad tanítás Pécsen tartott Magyar Országos Kongresszusának naplója. Szerk.: Pályi S. – Vörös-váy F. Franklin Társaság, Budapest, 1908. Reprint kiadás: Dialog Campus, Budapest-Pécs, 1997.
- <sup>10</sup> Ugyanott
- <sup>11</sup> Ugyanott
- <sup>12</sup> Ugyanott
- <sup>13</sup> Ugyanott
- <sup>14</sup>Szewczuk,W.: A művelődési anyagok recepciója. In: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Szerk.: Durkó M. Tankönyvkiadó, 1974. 240-261. o.
- <sup>15</sup> Lengrand, P.: Az elme edzése. In: Szöveggyűjtemény a népművelélelmélet tanulmányozásához. Szerk.: Maróti A. Tankönyvkiadó, 1968.
- <sup>16</sup> Brocher, T.: Csoportdinamika és felnőttoktatás. Tankönyvkiadó, 1975. 100-101.o.
- <sup>17</sup> Maróti A.: Módszertan a felnőttek képzéséhez és tájékoztatásához. Tánacsics Kiadó, 1980. 117. o.
- <sup>18</sup> Donald, M.: Az emberi gondolkodás eredete. Osiris Kiadó, 2001, V-VIII. fejezet.

**Győrfyné Kukoda Andrea**

## ***Az egyetem funkciói, a képzés tartalma***

Az oktatási rendszer valamennyi alrendszere, így a felsőoktatás funkcióiban is a különböző történelmi korszakokban kisebb-nagyobb változások, súlyarány eltolódások figyelhetők meg. Az elméleti vagy gyakorlati képzés, az általános vagy szakmai ismeretek elsődleges közvetítésének egyetemi feladata a felsőoktatás-kutatások állandó témáját képezi.

### **1. Az egyetem célja, feladata, funkciói**

A felsőoktatás célja és feladata az egyetem megalakulása óta a különböző társadalmak „értelmiségi” rétegeinek képzése volt. A különböző történelmi korszakokban különféle megfogalmazással és a súlypontok más-más irányú eltolódásaival, de végeredményben a tudományok művelésében jártas, magas fokú tudományos általános és szakismeretekkel rendelkező és azok gyakorlati alkalmazásának képességét birtokoló szakemberek képzése képezte a felsőoktatási intézmények legfőbb funkcióját. A felsőoktatási intézményrendszer a döntően elméleti és általános ismeretek közvetítésével természetesen nem vállalhatja fel a hallgatóknak az adott munkakörök, szakmák minden részletére való felkészítését, a szakmák követelményeinek teljes körű kielégítését. A felsőfokú oktatás tartalmát a tudományok képezik, ezért a felsőoktatásban nélkülözhetetlen a tudományos kutatás és az oktatás összekapcsolása, a hallgatók tudományos munkára való felkészítése is (Ballér 1990).

A 20. század második felétől bekövetkező „információs robbanással” párhuzamosan a felsőoktatási intézmények feladatköre is szélesedett. Az alapos és korszerű általános és szakmai tudás nyújtása mellett, a nagy mennyiségű, gyorsan elavuló és állandóan bővülő ismeretek megszerzése érdekében hozzá kell szoktatni a hallgatókat az állandó önképzéshez, és intenzíven fejleszteni kell a hallgatók olyan általános tulajdonságait is, mint az önálló és kritikai gondolkodás képessége, a gyors és alkotó képzelet, a megfigyelőkészség stb.. Alapvető feladat a tudományos gondolkodás és a módszertani tudatosság fejlesztése, a kutató magatartás alakítása, a kutatási módszerek és eszközök helyes alkalmazásának elsajátítása, az adott szakterületre jellemző kutatási stratégia megismerése.

A tudományos-technikai forradalom további kibontakoztatásához egyre korszerűbb képzettséggel rendelkező szakemberekre van szükség, olyan szakemberekre, akik nem csak az adott időszakban rendelkeznek kielégítő tudással és készségekkel a hivatásuk gyakorlásához, hanem tudományos gondolkodásmód és szellemi rugalmasság birtokában képesek és készek a továbbfejlődést is biztosítani. Ehhez nélkülözhetetlen a szakmai hozzáértésen felül a színvonalas általános műveltség, a tájékozódni tudás a közéletben, az aktív részvétel a társadalom alakításában. A felsőfokú képzés feladata tehát, hogy megismertesse a hallgatókat szakmájuk alapelveivel, gondolkodásmódjával és kibontakoztassa az általános összefüggésekből konkrét következtetések levonására, a reális vélemények kialakítására és új dolgok létrehozására való képességeiket.

A különböző képzési szinteken más-más a cél: az alapszinten a gyakorlati szakemberképzés, a felsőbb szinteken a tudományos jellegű gondolkodásmód erősítésével a kutatói utánpótlás nevelése (Erdey-Grúz 1975). Erre az elvre épül a 21. század felsőoktatásában terjedő „bolognai folyamat” is.

## 2. Elmélet kontra gyakorlat, szakmai kontra általános képzés

### 2.1 A tudás tartalma

Ha az oktatási rendszerek feladatai (azaz a társadalom által felhalmozott tudás és a társadalom által megalkotott értékek, normák továbbadása az újabb generációknak) közül az ismeretátadási funkcióra koncentrálunk, egy már önmagában is komplex problémával találjuk szemben magunkat. A pedagógiai, neveléstudományi viták, nevelélméleti kutatások örök témája az *átadandó, közvetítendő tudás tartalma*. Az iskola történetében, az oktatás minden szintjén visszatérő jelleggel merül fel az **általános és szakmai képzés** közötti átmenetek, illetve az **elméleti-gyakorlati** ismeretek elsődleges közvetítésének problematikája. A különböző tartalmak közötti döntés azért sem lehet egyértelmű, mert valójában nincsenek tisztán elméleti és tisztán gyakorlati tantárgyak, ahogy gyakorlat sincs elmélet nélkül, a szakismeretek pedig nagyban épülnek az általános tudásra, nehéz határvonalat húzni a kétféle ismeretkör közé. A *szakmai ismeretek elméleti része* az, amit elsősorban a *képzésben* lehetséges elsajátítani, míg az elméleti ismeretek alkalmazásának „megtanulására” a gyakorlat, a konkrét munkahelyek a legalkalmasabbak.

Az átadandó tudás természetét tekintve Ferge Zsuzsa (1984) elválasztja a *releváns*, társadalmi szempontból érvényes és a társadalmi szempontból közömbös, *irreleváns* tudást. A releváns tudáson belül létezik az ún. *hétköznapi tudás*, ami a világban való praktikus eligazodást segítő gyakorlati illetve társadalmi tudás, van *ünnepnapi tudás*, aminek nincsen közvetlen gyakorlati haszna, ez nevezhető művészi, tudományos tudásnak, általános műveltségnek, és van a *szaktudás*, az egyes szakmák által létrehozott ismerethalmaz (Nagy 2007).

Történeti koronként változik, illetve a társadalmi viszonyok fejlődése, a társadalom anyagi-technikai lehetőségei, a politika-oktatáspolitikai törekvései függvényében és iskolatípusonként, oktatási-képzési szintenként különbözik, hogy mely tudástartalom átadását tartják elsődlegesen fontosnak egy adott társadalomban.

### 2.2 Képzéstartalom a felsőoktatásban

A felsőoktatási alrendszer az a sajátossága, hogy az egyetemeken az oktatás, tudásközvetítés mellett tudományos kutatás is folyik, valamint az, hogy az egyetem egyre inkább ellát közvetlen szolgáltató (közösségi és gazdasági) funkciókat is, alapvetően eltérővé teszi az alap- és középfokú alrendszerektől. A felsőoktatásban is állandóan felmerülő vitatéma, hogy vajon a felsőoktatás milyen mértékben tekinthető *szakképzésnek*, illetve, hogy a felsőoktatási rendszeren belül hol húzódnak a szakmai és az *általános képzés* határai.

I. A középkortól az „elitstruktúra” a magasabb szintű objektivációk, elsősorban *művészeti termékek ismeretének* és értékelési képességének átadását helyezte előtérbe, amivel párhuzamosan a magasabb szintű hétköznapi tudást, vagyis a társadalmi élethez elengedhetetlen magas szintű *viselkedési kultúra* alapvető formáit is oktatták. Az alsó- és középfokú oktatásban nem „alkalmazott tudás”

közvetítése történt, szaktudás csak a felsőoktatásban volt szereshető. (Sőt például Angliában sokáig még a tradicionális egyetemeken is a művészeti oktatás, az esztétikai látásmód, a tudományos magatartás dominanciája érvényesült, a „Great” diploma megszerzése során a szaktudás teljesen háttérbe szorult, az alapdiploma bármilyen társadalmi pozícióra jogosított).

*II.* A 18. század végén kétirányú reformtörekvések történtek a skolasztikus jellegű, strukturálisan merev egyetemi szisztéma megváltoztatására: a humboldti német-porosz és a napóleoni szemlélet volt megkülönböztethető. A francia „Nagy Iskolák” (Grand Ecoles) feladata a praktikus ismeretek biztosítása volt, a tudományok művelése teljesen háttérbe szorult. A poroszországi kezdeményezés a felsőoktatási képzést (a francia mintát követve) „szakiskolák” rendszerévé alakította át, ahol a korábbi művészeti tudás (általános műveltség, társadalmi ismeretek) helyett a gyakorlati szaktudás közvetítése került előtérbe (Nagy 2007).

*III.* Az első világháború után az amerikai felsőoktatás intézménymodelljét követve az egyetemi oktatásból a művészeti tudás szinte teljesen kiszorult, több hétköznapi és praktikus alkalmazható szakmai ismeret közvetítése vált preferálttá (Tóth 2001).

*IV.* A 20. század második felében bekövetkező „információrobbanás”, a műveltségtartalom rendkívül gyors változása és komplexitása, a permanens képzés szükségszerűsége az általános és a szakmai képzés közeledését eredményezte az egész világon. A nevelés két fő funkciója *a gyermek személyiségének és képességeinek sokoldalú fejlesztése* (kompetencia-alapú oktatás) és a változó igényekhez rugalmasan alkalmazkodó társadalmi munkamegosztásra való felkészítés a kétféle oktatási tartalom vegyítését tette szükségessé. A korszerű szakmai műveltségben az általános és a speciális műveltségelemek egymást kölcsönösen kiegészítik, a jövő emberének műveltségeszméje *a sokirányú alpműveltségre épülő, konvertálható szaktudást magába foglaló, specializált szakképesítésben kiteljesedő műveltségben* vált megfogalmazottá (Benedek 1996).

Napjainkban tehát egyetértés van abban, hogy mind a kétféle képzéstartalomra szükség van az oktatás egész rendszerében, azonban az még továbbra is vita tárgyát képezi, hogy az iskolarendszer különböző szintjein hogyan kell alakulnia a kétféle képzéstartalom arányainak. Elterjedt nézet, hogy az általános műveltséget az általános iskolai szinten kell megszerezni, míg a középfokú oktatás és főként a felsőszintű képzés feladata már elsődlegesen a szakmai ismeretek közvetítése, vagyis a szakképzés.

## 2.3 Fogalmak keveredése

A közvélekedés hajlamos az elméleti tudást az általános műveltséggel, a közismereti tantárgyak megismerésével azonosítani, míg a szaktudást a gyakorlati ismeretekhez kötni, vagyis fogalmi szinten keveredés figyelhető meg az elnevezésekben. A fentiekben vázolt történeti áttekintésre építve elmondható, hogy az általános műveltség eszméjét előtérbe helyező korszakokban valóban inkább az elméleti ismeretek „tudása” volt a fontos (hét szabad művészet, „artes”, filozófia) és még az oktatási-tanulási módszerek is ezek tanulásához idomultak (felolvasás, memoriterek, magolás, szó szerinti szövegismétlés, disputa stb.). Azonban az erőteljes tudományos-technikai fejlődés, különösen a modern információs-kommunikációs eszközök elterjedése, a 20. század második felétől érvényesülő amerikai hatás (pragmatizmus: W. James, J. Dewey), a gyakorlati, praktikus ismeretek felé billentette a mérleg nyelvét. Ez a hatás tartósan bizonyult, mind a mai napig erőteljesen tartja magát az a nézet, hogy a felsőoktatás elsősorban, mint szakképző intézmény kell, hogy működjön, vagyis a tantárgyi összetételben a „szakmailag hasznos”, praktikus ismeretek túlsúlya kell,

hogy érvényesüljön. Mivel azonban az egyetem nem „gyakorlati hely”, így tőle legfeljebb a *szakmai elméleti tudás* közvetítése és a gazdasággal szoros kapcsolatban álló szakemberképzés várható el. Az elméleti=általános ill. szakmai=gyakorlati ismeretek kvázi szinonimaként való használata helyett tehát pontosabb fogalmazás lenne, mind az általános, mind a szakmai tudáson belül elkülöníteni az elméleti és a gyakorlati ismeretkört. Ez az elkülönítés, pontosítás azonban nem jelenik meg sem a témával foglalkozó irodalmakban, sem a közbeszédben, leginkább mindenütt a fogalmak keveredésével találkozhatunk.

A második évezred első évtizedében Magyarországon is bevezetésre került a „bolognai rendszerű” lineáris, kétciklusú felsőoktatási szerkezet, melyben az első ciklus, az *alapképzés*, - mint a tömeges felsőfokú képzés színtere - a modern gazdaság által igényelt nagyszámú felsőfokú végzettségű *szakember* képzését szolgálja, mégpedig a *gyakorlat* igényeit kielégítő, a munkaerőpiacon közvetlenül is alkalmazható tudás közvetítésével. Az erre épülő *mesterképzés*, majd az *elitképzés* csúcsaként működő *doktori iskolai* szint már elméletileg jóval igényesebb, az *elméleti* jellegű tantárgyak nagyobb arányával jellemezhető. Az egyes lépcsőkön természetesen nem kizárólagosak a gyakorlati illetve az elméleti ismeretek, csak az arányok mások. A széles profilú, sokoldalúan képzett szakemberképzés célja megkívánja, hogy már az alapképzésből kilépő hallgatók képzettsége is tudományosan megalapozott, széleskörű és tartalmilag korszerű legyen. A gyakorlatban közvetlenül hasznosítható szakmai ismeretek megszerzésének alapja több, általános tudományos-elméleti alapozó jellegű tantárgy oktatása. A társadalomtudományok (logika, filozófiatörténet, egyetemes történelem stb.) teremtik meg a szükséges módszertani bázist valamennyi szaktárgyhoz, majd az alapozó jellegű általános tudományos és általános szaktantárgyak, valamint a hallgatók érdeklődésének megfelelő, látókörüket bővítő, szabadon választható, fakultatív foglalkozások teszik lehetővé a képzés elmélyítését és a bizonyos mértékű specializálódást.

## 2.4 Kompetencia-fejlesztés

A 21. század oktatási rendszerében elsőként a közoktatásban, majd a képzés többi szintjén is, a pusztán tárgyi ismerettömeg közvetítésével szemben előtérbe került a készségek, képességek, attitűdök, cselekvési és viselkedésformák, azaz gyűjtőnévvel a „kompetencia” formálásának, fejlesztésének jelszava.

A „kompetenciaalapú oktatás-képzés” szakirodalma napjainkra rendkívül szélesre bővült és jelentőségét kiterjesztették a felsőoktatásra, sőt a felnőttképzés szintjére is.

Csoma Gyula (2009) a kompetenciaalapú képzéssel, mint andragógiai célelméleti problémával foglalkozó írásában szűkebb és tágabb értelmezésben vizsgálta e képzési elvet. Véleménye szerint a kompetenciaalapú képzés *szűkebb értelemben* a munkakörök betöltéséhez szükséges, a munkahelyen azonnal használható (teljesítőképes) tudás, kompetenciák kifejlesztését jelenti. Kritériuma tehát, hogy a képzés mindig egy adott munkakör ellátására készítsen fel, és kizárólag azokkal a kompetenciákkal foglalkozzon, amelyek az adott munkakör betöltéséhez szükségesek. Ebben az értelmezésben tehát *a kompetenciaalapú képzés a szakmai képzés lényegét kifejező képzési elv*, tendencia és stratégia, ami a felsőoktatásra, mint szakképzésre is kiterjed. Eszerint a szakmai képzésnek a konkrét, aktuális és közvetlen felhasználási igényeknek megfelelő kompetenciák felé kell (vagy kellene) haladnia, minthogy, Halász Gábor szavaival élve „a szakmai képzés szükségesen pragmatikus világában nem sokat ér az a tudás, amely nem képes sikeres és minőségi munkavégzésben kifejeződni”, a szakképzésben „a lecke felmondásánál” mindig is fontosabb kell, hogy legyen a „csinálni tudás” (Halász in Demeter 2006:7-8).

*Tágabban értelmezve* viszont, a kompetenciaalapú képzés a képzési rendszerek (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás és felnőttoktatás) mindegyikére, ill. együttesükre érvényes képzést jelent. Központjába mindenki személyiségének általános fejlesztése, a „teljes ember”, a társadalomba-gazdaságba integrálódó személyiség (a személyiség meglévő adottságainak-készségeinek adott környezetben való alkalmazási képessége és szándéka) kerül, s így a kompetencialapú képzés mindenféle képzést átfogó, egyetemes jelentést kap, *nem egyszerűen a szakmai képzés lényegét, hanem a képzés lényegét* fejezi ki.

Látható tehát, hogy a szakmai képzés kontra általános képzés probléma a kompetenciaalapú oktatásról való gondolkodás keretében is megjelenik, és bár ez a stratégia sem foglal állást egyértelműen a kétféle képzési tartalom ügyében, mégis a különféle fogalmi meghatározások *inkább a gyakorlati (és leginkább a szakmai) tudás irányába való elmozdulást* sugallják. Ennek egyik oka lehet, hogy a szakirodalom szerint minden kompetencia cselekvésként, tevékenységként nyilvánul meg, azaz összetett feladatok teljesítésére irányuló cselekvések, tevékenységek elvégzésére való alkalmasságot, képességet jelent. Az amerikai pragmatizmus jeles képviselői James és Dewey megfogalmazásában a kompetencia jelentése a „csinálni tudás”, legfőbb attribútumát a tudáspiaci használhatósága adja, rokon fogalmi a procedurális tudás (a „tudni hogyan”) vagy a teljesítményképes tudás (az új tudás önálló, alkotó alkalmazásának képessége). Ebből kiindulva a kompetencialapú képzés is egyértelműen gyakorlati cselekvésekre irányul, céljait és így képzési tartalmait is a praxis magyarázza.

## 2.5 Nevelés a felsőoktatásban

Az egyetemek összetett funkciója, az általános műveltség mélyítése és a szakmai képzés, mint ismeretközvetítés, a gyakorlatra, a munkára valamint a tudományos kutatómunkára való felkészítés és a tág értelemben vett kompetenciafejlesztés széleskörű feladata felveti a nevelés szükségességének kérdését is a felsőoktatásban. Feladata-e a felsőoktatásnak, a felsőoktatóknak a hallgatók nevelése?

A kérdésre adott válaszok erősen megoszlanak a pedagógiai szakirodalomban. A neveléstudomány jeles képviselői, a felsőoktatás kutatásával és alakításával foglalkozók és maguk a felsőoktatók is *két pártra szakadnak* a fiatal felnőttek nevelésének lehetősége és feladata kérdését illetően.

Az egyik pártba tartozók azt állítják, hogy az egyetem végülis iskola (vagy annak kellene lennie), az oktatók pedagógusok, akik minden megnyilvánulásukkal nevelnek, a felsőoktatásba a középiskola után közvetlenül belépő fiatalok pedig gyermekek, diákok, akiknek még szükségük van nevelésre (Lencse, 2010).

Ugyanakkor a másik pártba tartozó felsőoktatási szakértők és résztvevők nem iskolaként tekintenek az egyetemre. Szerintük az oktatók inkább tudósok és kutatók semmint pedagógusok, a hallgatók pedig felnőttek, akiket már nem lehet és nem is kell nevelni, illetve a nevelésük semmiképp nem a felsőoktatók (és az andragógusok) feladata.

Hogyan is alakult tehát az egyetemi nevelésről való gondolkodás az utóbbi fél évszázadban? Széchy Éva (1975) egy írásában a 20. század második felétől tekintette át a felsőfokú képzéshez kapcsolódó nevelés rendszerének alakulását. Kutatási eredményei alapján azt a következtetést vonta le, hogy:

(1) A magyar felsőoktatás 20. századi kapitalista korszakának pedagógiai elméletére és gyakorlatára a szakképzésre való korlátozódás volt jellemző, melynek hagyománya még ma is súlyos



tehertétel a felsőoktatási pedagógiai közgondolkodásban és gyakorlatban, ami jelentős mértékben gátolja a többrétű, átfogó nevelőmunka szükségességének megértését.

(2) Az 1960-as évektől a legjobb felsőoktatási intézményeinkben spontán módon hozzáálltak az erkölcsi, társadalmi, közösségi, kulturális nevelés korszerűbb megoldásainak kereséséhez, aminek eredményei lettek: a tanulócsoporthoz közösségi tevékenységének ösztönzése, oktatói patronálásuk, a kollégiumi nevelőmunka fokozott támogatása, a szakköri és a tudományos diákköri tevékenység fellendülése, külföldi kapcsolatok szaporodása stb. Elméletileg és gyakorlatilag is az a fel fogás vált mindinkább uralkodóvá, hogy a korszerű szakmai oktatáshoz–képzéshez kapcsolódva, céltudatosan és szervezeten kell a felsőfokú intézményeknek a hallgatók eszmeiségének, erkölcsi- ségének, közéleti felelősségérzetének, és cselekvésének, vezetőkészségének, általános műveltsé- gének és egészségének harmonikus fejlesztésén, személyiségük és élettevékenységük egészének alakításán, képességeik sokoldalú kibontakoztatásán is munkálkodniuk. Vagyis azt vallották, hogy az egyetem feladata a szakmára való felkészítésen túl az egyén esztétikai, kulturális és intellektuá- lis nevelése is, az ismeretátadáson és a tudományos kutatáson felül „az ember, a személyiség for- málása”, vagyis a hallgatók világnézeti, politikai és erkölcsi nevelése, a munkára, az értelmiségi- szellemi alkotásra nevelés, az általános művelés, az önművelés és a rendszeres testi nevelés is.

(3) Ezek a nevelési eszmék később (különösen a 21. század kezdetétől), a gyorsuló és modernizá- lódó világban módosultak. A felsőoktatás expanziója, a fiatalok életmódjának, szokásainak, „élet- tempójának” átalakulása, a munka világának megváltozása, az elitoktatást felváltó tömegoktatás megvalósulása, a felsőoktatás szervezeti rendszerének, az oktatáspolitikai-oktatásirányítási törek- véseknek a változása a nevelés feladatát kvázi háttérbe szorította, ellaposította. Mintegy parado- xonként a tömegesedés következménye lett a hallgatók „elmagányosodása”, a hallgatói szerveze- tek eltűnése, a hallgatók közötti kapcsolatok átalakulása (kevesebb személyes, több virtuális kap- csolat), a hagyományos hallgatói közösségek megszűnése. A hallgató-oktató kapcsolat is szigorúan a tanterem falai közé szorult, illetve a virtualizálódás irányába halad. Természetesen a tanár köz- vetetten továbbra is „nevel” a megjelenésével, a személyisége kisugárzásával, az előadásmódjával és minden megnyilvánulásával, de az egyes hallgatók „megismerésének”, az egyéni életutak, moti- vációk, célok és elképzelések feltérképezésének lehetetlensége következtében, a személyes kap- csolatok kialakulása hiányában a közvetlen nevelői ráhatás lehetősége szinte teljesen megszűnt. A tanár nevelői szerepének kibontakoztatását nehezítik a generációs problémák is, melynek megje- lenési formái: az életstílus, munkastílus eltérése; az eltérő értékek, elérendő életcélok különbségei; az elektronikus média használatából adódó nézeteltérések; az ízlésben, öltözködésben, viseletben való eltérések stb.

Természetesen törekvések ma is vannak a közösségek fenntartására, új közösségek létesítésére, a nevelési alkalmak megteremtésére, a hallgatók és az oktatók közötti interakciók intenzitásának növelésére. Ezek eszközei: a tehetséggondozás, a tudományos diákkörök, szakkollégiumok, sport- körök, tanár-diák találkozók, filmklubok, gólyabálok, „tanulmányi” kirándulások, túrák stb. Ezek a szervezetek, alkalmak, rendezvények rendkívül fontosak a (legalább kisebb) közösségek kialakulá- sához, a tanár-diák kapcsolatok közvetlenebbé válásához, hiszen némiképp teret adnak a tágabb értelemben vett nevelési alapelvek, célok megvalósításának, a nevelési eszközök és módszerek használatának.

### 3. Összefoglalás

A felsőfokú képzés szerepéről, az egyetem funkciójáról szóló vita a felsőoktatás-kutatással foglalkozó szakértők örök témája marad. A klasszikus feladatok közötti arányeltolódások időben és térben változnak. Az elméleti és gyakorlati ismeretek közvetítésén, a szakmai kompetenciák fejlesztésén felül a felsőoktatásban is egyre fontosabbá válik az általános, generikus (tanulási, problémamegoldó stb.) kompetenciák fejlesztése, és ugyanakkor a hallgatók nevelésének feladata sem kerül ki az egyetem funkciói közül.

Az egyetem feladata tehát egyre komplexebb: szakképző, értelmiségnevelő, kutatási és innovációs, szolgáltató-vállalkozó-gazdálkodó egyetemi funkciók együttes megvalósítása képezi a felsőfokú képzésnek az élethosszig tartó tanulási folyamatban betöltött szerepét.

#### ***Felhasznált irodalom:***

- Ballér, Endre (1990): Bevezetés a felsőoktatás didaktikájába. Pedagógiai és Pszichológiai szabad alternatív tárgyak útmutatói. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Pedagógiai Tanszék, Budapest, Aula Kiadó.
- Benedek, András (1996): Az általános és a szakmai képzés összefüggései. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 19., Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csoma Gyula (2009): A kompetenciaalapú képzés mint az andragógia célelméleti problémája. In: Zrinszky László (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés. Budapest, Gondolat Kiadó, 61-86. p.
- Erdey-Grúz, Tibor (1975): A tudományos kutatás és az oktatás viszonya az egyetemi tantervű képzésen. In: Palovecz János (szerk.): Bevezetés a felsőoktatásba. Budapest, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 373-382. p.
- Ferge, Zsuzsa (1984): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Budapest, Akadémiai Kiadó, 17. p.
- Halász, Gábor (2006): Előszó. In: Demeter Krisztina (szerk.): A kompetencia – Kihívások és értelmezések. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Lencse, Máté (2010): Módszertani kérdések a felsőoktatásban. Taní-tani. Alternatív iskolai folyóirat. 1. 52. sz. 37-42. p.
- Nagy, Zsolt (2007): A jogi oktatás fejlődése és aktuális kérdései. Szeged, Pólay Elemér Alapítvány.
- Széchy, Éva (1975): A képzéshez szorosan kapcsolódó nevelés átfogó rendszere. In: Palovecz János (szerk.): Bevezetés a felsőoktatásba. Budapest, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont Magyar Pedagógiai Társaság, 281-300. p.
- Tóth, Tamás (2001): Európai egyetemek és modern filozófiák. In: Tóth Tamás (szerk.): Az Európai Egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Magyar Felsőoktatás könyvek 18., Budapest, Professzorok Háza.

**Endrődy-Nagy Orsolya**

## ***A kommunikációs tréningek lelke – interakció és kommunikációs folyamat***

A kommunikációs tréningek felnőtt életünket végigkísérik. Sokan tartjuk, és sokan kapjuk, érdemes ezért a minőségre törekedni, minőségi munka pedig csak a hatékonyság és az eredményesség mérésével, a minőségi kritériumoknak való megfeleléssel lehetséges.

Minőségi tréning csak a hatékonyság és az eredményesség mérésével, a minőségi kritériumoknak való megfeleléssel lehetséges. A tudatosítás és tudatosság felszínre hozhat hibákat, elkerülendő helyzeteket, melyek a tréningek csapdái lehetnek.

Céлом, hogy problémákat elemezzek, illetve segítsék kommunikációs kelepccéket elkerülni – mind a tréner, mind a résztvevő oldaláról. Mindkét fél fő vágya a harmonikus partneri viszonyra épülő, jó légkörben zajló hatékony tréning, így a gyakorlatot segítheti ez a rövid elemző tanulmány. Gnahs szerint (Hinzen-Koltai, 1997) a továbbképzést végző személyek állandóan javítani szeretnének a minőségen, és a minőséget elemző diszkusziók inspirálhatják a továbbképzések újjászületését, mindezek miatt tartom indokoltnak egy ilyen elemzés megszületését.

### **1. Mivel foglalkozik a szakirodalom?**

Buda Béla (Buda, 2000) tanulmánya kifejti, hogy a személyiség más személyiségekkel való kapcsolatokon át fejlődik, ezért lehet lényeges személyiségünk fejlődése szempontjából a kommunikációs tréningek kvázi idegenekkel való intenzív együttlétet jelentő erősen érzékenyítő, nyitottságot eredményező időszaka. Természetesen itt a hatékony tréningre gondolok. Pete Nikoletta felhívja a figyelmünket arra, hogy a tréningek hatékonysága sokszor csak hónapokkal vagy félévvel később mérhető (Pete, 2010A)

A felnőttkori tanulás lehetséges motivációiból kiindulva – mely szerint lehet célorientált, tevékenységorientált és/vagy tanulásorientált a diák (Ruddock, 1980) – valószínűsíthető, hogy kommunikációs tréning esetén elsősorban az egyéni célok elérésének motivációja, vagy a tudásért való tanulás, azaz tanulásorientált mintázat lehet jellemző.

Fontosnak tartom kiemelni a kommunikációs tréningek során az ún. résztvevő-központúság elvét (Szabóné, 2003), mely szerint a résztvevők identitására, integrációjára kell összpontosítani a felnőttoktatás során, nem a tananyagra. A kommunikációs tréningeknél különösen fontos ez az elv, hiszen az identitásuk, személyiségük egy elemét próbáljuk felszínre hozni e tréningek során.

A szakirodalom az andragógiai szituációkban minden esetben hangsúlyozza az önreflexió fontosságát, véleményem szerint a kommunikációs tréningek azért kevésbé feldolgozottak, mert erőteljesen az azonnali eredményeket várják, látják, mind a résztvevők, mind a trénerek. A feladatokra való felkészülés, játéktanulás tréneri oldalról a tréning zárása után kimerül a sikeres-sikertelen, hatékony-nem hatékony dichotómiák elemzésében.

Legtöbbször és legmélyebben Juhász Erika (Juhász, 2000, 2009) és Pete Nikoletta (Pete, 2010A, 2010B) vizsgálja a hazai szakirodalomban a tréningek működési elveit, történeti kontextusba helyezve vizsgálják a felnőttképzés hazai történetét, és a tréningezés történetét, valamint kiváló kategóriarendszert dolgozott ki a leggyakoribb tréninghelyzetekre, vizsgálja lélektanát, sajátosságait és hatékonyságát.

Ahogy láthatjuk, amit a szakirodalomban találunk, az általánosan a felnőttoktatási helyzetek elemzése, története, hatékonysága; írásomban arra vállalkozom, hogy a saját tapasztalatok mellett a szakirodalomra reflektálva kifejtssem milyen az adekvát kommunikáció a kommunikációs tréningek esetén és mi az a terület, amely még mélyebb kidolgozást kívánna.

Néhány tréneri példát érintőlegesen foglalkozik a tréningek kommunikációjával általában, de konkrétan a kommunikációs tréningekkel nem.

Rudas szerint fontos a tréningeket csoportdinamikai szempontból megközelíteni, így felépítésük során a következő négy fázis különíthető el: találkozás, differenciálás – normaképzés, produkció és elkülönülés (Rudas, 1990), a tanulmányban mind a négy szakasszal részletesen foglalkozom.

Dürschmidt és társai (2008) csupán felsorolja a kommunikációs tréningek fontosabb momentumait, hatásait, melyekkel minden tréning esetén már a felkészülés szakaszában foglalkozni kell, ezek a következők:

- Bemelegítés, aktivizálás, feszültségoldás
- Kezdés, ismerkedés
- Feed-back (reflexió, visszajelzés)
- Vezetés
- Kommunikáció és testbeszéd
- Együttműködés és csapatfejlesztés
- Önmenedzselés
- Tréningértékelés
- Transzfer
- Érzékelés

Együttal ők műüket a fenti témák köré csoportosítják, és ezen problémakörökhöz társítanak helyzetű játékokat. Játéktárházuk tartalmaz egy nagyon leegyszerűsített kommunikációs modellt is, melynek a felépítését a tréning tagjaival együtt képzelik. Én azt gondolom, hogy nem szükséges ennyire elméleti síkra terelni a tréningek során a kommunikációt.

Fontosnak tartom még kiemelni, hogy a Brocher-féle (Brocher, 1979) felnőttoktatási helyzetűket három területre osztó elképzelés (sajátélmény-csoport, tanulócsoporthat, munkacsoport) trióból a kommunikációs tréningek jellemzője, hogy sajátélmény-csoportként működnek, és mint ilyen az érzékelés fejlesztését szolgálja, hatékony tréning esetén a személyiség megváltozását szolgálja.

## 2. Mikor kezdődik a kommunikáció?

Sok tréner tévesen a kommunikációs tréningek kezdetének az első napi bemutatkozást tekintti, holott a tréning már a konkrét tréningnap(ok) előtt egy rövid levéllel kezdődhet. Ahogy egy találkozó megszervezése előtt egy pár sorban bemutatkozom, ugyanúgy a kommunikációs tréningek előtt is szükséges ezt megtenni. Sok tréner talán azért feledkezik meg a bemutatko-

zó levélről – ami alatt az e-mailt értem – mert sok esetben a tréner nem maga szervezi az eseményt, hanem az őt foglalkoztató nagyobb cég titkárnője, oktatásszervezője, vagy egy másik delegáló partner. Mindezek miatt sok esetben a tréner már egy ellenséges hangulatú „engem küldtek” típusú ellenállással találja magát szemben, a tréningnap kezdetén. Tehát, ha vállalja a tréner az esetleges negatív kezdeti, akár leküzdhetetlen passzivitásba torkolló felhangokat, akkor nem szükséges ezt a kezdeti bemutatkozást megtenni, azonban ha valaki jó eséllyel, pozitív attitűddel és csillogó szempárokkal szeretne találkozni, akkor érdemes ezt a kis gesztust megtenni a tréning résztvevői felé. Különösen kommunikációs tréningek esetén fontos lehet, hiszen a fő cél ez esetben a saját kommunikációk tudatosítása, javítása, csiszolása.

A bemutatkozó levél tartalmazza a következő elemeket:

- Tréneri bemutatkozás – kerülve a túlságos büszkeséget, rövid tények a korra és tapasztalatra vonatkozólag, valamint a háttért biztosító cég, projekt stb. néhány mondatos bemutatása
- A tréning célkitűzései, lehetséges hozadécai
- Esetleges kérések, hoznivalók – ha vannak, felkészülést, ráhangolódást segítő olvasnivalók, bibliográfia, kötelező előkészítő dokumentáció – pl. EU-s pályázatoknál szerződések, diplomamásolatok
- Jelenléttel kapcsolatos kérések – pl. hány százalékban lehet hiányozni
- Ellátással kapcsolatos információk, helyszín, térkép, megközelítés, ételt-italt kell-e hozni
- Bízathat a tréner már a levélben a válaszadásra, bemutatkozásra, kérdések feltevésére

Az egész levél ne legyen hosszabb egy oldalnál, illetve egy gördítésnél, mivel a képernyőn keresztül fogják nagy valószínűséggel megnézni. A levélben lehet engedélyt kérni egy közös tárhely, levelezőlista elindítására is, ahova a csoporttagok és a tréner is küldhet segédanyagokat. Az igazi csoportmunkát már erőteljesen megalapozhatja, ha a tagokat partnerként tekintve megengedjük, hogy ők is hozzátegyenek a témához, készüljenek feladatokkal, elméleti háttérrel, egyéb ötletekkel. Nemrég egy olyan tréningen vettem részt, ahol közös Google-tárhelyet hoztunk létre és mindenki a témához kapcsolódva (Hatékony pedagógus-kommunikáció) töltött fel elméleti vagy gyakorlati mindannyiunk számára hasznos dokumentumokat.

### 3. Differenciálás –normaképzés

#### 3.1. Csoportszabályok, csoportnormák

A tréningnap kezdetén, ha már túl vagyunk a bemutatkozó levélen, kevesebb a tennivaló, ha nem volt bemutatkozó levél, akkor a tréner magát bemutatja és egy rövid névtanulós-játékot, vagy akár kettőt is beiktathat. Közvetlenül ezután a csoportszabályok és normák megismertetése történik. Demokratikus vezetési stílus esetén javasolt a normákat együtt kialakítani, korábbi tapasztalatok alapján összeszedni. Érdekes, hogy demokratikus vezetés esetén a csoport a tréner nélkül is képes működni (Juhász, 2000). Tekintsük át most a szabályokat, ezek javaslataim és tapasztalataim szerint demokratikus vezetés esetén a következők:

1. Itt és most: Ez a kommunikációs tréningeken bevett forma arra utal, hogy a résztvevők a tréningen elhangzott személyes információkkal nem élnek vissza, nem ad-

ják tovább másnak. A most azt is jelenti, hogy ebben a pillanatban így gondolják a résztvevők, de máskor lehet, hogy más lesz a véleményük, az adott kérdésben. Fontos a bizalmi légkör kialakítása, melyet a tréner a helyes, értő figyelmet jelző testbeszéddel tud már ebben a korai szakaszban elősegíteni.

2. Tegezés vagy magázás? Sok tréner tekinti kardinális kérdésnek és a partnerség előfeltételének a tegeződést, melyet rögtön az elején tisztázni kell. – A partneri viszony kialakításának nehézségei akkor jelentkeznek, ha egymásnak alá-fölrendelt személyeknek tartjuk a tréninget. (Pete, 2010A) – Mindig figyelembe kell venni, hogy az idősebb hölgy résztvevők, vagy esetleg pont a nagyon fiataloknak ez nehezebbre esik. Egyetemen nem mindenki engedi meg a tegeződést, a tréning mégis nagyon jól működhet, ha kellően motiváltak a diákok és a tréning és a kurzus során is partnernek tekintem őket. Ezt úgy tudom legkönnyebben elérni, hogy megközelíthetőnek mutatom magam, kellő mennyiségű elérhetőséggel és az órák, tréning során lehetőséget adok a kérdezésre, megjegyzésre.
3. Nincs kritizálás: A tréningeken íratlan szabály, hogy egymást ne szóljuk le, se a tréner, se a résztvevők, nem tehetek megjegyzést a többiek megoldásaira, megvalósítási javaslataira, ötleteire. Természetesen figyelni kell a hanghordozásra és a testbeszédre is! A leszólás a tréner részéről különösen megalázó lehet!
4. Passz: Tréneri és csoportdöntést igényel a passzolási lehetőség kérdése, érdemes megadni a lehetőségét annak, hogy egy kellemetlen játékot ne kelljen mindenkinek résztvevőként „elszenvednie”. Jó megoldás lehet a passzolóknak külön feladatot, például valamilyen megfigyelői státuszt adni.

### 3.2. Hogy éreztél? – Az attitűd hatása a kommunikáció folyamatára

Még mindig a tréning bevezető-felvezető szakaszánál maradva, fontos a szabályok utáni első kör kiemelt szerepének hangsúlyozása. Nyitottságot, érdeklődést jelez, ha a csoporttagoktól trénerként rákérdezek, ki hogy éreztél. Bár ez a játék sokszor becsúszik a járművek ismertetésébe, hogy mivel jöttünk, mégis a résztvevők lelkiállapotáról számos információt elárul. Kit ért esetleg éreztél előtt valamilyen atrocitás, ki az, akinek valamilyen akut probléma van a családjában, környezetében. Kiderülhet esetleg, hogy valaki egy másik résztvevőt ismer, és nem túlzottan kedvel, vagy éppen nagyon kedvel, például a társa, barátja. Ezekkel az információkkal egy hatékony tréner a partneri viszonyon túl a bensőségebb légkört is megteremtheti. A már korábban említett résztvevő-központúság elvének megfelelően ilyenkor kerülhet felszínre esetlegesen a résztvevők előzetes tudása, jelen esetben a mély kommunikációs ismeretekkel rendelkező csoporttagokhoz jó esetben egy tréner másként szól, mint olyanokhoz, akik vak foltként tekintenek saját kommunikációjukra.

## 4. Produkció

### 4.1. A testbeszéd – gyakori hibák a non-verbális kommunikációban

A kommunikációs tréningek során a tréner direkt és indirekt kommunikációt folytat, az indirekt kommunikáció, mint ismert ritkán verbális (Buda, 2000), főleg a non-verbális kommunikációban érhető tetten, ezért lényeges olyan erőteljesen odafigyelni rá, amennyire csak lehet. Aki tudatosabban használja a metakommunikációját, az kapcsolataiban is eredményesebb, sikeresebb lehet (Buda, 2000), ezen tényekre épül a legtöbb kommunikációs tréning.

A kommunikációs tréningeken tapasztalataim szerint sokszor egymás számára ismeretlen emberek találkoznak először, ám a tréning során nem az ilyenkor megszokott társadalmi, hanem a személyes zónájukba engedik az ismeretleneket és a feladatok során sokszor lépnek egymás intim zónájába is, ami az ilyen mondhatni felszínes ismeretségek esetén sértő, agresszivitást jelentő behatolásnak számítana más körülmények közt. Mindezek miatt a tréningen kívül találkozó „ismeretlen ismerősök” meglepődhetnek, ha olyankor is az intim zónájukba lép a csoporttársuk. Pease szerint ilyenkor emelkedik adrenalin-szintünk, vér áramlik az agyba és felkészülünk az esetleges verekedésre, vagy menekülésre (Pease, 1989). Ezért bánthat sokakat, ha a tréning során, akaratukon kívül kell ilyen kapcsolata lépni a másikkal. Ezért érdemes ilyenkor a passzolás már említett lehetőségét felajánlani. Ilyen játék lehet az egymás masszírozása körbeállva, vagy az ún. kapcsolati háló c. feladat, mikor egy térbeli szociometriát, társas kapcsolati térképet jelzünk egymás megérintésével. Ilyen feladat még a Jaj fáj című gyakorlat is, mikor valakinek valamilyen testrészét érinti meg a másik, és arra reagál a megérintett ember azzal, hogy odakap, és azt mondja: - Jaj fáj!

Mivel, ahogy már jeleztem az ún. elfogadott, érinthető testrészeknek igen jelentős szerep jut a tréningeken, kiemelt szerep jut a kéznek is, ami köztudottan egy semleges – bármely nem által érinthető területnek számít. Nézzünk néhány tipikus tréneri kéztartást és a jelentésüket!

Pozitív tréneri hozzáállást sugároz, ha a tréner nyitottan áll és tenyerét is a résztvevők felé nyitja, ez a „megmondom őszintén” típusú hozzáállás pozitív attitűdöt eredményez a résztvevőknél. Ám, ha maga előtt teljesen keresztbefont kézzel és még akár lábbal is ül a tréner, rosszabb esetben a hüvelyujjait az ég felé tartja, akkor a kifejezése ellenszenvet válthat ki, hisz fölényt jelez. Jó testtartás még, pozitív üzenettel az ún. „toronysisak” (Pease, 1989, 51.) Lá-bunk közé leengedett laza, de összetett ujjakkal, ami magabiztosságot sugalmaz, ezzel pozitív érzelmeket erősítve. Fontos tehát, hogy trénerként kontrolláljuk ne csak kéz, de teljes testtartásunkat is, hisz ezzel már a tréning elején megalapozhatjuk a résztvevők nyitottságát, vagy épp ellenszenvét. Nemrég egy olyan kommunikációs tréning résztvevője voltam, ahol a tréner folyamatosan a fölényesség gesztusait mutatta, és ezt verbálisan is a lekicsinylés üzeneteivel erősítette, nem is szerették a résztvevők. Véleményem szerint a kommunikációs tréningek nonverbális jelzései külön dolgozat tárgyát képezhetnék.

Paul Gimnis Tanítási és tanulási receptkönyv című munkája ugyan a klasszikus pedagógiai szituációra vonatkozik, ám számos megállapítását adaptálhatjuk az andragógiai szituációk kommunikációs folyamataira is. A non verbális kommunikációs jelek szerinte a kommunikáció összehatásában 55%-ban, a hangerő, beszédtempó és a hanghordozás 38%-ban, míg a szavak csupán 7%-ban játszanak szerepet. Rogers nyomán kijelenti, hogy a hatékonyság ismérve az empátia, a partnerek tisztelete és a hitelesség. (Gimnis, 2007, 333.o)

## 4.2. A kommunikációs folyamat résztvevői

Kik is tulajdonképp a résztvevők? A tréner és a tréning csoporttagjai. Érdeemes még a résztvevőknél elidézve egy percet szentelni azoknak a bizonyos már említett videós tréningeknek, ahol az operatőr is a tréning résztvevőjének számít. (Ligeti 2011) Ilyen esetben a videósoknak is meg kell ígérnie a csoportnormák és csoporttitok megtartását! Az ő szerepe csendes ám központi, hiszen tükröt tart a résztvevők elé! A trénereknek meg kell küzdeni azzal az ismert jelenséggel, hogy valaki később csatlakozik, vagy hamarabb elmegy, egy gyakorlott tréner ezt még ki is tudja használni, úgy hogy megengedi a szabad mozgást, csak rögtön az első napon megkér mindenkit, hogy előre jelezze ilyen igényét, ezáltal személyre szabottan tudja a játékokat tervezni, irányítani az egyes feladatok résztvevőit.

Nézzük a tréneri szerepeket – lehetséges oktatói szerepek Brookfield alapján (Brookfield, 1989):

- A tanár mint művész
- Az oktató mint segítő
- Az oktató mint kritikus elemző

Természetesen ideális esetben véleményem szerint az oktató – tréner e három szerepet ötvözni képes személyiségében és tréneri stílusában egyaránt. Valószínűleg így tudja a résztvevőket leginkább megnyerni és motiválttá tenni az együttműködés tekintetében. A stílus és szerep tudatosítása, felszínre hozása kiemelt feladat, ilyen tekintetben fontos az önreflexió kérdése (Szabóné, 2003), azaz, hogy az oktató képes legyen saját stílusának, szerepének elemzésére, értékelésére. Ebben segítheti a tréner is az a fajta kommunikációs tréning, amikor az egész tréninget videokamerával rögzítik. Apps (Apps, 1991) a naplózás mellett az oktatási stílus felfedezését képekbe fogalmazva segíti (pl. világító lámpás, kertész, vödörtöltő, útikalauz). Mint tudjuk a stílus felfedezése és tudatosítása segíthet az esetleges korrekció tekintetében.

Habermas után elmondhatjuk, hogy a kommunikációs tréningek során is kiemelendő a résztvevői hitelesség, egyenlő részvételi lehetőség, esély a véleménykifejtésre és a kommunikatív szimmetria (Szabóné, 2003).

Az elmélyült tanulást és az aktív részvételt a felnőttoktatás tekintetében Knapper és Cropley (2000) szerint a következő faktorok segítik leginkább:

- Felkészültség, magabiztosság az oktató, jelen esetben tréner részéről
- Tréneri nyitottság a résztvevők felé
- A résztvevők szabadsága, hogy ők választhassanak, mit tanulnak, mit akarnak elsajátítani
- Világos célok és normák
- Gyakorlati haszon
- Partnerség, jó viszony

Ha egy tréner nem veszi észre a fáradtságot, csak a játékgyűjteményekből vesz elő agyonhasznált feladatokat, megnyomoríthatja saját tréningjét, és elveheti a kedvét a résztvevőknek az egésztől, ilyenkor jön a résztvevői kifogáskeresés, amely tönkreteszi és eredménytelenné, kiüresedetté teheti az egész eseményt. (Ligeti, 2011)



### 4.3. Interakciók

Freire szerint (Jarvis, 1983) a módszertan összetevői a köznyelvi fordulatokra való oktatói ráhangolódás, a generatív szavak keresése, vizualitást jelentő kifejezések gyakori használata, dekodifikálás, újra kodifikáció, ezekből a kommunikációs tréningek interakcióiban is jelentős szerepe van az első háromnak a tréning során mindvégig, hisz tulajdonképp egy kommunikációs szaknyelvi tartalmat igyekszünk trénerként a résztvevők számára érthetővé tenni, melyben nagy segítségünkre lehetnek verbális képek, vagy generatív szavaink. Az oktató tulajdonképp tanulóvá válik a folyamatban maga is, hiszen meg kell tanulnia, hogy tudja leghatékonyabban átadni ismereteit a felnőtt diákjainak.

A résztvevő-központú tanulás a tanulási folyamatnak az interakciókat tekinti. (Szabóné, 2003) Mindezt az oktatónak különösen figyelnie kell, hogy én-üzeneteket használjon, szimmetrikus kommunikációs helyzetet kialakítva figyeljen arra, hogy elegendő teret biztosítson a visszajelzésekre, keletkezett érzésekre, benyomásokra, hitelese legyen és a felmerült problémákat kellő figyelemmel oldja meg.

A kommunikációs tréningek esetén kiemelten fontos, hogy szakítani tudjunk mindennel, ami klímájában, vagy stílusában a tanításra emlékeztet. (Hinzen-Koltai, 1997), semmiképp sem lehet frontális a munkaszervezés, a beszélgető kör típusú elrendezés inkább tűnik hatékonynak az interaktivitás szempontjából.

## 5. Elkülönülés

### 5.1. A tréningzárás kommunikációs elemei

A tréningek záró köre nem csupán udvariassági kérdés, sok tréner azonban szereti elhanyagolni, elhagyni, nem tartja lényegesnek, pedig számos hozadéka van, főleg a tréner számára: segít tudatosítani saját kommunikációját, s főként azt, hogy milyen üzenetet adott át indirekt kommunikációjával. Fontos a zárógyakorlatok sora a lezárás élményének megerősítése, a hazatérés élményének megélése miatt is, különösen, ha a világtól elzárt helyen, több napig tart a tréning (Juhász, 2009). Az itt kapott lényegi visszajelzések és a záró körre jellemző kontrollált testbeszéd is sok információt adhat. Azért kontrollált a metakommunikáció ilyen esetekben általában tapasztalataim szerint, mert jó esetben a tréning legalább egy rövid időre tudatosítja a testbeszédet és a verbális kommunikációt is. Érdeemes a résztvevőkkel egy rövid SWOT-analízist készíteni a tréning hozadéka tekintetében, és kellő figyelmet fordítani a gyengeségekre is.

## 6. Összegzés

Habermas után elmondhatjuk, hogy a kommunikációs tréningek során is kiemelendő a résztvevői hitelesség, egyenlő részvételi lehetőség, esély a véleménykifejtésre és a kommunikatív szimmetria (Szabóné, 2003). Ha egy tréner nem veszi a fáradságot, csak a játékgyűjteményekből vesz elő agyonhasznált feladatokat, megnyomoríthatja saját tréningjét, és elveheti a

kedvét a résztvevőknek az egésztől, ilyenkor jön a résztvevői kifogáskeresés, amely tönkreteszi és eredménytelenné, kiüresedetté teheti az egész eseményt. (Ligeti, 2011)

A tanulmány reményeim szerint adalékokkal szolgált egy olyan területhez, mellyel csak kevés foglalkozik a szakirodalom. Igyekeztem összehasonlítani és adaptálni a tréningekkel foglalkozó irodalmakat a saját tapasztalataimmal, melyeket főként pedagógustovábbképzések kommunikációs trénerként és ilyen típusú események sajátélményű csoportjaiban résztvevőként szereztem.

### ***Felhasznált irodalom:***

- Apps, Jerold W. (1991): A felnőttek tanításának mestersége, in: Maróti Andor (szerk., 1997): Andragógiai szöveggyűjtemény, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest 71-89. p.
- Buda Béla (2000): A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái, in: dr. Balázs Sándor: A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái, szöveggyűjtemény, Okker kiadó, Budapest, 37-66. p.
- Brocher, Tobias (1979): Csoportdinamika és felnőttoktatás, Tankönyvkiadó, Budapest
- Brookfield, Stephen (1989): Oktatói szerepek és oktatási stílusok, in: Maróti Andor (szerk., 1997): Andragógiai szöveggyűjtemény, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest. 53-63. p.
- Dürrschmidt, Peter – Koblitz, Joachim – Mencke, Marco – Rolofs, Andrea – Rump, Konrad – Schramm, Susanne – Strasmann, Jochen (2008): Trénerkézikönyve, Z-Press kiadó, Gyula
- Gimnis, Paul (2007): Tanítási és tanulási receptkönyv, Alexandra kiadó, Pécs
- Hinzen, Herbert – Koltai Dénes (1997): A felnőttoktatás jövője – A jövő felnőttoktatása, JPTE FEEFI, Pécs, 48-49., 139-143. p.
- Juhász Erika (2000): A kiscsoportok lélektanának vázlata. In: Éles Cs-Kálmán A (2000, szerk.): Kihívások és közvetítések. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 18. szám.] Debrecen: Debreceni Egyetem, 104-113. p.
- Juhász Erika (2009): Tréningek tervezése és szervezése. In: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktatás. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 328-332. p.
- Knapper, Christopher K. – Cropley, Arthur J. (2000): Lifelong Learning in Higher Education, London, 152-159. p.
- Ligeti György (2011): Úristen megint tréning, M-ÉRTÉK Kiadó Kft., Budapest
- Pease Allan (1989): Testbeszéd, Park könyvkiadó, Budapest
- Pete Nikoletta (2010A): A tréningek hatékonysága In: Juhász Erika – Szabó Irma (szerk.): Nemzetnevelés-felnőttnevelés-közművelődés. Csokonai Kiadó, Debrecen, 2010. 254-263. p.
- Pete Nikoletta (2010B): A tréningezés története és sajátosságai. In: Juhász Erika (szerk.): Harmadfokú
- képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Debreceni Egyetem CHERD, 2010. 369-373. p
- Rudas János (1990): Delphi örökösei, Kairosz kiadó, Budapest



- Ruddock, Ralph (1980): Társadalmi tényezők a felnőttoktatásban, in: Maróti Andor (szerk., 1997): Andragógiai szöveggyűjtemény, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 18-27. p.
- Szabóné Molnár Anna (2003): A felnőttoktatók kommunikatív és interaktív készségei az andragógiai reflexiókban. In: Török Gábor (szerk., 2003): Negyvenéves a közművelődési szakemberképzés Szombathelyen, Szombathely, Berzsényi Dániel Főiskola

## **KUTATÁSI EREDMÉNYEK**

**Szabó Barbara**

## ***A bolognai rendszer a munkaerőpiac szemszögéből***

2013 őszén kezdtem el foglalkozni a bolognai rendszer vizsgálatával és ehhez kapcsolódóan a bölcsész- és társadalomtudományi hallgatók munkerő-piaci lehetőségeivel és kompetenciáival. A szakirodalom feltérképezése mellett próbáltam azokat az összefüggéseket, lehetőségeket megtalálni a bolognai folyamatban, amelyek egyre hatással vannak a rendszerre és a bölcsész- és társadalomtudományi képzésekre. Kérdésként merülhet fel, hogy a felnőttképzés és oktatás milyen szerepet játszhat egy bölcsész- és társadalomtudományi végzettségű hallgató esetében? Igen is sokat. Ha egy részről a diplomákra épülő szak- és továbbképzésekre, tanfolyamokra, céges belső továbbképzésekre gondolunk, vagy jelen esetben a bölcsész és társadalomtudományi végzettséggel betölthető munkakörökre. A munkakörök esetében pedig a szükséges kulcs-és egyéb kompetenciák kérdése a legfontosabb.

Kutatásom elején mindenképpen fontosnak vélem, hogy a képzési folyamatról és magának a bolognai rendszernek a kialakulásáról képet nyújtsak, egészen eljutva addig, hogy melyek lehetnek még egy nagyobb interjú alapú kutatás előtt azok a főbb kérdések, amelyek a kompetenciák kérdésköre kapcsán fontosak lehetnek.

A téma tárgyalásához fontosnak vélem, hogy megvizsgáljuk a bolognai rendszer történetének vonatkozásait, jogi, társadalmi és gazdasági környezetét. Összességében a kutatásom fő célja, hogy feltárjam a régió munkaadóinak munkaerő-piaci elvárásait, azokat a szükséges kompetenciákat, elvárt tudás mértékét, amellyel rendelkezniük kell a bölcsész- és társadalomtudományi végzettségűeknek a régióban a munkavállaláshoz. Milyen a bolognai képzésben végzetettek fogadtaatása, milyen erősségeik és milyen hiányosságai vannak, amelyek felnőttképzés révén pótolhatók.

Ez a tanulmány két részes, az első részben elsősorban a bolognai folyamat leírásával és a folyamatra adott reflexiókkal foglalkozom, a második részben kitérek majd a bolognai képzésekben végzetettek munkaerő-piaci elhelyezkedés, beilleszkedés kapcsán felmerülő problémáira.

Társadalmi és közgazdasági értelemben is korszakváltás következett be, hiszen a gazdasági és kulturális értékrendek értékelésének tekintetében világméretű dimenziók váltak meghatározóvá. Egyfajta kölcsönhatásról beszélhetünk a társadalom, gazdasági környezet és oktatás, képzés területén. Az oktatással, képzéssel kapcsolatos elvárások, érdekek három nagy csoportba sorolhatóak. Ide tartoznak a társadalmi szintű igények, a gazdasági, illetve a munkáltatók, valamint az egyének elvárásai. Az értékrendszerek egybeesnek, de azért ellentmondásokkal is találkozhatunk e tekintetben. Társadalmi szintű elvárás, hogy a lakosság minél magasabban legyen iskolázott és legalább egy, a munkaerőpiac igényeinek megfelelő képzettséggel, szakmával rendelkezzen (Szép- Vámosi 2007:11).

A Bolognai folyamat előzményeiről már rengeteg szakirodalmi vonatkozás megjelent, többen elemezték már, hogy mi okból is történt az, hogy 40 évvel ezelőtt az oktatás területén az európai integráció megteremtésére törekedtek az akkori oktatási miniszterek. A Sorbonne Nyilatkozat, mely alapköve a bolognai történéseknek, alapjaiban határozta meg azon célokat, hogy az EU gazdasági, pénzügyi folyamatait pozitívan támogassa a létrejövő új oktatási struktúra, rendszer. Ezt ekkoriban a képzések átláthatóságának hiánya és az ezzel párhuzamosan fellépő munkaerő-mobilitásának hiánya is indokolta (Barakonyi 2004:86).

A megtervezett és azóta bevált kétlépcsős átjárható modell, rugalmasságot és a mobilitást ösztönzi, nagy szabadságfokú rendszert kínál, átjárhatóságával együtt (Barakonyi 2004:278-279).

A rendszerváltást követően megkezdődött Magyarországon is a hallgatói létszámok nagyfokú növekedése. A 2000-es évek elején már háromszorosára nőtt a nappali tagozatos hallgatók aránya. Ezzel párhuzamosan a finanszírozás is sokban változott, egyre jobban kezdték az államilag támogatott helyeket visszaszorítani, így a növekvő folyamatot mérsékelni (Polónyi 2011:37).

Ebből is látható, hogy egyfajta strukturális és társadalmi átalakítás kérdéséről is beszélhetünk, tehát maga a Bolognai folyamat a felsőoktatás funkciójának átalakítását követelte meg a kialakulásától kezdődően. De mi is ez a folyamat, honnan ered?

A bolognai folyamat a Bolognai Nyilatkozatról kapta a nevét, amelyet huszonkilenc európai ország felsőoktatásért felelős minisztere írt alá 1999, június 19-én, az olaszországi Bologna városában. Az aláírók egyben az Európa Tanács Európai Kulturális Egyezményének is részei, és elkötelezettek az Európai Felsőoktatási Térség céljai mellett. A bolognai folyamatban részt vesz az Európai Bizottság, az Európa Tanács, az UNESCO CEPES (az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szakosított Szervezetének Európai Felsőoktatási Központja), valamint a felsőoktatás valamennyi szereplője és a munkaadók.

A Bologna-folyamat fő célja az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) megteremtése, amelyhez a különféle alcélokkon keresztül juthatunk el Ezek közül egyrészt a könnyen érthető és összehasonlítható képzési rendszer kialakítása elsődleges, melyben két, egymásra épülő képzési cikluson alapuló rendszer kialakítása mellett kreditrendszer kialakításának is meg kell történnie. A mobilitást is ezzel támogatva. Az európai együttműködés kialakítása a minőségbiztosításban és utolsó pontként a felsőoktatás európai dimenziójának támogatását jelölik meg.

A bolognai folyamat célja volt, hogy a munkaerőpiacon használható tudással induljanak el a hallgatók. A kompetenciák fejlesztése a gyakorlatorientáltság ebben a legmeghatározóbb, nem is beszélve a rugalmas pályamódosításról (Barakonyi 2009:28).

*„ A felsőoktatási képzés átalakítása a fejlett európai országokból indul, ahol ennek kényszerítő ereje a felsőoktatás tömegesedése. A tömegesedésnek több következménye közül a leginkább szembetűnő a diplomás kibocsátás tömegesedése. A tömeges kibocsátással növekszik az inkongruens foglalkoztatás, hiszen a gazdaság nem tud ennyi felsőfokú végzettségű szakmájának és végzettségi szintjének megfelelően foglalkoztatni.” (Polónyi 2011:251)*

A kétciklusú képzési jogi alapjai egészen az 1993. évi felsőoktatási törvény 2005. évi módosításához vezethető vissza. A módosítás során a szintek meghatározása, követelményei és egymásra épülésének lehetőségeit határozták meg. A kormány a Magyar Rektori Konferenciával egyetértésben gyakorolja a jogköröket (Polónyi 2011: 247).

## **A bölcsész és társadalomtudományi képzések a bolognai rendszerben**

Sokan úgy vélték, hogy a felsőoktatás eltömegesedésére is gyógyírt hozott a kétszintű képzés. Akár vízváltóként is említhetjük a mesterképzésekbe történő bejutást és jelentkezési adatokat, melyekből jól látszik, hogy a hallgatók döntő többsége nem tanul tovább az alapfokozat megszerzését követően mesterképzésen. Jóval kevesebben vállalkoznak a mesterszint megszerzésére, inkább kilépnek a munkaerőpiacra vagy szakmát tanulnak, esetleg egy újabb alapképzésen folytatják tanulmányaikat.

A képzés szerkezetét tekintve bár ez nemcsak a bölcsészre, társadalom tudósokra vonatkozik, de sokak szerint a korábbi ötéves anyagot „beleerőltették” a hároméves alapképzésbe, ezzel pedig egy lényegében csökkentett értékű változatot alakítottak ki belőle. Az idő, pénzforrások hiánya, stb. mind-mind befolyásolják az ilyen sztereotípiákat. Természetesen ezek változtatására és fejlesztésére rengeteg időt és energiát fordítanak az intézmények, látva a munkaerőpiacra kilépő bolognai diplomával rendelkezőket és a munkaadók irányból visszaérkező visszajelzéseket.

A munkaerőpiac és az adott személy megfelelő összhangjának megtalálását az egyén megfelelő kompetencia szintje segíti elő. Tehát az egyén tudja mindazt, amire szüksége van a munkaadónak. Itt vetődik fel kérdésként, hogy vajon a felsőoktatás megfelelő szintet biztosít a munkaerőpiac számára kívánatos kompetenciák ismeretében és a felkészítésben?

A kompetenciákat a munkaerőpiac által igényelt olyan személyes tulajdonságokként fogjuk fel, melyek elsődlegesen az oktatási rendszerben eltöltött idő során alakulnak ki az egyénekben (Jakó 2004).

Fontos, hogy a kompetencia és a munkaerőpiac szempontjából két alapvető dolgot tisztázzunk. A kongruencia és az inkongruencia fogalmát. Ha egy diplomás egyént a szakterületének és képzettségi szintjének megfelelően foglalkoztatnak, akkor kongruenciáról beszélünk. Ebből következik, hogy a képzési utak egyértelműek a felsőoktatásból a munka világába. Az inkongruencia esetében pedig pont az ellenkezője fog történni, hiszen a munkavállalót ekkor nem a szakképzettségének megfelelően foglalkoztatják. Tehát az előzőekben felvázolt út kevésbé strukturált, de persze vannak kivételes esetek, mikor egy adott munkakör többféle végzettséggel is betölthető (Vincze 2013).

Ha a munkaerőpiac és a kompetenciák alkalmazhatóságát nézzük a bölcsészek és társadalomtudósok szempontjából, akkor talán egy nagyon változatos, eléggé konvertálható végzettségről beszélhetünk. Hogy mi lehet ennek az oka? Egyrészt ezen típusú diplomák felvevő piaca véleményem szerint egyre növekszik és ennek oka egyértelmű. Kevés olyan terület van, mely hasonló kompetenciákat nyújt a képzések során. A problémakezelés, az információkezelés, a

hatékony értelmezés és szövegértés, szervező és csapatmunka, befogadás képessége, kommunikációs készségek, nyitottság, kultúra és a közélet ismerete, elemzőképesség, az önfejlesztés és önmenedzselés képessége és persze a legmeghatározóbb a magas szintű nyelvtudás.

Ha már a nyelvtudásnál járunk, akkor be kell látnunk, hogy a több nyelv ismerete és használata valóban erős ebben a képzési szektorban. Sokan ezért is képesek a multinacionális cégeknél elhelyezkedni különféle munkakörökben. Hiszen a nyelvtudásuk biztos és kisebb kompetenciafejlesztések és rövid képzések mellett jól alkalmazható az egyetem, főiskola megszerzett tudásuk és tapasztalatuk, nyitottságra és gyors tanulásra való képességük, rendszerszemléletük és igényességük.

Polónyi István oktatáskutató is hasonlóan vélekedik erről. Szerinte előre nehezen felvázolható karrier utaknak tekinthetjük a bölcsész, társadalomtudós pályákat, de ezen hallgatók tisztában vannak a rugalmas munkaerő-piaci alkalmazkodás és folyamatos fejlesztés, tudás, új ismeretek szerzésének szükségességével (Polónyi István 2010).

Magyarországon már több kutatás is foglalkozott egyebek mellett a munkaerőpiac elvárásaival és az elvárások és a képzők közti szorosabb együttműködéssel és visszacsatolással. A készség és kompetenciaigények felmérése, a visszacsatolás megléte, hasznosulása és alkalmazhatóságának kérdése egyre több kutatót foglalkoztat. Kővári és Polónyi (2005), Karacsics 2003, Karacsics 2005) (Bajor et al. 2001), Biró és Csányi (2007).

Az elvárások témakörében a kommunikációs és kapcsolatteremtésre való képesség, az elemzőképesség, teljesítményorientáltság és legfőképpen a tanulásra való képesség válaszok a leggyakrabban a hazai kutatások eredményei között (Márkus 2010).

A felsőoktatás és a munkaerőpiac tehát egy olyan terep, melyet a gyors változások, a körforgás és a megújulás jellemez. A bolognai rendszer Európában rengeteg ország felsőoktatását átalakított, változtatta meg, formálta át. Az új elvárások és átalakítások időszakában vagy inkább párhuzamosan mellette a munkaerőpiac is nagy tempót diktált, mely abban nyilvánult meg, hogy szaporodtak az új foglalkoztatási formák, a munkaadóknak újabb és újabb igényei jelentek meg a kompetenciák területén (Schleicher 2012).

Az elméleti bevezetést követően munkámat a bolognai rendszerben végzett bölcsész és társadalomtudományi végzettségűekkel szemben támasztott elvárások és munkaerő-piaci igények feltárása témakörében folytatom. Arra törekszem, hogy kutatásom végén reális képet tudjak felrajzolni az Észak-alföldi régió állami, civil és profitorientált szervezeteinek igényeiről, a bölcsész- és társadalomtudományi képzésben végzettekkel szembeni elvárásokról.



### ***Felhasznált irodalom:***

- BARAKONYI Károly (2004): Rendszerváltás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BARAKONYI Károly (2009): A Bologna "Hungaricum": diagnózis és terápia. Budapest, ÚMK.
- JAKÓ Melinda (2004): A kompetencia fogalmának értelmezési lehetőségei Magyarországon, a kompetenciák elismerésére tett kísérletek az Európai Unióban. In: Humánpolitikai Szemle, 2004.5. sz. 48-55.p.
- MÁRKUS Edina (2010): Kompetenciák és munkaalkalmasság a felnőttképzés szemszögéből. In: Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (szerk.): Régió és oktatás: A Partium esete. Debrecen, CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development 267-272. p.
- POLÓNYI István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna? avagy baj-e ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost. In: Educatio 3. 384-401. p.
- POLÓNYI István (2011): Az ezredforduló hazai oktatása: háromnegyed évtized tanulmányai az oktatásról - oktatásgazdasági, oktatáspolitikai nézőpontból, Budapest, ÚMK.
- SCHLEICHER Nóra (2012): Munkaerő-piaci megfelelés mint a felsőoktatás uralkodó diskurzusa. In: Schleicher Nóra: Felsőoktatás és munkaerőpiac - tények, vélemények, tapasztalatok. Budapest, Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, 10. p.
- SZÉP Zsófia- VÁMOSI Tamás (2007): Felnőttképzés és szakképzés, makro-folyamatok, tervezés, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs.

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Németh Nóra Veronika – Nagy Zoltán – Juhász Csaba

## *A szakmai tanárok képzésének kihívásai Bologna után*

A szakmai tanárok, valamint a szakmai tanárok képzésének kutatása a neveléstudományi vizsgálódások mellőzött területe (Chrappán 2010), noha a pedagógusvizsgálatoknak Magyarországon meglehetősen nagy hagyománya van. Ez a hiány azért különösen feltűnő, mivel a szakmai tanárok vizsgálatára lehetőség lenne közoktatási, tanárképzési, valamint felnőttképzéssel foglalkozó kutatások keretein belül is, hiszen a pedagógusok ezen csoportja dolgozik szakiskolákban, szakközépiskolákban, valamint a felnőttképzésben is.

A pályán lévő szakmai tanárok kutatását, valamint a szakmai tanárképzés vizsgálatát és fejlesztését több tényező is nehezíti. Egyrészt nem beszélhetünk egységes értelemben vett szakmai tanárképzésről (1. táblázat): a szakmai tanárképzéshez tartozó különböző műveltségi területek, illetve az ezeknek megfelelő tanárszakok rendkívül sokszínűek és szerteágazóak, emiatt átfogó (különösen kvantitatív) vizsgálatok korlátozottan végezhetőek (a minta sokfélesége és kis elemszáma miatt). Részben emiatt a kutatások leginkább egyetlen területre, a mérnöktanárok vizsgálatára fókuszálnak (lásd például Buda 2001, Tóth-Pentelényi 2012). Másrészt problémát jelent a szakmai tanárszakok összetettsége: „egy szakmai tanár pályafutása során akár 10-12 féle szakmai alapozó, vagy szakmai tárgyat is oktathat” (Tóth 2011: 460), amely elsősorban a szakmai tanárképzés innovációját nehezíti. Nem véletlen, hogy a szakmódszertani képzés ebben az esetben inkább általános módszertant jelent, holott egy-egy tantárgy tanítása során lényegesen más módszertani kérdések, problémák adódhatnak. Másképp fogalmazva: a szakmódszertan itt szakmához, és nem szaktárgyhoz kapcsolódó módszertant jelent (lásd például Lükő 1995).

1. táblázat: A szakmai tanárképzés szerkezete Magyarországon  
(283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet alapján)

Műveltségi/szakmai terület	Tanárszak
műszaki	mérnöktanár
közgazdasági	közgazdásztanár
agrár	agrármérnöktanár
gyógypedagógia	gyógypedagógia-tanár
zeneművészet	zenetanár, zeneművésztanár
táncművészet	tánctanár, táncművésztanár
ipar-, építő-, film- és videoművészet, multimédia	design- és vizuálművészet-tanár
képzőművészet	képzőművésztanár
színház- és filmművészet	színházművészeti tanár, filmművészeti tanár
egészségügy	egészségügyi tanár
neveléstudomány	pedagógiatanár

A továbbiakban áttekintjük a szakmai tanárképzés történetét, valamint bemutatjuk a képzés során jelentkező legfontosabb kihívásokat.

## A szakmai tanárképzés történeti áttekintése

A szakmai tanárképzés rendszerének ismeretéhez szükséges egy rövid történeti áttekintés, melynek segítségével elhelyezhetjük ezt a speciálisnak számító pedagóguscsoportot a hazai oktatás rendszerében, képzési struktúrájában. Az antik kor szakmai oktatói Athénben maguk a szülők voltak, akik átadták a szakmai műveltséget gyermekeiknek. A szakmai műveltség ebben a korban az ideális poliszpolgár képességeit takarta: ügyes kereskedő, sikeres vállalkozó. (Mészáros – Németh – Pukánszky 2005: 24). A szakmai tudás – kézműves mesterség – átadásának módja a középkorban a mester-inas kapcsolaton alapuló tanítási folyamatot takarta, melynek során – 3-4 éven át tartó inaskodás alatt – utánzással sajátították el a fiatalok a szakmai fogásokat (Mészáros – Németh – Pukánszky 2005: 51).

A fiatalok szakmatanulása szorosan kapcsolódik az adott kor piacgazdasági és foglalkoztatási rendszeréhez. Ebből következik, hogy a szakmai ismeretek szervezett formában történő oktatása újabb formai igényként jelentkezett az ipari forradalom és a polgárosodás hatására. Benedek András történeti áttekintéséből megtudjuk, hogy a magyar iparoktatás a népoktatás állami szervezésével egy időben indult meg (Benedek 2003: 15).

A gyakorlati oktatás iskolai keretei a Ratio Educationison alapultak. Példaként azokat a rajziskolákat említhetjük, melyek a XIX. század közepéig fennálltak, s hozzájárultak az inasok szakmai fejlődéséhez. Benedek ismertetéséből megtudjuk, hogy a magyarországi mezőgazdasági berendezkedés miatt az agrár-terület volt az első olyan szakmai műhely, amit iskolai közegben alakítottak ki és szakoktatást indítottak. Szarvason 1779-ben Tessedik Sámuel alapított mezőgazdasági szakiskolát. Hasonló igények és koncepció alapján jött létre a keszthelyi Georgicon gazdasági iskola 1797-ben, majd egy további mezőgazdasági kisiskola Nagyszentmiklóson 1799-ben.

1844-ben Ipartanodát létesítettek, mely József-ipartanoda néven kezdte meg működését két évvel a megalapítása után. Ez az oktatási intézmény középfokú végzettséget adott. A mezőgazdasági tagozat mellett az ipari és a kereskedelmi szakterület is megjelent az oktatási kínálatok között (Mészáros – Németh – Pukánszky 2005: 301). Az intézményesülés deklarálása az Eötvös-féle népoktatási törvényben valósult meg. Az 1868-as népoktatási törvényt 1877-ben egy Országos Tanonciskolai Szervezeti Szabályzat követte, mely a törvényi szabályozást kiegészítette a szakiskolákra vonatkozó részletekkel (Benedek 2003).

A 20. század közepén a politikai és gazdasági változások hatására átalakult az oktatási rendszer is. Benedek András (2003) *Változó szakképzés* című könyvében részletes áttekintést ad a 20. század utolsó két és fél évtizedének szakképzési trendváltásairól, az oktatáspolitikai és az oktatás-gazdaságtan kapcsolatából eredő átalakulásról. 1949-ben az iparostanonc iskolákat átszervezték iparitanuló – iskolákká, majd átnevezték szakmunkásképzőkké. Ezen intézmények elsődleges feladata a szakmunkás utánpótlás biztosítása volt (Benedek 2003: 17).

Magasabb szakmai fokozatot jelentettek az 1961-ben megalapított szakközépiskolák, ahol az általános műveltségre nagyobb hangsúlyt fektettek, de a gyakorlati képzés is jelentős részét képezte az oktatási anyagnak. A három éves szakmunkásképzőkhöz képest ez egy hosszabb tanulmányi időszakot (4 év) jelentett, s a képzés ezekben az intézményekben szakvizsgával és

a gimnáziumokhoz hasonló (részben ugyanolyan tartalmú) érettségivel zárult. A szakközépiskolákban a gazdasági és politikai berendezkedésnek megfelelő szakok kerültek túlsúlyba: ipar, építőipar, vízgazdálkodás. A nehézipar mellett a könnyűipari szakképzés a lányok számára nyújtott lehetőséget: könnyűipari, élelmiszeripari és kereskedelmi szakképzés, közgazdasági, kereskedelmi és egészségügyi szakközépiskolai képzés.

Benedek megjegyzi, hogy a 80-as években már megjelennek azok a modellkísérletek, amelyek a szakképzés átalakításának céljával próbálkoztak (pl.: a Paksi Atomerőmű szakközépiskolája 1986-ban). A makrogazdasági és politikai változások mellett az iskolarendszerekben tanulók aránya is megváltozott a 90-es években. A szakiskolák szakmai szerkezete átalakult („A szakközépiskolákban érettségizettek nagyarányú növekedése szakmák szerint eltérően alakult. Jelentős mértékben nőtt a kereskedelmi és vendéglátó-ipari szakközépiskolai tanulók száma, ugyanakkor arányait tekintve számottevő csökkenés következett be a mezőgazdasági és az egészségügyi képzettséget nyújtó szakközépiskolák esetében.” Benedek 2003: 89). Az 1993-as szakképzési törvény célja: „hogy a társadalmi folyamatokhoz, a nemzetgazdaság követelményeihez és a munkaerőpiac igényeihez igazodó rugalmas és differenciált szakképzési rendszer alakuljon ki és ezzel járuljon hozzá a gazdasági fejlődéshez, s hogy az alkotmányban biztosított tanuláshoz való jog érvényesülése, továbbá a munkában való részvétel érdekében biztosított legyen az első szakképzés, valamint a foglalkoztatáshoz szükséges esélyegyenlőségen alapuló szakmai ismeretek megszerzésének lehetősége.” A szakképzés intézményei: a szakközépiskola, a szakmunkásképző iskola, a szakiskola, a munkaerő-fejlesztő és -képző központ. (Mészáros – Németh – Pukánszky 2005: 378).

A rendszerváltás előtt a szakképzésben oktatók különböző előképzettségekkel végezték pedagógusi munkájukat. A szakmai ismeretek mellett pedagógiai és pszichológiai tanulmányokat is kellett végezni, amire a szakemberek főiskolai vagy egyetemi szinten tettek szert (2. táblázat). Példaként a műszaki szakterületen tanító pedagógusok kvalifikációját mutatjuk be.

2. táblázat: A műszaki pedagógusképzés szakmai és pedagógiai összetevőinek lehetséges kombinációja Bologna-rendszerű tanárképzés előtt  
(forrás: Végh 1995: 22)

Szakmai végzettség	Pedagógiai végzettség	Tanári kvalifikáció megnevezése és szintje
Okleveles mérnök	Egyetemi	Okleveles mérnök-tanár (egyetemi végzettség)
Mérnök	Főiskolai	Mérnök-tanár (főiskolai végzettség)
Technikus v. szakmunkás	Főiskolai	Műszaki szakoktató (főiskolai végzettség)

A tanári hivatás alapvető feltétele a pedagógiai és pszichológiai ismeretek elsajátítása, ugyanakkor a szakmai tanárok esetében ugyanilyen jelentőségű, hogy szakterületén is jártas legyen, kövesse a szakma aktuális innovációit, mivel csak ezek birtokában tud hiteles és releváns szakmai ismereteket átadni. A felsőfokú képzési szerkezet jellegéből adódóan a főiskola gyakorlatorientáltabb képzést nyújtott a mérnök-tanárok részére (pontosabban fogalmazva: a szándék ez volt), míg az egyetemen több elméleti ismeretet sajátítottak el (3. táblázat).

3. táblázat: Az elméleti és a gyakorlati képzés aránya az egyetemi és a főiskolai mérnök-tanári képzési rendszerben  
(forrás: Végh 1995: 24)

	Egyetem	Főiskola
Elméleti ismeret	53%	47%
Gyakorlati tudás	47%	53%

A felsőoktatás szerkezeti átalakítása az európai egyetemek rektorainak bolognai nyilatkozatával kezdődött 1999-ben. Magyarország az Európai Unióhoz való csatlakozással együtt vállalta az felsőfokú képzés átformálását a kétciklusú rendszerre, ami nemcsak a szerkezeti, hanem tartami megújítást is jelentett. „A változás fő célja ugyanis a képzés minőségének emelése, a munkaerő-piaci igényekkel való összehangolása, a gyakorlattal való kapcsolatai, illetve a kompetencia alapú képzés erősítése” (Soósné 2010: 52).

A szakmát tanító pedagógusképzés a bolognai többciklusú rendszerben is helyet kapott. A követelményrendszert a szakmai tanári pálya igényei alapján igyekeztek kialakítani, természetesen alapozva a korábbi struktúrában használt tantárgyi rendszerre. A szakmai tanári pályát azzal igyekeznek vonzóvá tenni, hogy felhívják a figyelmet a szakmai tanároktól több lábon állásának lehetőségére. A tanári pálya mellett szakemberként, mérnökként is elhelyezkedhetnek az adott szakterületen az ilyen végzettségű fiatalok.

A szakmai tanárok képzésének tartalmát három nagyobb tematikus egységbe csoportosíthatjuk: (1) szakmai ismeretek (pl.: matematika, informatika, műszaki fizika, ágazati műszaki ismeretek, szakirány szerinti szakmai ismeretek), (2) pedagógia (neveléstan, neveléstörténet, didaktika, oktatásmódszertan), (3) pszichológia.

A Bologna-típusú tanárképzés a szakmai tanárképzés területén is számos lényeges változást hozott. Azok a problémák, amelyek általánosságban érintik a tanárképzést, a szakmai tanárképzés (mérnök-tanárok) területén is megjelennek (a pedagógiai-pszichológiai modul szükségessége az alapképzésben, a tanárszakra jelentkezők számának nagymértékű csökkenése). A képzési forma tekintetében a levelező képzés került túlsúlyba, míg a nappali tagozatos szakmai tanárképzés szinte eltűnt, mivel nem volt elegendő jelentkező ezen képzési forma elindításához. Ez a jelenség általában is jellemző a tanárképzésre, azonban a szakmai tanárképzést jelentősebben érinti (hiszen a mérnöki és tanári karrierlehetőségek és a fizetés között hatalmas a különbség). Bár a Bologna-típusú képzésben a levelező képzés életképesnek bizonyult, a jó színvonalú képzéshez mindenképpen szükséges fenntartani a nappali tagozatos képzést (Tóth 2011: 458).

A 2013/2014-es tanévtől kezdődően a tanárképzés újra egyciklusúvá vált. A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről – a tanárképzés más területeihez hasonlóan – részletesen szabályozza a szakmai tanárképzést is. A rendelet alapján a tanárjelölteknek magas szintű szakmai ismeretekkel kell rendelkezniük, emellett el kell sajátítaniuk az oktatói-nevelői munkához szükséges készségeket és kompetenciákat. A rendelet értelmében egyszakos, 300 kredites képzésben legfeljebb 200 kredit fordítható szakterületi ismeretek oktatására, míg 100 kreditet a pedagógiai-pszichológiai felkészítésre kell fordítani.

A képzésben a gyakorlati ismeretek aránya legalább 50% – mint láttuk, a korábbi gyakorlatban is 50% körüli érték volt. Gyakorlati ismereteken oktató közreműködésével zajló gyakorlati

foglalkozásokat, szemináriumokat, ezekre való felkészülést, továbbá szakmai céllal és ellenőrzés mellett köznevelési intézményben folyó gyakorlatot értenek.

## Nemzetközi kitekintés

Fontosnak tartjuk, hogy kitérjünk a nemzetközi tendenciákra is, hiszen a komparatív megközelítés az oktatási rendszerek, struktúrák tekintetében nem csak a jó gyakorlatok megismerése miatt hasznos, hanem önreflexióra is sarkallhat. Varga Lajos (1995) egy Világbanki Projekt keretében megvizsgálta a rendszerváltás utáni műszaki szaktanárképzés rendszerét néhány európai országban.

Összehasonlító vizsgálatainak eredményeiből emelünk ki néhányat, amelyek jól szemléltetik a különböző országok értékpreferenciáit, tradícióra és kulturális hagyományokra épülő tantervi rendszerét. A vizsgálatban összehasonlították az egyes országokban folyó mérnök-tanár képzés elméleti anyagait és tudományterületekre bontva, súlyozták azok megjelenési gyakoriságát, mélységét. Az alábbi országok elméleti tananyagrendszerét hasonlították össze: Magyarország, Németország, Ausztria, Nagy-Britannia, Hollandia. A pedagógiai képzési tartalmak legteljesebb mértékben Nagy-Britanniában vannak jelen, ehhez hasonló a németországi képzés is. Az osztrák képzési modell ezzel szemben kevesebb területre összpontosít, azonban elmélyültebben. A magyarországi képzési struktúra inkább az osztrák rendszert követi: bizonyos területek hiányoznak (például szociológia, oktatás-gazdaságtan), más területeken viszont részletesebb ismereteket nyújt (például neveléstörténet, munkavédelem).

Varga rámutat, hogy a magyar műszaki tanár (mérnök-tanár) képzés struktúrájában nagyobb arányban van jelen az elméletorientáltabb tudományos alapú képzés, s a pedagógiai gyakorlathoz szükséges ismeretek kisebb mértékben képezik részét a tanárképzésnek. A szerző felteszi a kérdést, hogy vajon ez mennyire jelent előnyt a pályakezdésnél, vagy épphogy hátrányként jelentkezik a tanárjelölt iskolai integrációjakor. Bár a kérdésre konkrét választ nem kapunk a tanulmányból, a szerző mégis iránymutatásként a kevésbé elméletközpontú, inkább gyakorlatiasabb képzési struktúrát tartja követendő és kialakítandó iránynak a magyar mérnök-tanár képzésben. Érdeemes ugyanakkor megfigyelni, hogy hazánkban az „anyanyelvi ismeretek” nevű modul nagy súllyal volt jelen, amely a Bologna-rendszerben jelentősen lecsökkent vagy eltűnt, s a 8/2013 (I. 30) EMMI rendelet tett újra kötelezővé kritérium jellegű követelményként.

A tanulmány másfél évtizede vetette fel ezeket a kérdéseket. Azóta hazánk is csatlakozott a többciklusú bolognai tanárképzési rendszerhez (2006-2013). Az egyetemek és főiskolák közötti különbséget elméletben elmosta az osztott oktatási struktúra. Ennek ellenére, az egyetem-főiskola hierarchikus viszonya ma is tapasztalhatóan fennáll, az elméleti és gyakorlati képzések aránya bár kiegyenlítődni látszik, valójában a tartalom mégis hasonló maradt.

Az egyetemi tanárképzés továbbra is merevebb és elméletorientáltabb maradt, ami abból adódik, hogy az ott tanító oktatók magas szinten képviselik az adott tudományterületet, általában elismert és támogatott kutatásokban vesznek részt, folyamatosan publikálnak, mely az akadémiai elvárásoknak megfelelően az elméleti tudást erősíti, mélyíti. Várható, hogy az általuk tanított tárgyak is ezen tudásból, kutatói tapasztalataikból származnak, míg a főiskolák inkább a gyakorlati képzést helyezik előtérbe.

## A szakmai tanárképzés kihívásai napjainkban

A szakmai tanárképzés tartalmi oldalát vizsgálva több olyan lényeges csomópontot találtunk (Juhász-Nagy-Bencze 2014), amelyek indokolják, hogy az egyetemek fenntartsák és fejlesszék a szakmai tanárképzés színvonalát. Az alábbi szempontok rávilágítanak a szakmai tanárképzés társadalmi jelentőségére is.

(1) A jogszabályokban rögzített képzési tartalmakat elsősorban a mérnök- és agrár-mérnök-tanár képzésben tekintettük át. Figyelemre méltó eltérés, hogy az agrár-mérnök-tanárok képzése során kiemelten hangsúlyozzák a szemléletformálást, a környezettudatos gondolkodás jelentőségét, míg mindez a mérnök-tanár-képzés szabályozásából teljesen hiányzik. Ezt azért is érdemes újragondolni, mivel ma Magyarországon a legnépszerűbb egyetemi szakok a műszaki képzési területhez tartoznak, s a leendő mérnökök szemléletmódját már a közoktatásban is formálni lehetne. Régebbi, tartalomfejlesztéssel kapcsolatos munkákból ez az elem még hiányzott (pl. Bánhidyné 1993), ugyanakkor a környezetvédelem-tanítás lehetőségeinek feltárására a felsőoktatásban az utóbbi időben már indultak kutatások (Lehotai 2012).

(2) Bár ma a legnépszerűbb egyetemi szakok a műszaki területhez kötődnek, a lemorzsolódás nagy. A kormányzat a keretszámok révén igyekszik a műszaki területre irányítani a pályaválasztás előtt álló tanulókat, így az egyetemisták jelentős része megfelelő előismeret és motiváció nélkül kezdi meg egyetemi tanulmányait a műszaki területen. A középiskolai mérnök- és agrármérnök-tanárok felelőssége is, hogy megszerettessék a szakmát a tanulóikkal, hogy azok szilárd előismeretekkel, valamint kellő motivációval kezdjék meg egyetemi tanulmányaikat. Ennek lehetősége ugyanakkor egyelőre kérdéses, mivel műszaki tanárszakos főiskolai hallgatók körében végzett empirikus vizsgálatai alapján Buda (2002) megállapítja, hogy „a tanári pálya melletti elhivatottságot csak néhány válaszadó említette” (296), illetve a gyakorlati és pedagógiai felkészítés hiányosságait emelték ki.

(3) Mindkét vizsgált szakmai képzési területen (tehát mérnök- és agrár-mérnök-tanárok esetében) kiemelik ugyanakkor, hogy a leendő tanárnak el kell sajátítani a felnőttképzés és felnőttoktatás módszereit, hiszen a szakmai képzésnek jelentős része iskolán kívüli át- vagy továbbképzés keretében történik.

(4) Mindezen túlmenően a szakmai pedagógusképzés pedagógiai moduljának hangsúlyos eleme kell, hogy legyen a szociálisan hátrányos helyzetű, vagy tanulmányi nehézségekkel küzdő tanulók fejlesztése, mivel a magyarországi szakiskolákba rendre a gyengébb képességű vagy hátrányos helyzetű tanulók járnak (Fónai-Nagy-Veressné 2008, Fehérvári 2009). Az ő fejlesztésük, felzárkóztatásuk ösztársadalmi érdek, akárcsak az elhelyezkedési nehézségekkel küzdők át- vagy továbbképzése. Tóth (2012) a hallgatók adaptív tanításra való felkészítését a szakmai pedagógusképzés legfontosabb feladatának tartja. Ez a szempont megjelenik a szakmai tanárképzés fejlesztését szolgáló projekteken is (Benedek-Szabóné 2011: 23).

## Összegzés

A napjainkban gyakran emlegetett tanárhiány a szakmai tanárookra különösen vonatkozik, a pályán kevés a fiatal, a szakképző intézmények számára egyre nagyobb gondot jelent a maga-

san kvalifikált, a gyakorlatban is tapasztalt szakmai tanárok biztosítása. Ez pedig a szakképzés minőségét alapvetően befolyásolja. Épp ezért úgy véljük, a szakmai tanárok, illetve a szakmai tanárképzés kutatása kiemelten fontos mind a közoktatás, mind a felnőttképzés szempontjából. A tanulmányban bemutatott kutatási és fejlesztési területek rámutattak a szakmai tanárképzés hiányosságaira, ugyanakkor ezen problémák átgondolt és szakmailag megalapozott koncepciók révén orvosolhatók. A jogszabályokban lefektetett képzési tartalmak lehetőséget adnak arra, hogy a képző intézmények a képzési tartalom át- és újragondolása révén olyan képzési struktúrát alakítsanak ki, amelyben mind a képzés szakmai elemei, mind pedig a pedagógiai-módszertani felkészítés gyakorlatorientált lehessen. Úgy véljük, a gyakorlat mellett elsősorban a módszertani felkészítés szerepének újraértelmezése szükséges. Kiemelten fontos a szakmai tanárképzésben részt vevők szemléletmódjának formálása, elsősorban a környezet-tudatos, innovatív és adaptív szemlélet kimunkálása céljából. Ehhez azonban elengedhetetlen a szakképző intézmények (közoktatás, felnőttképzés), a szakmai tanárképzés oktatóinak, valamint a neveléstudomány kutatóinak (tanárképzés, andragógia, szakképzés-kutatások) szorosabb és összehangoltabb együttműködése.

### **Felhasznált irodalom**

- Bánhidyné Szlovák Éva (1993): A műszaki szakmai pedagógusképzés megújítása, fejlesztésének alapkérdései. In S. Faragó Magdolna (szerk.): Tanárképzésünk megújítása. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 91-95. p.
- Benedek András – Szabóné Berki Éva (2011): Szakmai tanárképzés – tradíciók és új készítmények. In Hrubos Ildikó – Pfister Éva (szerk.): Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő. Budapest, NFKK, 18-26. p.
- Benedek András (2003): Változó szakképzés. A magyar szakképzés szerkezetének változásai a XX. század utolsó negyedében. Budapest, Okker Kiadó
- Buda András (2001): Mérnökstanárok (Pályaválasztás, pályakezdetés). Debrecen, Debreceni Egyetem
- Buda András (2002): Pályaválasztás? Mérnökstanár szakos hallgatók a DE Főiskolai Karán. In Bojda Beáta (szerk.): Intézményi kutatások a felsőoktatásban. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 291-310. p.
- Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Diplomás pályakövetés IV. – Frissdiplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, 267-286. p.
- Fehérvári Anikó (2009): Kudarcok a szakiskolákban. In Szakképzési Szemle, XXV. évf. 2009/1, 23-44. p.
- Fónai Mihály – Nagy Gyula – Veressné Gönczi Ibolya (2008): Szakképző iskolák és fenntartók véleménye és elvárásai a szakképzésről. In Szakképzési Szemle, XXIV. évf. 2008/1, 37-70. p.
- Juhász Csaba – Nagy Zoltán – Bencze Rita (2014): The Structure of Training Teachers of Engineering and Agricultural Engineering. Kuba, 9no. Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2014” (megjelenés alatt)



- Lehotai Lilla (2012): A környezetvédelem tanításának kérdései a magyar felsőoktatásban. In Tóth Péter (szerk.): A szakmai tanárképzés szolgálatában. h. n., DSGI Ergonómiai Mérnöki Iroda kft., 89-93. p.
- Lükő István (szerk.) (1995): Bevezetés a szakmai módszertanokba. Sopron, EFE
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2005): Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest, Osiris Kiadó
- Soósné Faragó Magdolna (2010): A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása. In Új Pedagógiai Szemle, 2010/3-4 sz., 50-68. p.
- Tóth Béláné – Pentelényi Pál (2012): A magyar műszaki pedagógusképzés 40 éves története. In Tóth Péter (szerk.): A szakmai tanárképzés szolgálatában. h. n., DSGI Ergonómiai Mérnöki Iroda kft., 11-22. p.
- Tóth Péter (2011): A szakmai pedagógusképzés kihívásai napjainkban. Óbuda University e-Bulletin, vol. 2., no. 1.
- Tóth Péter (2012): A szakképzés fejlesztése a szakmai tanárképzés megújításával. h. n., DSGI Ergonómiai Mérnöki Iroda kft.
- Varga Lajos (1995): Műszaki pedagógusjelöltek elméleti felkészítése nemzetközi összehasonlításban. In Pais Ella Regina (szerk.): Szakmai tanárképzés. Világbanki Program, Pécs, 125-137. p.
- Végh Attiláné (1995): A szakmai tanárképzés törvényi háttere. In Pais Ella Regina (szerk.): Szakmai tanárképzés. Világbanki Program, Pécs, 21-28. p.

**Móré Mariann**

## ***A munkahely által szervezett tréninggel összefüggő magatartásminták vizsgálata***

Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ 2011-ben közzétett jelentése (I1) a foglalkoztatási stratégiákban központi szerepet tulajdonít a munkahelyi tanulásnak. A jelentés megállapítja, hogy a bővülő tanulási lehetőségek nem csak azt követelik meg, hogy a munkavállalói és munkáltatói igényekhez igazítsák azokat; a munkavégzésbe beforgatható gyakorlati hasznon mellett ugyanilyen fontos a munkavállalói kompetenciák fejlesztése. A munkahely által szervezett kompetenciafejlesztő képzések közül jelen tanulmány a tréning vizsgálatát tűzte ki kutatási célként, de nem a már ismert megközelítésmódokat (tartalom, hatékonyság, tréner felkészültsége, időkeret) alkalmazva. A megfigyelés módszerével végzett két kutatás a résztvevők magatartásmintáit célozza meg feltárni, rámutatva ezzel a hatékonyság növelésének akadályozó, vagy segítő elemére.

### **Bevezetés**

A felnőttképzés viszonylag új irányzata munkahelyi tanulás. A munkaerőpiaci képzésekről szóló elemzésekben, statisztikákban gyakran felnőttképzésként azonosítják a munkahelyi-, és minden egyéb szervezett képzést. Ennek a fogalmi keveredésnek az egyik oka, hogy magának a felnőttképzésnek az elsődleges funkciója a szakmai ismeretek folyamatos korszerűsítése, a szakmaváltáshoz szükséges készségek biztosítása, a hiányzó kulcskompetenciák pótlása. A képzések módszereinek szerteágazó lehetőségei alapvetően hat csoportba oszthatók (Nemeskéri-Pataki 2007): iskolarendszerű képzések, a szervezet által inspirált szakmai képzések, tapasztalatátadás jellegű képzések, készségfejlesztő tréningek, önismeretet fejlesztő képzések, vezetői készség- és személyiségfejlesztés. A tanulmány tartalmát jelentő tréning a Felnőttoktatási- és képzési lexikon (2002:550) szerint „... szűk témakörben képzett vezető közvetlen irányításával folytatott tanulási forma...”. Gazdag (1991) a tréningek kapcsán kiemeli, hogy ez a képzési forma az önismeretet, emberismeretet, a szociális- és vezetői készséget, a kommunikációs és problémamegoldó képességet fejleszti. A tréning olyan intenzív képzés, amelynek célja, hogy felkészítsen egy munkakörre úgy, hogy megerősíti a szükséges személyiségjegyeket, fejleszt egy kompetenciát. A tréningmódszer komplexitása abban áll, hogy szintetizálja a hagyományos képzési eljárások elemeit, a célmegvalósításhoz erősen támaszkodik a csoporttagok aktivitására. A jól szervezett és kivitelezett tréning legfontosabb eredménye, hogy a résztvevők a megszerzett tudást a munkájukban előforduló helyzetben képesek alkalmazni. A tréningek népszerűségének egyik oka, hogy ez a tanulási forma amellet, hogy a résztvevők élettapasztalatára épít, lehetőséget biztosít arra is, hogy rövid idő alatt sajátítsanak el jelentős készségeket, munkamódszereket (Jakab 2001). A tréningmódszer rövid időtartama ellenére jelentős költségeket emészt fel, ezért a világ számos országában a szervezetek részéről megfogalmazódott az igény a hatékonyság mérésére. Az alkalmazható módszer Donald

Kirkpatrick (2006) nevéhez fűződik, aki a hatékonyság mérésére egy négy elemből álló rendszert alkotott meg. A foglalkozás végén kitöltendő kérdőív az elégedettséget, a körülményeket elemzi, a tesztek a tanult ismeretek rögzülését tárják fel, majd a harmadik elem az egyéni hasznosíthatóságra kérdez rá. A negyedik elem az egyéni teljesítménynövekedést a szervezet érdekei szempontjából elemzi. A hatékonyság mérés csak részben érinti a tréning résztvevőinek motivációját, a magatartásnormákkal összefüggő kérdések nem merülnek fel szempontként.

## Megelőző kutatások

A magyarországi képzési trendeket elemezve a képzések hatékonyságának elemeit a 2008-as Képzési Benchmark Felmérés tárta fel (I1). A kutatás eredménye szerint a szervezeteknek csupán 38,54%-a foglalkozik azzal, van-értelme a képzéseknek, 47% nyilatkozott úgy, hogy a képzések hatékonysága egyáltalán nem mérhető. Az elemzés kitért a sikertelenségek okainak feltárására is. A kérdések összeállításakor a kutatók 7 szempontot jelöltek meg, de a résztvevők magatartásmintáinak, attitűdjeinek feltárása nem szerepelt a lehetséges indokok között. Egy országos reprezentatív kutatás keretében (Török 2006) a 18 évnél idősebb felnőtt magyar lakosságot jellemző tanulási célokat, akadályokat, és motivációkat tárta fel. A megkérdezettek 10,3%-a állította azt, hogy a megelőző 12 hónapban szervezett formában tanult valamit. A kutatás összegzésében a képzést munkaerőpiaci adaptációnak azonosították a kutatók. Egy 2006-ban, az egész életen át tartó tanulásról készült reprezentatív felmérés (Lada 2006) kitér a vállalaton belüli képzések háttérének elemzésére is. A kutatás eredménye szerint a megkérdezettek 73%-a soha-, 11%-a évente többször is szervez készségfejlesztő tréningeket. Egy 2010-ben publikált kutatás (I2) 213 vezetői készségfejlesztő tréningen résztvevő személy elégedettségét vizsgálta. Az eredmények szerint a képzések közül a kommunikációs stílus fejlesztésére irányuló tréning eredménye épült be leginkább a résztvevők viselkedésébe. Az idézett jelentős felmérések egyike sem tért ki arra a vizsgálatban, hogy a résztvevőknek milyen a hozzáállása a tréninghez, milyen magatartásmintákat követnek, milyen motivációk fedezhetők fel, s ezek hogyan befolyásolják a képzés folyamatát.

## Önálló kutatás a megfigyelés módszerével

A munkahelyi tréninggel összefüggő magatartásmintát, az egyéni megközelítésmódot a strukturálatlan nyílt megfigyelés módszerével kutattam. A két vizsgált tréningre alkalmazott módszerrel a valóságos magatartásmintákról szerezhetünk információkat. A kutatás célja, hogy feltárja a résztvevők képzéshez való viszonyulását, a hasznosságról alkotott véleményüket. Az első megfigyelés tárgya egy gyorsétermi hálózat alkalmazottai számára szervezett három napos tréning egyik eleme, helyszíne a vállalat budapesti oktató központja. A vállalatnak egy hat tanfolyamból és azt lezáró vizsgákból álló saját tréningssorozata van, amelyben az anyacég alkalmazottai tartják az oktatásokat. A tanfolyamokon való részvétel minden alkalmazottnak érdeke, mert az előrelépése függ tőle, ami nem csak presztízs-növekedéssel, hanem béremeléssel is jár. A vállalat személyzeti politikája szerint akár érettségivel vezetővé válhat valaki (ami komoly juttatásokkal jár: ruhapénz, versenyképes bér és egyéb juttatások, céges telefon, ben-

zintámogatás, bónusz, kirándulások, képzések), ha megfelelő szorgalommal és az elvárt képességekkel rendelkezi. Olyanok kerülhetnek vezető pozícióba, akik a felsőfokú végzettség hiányában más munkahelyre be sem jutottak az érettségivel. A vezetői fluktuáció alacsony, s ez azt eredményezi, hogy ebbe a körbe nagyon nehéz bejutni, hiába végezte el valaki az összes tanfolyamot a legjobb eredménnyel. A vizsgálat alanyai az ország különböző területein franchise rendszerben működő étterem alkalmazottjai (24 fő), akik a vizsgálat napján két csoportra osztva „Személyiségfejlesztés kommunikációs eszközökkel” tréningen vettek részt. A megfigyelés fontos eleme, hogy a három napos tréningre a fővárosban került sor, a résztvevők a vállalat költségén hostelben (zuhanyzó és WC a folyosó végén) kerültek elhelyezésre, utazást és napi egyszeri étkezést biztosítottak számukra. A 24 fős csoport az Észak-alföldi Régió éttermeiből került kiválasztásra egy előzetes szűrés és a helyi humánvezetők ajánlásai alapján. A csoport tagjai részben ismerték egymást, kor és nem szerinti megoszlásuk: 19 és 32 év közöttiek, 16 férfi és 8 nő. Mindenki rendelkezett érettségivel, 7 fő felsőfokú diplomával. A résztvevők többsége az étteremben kiszolgálóként dolgozott, a felsőfokú végzettségűek adminisztrációs állományban voltak, de a cég filozófiája szerint a biztosított alapképzéseken mindenkinek részt kell vennie, munkakörtől és végzettségtől függetlenül. A résztvevők többsége (17 fő) még nem volt a fővárosban, ezért sokan jutalomként élték meg, hogy elmehettek Budapestre, néhány napra beleláthatnak a fővárosi életbe. A megfigyelés során az egyik csoport munkájának első napját kísértem végig. A csoporttagok igyekeztek a gyors kapcsolat felvételre, az ismerkedés könnyen lezajlott még a vezető megérkezése előtt. A tréner egyszerű rutin elemekkel kezdte az ismerkedést, de érezhető volt, hogy a tagok egy része ismeri a feladatokat. A „játékok” gyorsan, gördülékenyen zajlottak, általános jókedv és felszabadultság jellemezte a csoportot. Megfigyelőként érthetetlen volt a rendkívüli aktivitás, és közreműködési készség, aminek a magyarázatát szünetben kaptam meg. Az egyik résztvevő elmondása szerint a helyi humánvezetőtől azt az információt kapta, hogy a tanfolyam végén a tréning vezetője mindenkinek a szereplését dokumentálja, amely a személyi anyag részévé válik, a központi adatbázisba kerül és a helyi munkaadónak is megküldik. Ez a jellemzés fontos része a teljesítményértékelésnek, az előrelépésnek. A csoport jó hangulata kitartott az ebédidőre is, de a csoportfoglalkozáson mutatott nyíltságnak és kommunikációs készségnek csak kevés nyoma volt felfedezhető. Azok ültek egy asztalhoz, akik már korábban ismerték egymást, a trénerrel egyetlen ember keresett kapcsolatot azzal, hogy az asztalához ült, ezzel szinte elszigetelődött a többiektől. Feltűnő volt, hogy a tréner sem kereste a kontaktust, az étkezés végeztével otthagya a csoportot és csak a délutáni foglalkozás kezdetére jött vissza. A tréning második részében már érezhető volt a fáradtság a csoporton, az aktivitás sokat csökkent, de a jókedv megmaradt. A tréner felkészült volt, nagyfokú rutin sugárzott a munkájából. A tanfolyam végén a képzés szervező értékelőlapot hozott a résztvevőknek, amelyben az elhangzottak jövőbeni felhasználhatóságát, érthetőségét, az előadó szakmai felkészültségét, a képzés menetét kell osztályozni 5 fokozatú skálán. Az értékelés név nélkül történt, külön felhívták a figyelmet arra, hogy az őszinte, kritikus válaszok segítik a vállalatot a trénernek és a módszerek kiválasztásában, s többször előfordult már, hogy tréneret cseréltek.

A második megfigyelés tárgya egy hátrányos helyzetűekkel foglalkozó egyesületek alkalmazottai számára szervezett augusztusi két napos kommunikációs tréning egyik napja. A vizsgálat alanyai a négy tréningcsoport tagjai, helyszíne Hajdúszoboszló egyik szállodája, a város egy frissen felújított épülete, amelynek megnyitás utáni első vendégei a tréning résztvevői. Szolgáltatások: medence, szauna, kert, napozóterasz, a szobákban fürdőköpeny, térítés ellenében

gyógyászati kezelések, masszázs. A képzést pályázati forrásból valósították meg az egyesületek, részben jutalomként, részben a kommunikációs képesség fejlesztésének céljából adták az alkalmazottaknak. A szálláson kívül a két nap alatt teljes ellátást kapott minden résztvevő. A tréningen Hajdú-Bihar megye hátrányos helyzetű településeinek működő egyesületek munkatársai vettek részt, akik részben ismerték egymást. Összesen 33 fő, vezetők és beosztottak. Kor és nem szerinti megoszlásuk: 25 és 45 év közöttiek; 20 nő, 13 férfi. Végzettséget tekintve a szakmunkás bizonyítvány és az egyetemi diploma között minden megtalálható. A résztvevők kb. fele először volt szállodában, többeknek problémát jelentett a mágneskártya, mint kulcs használata. A tréning szervezői négy csoportot hoztak létre, amelyek közül kettő délelőtti tréningen vett részt, kettő szabad programot kapott, használhatta a szállodai szolgáltatásokat, majd délután felcserélődtek a szerepek. Az oktatók a régióból érkeztek, gyakorlott trénerek. Megfigyelésem célja a foglalkozáson résztvevők és a szabad programot élvezők magatartás-mintáinak is a feltárása, ezért egy csoportot kísértem végig a nap minden szakaszán. A kommunikációs tréningen felerősödött az a feszültség, amely már a megérkezésükkor is érzékelhető volt. A csoport néhány tagja (mindannyian idősebbek és nők) egyáltalán nem volt közreműködő, ami a tréner számára komoly kihívást jelentett. A hagyományos megismerést célzó „játékelemek”-ben ezek a személyek nem szívesen vettek részt, nem voltak képesek feloldódni. A játékokhoz a belső kiscsoportok kialakítása nehézkes volt, a közös munka többször fulladt kudarcba, bár az egyesületi vezetők próbáltak beavatkozni a folyamatokba. A megfigyelés fontos elemének tartom, hogy a csoport néhány tagja számára maga a játék jelentett problémát, mintha felnőtt embernek már nem illene játszania. A tréner nagyon lassan tudta oldani a feszültségeket. A csoport hamar fáradt, 45 percenként szünetet tartottak. A második szünet után kellett először magukról beszélni a résztvevőknek, amelyben kifejezetten a sikerekre koncentrált bemutatkozás volt a feladat. A tréningnek ebben a szakaszában nyilvánult meg először az iskolázottság szerinti különbség. A megnyilatkozásokból kiderült, ezeknek az egyesületeknek az alkalmazottai kevés sikert élnek meg munkájuk során, és azt a keveset is csak a magasabb végzettségűek voltak képesek sikerként megfogalmazni. Ebédszünetben nem tudott érvényesülni a tréningteremben létrehozott kisebb csoportok tagjainak kapcsolata. Az asztalok mellett jól elkülönülten ültek az alkalmazottak, egy csoportot alkottak a romák, külön ültek az alacsony iskolai végzettségűek, ezt a tagozódást az alacsonyabb státuszú személyek hozták létre. A délelőtti tréningen résztvevőknek délután szabad programjuk volt, amelynek megfigyelése során megértettem az eddig nem közreműködő tagok viselkedését. Ezek a legfeljebb érettségivel rendelkező nők komoly problémaként élték meg, hogy el kellett jönniük otthonról, s egy ilyen tréningen vesznek részt. Sem ők, sem a családjuk még soha nem volt szállodában, a gyerekeik, s különösen a férjük nem nézte jó szemmel ezt a „kis kiruccanást”. Erre a két napra otthon előre megfőztek, s problémát jelentett a gyerekek felügyelete is. A szállodai szolgáltatásokat nem használták, sétáltak egyet a városban, majd a szobában a TV-t nézve várták a vacsorát. A játék, mint tanulási eszköz és módszer számukra nehezen elfogadható. A tréning egyik résztvevője így fogalmazott *„Mit mondok a férjemnek, ha hazamegyek? Játsoztam két napig?”* Azt várták, konkrétan megtanítanak a tréningen számukra egy mintát, az előadó majd egyértelmű útmutatást ad arra, hogyan oldják meg a napi munkában a kommunikációs problémáikat. Véleményüket a képzésről nyilvánosan nem fogalmazták meg. A csoport nagyobb része azonban kereste a lehetőségeket, kicsit másképp akart élni, mint otthon, a kapcsolódásra vágytak. A tréningről nagyon jó véleményük volt, először vettek részt ilyen képzésen, kevésbé a hasznosságát, inkább a hangulatát, az abból származó élményeket emelték ki. A

vezetők csoportjának tagjai a tréning idején is vezetők maradtak, szervezték, irányították a munkatársakat. Mindannyian vettek már részt kommunikációs tréningen, nem új ismeretszerzésért, hanem a csapatépítésért jöttek el, munkaként élték meg a két napot. A tréning befejezésekor a szervezők kérésére a tréner nem tartott értékelést, és a résztvevők sem kellett értékelő lapot kitölteni.

## Összegzés

A munkahelyi tanulások kedvenc eleme a kommunikációs tréning, amelynek módszertani alapja a tapasztalati tanulás, az élményszerzés útján létrejövő felismerés, ismeretszerzés. A tréning sikerének éppen ezért kulcseleme a csoporttagok együttműködési készsége, magatartása. A tanulmány célul tűzte ki, hogy ennek figyelembe vételével mutasson be tréningeket, s vonjon le következtetéseket.

A vizsgált tréningeket eltérő megfontolások alapján szervezték a munkáltatók. Az első vizsgálat tárgya a gyorséttermi hálózat tanfolyamsorozatának egy eleme, amelyet az országos központ szervez. A képzés szervezeti és egyéni célját a munkaadó jól beazonosítható módon teszi közzé, de a dolgozók között zajló információcsere útján is terjed a megszerzhető előnyök széles köre. Az előrelépéssel, fizetésemeléssel is motivált résztvevők anyagi terhet is vállalnak, tisztában vannak azzal, hogy befektetett energiájuk megtérül, karriert építhetnek ezen az úton is. A lehetőségek meghatározzák magatartásmintájukat is, aktív cselekvők, pozitívan befolyásolják társaikat.

A második vizsgált tréningen való részvételt jutalomként alkalmazták a munkaadó civil szervezetek. Hátrányos helyzetű településeken dolgozó egyesületi alkalmazottak vettek részt egy kétnapos kihelyezett tréningen. A képzés szervezői tisztában voltak azzal, hogy az alkalmazottak munkájuk során nehéz kommunikációs helyzeteket élnek meg, ezért ezen a téren a kompetencifejlesztésük valódi haszonnal járhat. A résztvevők egy részének a tanulásról eddig szerzett tapasztalataival és környezetük tudásszerzésről alkotott véleményével ellentétes a tréning módszer, a formális helyzeteken kívüli tanulást nem tudják beazonosítani módszerként még akkor sem, ha munkájuk során számtalan rendeletet, írásos anyagot kénytelenek átolvasni, s abból hasznosítható tudást szerezni. A környezetükből való kiszakítást rosszul viselik, a családi élettel nehezen tudják összeegyeztetni. Ez a magatartásminta befolyásolta a tréninget, az együttműködés hiánya gátolta a csoport többi tagját is az élményszerű tanulási folyamatban, ezzel végső soron negatív hatással volt a tréning hatékonyságára is.

A vizsgálattal arra kaptam választ, hogy az alanyok milyen módon gondolkodnak a tréningről, milyen hatással van rájuk, milyen viselkedési mintákat követnek. A megfigyelés módszerével arra tudtam rámutatni, hogy egy tréning az alacsony motivációval rendelkező, alacsony iskolai végzettségű egyének esetében nem feltétlenül éri el a célját. A vizsgálat azt az új eredményt hozta, hogy a munkahelyi tanulás egyes formái nehézséget jelenthetnek a résztvevők számára. A tréning módszer alkalmazása önmagában nem vezet eredményre, sikere függhet az egyén végzettségi szintjétől, és élethelyzetétől. A módszer ezekben az esetekben felvilágosítással, a megszokott munkahelyi környezetben lehet eredményes.

**Felhasznált irodalom:**

- Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Főszerkesztő: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László. Magyar Pedagógiai Társaság-OKI Kiadó- Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 550. p.
- Gazdag, Miklós (1991): Tréningmódszer a vezetési tanácsadásban. In: Humánpolitikai Szemle, 6. sz. 12-23. p.
- Jakab, Julianna (2001): Gondolatok a készségfejlesztő képzési módszerekről. Tudás-menedzsment, 2001/10. sz. PTE FEEI
- Kirkpatrick, Donald L.- Kirkpatrick, James D. (2006): Evaluating Training Programs. The for levels. New York. Mcgraw-hill Publ. Company
- Lada. László (szerk.) (2006): Közvélemény-kutatások az életen át tartó tanulásról. Felnőttképzési Kutatási Füzetek. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Török, Balázs (2006): Felnőttkori tanulás-célok és akadályok. Educatio 2. sz. 333-347.p.
- Nemeskéri, Gyula –Pataki, Csaba (2007): A HR gyakorlata, Budapest, Ergofit Kft., 262-286. p.
- I1: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3060\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3060_en.pdf) (letöltés: 2012. okt.20)
- I2: [http://www.lifelonglearning.hu/images/Kepzesi\\_benchmark\\_felmeres\\_2008.pdf](http://www.lifelonglearning.hu/images/Kepzesi_benchmark_felmeres_2008.pdf) (letöltés: 2012.nov.17)
- I3: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jpoc.20005/pdf> (letöltés: 2012. okt.13)

**Németh Petra**

## ***Egymásért egy másért – Múzeumandragógia és múzeumpedagógia a fogyatékkal élők világában***

Az ember élethosszig tartó tanulása talán a mai tudásalapú társadalom egyik, ha nem a legfontosabb kérdése, az élet értelme. Aktuális tudással képesek vagyunk minden helyzetben megállni a helyünket, és képesek vagyunk életünk folyamán többször is változtatni, és a környezet igényeihez alkalmazkodni. A céltudatos művelés és önművelődés segíthet minket ehhez.

Ma már ez nemcsak az oktatáson keresztül valósulhat meg, hanem különböző kultúrák közvetítő intézmények segítségével is, és nemcsak az ép emberek körében, hanem a fogyatékkal élők számára is lehetőséget jelent ez a művelődésre és arra, hogy látóköriük bővüljön mindazon értékekkel, melyeket a múzeumandragógiai és pedagógiai nyújt számukra. A fogyatékkal élőknek szóló múzeumokban történő foglalkozásokról sajnos nagyon keveset hallani és nagyon kevés forrást találni épp ezért tartottam fontosnak, hogy tanulmányomban bemutassan néhány Hajdú – Bihar megyei múzeum ez irányú törekvéseit.

Egyik interjúalanyom, aki a Déri Múzeum múzeumpedagógus munkatársa, így fogalmazott egy tanulmányában: „A múzeumok világa szinte érinthetetlen, elzárt világ a fogyatékkal élők számára. Egyes múzeumokban, ennek oka lehet az akadálymentesítés részleges vagy teljes hiánya. Pedig a múzeumok nem csak az egészséges embereknek szólnak. Helyet, lehetőséget kell adni a speciális igényekkel rendelkezőknek is arra, hogy megismerjék, használják és élvezhessék a múzeumok által nyújtott kulturális javakat.” ( Baloghné, 2007:97 )

A téma mélyebb felderítése érdekében egy kisebb kutatást végeztem, miszerint felkerestem a Hajdú – Bihar megyei múzeumokat, ahol interjúkat készítettem a múzeumvezetőkkel, múzeumpedagógusokkal. Őt intézményben sikerült ezt lebonyolítani, a püspökladányi Karacs Ferenc Múzeumban, a balmazújvárosi Semsey Andor Múzeumban, a hajdúszoboszlói Bocskai István Múzeumban, valamint a debreceni Déri Múzeumban. Kérdéseimet tekintve a múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai tevékenység meglétére, gyakoriságára, struktúrájára, témájára voltam kíváncsi, továbbá, hogy alkalmaznak – e múzeumpedagógus munkatársat és vannak – e egyéb szakkörök a múzeumban. Az ezekre érkezett válaszok alapján hasonlítottam össze az intézményeket.

### **Múzeumandragógiai, múzeumpedagógiai tevékenységek a múzeumokban**

Összeségében elmondható, hogy az öt múzeum közül három múzeumban nincs múzeumandragógiai tevékenység, és két múzeum van, ahol múzeumpedagógiai képzés sincs.

A Semsey Andor Múzeumban múzeumandragógiai képzések, foglalkozások nincsenek. Múzeumpedagógiai foglalkozások szoktak lenni az állandó és az időszakos kiállításokhoz kapcsolódóan, iskolások, óvodások részére. Ezek még nem rendszeresek, de dolgoznak rajta, hogy állandó programjaik is legyenek. Fogyatékos gyerekek is voltak már ilyen foglalkozáson, de ez külön kérésre lett szervezve. Tehát ez sem rendszeres program egyelőre.



A Bihari Múzeum ez irányú tevékenységét tekintve kiemelkedő a törekvések tekintetében. A múzeum szorosabb együttműködésben áll 2012 óta, a Látássérültek Észak Alföldi Regionális Egyesületével, valamint 2012-ben létrehoztak egy tapintható tárlatot, „Mindent a szemnek, semmit a kéznek címmel.” Az együttműködési szerződés meg lett hosszabbítva, így minden hónap második csütörtökén 9.30- tól 11 óráig várják klubdélelőttre a látássérültek berettyóújfalui és biharkeresztesi csoportjának tagjait. Szívesen szerveznek programokat fogyatékkal élők számára.

A Bocskai Múzeumban és a Karacs Ferenc múzeumban sajnos múzeumandragógiai és múzeumpedagógiai képzések sincsenek. A Bocskai Múzeumnak két szakmalmazottja van csupán, bármilyen rendezvénynek csak az időszaki kiállítások alkalmával tudnak helyet biztosítani.

A Déri Múzeum együttműködésben áll a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségének Hajdú – Bihar megyei Szövetségével, valamint a Debrecenben található Dr. Kettesy Aladár Vakok és gyengénlátók Általános Iskolájával. Látássérültek, autisták és mozgássérültek számára is vannak múzeumpedagógia képzések, valamint felnőttek számára foglalkozások. 2005-ben a múzeum elnyert egy pályázatot, ami arra adott lehetőséget, hogy sérült gyerekek számára is elérhetőek legyenek az egyes népszerű kiállítóterek. Az elnyert összeget tárgymásolatokra, nagyítókra, valamint korhű kosztümökre költötték, melynek a segítségével nemcsak a látássérültek, hanem a más fogyatékkal rendelkező gyerekek is át tudják élni az élményt. Az autista gyerekek fogadása egy külön pedagógiai technika kidolgozását igényelte, ugyanis figyelmük szerteágazó és nagyon nehéz elérni náluk a motiváltságot. A foglalkozások alkalmával fejlesztik a finommotoros képességeiket pl. nemezeléssel, a kiállítások megtekintése során pedig szabadon mozoghatnak, kérdezhetnek valamint kézzel fogható tárgyakat tapinthatnak meg, a figyelemmegtartásra koncentrálnak esetükben a múzeumpedagógusok.

Láthatjuk tehát, hogy a múzeumandragógiai és a múzeumpedagógiai képzések és foglalkozások megtartása összetett feladat, széleskörű szociológiai, pedagógiai, pszichológiai ismeretek meglétét kívánja.

## **Fogyatékkal élők a múzeumokban, múzeumpedagógusok**

Amint azt a tanulmány elején is említettem, nagyon fontos, hogy a fogyatékkal élők számára is elérhetőek legyenek a múzeumok látogatásának feltételei. De valóban megvannak-e ezek a feltételek? Erre voltam kíváncsi, amikor a múzeumokat az akadálymentesítés meglétéről és a múzeumok fogyatékkal élők által való látogatottságáról kérdeztem. Teljes mértékű akadálymentesítés egyik múzeumban sincs jelen, bizonyos helyiségek és bizonyos kiállítások megtekintése csak a megoldott.

Semsey Andor Múzeum nincs akadálymentesítve. Több, mint száz éves épületben van jelenleg a múzeum. A kiállítások is régen készültek, nincsenek korszerűsítve. Jelen pillanatban ebben az épületben erre már nem is fognak költeni, - mondja a múzeum munkatársa - a múzeum ha minden jól megy még ebben az évben átköltözik az éppen felújítás alatt álló Semsey kastélyba. Az erre vonatkozó ottani paramétereket sajnos még nem ismerjük, vannak elképzelések, de tervezni így nagyon nehéz. Az biztos, hogy a múzeum a fődzinten lesz, így a bejutás meg lesz oldva a fogyatékkal élők számára is.

A Bihari Múzeum természetesen törekedett a fogyatékkal élőknek szóló kiállítások és foglalkozások tekintetében az akadálymentesítésre.

A Bocskai Múzeumban egyik kiállítás megtekintése kerekesszékeseknek is lehetővé van téve a rámpán történő felmenetel segítségével, amelyhez az ajtó is elég széles, azonban a többi épületben erre nincsen mód. A fogyatékkal élőket más módon segíteni nem tudják, csak a személyes törődés révén tudnak biztosítani számukra egy kis múzeumi élményt.

A Déri Múzeum közelmúltban történt felújítása alkalmával törekedtek az akadálymentesítésre, az épületben található lift, illetve bejutásuk egy külön bejáraton keresztül történik, ahol egy kamera segítségével látják, ha éppen a múzeumhoz egy kerekesszékes ember érkezik. Sajnos jeltolmács nincs, és Braille írást sem alkalmaznak a vakok és gyengénlátók számára.

Végül pedig, de nem utolsó sorban, a Karacs Ferenc Múzeum egyáltalán nem akadálymentesített.

A múzeumpedagógus munkatárs alkalmazását tekintve a Karacs Ferenc Múzeum, a Semsey Andor Múzeum, és a Bihari Múzeum is csak egy személyt foglalkoztat, a Déri Múzeum két főt, a Bocskai Múzeumban pedig sajnos nincsen múzeumpedagógus munkatárs.

Mint láthatjuk, az akadálymentesítés, mint bármely más közintézményben, igen csekély mértékben vagy egyáltalán nem megoldott. Ez többségében a forráshiánynak köszönhető, illetve annak, hogy a múzeumok többsége régi épületben található, ami műemlékvédelem alatt áll.

## **Miért nem terjedt el a múzeumandragógiai és múzeumpedagógiai tevékenység a fogyatékkal élők számára?**

A múzeumandragógiai és múzeumpedagógiai foglalkozások fogyatékkal élők számára mind mind komoly fejlesztéseket igényelnek, és a legtöbb múzeum esetében ennek hiányában ezek a foglalkozások el is maradnak. Ezekből következik az a néhány ok, amit az interjúk során gyűjtött tapasztalataim következtében levonok. Elsőként megemlíthető, hogy nem ismerik fel a múzeumandragógiai, múzeumpedagógiaiban lévő lehetőségeket: pl. egy fogyatékkal élő személy közösségi életbe való bevonását segíthetik elő. Továbbá, amely talán a legmeghatározóbb oka, hogy forráshiánnyal küszködnek. A legtöbb múzeum régi épületben található, többségében külső felújítást igényel, bevétel hiánnyal küszködik, így a befolyt összegeket a fenntartásra, nem pedig a fejlesztésre fordítják. Megemlíthető még, hogy a kisebb múzeumok kevés embert alkalmaznak, nincs arra keret, hogy külön múzeumpedagógust foglalkoztassanak, valamint nincs megfelelően akadálymentesített környezet a fogyatékkal élők számára.

## **Konklúzió**

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a megkérdezett múzeumok munkatársaiban kivétel nélkül megvan a törekvés arra, hogy teret nyissanak a fogyatékosok művelődésének, fejlesztésének múzeumpedagógiai tevékenységek által, azonban a rajtuk kívül álló körülmények az okozói annak, hogy ennek megvalósítása nehézkes vagy rosszabb esetben nem is kivitelezhető.

Tanulmányomat Kurta Mihály egyik gondolatával egyetértésben zárnám, miképpen a múzeumoknak paradigmaváltás kellene. Fel kellene ismerniük azt, hogy óriási szerepet tölthetnének be az emberek művelődésében illetve az önművelődés iránti igény kialakításában valamint

teret nyithatnának a fogyatékkal élők számára, hogy ők megismerjék, mi az a kultúra. (Kurta, 2007)

### ***Felhasznált irodalom***

- Göllész Viktor – Horányi Magdolna (1968): Bevezetés a felnőtt fogyatékosok neveléstanába. Szociális intézetek központja, Budapest
- Balogné Pinczés Orsolya (2007): Hátrányos helyzetűek a Déri Múzeumban – látássérültek, mozgássérültek, autisták. In: Pató Mária (szerk.): Nyitott kapukkal. Jász – Nagykun – Megyei Múzeumok Igazgatósága, Nyíregyháza - Szolnok, 97-104. p.
- Kurta Mihály (2007): Múzeumandragógia - paradigmaváltás a múzeumi kultúráközvetítésben. In: Pató Mária (szerk.): Nyitott kapukkal. Jász – Nagykun – Megyei Múzeumok Igazgatósága, Nyíregyháza - Szolnok, 84-96. p.
- Kurta Mihály – Pató Mária (szerk.) (2009): Országos Múzeumandragógiai Konferencia. Borsod – Abaúj – Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság, Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Miskolc

## Szerzőink

### *Endrődy-Nagy Orsolya*

- tanársegéd, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék

### *Győrfyné Kukoda Andrea*

- tanársegéd, doktorjelölt, Nemzeti Közszolgálati Egyetem Közigazgatás-tudományi Kar

### *Juhász Csaba*

- doktorandusz, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és művelődéstudományi Doktori Program

### *Márkus Edina*

- Ph.D. egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intéazete Andragógia Tanszék

### *Maróti Andor*

- C.Sc. ny. egyetemi docens, Eötvös Lóránd Tudományegyetem; tiszteletbeli elnök, Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület

### *Móré Mariann*

- Ph.D. habil., főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar Intézményi Menedzsment és Vezetési Tanszék

### *Nagy Zoltán*

- doktorandusz, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és művelődéstudományi Doktori Program

### *Németh Nóra Veronika*

- Ph.D., képzésszervező, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intéazete

### *Németh Petra*

- andragógia MA szakos hallgató, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intéazete Andragógia Tanszék

### *Szabó Barbara*

- andragógia MA szakos hallgató, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intéazete Andragógia Tanszék

## A publikálás feltételei

- 1. A Felnőttképzési Szemlébe csak a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület tagjai publikálhatnak (mások esetlegesen társszerzőként, de náluk is kezdeményezzük a taggá válást). (A taggá válást a honlapunkon, a [www.feflearning.hu](http://www.feflearning.hu) oldalon a jobb oldali menüben kezdeményezett Tagsági szándéknyilatkozat beküldésével lehet kérni, amennyiben egyetért Egyesületi céljainkkal és tevékenységeinkkel.)
- 2. A Felnőttképzési Szemlébe a felnőttképzés tágabb értelmezési témakörébe tartozó írásokkal lehet nevezni.
- 3. A Felnőttképzési Szemlébe a tudományos etika betartásával, a tudományos hivatkozási rendszer elveinek alkalmazásával lehet publikálni (formai megoldását a honlapon elérhető publikációs sablon tartalmazza).
- 4. A Felnőttképzési Szemle tanulmányait minden esetben két független lektor bírálja, akik közül az egyik lektor általában a szerkesztőbizottság tudományos fokozattal rendelkező tagja, a másik lektor pedig a Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület tagjai közül kerül ki, vagy szükség esetén más, a tudományos közéletből felkért személy. A felkért lektorok mindegyike tudományos fokozattal rendelkezik, és a hazai felnőttképzésben ismert, elismert kutató.
- 5. A Felnőttképzési Szemlébe leadott publikációkat csak a 3. pontban jelzett, elérhető publikációs sablonban elkészítve fogadjuk el. Min. terjedelem 8.000 karakter, max. terjedelem 25.000 karakter. Ettől csak kivételes esetekben térhet el a szerkesztőbizottság.
- 6. A publikációk leadása folyamatosan történik, és évente min. 2 alkalommal kerül elbírálásra. Az elbírálási határidők a honlapunkon nyomon követhetők.

Várjuk publikációikat a [fefegyesulet@gmail.com](mailto:fefegyesulet@gmail.com) email címünkön!



## **Impresszum**

Felnőttképzési Szemle – online időszaki kiadvány

2013. tél (VII. évfolyam 2. szám)

ISSN 1789-3569

Nyilvántartási száma: 163/0651-1/2007 Kulturális Örökségvédelmi Hivatal

Tárgyköre: neveléstudomány-andragógia

Alapító: **A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület (FFE)**

E-mail: [fefegyesulet@feflearning.hu](mailto:fefegyesulet@feflearning.hu)

### **Főszerkesztő:**

Dr. Juhász Erika

### **A szerkesztőbizottság tagjai:**

Prof. Dr. Maróti Andor

Prof. Dr. Sári Mihály

Dr. Sári Szilvia

Dr. Zalay Szabolcs

### **On-line szerkesztő:**

Vigh György

### **A 2013. évi 2. szám további, a szerkesztőbizottságon túli lektorai:**

Dr. Engler Ágnes

Dr. Farkas Éva

Dr. Kovács Balázs

Dr. Márkus Edina

Dr. Szabó József

### **Felelős kiadó:**

Prof. Dr. Sári Mihály (FFE elnöke)