

FEF

Felnőttképzési Szemle
VIII. évfolyam 2. szám
2014

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|---|-----------|
| Előszó | 3 |
| Tanulmányok | 4 |
| Farkas Éva: A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése ..5 | |
| Benkei-Kovács Balázs: A validáció kutatása a komparatív felnőttképzés szemszögéből: célok és akadályok..... | 15 |
| Máslai Olga - Németh Anna: Az információs és fogyasztói társadalom | 24 |
| Kutatási Eredmények | 31 |
| Kenyeres Attila - Szabó József: Az ismeretterjesztő műsorok szerepe a felnőttek tanulásában | 32 |
| Stéber Andrea: „Sorozatos” tanulás – avagy a sorozatok és az informális tanulás lehetősége | 40 |
| Leszko Hajnalka: Tanulási eredmények mérése, értékelése - Az ismeretjellegű tudáselemek felmérésére szolgáló tudásmérő teszt feladatok és értékelő rendszer módszertani algoritmus..... | 50 |
| Recenzió | 61 |
| Benkei-Kovács Balázs: A rejtett tudás feltárásának rendszerszintű modellezése a hazai felnőttképzési szektorban | 62 |
| Szerzőink | 67 |
| A publikálás feltételei | 68 |
| Impresszum | 69 |

Előszó

A Felnőttképzési Szemle VIII. évfolyamának 2. száma 9 szerző tanulmányait és kutatási eredményeit mutatja be 7 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 Magyar Zoltán Posztdoktori Ösztöndíjas Farkas Éva egyetemi docens a tanulási eredmények és hitelesítésük kérdéskörét járja körül. Ehhez szervesen kapcsolható akár Benkei-Kovács Balázs validációról szóló tanulmánya, amely nemzetközi példákat is felvonultat. A tanulmányok rovatban kapott helyett két andragógia szakos hallgató közös tanulmánya is az információs társadalom jellemzőiről és a fiatalokra gyakorolt hatásairól.

A kutatási eredményeket bemutató rovatban a felnőttek tanulását az ismeretterjesztő műsorokon keresztül vizsgálja Kenyeres Attila és Szabó József cikke, a sorozatokhoz kapcsolódóan Stéber Andrea tanulmánya. Leszkó Hajnalka pedig bemutat egy tudásmérő rendszert és annak algoritmusát, amelyet a felnőttképzésben hatékonyan lehet alkalmazni.

A recenzió rovatban Benkei-Kovács Balázs mutatja be Farkas Éva monográfiáját, amely „A rejtett tudás” címet viseli, és a felnőttképzési szakirodalom meghatározó szakkönyvévé válhat.

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!

Dr. Juhász Erika
főszerkesztő



TANULMÁNYOK

Farkas Éva

A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése

Tanulmányomban¹ a Magyary Zoltán Posztdoktori Ösztöndíjjal támogatott – a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítési modelljének kidolgozására irányuló – kutató-fejlesztő munkám néhány eredményét mutatom be. Az iskolán kívül szerzett tudás elismerésének kérdése az oktatásfejlesztés egyik legfontosabb témája lett az utóbbi években. Az Európai Unió Tanácsa 2012. december 20-i ajánlásában arra ösztönzi a tagállamokat, hogy legkésőbb 2018-ra hozzanak létre nemzeti rendszereket a nem-formális és az informális tanulási eredmények elismerésére. Kiemeli, hogy egy ilyen rendszer lehetővé tenné a polgárok számára, hogy a formális képzésen kívül szerzett ismereteik, készségeik és kompetenciáik alapján teljes körű vagy részleges minősítést kapjanak (Európai Unió Tanácsa 2012). Magyarországon is több stratégiai dokumentum rögzíti ma már – magyar szóhasználatban –, az előzetesen megszerzett tudás elismerésének szükségességét. Stratégia szintű elemzések készültek és ajánlásokat is megfogalmaztak. Ezekon kívül azonban komoly előrelépés mégsem történt ezen a területen. Az általam kidolgozott hitelesítési eljárás modelljének nemzeti szintű bevezetése és működtetése, illetve az ehhez szükséges Tanulási Eredmény Hitelesítési Központ és ezzel párhuzamosan a Független Szakmai Vizsgaközpontok létrehozása egyszerre szolgálná az egyéni tanulási utak kialakítását, a képzéshez való egyenlő esélyű hozzáférést és a foglalkoztatás növelését.

Tanulási eredmény – a közös nyelv

A képesítések hazai és európai elismertethetőségét, összehasonlíthatóságát, átláthatóságát a tanulási eredmény, mint közös „nyelv” teremti meg. A képesítések tanulási eredmény alapú megközelítése gyakorlatilag azt vizsgálja, hogy a tanuló egy meghatározott képzési/tanulási szakasz befejezésekor milyen szintű ismeretekkel rendelkezik, mennyire érti, s milyen mértékben képes értelmezni ezeket az ismereteket, miként tudja a megszerzett tudást alkalmazni, illetve, hogy szert tett-e egy adott terület eredményes és autonóm műveléséhez szükséges kompetenciákra. Nem azzal kell tehát foglalkozni, hogy valaki valamit meddig és hol tanult, hanem milyen ismereteket, képességeket és kompetenciákat szerzett meg. Ez azt jelenti, hogy a kompetenciák

¹ A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválósági 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 valósult meg.

értékelése nem az input-tényezők (azon képzési folyamatok időtartama, helyszíne és pedagógiai módszere, amelyekben a kompetenciákat megszerezték) alapján, hanem a meghatározott tanulási eredmények elérése (learning outcomes) alapján történik. A tanulási eredmény a bemenetalapú vagy folyamatszabályozáson alapuló képzési gyakorlattal szemben a képzési programokat a kimenet, a tanulási eredmény oldaláról megfogalmazó szemlélet kulcsfogalma. Használata azért szükséges, mert nincs más megbízható, objektív, elfogadott módszere a képesítések összehasonlításának.

A tanulási eredmények tudás, képesség, kompetencia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy a tanuló mit tud, mit ért, és mire képes, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat (Cedefop 2008; Európai Parlament és Tanács 2008).

A tanulási eredmények fogalmának bevezetése maguknak az intézményeknek és a tanároknak a szemléletét kívánja megváltoztatni azzal, hogy bevezeti a „tanárközpontú megközelítés” helyett az „eredményalapú” megközelítést az egyes nemzetek oktatási rendszereiben (Kennedy 2007). A nemzetközi tendenciák egyértelmű elmozdulást mutatnak a hagyományos oktatóközpontú megközelítés felől a tanulóközpontú megközelítés felé. Ebben az értelemben nem az oktatási, tanítási folyamat és annak a szabályozása a lényeges, hanem a tanulás eredménye, azaz, hogy egy tanulónak a tanulási folyamat végére mit kell tudnia, átlátnia, megcsinálnia, alkalmaznia, és annak a bizonyítása, hogy az adott tanulási eredményeket valóban birtokolja-e. A hagyományos oktatóközpontú megközelítésben a tanítás és tanulás az egyes tantárgyakra és a tanítás-tanulási folyamat egyes szakaszainak teljesítésére fókuszál és nem az eredményre, azaz a tervezett, elérni kívánt tanulási eredményekre. A tanulási eredmény megközelítés áthelyezi a hangsúlyt a tanulás időtartamáról és a helyszínéről szolgáló intézményről a tényleges tanulásra és a tanulási folyamat során megszerzett vagy megszerzendő tudásra, illetve elsajátított vagy elsajátítandó képességekre és kompetenciákra (European Union 2011). A tanulóközpontú megközelítés során – amelynek alapvető jegye a tanulási eredményekben való gondolkodás – a tanítási folyamat abból a szempontból lényeges, hogy a tanárnak/oktatóknak olyan tanulástámogatási és módszertani repertoárral kell rendelkeznie, amellyel elő tudja segíteni a meghatározott tanulási eredmények elérését. Nem a tananyagból kell kiindulni és nem azt kell megtervezni, hogy a tanár mit akar tanítani, hanem abból kell kiindulni, hogy a tanulónak milyen tanulási eredményeket kell birtokolnia ahhoz, hogy adott tevékenységet, munkaterületi feladatot, munkakört el tudjon látni. A tanárnak a kívánt tanulási eredményekből kell kiindulnia és visszafelé kell terveznie. A kiindulópont, hogy mire kell képessé tennie a tanulót, és ennek alapján kell meghatározni, hogy a kívánt tanulási eredmények elérése érdekében milyen ismeret és kompetencia elemeket és azokat milyen módszerekkel és eszközökkel kell tanítani és fejleszteni ahhoz, hogy a képésben résztvevő elérje a kívánt tanulási eredményt.

A tanulási eredmények hitelesítése

A tanulási eredmények hitelesítése önértékelésen és külső értékelésen alapuló folyamat, amely a társadalmi partnerek által meghatározott és elfogadott képzési és/vagy foglalkozási sztenderdeknek való megfelelés vizsgálatára, és minőség szempontjából történő hitelesítésére irányul. A hitelesítési eljárás lényege, hogy az egyén által bármilyen formában, időben, módon, szintéren megszerzett tanulási eredményt az erre jogosult szervezet összeveti egy előzetesen meghatározott követelményrendszerrel, amely kapcsolódhat képzéshez, képesítéshez (képzési sztenderd, pl. szakmai és vizsgakövetelmény követelménymoduljainak feladat- és kompetenciaprofilja) vagy munkakörhöz (foglalkozási sztenderd, pl. munkakörelemzésen alapuló kompetenciamátrix). Az összevetés eredményeképpen megállapítható, hogy a felnőtt rendelkezik-e olyan tanulási eredménnyel, amely megfeleltethető az adott képzési vagy foglalkozási követelményrendszernek. Az összevetés különböző módszerekkel történhet: dokumentumelemzés, önértékelés vagy külső értékelés, azaz direkt mérés alapján, vagy ezek együttes alkalmazásával.

A cél a birtokolt tanulási eredmények „hivatalos státuszba” helyezése. A hitelesítési eljárás tehát egy lépcsőfok ahhoz, hogy a felnőtt az általa birtokolt, de nem dokumentált tanulási eredményeinek hivatalosan igazolt, dokumentált (munkaerő-piaci) értéket adjon annak érdekében, hogy az a munkaerőpiacon transzferálhatóvá váljék.

A hitelesítési eljárásban nincs ismeretátadás, csak mérés és értékelés. A tanulási eredmények mérése és értékelése önállósodik, azaz az ismertátadás és a mérés-értékelés elkülönül egymástól. A hitelesítési eljárás során nem a tanulás folyamata, hanem a tanulás eredménye (a tanulás során megszerzett tudás, képesség, kompetencia) kerül vizsgálat alá. A vizsgálat nem terjed ki a tanulási környezetre, a tanulás időtartamára, módszerére, a tanulás során segítségül hívott személyekre, könyvekre, eszközökre stb. A mérhető, explicitté tehető tanulási eredmény a lényeges.

A hitelesítési eljárás során a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények mérése, értékelése és az előre meghatározott sztenderdekkel való összevetése és képzési² vagy foglalkozási³ célú igazolása történik meg. A formális képzési programban szerzett, dokumentummal igazolt tanulási eredmények (pl. OKJ-s követelménymodulok) másik formális képzési programba történő beszámítása nem tartozik a hitelesítési eljárás témakörébe.

² Képzési célú igazolás, ha a hitelesítési eljárás képzési programba való be- vagy visszalépést, képzésbe történő beszámítást vagy képzés alóli felmentést eredményez.

³ Foglalkozási célú igazolás, ha a hitelesítési eljárás a munkába állást segíti formális szakképesítés hiányában is, pl. szakmai kompetenciabizonyítvány kiállításával.

A tanulási eredmények hitelesítésének társadalmi és gazdasági funkciói

A tanulási eredmények hitelesítési eljárásának a képzésbe való bekapcsolódás, az egész életen át tartó tanulás támogatásán túl kiemelt funkciója lehet a foglalkoztatás növelése és a szak- és felnőttképzési rendszer minőségi fejlesztése. Annak ellenére, hogy a tanulási eredmények képzésbe történő beszámítása az a funkció, amelyhez jogszabályi háttér is társul (lásd a 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény előírásait az előzetes tudásmérésre vonatkozóan), maga a szabályozás nem oldotta meg a hitelesítés ügyét, hiszen a jogszabály erejénél sokkal erősebb az érdekelt felek (leginkább a képző intézmények) ellenérdekeltsége és a társadalmi bizalmatlanság.

Bár a képzésbe történő beszámítás kézenfekvőnek tűnik, tapasztalataim alapján sokkal nagyobb potenciált, elérhető hatást látok a tanulási eredmények hitelesítésének foglalkoztatást növelő, munkaerő-piaci belépést és benmaradást elősegítő funkciójában.

Ebben az összefüggésben a tanulási eredmények hitelesítése az alábbi területeken valósulhat meg: közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzésbe történő bevonás differenciálása; akut munkaerőhiány kezelése; külföldi munkavállalók foglalkoztatása; önfoglalkoztatóvá válás; munkaerő kiválasztás; alacsony iskolai végzettségűek, szakképzetlenek vagy speciális kompetenciákkal rendelkezők foglalkoztathatóságának javítása.

A tanulási eredmények hitelesítésének foglalkoztatást növelő funkciója jelentős potenciált hordoz. Az eljárás során hitelesíthető a többéves munkatapasztalat során felhalmozott kompetenciakészlet, amely például – munkavállalásra és vállalkozás indítására jogosító – szakmai kompetencia bizonyítvánnyal dokumentálható. De nem csak a tényleges munkatevékenységhez köthető tanulási eredmények értékelhetők és „szakmászhatók”. Számos házkörűli tevékenység van, amely végzése során az egyén olyan kompetenciái fejlődnek, amelyek hivatalos munkavégzés során is hasznosíthatók. Ilyen lehet például a gyermeknevelés, házi betegápolás, konyhakerti növénytermesztés, háztáji gazdálkodás, kertészkedés, takarítás, főzés, sütés, barkácsolás, varrás stb. Ezen nem-formális, informális tudásoknak jelentős munkaerő-piaci relevanciájuk lehet, a felsorolt tevékenységek rendszeres végzése során fejlődő kompetenciák transzferálhatóak a munkavégzés területére is. Ezt igazolja Tót Éva kutatása is, aki 60 életútinterjú alapján vizsgálta az informális tanulás mintázatait és a háztartásban, illetve a ház körül végzett tevékenységeket megfeleltette konkrét munkaköröknek, illetve nem szakmaként végzett szolgáltatásoknak (Tót 2006:52).

A foglalkoztatáshoz kapcsolódó hitelesítés eljárásnak jellemzően nem a szakképesítés megszerzése a célja. A mérés és értékelés nem egy szakképesítés vagy egy szakmai végzettség követelményeihez képest történik, hanem egy adott foglalkozás, munkakör, munkatevékenység, munkaköri feladat ellátásához szükséges – munkakörelemzéssel

meghatározott – feladatokhoz és az azok hatékony ellátásához szükséges kompetenciákhoz viszonyítva. Vannak esetek, amikor kifejezetten életszerűbb és hasznosabb egy munkatevékenységet, munkaterületi feladatot hitelesítési eljáráshoz, mint pl.: iskolai és/vagy szakmai végzettséghez kötni. Tipikusan ilyenek lehetnek azok a területek, amelyeken a formális oktatás nem, hogy megelőzni, de követni sem tudja a technikai/technológiai fejlődést. De ilyenek lehetnek a segítő foglalkozások, amelyek esetében az attitűd, a személyes kompetenciák sokszor fontosabbak lehetnek a szakmai ismereteknél. Ide sorolhatóak azok a szakmai (pl.: szakértői) tevékenységek is, amelyekben a szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalatok elsődleges fontosságúak a hatékony munkavégzéshez. A hitelesítési eljárás foglalkoztatást növelő funkciója nem csak gazdasági, de társadalmi célokat is szolgál. A foglalkoztatás növelése csökkenti a társadalmi kirekesztődés, a szegénység kockázatát.

Az egyén által birtokolt tanulási eredmény hitelesítésének másik fontos funkciója az egész életen át tartó tanulásban való részvétel ösztönzése. Ez többféle területen és céllal valósulhat meg: korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás csökkentése; a (szak- és felnőtt) képzésbe történő belépés elősegítése, új célcsoportok képzésbe vonása; nem formális úton szerzett tanulási eredmények érvényesítése a szakképzésben és felnőttképzésben; differenciált tanulásszervezés; rész- vagy teljes szakképesítés megszerzése; külföldi szakmai gyakorlat beszámítása; képzési szintek és formák közötti átjárhatóság biztosítása;

Az egész életen át tartó tanulást ösztönző funkció akkor valósulhat meg, ha a képzési sztenderdek/követelmények tanulási eredmény alapúak. A bemeneti kompetenciák mérése, a képzésbe történő beszámítás, a differenciált tanulásszervezés, a külföldi gyakorlat beszámítása felnőttképzési intézmény szintű ügy. A modulzáró vizsga, valamint a rész- és teljes szakképesítés kiadására irányuló hitelesítési eljárásnak azonban el kell különülnie a képző intézménytől, és egy független vizsgaközpontban kell megvalósulnia. A képzések minőségi fejlesztését az biztosítja, ha a képzési és a vizsgáztatási folyamat elválik egymástól. Ezért szükséges a munkaügyi központok, a kamarák vagy a képző intézmények bázisán kialakított független vizsgaközpont létrehozása, amely egyszerre szolgálja a formális képzést követő komplex szakmai vizsgát, illetve a tanulási eredmények hitelesítési eljárásának keretében történő foglalkoztatási vagy képzési célú mérést és értékelését. Az egész életen át tartó tanulást ösztönző funkció egyaránt szolgál gazdasági, társadalmi és egyéni érdekeket.

Egy nemzeti szinten működő hitelesítési eljárásnak önmagában is a jobb minőséget kell szolgálnia és össze kell kapcsolódnia a formális képzési rendszerrel. A hitelesítési eljárás alapvető feltételei úgymint a tanulási eredmény alapú képzési és foglalkozási sztenderdek kidolgozása, az érdekelt felekkel történő szorosabb együttműködés, a mérési és értékelési módszerek fejlesztése, mérőeszközök kidolgozása, független vizsgaközpontok létrehozása, minőségbiztosítási mechanizmusok beépítése stb. minőségfejlesztő hatást kell, hogy gyakoroljon a teljes szak- és felnőttképzési rendszerre.

A rendszerszintű hatások testet ölhetnek a tantervfejlesztésekben, illetve a képzési és vizsgafolyamatok minőségbiztosításában. Az SZVK-k fejlesztésének mindenképpen célja kell, hogy legyen a követelmények tanulási eredmény alapú leírása, illetve az egyén által nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények beszámítási lehetőségének rögzítése.

Az intézményi szintű hatásokat is érdemes áttekinteni. A hitelesítési eljárás gyakorlattá tétele fejleszti a tanítási és mérés-értékelési módszereket, amelyeket a formális képzésben is használni és alkalmazni lehet. Ennek eredményeképpen optimális esetben fejlődik a tanárok, szakoktatók, felnőttoktatók pedagógiai/andragógiai módszertani kultúrája, hatékonyabb és innovatívabb módszereket fognak alkalmazni, bővül a mérés-metodikai tudásuk. A képzési követelmények tanulási eredmény alapon történő meghatározása következetesebb tanulási folyamatot biztosít, objektívabbá és érvényesebbé teszi a mérés-értékelést, validált mérőeszközöket és vizsgafolyamatot biztosít. Mindez innovációra ösztönöz, főleg akkor, ha a hitelesítési eljárás fejlesztésének eredményei beépülnek a tanárképzési, illetve a tanár-továbbképzési programokba.

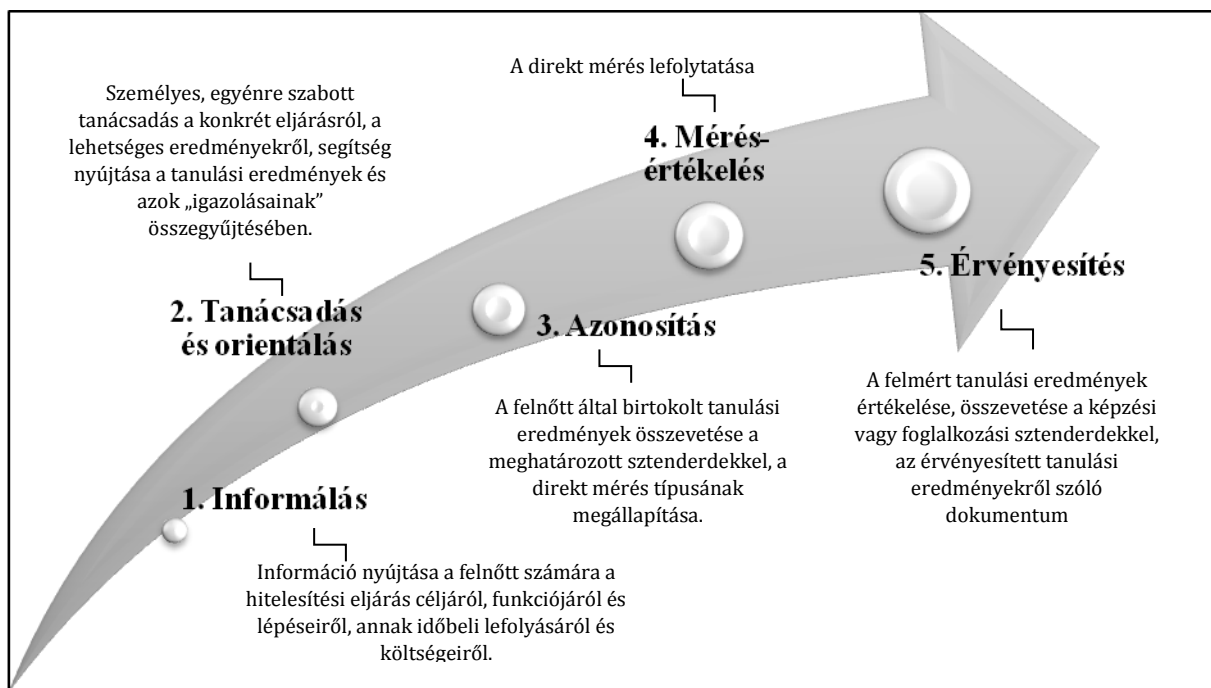
A tanulási eredmények hitelesítési eljárása

A hitelesítési eljárás nemzeti szintre történő emelését az indokolja, hogy a hitelesítés egy olyan oktatáspolitikai eszköz, amely túlnyúlik a felnőttképzést folytató intézmény és a felnőttképzésben résztvevők viszonyán. A tanulási eredmények érvényesítése nem történhet ad hoc módon, a hitelesítéshez szabályozott folyamatok és eljárások kellenek.

Egy olyan általános modellt⁴ dolgoztam ki, amely igazodik a jelenlegi magyar jogrendszerhez, illetve a munkaerő-piaci és oktatási rendszerhez, összhangban van a nemzetközi trendekkel és épít az európai és magyar tapasztalatokra és együttesen szolgálja a felnőtt, a képzési rendszer, a munkaerőpiac és a társadalom érdekeit. Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a felnőttképzés célcsoportjai és a felnőttképzésben érdekelték szükségletei és igényei rendkívül heterogének, ezért az eljárás specifikálódhat a hitelesítés célja és célcsoportja szerint.

⁴ A modell részletes leírása megtalálható az alábbi kötetben: Farkas Éva (2014): A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. SZTE JGYPK FI, Szeged.

1. ábra: A tanulási eredmények hitelesítési eljárásának lépései



Az informálás a hitelesítési eljárás első – kulcsfontosságú – állomása. Ennek a szakasznak az a célja, hogy a felnőtt tisztában legyen azzal, hogy milyen esetekben és milyen céllal kérelmezheti a hitelesítési eljárásban való részvételt, milyen előnyei vannak a felnőtt számára, mit kell tennie annak érdekében, hogy a hitelesítési eljárásban eredményesen vegyen részt, hogyan, milyen szempontok szerint kell átgondolnia eddigi tanulási és munkatevékenységeit, élet- és munkatapasztalatait.

A tanácsadás és orientálás szakaszában a tanácsadó személyes, egyénre szabott tanácsadást nyújt, amely során egyeztetni a felnőttel, hogy milyen dokumentumokat, referenciákat és azokat milyen formában kell összegyűjtenie, hogyan kell megfogalmazni, leírni azokat a tanulási eredményeit, amelyeket tapasztalati tanulás, munkagyakorlat vagy más nem formális környezetben sajátított el és dokumentummal nem tud igazolni. A tanácsadó segítséget nyújt abban, hogyan kell összeállítani a portfóliót, és az egyes dokumentumokhoz, referenciákhoz, megnevezett tanulási eredményekhez hogyan és milyen reflexiókat célszerű megfogalmazni.

Az azonosítás a felnőtt által birtokolt tanulási eredmények összevetését jelenti a meghatározott sztenderdekkel. Ennek alapján megállapítható, hogy a felnőttnek – a birtokolt tanulási eredményeinek érvényesítése érdekében – milyen típusú direkt mérésen kell részt vennie. Lehetnek olyan modulok, szakmák, ahol a portfólió alapján döntést lehet hozni és érvényesíteni lehet a felnőtt tanulási eredményeit. A legtöbb esetben azonban direkt mérés is szükséges. A direkt mérés tevékenysége az adott követelménymodul, szakképesítés, munkaterület jellegéhez igazodik.

A hitelesítési eljárás során a mérés-értékelés az egyén által birtokolt tanulási eredmények direkt mérését jelenti, amely ötféle céllal valósulhat meg:

1. **Bemeneti kompetenciamérés:** annak a felmérésére és igazolására szolgál, hogy a felnőtt a képzés megkezdéséhez előírt bemeneti feltételként meghatározott iskolai végzettség, vagy szakmai előképzettség hiányában is képes a képzésbe való eredményes bekapcsolódásra és részvételre.
2. **Modulzáró vizsga követelményeinek való megfelelés mérése:** annak a felmérésére irányul, hogy a felnőtt a különböző tanulási-, élet- és munkakörnyezetben megszerzett tanulási eredményei alapján megfelel-e egy adott szakképesítés követelménymoduljában foglalt sztenderdeknek, azaz tudja-e már valamit abból (és ha igen, akkor milyen mértékben), amit formális tanulási folyamatban adott modul esetében meg kellene tanulnia.
3. **Szakképesítés követelménymoduljainak való megfelelés mérése:** annak a felmérésére irányul, hogy a felnőtt a különböző tanulási-, élet- és munkakörnyezetben megszerzett tanulási eredményei alapján megfelel-e egy adott szakképesítés követelményében foglalt sztenderdeknek, azaz tudja-e azokat a tudáselemeket, képes-e azon feladatok elvégzésére adott önállósági és felelősségi szinten, amelyek elsajátítására a formális képzés keretein belül kerülne sor.
4. **Munkatapasztalat hivatalos státuszba helyezése:** a mérés arra irányul, hogy az egyén egy adott vagy különböző munkakörnyezetben megszerzett tanulási eredményei alapján megfelel-e egy adott munkakör betöltéséhez, feladatainak szakszerű ellátásához szükséges sztenderdeknek.
5. **Portfólió értékelés:** A hitelesítési eljárás célja az egyén által birtokolt szakmai és szociális kompetenciák láthatóvá tétele, hivatalos igazolása.

A hitelesítési eljárás utolsó állomása az érvényesítés, amely során a kompetens intézmény (Tanulási Eredmény Hitelesítő Központ, továbbiakban: TEHIK) értékelő szakemberei értékelik a felmért tanulási eredményeket és összevetik azokat a képzési vagy foglalkozási sztenderdekkel. Az összevetésnél figyelemmel kell lenni arra, hogy a gyakorlatban szerzett tudás másként konstruálódik, mint az iskolában szerzett tudás. A felnőtt birtokolhatja az adott tudást, de annak kifejezésére használhat más fogalmat, mint a referencia-követelményekben meghatározott tudáselemek. Erre figyelemmel kell lenni az értékelési útmutatónál, mert a hétköznapi/mindennapi tudás nem feltétlenül felel meg szemantikailag az akadémiai tudásnak, az iskolában tanult definícióknak. Ezért az értékelt tanulási eredmények összevetése a sztenderdekkel nem szemantikai alapon, hanem tartalmi alapon az adott tudás alkalmazási készségére kell, hogy fókuszáljon.

Az érvényesítés a mérés-értékelés eredményének megfelelően ötféle lehet:

- belépési célú hitelesítés: ebben az esetben a TEHIK bemeneti kompetenciaigazolást állít ki a felnőtt részére, amely képésbe történő bekapcsolódást tesz lehetővé;
- beszámítási célú hitelesítés: ebben az esetben a TEHIK modulzáró vizsgaigazolást állít ki a felnőtt számára, amely a szakképzésbe történő beszámítást teszi lehetővé;
- elismerési célú hitelesítés: ebben az esetben a TEHIK a komplex szakmai vizsgára bocsáthatóságról állít ki igazolást, amely lehetővé teszi, hogy képzésen való részvétel nélkül szerezhessen a felnőtt rész-, alap- vagy ráépülő szakképesítést;
- validációs célú hitelesítés: ebben az esetben a TEHIK a munkatapasztalat hitelesítéséről állít ki Szakmai Kompetencia Bizonyítványt, amely konkrét munkakör betöltését, munkafeladat elvégzését, vállalkozói igazolvány kiváltását teszi lehetővé;
- kompetenciaazonosítás célú hitelesítés: ebben az esetben a TEHIK az egyén által összeállított portfóliót értékeli, és Kompetencia Igazolást állít ki a felnőtt részére, amelyet az egyén munkavállalás vagy képzési célú beszámítás céljára használhat.

Befejezés

A modell nemzeti szintű bevezetése lehetőséget teremt arra, hogy a felnőttek az iskolarendszeren kívül, az úgynevezett informális, nem-formális csatornákon szerzett tudásukat, tapasztalatukat elismertethessék a munkaerőpiacon. Egy ilyen rendszer kialakítása ösztönzi az egész életen át tartó tanulásban való részvételt, vonzóbbá teszi a képzést, második esélyt biztosít az egyénnek. Társadalmi hatásait tekintve gazdaságosabb a képzésre fordított állami források felhasználása, ugyanakkor biztosítja a megszerzett kompetenciák átláthatóságát, növeli a foglalkoztathatóságot, segíti a szakpolitikai célok elérését. Ugyanakkor a fejlesztés nem megy egyik napról a másikra. Átgondolt, tudatos, következetes fejlesztésre, megfontolt előrehaladásra és türelemre van szükség.

Felhasznált irodalom

- Cedefop (2008): Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Publications office of the European Union, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF [2014. 08. 29.]
- Európai Parlament és Tanács (2008): Ajánlás (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01) http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_hu.pdf [2014. 08. 02.]
- European Union (2011): Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/Using_learningoutcomes.pdf [2014. 08. 10.]
- Európai Unió Tanácsa (2012): A Tanács ajánlása (2012. december 20.) a nem-formális és informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről (2012/C398/01). http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2012.398.01.0001.01.HUN [2014. 08. 30.]
- Kennedy Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. Quality Promotion Unit, University College Cork. http://oktataskepzes.tka.hu/download.php?doc_name=docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismerese/lo_handbook_declan_kennedy.pdf [2014. 09. 20.]
- TóT Éva (2006): A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/09900/09905/09905.pdf> [2014.06.05.]

Benkei-Kovács Balázs

A validáció kutatása a komparatív felnőttképzés szemszögéből: célok és akadályok

Korunk egy izgalmas alkalmazott tudományos kérdése a felnőttképzési rendszerek fejlesztése szempontjából az előzetes tudás elismerésének lehetősége és nemzeti modelljeinek vizsgálata. A validációs rendszerek implementációja szempontjából új inputot adhat, hogy az elmúlt évtizedben folyó átfogó nemzetközi kutatások (Oecd, Cedefop, Unesco) lezárultak, azok következtetéseire építeni lehet a nemzeti szintű fejlesztések kialakításakor.

A nemzetközi szakirodalmi kutatásokra támaszkodva állítható, hogy a kiemelt oktatáspolitikai szándék ellenére a terület fejlesztése szinte minden országban nehézségekbe ütközik Ausztráliától, Anglián, valamint Dél-Afrikán át Franciaországig (Trowler 1996; Fox, 2005; Singh, 2011; Singh, 2013.). Hazánkban az utóbbi években elsősorban a felsőoktatási szektor fejlesztésének vonatkozásában folytak nagyobb volumenű kutatások (Derényi-Kocsis-Tót 2011), azonban egy átfogó nemzeti szintű validációs rendszer implementációról jelenleg nem beszélhetünk.

Kutatásom kiemelt célja olyan fejlesztést kísérő társadalmi-gazdasági tényezők és akadályozó faktorok hangsúlyozása, amelyek az elismerési rendszerek kialakításakor világszerte megjelennek az oktatási reformok hátterében. A jelen tanulmányban két olyan nemzeti modell rövid bemutatására is sor kerül, amelyek az implementációs akadályok ellenére is sikereket értek el a fejlesztendő területen.

A validációs rendszerek politikai támogatottsága és jelentősége

A validáció a nyugati kultúrkörben az ezredforduló után úgy jelenik meg az oktatáspolitikai diskurzusban, mint a demokráciának egy olyan fontos és lényeges építőköve, amely redukálni tudja, ha megszüntetni nem is, a formális úton iskolázott és a nem-formális úton, tudásukat az élettapasztalatok által megszerző európai állampolgárok között fennálló társadalmi különbséget, csökkentve a szakadékot a társadalmi rétegek között.

Az egyénileg megszerzett tudások „láthatóvá tétele” (Bjornavold, 2000) tehát társadalmi érdekké válik, amely egyben indokot is szolgáltat a nemzeti felnőttképzési és -oktatási rendszerek fejlesztéséhez, azok további finomításához. Az EU országai közül elsőként Írország (1999) és Franciaország (1985, 1992, 2002) fogadott el törvényeket egy nemzeti szintű validációs rendszer kiépítése céljából. Az Unió oktatáspolitikai dokumentumokban, alapelvek szintjén és kézikönyvekben újra és újra napirendre tűzte

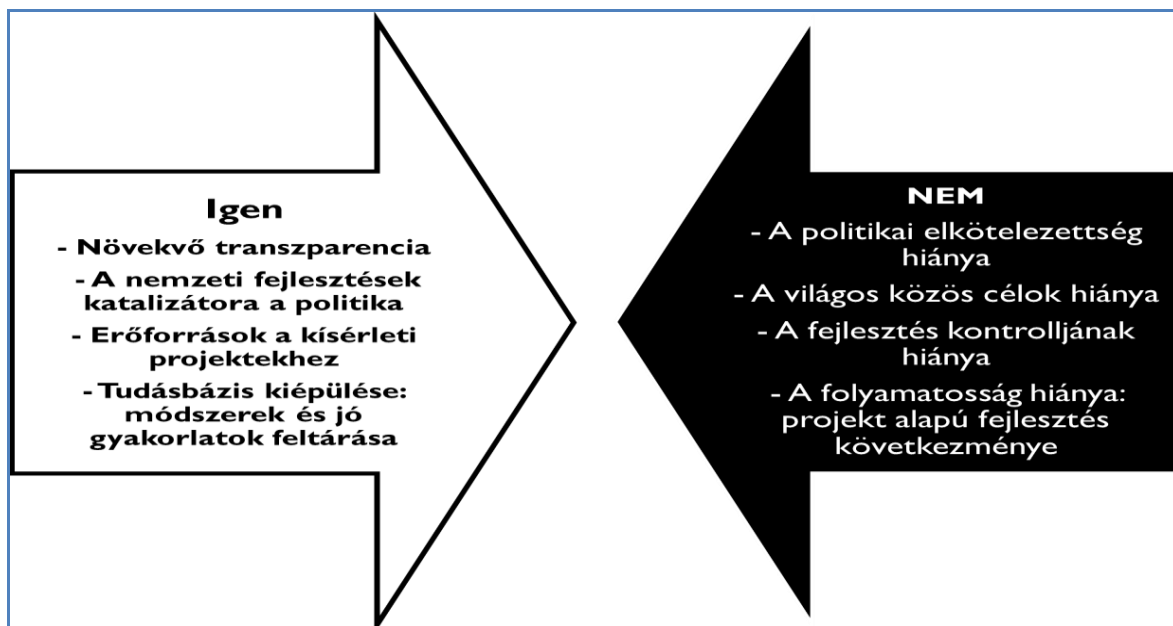
a fejlesztési feladatok fontosságát (Memorandum, 2000, Európai alapelvek, 2004, Európai kézikönyv 2009). A nemzeti szintű implementációk az évtized második felében összekacsolódtak az Európai Képesítési Keretrendszer fejlesztésének kérdésével is, amely a validációs rendszert is integrálni kívánja magába (Singh, 2013.).

Végleges megoldás a legtöbb országban nem született a területen, így az Európa 2020 Stratégia részeként újra felkerült a kérdés az oktatáspolitikai napirendre. Az Európa Tanács 2012 decemberében új fejlesztési célú ajánlásokat fogadott el (Council, 2012/C 398/01), amelyben újra feladatok elé állítja a tagországokat: dolgozzanak ki olyan nemzeti szintű eljárásokat 2018-ra, amelyek az előzetes tudás felmérésén keresztül teljes vagy részleges formális végzettség megszerzését biztosítják az állampolgárok részére. A tagországoknak 2019 december 31. határidővel kell majd a Tanács számára jelentést tenniük a fejlesztések előre haladásáról és a területen megtett lépésekről.

Az Európai Unió jelenleg tehát továbbra is nagy erővel támogatja az oktatási rendszerek ilyen irányú átalakítását, amely eddig csupán részleges sikereket hozott a kontinensen.

Jens Bjornavold oktatáskutató 2013-ban felhívta a figyelmet a fejlesztési folyamat sajátos kettősségére az európai kontinensen belül (1. ábra): Ha feltesszünk egy eldöntendő kérdést azzal kapcsolatban, hogy a validációs rendszer kiépítésének első fázisa (1995-2012) jelentős eredményeket hozott-e Európa számára, akkor a válasz ambivalenciát hordoz magában.

1 Ábra: A validációs rendszer kiépítés első fázisa eredményes volt-e Európában?



(Forrás: Bjornavold 2013: 5)

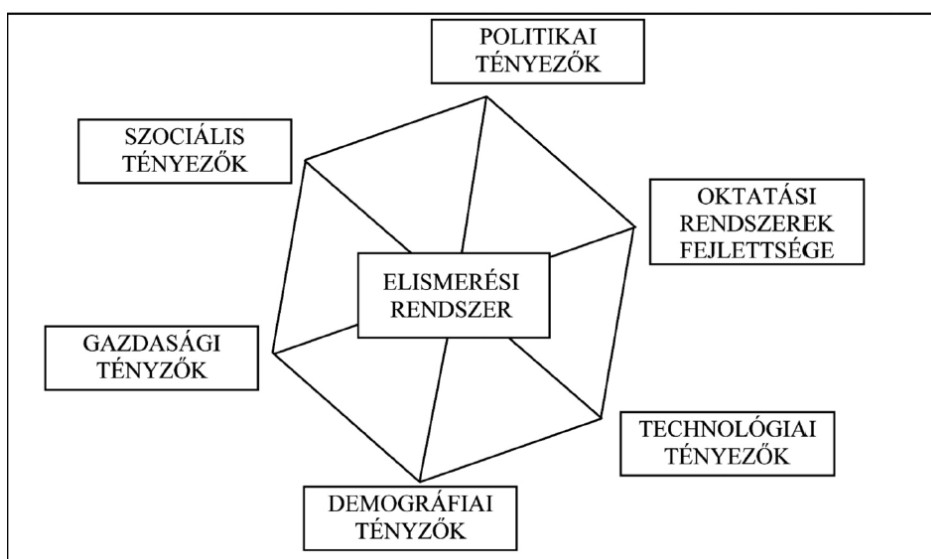
Az 1. ábráról leolvasható, hogy az európai fejlesztés az erőforrások ellenére és a tudásbázisok kiépülése mellett, a politikai elkötelezettség hiányából, és a projekt-alapú fejlesztés részben elszigetelt, töredezett jellegéből kifolyólag nem hozott egyelőre átütő sikert.

Az európai térségen kívül, az Oecd és az Unesco világszervezetek legfőbb előremozdítói a validációs rendszerek kialakításának. Komparatív vizsgálataikkal, a nemzetközi jó gyakorlatok példaként történő bemutatásával próbálnak hatást gyakorolni tagországokra, hogy azok integrálják oktatási rendszereik fejlesztése során a tanulási eredményekre alapozott validációs eszközöket. (Werquin 2010; Singh 2013.)

A validációs rendszerek társadalmi-gazdasági környezete

Az elismerési rendszer kialakítása adott társadalmi szereppel bír, amelyet minden államban más-más tényezők befolyásolnak döntő módon. „Az elismerés potenciális előnyei szétválaszthatatlanul kapcsolódnak a gazdasági helyzethez.” (Werquin 2010: 46.) Mivel a gazdasági helyzet folyamatos változásban van, az elismerési rendszer céljai is igazodhatnak ehhez. A gazdasági tényezők közül a gazdasági növekedés az a környezet, amelyben eredetileg kialakult a jelenség: nemzetgazdasági szinten a munkaerő-piaci hiányt leggyorsabban és legolcsóbban egy validációs rendszeren keresztül történő átképzéssel lehet orvosolni. Jelenleg, a globális recesszió időszakában, azonban a vállalatok humán erőforrás fejlesztésének költséghatékonysági szempontjai kerülnek inkább az eszköz alkalmazása során előtérbe, mint nemzetgazdasági szintű hasznosíthatósága.

2. ábra: Az elismerési rendszerek társadalmi kontextusa



(Forrás: Benkei-Kovács 2012: 45.)

A *politikai tényezők* az elmúlt évtizedben az elismerési rendszerek kialakításának kedveztek, különösen Európában, ahol a lisszaboni, majd a 2020-ra kitűzött célok teljesülésének egyik előmozdítójának tekintetik. Az innováció létrehozásának oktatáspolitikai irányultsága szerint két alaptípust különböztethetünk meg: az ún. top-down ('felülről irányított') fejlesztéseket (erre példa Franciaország), és az ún. alulról induló kezdeményezések ('bottom-up') alapján kialakult rendszereket (amire a legjobb példák Hollandia és Svédország elismerési rendszerei).

A *szociális tényezők* közül általában az oktatási esélyegyenlőség érvényesítése, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok (munkanélküliek, migránsok, leszakadók, alacsony iskolázottsággal rendelkezők) re-integrálása mozgatja az elismerési rendszereket. Ezzel a felnőttképzés általános „második esély” funkciójának betöltésére kínál egy új alternatívát. Számos országban, mint Hollandia és Németország, ahol nem csupán a leszakadó helyi társadalom felzárkóztatására, hanem a bevándorlók jelentős tömegének integrációjához is hasznosítják a validáció eszközét, az oktatáspolitikai fejlesztés jelentősebb és tartósabb sikereket ért el.

A *technológiai tényezők* közül az új technológiák megjelenése erősen befolyásolja az elismerési rendszerek elterjedését. Az IKT eszközök egyrészt a validációs rendszerek technikai kiszolgálói (tájékoztató honlapok, internetes adatbázisok). Másrészt az új technológiák elsajátítása gyakran a formális oktatási rendszeren kívül létrejövő tanulás keretében zajlik, és az így létrejövő új kompetenciák elismerése válik szükségessé.

A *demográfiai tényezők* közül jelentős hatást gyakorolhat az elismerési rendszerek megerősödésére Európán belül az, hogy egyre nagyobb a népességben belül az aránya azoknak, akik szükségképpen a formális iskolarendszeren kívül szereztek meg a tudásukat, ugyanakkor igénylik ennek az elismerését – részben a népesség öregedéséből, illetve a növekvő bevándorlásból kifolyólag.

Az *oktatási rendszerek fejlettsége* tekintetében meghatározó az elismerési rendszer kialakításánál, hogy egy adott ország rendelkezik-e egységes képesítési keretrendszerrel, amely az elismerés referenciájaként szolgálhat. A képzések szerkezeti felépítése (moduláris szerkezet), illetve tanulási eredmény-orientáltsága egyaránt befolyásolja a fejlesztést. Az elismerési rendszer bevezetésére meghatározó hatással van továbbá az is, hogy milyen mértékben centralizált az adott ország oktatási rendszere. (Benkei-Kovács 2012: 44-46)

A validációs rendszerek fejlesztésének főbb akadályai

A validációs rendszerek kiépítésének számos akadálya van, amelyek részben tetten érhetőek a lokális aktorok rövidtávon jelentkező közvetlen ellenérdekeltségében. Ennek orvoslására áthidaló megoldást hosszú távra kidolgozott fejlesztési stratégiák és koncepciók jelenthetnek.

Az UNESCO Felnőttképzési Központjának kutatási záró-beszámolója mind az öt kontinensre kiterjedő, 23 tagországot górcső alá vevő makro-szintű vizsgálat legfőbb tapasztalatait foglalja össze (Singh 2013). Kutatási következtetései újdonsága, hogy a fő tényezők között nem csupán a területen „piacvezető” és fejlett országok perspektíváját, hanem a harmadik világ országaiban jellemző oktatási trendeket és lehetőségeket is igyekszik számba venni a lehetséges fejlesztési alternatívák, illetve a felmerülő akadályok bemutatásakor. Az UNESCO kutatás alábbi nyolc fő pontban ismerteti a validációs rendszer kiépítése során megjelenő akadályozó tényezőket és kihívásokat:

1. Nehéz az adatgyűjtés a validációs rendszerek hatásáról és eredményességükről

Még azokban az országokban is kevés adat áll rendelkezésre a validációs eljárásban résztvevő jelöltek számáról, akik régóta törekednek ilyen típusú oktatási eszközök fejlesztésén (mint például Norvégia). Franciaország centralizált oktatás rendszerének köszönhetően a világon egyedülálló módon pontos statisztikákkal rendelkezik ugyan a résztvevők számáról, azonban az előzetes becslésektől eltérően ezek mennyiségileg nem igazolták az előzetes elvárásokat. A számszerűsíthető mutatók hiánya az oktatásfejlesztés többi területétől eltérően (például az Eurostat Lifelong Learning felmérése vagy az OECD PISA vizsgálatai) bizonyos tekintetben mostoha sorsra juttatja a validációs rendszerek fejlesztését, mivel a fejlesztendő terület komplex jellegéből kifolyólag az egyszerű összehasonlítások nem lehetségesek.

2. A támogató jogszabályi környezet hiánya

A támogató jogszabályi háttér hiánya nem teremt tiszta helyzetet, sem a validáció alkalmazási lehetőségei, funkciói tekintetében, sem pedig a finanszírozási kérdéseket és az eljárási költségek teherviselését illetően.

3. A validációs rendszerek szektorközi jellege és az érdekelttek kölcsönös bizalmatlansága

Mind az oktatási rendszeren belüli alszektorok, mind az oktatási szektor és a vele kapcsolatban álló munkaerőpiac, valamint a civil szféra együttműködése nem alakult harmonikusan a validáció implementációja kapcsán. A szereplők bizalmatlanok az innovatív eszközzel szemben, a társadalmi bizalom hiányában azonban egy új alternatív képzési út nem vezethető be.

4. Az érdekelttek tájékoztatásának határfoka gyenge

Az érdekelttek megfelelő szintű tájékoztatása a lehetőségekről, a validációs funkcióiról kulcsfontosságú lépés ahhoz, hogy a politikai szándéknyilatkozatok szintjéről a tényleges implementációs szakaszába lépjenek a nemzeti rendszerek, és széles körűen elterjedjen használatuk.

5. Kulturális hagyományok és nézetek a tanulás formális / nem-formális típusairól

Számos országban nehézséget jelentett elfogadtatni azt a szemléletet, amely szerint a formális képesítés és az élettapasztalatok útján, illetve a munkahelyeken megszerzett nem-formális tanulási eredmények egyenértékűek lehetnek. Dániában a képzőket volt a legnehezebb meggyőzni arról, hogy a validáció bizonyos esetekben, speciális célcsoportoknál, a legjobb megoldás lehet. Érdekes módon ezzel kapcsolatban nem csupán az akadémiai közegben, illetve az iskolarendszer oldaláról, hanem a munkáltatói oldalról is jelentkeztek fenntartások.

6. Az oktatási rendszerek nem kellően fejlettek az implementációhoz

A fejlődő országok csoportja esetében jelentkezik ez a tényező elsősorban akadályként, hiszen ott az oktatási rendszerek strukturális tekintetben még nem rendelkeznek azokkal az (európai) sztenderdekkel, amelyek egy-egy validációs rendszer kiépítésének feltételeként meghatározhatóak (mint a képzések kompetencia alapúsága vagy a nemzetik képesítési keretrendszerek kiépítettsége).

7. Az informális gazdaságban megszerzett ismeretek elismerésének akadályai

A nem formális úton megszerzett ismeretek egy részét a fejlődő világban (például Ghánában, Indiában vagy Burkina Fasóban) a dolgozók az állami szabályozáson kívül eső gazdasági tevékenységekhez kötődő informális gazdaságban sajátítják el. Ezen ismeretek elismerése és integrálása különös akadályt és egyben kihívást is jelent az elismerési rendszerek fejlesztői számára.

8. A felnőttképzés pótló funkciójának integrálási nehézsége

Szintén elsősorban a harmadik világbeli országok számára jelent kihívást, hogy nem a formális oktatási rendszer keretei között biztosítják az alapkészségek oktatását a korai iskolaelhagyó népesség számára, hanem bizonyos esetekben civil szervezetek látják el ennek feladatát. Ennek az alrendszernek az integrálási módja elismerési eljárások révén a nemzeti képesítési rendszereikbe külön nehézséget jelent (Singh 2013: 29-34).

Elmondható továbbá, hogy a világszerte makro szinten érezhető politikai törekvések, valamint a tudományos felismerések ellenére, viszonylag kevés országban született határozott törvényi szabályozás a validációs rendszerek fejlesztése kapcsán. Sok esetben megragadt a folyamat az elgondolások szintjén, más esetekben pedig egymástól elszigetelt, sikertelen implementációs kísérleteket követően nem alakult ki homogén nemzeti validációs rendszer az egyes országokban. Jól látható az UNESCO-elemzés alapján, hogy az akadályozó tényezők összességében jelentős súlyt képviselnek, melyek megjelenése országról országra változó lehet. Számos esetben megghiúsítóivá váltak olyan implementációs kísérleteknek az elmúlt évtizedben, amelyek háttérben gyenge vagy csupán látszólagos, „stratégiai szintű” oktatáspolitikai támogatás állt, anélkül, hogy konkrét feladatokat, funkciókat, finanszírozási módot és szabályozást rendeltek volna a validáció eszköze mellé.

Jó gyakorlatok a nemzeti szintű implementációkra

Portugália

Portugália esete jó példa a nem formális és informális úton megszerzett tanulási eredmények formális tanulási végzettségek formájába történő elismerésére. A validáció eszközének implementációja az alacsony iskolai végzettségű lakosság felzárkóztatását célozta meg elsősorban. A helyi oktatáspolitikát a 90-es évek vége óta foglalkoztatták intenzíven a lakosság képesítési szintjének megemelésének a kérdésével, amely itt volt a legalacsonyabb Európán belül az ezredfordulón: a lakosság több mint kétharmada nem rendelkezett befejezett középiskolai végzettséggel, köszönhetően részben a négy évtizedes politikai diktatúra időszakának is. Az Új Lehetőségek Program (Iniciativa Novas Oportunidades in Portuguese) a társadalom ilyen irányú felzárkóztatását tűzte ki célul 2005-ben, a validáció eszközének felhasználásával. A program keretében létrehozott 450 validációs (RVCC) központban valósították meg az eljárás alkalmazását. (Singh 2013: 184-186.)

Bár a program eredeti célkitűzését nem érte el - a 2005 és 2010 közötti ötéves időszak alatt egymillió felnőtt tanuló képesítését, amely munkaképes korú lakosság 20 %át tesz ki -, talán a terv túlzottan grandiózus jellegéből kifolyólag (Singh 2013 : 185). Ettől függetlenül jelentős sikereket értek el a társadalmi felzárkóztatási programjuk által: 2010-ig 324 ezer felnőtt tanuló szerzett végzettséget validációs eljáráson keresztül. A nemek megoszlása tekintetében megállapítható, hogy az eljárásban részt vevők 55 % nő volt, a legtipikusabb életkori korcsoport (a résztvevők 40%a) pedig a 35-44 évesek köréből került ki (Pires2010: 8)

Dél-Afrika

Dél-Afrika bizonyos tekintetben hasonló fájdalmas történelmi örökséget hordoz magával mint Portugália: az apartheid korszak emlékeit őrzik a társadalom tagjai. Viszont a népesség általános végzettségi szintje ma kifejezetten magasnak mondható, 2010-ben az érettségizettek aránya meghaladta a vizsgázók életkori kohorszában a 67,8 %os arányt. Az ország népességének oktatásáról (közel 50 millió fő) egy jól szervezett, 33 ezer intézményből álló állami hálózat gondoskodik.

Dél-Afrikában a 90-es évek közepén kezdtek komolyan gondolkodni egy validációs rendszer kiépítéséről, és a társadalmi okok egyértelműen alátámasztották ennek szükségességét – egyedül egy a nem-formális és az informális tanulási eredményeket elismerő rendszer képes kiegyenlíteni az apartheid azon örökségét, hogy a fekete állampolgárok gyermekei számára alacsonyabb szintű oktatás jutott osztályrészül az 1953as bantu oktatási törvény miatt. (Ezáltal a fekete lakosság az egyetemi tanulmányoktól elzárva, az alacsony képzettséget igénylő munkakörök fel lett tömegesen irányítva.) A Dél-Afrikai Képesítési Ügynökségre (SAQA) vonatkozó törvény így már magában foglalta a validációs eszközök iránti nyitás gondolatát 1995-ben, ami

elsősorban az egyetemi felvételi követelmények alóli mentességet jelentette volna. Ennek alkalmazását azonban ellentétes jogszabályok sokáig megnehezítették. (Singh 2013: 72.)

A kulturális hagyományok átalakulása lassan, lépcsőzetesen következett be, és az átalakulást az elmúlt két évtized év során tudományos kutatások (Singh 2011) és törvényi-politikai reformok egyaránt előmozdították. Az elmúlt évtized végére vált működőképpé és elfogadottá a rendszer, így például 2009ben a validáció eszköze révén 6439 végzettség megszerzését és 45 ezer modul elismerését regisztrálták. (Singh 2013: 72.)

Összegzés

Egy sikeres validációs rendszer bevezetése elsősorban oktatáspolitikai kérdés, és az egyes államok társadalmi rendszerének belső dinamikáján, valamint a politikai támogatottság egyhangúságán múlik az, hogy egy ilyen innovatív elemet képes-e egy nemzetállam sikeresen implementálni. A bemutatott példák esetében közös volt, hogy a hivatkozott országokban megtalálták azt a társadalmi mozgatórugót, amely a felnőttképzés ezen eszközének reformját előre tudta vinni. Hazánkban tartósan akkor lehet sikeres egy ilyen komplex eszköz alkalmazása, hogyha fajsúlyos társadalmi célok kapcsolódnak annak implementációjához. A határozott, hosszú távra kitűzött célok talán a jelentkező akadályokat is segíthetnek majd leküzdeni.

Felhasznált irodalom

- Benkei-Kovács Balázs (2011): Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata, Budapest, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
- Bjornavold, Jens (2013): A European strategy on validation of non-formal and informal learning? (Szerkesztett előadás Brüsszel, 2013. október 15) Web elérhetőség: http://www.observal-net.eu/sites/default/files/Bjornavold_OBS-Net15Oct2013final.pdf
- Bjornavold, Jens (2000) (szerk): Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop, Thessaloniki.
- Derényi András – Kocsis Mihály – TÓT Éva (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Ofi, Budapest.
- Fox, Tricia (2005): Adult learning and recognition of prior learning. The „white elephant” in Australian universities. In Australian Journal of Adult Learning, 2005/3, 352-370. p.
- Pires, Ana Luisa Oliveira (2010): Country Report: Portugal, European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning. Cedefop, Tehassaloniki,. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-scope.aspx>
- Trowler, Paul: Angels in Marble? Accrediting prior experiential learning in higher education. In: Studies in Higher Education. 1996/1,17-31. p. Singh, Mandhu (2011): Let the doors of learning be open to all – A case for recognition of prior learning. In. SAJHE (South African Journal of Higher Education), 2011/4, 803–818. p.
- Singh, Mandhu (2013) (szerk.): Linking recognition practice and National Qualification Fameworks, Hamburg, Unesco Insitute for Lifelong Learning
- Werqjun Patrick (2010): Recognising Non-formal and Informal Learning, Outcomes, policies and practices, OECD.

Mászlai Olga – Németh Anna

Az információs és fogyasztói társadalom

A társadalomkutatók az 1960-as, 1970-es években lettek figyelmesek arra a jelenségre, hogy a társadalom kezd átalakulni. Az információnak fokozatosan egyre nagyobb szerepe lett az emberek mindennapi életében. Az addigi modern társadalomban a szekunder szektor, vagyis az ipar adott munkát az emberek többségének, a posztmodern korszakban viszont, amiben ma is élünk, a szolgáltató szektor került előtérbe. A terciér szektor alapja pedig nem más, mint a technikai fejlődés, a fogyasztói és információs társadalom kialakulása.

Az információs társadalom fogalma, jellemzői

Az információs társadalom pontos jelentését már több szociológus és társadalomkutató is meghatározta. A definíciók többségében megfigyelhető négy kulcsszó, amelyek a fejlődés, az innováció, a technika és a termelés. A különböző definíciók közül Márkus Béla megfogalmazását emeljük itt ki: „Az információ szabad létrehozásán, forgalmazásán, hozzáférésén és felhasználásán alapuló társadalmi struktúra.” (Márkus 2000-2001) Tehát az információnak nem csak a terjesztése a fontos, hanem a forgalmazása és az előállítása is, amely leginkább az internet segítségével történik. Ez megjelenik a gazdaságban, mert lehetőség van általa távmunkára, virtuális vállalatok létrehozására. Megjelenik továbbá a kultúra, ismeretszerzés területén, mert az interneten keresztül manapság gyakorlatilag minden elérhető számunkra – bár így bizonyos élményeket mellőznünk kell, amelyek csak személyesen érhetők el. Például egy múzeumba sem muszáj már elmennünk, mert interneten keresztül tehetünk virtuális sétákat, bár sokkal bonyolultabb így kérdeznünk egy virtuális idegenvezetőtől, és a barátaink arcát sem látjuk, hogy hogyan reagálnak mondjuk egy-egy csodás műalkotásra. Az emberek mindennapi életében is jelen van az internet, ugyanis sokszor online felületen keresztül vásárolunk, beszélgetünk a barátainkkal, vagy szórakozunk. Valójában már nagyon sok rendszernek az internet az alapja, tehát az egyénre egyre inkább igaz, hogy még ha akarna sem tudna internet nélkül boldogulni. Egyetemistaként gondolhatunk itt a Neptun rendszerre, amelyen keresztül lehet, sőt kell intéznünk a tanulással kapcsolatos teendőinket, kezdve a tárgy- és vizsgafelvételtől, az oktatókkal való kapcsolattartáson keresztül a jegyek beírásáig. A könyvtár internetes oldalán online katalógus áll a rendelkezésünkre, a raktári részéből pedig szintén hálózaton keresztül kérhetjük ki a kívánt könyveket. De a banki ügyeink nagy részét is megoldhatjuk az internetbankokon keresztül, sőt, az e-learning tanulási forma már kifejezetten erre a technológiára épül.

A hálózati társadalom is szorosan összefügg az információs társadalommal. Van Dijk szerint a hálózati társadalom „egy olyan társadalomforma lesz, amely egyre inkább a szemtől szembeni kommunikáció társadalmi kapcsolathálóit fokozatosan felváltó vagy kiegészítő médiahálózatokba szervezi viszonyait”. Manapság az emberek sokszor hálózatokon keresztül, virtuális térben „találkoznak”, beszélgetnek, és egyre ritkábban kerül sor személyes megjelenésre. Régebben is voltak hasonló csoportok, de akkor csakis valós térben történő találkozásra volt lehetőség. A hálózat társadalom legnagyobb veszélyei közé tartoznak, hogy a személyes kapcsolatok fontossága csökken, az emberek elidegenednek egymástól és a normák megváltoznak.

Az információs társadalom előnyei, hátrányai

Az információs társadalomnak számos előnye van, viszont ezek nagy része egyben hátrányokat is jelenthet. Az internet igazából egy óriási tudásbázis, viszont figyelniük kell arra, hogy a hiteltelen forrásokat elkerüljük. Nagy előnye az információs társadalomnak, hogy már szinte bármihez hozzáférhetünk az internet segítségével, ugyanakkor a mi adatainkhoz is bárki hozzáférhet, ezért mindig ügyelnünk kell arra, hogy milyen oldalakon, közösségi portálokon miket közlünk, miket osztunk meg magunkról. Az internet megkönnyíti a távol élő rokonokkal, barátokkal való kapcsolattartást is, viszont ez a lehetőség kezd a visszájára fordulni, és a közeli ismerősökkel is ilyen módon beszélgetünk. Ugyanis sokkal könnyebb esténként csetelni a barátainkkal órákon keresztül, mint elmenni valahova együtt. Ennek a hosszú távú következménye pedig az elidegenedés, a szociális elszigetelődés. A munka szempontjából is könnyebbséget jelenthet a számítógép, az internet megjelenése, ugyanis így van lehetőség otthon is dolgozni. Viszont ezzel szemben hátrányként jelenhet meg az, hogy elszigetelődik a munkatársaitól, nincs munkahelyi közegben, nehezebben alakulnak ki a munkatársi, személyes kapcsolatok. Mindezek mellett pedig az otthoni lét, a család is háttérbe szorulhat, ami újabb problémákhoz vezethet. Az egyedül élők, nehezen ismerkedők számára az internet a magány megszűnését jelentheti, viszont ezzel szintén az a probléma, hogy nehezebben alakulnak ki személyes kapcsolatok.

Felsoroltakon kívül előnyt jelenthet még a gyors információszerzés, az ingyenes kommunikáció, a tanulni vágyók számára lehetőség adódik a távoktatásra és informális tanulásra, a könyvek, folyóiratok egyre nagyobb része elérhető már online változatban is, és még rengeteg minden, viszont arra ügyelnünk kell, hogy ne alakuljon ki függőség, és igyekezzünk a személyes, élő kapcsolatokat előtérbe helyezni. Az előnyök és hátrányok között tehát azt a keskeny mezsgyét kell megtalálnunk, ahol már kellően élvezhető az információs társadalom előnyei, viszont a hátrányait még kevésbé érezzük.

Fogyasztói társadalom

A fogyasztói társadalomnak nincs pontosan meghatározott definíciója, viszont számos körülírást találhatunk róla. Paul Ekins, angol közgazdász a következőképpen fogalmazta meg: "Fogyasztói társadalom egy olyan társadalom, ahol az egyre növekvő számú árucikkek és szolgáltatások birtoklása és használata az elsődleges kulturális törekvés, ez az egyéni boldogsághoz, társadalmi státuszhoz és nemzeti sikerességhez vezető legbiztosabb út." (Ekins 1994)

A fogyasztói társadalomban felborult a kereslet-kínálat egyensúly. Az emberek sokkal többet vásárolnak, mint amire szükségük van, ezáltal felesleget termelnek, pazarolnak.

A fogyasztói társadalmat az tartja fent, hogy a termelésben folyamatosan jelennek meg új termékek, amiket a fogyasztók azonnal megvásárolnak. A fogyasztás növekedésének egyik mozgatója, hogy a fogyasztók úgy gondolják, a fogyasztás boldogsághoz vezet. Ez a felfogás pedig a reklámoknak köszönhetően alakul ki, amelyek erősen befolyásolják az embereket, és elhitetik velük, hogy a boldogságukhoz mely termékek megvásárlására van szükség.

Ezek mellett pedig közrejátszik az, hogy az elromlott dolgaink megjavítása helyett sokkal egyszerűbb egy másikat venni, vagy esetleg a régi dolgaink már nem felelnek meg az elvárásainknak, amikor látjuk, mennyivel jobbak, fejlettebbek az újak. Vagy, ahogy fentebb is említettük, a reklámok által a cégek, termelők meggyőznek minket arról, hogy szükségünk van az adott termékre, akkor is, ha nincs.

A fogyasztói társadalom egy másik negatív jellemzője pedig az, hogy az emberek a testi igényeik kielégítéséhez vásárolnak inkább új termékeket, mintsem a lelki, szellemi fejlődésük érdekében.

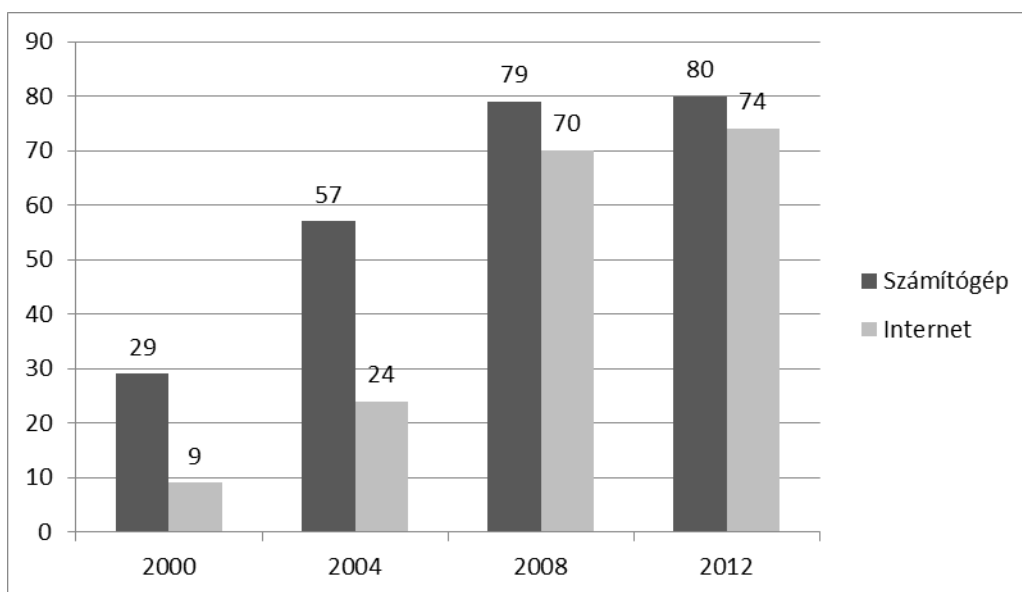
Az internet hatásai a fiatalokra

A szakirodalmak a fiatalokat digitális bennszülötteknek szokták nevezni. Ez azt takarja, hogy az 1980 után szülöttek már beleszülettek a digitális világba. Számukra már természetes, hogy van internet, számítógép, és nekik könnyű megtanulni az új technikai vívmányok kezelését is. Mások az elvárásaik a tanulás, a munka és a szabadidő tekintetében is. (Ságvári 2008)

Ugyanakkor ez az a korosztály, akik a legkevésbé tudják felmérni az internet veszélyeit. Nagyon sok mindent megosztanak magukról, illetve olyan tartalmakat nézhetnek meg interneten, amelyek károsak a megfelelő fejlődésükre nézve. Fontos, hogy megtanulják az emberek, a fiatalok, hogy az internetet tudatosan kell használni, és vigyázni kell, hogy ne alakuljon ki függőség.

Ennek megelőzésére volt egy kezdeményezés 2013-ban, a Mobilsuli program, amelynek keretében ingyenes előadásokat tartottak általános iskolásoknak a mobiltelefon és az internet helyes használatáról.

1. ábra: Számítógép és internet-hozzáférés a fiatalok háztartásaiban, 2000-2012
["Van-e otthon, ebben a háztartásban, ahol lakik...?"
N2012=8000; százalékos megoszlás]

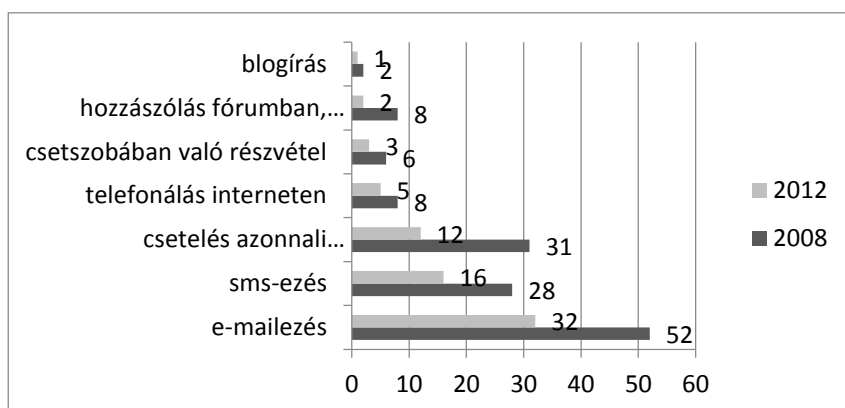


(Forrás: Kitta 2013 alapján saját szerk.)

A fenti diagramon (1. ábra) is látható, hogy milyen nagy teret hódított magának a számítógép és az internet. 12 év alatt a háztartásokban található számítógépek aránya több mint kétszeresére nőtt, míg az internet több mint nyolcszor akkora arányban jelenik meg.

2. ábra: Az internet használatának különböző formái napi gyakoriság szerint, 2008-2012

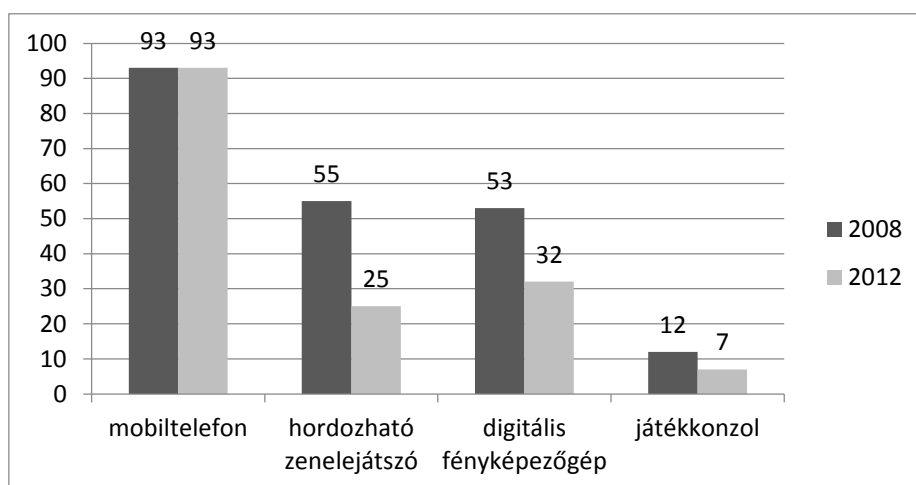
["Kérem, mondja meg, milyen gyakran használja Ön a következőket...?"
N2012=8000, százalékos megoszlás]



(Forrás: Kitta 2013 alapján saját szerk.)

A következő diagram (2. ábra) segítségével megállapíthatjuk, hogy a közösségi oldalak (IWIW, Facebook) megjelenésével nagymértékben csökkent a különböző tevékenységek aránya az interneten. Az oldalak funkcióinak köszönhetően nincs szükség arra, hogy az egyes tevékenységek végzéséhez külön oldalakat vagy programokat nyissunk meg. Ezért is érzékelhetjük ezen tevékenységek használatának ilyen mértékű változását.

3. ábra: Fiatalok személyes használatában lévő digitális eszközei, 2008-2012
[Van-e Önnek saját...? N2012=8000; százalékos megoszlás]



(Forrás: Kitta 2013 alapján saját szerk.)

Az előző diagramhoz hasonlóan újból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy egy új termék megjelenésével (lásd az előbb: közösségi oldalak), más tevékenységek, termékek használata háttérbe szorul, ugyanis az új lehetőség magába foglalja más, több dolog használatát is. Ebben az esetben azt láthatjuk (3. ábra), hogy a fiatalok által használt digitális eszközök aránya csökken az okostelefonok megjelenésével. A különböző funkciók, mint a zenelejátszó, fényképező és játék már ezeken az eszközön is megtalálhatóak, így ezek miatt nem vesznek igénybe más eszközöket.

Másrésről, itt még az is nagy szerepet játszik, hogy az okostelefonok nagy részén már megjelenik az internet, akár Wifi elérése nélkül is. Ez szintén, ahogy az információs társadalommal kapcsolatban is felsoroltuk, számos előnnyel és hátránnyal járhat. Az egyik legfontosabbnak tartjuk az elidegenedést, ugyanis már lassan teljesen megszokott látvány egy szórakozóhelyen, vagy bárhol máshol is, hogy a telefon mindenki előtt ki van rakva az asztalra, rosszabb esetben csak ülnek egymás mellett, és a készülékeket nyomkodják. Nagy előnye viszont szintén a gyors információszerzés, kezdve a buszmenetrendektől a térképen keresztül a különböző helyek nyitvatartásáig, és még sokáig sorolhatnánk.

Összegezés

Az információs és fogyasztói társadalom által kínált lehetőségek és veszélyek részeivé váltak az életünknek. A világ gyors ütemben fejlődik és változik, amit ma megtanultunk, már nem biztos, hogy releváns 2-3 év múlva. Ezt azok az emberek tudják elfogadni, illetve azok tudnak boldogulni, akik nyitottak az újra és tudnak alkalmazkodni.

Az új korszak számos lehetőséget hordoz magában mindenki számára, aki él a technológia adta vívmányokkal. Ugyanakkor nagyon kell vigyázni, hogy az életünkben megmaradjanak a személyes kapcsolatok, megmaradjon a „gondolkodás”, vagyis ne bízzuk rá magunkat teljes mértékben az információs társadalomra.

Felhasznált irodalom:

- Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) (2011): Arctalan (?) nemzedék, Ifjúság 2000-2010. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Digitális Tudás Akadémia Közhasznú Egyesület: A gyermekek online biztonságáért. Elérhető: digipedia.hu (letöltve 2014. 10. 09.)
- Ekins, Paul (1994): A sustainable consumer Society: A contradiction in Terms?
- Gábor Kálmán – Kabai Imre – Matiscsák Attila (2003): Információs társadalom és az ifjúság. Szeged, Belvedere.
- Juhász Lilla – Pintér Róbert (2006): Információs társadalom, információs stratégiák. Budapest, L'Harmattan – Zsigmond Király Főiskola.
- Kitta Gergely: Médiahasználat a magyar ifjúság körében. In: Székely Levente (szerk.) (2013): Magyar Ifjúság 2012 Tanulmánykötet. Budapest, Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó.
- Kollányi Bence – Molnár Szilárd – Székely Levente (2007): Társadalmi hálózatok, hálózati társadalom. Elérhető: http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_hun/04_MKSZ_halozat.pdf (letöltve 2014.06.22.)
- Póserné Oláh Valéria (2006): Az információs társadalom és a terrorizmus kapcsolata. In: Bolyai Szemle, 1. szám. Elérhető: http://uni-nke/downloads/bsz/bszemle2006/1/13_Poserne_Olah_Valeria.pdf (letöltve 2014.06.21.)
- Racskó Réka (2011): Hálózati társadalom. Elérhető: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_36_virtualis_konyvtarak_scorm_02/232_hl_zati_trsadalom.html (letöltve 2014. 10. 09.)
- Ságvári Bence (2008): Az IT-generáció. Technológia a mindennapokban: kommunikáció, játék és alkotás. In: Új Ifjúsági Szemle, téli szám, 47-56. p.



KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Kenyeres Attila – Szabó József

Az ismeretterjesztő műsorok szerepe a felnőttek tanulásában

A tematikus ismeretterjesztő műsorokat sugárzó televíziós csatornák kínálata Magyarországon mind országos, mind helyi szinten kiemelkedő. A tömegkommunikációs intézmények, azon belül is a televízió szerepét vizsgáló kutatók egyetértenek abban, hogy a televízió potenciális ismeretterjesztő eszközként funkcionál, azonban komoly vita zajlik arról, hogy a tévé mennyire számít kimondottan ismeretterjesztő és oktató eszköznek. A továbbiakban azokat a modelleket vizsgáljuk, amelyek a lakosság, a hallgatók és a nézők befolyásolását elemzik, elsősorban az információnyújtás, a továbbítás és a feldolgozás oldaláról. Ezeknek az elméleti megfogalmazásoknak a háttérében rejtetten vagy konkrét formában mindig megtalálhatók az aktuális neveléseméleti törekvések.

Amikor a media hatásáról, annak vizsgálatáról beszélünk nem is gondolnánk, hogy ennek fontosságát már milyen régen kiemelték a hozzá értő szakemberek. Már Czirfusz Ferenc 1880-ban is fontosnak tekintette a média segítségével történő tanulást. Művében írja, hogy „az újság ingerével” kell felkelteni a fiatalok figyelmét a tudományra. Nem járunk messze az igazságtól, ha ezt a felhívást az informális tanulás egyik első jeleként értelmezzük.

Az egykori amerikai elnöktől, Richard Nixontól származik az a mondás, melyet a Washington D.C.-ben található Newseum („Hírmúzeum”) egyik emeleti falába vésve olvashatunk: *Az amerikai emberek semmit sem hisznek el addig, míg nem látják a televízióban.* Az 1970-es évek elején korát messze megelőzve ismerte fel a media szerepét a politikában, az emberek, a polgárok befolyásolásában.

Az informális és non-formális tanulás, a televíziós szokások

A televíziózás várható alakulásainak vizsgálata szempontjából fontos a televíziós szokások változásainak elemzése, illetve a nézői preferenciák kutatása. Tanulmányunkban hazai és nemzetközi kutatási eredményeket, valamint a legnézettebb hazai ismeretterjesztő televíziós csatornák nézettségi adatait elemezve vizsgáltuk meg, milyen szerepet játszanak ezen médiumok a felnőttek informális tanulásában.

Ismeretterjesztés a médiában

McQuail a tömegmédia négy szerepe között tartja számon az oktatást (a szórakoztatás, a politika és a reklám mellett). [12] Már az 1950-es években az volt a kereskedelmi televíziók műsorkészítési elve, hogy a tévé tanítson, informáljon és reklámozzon, de ezzel együtt hangsúlyozta a műsorkészítők felelősségét. Postman szerint a tévé nagyon

erős pedagógiai erővel bír, amely uralja a figyelmet, az időt, valamint a fiatalok kognitív magatartását. [17] A médiának a tanulásban és ismeretterjesztésben betöltött funkciójára világított rá az úgynevezett MacBride jelentés is, amelyet még 1980-ban készítettek az ENSZ által megbízott szakértők. A dokumentum szerint a tömegkommunikáció öt jelentős funkciójának egyike a kultúra és az oktatás, tehát a kulturális és művészeti ismeretek terjesztése, a kulturális örökség ápolása, valamint az egyén ízlésének, ismereteinek fejlesztése, alakítása. [11] Buckingham szerint a média lényegénél fogva „oktató jellegű”, amely vonatkozik a híradó műsorokra, az ismeretterjesztő adásokra, sőt lényegében minden műsorra, s így a média egyfajta informális iskolarendszernek tekinthető. [4] Benedek úgy véli, hogy az infokommunikációs eszközök fejlődése révén létrejött egy olyan társadalmi praxis, amely bár spontán, mégis jelentős hatást gyakorol a mindennapi tudásra. [3] Ugyanakkor más gondolkodók arra jutottak, hogy a televízió szórakoztató, vagy oktató eszközként történő kezelése az egyes nézőtől függ. Ennek alapja a használat és kielégülés teóriája, amely szerint a nézők a saját igényeik mentén választanak a médiumok és a felkínált tartalmak közül. [13] Az eddigi kutatások és a nézettségi adatok alapján megállapítható, hogy a televízió továbbra is a legnépszerűbb tömegkommunikációs eszközök közé tartozik. [15] Magyarországon 2011-ben a 4 éven felüli lakosság naponta átlagosan 4 óra 46 percet töltött a képernyő előtt. Az eddigi eredmények azt mutatják, hogy a média valóban a negyedik hatalmi ággá nőtte ki magát.

A felnőttoktatási tevékenység a médiában

A média és a közönség viszonya, egymásra gyakorolt hatása olyan összetett, hogy mindeddig nem sikerült egyetlen modellel sem meggyőzően leírni, bár a szakemberek a média jelentős társadalomformáló hatásában egyetértenek. A televízió életünk szerves része, hiszen ez az a médium, mely szinte minden háztartásban megtalálható, könnyen elérhető, kezelhető, hozzásegít a naprakész tájékozottsághoz, nagytömegű információt juttat el hozzánk, és ezekből a legtöbbet tanulhatunk. Bár az internet és a közösségi média terjed, ám mégis a televízió ma is a meghatározó médium. A médiafogyasztást vizsgáló cégek adatai szerint ugyanis a televízió nézettsége az utóbbi években nem változott jelentősen.

Az informális tanulás fogalma, annak formái

Elsőként meg kell határoznunk, milyen tanulási formákat vizsgálunk a televízió kapcsán. Kutatásunkban kifejezetten a felnőttek otthoni, vagy egyéb, iskolán kívüli televíziózási szokásaira koncentráltunk, amely a formális helyett az informális tanulás területéhez köthető. [2] Az informális tanulás különböző formái és eszközei ebben a folyamatban jutnak kiemelt szerephez, mert az információk átadása mellett viselkedési mintákat közvetítenek. [15] Coombs és társai úgy vélték, hogy az informális nevelés spontán érintkezések révén, a mindennapi tapasztalatok felhalmozása és értelmezése során

megvalósuló tanulási folyamat, amely nem törekszik a megszerzett tudás formalizálására. [5] Durkó Máttyás az informális nevelés helyett már a tanulásra helyezte a hangsúlyt, és ezen belül is a spontán formálódás fogalmára koncentrált, amely szerinte „a személyi formálódás legobjektívebb és legelsődlegesebb területe, és az emberi életfeltételeket, életkörülményeket megteremtő tevékenységhez kapcsolódik”. [6] Benedek András szerint a ma informális tanuláshoz nevezett forma valójában a tanulás eredeti, ősi módozata, amely mindig is létezett, a társadalom működése alapvetően ezen alapszik. [3] Összességében tehát informális tanuláshoz tekinthetjük azt, amikor az egyén nem a szabályozott, formális, iskolai keretek között tesz szert az ismeretek elsajátítására, hanem a mindennapos tevékenységei közben. Ez lehet szándékos, lehet véletlenszerű és történhet önirányított módon is. Az egyik új forma az autonóm tanulás. Forray és Juhász autonóm tanuláshoz azt tekintik, amikor: „a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg.” [8]

A közeli jövőben fontos szerep jut az informális tanuláshoz, részben a viselkedési minták, részben pedig az új ismeretek közvetítésével.

Kutatási eredmények

A televíziós műsorok kifejezetten a felnőttek informális tanulásában betöltött szerepét eddig nem sok kutatás vizsgálta hazánkban. Elméletek vannak a témában, de ezek közül csak kevés az, amelyet empirikus kutatási eredményekkel is alá tudnak támasztani a szerzők. Az egyik ilyen hiánypótló kutatást 2006-ban végeztek, amely során a televíziónak a magyar felnőtt lakosság informális tanulásában betöltött szerepét vizsgálták Forray R. Katalin és Juhász Erika vezetésével. A munkában egy Internetre épülő országos kérdőíves felmérés során gyűjtötték össze 1200 hazai felnőtt (25-64 évesek) önálló tanulóval kapcsolatos tapasztalatait. A felmérésben részt vettek döntő többsége, 71 százaléka a TV segítségével is tanult. Ha abból indulunk ki, hogy mindössze 17 százalékos volt a tévéből rendszeresen tanulók aránya, akkor az olvasható ki az adatokból, hogy a felnőttek elsősorban nem tanulási, ismeretszerzési, hanem kifejezetten szórakozási céllal nézik a tévét, igazolva ezzel azon elméleteket, amelyek alapján a televízió elsősorban szórakozási és nem ismeretszerzési eszköz. Az eredmények azt igazolják, hogy a nézők nincsenek tisztában az informális tanulás lényegi vonásaival. Az is megállapítható volt, hogy férfiak közül többen tekintettek elsődleges ismeretszerző forrásként a tévére, hiszen a megkérdezettek 24 százaléka elsősorban a tévéből szerzett önállóan ismereteket, addig a hölgyeknek csak 16 százaléka válaszolt így. Egyéb elektronikus médiumokkal összehasonlítva a kutatás megállapította, hogy bár a televízióból szerzik a legtöbb információt, de a tanulás során segédeszközként nem a televízió, hanem az Internet a leggyakrabban használt eszköz.

Hipotézisek

A helyi és kisközösségi médiumok fontos közösség- és identitásépítő szerepet játszanak, ám ez elsősorban a média felvállalt és elfogadott szerepétől függ. A helyi média a helyi társadalom szolgálatában áll, elsősorban közszolgálati feladatokat lát el. Érdeemes tehát megvizsgálni, hogy hazánkban hogyan működnek a helyi és kisközösségi audiovizuális médiumok, milyen felnőttnevelési feladatokat láthatnak el.

Hipotézisünk az volt, hogy a helyi televíziók közösségi értéket képviselnek, műsoraik a helyi eseményeket és értékeket mutatják be, helyi szinten keresettek, versenyeznek a kereskedelmi csatornák műsoraival.

A következő hipotézis csoportunk szerint az ezredfordulón hangoztatott változás a tartalomszolgáltatásban nem lett olyan átütő, mint gondolták a szakemberek. Feltételezésünk szerint a televízió nézettsége nem csökken jelentősen, és továbbra is a piac legmeghatározóbb tényezője marad.

Módszertan

Kutatásunk alapvetően két fő területet érint. Először azt néztük meg, hogy a tematikus csatornák általában milyen nézettségűek, illetve milyen tanulást segítő műsorokat adnak. Elsősorban a Discovery Channel, a National Geographic Channel és a Spektrum TV nézettségének változását vizsgáltuk 2005 és 2012 között. Ezen csatornák országos lefedettsége 2009-ben a következőképpen alakult: Discovery Channel: 62 százalék, National Geographic: 64 százalék, Spektrum TV: 65 százalék.

Másrészt azt vizsgáltuk meg, hogy a helyi médiát, illetve ezen belül a helyi televíziót hogyan ítélik meg a nézők, és hogyan látják saját helyzetüket maguk a televíziók. Ezt egyrészt felmértük egy az ország televízióinak többségét érintő, a Helyi Televíziók Országos Egyesületébe tartozó televíziókkal felvett kérdőívvel, másrészt pedig a három fő televízió típus kiválasztásával készített részletes kérdőívvel. Az országos szintű vizsgálatot 2008-ban és 2011-ben végeztük, míg a három televízióra vonatkozó mérések 2011-ben és 2012-ben készültek. A reprezentatív mintavételezéssel felvett kérdőívek kiértékelése közvélemény-kutató szakemberek bevonásával, SPSS program használatával történt.

A tematikus csatornák vizsgálatának eredményei

A csomag alapú tematikus csatornák előfizetői köre ma még nem mérhető. Azt viszont lehet mérni, hogy a lakosságból hányan választják az egyes tematikus programokat. A fent említett három televíziós csatornák nézettsége a teljes magyar népesség körében 1 százalék körüli érték mentén szóródik, tehát nagyjából 100 ezer rendszeres nézője van hazánkban ezeknek a programoknak az AGB felmérése szerint. Amennyiben a klasszikus fogyasztói réteget, a 18 és 49 év közöttieket vizsgáljuk, a Discovery Channel nézettsége a 2005-ös 1 százalékról 2012-re 1,9 százalékra nőtt. A National Geographic Channel-é a

2005-ös 0,9 százalékról 1,1 százalékra nőtt, míg a Spektrum TV nézettsége maradt 0,9 százalék.

Az eredmény azért is érdekes, mert ha a 18-49 korosztály esetén nőtt a nézettség, akkor a többi korosztálynál csökkennie kellett, hiszen az átlag nem változott. Ennek oka egyrészt az, hogy a lakosság e rétegéből sokan elfordultak a hagyományos kereskedelmi és közszolgálati csatornák műsoraitól, és a tematikus csatornák műsorait keresik. Ezt az igényt észrevették a kereskedelmi csatornák is, és mindegyik megnyitotta a maga tematikus csatornáját. Az 50 év feletti korosztály a hagyományos tematikus csatornák helyett inkább ezeket választotta, miközben a kereskedelmi szempontokhoz is igazodva a hagyományos tematikus csatornák jobban koncentráltak a fogyasztás szempontjából mérvadó közönségre. Különösen igaz ez a Discovery csatornára, ahol a nézők zöme a 30-39 éves korosztályból kerül ki.

A kutatás során azt is megvizsgáltuk, hogy az ismeretterjesztő televízió csatornákon kínált tudományterületek köréből melyeket milyen gyakorisággal tanultak a felnőttek autonóm módon. Az adatokat azt mutatják, hogy a vallási és spirituális témák (hittan, vallással kapcsolatos ismeretek, más vallásokkal, spirituális, megmagyarázhatatlan jelenségekkel és ezoteriával kapcsolatos ismeretek), voltak a legnépszerűbbek a felnőttek számára. A tematikus televíziós csatornák esetében a természettudományos témák szintén kiemelkedőek. Ezzel kapcsolatos ismereteket (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, környezetvédelem, csillagászat, ásványtan, informatika, stb.) a felmérésben részt vettek 37 százaléka szerzett a televízióból. Kevésbé érdeklődtek a politikával és a történelemmel kapcsolatos témák iránt, ezeket a megkérdezetteknek csupán csak 23 százaléka tanulta napi szinten, önállóan. [9]

A helyi televíziózás új lehetőségei a felnőttoktatás területén

A helyi televíziózás a hagyományos televíziós feladatok ellátásával nem tudná hosszú távon fenntartani magát. A konvergencia modell is azt hangsúlyozza, hogy az egyes médiumoknak szorosan együtt kell működniük, ezzel lényegesen nagyobb hatást gyakorolhatnak a társadalomra, és ezzel együtt a gazdasági működésük is biztosabb alapokra kerülhet. Kutatásaink és a működés tapasztalatai azt mutatják, hogy az együttműködést ki kell terjeszteni minden olyan szervezetre és tevékenységre, ami kapcsolatba kerülhet a célpiac elérésének érdekében a médiával. Különösen igaz ez a helyi média esetén, ahol a célpiac pontosabban behatárolható, és a kapcsolatrendszerben a helyi informális kapcsolatoknak kiemelt szerep jut.

Bár a helyi televíziók műsorainak döntő többsége közszolgálati jellegű, a valódi közszolgálati feladatellátásban többségük máig nem találta meg a helyét, vagy egyszerűen nem képes ellátni teljes mértékben eredeti tervezett feladatát. Közszolgálati feladatokat vállal, amit tükröznek a műsorok, ám ezek megvalósítási színvonala, illetve nézettsége nagyon különböző lehet.

Amennyiben a helyi televíziók nézettségét vizsgáljuk, a helyi hírekről való tájékozódási gyakoriságnak megfelelő eredményeket látunk, miszerint az 50 év felettek sokkal nagyobb arányban nézik a helyi televíziókat, mint a fiatalabbak. Az 50 év alattiak körében a helyi televíziók napi nézőközönségének aránya csak 30% körüli, míg a két idősebb szegmensben 50%-ot messze meghaladó, 56-61%. A rendszeres nézők száma már a két fiatalabb korcsoportban is 50% feletti (57%), az 50 évnél idősebbeknél azonban ez az arány ugyancsak határozottan nagyobb, meghaladja a 80%-ót. A fiatalabbak körében sokan jelölik magukat inkább alkalmi nézőnek, ami az idősebbeknél 10%-os értéket jelent. Az összesített nézőszámokban ennek megfelelően már kisebb különbségekkel találkozunk, a fiatalabbaknál megközelíti, az idősebbeknél kissé meghaladja a 90%-ot a helyi televíziókat legalább alkalmanként nézők száma. Az iskolázottság szerinti különbségek is visszaigazolják a korábbi megállapításainkat. Az érettségivel nem rendelkezők nagyobb érdeklődést mutatnak a helyi televíziók iránt. Ennek a szegmensnek a fele, míg a magasabb végzettségűeknek csak 28%-a nézi napi rendszerességgel a helyi televízió műsorát. A műsort hetente többször nézők száma az utóbbi csoportokban közel 60%, a legalacsonyabb végzettségűek körében viszont eléri a 75%-ot. Az adatok nem meglepőek, hiszen valószínűsíthető volt már a mérés kezdetén, hogy a magasabb iskolai végzettségűek többféle információs lehetőséggel tudnak élni, így a helyi televíziót inkább kiegészítő információk miatt, vagy a helyi hírek pontosításáért keresik meg televízió készülékükön. Akiknek viszont szűkösebbek a lehetőségei, kevesebb tudással és technikai eszközzel rendelkeznek, sokkal inkább fog a díjmentesen elérhető helyi televízióból információkat szerezni.

Az egyes műsортípusok vizsgálatánál megállapíthatjuk, hogy a hírműsorokat az 50 év felettiéknél határozottan nagyobb nézettség jellemzi, mint a fiatalabbaknál. Az idősebbek háromnegyede, a fiatalok fele szokta rendszeresen nézni a helyi televízió híradóját. A sportműsorok nézettsége stabilnak, kiegyensúlyozottnak mondható, mind a négy korcsoportban 20% körüli, amivel a két fiatalabb szegmensben egyértelműen a második legnézettebb műsортípusnak számítanak. A közéleti, politikai vitaműsorok és az önkormányzati ülések nézettsége határozottan nő az életkor emelkedésével, a legfiatalabbak körében elhanyagolható adatokat mértünk, míg a legidősebbek 30%-a néz gyakran közéleti vitaműsort, 23%-uk pedig önkormányzati ülés közvetítését. A műsorokhoz kapcsolt reklámok nézettsége stabilan 12-15% a négy korcsoportban. Ez az átlagos nézettség szintjén egyértelműen versenyképes adat az országos kereskedelmi csatornákhöz viszonyítva, tehát az üzenet a kereskedelmi ügynökségek felé megfogalmazható: a helyi televíziók legalább ugyanolyan, bizonyos műsorok tekintetében pedig nagyobb nézőközönséget érnek el, mint az országos csatornák. Ráadásul a műsorok segítségével a közönség jobban kiválasztható, eredményesebb a pozicionálás, kisebb a meddőszórás, és emellett kevesebb költséget is jelent. Érdekes színt a helyi televíziózásban a tematikus műsorok köre. Ide tartoznak azok az elsősorban helyi műsorok, amelyek a helyi társadalom különböző részterületeinek működését mutatják be, illetve minden a nézők érdeklődésére számot tartó témát feldolgoz. Így többek között olyan ismeretterjesztő alkotások születnek, melyeket

egymásnak felajánlhatnak a helyi televíziók, így hozzájárulnak az ország kultúrájának, történelmének és látnivalóinak bemutatásához, a mind szélesebb körű tájékoztatáshoz. Ezt akár egy speciális közszolgálati funkcióként is értelmezhetjük. A tematikus műsorokat illetően csak a legidősebbek körében mért 14%-os adatot lehet kiemelni a többiek 5-6%-os eredményeihez képest. Nem véletlen az alacsonyabb nézettség, hiszen ezek a műsorok általában olyan műsorsávban kerülnek adásba, amikor csak az egyébként is otthon lévők tudják nézni, akik zömmel nyugdíjasok, tehát 60 év felettiek.

Iskolázottság szerint is a korábbi megállapításoknak megfelelő adatokkal találkozhatunk. A tematikus műsorok esetén az érettségivel nem rendelkezőknél mértünk másoktól nagyobb nézettségi adatot, míg ez az érték a magasabb végzettségűeknél csökken. A változás azonban éamyegeesen kisebb, mint azt a hírműsorok esetén tapasztaltuk.

Összegzés

A kutatási eredményekből megállapítható, hogy Magyarországon továbbra is a televízió a legnépszerűbb tömegkommunikációs eszköz, de a tanulási folyamatban résztvevők segédeszközként elsősorban az internetet használják. A televízió szorosan kapcsolódik a tanulási folyamat mindegyik funkciójához, de ezek közül is kiemelkedik a kultúra átadási és a személyes fejlesztési funkció. Ezek érvényesülése elsősorban a tematikus csatornáknál figyelhető meg, így további vizsgálatainkat ebben az irányban folytattuk. Megállapítottuk, hogy a tematikus csatornák nézettsége összességében nem változott jelentősen, ám a korösszetétel alapján azt láttuk, hogy a kereskedelmi szempontból fontos korosztályok esetén a nézettség jelentősen nőtt. Mindeközben egyre több szolgáltató ismerte fel a tematikus műsorok jelentőségét, így az országos kereskedelmi csatornák is önálló tematikus csatornákat indítottak. Mindez a kulturális sokszínűség megismerésén túl a nézők ismereteit is bővíti, segíti a tudatos információszerzést.

A helyi televízióknak összegyűjtöttük a legjellemzőbb műsортípusait, és megvizsgáltuk ezek nézettségi adatait. Ez a felmérés tovább segítheti a reklámozókat, de a helyi televíziók menedzsmentjének is fontos információkat ad arról, hogy mit keresnek, mit tartanak fontosnak az egyes nézői csoportok a helyi televíziók műsorában.

Felhasznált irodalom

- AGB Nieslen Media Research: Az ismeretterjesztő csatornák közönségarányának alakulása 2005-2012 között, különböző célcsoportokban. (2012)
- Ballantine, J. H.: The Sociology of Education – a systematic analysis. Simon & Schuster, New Jersey (1997), p. 15-44
- Benedek, A.: A TÉT és a technológiai fejlődés összefüggései. In: Benedek, A. (szerk.): Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány. (2006), p. 66-125
- Buckingham, D.: Médiaoktatás. (ford.: Károlyi Júlia) Budapest, Új Mandátum Kiadó. (2005), p. 24-42
- Coombs, P.H. – Ahmed, M.: Attacking Rural Poverty: How Nonformal education Can Help. Baltimore: John Hopkins University Press. (1973), p. 64-73
- Durkó, Mátyás. (szerk.): Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből 1. Budapest, Tankönyvkiadó. (1981)
- Fenstermacher, G. D. – Cuthbert, A.: Education. in Barnouw, E. et al.: International Encyclopedia of Communications (2.v.), Oxford University Press. (1989)
- Forray, R. K. – Juhász, E.: A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. (2009), p. 12-37
- Kenyeres, A. Z.: A tudományos ismeretterjesztő televízió műsorok szerepe a felnőttek informális tanulásában. In: Forray R. K. – Juhász, E. (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. (2009), p. 285-290
- Kraiciné Sz. M.: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. (2006)
- McBride-jelentés. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont. (1983)
- McQuail, D.: A tömegkommunikáció elmélete. (ford.: Szalai Éva) Budapest: Osiris Kiadó. (2003)
- Rubin, A. M. et al.: A methodological examination of cultivation. Communication research, 14, (1988), p. 58-84
- Share, J.: Media literacy is elementary. New York, Peter Land Publishing. (2009)
- Szabó, J – Széles T.: Digitális szép új világ. Debrecen, DMKA. (2011)
- Tóth, Sz. J. (szerk.): Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság. (2001), p. 113-141
- Thumim, J.: Inventing television culture. New York. Oxford University Press. (2006)

Stéber Andrea

„Sorozatos” tanulás – avagy a sorozatok és az informális tanulás lehetősége

A szabadidőben végzett informális tanulás a legszámottevőbb és legsokszínűbben végezhető tanulási forma, ebben valósulhat meg az egyén autonóm tanulása a mindennapokban. (Horváth H. 2011: 62) Nem csak az egyén, de az egész társadalom számára is fontos a szabadidő hasznos eltöltése, hiszen tanulni, ismereteket szerezni nem csak az iskolában, formális keretek között lehet, hanem azon kívül is.

A Memorandumban az informális tanulást a mindennapi élet természetes velejárójának tekintik. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, lehet, hogy maga az egyén sem ismeri fel tudása bővülését. (Forray R. – Juhász 2008:62–68) Az informális tanulásra „jellemző, hogy nem rendszerszerű, strukturálatlan, az egyének kulturális szolgáltatások igénybevétele, társadalmi intézményekben való tevékenység, politikai aktivitás illetve a média hatásai következtében jutnak új ismeretekhez”. (Tót 2002:179) Az informális tanulás „olyan, az egész életen át tartó folyamat, amely során minden egyén a napi tapasztalatain, és a környezetében előforduló tanító hatásokon keresztül, – például a családban, a szomszédokkal való érintkezés és a tömegkommunikáció révén, a munkában és a játékban, a piacon, a könyvtárban – elsajátít attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást.” (Coombs 1973, idézi: Pordány 2006:29) Mivel informális tanulás kíséri minden művelődési tevékenységet (pl.: tévénézés, infokommunikációs rendszerek használata), ezért is fontos vizsgálni a tanulás-művelődés és a tömegkommunikáció kapcsolatát. A tanulási formák határainak átlépése, érintkezése, a formák keveredése, komplexitása jellemző az informális tanulás folyamatára. Napjainkban a tanulás és a művelődés elengedhetetlen eszköze a tömegkommunikáció, emellett társadalmunk médiafüggővé vált, életünkben meghatározó szerepet játszanak a tömegtájékoztató eszközök arzenáljai (Szabó 2009:370)

A média és az informális tanulás kapcsolata

Gerbner 1967-es megfogalmazása alapján a tömegkommunikáció „társadalmi interakció üzeneteken keresztül”. (idézi: McQuail 2003:21) Kóvágó szerint „a tömegkommunikáció szervezett társadalmi közlési folyamat, a kibocsátó üzenetétől függetlenül létező tájékoztatási lehetőség rendszere (csatornája), amely eszközei révén sok embernek, nagy mennyiségű információt juttat el.” (Kóvágó 2009:207) Ha a tömegkommunikáció funkcióit vizsgáljuk az informális tanúlással összefüggésben, akkor megjelenik az ismeretközlés, a befolyásolás, a nevelés (szocializáció), a kapcsolatteremtés és –

fenntartás, a szórakoztatás és az időtöltés funkciója (Dominick 1990:228–237), amelyeket Kővágó (2009:56) kiegészíti az infotainment-tel (szórakoztatva tájékozódás) és az edutainment-tel (szórakoztatva oktatás), amelyek a modern média funkciói. A médiakutatás egyik legellentmondásosabb és legtöbbet vitatott témaköre az a feltevés, hogy a médiának "hatása" van (Stoke 2008:148). A média közönségre gyakorolt hatásával számos elmélet foglalkozik, ezek közül kettőt emelnék ki. Első a használat és kielégülés-modell, ami korlátozthatás-elmélet, eszerint: „nem a média használja (befolyásolja) az embereket, hanem az emberek használják a médiát; nem a média formálja a közvéleményt, hanem domináns módon a közönség formálja a maga szükségleteire a médiát.” (Bajomi-Lázár 2006:89) A média tehát csak korlátozottan képes befolyásolni, mert használata az emberek meglévő elképzeléseikhez, attitűdjeikhez igazodik. A második modell a performatív hatás modellje, ami a szelektivitással (érdekelt-e a témában) magyarázza meg, hogy a média csak megerősíteni vagy gyengíteni tudja a már meglévő véleményeket. (Bajomi-Lázár 2006:90) A média hatásai már nagyon korán, akár kisgyerekkortól jelen lehetnek az életünkben és szinte észrevétlenül válnak részévé. „A média hozzájárul a minket körülvevő világról alkotott képünk, és ezáltal önmagunk meghatározásához is.” (Gripsrud 2007:14) Ezt a folyamatot akár a szocializációhoz is hasonlíthatnánk.

Szocializáció és media

„A média rendkívül nagy hatással van személyes identitásunk formálódására.” (McQuail 2003:19) A freudi pszichológia szerint a televízióban látható példaképekkel való azonosulás, a szülőkkkel való elsődleges azonosulásra épül. Ez az azonosulás fontos szerepet játszik abban, hogy a média üzenetei hogyan hatnak az egyénre. (McQuail 2003:23) John Ellis (1999, idézi: McQuail 2003:34–35) szerint a tévénézés egyfajta „identitáserősítő terápia”. A beszélgetős műsorokon, szappanoperákon, szórakoztató műsorokon keresztül a televíziós műsorok szavakba, már ismert keretekbe és mintákba öntik a jelenségeket; fogalmakat alkot rájuk, ezáltal ezek a jelenségek közelebb kerülnek hozzánk és kezelhetőbbé válnak. A szappanoperákban megjelenített társadalmi problémák, a még megbotránkozást keltő, vagy éppen kezelhetetlen betegségek jelenségét is könnyebben elfogadhatóvá, kevésbé idegenné teszi. A televíziós műsor önmagában is nagy befolyással bír a nézőre, a szocializáció egy másik ágensével, az egyén baráti körével együttműködésben fejt ki hatását, ezért jóval hatásosabb lehet a befolyása, mint például a családnak vagy az iskolának. (Rosengren 2004:193)

A közönségkutatás az emberi tapasztalatot helyezi középpontba és a média társadalmi használatával foglalkozik. A médiaszövegek alapján jobban vizsgálhatók a média hatásai és az, hogy mit nyújt a média az embereknek, milyen műsor tetszik nekik és miért. Az egyik korai közönségkutatás célja az volt, hogy kiderüljön milyen különböző módokon értelmezik az eltérő háttérű emberek ugyanazt a sorozatot. Az eredmények alapján a nézői bevonódás két típusát különböztették meg: a referenciálisat és a kritikusát. Az első

esetben a néző a valósághoz viszonyítja a látottakat, különösen a saját élethelyzetének valóságához, míg a második esetben a néző tudatában van a program konstruáltságának, amit azután kritizálhat. Jelentős mértékben függ a nézők saját társadalmi attitűdjeiktől és helyzetüktől, hogy hogyan élték meg az adott sorozatrészeket. (Stokes 2008:157-158)

A sorozatok a médiafogyasztásban

A tömegkommunikációs eszközök közül az internet térhódítása ellenére még mindig a televízió a legszélesebb körben elterjedt médium. 2011-ben több mint 4 millió háztartás rendelkezett televíziókészülékkel, ezek 50%-a internettel is (Nielsen Médiakutató 2011:1), 2013-ban csökkent a tv-s háztartások száma 3,95 millióra, de már 59%-ra nőtt az internetes háztartások száma, s nőtt az online, illetve a letöltött médiatermékeket fogyasztók száma is 37%-ra. A televízió olyan mértékben vált az élet részévé, hogy szinte egyfajta rendszert ad neki. (Silverstone 1994, idézi: McQuail 2003:32) 2011-ben a teljes népesség átlagosan 4,8 órát tévézett egy nap. A 18–29 évig terjedő korosztály 3,2 órát, míg a 30–39 évig terjedő 4,2 órát töltött a képernyő előtt. (Nielsen Médiakutató 2011:1) 2013-ban a teljes lakosság átlagosan napi 278 percet töltött tévézéssel. (Nielsen Médiakutató 2014:2)

A 2012. februári nézettségi adatok alapján a teljes lakosság egész napra vonatkozó műsorfogyasztása szerint a legnézettebb 30 (30) műsorok között 7 sorozat volt. A TOP 30 második helyén a Barátok közt című magyar gyártású sorozat állt 1 636 362 nézővel. (Brandtrend 2013) A 18-59 éves korosztályra vonatkozó 2014 március első hetének nézettségi adatai szerint a legnézettebb 30 műsorból 12 sorozat volt, ebben az időszakban a Barátok Közt állt az első helyen. (Brandtrend 2014) Az adatokból jól látszik, hogy a könnyed, szórakoztató műsorok a legnézettebbek, ezek közül is a sorozatok, melyek „nélkül ma már elképzelhetetlen a televízió hazánkban és a nagyvilágban”. (Nagy 2005:76)

A sorozatok és szerepük

A fenti adatokból látható, hogy a legnézettebb televíziós műsorok a szórakoztató műsorok, ezek közül is a sorozatok. Gayer (2005:103-106) osztályozása szerint a szórakoztató sorozatok három típusát különbözteti meg. A filmsorozat (series) az, amelyben a történet az állandó tényező. Epizódról epizódra ugyanazok a történetesémák játszódnak. A szappanoperát a karakterek állandósága jellemzi, részről részre új, előre nem látott események következnek be. A nézői élvezet forrása, hogy a szereplők viselkedése sejthető, és ez összevethető a néző forgatókönyvével. A sit-comban pedig a karakterek és a történések is állandóak. Ugyanazok a szereplők, de kevés a karakter. Néhány nagyon erőteljes személyiségtípusról szól, akik nemcsak egy típust képviselnek,

mint a szappanopera figurái, hanem ősképeket testesítenek meg.

A szappanopera egy család, egy csoport születését és életének fordulatát dolgozza fel. A szappanopera a köztudat által fenntartott, s azt folytonosan újratermelő végtelen történet, amelynek szereplői egy adott közösség számára reprezentatív típusok individualizált megjelenítői, saját magánéletük történetei. (György 1992:40) A szappanoperáknak fontos szerepe volt az otthonlévő közönség számára, mert helyekkel és személyekkel teli világa a megszokott valódi világ mellett egy társadalmi kiegészítő, vagyis pótközösségként is funkcionált. (McQuail 2003:195–198) A realista elemek melodramatikus elemekkel keverednek, ezért bármi megtörténhet, ami egy valós élethelyzetben nem (Antalóczy 2006:143), ettől szórakoztató a műfaj. A nézőkben kiváltott egyre fokozódó érzelmek által az érdeklődés intenzívebbé válik, és ha a látottak az ismereteikhez, érdeklődésükhöz közel álló témát érintenek, máris kognitív érintettség alakul ki. Ilyenkor elsősorban a kialakult nézeteket alátámasztó, megerősítő információk befogadása a hatékony. (Angelusz 1983:13) A nézők értelmezik a televízióban látottakat, ebből indul ki a befogadáselemzés hermeneutikai értelmezés-megértés megközelítése, ami azt vizsgálja mi történik akkor, amikor a médiatartalmát magukévá teszik a nézők. (McQuail 2003:124–125) A műsorokat, a programokat (igényeket) az ipar termeli és határozza meg, ellenben a termék üzenetét maga a közönség. Önmagában a program csak akkor válik üzenetté, ha azt a közönség befogadja, viszont ugyanaz a program más-más üzenetet tud közvetíteni a befogadótól függően. (Fiske 1987:10)

Az empirikus vizsgálat és eredményei

Kutatásomban sorozatok alatt a szórakoztató célú televíziós sorozatokat értettem, így idetartoztak Gayer (2005:106) felosztása szerint a szappanoperák is.

A vizsgálat célcsoportja a 18-40 év közötti fiatal felnőttek, az alkalmazott vizsgálatok során ez tovább szűkült a sorozatnéző fiatalokra. A választás oka, hogy ez a korosztály a kereskedelmi csatornák és a tömegkommunikáció piacának célcsoportja is, illetve a tanulás szempontjából még potenciálisan fogékonyak.

Kutatásomban azt vizsgáltam, hogy mennyire tudatosan viszonyulnak a sorozatnéző fiatal felnőttek az informális tanuláshoz, ez milyen szokásokban, tevékenységekben manifesztálódik, és hogyan befolyásolja médiafogyasztásukat. A legfőbb kérdés, hogy megjelenhetnek-e a sorozatok az informális tanulás egy terepeként.

A kutatáshoz sokrétű módszertant alkalmaztam az informális tanulás mérhetőségének problematikája miatt. Elsőként egy fókuszcsoportos interjút végeztem, amelyből kiderült, hogy a résztvevői kivétel nélkül úgy gondolták fontos „nevelő”, szocializáló szerepe van a televíziós műsoroknak a felnőttek életében, bár a médiából való tanulás folyamata nehezen azonosítható. A fókuszcsoportos interjú során, illetve a kérdőívben is példának hozták a Szomszédok című sorozat nevelő jellegét, illetve a Barátok köztöt,

mert valós élethelyzeteket és társadalmi problémákat jelenít meg, amelyből lehet tanulni.

A kutatás második részeként kérdőívezéssel az általános következtetések levonása volt a célom a művelődési, médiafogyasztási, illetve informális tanulási szokásokat illetően. Az adatfelvétel online önkitöltős módszerrel zajlott, amelynek célcsoportja a sorozatnéző fiatal (18-40 év) felnőttek voltak. A kérdéscsoportok a szociodemográfiai adatokra, az informális tanulási tevékenységekre, szabadidő eltöltési és médiafogyasztási szokásokra vonatkoztak, ezen belül külön kérdéscsoport érintette a sorozatok fogyasztását és az azzal kapcsolatos attitűdöket. A minta nagysága 539 fő volt. A nemek eloszlása 210 férfi és 329 nő. Végzettség tekintetében megközelítőleg azonos a felsőfokú és középfokú végzettséggel rendelkezők száma, és minimális az ennél alacsonyabb ill. magasabb végzettségűeké. A munkaerőpiaci státusz szempontjából is, 47% munkavállaló, 42% hallgató és 11% munkanélküli.

Az eredményekből kiderült, hogy a megkérdezettek 1/3-a hallott az informális tanulásról, tevélegesen ismeri a fogalmát, főbb jellemzőit, ez leginkább a felsőfokú végzettségűekre jellemző. Az összes válaszadó több mint fele folytatott informális tanulást az elmúlt félévben önmegítélés alapján, illetve rendelkezik olyan érdeklődési körrel, amelynek keretében folyamatosan fejlesztik magukat. Ehhez leggyakrabban interneten olvasnak, youtube videókat néznek, a tévében szakmai műsorokat vagy a témához kapcsolódó újságot olvasnak. A 2004-es informális tanulásra vonatkozó felmérése szerint a 15-74 éves lakosság csupán 7%-a tanult informálisan. (KSH 2004:19) Az emberek többsége ezeket a tevékenységeket nem tartotta tanulásnak, mára hétköznapi értelemben is elfogadottabbá vált a médiából való tanulás- ahogy azt kutatásom eredményei alapján is látni. Az általam vizsgált minta médiafogyasztását az érdeklődés és a napi rutin befolyásolja, nem pedig az informális tanulóval kapcsolatos attitűd. A felnőttek mindennapjaiban számottevő az informális tanulási alkalmak száma, ezeknek színteret leginkább az elektronikus médiumok adnak, azok közül is az internet. A megkérdezettek szabadidős célzattal leggyakrabban a televíziót és az internetet sorozatnézésre használják.

A sorozat alapvetően televíziós termék, de ma már a megkérdezettek többsége online csatornákon nézi vagy letölti az internetről. A válaszadók kétharmada rendszeres sorozatnéző, általában kilenc sorozatot követnek párhuzamosan. Az összes válaszadót tekintve ez a hat sorozatra csökken. A sorozatokat szórakozásból, kikapcsolódásból nézik, a személyiségre gyakorolt hatásukat sem vonják kétségbe. A kutatásban résztvevő felnőttek 97%-a úgy véli, lehet tanulni az elektronikus médiumokból és azok termékeiből, a sorozatokból.

Tartalomelemzéssel vizsgáltam egy népszerű hazai napi sorozatot (szappanoperát). A tartalomelemzést a Barátok Közt című napi tévésorozaton végeztem, amely 1998-ban indult és máig az ország egyik legnézettebb sorozata. A kiválasztás szempontja a magyar gyártás és a magas nézettségi mutató volt. A tartalomelemzés időpontjának kiválasztása

véletlenszerű volt, az időintervallum kétszer egy teljes hét egy év elteltével, 2013.02.25 – 2013.03.01. között (6399-6408. rész) és 2014. 03.03 – 2014.03.07. között (6827-6834. rész). A vizsgálat célja az volt, hogy bemutassam a sorozat narratívájában milyen gyakorisággal jelenik meg a tanulás, a másik pedig az, hogy megvizsgáljam milyen társadalmi jelenségeket, problémákat reprezentálnak az adott epizódokban. Az előbbihez kvantitatív, utóbbihoz a kvalitatív tartalomelemzés módszerét használtam. A manifeszt tartalom vizsgálatához a főkategória a tanulás volt, amihez az alábbi alkategóriákat rendeltem: tanulás, oktatás, tanítás, iskola, sulis, egyetem, tanfolyam, vizsga, házi feladat, lecke.

A vizsgálat kvalitatív részéhez nem rendeltem előzetesen kategóriákat, hanem azok a vizsgálat közben alakultak ki, hiszen ezek inkább látens tartalomnak tekinthetők. Az elemzés ezen része a vizsgálati módszer okán szubjektív eredményeket ad.

1. ábra : Manifeszt tartalom a 2013-as év elemzett epizódjaiban (6399-6408. rész)

| Tartalom | Férfi | Nő | Epizód |
|----------|-------|----|--------|
| tanulás | 1 | | 6406. |
| tanulás | | 1 | 6403. |
| oktatás | 1 | | 6404. |
| sulis | | 1 | 6405. |
| sulis | 1 | | 6406. |
| sulis | 1 | | 6408. |
| iskola | 1 | | 6405. |

(Forrás: saját készítés)

A narratív elemzés eredménye szerint (1. ábra) a 2013-ban vizsgált 10 rész közül 5 részben fordult elő a tanulás, tehát általánosítva minden 2. részben. Maga a tanulás, mint a vizsgált kategória az alkategóriáival összesen 7 alkalommal jelent meg. Ebből két alkalommal a tanulás szó hangzott el, egy alkalommal az oktatás, egy alkalommal az iskola és 3 alkalommal a sulis kifejezés, így három alkalommal a tanulás intézményi szinten jelent meg a narratívában. Egy esetben formális, munkahelyi tanulási folyamatot rögzítettem, konkrétan egy betanulást, amikor az új pincérnőt tanította a régebb óta ott dolgozó munkatársa.

Az informális tanulás is látható volt a képernyőn ebben az időszakban, méghozzá két kislány esetében, akik éppen egy televíziós sorozatból próbáltak tanulni, ez csak látens tartalomként jelent meg.

A vizsgálat második részében (2. ábra), 2014-ben a tanulás kifejezés kétszer fordult elő a narratívában, de mint főkategória alkategóriáival együtt 6 alkalommal jelent meg különböző módon (lecke, vizsga), 4 alkalommal a tanulás intézményesített formájához (iskola, egyetem) kapcsolódóan.

2. ábra : Manifeszt tartalom a 2014-es év elemzett epizódjaiban (6827-6834. rész)

| Tartalom | Férfi | Nő | Epizód |
|-----------|-------|----|--------|
| lecke | 2 | | 6829. |
| suli | | 1 | 6830. |
| tanulmány | 1 | | 6832. |
| tanulás | | 1 | 6832. |
| vizsga | 1 | 1 | 6836. |

(Forrás: saját készítés)

Az informális tanulás ebben az időszakban is megjelent, illetve annak eredményére történő utalás két alkalommal, mintegy munkahelyi tanulásként.

A társadalmi jelenségek, problémák közül legtöbbször a 2013-as epizódokban a hűtlenséget, vagyis a megcsalás kérdéskörét lehetett azonosítani az összes részben. Ezt követte a börtönből való szökés és bujkálás egy kábítószer ügyel összefüggésben 9 epizódban. A munkanélküli nők helyzete pedig 3 részben jelent meg.

A 2014-ben vetített epizódokban legtöbbször, azaz 7 epizódban a családon belüli veszekedések játszották a fő szerepet, ezt követte 4-4 részben való megjelenéssel a rossz anya-gyerek kapcsolat és a halálos betegség tudatával való szembenézés, a bakancslista teljesítése, 3 részben pedig a rákbetegség, illetve annak gyógyítási lehetőségeivel és a donorszerzés nehézségével foglalkoztak. Szintén 3-3 részben jelent meg a szegényeknek történő adakozás, adománygyűjtés, illetve egy fiatal lány zárdába vonulásának elfogadása. A többi figyelmet érdemlő jelenség 2-2 részben szerepelt, ilyen volt a kiskamaszok eltűnése és jármű lopása, a stressz okozta szívinfarktus vagy éppen a lakóközösségi normák, szabályok betartásának fontossága.

A szappanopera klasszikus szerelmi és érzelmi témái között megbújt néhány valóban fennálló és nem értékalapú megközelítésű társadalmi probléma is, mint például a munkanélküli nők helyzete, a rákbetegséggel való küzdelem vagy éppen a vallás szabad gyakorlásának elfogadása, tehát megállapítható, hogy az egy évvel később vizsgált epizódok mélyebb tartalmat, társadalmilag fontosabb, kevésbé értékalapú problémákat reprezentáltak.

Összegzés

A kutatásom eredményei szerint a felnőttek 97%-a szerint lehet tanulni az elektronikus médiumokból és azok termékeiből, a sorozatokból is. A fókusz csoportos interjú, a kérdőíves adatfelvétel és a tartalomelemzés eredményeiből megállapítható, hogy a sorozatok megjelenhetnek az informális tanulás egy terepeként, de ez leginkább a mindennapokhoz kapcsolódó, realista elemeket tartalmazó sorozatok esetében igaz.

A média legfontosabb funkciója, hogy az embereket nyitottabbá, fogékonyabbá teszi a befogadásra. A legfontosabb alapfunkciók közé az információátadás, a szórakoztatás, a motiválás, az értékek közvetítése sorolható, mert ezek segítik elő a befogadók személyiségének alakulását. (Nagy 2005:25) A média funkcióját tekintve akár a társadalmi távolságot is csökkentheti, hatással van az emberek életmódjára, az emberi kapcsolatokra és erőteljes viselkedésmintákat is közvetít (Nagy 2005:20) Ezen funkciók nagy része a sorozatok, mint médiatermékek fogyasztása által megvalósulhat.

A társadalmi reprezentációk elmélete szerint egy kevésbé ismert témával kapcsolatban a médiából szerzett információkra támaszkodunk, és ezeket az információkat beszélgetéseink során tovább is adjuk. Így hozzuk létre bizonyos dolgok társadalmi reprezentációit, amelyek képesek a társadalom attitűdjének befolyásolására. (Kupi 2011:84) Ebből a megfontolásból is érdemes nagyobb jelentőséget tulajdonítani az általunk nézett sorozatoknak és az abban megjelent társadalmi problémáknak, vagy az akár egyszerűnek tűnő élethelyzeteknek. A művelődés és személyiségformálódás alapja a résztvevő egyén kultúraelsajátító aktivitása, amit kiegészít, illetve feltételez egy kiváltó, külső társadalmi, környezeti ingerhatás. (Durkó 1999:24) A média állandó informális tanulási környezetet teremt a mindennapjainkban, így akarva vagy akaratlanul, de valamilyen formán tanulunk belőle.

Felhasznált irodalom:

- Angelusz Róbert (1983): Kommunikáló társadalom. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Antalóczy Tímea (2006): Szomszédok közt. Budapest, Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft.
- Bajomi-Lázár Péter (2006): Manipulál-e a média? In: Médiakutató. 7. évf. 2. sz. 77-95. p.
- Brandtrend, Nielsen Közönségmérés (2013): 9. hét.
<http://brandtrend.hu/nezettseg/nezettsegi-adatok-2013-09-het/> (utolsó letöltés: 2013.06.07.)
- Brandtrend, Nielsen Közönségmérés (2014): 10. hét.
<http://brandtrend.hu/nezettseg/nezettsegi-adatok-2014-10-het/> (utolsó letöltés: 2013.06.07.)
- Durkó Mátyás (1999): Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.
- Fiske, John (1987): Television culture: popular pleasures and politics. London, New York, Routledge.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: Új Pedagógiai Szemle. 2008/3. szám. 62–68. p.
- Gayer Zoltán (2005): A befogadás útjain. In: Médiakutató. 6. évf. 4. sz. 97-108. p.
- Gripsrud, Jostein (2007): Médiakultúra, médiatársadalom. Budapest, Újmandátum Könyvkiadó.
- György Péter (1992): Finom kardigánok. In: Filmvilág. 35. évf. 2. sz. 40-47. p.
- Horváth H. Attila (2011): Informális tanulás. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Kóvágó György (2009): A kommunikáció elméleti és gyakorlati alapjai. Budapest, Aula Kiadó.
- KSH (2004): Az élethosszig tartó tanulás Lifelong Learning.
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lifelong_learning.pdf (utolsó letöltés: 2014.06.22.)
- Kupi Krisztina (2011): Ambivalens narratívák a transzplantáció tárgyalásában. In: Médiakutató. 12. évf. 2. sz. 83-94. p.
- Mc Quail, Denis (2003): A tömegkommunikáció elmélete. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy Andor József (2005): Médiaandragógia, a médiumok vélt és valós szerepe, lehetőségei a felnőtt személyiség alakulásában. Budapest, Magyar Médiapedagógiai Kutatóintézet.
- Nielsen Médiakutató (2011): 2011. évi jelentés.
<http://www.agbnielsen.net/whereweare/dynPage.aspxfather=106&lang=local&id=108&country=Hungary> (utolsó letöltés: 2014.06.20.)
- Nielsen Médiakutató (2014): Tv piaci körkép. 2014. II. negyedév. Nielsen közönségmérés.
http://www.agbnielsen.net/Uploads/Hungary/res_snapshot_2014Q2_hun.pdf
utolsó letöltés: 2014.06.07.

- Rosengren, Karl Erik (2004): Kommunikáció. Budapest, Typotex Kiadó.
- Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: FEKÉTÉNÉ Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulása. Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet. 25 – 33. p.
- Stokes, Jane (2008): A média és kultúrakutatás gyakorlata. Budapest-Pécs, Gondolat Kiadó.
- Szabó József (2009): A helyi média és az informális nevelés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális-informális-autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. 370–376. p.
- Tót Éva (2002): A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. In: Szakképzési Szemle. 2002. 2. szám. 178 – 193. p.

Leszkó Hajnalka

Tanulási eredmények mérése, értékelése - Az ismeretjellegű tudáselemek felmérésére szolgáló tudásmérő teszt feladatok és értékelő rendszer módszertani algoritmus

Fogalmi háttér

Jelen tanulmányban nem kívánok a tudásmérés és beszámítás témakörének teljes körű bemutatásával foglalkozni, azonban a fogalomrendszert szükségesnek tartom röviden értelmezni. A felnőttképzési törvényben megfogalmazott definíció a korábbi törvény megfogalmazásához képest sokkal pontosabb, árnyaltabb. A felnőttképzési törvény szerint az „előzetes tudás mérése: annak felmérése, hogy a képzésre jelentkező dokumentumokkal nem igazolt tanulmányai vagy megszerzett gyakorlati tapasztalatai alapján képes-e a képzés során elsajátítandó tananyagegység követelményeinek teljesítésére, amelynek eredményeként a követelmények megfelelő szintű teljesítése esetén a tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól a képzésre jelentkezőt fel kell menteni;” (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről, 2. §).

Az adott időpontban birtokolt tudásra, annak mélységére, kiterjedésére, összetettségére fókuszálunk függetlenül a tudás megszerzésének módjától, körülményeitől, színterétől. Ezzel el is érkeztünk a napjainkban elterjedő, összetettebb fogalomhoz, azaz a tanulási eredmények, angolul „learning outcomes” kifejezéshez.

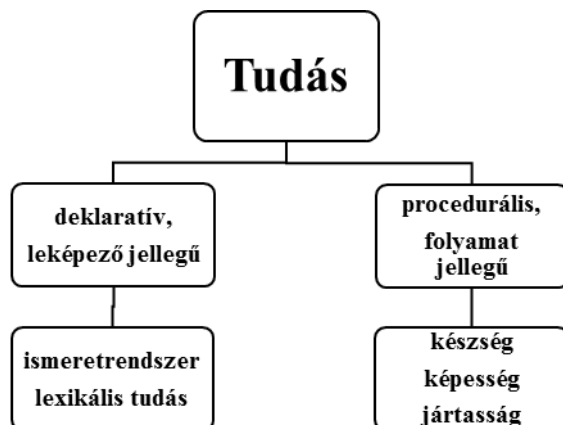
A tanulási eredmények állítások a tudás (ismeret), készségek és kompetenciák vonatkozásában arról, hogy egy tanulási folyamat befejeztével a tanuló mit tud, mit ért és mit képes elvégezni. (Európai Parlament és Tanács 2008).

A felnőtt által birtokolt tanulási eredmények – amelyekkel egy-egy képzésre érkezik – nagyon összetett rendszert alkotnak. A rendszer felépítését értelmezni szükséges, mielőtt az elemeinek felmérésére vállalkoznánk.

A tudás szerveződési egységei

A pedagógiai és pszichológiai meghatározást alapul véve a tudás két fő egységre tagolható. A tudás egyik formája a deklaratív, leképező jellegű tudás. Ez az ismeret jellegű, fogalmi, lexikális tudás, azaz a „tudni mit”. Az adatszerű tudáselemekre kell gondolnunk, melyeket ugyan taxatív vissza tudunk adni, de azok szekventálása, tudáskészletünkbe, gyakorlatba történő átültetése külön feladatot jelent az egyén számára. Ezzel szemben a procedurális, folyamat jellegű tudás a készségeket, képességeket, jártasságokat jelenti, a nevében is utalva arra a procedúrára, melyben megszerezük, gyakorlattá alakítjuk az ismereteket, azaz a „tudni hogyan” (Csapó, 2005:62).

1. ábra: A tudás szerveződési egységei



(Forrás: Csapó, 2005:62 alapján saját szerkesztés)

Ez a felfogás elvezet a konstruktív tanuláselmélet azon alapvetéséhez, amely azt mondja, hogy a tudást egyfajta komplexumként kell kezelni, a procedurális tudáselemek a deklaratív jellegű tudáselemekre épülnek. Ezért a mérőeszközök készítésekor és alkalmazásakor meg kell vizsgálnunk, hogy az egyes tudáselemek felmérésére mely eszköz a legalkalmasabb, szükséges-e azok kombinatív alkalmazása.

A tanulás eredményét, az egyes tudáselemeket más-más mérőeszközökkel mérhetjük fel. Míg az ismeret jellegű tudáselemeket írásbeli tesztekkel, szóbeli felelettel, irányított szóbeli kérdéssel lehet felmérni, addig a képesség jellegű tudáselemek méréséhez bonyolultabb eszközök használata szükséges, például a gyakorlati, szóbeli, írásbeli, AC módszer, egyéni vagy csoportos kompetenciamérés, portfólió elkészítése, deklaratív önértékelési módszer, interjú, vagy konkrét munkafolyamat megfigyelése (Szigeti Tóth, 2009).

Az ismeret jellegű tudáselemek mérésére szolgáló tesztek közül többnyire a nagyobb létszám gyorsabb felmérésére alkalmas írásbeli tesztek terjedtek el.

Ismeret jellegű tudásmérő tesztfeladatok írásának algoritmusai

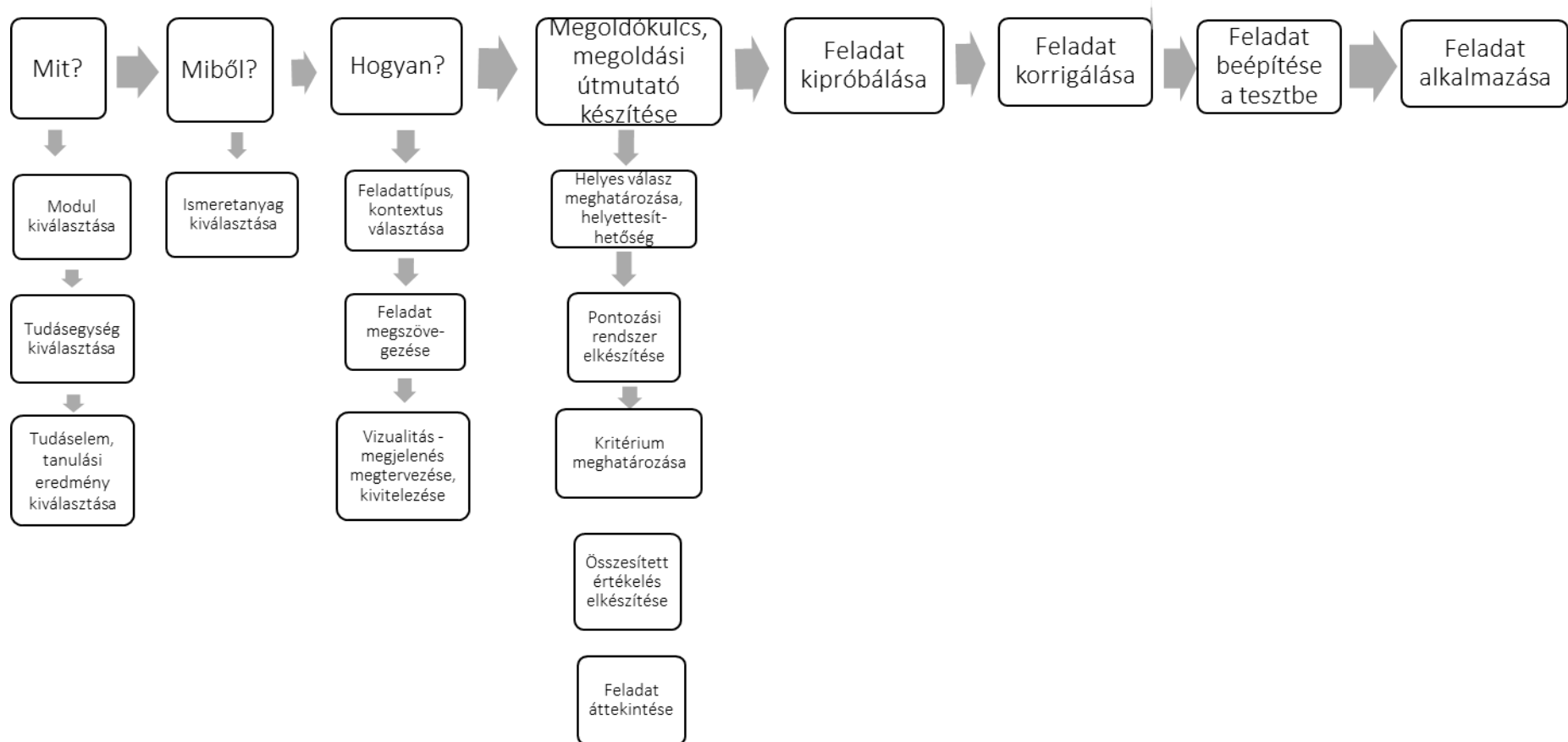
Az ismeret jellegű tudásmérő tesztfeladatok írásának algoritmusát egy ábrával (2. ábra) szemléltetem, amelyben a tesztkészítés egyes lépései veszem sorra.

Mérőeszköz készítésekor első lépésként eldöntjük, hogy mit, milyen jellegű tudáselemet szeretnénk felmérni és ahhoz milyen mérőeszközt társítunk, azaz meghatározzuk, hogy ismeret jellegű tudáselemek mérésére alkalmas tesztet készítsünk. Ezt követően behatároljuk, pontosítjuk, hogy mit fogunk mérni, mely szakképesítést vizsgáljuk, illetve rátérünk a konkrét módszertani lépésekre, az algoritmus elemeire.

Az ismeret jellegű tudásmérő tesztek, tesztfeladatok készítésénél a szakképesítések egyes modulját kell alapul venni, vagyis mindig **egy modulhoz készítjük** a tudásmérő tesztet, a modul tudástartalma határozza meg a teszt feladatainak tartalmát. OKJ-s szakképesítés esetén a megadott standardhoz igazodunk, azaz a szakképesítésért felelős miniszteri rendeletben kiadott szakmai és vizsgakövetelmény tartalmából indulunk ki. Az új OKJ-s szakképesítések követelménymoduljának tartalma, a feladat- és tulajdonságprofil leírása⁵ az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól szóló 217/2012. (VIII. 9.) kormányrendeletben vagy az országos modulterképet tartalmazó honlapon érhető el. A feladat- és tulajdonságprofil rögzíti a képesítés tudásanyagát, kompetenciáit, ezért az ezekben meghatározott tudástartalomnak kell megjelennie a mérőeszközben feladatok formájában. A nem OKJ-s szakképesítések esetében sztenderdizált szakmai és vizsgakövetelmény, valamint a követelménymodul leírása hiányában a képzési program tartalmát kell alapul venni, amely meghatározza a képzés tartalmát. A képzési program adja meg a képzés keretét, felépítését, moduláris rendszerét.

⁵ A feladatprofil egy lista az adott követelménymodul munkatevékenységeiről, az adott munkakörben elvégzendő feladatokról. A tulajdonságprofil az adott munkakör követelménymoduljának tulajdonságait írja le, azt, hogy milyen kompetenciák, ismeretek és szakmai készségek megléte szükséges a feladatprofil tevékenységeinek végzése során (2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről).

2. ábra: Ismeret jellegű tudásmérő tesztfeladatok írásának algoritmus - saját szerkesztés



Miután kiválasztottuk a felmérni kívánt követelménymodult, annak felépítését alapul véve a modult felbontjuk kisebb **tudásegységekre**. A tudásegységeket úgy határozzuk meg, hogy azok jól körülhatárolható ismereteket tartalmazzanak. Mindig több ismeretelem alkot egy tudásegységet, így tovább vizsgáljuk a felépítést.

A tudásegység további felosztásakor már konkrét ismeret jellegű tudáselemeket is ki tudunk választani, például: fogalmakat, definíciókat, szabályokat, törvényeket, elméleteket, rendszereket, összefüggéseket stb. A tudáselemeket tanulási eredmények formájában kezeljük, vagyis a feladatokhoz a tudáselemeket úgy választjuk ki, hogy azokkal a tanulási eredmény meglétére vagy hiányára világíthassunk rá. Például a modul tartalmából kiemeljük, hogy elvégzésével milyen feladatokat kell tudni ellátni, ehhez milyen ismeretek, tudáselemek szükségesek és azokra kérdezzük rá a mérőeszköz feladatában.

A teszt készítés következő nagyobb lépésként azt szükséges sorra vennünk, hogy milyen **forrásanyagból, szakirodalomból** állítjuk össze a feladatokat. Valójában már a modul és a tudásegységek felosztására is használhatunk szakirodalmat, ezáltal könnyebben meghatározhatjuk a legfontosabb tudáselemeket. Ez a szakasz meglehetősen sok könyvtárazást, szakirodalom- és forrásanyag felkutatást igényel. Azonban ilyenkor is figyelembe kell vennünk a képzéshez kidolgozott képzési programot, amely meghatározza a tananyagot, taneszközöket, a felhasználandó szakirodalmat.

A kiválasztott tudásegységek, ismeretelemekhez tartozóan **kiválasztjuk, rendszerezünk az összegyűjtött ismeretanyagot**. A rendelkezésre álló anyagot tartalmilag elemezzük, ismeretekre, ismeretelemekre bontjuk. Ezeket az ismeretelemeket formálisan elemezzük, különböző szempontok szerint kategorizáljuk, csoportosítjuk. A csoportosíthatunk például a következő kategóriák szerint: tények (nevek, évszámok, adatok), fogalmak, szabályok, eljárások, a tudásanyagot lebonthatjuk nagyobb összefüggésekre (oksági, funkcionális stb.), vagy törvényszerűségekre, elméletekre.

A forrásanyag feldolgozását mindig a kiválasztott tudásegységhez és magához a modulhoz kapcsolódóan végezzük. Hiszen az egész rendszerezést nem csak a felkutatott forrásanyagra építjük, hanem azt alapvetően meghatározza a modul tartalom. Ez azt jelenti, hogy sosem lehet elegendő a forrásanyagot önmagában elemezni, hanem azt mindig a modul tartalmával összhangban kell megtenni. Ennek oka, hogy adott tudásanyagból más-más ismeretelemek lehetnek fontosabbak különböző modul tartalmaknak megfelelően.

Hogyan? – a teszt feladatok készítésének konkrét módszertani lépései

A felnőttképzésben továbbra sem áll rendelkezésre egy olyan mérés-metodikai anyag, amely kizárólagosan követendő lenne. A jogszabályok csak a jogi keretét határozzák meg a tudásmérésnek, azonban annak módját, szabályrendszerét, menetét nem. Fontos lenne egy közösen elfogadott és alkalmazott módszertan, amely egyetemleges lehetne a felnőttképzési intézmények számára.

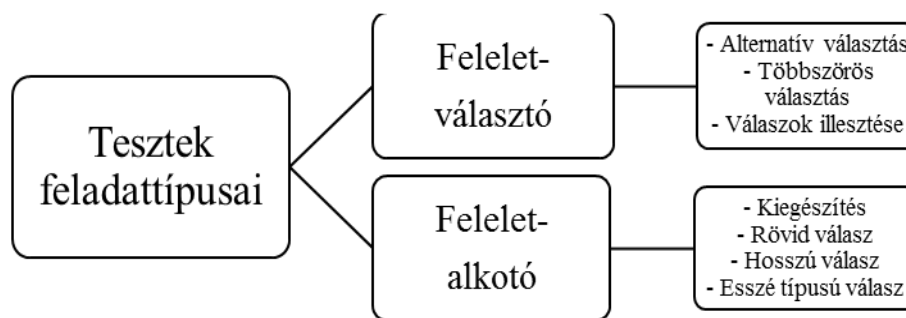
A következőkben egy lehetséges módszertant mutatok be, amely követendő lehet a mérőeszköz feladatainak készítése során.

A feladatkészítés lépései:

- Feladattípus választása, kontextus választása
- A feladat megszövegezése
- Vizualitás – megjelenés megtervezése, kivitelezése

A **feladattípusokat** Csapó Benő csoportosítása szerint célszerű felosztani. Lehetőség szerint minden feladattípusnak szerepelnie kell a tesztben, ezzel a mérőeszköz változatos és összetett lesz. Fel kell mérnünk, hogy melyik feladattípus lehet alkalmasabb egy-egy tudáselem felmérésére, vagy akár több feladatot is készíthetünk ugyanazon tudáselemhez (Csapó, 2005:63).

3. ábra: Az ismeret alapú tudás mérésére szolgáló tesztfeladatok típusai



(Forrás: Csapó, 2005:63 - alapján saját szerkesztés)

A tesztek feladattípusait két nagy csoportra oszthatjuk, egyik a feleletválasztó, másik a feleletalkotó típusú feladatok. Nevüknek megfelelően a feleletalkotó típusú feladatoknál már megadott válaszlehetőségek közül kell kiválasztani a helyes megoldást, a feleletalkotó típusú feladatokban a válaszadónak megadott szempontok szerint saját válasz kell megfogalmaznia.

A két nagy csoportot tovább bontjuk különböző feladattípusokra. A feleletválasztó típusú feladatok közé tartozik az alternatív választás, amikor a helyes választ a következő alternatívák közül kell kiválasztani: igen-nem, igaz-hamis, jó-rossz stb. Ennek a típusú feladatnak mindig csak egy helyes megoldása lehetséges, hiszen a két alternatíva kizárja egymást. A következő feladattípusban már lehetséges több megoldás, attól függően, hogy a többszörös választás típusú feladaton belül egy jó válasz vagy több jó válasz típusú a feladat, illetve lehetséges például a legjobb vagy legrosszabb válasz kiválasztása. A válaszok illesztése típusú feladatban az összeillő válaszlehetőségeket kell egymás mellé rendelni. A hozzárendelés módját, logikai szempontjait mindig meg kell határozni a feladatban. A hozzárendelés módja lehet egy az egyhez, egy a többhöz és több a többhöz hozzárendelés, illetve csoportosítás vagy relációanalízis a feladat tartalmától, helyes megoldásától függően.

A hozzárendelés jelölését mindig egyértelműen meg kell határozni a feladatban, ez lehet összehúzásos módszer, betűk és/vagy számok egymás mellé írása stb. (Csapó, 2005:64).

A feladatalkotó típusú feladatok szintén altípusokra tagolódnak. A kiegészítéses típusú feladatnak két változata van: az egy kihagyott fogalom, évszám, név stb. vagy több kihagyott fogalom – attól függően, hogy az adott szövegen belül hány kihagyott fogalom van. A feleletalkotó típusú feladatok altípusai a rövid válasz, a hosszú válasz, illetve a speciális esszé típusú feladat. A rövid válasz típusú feladatban egy szóval, tulajdonnévvel, számmal, egyéb szóval kell megadni a helyes választ, a hosszú válasz típusú feladatban már egész mondat, definícióval vagy felsorolással. Az esszé típusú feladatban a válaszadó egy hosszabb, összefüggő gondolatsoron halad, megadott szempontok szerint összehasonlít, elemez, összefüggéseket ír le, kifejti saját véleményét a meghatározott témára vonatkozóan. Ez a feladattípus azért fontos, mert a válaszadónak ezáltal lehetősége nyílik arra, hogy árnyaltabban mutassa be tudását. Ezért célszerű mindig legalább egy, de inkább több esszé típusú feladatot alkalmazni a mérőeszközben (Csapó, 2005:68).

A feladattípusok csoportosításakor a Bloom-féle és a SOLO taxonómiát is érdemes megvizsgálni és alapul venni. A Bloom-féle taxonómia a feleletválasztásos technikát, a SOLO taxonómia a feleletalkotásos technikát alkalmazza. A SOLO taxonómiából kiindulva a tudásanyagokat, tanítási egységek tartalmi és műveleti elemzése alapján eldönthetjük, hogy mely feladatok felelnek meg az értékelés céljára. Biggs, J. B. és Collis, K. F. (1982) alkották meg a SOLO taxonómiát, melyben a válaszadásnak öt szintje van, az egyén által elsajátított tudás minőségétől függően. Csoportosították a feleletalkotó típusú feladatokat, amelyeket az egyes tudásanyagokra kell konkretizálni:

- „tanított vagy bemutatott anyag alapvető megértése,
- értelmezés hiányos információ alapján,
- ellentmondó tények, megfigyelések, vélemények összeegyeztetése,
- a bemutatott anyag értékelése
- oksági magyarázatok kigondolása
- fogalom értelmezés szövegösszefüggés alapján
- nem-verbális anyagok vagy verbális, de nem-tananyagok tartalomelemzése
- kísérletek kigondolása tervezése megadott hipotézisek ellenőrzésére.” (Harangi B. 1986:163).

Harangi B. László professzor még egy 1986-os munkájában vonta le a SOLO taxonómia alapján azokat a következtetéseket, hogy a válaszadás módja a feleletalkotás, a példamegoldás, melyben elméletileg nem korlátozható a válasz terjedelme és időtartama, ugyanis a válaszban lévő információk is utalhatnak a tanulás minőségére, a tudásra. Ennek végső következtetése, hogy úgynevezett kiértékelő sablon, megoldási útmutató sem készíthető (Harangi B., 1986:163). Ettől az elvtől nyilván el kell tekintenünk a tanulási

eredmények felmérésére alkalmas tudásmérő eszköz készítésekor. Annak érdekében, hogy mérőeszközünk megfeleljen a későbbiekben tárgyalt jószágmutatóknak, szükséges egy szakszerű, módszertanilag kifogásolatlan megoldókulcsot elkészíteni, amely alapján az értékelést végző személy el tudja végezni feladatát. Viszont a taxonómia elve, a feladatok csoportosítása beépíthető a tanulási eredmények mérésére alkalmas mérőeszköz készítésének módszertanába.

A **feladat megszövegezése** kapcsán a feladat teljes terjedelmére kell gondolnunk. Ennek első része a feladatutasítás, amelyet mindig T/3-ban, magázódó formában adunk meg. A feladat célcsoportjára is tekintettel kell lennünk, ezért a feladat szövege, annak nehézségi szintje eltérő lehet eltérő célcsoportok esetén. A feladatutasítás annak leírása, hogy a feladat során mit kell csinálnia, hogyan kell eljárnia a felmérésben részvevő személynek. Ez lehet felszólítás, kérdés, állítás, ennek megfelelően például a következőképp kezdődhet: „Kérjük, fogalmazza meg...”, „Válassza ki...”, „Kérjük, írja le...”. Állítás esetén valamilyen álláspontot fogalmazunk meg, és a válaszadó feladata lehet például emellett vagy ellene érvelni.

A feladat szövege gyakran már magát a választ is tartalmazhatja, főként a feleletválasztó feladatok esetében. Így már a feladat is tartalmazhat ismeretanyagot.

A **vizualitásra** nem csupán esztétikai szempontból kell gondolnunk, hanem azt kell átgondolnunk, mely feladattípus lehet a legalkalmasabb egy adott tudáselem felmérésére, a feladat hogyan nézzen ki, milyen formázási módot alkalmazzunk. A feladatok kivitelezését az adott tudáselem, maga a végrehajtandó feladat és a megoldás határozza meg. Például egy adott tudáselemre rákérdezhetünk feleletalkotó feladattal, de megadhatjuk egy feleletválasztóban is. Ilyenkor az a kérdés, melyik út célszerűbb, a válaszadó megfogalmazására vagyunk kíváncsiak vagy például arra, hogy már megadott válaszok közül ki tudja-e választani a helyeset. A feladatokhoz megoldási útmutatót készítünk, amely alapján az értékelés alapjául szolgál.

Megoldókulcs, megoldási útmutató elkészítésének módszertana

A megoldókulcs több az egyes feladatok helyes megoldásának leírásánál, sokkal inkább egy részletes útmutató arról, hogy az értékelést végző személynek hogyan kell eljárnia a teszt kiértékelése során. Ezért az a legfontosabb, hogy egy mindenre kiterjedő, pontos, félreérthetetlen útmutatót készítsünk. Az írásbeli tesztek kritériumai, az ún. **jóságmutatók** ebben segítenek. Az **objektivitás** azt a célt szolgálja, hogy tesztünk tárgyilagos legyen, a teszt eredményének mindig függetlennek kell lennie attól, hogy ki végzi az értékelést. Ezt úgy érhetjük el, ha egy részletes, pontos, követhető megoldókulcsot készítünk, ezáltal elkerülhetjük a szubjektív értékelést. A második jóságmutató jóságmutató a **reliabilitás**, azaz a megbízhatóság. Célunk, hogy a teszt jól mérje azt, amire kidolgoztuk, vagyis

figyelembe kell vennünk a felmért személyek elvárt vagy feltételezett tudásszintjét. A teszt nehézségi szintjét a szakképesítés célcsoportja határozza meg, azaz a szakképesítés szakmai- és vizsgakövetelményében leírt iskolai előképzettség. Kerülnünk kell a pusztán logika útján kikövetkeztethető feladatokat, illetve hogy a feladatok hasonlítsanak egymásra. Hiszen ebben az esetben a felért személy kialakíthat egy szisztémát a feladatok megoldására, ez pedig nem lehet a felmérés célja. A harmadik jóságmutató a **validitás**, azaz az érvényesség, ami azt jelenti, hogy a tesztnek valóban azt kell mérnie, aminek a mérésére kidolgoztuk. A tesztnek le kell fednie az egész modul tartalmát, amennyiben egy teljes modul tudásanyagát szeretnénk felmérni. Ehhez általában körülbelül 20-25 jól elkészített feladat elegendő lehet, de ez függ a modul tartalmától, nagyságától (Csapó, 2005:52).

A megoldókulcsban, annak szövegében nagyon pontosan **meghatározzuk a helyes választ**, válaszokat a feleletalkotó feladatok esetében ez valamivel nehezebb. A szövegből ki kell emelni valamilyen módszerrel, pl. szerkesztési eszközökkel (félkörvív, dőlt, aláhúzott, más színű betű stb.) a **helyes válaszelemeket, itemeket**, vagy a megoldás végén fel lehet sorolni azokat. Arra is ki kell térnünk, hogy az egyes itemek **helyettesíthetők-e** szinonimával, más megfogalmazással és érdemes azokat lejegyeznünk.

Az egyes itemekhez, helyes válaszelemekhez pontszámokat kell társítanunk, azaz **pontozási rendszert készítünk**. A feladatok nehézségi szintjét súlyozással (felfelé/lefelé) módosíthatjuk, azaz, ha az itemekre több vagy kevesebb elérhető pontszámot adunk meg. Meg kell határoznunk az összesen elérhető pontszámot, amelynek egyeznie kell az egyes feladatokban elérhető pontszámokkal és a helyes válaszelemek számával.

Ezután következhet a **kritériumok meghatározása**. A tesztelés lehet norma- vagy kritériumorientált, azaz a felmért személyek eredményeit összevetjük egymással, vagy értékelhetünk előre meghatározott kritérium alapján (CSAPÓ, 2005:59). A kritériumorientált értékelésnek megfelelően az ismeret jellegű tudáselemek felmérésekor az egyes feladatoknál és az összesen elérhető pontszámokat meghatározzuk, valamint azt a kritériumszintet is, amely elérése esetén beszámítási lehetőséget nyújtunk a felnőtt számára. Ezeket célszerű százalékban is kifejezni.

Az értékelést összesítve is elkészítjük, így áttekinthetőbb, hogy az egyes feladatoknál és összesen hány pontot ért el a felmért személy. Ezáltal átfogóbb képet kaphatunk a felmért tudásról és annak mélységéről. Az eredményt a kritériumoknak megfelelően értékeljük, a szint elérése esetén utalunk arra, hogy valamilyen beszámítási lehetőséget nyújtunk a felnőtt számára. Mindezt hivatalos adatokkal megerősítjük (felmérést végző személy(ek) neve, beosztása, aláírása, a mérés időpontja, helyszíne).

A tesztfeladat készítésének befejező szakaszában a következő lépéseket követjük:

- Feladat kipróbálása
- Feladat korrigálása
- Feladat beépítése a tesztbe
- Feladat alkalmazása

Ezekben a lépésekben a feladatokat ellenőrizzük, hogy megfelelnek-e a tesztkészítés kritériumainak, a jóságmutatóknak és valóban elérik-e a mérés célját. Ebben a fázisban nem csak a felmért személy, hanem a felmérést végző személy feladatait is áttekintjük, hogy azok megfelelően értelmezhetőek, félreérthetetlenek legyenek. A feladatokat egy egész tesztté alakítjuk. Ezt követően a teljes mérőeszközt egy próbamérésnek kell alávetni, és az eredményeket több értékelő személlyel értékelteni. Amennyiben bármely kritériumnak nem felel meg a mérőeszköz vagy az egyes feladatok, úgy azokat korrigálni szükséges. A mérőeszközt időről időre fejleszteni kell a tananyagoknak, a jogszabályoknak, egyéb változó tényezőknek megfelelően.

Záró gondolatok

Az általam bemutatott algoritmus a tanulási eredmények, azon belül is az ismeret jellegű tudáselemek felmérésére alkalmas mérőeszköz készítésének pontjait veszi sorra, röviden ismerteti a módszertan lényegi elemeit.

Ahhoz, hogy a felnőttek adott pillanatban birtokolt tanulási eredményeit figyelembe tudjuk venni további tanulási folyamatainkban, szükséges lenne egy standardizált módszertan alkalmazása, mind a tudás felmérésére vonatkozóan, mind pedig a tanulási eredmények teljes elismerési eljárásában. Amíg nem alakítunk ki olyan standardokat, amelyek egyetemlegesek, szabályozottak és követendőek a felnőttképzési intézmények számára, addig a tanulási eredmények elismerési folyamata továbbra is változó eredménnyel zajlik. Az Európai Unió Tanácsa 2012-es ajánlásában megfogalmazza, hogy a tagállamoknak legkésőbb 2018-ig ki kell dolgozniuk a tanulási eredmények elismerési rendszerét. Ez számunkra nem azt jelenti, hogy eddig az időpontig kapunk „haladékot”, ez azt jelenti, hogy most van időnk konkrét, rendszeralkotó lépéseket tenni. Tanulmányommal a módszertan bővítéséhez kívánok hozzájárulni.

Felhasznált irodalom

- Csapó Benő (2005): Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Kutatási zárótanulmány. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- Az Európai Parlament és A Tanács Ajánlása 2008. az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:HU:PDF>
letöltés dátuma: 2014. 06. 05.
- Harangi B. László (1986): A felnőttkori értelmi fejlődés és tanulás mérése, értékelése In: Soós Pál – SZ. Szabó László (szerk.): Tömegkultúra és közművelődés. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem, 157-183. p.
- Szigeti Tóth János (2009): A tanulás sokfélesége: kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól: záró tanulmány. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest
- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről.
http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139866.254833
letöltés dátuma: 2014. 09. 05.
- 217/2012 (VIII. 9.) Kormányrendelet az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól.
http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=153810.263098
letöltés dátuma: 2014. 09. 05.
- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről.
http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=161144.266696
letöltés dátuma: 2014. 09. 05.
- 2012/C 398/01 A tanács ajánlása (2012. december 20.) a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:HU:PDF>
letöltés dátuma: 2014. 09. 05.

RECENZÍÓ

Benkei-Kovács Balázs

A rejtett tudás feltárásának rendszerszintű modellezése a hazai felnőttképzési szektorban

(Recenzió Dr. Farkas Éva: A rejtett tudás című könyvéről)

„Mily különös dolog a tudás! Ha egyszer beléakaszodott, rátapad az elmére, mint moha a sziklára.” (M. Shelley)

Dr. Farkas Éva, a Szegedi Tudományegyetem innovatív szemléletű kutató egyetemi docense izgalmas és aktuális problémakört elemez frissen megjelent könyvében (*A rejtett tudás. A nem-formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*, 2014). A gondosan szerkesztett monográfiában a nem formális tanulási eredmények hitelesítésének kérdése áll a középpontban, amelyet számos aspektusból, gazdag szakirodalmi forrásanyagra támaszkodva mutat be a szerző. Kötetét egyedivé teszi dr. Farkas Évának praktikus látásmódja: nem ragad le kizárólagosan az elméleti keretknél, hanem a gyakorlati oldalról is, módszertani útmutatóval és jó példákkal kiegészítve segít megvilágítani a felnőttképzési rendszer fejlesztésének lehetséges irányát a vizsgált területen.

A kötetet kezébe véve az olvasó már első ránézésre is megnyerő, elegáns kiadvánnyal találkozik: kellemes kék háttérű borítóról impozáns jéghegy köszön ránk, amely kettős metaforaként is értelmezhető a tartalomból kiindulva. Egyrészt a rejtett tudások címválasztás és a borító kép a Goldmann-féle jéghegy modellre utal. Ezáltal az olvasó számára előrevetíti a szerző, hogy a rejtett tudások fontosságukat és mennyiségüket tekintve az emberi élet során jelentős, sőt hosszabb időtávot figyelembe véve meghatározó szereppel bírnak a formálisan igazolt ismeretekhez képest. Ezért ezen kompetenciakészlet feltárása és hitelesítése, és az oktatási-felnőttképzési rendszer ez irányú fejlesztése egyszerre fontos személyes és társadalmi érdek is. Másrészt, a kutatással és fejlesztéssel foglalkozó szakemberek, és az oktatáspolitikai innovációk terültén munkálkodók számára üzenet is lehet ez a jéghegy, amely jelzi, hogy az érintett kutatási területen Magyarországon még csupán a problémakör felszínét ismertük meg, bizonyos tekintetben kezdeti stádiumban tartunk. Az elkövetkező évek fejlesztőmunkája során számos ismerettel fogunk gazdagodni, valamint nem várt nehézségekkel szembesülni a hitelesítési rendszer kialakítása és bevezetése során –tehát a munka nagyobb része még hátra van, és láthatatlan

számunkra, mint a jéghegy vízalatti része. Szerencsére azért nem sötétben tapogatozunk, hiszen a nemzetközi jó példák, amelyekből a szerző is bemutat számunkra egy csokorral, vezetőként szolgálhatnak a terület előmozdítása során.

A könyvben a témával most ismerkedők és a már kicsit jártasabb szakemberek is számos választ fognak találni a kérdéseikre, a kötet ugyanis strukturált látásmóddal, az alapokig visszanyúlva mutatja be a vizsgált andragógiai kutatási területet. A feldolgozott anyag gazdagságáról tesz tanúságot a könyv terjedelme is, amely több mint háromszáz oldalon keresztül, logikus szerkezet mentén vezeti olvasóit. A hiánypótló kutatómunka a Magyary Zoltán posztdoktori ösztöndíjprogram támogatásával készült el; dr. Farkas Éva a desk-research adatfeltáró és forrás-elemző módszer mellett személyes adatgyűjtésre (interjúk hazai érdekeltekkel és külföldi jó gyakorlatok megvalósítóival), dokumentumelemzésre, valamint az elméleti rendszerfejlesztés, és a gyakorlati mérőeszköz-tervezés módszereire egyaránt támaszkodott a könyvben bemutatott komplex kép felrajzolása során.

A vizsgált terület a hazai és nemzetközi szakirodalomban az elmúlt két évtized során került az érdeklődés középpontjába, részben az egész életen át tartó tanulás eszméjének egy fontos járulékos elemeként, és ekképpen épült be az európai felnőttképzési politikába is. *„Az egész életen át tartó tanulás új megközelítést jelent a korábbi oktatásügyi gondolkodásmódhoz képest. Nem egyszerűen több tanulást vagy felnőttkorban való tanulást jelent, hanem az oktatási rendszer megváltoztatását is”*- írja a szerző az 1.1. fejezetben (18. oldal). A hatékony felnőttkori tanuláshoz szükség van egy rugalmasabb felnőttképzési rendszerre is, amelynek a „rejtett”, nem formális úton megszerzett tudásokat elismerni és hitelesíteni is képes felnőttképző intézményei alapvető egységei. A felnőttképzési intézményrendszer ilyen irányú átalakításához ad a könyv új perspektívákat és módszereket.

Ezen típusú fejlesztésen már számos európai ország átesett, elsőként Franciaország és Írország voltak azok az európai kontinensen, amelyek viszonylag korán, az ezredforduló környékén, törvényi szinten szabályozták a rejtett tudásokat hitelesítő elismerési rendszereiket, és azóta működőképes eljárásokat fejlesztettek ki (Benkei-Kovács 2012). Hazánkban is zajlottak korábban a területen kísérleti projektek, azonban ezek eredményei nem hasznosultak átfogó módon, működőképes rendszerszintű fejlesztésre eddig nem került sor a felnőttképzési szektorban, ami részben a hosszú távú oktatáspolitikai támogatás hiányával indokolható. A legnagyobb volumenű, fenntartható eredménnyel záruló projektek a felsőoktatási szektort érintették a közelmúltban (Derényi-Kocsis-Tót 2011). A felnőttképzési szektorban lenne azonban a legnagyobb jogosultsága egy ilyen célú tanulástámogató eszköz bevezetésének, ami jelenleg komoly rendszerszintű hiátus hazánkban. Az európai politika továbbra is sürgeti ennek az eszköznek kidolgozását, továbbfejlesztését és bevezetését: az Európa Tanács 2012 decemberében kelt ajánlásában

új határidőt tűzött ki (2018) a nemzeti szintű hitelesítési eljárások kialakítására és bevezetésére. Ezen aktualitások figyelembevételével állítható, hogy dr. Farkas Éva új könyve katalizátorként szolgálhat arra, hogy a téma ismét a tudományos és oktatáspolitikai közbeszéd fókuszába kerüljön, és ott egy jelentősebb diskurzus tárgyaként elfoglalja megillető helyét, mint az egész életen át tartó tanulás rendszerének egy fontos és megkerülhetetlen építőköve.

A monográfia szerkezeti íve jól követhető módon dolgozza fel a problémakört:

Elsőként fogalmi síkon járja körül a témát a szerző, a bemutatott definíciók pontosan tisztázzák a jelenséget és a hozzá kapcsolódó fogalmi hálót (1 fejezet). Az alkalmazott terminológia tekintetében figyelemreméltó, hogy a szerző a rejtett tudásokat szolgáló elismerési rendszerek és eljárásokat összefoglaló módon egy magyar terminus technikus bevezetésével, „hitelesítési eljárás” határozza meg. Ez a megoldás eltér az elmúlt évek fejlesztéseitől, amelyek párhuzamban az európai tendenciákkal a „validáció” kifejezés meghonosítására-magyarítására tettek kísérletet 2009 és 2013 között. Világszinten nincs egyébként összhang egy általánosan elfogadott kifejezés alkalmazása tekintetében: az OECD, az UNESCO valamint a CEDEFOP is más-más kifejezést használtak, amikor makroszinten komparatív módon vizsgálták a jelenség alakulását (Benkei-Kovács 2012). Ezért a fogalomra javasolt magyar nyelvű névhasználat („hitelesítés”) nem áll szemben a nemzetközi trendekkel, és talán könnyebben is megjegyezhető lenne széleskörű bevezetése esetén, mivel nincs idegen hangzása. A szerző jó stílusban érvel, sok esetben személyes példákkal is gazdagítja elméleti gondolatvezetését, ami már a fogalmak tisztázása során világosan megjelenik. Az elemzés keretein belül megvilágítja hitelesítési eljárásoknak rendszertani helyét is az egész életen át tartó tanulást támogató eszközök tárházában, és a tanulási eredmények központú szemlélet, amely az egész kötetnek az egyik vezérgondolata lesz, már itt megjelenik (1. fejezet).

A második fejezetben nemzetközi kitekintésben ismerhetjük meg a jelenséget. A szerző az európai oktatáspolitikán belül áttekinti a vizsgált téma közel két évtizedes történetét, jól összefoglalva a legmeghatározóbb EU dokumentumokat és nemzetközi kutatásokat, országrangsorokat. A jó gyakorlatok közül Hollandia, Belgium, Spanyolország és Románia hitelesítési eljárásait mutatja be részletesen, amelyek hasznos tanúságokkal szolgálhatnak a további magyar rendszerfejlesztés számára (2. fejezet).

A hitelesítési eljárás csupán az egyik az európai tanulástámogató eszközök közül, amelyeket az EU javasol tagországai számára. A szerző a hitelesítési eljárással párhuzamosan olvasóit bővebben megismerteti a többi tanulástámogató eszközzel is, amelyek az egész életen át tartó tanulás megvalósulását szolgálják: az Europass portoflió, az Európai- és a Magyar Képesítési Keretrendszerek, az Európai szakképzési kreditrendszer (ECVET), és a tanulási eredmények alapú szemlélet (3. fejezet.).

A negyedik fejezetben kerül sor a korábban lezajlott hazai kísérleti pilot-projektek és fejlesztő-munkák részletes bemutatására és elemzésére. A lezárult fejlesztési programok mellett (HEFOP és TÁMOP projektek), ismertetésre kerülnek az aktuális magyar jogszabályi keretek, és a megvalósuló hazai jó gyakorlatok. A hazai helyzetkép kapcsán megerősítésre kerülnek azok a tények, amely korábbi vizsgálatokban már részben igazolódtak:

- *„az előzetes tudás mérése és beszámítása periférikus ügy, hiányzik a kormányzati, munkáltatói, képző intézményi és felnőtt tanulói elköteleződés”*
- *„az oktatáspolitikai és az oktatási rendszer nem tud elszakadni a formális besorolási rendszertől és az oktatás szektoriális megközelítéstől”*
- *„nincs meghatározott funkció rendelve az előzetes tudásméréshez”* (125. oldal)

A fejezet erénye és komoly eredménye, hogy kísérletet tesz a sikertelen fejlesztések mögött álló okok feltárására, amelyek a jövőbeni együttműködés számára kulcsfontosságú tanúsággal szolgálhatnak (126-129. oldal). A legfontosabb sürgető feladatként az eljárás „céljának és funkciójának”, valamint a „működés és a fenntarthatóság” feltételeinek kidolgozását látja a szerző (4. fejezet.).

A hitelesítési eljárás kialakítása ugyanis nem képzelhető el jól meghatározott politikai és gazdasági célok nélkül: a következő fejezetben a tanulási eredmények társadalmi és gazdasági funkcióinak elemzésére kerül sor, és önálló alfejezetekben tárgyalja a foglalkoztatási, az egész életen át tartó tanulásba való bekapcsolódást ösztönző, valamint a szak és felnőttképzési rendszer minőségi fejlesztését segítő funkcióit. (5. fejezet) A fejezet során a szerző kiemeli, hogy a *„tanulási eredmények hitelesítési eljárásának a képzésbe való bekapcsolódás támogatásán túl kiemelt funkciója lehet a foglalkoztatás növelése is.”* (130. oldal)

A rendszerfejlesztés legeredetibb elemét a következő, hatodik fejezetben mutatja be a szerző, amely során javaslatot tesz a bevezetésre kerülő hitelesítés eljárás általános modelljére is. Ezen felül számba veszi a magyar képzési és foglalkoztatási rendszer aktuális állapotának függvényében a konkrét feltételeket egy országos hatáskörű rendszer bevezetéséhez, és felvázolja a szükséges infrakstrukturális háttérhez illeszkedő intézmények kialakításának modelljét (6. fejezet).

Az utolsó két fejezetben a praktikum kerül előtérbe: kidolgozott módszertani útmutatóval kívánja segíteni a felnőttképzésben dolgozók tevékenységét, amely egyrészt a tanulási eredmények megfogalmazásához (7. fejezet), másrészt a tanulási eredmények felméréséhez és értékeléséhez (8. fejezet) jelentenek hasznos segítséget.

A munka értékes elemét képezi a melléklet, amelyben a módszertani fejezetek meghosszabbításaként gyakorlati illusztrációját láthatjuk annak, hogy milyen módon

valósítható meg papíralapú tesztek segítségével az előzetes tudás felmérése, külön választva az ismeretjellegű tudás és a képesség jellegű tudástípusok felmérését. A választott példák alaposan kidolgozottak, és két-két eltérő típusú modul esetében adnak a mintát és megoldókulcsot a kompetencia-alapú mérés és értékelés megvalósítási módjára, egy jól kidolgozott folyamatleírás kíséretében.

A monográfia stílusa világos, érvrendszere és gondolatvezetése jól követhető, sok tekintetben meghaladja a szigorúan vett tudományos kutatómunka kereteit: egyszerre érezzük a hitelesítési eljárások fontossága mellett érvelő és meggyőző vitairatnak, a megvalósult fontosabb eredményeket közreadó ismeretterjesztő munkának, elméleti kereteket tisztázó rendszerfejlesztésnek, valamint praktikus módszertani útmutatónak. Ez a stiláris változatosság azonban nem válik a tartalom rovására, azonban tükrözi a téma összetettségét és kiforrotlanságát, amely a teljesség igényével történő bemutatást indokoltá, sőt szükségessé is teszi.

A szerző rendszerszintű következtetései helytállóak, a hazai rendszerfejlesztésnek először világos célokat kell kitűznie maga elé, azonban a „*a jövő célkitűzéseinek megfogalmazásán és egy strukturális átalakítás elindításán túl a múlt beidegződéseit, tradícióit, megszokott struktúrákat, gondolkodásmódokat, attitűdöket is át kell hangszerelni.*” (228. oldal). A közös gondolkodáshoz és fejlesztéshez dr. Farkas Éva kutatása rendkívül fontos impulzust biztosít, azonban a siker záloga az lenne, hogyha ezáltal a hitelesítési eljárás kérdése a tudományos és a szakpolitikai vitákban is jelentősebb fókuszot kapna az elkövetkező időszakban.

Felhasznált irodalom

- Benkei-Kovács, Balázs (2012): Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata, Budapest, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
- Derényi, András – Kocsis, Mihály – Tót, Éva (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. OFI, Budapest.
- Farkas, Éva (2014): A rejtett tudás: A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. Szeged: SZTE JGYPK FI, 303. p.

Szerzőink

Benkei-Kovács Balázs

- Ph.D., adjunktus, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Andragógiai és Művelődéstudományok Tanszék

Farkas Éva

- Ph.D., egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Felnőttképzési Intézet

Kenyeres Attila Zoltán

- tanársegéd, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

Leszkó Hajnalka

- óraadó, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet

Mászlai Olga

- II. éves andragógia BA szakos hallgató (művelődésszervező szakirányon), Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

Németh Anna

- II. éves andragógia BA szakos hallgató (művelődésszervező szakirányon), Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

Stéber Andrea

- doktorandusz, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola

Szabó József

- Ph.D., adjunktus, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete, 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 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 email címünkön!



Impresszum

Felnőttképzési Szemle – online időszaki kiadvány

2014. évi 2. szám (VIII. 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

Főszerkesztő:

Dr. Juhász Erika

A szerkesztőbizottság tagjai:

Prof. Dr. Maróti Andor

Prof. Dr. Sári Mihály

Dr. Sári Szilvia

Dr. Zalay Szabolcs

On-line szerkesztő:

Pete Balázs

A 2014. évi 2. szám további, a szerkesztőbizottságon túli lektorai:

Dr. Benkei-Kovács Balázs

Dr. Engler Ágnes

Dr. Farkas Éva

Dr. Dankó-Herczegh Judit

Dr. Márkus Edina

Dr. Szabó József

Felelős kiadó:

Prof. Dr. Sári Mihály (FFE elnöke)