

FEF

*Felnőttképzési Szemle
IX. évfolyam 1. szám
2015*

Tartalomjegyzék

Előszó	4
Tanulmányok	6
Barta Fruzsina: Felnőttképzési statisztikák Európában	7
Máslai Olga: Az idősek tanulási sajátosságai.....	18
Kutatási Eredmények	28
Pajor Enikő: Andragógiai információszolgáltatás – A DAFSZT Tudástár létrehozása ..	29
Szücs Szabina: Az akkreditált nyelvi képzési programok helyzete Magyarországon – 2013	43
Kovács Anett Jolán: A támogatott képzések vizsgálata a résztvevők szemüvegén keresztül egy Csongrád megyei felnőttképzési intézményben	53
Nyilas Orsolya: Nagy elvárások – szerény lehetőségek egy Gyógyszertári asszisztens képzés tapasztalatai az Észak-alföldi régióban	64
Molnár Attila Károly: Résztvevő-központú eszközökkel a fogvatartottak reintegrációjáért.....	70
Recenzió	81
Deák Orsolya – Kovács Zsuzsanna: Recenzió a „Közösségi művelődés – közösségi tanulás” című kötetéről.....	82
Szerzőink	91
A publikálás feltételei	92
Impresszum	93

Előszó

A Felnőttképzési Szemle IX. évfolyamának 1. száma 9 szerző tanulmányait és kutatási eredményeit mutatja be 8 publikációban. A Felnőttképzési Szemle ezen száma is azzal a céllal jelenik meg, hogy felvállalja a szakmai és tudományos párbeszéd alapját jelentő felnőttképzési témájú elméleti tanulmányok és empirikus kutatási eredmények bemutatását.

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

Jelenlegi számunkban egy tapasztalt kutató (Pajor Enikő, főiskolai tanár) írása mellett a junior kutatók írásai dominálnak. Ezek nagyobb része a XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia 13. tagozatában, a Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógia és Könyvtártudományi Szekcióban bemutatásra is került. Öröm ez számunkra szakmailag is, mivel a tudományos utánpótlás így jól látható a felnőttképzés szakmai-tudományos területén. A tanulmányok rovatban elhelyezett írások is két fiatal kutató munkáját mutatják be. Barta Fruzsina az európai felnőttképzési statisztikák egy részének elemzéséről készítette tanulmányát. Ennek bővített változatával az említett OTDK Szekcióban I. helyezést ért el a felnőttképzési témájú dolgozatok között. (Témavezetője dr. Márkus Edina, egyetemi adjunktus.) Mászalai Olga az idősek tanulási sajátosságait vizsgálja, amely korábbi kiváló BA szakdolgozata témája is volt, és ennek eredményeit érdemes a szélesebb szakmai-tudományos közösséggel is megismertetni.

A kutatási eredményeket bemutató rovatban Pajor Enikő egy fontos szakmai kezdeményezést, a Dél-Alföldi Felnőttképzési – Szakképzési Tudástárat mutatja be. Ezt követően mesterszakos és doktorandusz hallgatók kutatási eredményeit olvashatjuk. Szücs Szabina az akkreditált hazai nyelvi programokat elemzi (munkájával az említett OTDK Szekcióban különdíjas lett), Kovács Anett Jolán a támogatott képzéseket, Nyilas Orsolya a gyógyszerügyi asszisztens képzés tapasztalatait. Molnár Attila Károly az OTDK Felnőttképzési zsűrijében III. helyezett dolgozatának publikációs változatában a fogvatartottak reintegrációs módszerei egyikét mutatja be.

A recenzió rovatban Deák Orsolya és Kovács Zsuzsanna a „Közösségi művelődés – közösségi tanulás” tanulmánykötetet mutatja be, amely a felnőttképzés és közművelődés, közösségi művelődés számos hazai kutatójának munkáját mutatja be.

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



*Felnőttképzési Szemle
IX. évfolyam 1. szám
2015*

TANULMÁNYOK

Barta Fruzsina

Felnőttképzési statisztikák Európában

A világ oktatáspolitikájában egyre hangsúlyosabb szerepet kap a lifelong learning, azaz az egész életen át tartó tanulás eszméje. A világ társadalmi, ezen belül Európa is olyan változásokon megy keresztül, amelyek megkövetelik azt, hogy az emberek folyamatosan fejlesszék tudásukat. A gyors technikai fejlődéssel párhuzamosan olyan kompetenciák válnak elengedhetlenné a mindennapi munkavégzéshez, amelyeket azok, akik 20 vagy 30 éve végeztek el alap- és középfokú tanulmányaikat, nem birtokolnak.

Egyrészt fennállnak bizonyos, a társadalmakban végbemenő változások, mint például a fejlett országokra jellemző öregedő társadalom, a posztadoleszcencia megjelenése és a globalizáció. A gazdaság szintjén is problémák jelennek meg, mint az egyre növekvő munkanélküliség (főleg a gazdasági válság hatására).

Ezekre az újfajta kihívásokra a klasszikus iskolarendszer nem készíti fel megfelelően az egyéneket, a változások gyorsasága miatt a csak gyermek és fiatal korban tanultak már nem elegendőek ahhoz, hogy az emberek el tudják látni munkahelyi és az élet egyéb területén adódó feladataikat.

A kihívások kezelésére új iskolarendszer kialakítására van szükség. A követelményeknek leginkább az élethosszig tartó tanulás koncepciója felel meg. A lifelong learning „olyan kora gyermekkortól késő öregkorig tartó kognitív folyamat, amely magába foglalja a formális, azaz az iskolai oktatást éppen úgy, mint a non-formális (bizonyítványt nem adó, kötetlen, öntevékeny szervezetek keretei között végbemenő, nálunk a közművelődési jellegű), valamint az informális (családi, munkahelyi, a széles társadalmi környezetben történő) tanulást.” (Harangi 2003:225). Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra válása című Európai Unió dokumentum meghatározása szerint „minden, az életben vállalt olyan tanulási tevékenység, amelynek célja az ismeretek, a készségek és jártasságok fejlesztése személyes, polgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból”. (Bizottsági Közlemény... 2001:10)

Az élethosszig tartó tanulás nemzetközi dimenziója

Európában számos szervezet foglalkozik valamilyen szinten a felnőttképzéssel és az élethosszig tartó tanulással. A legmeghatározóbb szerepet Európában a lifelong learning koordinálása és szabályozása terén az Európai Unió tölti be. Az Unió ösztönző intézkedésekkel segíti a tagállamok munkáját az oktatás fejlesztése és a rendszerek egymáshoz való közelítése terén. Ezenkívül különböző dokumentumok, állásfoglalások és munkatervek, statisztikák kiadása által segíti az élethosszig tartó tanulás fejlesztését. 1992-ben a maastricht-i szerződés közösségi politikai szintre emelte az oktatáspolitikát. Ezek után egy sor dokumentum jelent meg az élethosszig tartó tanulás jegyében,

különböző iránymutatásokat és javaslatokat fogalmazva meg. Ezek közül a 2000 októberében megjelent a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* című Európai Unió jelentés volt a legjelentősebb, mely azóta is megszabja az oktatási politika irányvonalait Európában. A szintén ebben az évben elfogadott lisszaboni stratégia keretében kidolgozott Oktatás és képzés 2010 munkaprogram különböző, a tagországok által teljesítendő célkitűzéseket fogalmaz meg, és ez a munkaterv határozta meg a 2000-es évek elejének oktatáspolitikáját, majd 2009-ben ezt váltotta fel, a jelenleg is érvényben lévő Oktatás és képzés 2020.

Az Európai Unió kívül még számos szervezet foglalkozik valamilyen szinten és formában a felnőttképzéssel. Ilyen szervezet az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete) mely átfogóan foglalkozik a kultúrával, a tudománnyal és az oktatással. Az UNESCO világkonferenciák szervezésével és különböző tanulmányok és dokumentumok kiadásával járul hozzá az ezen a területen történő fejlődéshez. A szervezet által kiadott legmeghatározóbb és legismertebb mű a - legtöbb helyen csak Delors – jelentésként említett - *Az oktatás – rejtett kincs* című jelentés, mely szerint a 20. század által támasztott kihívásoknak való megfelelésben az oktatás tud segítséget nyújtani, ezen belül is az élethosszig tartó tanulás a legmegfelelőbb, mivel rugalmas, változatos, térben és időben elérhető és a szakmai képzéseken túl fontosnak tartja az ember személyiségének folyamatos fejlődését is. (Delors 1997)

Egy másik nemzetközi szervezet, az OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) vagyis a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet is aktívan foglalkozik a szóban forgó területtel. Mivel az OECD főleg gazdasági fejlesztéssel foglalkozó szervezet, ezért a felnőttképzéssel kapcsolatban is túlnyomó részben annak gazdasági oldalával foglalkozik, elsősorban a munkaerő-piaci képzésekkel, továbbképzésekkel.

Az oktatás fejlesztésével foglalkozik még továbbá a Világbank, mely főképp hitelek és segélyek biztosításával támogatja a felnőttképzés fejlesztését (például Magyarországon Világbank- i segítséggel jöttek létre a kilencvenes évek elején a Regionális Képző Központok); a CEDEFOP, vagyis az Európai Szakképzés- Fejlesztési Központ az Európai Unió Bizottságának háttérintézménye, melynek feladata, hogy tudományos és technikai tevékenysége révén támogassa a Bizottságot a szakképzés és szakoktatás előmozdításában és közös politika kialakításában.

A lifelong learning mérése

Mivel az élethosszig tartó tanulás az egész világra kiterjedő, és a nemzetközi oktatáspolitikát meghatározó elvvé vált, valamint az Európai Unió tagországainak saját, a lifelong learning-et szabályozó nemzeti stratégiával kell rendelkezniük és meg kell felelniük bizonyos nemzetközi elvárásoknak és a nemzetközi együttműködés is kialakult ezen a területen, szükségessé vált különböző, oktatási rendszerekkel foglalkozó

adatbázisok és statisztikai gyűjtemények létrehozása. Fontos szempont, hogy az adatok egymással összehasonlítható és jól körülhatárolhatóak legyenek és nem csak a múlthoz képest végbement fejlődést, előrehaladást (esetleg visszaesést) legyenek képesek kimutatni, hanem az egyes országok közötti különbségeket is.

Világszerte számos, az élethosszig tartó tanulás mérését szolgáló kutatás folyt vagy folyik ma is, ám ezek általában kisebb szervezetek vagy éppen egyetemek által folytatott kutató tevékenység keretében valósulnak meg, és nem tartós és folyamatos felmérések, csak viszonylag rövid életű projektek.

Európa első összehasonlító LLL indikátora a német Bertelsmann Alapítvány (*Bertelsmann Stiftung*) kutatói által kifejlesztett European Lifelong Learning Indicators, vagyis az ELLI, mely lehetőséget nyújt a lifelong learning helyzetének áttekintésére a kontinensen. 2008-ban hozták létre azzal a céllal, hogy átfogó felmérést végezzenek a tanulási aktivitásról különböző életszakaszokban és eltérő tanulási szintereken (iskola, közösség, munka és család). A Delors - jelentésben meghatározott négy pilléren nyugszik a felmérés, 17 indikátorral és 36 speciális mérőeszközzel méri a tanulási aktivitást európai országokban. 23 ország adatai alapján lehetőséget biztosít arra, hogy az élethosszig tartó tanulás helyzetét össze lehessen hasonlítani a különböző országok, illetve - ahol arra lehetőség van - az egyes országok különböző régiói között. (Kozma-Teperics-Erdei-Tózsér 2011)

A *megtanulni tanulni* (learning to know) dimenziójában túlnyomórészt a fiatalok részvételét a formális oktatásban mérő indikátorok találhatók. A *megtanulni cselekedni* (learning to do) dimenzióban az élethosszig tartó tanulásban való részvételi arányoknak, a tanulási lehetőségekhez való hozzáférésnek és a munkához kapcsolódó készségekbe való befektetések mértékének vizsgálata kerül a középpontba. *Megtanulni együtt élni* (learning to live together): a szociális kompetenciákat mérő indikátorcsoport, mely az emberek nyitottságát, más kultúrákkal szembeni toleranciáját és a politikai és a közösségi életben való részvételi arányát vizsgálja. A *megtanulni létezni* (learning to be) dimenzióban pedig a kulturális és közösségi tevékenységek során végbemenő informális tanulásra helyeződik a hangsúly. (Hoskins-Catwright-Schoof 2010)

Az előbbieken felsoroltakat kiegészítendő a felmérésben különböző gazdasági és szociális mutatók is szerepelnek (például: az egy főre jutó GDP nagysága, a termelékenység, a foglalkoztatottság, különféle egészséggel kapcsolatos adatok, az emberek elégedettsége, valamint a társadalmi kohézió és a demokrácia szintje). Ezen gazdasági és társadalmi indikátorok és a „négy pillér” adatainak összessége segít differenciálni az országok teljesítményét, mivel így nem csak kizárólag a tanulásra vonatkozó adatokat használnak, hanem az azt befolyásoló tényezőket is figyelembe veszik. Ez alapján állapítják meg az ELLI Indexet, mely segítségével összehasonlíthatók az országok teljesítménye az élethosszig tartó tanulás terén. (Hoskins-Catwright-Schoof 2010)

Természetesen oktatással összefüggő tevékenységével kapcsolatban az Európai Unió is gyűjt adatokat, statisztikai hivatalán, az Eurostat-on keresztül. A szervezet feladata, hogy olyan európai szintű statisztika felméréseket végezzen és tegyen közzé, melyek lehetővé teszik a különböző országok és régiók összehasonlítását. A nyilvánosságra hozott statisztikai adatok egyrészt segítik a döntéshozók munkáját, másrészt biztosítják a társadalom fejlődése ellenőrzésének lehetőségét, valamint a kitűzött célok felé való haladás nyomon követését. (Introduction 2013) Az Eurostat nem gyűjt adatokat, azokat a tagországok statisztikai hivatalaitól gyűjti be. Ezeket a statisztikai adatokat konszolidálja és biztosítja azt, hogy a különböző országokban gyűjtött adatok összehasonlíthatóak legyenek. (What we... 2013)

Az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos adatokat két felmérésből nyerik, az egyik az Adult Education Survey (AES), amely elsősorban a felnőttkori tanulásra koncentrálnak és az Európai Unió és az EFTA tagországokban méri a felnőttek tanulási aktivitását. Kiterjed az élethosszig tartó tanulás fogalmába tartozó tanulási tevékenységekre (formális, non-formális és informális tanulásra egyaránt), beleértve a munkához kapcsolódó tanulási tevékenységeket is. (Adult Education... 2013) A másik, a Labour Force Survey (LFS) a munkaerő-piaci helyzet szempontjából vizsgálja a lifelong learning témáját is, elsősorban a munkaerőpiacra koncentrálnak, a foglalkoztatás és a munkanélküliség adataira, de találhatóak az adatok közt az élethosszig tartó tanulás szempontjából is fontos adatok. (Employment... 2013)

A másik, Európai Unióhoz kapcsolódó adatgyűjtés az Európai Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Ügynökség (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – EACEA*) által működtetett Eurydice hálózat. Feladata, hogy elősegítse az európai szintű együttműködést a lifelong learning terén, tájékoztatást nyújtson a tagországok oktatási rendszereiről és politikáiról. A hálózatnak 37 tagországa van: a 28 uniós tagállamon kívül az EFTA országai, is tagjai a hálózatnak. Az Eurydice annak érdekében tevékenykedik, hogy el tudja látni az oktatási rendszerek döntéshozóit, olyan európai szintű elemzésekkel és információkkal, melyek segítik őket munkájuk során. Elsősorban a rendszerek felépítését és szervezettségét vizsgálják az oktatás minden szintjén. A szervezet által nyilvánosságra hozott adatok között találhatóak: részletes leírások és áttekintések a nemzeti oktatási rendszerekről, összehasonlító tematikus jelentések, különböző indikátorok és statisztikák, különböző, az oktatási rendszerekkel kapcsolatos tények és adatok gyűjteménye (mint például az oktatási naptárak vagy az oktatásban dolgozók fizetéseinek összehasonlítása).

Ezen kívül az **Eurydice készíti az Eurypedia elnevezésű adatbázist, vagyis az Európai Oktatási Rendszerek Enciklopédiáját** (The European Encyclopedia on National Education Systems), melynek célja átfogó és pontos képet adni a kontinens oktatási rendszereiről, intézkedésekről és reformokról. A nyilvántartás 33 ország 38 oktatási rendszerének bemutatására terjed ki (Belgium esetében három, Nagy-Britannia esetében pedig négy különálló oktatási rendszer kerül bemutatásra). Az itt található információkat folyamatosan frissítik, és minden elérhető angolul és az érintett ország nyelvén. (**About... 2013**)

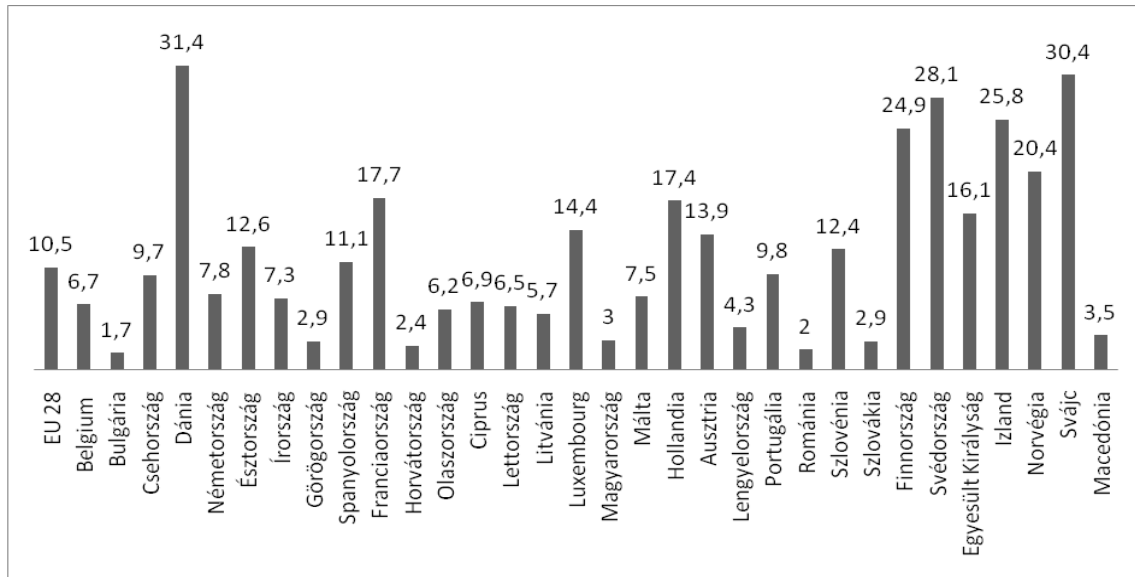
Az OECD által 1992 óta évente megjelentetett Education at the Glance kiadvány megbízható forrásból eredő, pontos adatokat nyújt az oktatás helyzetéről világszerte. A 2013-as kiadás összesen 44 ország adatait tartalmazza, és azok oktatási rendszerének szerkezetéről, finanszírozásáról és teljesítményéről szolgáltatnak adatokat. A kiadvány információkat nyújt az oktatásban felhasznált pénzügyi és humán erőforrások mértékéről és az oktatási és tanulási rendszerek működtetéséhez és fejlesztéséhez nyújt segítséget. (Education at the Glance 2012)

Az Education at the Glance kiadványnál is használt adatok több forrásból származnak: egyrészt az ún. INES (Indicators of Education Systems) program adatait, valamint az UNESCO, az OECD és az Eurostat által évenként végzett felmérések adatait használják. Továbbá az OECD által koordinált PISA (Programme for International Student Assessment), TALIS (Teaching and Learning International Survey) és PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) felmérések eredményeit is felhasználják. Ezenkívül ad-hoc felmérések, a tagországokban felvett adatait is közreadják. (OECD Indicators... 2013)

A felmérések által mutatott eredmények

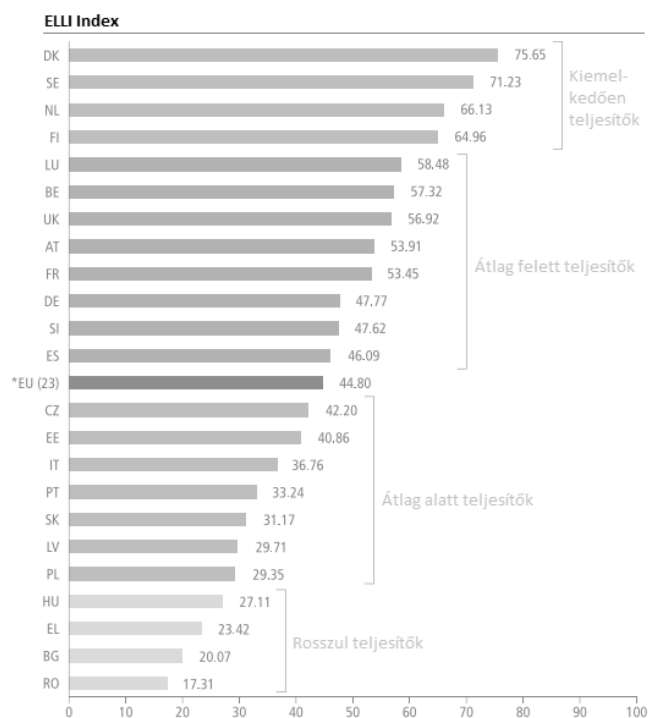
Az élethosszig tartó, illetve a felnőttkori tanulást mérő statisztikák általában ugyanazokra a témakörökre helyezik a hangsúlyt, ugyanazon területeit vizsgálják a tanuláshoz. A lifelong learning európai dimenziójában vizsgálódó statisztikai felmérések végeredményei általában ugyanabba az irányokba mutatnak. Vannak olyan országok melyben kifejezetten jók az adatok a felnőttek tanulási részvételére vonatkozóan és az emberi erőforrásokba való befektetések terén. Ebbe a csoportba tartoznak az észak-európai országok, skandináv államok (Dánia, Finnország, Svédország) és Hollandia, valamint az angolszász régió. A német nyelvterületű (Németország, Ausztria) és a nyugat-európai országok (Franciaország, Belgium) alkotják a következő csoportot, majd általában a közép és kelet-európai, a korábbi szocialista blokkhoz tartozó országok a sereghajtók. Ezen sorrend természetesen az élethosszig tartó tanulás különböző dimenziói mentén sokszor változik vagy differenciálódik. Általánosságban elmondható, hogy a legjobban teljesítő országok a skandináv államok (kiegészülve Hollandiával), és az angolszász régió, azaz Nagy-Britannia. Az Eurostat adatai szerint 2013-ban Nagy-Britanniában a felnőtt lakosság (25-64 éves korosztály) 16,1%-a vett részt valamilyen képzésben a felmérést megelőző négy hétben, a skandináv országokban ez az érték átlagban jóval 20% fölött van (Dánia: 31,4%, Norvégia: 20,4%, Svédország 28,91%). Ezek az értékek jóval felette vannak az Európai Unió átlagnak, amely 10,5%.

1. ábra: Részvétel az élethosszig tartó tanulásban a 25-64 éves korosztályban az Európai Unió országában az Eurostat adatai alapján a teljes lakosságra vetítve (%)



(Forrás: Eurostat,
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc440>)

2. ábra: ELLI Index



(forrás: Hoskins-Catwright -Schoof 2010:39)

A kiemelkedő teljesítmény lehetséges okai

Annak hogy egy ország miért teljesít jól az élethosszig tartó tanulásban való részvétel tekintetében, több oka is lehet. Kutatásom során az Európában átlag felett teljesítő országok, vagyis a skandináv térség országainak (Dánia, Finnország, Svédország) és Hollandiának, valamint az angolszász régió, vagyis az Egyesült Királyság felnőttképzési rendszerét vizsgáltam. Az említett államoknál megfigyelhetők bizonyos közös vonások, melyek, ha nem is feltétlenül önállóan okai a jó teljesítménynek ezen a területen, de nagyban elősegítik a lakosság nagyarányú részvételét a felnőttkori tanulásban.

- **Nagy múltra visszatekintő hagyományok**

Mind az angolszász, mind az észak-európai régióban hamar kialakult a felnőttek oktatásának hagyománya, hamar felismerték annak fontosságát. Bár különböző céllal kezdték oktatni és képezni a felnőtteket, a terület szükségességének korai felismerése, nagyban meghatározta a további fejlődést, illetve a társadalom hozzáállását az élethosszig tartó tanulásához.

Nagy-Britannia (illetve Anglia) az első országok között volt Európában, ahol fejlődni kezdett a felnőttek oktatása. Itt elsősorban a szakmai képzések, továbbképzések kerültek a középpontba. Az ipari forradalom terjedésével megnőtt a kereslet a képzett munkaerő után, mely problémán a képzetlen munkaerő tanításával segítettek.

A skandináv térség, azon belül is elsősorban Dánia tekinthető az európai, nem szakmai témájú felnőttképzés hazájának és kiindulópontjának. Nikolaj Frederik Severin Grundtvig protestáns teológus 1844-ben Rödningben megalapította az első bentlakásos népfőiskolát. (Maróti 2010: 27-28) Májig ez az intézménytípus maradt ennek a térségnek a legjellemzőbb felnőttképzési intézménye.

- **Kiterjedt és sokoldalú intézményrendszer**

Mindkét térségre jellemző a felnőttképzést nyújtó intézmények sokoldalúsága. Nagyszámú és sokféle típusú intézményben van lehetőségük a felnőtteknek képezni magukat. Az intézmények az elsajátítható tudás széles spektrumát kínálják, így szinte mindenki megtalálhatja a számára megfelelőt. Nagy-Britanniában az ország legnagyobb felnőttoktatási intézményében, az 1969-ben alapított és 1971-ben működni kezdő *Open University-n* majdnem 500 egyetemi modul, 60 szakmai továbbképzés és 146 posztgraduális képzés érhető el. (Facts and... 2013) Az intézményben megalapításától mostanáig körülbelül 4 millió tanuló szerzett diplomát, vagyis az *Open University* jelentős értelmiség fejlesztő tényező a szigetországban, és annak határain túl is. (Harangi 2010a) Ezen kívül Nagy-Britanniában számos olyan kezdeményezés és intézmény működik, amely a lakosság tanulásban való részvételét ösztönzi.

A skandináv térség legmeghatározóbb intézménytípusa a már említett népfőiskola. A Dániában működő több mint 150 intézmény között találhatunk gazdaságra, mezőgazdaságra, testnevelésre specializálódottat, de külön intézmények állnak rendelkezésére a nyugdíjasoknak és a fiataloknak is. Az általános, azaz grundtvigi népfőiskolák nem elkötelezettek semmilyen szellemiség mellett, ennek ellenére mindegyik sajátos arculattal és tematikai irányultsággal rendelkezik. Ezen kívül léteznek különböző mozgalmakhoz és politikai pártokhoz tartozó népfőiskolák is. A népfőiskolákon különböző fajtái érhetők el a tanfolyamoknak, vannak rövid (egy-három hetes) és hosszú (egy-tíz hónapos) tanfolyamok. Természetesen a dán felnőttképzés nem korlátozódik csupán a népfőiskolák rendszerére, fontos szerepet töltenek be az 1987-es Oktatási Törvény értelmében létrehozott felnőttoktatási központok, melyekből 70 található az országban, körülbelül 90 ezer hallgatóval. Ezek az intézmények középfokú oktatást nyújtanak felnőttképzés keretein belül. Az általános képzések körét bővítik a közművelődési szervezetekkel karöltve működő, ún. esti iskolák, melyek lényegében a tanfolyami ismeretterjesztés szervezett formája. Ilyen esti iskolából több mint 3000 található az országban és az általuk nyújtott tanfolyamok igen sokfélék, a háztartási tanfolyamoktól egészen az idegen nyelv oktatásáig terjednek.

A skandináv térség másik jellegzetes felnőttképzési „intézménye” a Svédországra jellemző tanulókörök. Ez a non-formális tanulási forma igen elterjedt az országban, az ország lakosságának mintegy egy negyede vesz részt a körülbelül negyedmillió tanulócsoporthoz tartozó működésében. A tanulókörök „teljes mértékben önirányított tanulócsoporthoz, közösségek, amelyek saját maguk határozzák meg tanulásuk tárgyát, célját, módszereit és az értékelést is önmaguk végzik.” (Harangi 2010c:87) Sokféle művelődési aktivitást ölelnek fel, az önirányított művészeti tevékenységtől a szakmai képzésekig, a témák között a művészeti, valamint társadalomtudományi témák vannak többségben. Működésüket a résztvevők által fizetett összegekből oldják meg, de általában a helyi önkormányzatok is finanszírozzák ténykedésüket.

- **Az állam jelentős részvállalása**

Mindkét térségre jellemző, hogy az állam jelentős szerepet vállal az intézmények fenntartásában, azok működését pénzügyileg támogatja. Jó példa erre Nagy-Britanniában az állam által 2010-ben létrehozott, a továbbképzési és szakképzési szektor finanszírozásáért és szabályozásáért felelős Skills Funding Agency, a szintén az állam által létrehozott helyi oktatási hatóságok (Local Educational Authorities, LEA) és az azok irányításáért és finanszírozásáért felelős non-profit, nem kormányzati szerv, a Foglalkoztatási és Szakképzési Bizottság, vagyis a UK Commission for Employment and Skills (UKCES) (a szervezet költségvetése 2011-2012-re 73,7 millió font volt). Ezenkívül a brit állam programok, kampányok és különböző támogató kezdeményezésekkel próbálja elősegíteni a lakosság magasabb részvételét a tanulásban.

A dán népfőiskolák fenntartásában is jelentős részt vállal az állam. Az intézmények fenntartása költségeinek általában 85%-át az állam fizeti, a fennmaradó részt a tanulók által fizetett tandíjából fedezik. (Harangi 2010b)

A svéd tanulóköröknél is jellemző a helyi önkormányzatok hozzájárulása a tevékenység finanszírozásához.

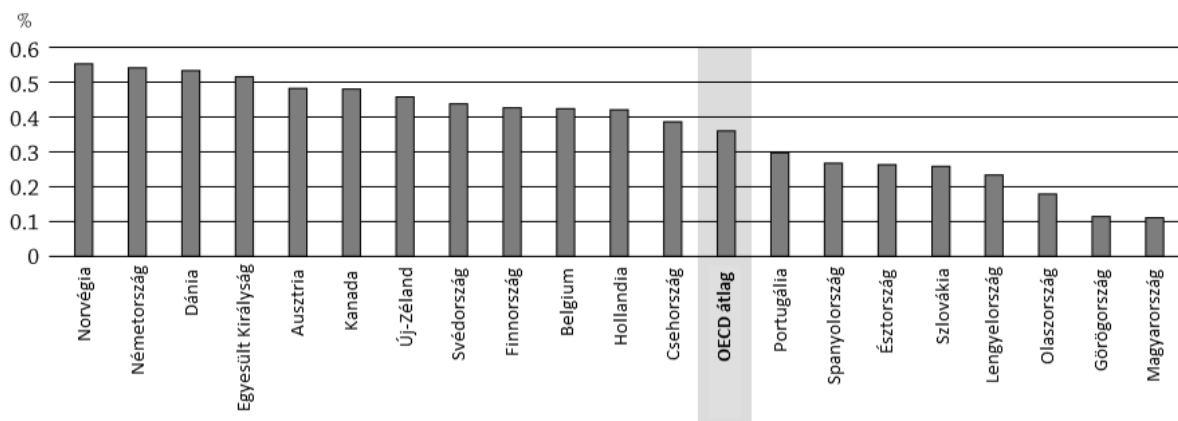
- **A rendszer rugalmassága**

A magas részvételi arányt nagyban elősegíti az alternatív közvetítési módok széles körű használata. Elsősorban a távoktatás van jelen mind a két térségben (Nagy-Britanniában a már említett Open University az alternatív közvetítési módok, elsősorban a távoktatás legnagyobb képviselője; a dán népfőiskoláknál is jelen van a távoktatás, illetve a kihelyezett és este megtartott foglalkozások). A rugalmasság más aspektusai is megfigyelhetők. Ilyenek például az alternatív közvetítési módok, a nyári iskolák vagy a helyi lakosok számára megfelelő közösségi helyeken történő oktatás. Nagyban segíti a magas részvételi arány elérését az átjárhatóságot biztosító validáció és a modularizáció (például Skócia az első olyan országok közé tartozott, amelyek az 1980-as években más modulrendszert vezettek be a szakmai továbbképzésben).

- **Nagyfokú befektetések**

A kiemelt két térségre jellemző a magas ráfordítás az oktatásra és képzésre a GDP arányában, mind az állam, mind az állampolgárok, civil szervezetek részéről. A munkáltató által a tanulásra és az alkalmazottak képzésére fordított összegek mindkét térségben magasan meghaladják az átlagot.

2. ábra: A munkáltatók által az alkalmazottak képzésére éves szinten fordított összeg a GDP százalékában



(forrás: Education at the Glance 2012:408)

Természetesen a nagyfokú befektetések nagyban megkönnyítik az oktatási rendszerek fejlesztését, azoknak az újszerű igényekhez és az emberek szükségleteihez igazítását. Az pedig, hogy a munkaadók befektetésnek és nem „kidobott pénznek” tekintik az alkalmazottak képzésére fordított összegeket, segíti az emberek alkalmazkodását a munkaerőpiacon és szakmájukban bekövetkezett változásokhoz, ezáltal elősegíti a hatékonyabb munkavégzést.

Összegzés

Bár az angolszász és a skandináv típusú felnőttképzés két különböző irányvonalat képvisel (a briteknél inkább a szakmai és munkaerő-piaci képzések a jellemzőbbek, míg az észak-európai országokban az öntevékeny, az általános műveltség emelésére koncentráló képzések vannak többségben), mind a kettő jó eredményeket tud felmutatni a lifelong learning és az abban való részvétel terén, így mindkettő követendő példaként kezelendő.

A jól teljesítő országok adatainak és intézményrendszereinek vizsgálata hasznos lehet az élethosszig tartó tanulásban kevésbé előrehaladott és fejlett állapotban lévő országok és térségek vezetői, oktatáspolitikusai számára. A fejlett országok jó példával járhatnak elől a kevésbé jól teljesítő országok számára, akik sokat tanulhatnak ezen államok által folytatott tevékenységekből és intézkedésekből és az általuk működtetett intézményekből.

Felhasznált irodalom

- About Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php (2013.04.10.)
- Adult Education Survey, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/trng_aes_esms.htm (2013.04.10.)
- Bizottsági Közlemény: Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása (2001). Brüsszel, Az Európai Közösségek Bizottsága www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/kozlemeny_tanulas.doc (2014-09-21)
- Delors, Jacques (1997): *Oktatás-rejtett kincs*. Budapest, Osiris Kiadó
- Education at a Glance 2012: OECD Indicators, 2012, OECD <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> (2014-09-21)
- Employment and unemployment (Labour Force Survey) http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/employ_esms.htm#stat_p res (2014-09-21)
- Facts and figures, <http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/facts-and-figures> (2014-09-21)
- Harangi László (2003): A lifelong learning paradigma és hatása. In Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanulás kora*. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula, 2002. október 16–19. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest
- Harangi László (2010a): Az angol felnőttképzés intézményrendszere. *Kultúra és közösség*, 2010 IV. sz. 139-142. p.
- Harangi László (2010b): A dán felnőttoktatás rendszere. *Kultúra és közösség*, 2010 IV. sz. 93-130. p.
- Harangi László (2010c): A művelődési önszerveződés svéd modellje. *Kultúra és közösség*, 2010 IV. sz. 87.-92.
- Hoskins, B. – Catwright, F. – Schoof, U. (2010): *The ELLI Index Europe 2010*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung
- Introduction, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/about_eurostat/introduction (2014-09-21)
- Kozma Tamás – Teperics Károly – Erdei Gábor – Tózsér Zoltán (2011): A társadalmi tanulás mérése. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 3. szám http://ni.unideb.hu/learn/letoltes/Eredmenyek/01_Kozma_Teperics_Erdei_Tozser_Tarsadalmi_tanulas_meres.pdf (2014-09-21)
- Maróti Andor (2010): *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- OECD Indicators of Education Systems, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf> (2014-09-21)

Mászlai Olga

Az idősök tanulási sajátosságai

Gerontagógia

Manapság egyre többet hallhatunk az élethosszig tartó tanulásról, a permanens művelődésről. Az utóbbi időben kialakuló tanuló társadalomban egyre többet foglalkoznak ezzel a témával, rengeteg szakirodalmat találhatunk róla, viszont azt tapasztalhatjuk, hogy legtöbbször az egész életen át tartó tanulással kapcsolatban csak az iskolai éveket és az aktív fiatal- és felnőttkor alatti képzéseket számítják, ezáltal az idősök lehetőségei kevésbé jelennek meg. (Bajusz 2009)

A mai egyre inkább idősödő társadalom egyik fő jellemzője, hogy a gazdaságilag aktív kor felső határa kitolódik, megemelkedik a nyugdíjkorhatár. Az idősök közül egyre többen lesznek iskolázottak, tudatos fogyasztók, és habár túlnyomó többségük a felnőttkori tanulásra nem gondol, különösen nem gondolkodik nevelési rendszerben, egyre többen vesznek részt különböző motivációk hatására (pl. félelem az egyedül létől, a közösségvesztéstől, aktív erők megőrzése, cselekvés-készítés a közösségért, visszakerülés a termelésbe, stb.) az időskori tanulásban, művelődésben. A formális keretek között zajló felnőttkori tanulás a korábbiaknál idősebb korosztályokat is érinti, és ezáltal a gerontagógia már egy meghatározóbb, önállóbb szerepet kap a felnőttoktatáson belül. A munkaerő-piaci helyzetek átalakulása miatt az oktatási, képzési feladatok az idősebbek esetében is fontosak lesznek, és ez a célcsoport is egyre meghatározóbb megrendelővé válik. (Bajusz 2009; Bajusz-Jászberényi 2013)

A felnőttoktatás egy speciális területe a gerontagógia, amely az időskori tanulás kérdéskörével foglalkozó tudomány. Az antropagógia (embernevelés) tudományának egyik alrendszere a pedagógia és az andragógia mellett, mely magába foglalja az időskorúak képzésének, művelődésének az elméletét és gyakorlatát. A gerontagógia feladata, hogy felkészítsen az öregedéssel együtt járó változásokra, és hogy a tanulással és művelődéssel elősegítse az aktív harmonikus öregkor feltételeit. Ennek keretében kutatják az időskori nevelés, önnevelés, művelődési aktivitás sajátosságait, a kognitív teljesítőképesség (figyelem, emlékezet, gondolkodás, stb.) alakulását, valamint az aktivitásra készítő motívumokat (pl. érdeklődés). (Hidy 2002)

Az antropagógia tudományán belül, mint nevelési terület, önálló identitással bír a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia is. Az idősoktatásnak is megvannak a saját jellemzői, amikben különbözik a másik két területtől. Alapvető különbség a tanulók kora, az élettapasztalat mennyisége. A megelőző ismeretek, szakmai ismeretek, a mentális adottságok szintén különböznek az egyes egyének esetén. Az idősök tanulásának célja, valamint a megszerzendő ismeretek, azok elsajátításának módja, módszere és üteme is teljesen más, mint aktív felnőttkorban. (Boga 2011)

Az állam és a civil társadalom közös érdeke, feladata, hogy foglalkozzon az idősök fizikai-szellemi aktivitásának fenntartásával, és differenciált törődést nyújtson nekik. Problémát jelent, hogy megváltozott a társadalom szemlélete az idősokról. Régebben az idős embernek súlypontos szerepe volt a családban, ő volt a család feje, a bölcs, a vagyon az ő nevében volt, így a fiatalabbak erősen függtek tőle. Ma viszont az idősebbek anyagi és társadalmi helyzetük miatt kiszolgáltatottnak érezhetik magukat. Fontos, hogy a társadalom biztosítson olyan feltételeket, lehetőségeket az idősök számára, amely segítségével úgy érezhetik, hogy még szükség van rájuk. Szükségük van olyan alkalmakra, ahol bizonyításra, társadalmi, közéleti és szellemi aktivitásra van lehetőségük. A társadalmi kapcsolatok megszakadása, a céltalannak látszó nyugdíjas élet negatívan hathat rájuk. A társadalom feladata, hogy felkészítsen és segítséget nyújtson minden olyan területen, ahol az idősöknek szüksége van az öregedésben való felkészülésben, és ahhoz, hogy egy aktív nyugdíjas életet tudjanak élni. Mindennek a célja, hogy megtalálják helyüket a társadalomban, és csökkenjen a harmadik generáció izolációja. (Szabados 1999)

Az idősök tanulásának, oktatásának fontossága

Az időskort felfoghatjuk akár úgy is, hogy ez egy olyan időszak, amikor új célokat tűzünk ki, akár olyan dolgokat is, amiket még sohasem próbáltunk. (Gelencsér 2006)

Az idősöknek a nyugdíjazást követően megnövekedett szabadidejükben lehetőségük van intellektuális, kulturális igényeik kielégítésére. Az ismeretek további bővítése alapfeltétele a sikeres megöregedésnek. Ha valaki aktív szellemi életet él, lassíthatja a mentális öregedést, ezen felül pedig a testi funkciókra is pozitív hatással van. (Boga 2000)

A tökéletes egészségi állapot nem csak a fizikai téren valósul meg. Az intellektuális képességek szinten tartása, fejlesztése ugyanannyira fontos, mint a testi erők, energiák működésének megőrzése. A tanulásnak, művelődésnek, kultúrának minden életszakaszban megvannak a maguk feladataik, funkcióik, így az időskorban is meghatározóak lehetnek. A nem megfelelő testi-lelki tevékenykedés az idősöket érintő egyik legnagyobb veszély. Ez ugyanis az aktivitás hiányához, a tétlenséghez vezet, amiből kialakulhatnak a lelki problémák, amelyek pedig a testi-lelki hanyatlás gyorsulását eredményezhetik. A művelődésnek számos formája van, amelyek tartalmas, szép órákat jelenthetnek az idősöknek, emellett pedig a világgal, a környezettel való kapcsolatokban is segíthetnek. Sikerélményt, önbizalmat és jó érzést kaphatnak ezen alkalmak kihasználásával. (Hidyné 1989)

Idősek tanulási sajátosságai

Az öregedés kezdete, folyamatának üteme egyénenként változó. Ezzel együtt a tanulási képességek is mindenkinél más és más mértékben vannak jelen ebben a korban, viszont az elmondható, hogy a teljesítményképesség mindenkinél csökken. Mértéke függ az egyén korábbi életvitelétől, attól, hogy aktív korában szellemi vagy fizikai munkát végzett-e, a tanulási tapasztalatoktól és szituációk gyakoriságától. (Hidyné 1989; Bajusz 2009)

Az idősek tanulási folyamata önállóbb, öncélúbb, mint a fiatalok esetében. Ebben a korban már megfoghatóbb, azonnal alkalmazható tudást akarnak elsajátítani, sokkal céltudatosabban keresik azokat az alkalmakat, ahol gyakorlatorientált oktatásban vehetnek részt. A harmadik generáció esetében már kevésbé jellemző a szakmai karrier központú, a munkaerőpiacra orientálódó képzés, sokkal inkább választják a hobbival, szabadidő eltöltéssel kapcsolatos ismeretek megszerzésének, de akár a jövedelempótló tevékenység elérésének lehetőségét is: vagyis az idősek célja általában már nem a szakmai fejlődés, a munkaerő-piaci megfelelés, hanem az életminőségük javítására való törekvés. (Nagy 2013)

Az idősek általában a non-formális és informális tanulási lehetőségeket helyezik előtérbe a formális oktatással szemben. Számukra előnyösebbek a rövidebb időtartamú, kötetlenebb tanfolyamok. Azokat a színtereket kedvelik inkább, ahol, úgymond észrevétlenül zajlik a tanulás, ahol szórakozva tanulhatnak, így pl. a nyugdíjas klubok, ismeretterjesztő előadások, kiállítások, stb. (Bajusz 2009)

A harmadik generáció tagjaira a tanuló-centrikusság jellemző, a résztvevőközpontú tanulást részesítik inkább előnyben. Fontos számukra, hogy a tudásterjesztés a mentális adottságaikhoz, beállítottságukhoz alkalmazkodjon. A tanulás ütemét, ritmusát az idősek képességeihez kell mérni, mivel ők teljesen másképp tanulnak, mint a fiatalabbak, lassabban kell haladni a tananyaggal. Emellett érdemes odafigyelni arra, hogy az idősek fáradékonyabbak, így a tanórákat és szüneteket az ő teherbírásukhoz mérten kell tartani. A képzést vezető személy ne kifejezetten a tanári szerepet vegye fel, hanem inkább animátorként tevékenykedjen az órákon. Az oktatóknak ki kell használni az idősek tapasztalatait, előző ismereteit, és erre kell építenie a tanulási folyamat során, érdemes az új ismereteket a korábban szerzett, már meglévő tudáshoz kötnie. Segítheti az idősek tanulását az, ha többször átismétlik, több irányból is megközelítik az adott témát, példákkal, illusztrációkkal alátámasztva, így könnyebbé téve az ismeretek rögzítését. Az elméletet mindig példákkal kell alátámasztani, és a kérdésekre, megvitatásra is kell időt szánni, ezáltal jobban megértik, megjegyzik az anyagot. Az előadónak figyelnie kell arra, hogy egyszerű, áttekinthető vizuális segédeszközöket alkalmazzon, amelyeket az idősek is átlátnak, megértenek. Fontos az idősek számára, hogy segítők, barátságos légkörben tanulhassanak, és a többi tanulóval is tudjanak kapcsolatot kiépíteni, ezáltal csoportokban együttműködve dolgozzanak az egyes foglalkozásokon. (Boga 1999; Boga 2011)

Mindenféle képzésnél fontos ügyelnünk a megfelelő tanulói környezet megteremtésére. Az idős emberek esetében figyelembe kell vennünk a fizikai adottságaikat, és biztosítani kell a megfelelő látási-, hallási- és fényviszonyokat, a bútorok, székek és asztalok kényelmességét, hogy az órákon a lehető legjobb körülményeket teremtsük meg az idős emberek számára. (Bajusz-Jászberényi 2013)

Előfordulnak olyan tanulási szituációk is, amikor a nem-formális és informális tanulási alkalmakon nincs kinevezett tanár, hanem a résztvevők egymástól tanulnak. Ez időskorban gyakori jelenség, köszönhetően az életük során felhalmozott tapasztalatoknak, tudásnak, melyeket megosztanak egymással. (Nagy 2013)

Érdekes lehet az idős emberek esetében az, hogy milyen úton jutnak el a tanuláshoz, és hogyan vesz részt annak folyamatában. Első lépésként információkat szereznek az oktatásról, és az aktivitás folyamatában kialakul az érdeklődés az iránt. Az első gátlást legyőzve megjelenik az oktatáson, ahol megismerkedik a csoporttársakkal, a tanárokkal, és elmélyül a témában. Következő lépésként rögzülnek az új ismeretek, aktívan részt vesz az órákon (hozzászól, kiselőadást tart), legyőzi a bizonytalanságát. Ennek köszönhetően átéli a sikerélményt, amely önbizalom növelő hatással bír az egyénre. Végül soron pedig beépíti a megszerzett ismereteket a mindennapjaiba, esetleg tovább is adja azt másoknak. (Boga 1999; Boga 2000)

Az idős emberek tanulási, ismeretszerzési motivációi

A megnövekedett szabadidő mellett szükség van megfelelő erősségű motivációra is ahhoz, hogy valaki elkezdjen tanulni az idős korban. (Boga 1999)

Elmondható az idős emberekről, hogy jellemzően inkább a tanulás örömeért, a másokkal való kapcsolattartásért vesznek részt a különböző kurzusokon, órákon, és háttérbe szorul az igény, hogy bizonyítványt, diplomát szerezzenek. Fontos a teljesítménymotiváció, gyakran megjelenik az affiliáció motívuma is. Ezek az alkalmakon lehetőségük van a különböző képességeik fejlesztésére, mint pl. problémamegoldás, kommunikációs, emlékezeti, kreatív, stb. képességek. Ezek mind önbizalmat és támogatást adnak számukra, valamint segítenek eligazodni a mindennapi életben, segítenek biztosítani a jólétet és a jobb életminőséget. (Lozanova – Savtchev – Bódi 2013)

A kiegyensúlyozott, tartalmas öregség egyik alapfeltétele az érdeklődés megőrzése a múltbeli dolgok iránt vagy új megismerési, cselekvési területek felé. Az érdeklődés képezheti a kapcsolatot az egyén és a világ között, a sokirányú, nyitott érdeklődés pedig a tartalmas, gazdag emberi élet egyik fontos eleme, amelyet idős korban is meg kell tartani. (Hidyné 1989)

A nyugdíjazással járó változások szintén kialakíthatnak ismeretszerzési igényeket, pl. a kapcsolatok változásainak feldolgozása, az idős korban testi és lelki hatásainak megismerése szükséglete fontos belső motiváló erők lehetnek. (Szabóné 2011)

Az érdeklődést is befolyásolja az előző életút, annak során megjelenő érdeklődési területek: az minél gazdagabb volt, annál szélesebb lesz az idős korban érdeklődési skála is.

Természetesen ezek is változnak. Egyrészt a funkciójukat veszítő dolgok iránti érdeklődés megszűnhet, és inkább azokra terelődik a figyelem, amelyeket kellő rendszerességgel hasznosíthatnak. Új érdeklődési területeket is találhatnak, amelyek már korábban is megjelentek az egyénnél, de gyakorlásukra nem volt lehetőségük. Könnyebben lehet új érdeklődési területet találni, ha az adott téma kapcsolódik valahogyan a meglévő érdeklődésekhez, ismeretekhez, de akár úgy is, hogyha a körülményeiben, kapcsolataiban új igényeket, szükségleteket igénylő változás áll be. (Hidyné 1989)

Fontos, hogy idős korunkban is legyenek céljaink, amelyek életünk tudatosult értelmét foglalják össze. Ezek megvalósításának sok esetben eszköze lehet a művelődés is. Elsődleges cél lehet az egészség megőrzése. A célok irányulhatnak a családra is, hogy gondoskodhassanak róluk, amely egyben örömet is jelenthet nekik. Fontos lehet számukra, hogy másokon, a náluk is gyengébbeken is tudjanak segíteni. A hasznosságtudat szintén felemelő számukra, mely a munka és az eredményes tevékenység során tapasztalható. Fontos számukra a másokkal való kapcsolattartás, a társaság, de sokan a csend, a békesség és a harmónia után vágyakoznak, a természet szeretete okoz nekik örömet. (Hidyné 1989)

Az idősek művelődési motívumait befolyásolhatják az előző életút történései, de a nyugdíjas élet változásai is. A munka világából való kilépéssel csökken az anyagi biztonsága is, így a hasznosítás fontos motívumként jelenhet meg. Sokan nyugdíjkiegészítő tevékenységeket is keresnek maguknak, ezzel növelve a pszichés erejüket, a hasznosság- és fontosságtudatukat is. Különböző művelődési motívumok megjelenhetnek az emberi kapcsolatok keresésében is. Ilyen először is az egyedüllétől, az unalomtól való menekülés. (Hidyné 1989)

Az idősek egyik fő motiváló ereje lehet az, hogy jól informáltak akarnak lenni a mindennapokkal kapcsolatban. Szabadidejüket hasznosan akarják eltölteni, fejleszteni szeretnék képességeiket. Az új ismeretek elsajátításával növelhetik általános műveltségüket, esetleg jobban megérthetik személyes szerepeiknek a feladatait. (Gelencsér 2006)

Időskori tanulás esetén elsősorban a belső motivációkról beszélhetünk. A külső (szekunder, extrinzik) motiváló erők ebben a korban már nem annyira jelentősek, mint fiatalabb, aktív korban, ide tartoznak például a családi vagy munkahelyi elvárások. A belső (primer, intrinzik) motivációk már sokkal meghatározóbbak az időskori tanulás tekintetében. (Bajusz 2009; Bajusz-Jászberényi 2013)

Belső motivációnak számít a kommunikációs szükséglet. Az időseket nagy számban érinti az elmagányosodás, és nagy szükségük van a másokkal való kapcsolattartásra, új kapcsolatok, barátságok kialakítására is. Ezekre lehetőségük van a különböző oktatási alkalmakon, közösségi programokon is, amely számukra elsősorban kommunikációs színtérként jelenik meg, és ahol a tanulás már inkább a második helyre csúszik a fontossági sorrendben. Egy másik motivációként megjelenik az új technikai eszközök használatának a megtanulása is. Az egyre gyorsabban fejlődő világban gyakran találkozunk olyan eszközökkel, dolgokkal, amelyek használata számukra problémát

okozhat, amelyeket korábbi ismereteik segítségével nem tudnak kezelni, pl. a mobiltelefon, digitális fényképezőgép, az internet, e-mail üzenetek írása és fogadása, ügyfélkapu, e-bank, stb. (Bajusz 2009; Boga 2011; Bajusz-Jászberényi 2013)

A nyugdíjba vonulással együtt jár a szabadidő megnövekedése is, amelyet hasznosan szeretnének eltölteni, és olyan dolgokba kezdenek, amelyeket régebben már terveztek, de nem volt rá idejük, vagy valamilyen régi tevékenységet folytatnak komolyabban, esetleg teljesen új dolog után néznek. Ilyenkor lehetőségük nyílik a korábban elmaradt tanulás pótlására is, klubokba, tanfolyamokra járnak, ismeretterjesztő előadásokat látogatnak, nyelvet tanulnak, hobbijukat gyakorolják. A bizonyítási vágy is megjelenhet, mint motiváló erő, amikor nem akarják elfogadni, hogy ők már nyugdíjasok és ezért semmire sem képesek. A „csak azért is sikerül megtanulnom” -féle felfogás sokat növelhet az önbizalmukon, és a tanulási folyamataik sikerességén is, ezzel együtt pedig örömmel tölti el őket az érzés, hogy tanulhatnak, tudást birtokolnak. Megjelenik még a munkaerő-piaci reintegráció is, mint motiváció, ugyanis az idősek még sokszor alkalmasak különböző munkakörök ellátására fizikai és szellemi teljesítőképességüket figyelembe véve. (Bajusz 2009; Boga 2011; Bajusz-Jászberényi 2013)

A munkaerőpiacot elhagyó időseknek lehetőségük van arra is, hogy a felnőttképzés keretein belül szakmai kapcsolataikat tovább ápolják és szakmai ismereteiket tovább fejlesszék. Az egészségügyi okok szintén fontos szerepet játszanak az idősek életében, ugyanis ennek a kornak velejárója az egészségi állapot romlása, még ha mindenkinél más-más mértékben is. Ilyenkor felkelthetik az érdeklődést azok a lehetőségek, amikor gyógyászati segédeszközök használatát sajátíthatják el, vagy esetleg diétás étkezéshez szükséges főzési technikákat, recepteket tanulhatnak. (Bajusz 2009; Bajusz-Jászberényi 2013)

Fontos, hogy az idősek törekedjenek a szabadidejük hasznos eltöltésére, és tartalmas tevékenységekkel töltsék meg, amelyek pozitív hatással vannak a testi és lelki egészségükre egyaránt.

Az idősek tanulását hátráltató tényezők

Az időseket gátolhatja, zavarhatja a tanulási folyamatokban, de a mindennapi életben is az érzékszerveik gyengülése, romlása. Emiatt a külvilág ingereinek közvetítése lelassul, bizonytalanabbá, pontatlanabbá válik a környezetből jövő hatások észlelése. Ez azért is rossz, mert az ingerek, információk folyamatos felfogása, észlelése szükséges a környezettel való aktív, harmonikus viszony kialakításához, és hogyha ezek a folyamatok gyengülnek, csökken a jelzések iránti érzékenység, akkor a világ eltorzul, beszűkül a számukra, jóval kevesebb hatást, benyomást dolgoz fel. Az érzékszervek romlása mellett a figyelem képessége is gyengülni kezd a kor előre haladtával, egyre fáradékonyabbak, már nem annyira tartós, összpontosított és éber, mint aktív korban. (Hidyné 1989)

A harmadik generáció tanulását a fizikai állapot gyengülése mellett egyéb sajátosságok is gátolhatják. Ebben a korban már gyakori jelenség, hogy félnek a változásoktól, és az

alkalmazkodóképességük sem olyan erős, mint korábban, de fenn áll a veszélye az érdeklődés csökkenésének is, amely teljes mértékben megszakíthatja a tanulási folyamatot. (Bajusz 2009)

Számos olyan tényező jelentkezhethet az idősök életében, amelyek gátolhatják a tanulási, művelődési folyamataikat. Először is új ismereteket, készségeket és gondolkodásmódot is el kell sajátítani, új kapcsolatokat kell szerezniük. Az érzelmi gátlások között megjelenik pl. a bizalmatlanság, a hibák elkövetésétől való félelem, a túlzott biztonságra való törekvés, a kitűnéstől félő szorongás, a kisebbségérzés érzése, a kitartás hiánya. Hátráltató társadalmi tényezők közül meg kell említenünk pl. a megszokotthoz, a másokhoz igazodás kényszerét, a megegyezésre való törekvés hiányát, a tekintélytiszteletet, az én-vonatkozású becsvágyat, a merev hierarchiát, a társadalmi hagyományokat, az előítéleteket. (Gelencsér 2006)

Egy másik szakirodalom szerint (Bajusz-Jászberényi 2013) öt nagyobb csoportra lehet osztani az akadályozó tényezőket:

1. Nem kap megfelelő családi támogatást: amikor a szerettei inkább le akarják beszélni a tanulásról, olyan indokokkal, hogy ezzel már nem fog munkát találni, nem lesz gazdagabb, és hogy nem lesz annyi ideje így a többi feladatára, esetleg az unokáival foglalkozni. Ilyenkor arra van szükségük, hogy egy segítő, kommunikatív családi környezet alakuljon ki körülöttük, akik támogatják, és ezzel a fiatalabbaknak is példát mutathatnak. Emellett pedig fontos az is, hogy az idős ember számára ne csak a család legyen az egyetlen közösség, amelyben él, hanem vegyen részt tanuló közösségekben is, érezze, hogy máshol is tud érvényesülni, és ahol jól is érezheti magát.
2. Az idősök személyes félelmei. Őket elsősorban az foglalkoztatja, hogyan tudnak majd újra a tanulói szerepkörben teljesíteni, hogyan tudnak annak megfelelni. Súlyosbíthatja ezt a problémát az, ha valakinek negatív élményei vannak a korábbi tanulási időszakából. Miután ebben a korban már a tanár és diák között egy sokkal személyesebb viszony alakul ki, könnyebben beszélhetnek ezekről a problémákról, és az oktatók segíthetnek ezeknek a rossz élményeknek a leküzdésében.
3. Anyagi gondok: sokan küzdenek ezzel a problémával. A nyugdíj összegéből nem mindenki tudja finanszírozni a tanulását, hobbiját, szórakozását, így érdemes olyan lehetőségeket keresniük, amelyek megtérítése a havi bevételükhöz mérten nem okoz gondot, esetleg ingyenes.
4. Egészségügyi állapot: az idősök képzésénél érdemes figyelembe venni, hogy könnyen megközelíthető legyen az adott terem, pl. akadálymentesített szinten, emellett a látásproblémákra is oda kell figyelni, és olyan termet választani, ahol jók a fényviszonyok és a projektor is megfelelő. Ilyen esetben az oktatóknak is ügyelniük kell prezentációk elkészítésekor, hogy minden jól látható legyen.
5. Helyszínek: jellemzően inkább a nagyvárosokban van ezekre a tanulási alkalmakra lehetőség, vidéken a hozzáférés kevésbé biztosított.

Ezekon felül jellemző, hogy azoknak az időseknek, akik korábban kevesebb kulturális eseményhez jutottak, nincs igényük az időskori művelődésre sem. Ez függhet az egyén iskolázottságától, a személyiségétől, családjától is. Hátráltató tényező lehet számukra a kudarcokkal, tragédiákkal teli élet. Gátolhatja őket, ha ebben a korban is megmaradnak a korábbi munkához fűződő feladatai vagy családi feladatokat kell ellátniuk, pl. nagymama szerep. Személyiségükből adódóan is lehetnek negatívan ható tényezők, pl. ha befelé forduló életvitelt folytat valaki. (Boga 2000)

További gátló tényezőket is találhatunk, melyek a képző intézmény hibájából adódóan alakulnak ki. Nehezítheti a folyamatot, ha szigorú felvételi követelményeket állítanak a jelentkezőkkel szemben (pl. jelentkezési teszt eredménye, iskolai végzettség, stb.). Az intézmények marketingtevékenységi hibájából adódóan kevés információ juthat el az idősekhez, valamint az oktatásszervezési problémák szintén a képző intézményhez köthetőek (pl. rugalmatlan keretek). A nem megfelelő tanulási környezet, valamint a speciálisan időseknek szervezett tanácsadás hiánya sem segíti a harmadik generáció tanulását. (Courtenay 1989; Csoma 2005; Szabóné 2011)

Összefoglalás

Az emberek nyugdíjas éveit, a változások megélését nagyban befolyásolja az, hogy milyen minőségű életet éltek aktív korokban, milyen munkát végeztek, milyen gyakran vettek részt képzéseken, stb.

Az időskori és az aktív kori tanulás között számos különbséget fedezhetünk fel. Időskorban már sokkal céltudatosabban választanak képzést, gyakorlatorientált, a mindennapokban is hasznosítható ismereteket szeretnének szerezni. Jellemző az idősekre, hogy tanuló-centrikusak, a képzésvezetőnek érdemes felmérni az igényeiket és annak megfelelően előkészíteni a tananyagot, valamint a tanulók képességeihez mérten alakítani a tanulás ütemét, a számonkérést, a tanulási környezetet, módszereket.

A tanulási alkalmakon való részvétel segíthet az ebben a korban bekövetkező biológiai és szociológiai változások megismerésében, valamint a változó társadalmi és technikai környezet tudatos észlelésében, ezzel is növelve az alkalmazkodás képességét. Lehetőséget nyújtanak a korábban elmaradt, de vágyott tanulás pótlására is, a szabadidő hasznos eltöltésére. Az idősek számára a tanulás egyfajta örömteli elfoglaltságot jelenthet, és a depresszió kialakulása ellen is jótékony hatással bír. Egyfajta mentális tréningként is szolgálnak, amelynek segítségével a mentális készségek frissen tartását segítik, valamint csökkentik a hanyatlást. Ezek az alkalmak remek lehetőséget biztosítanak számukra az interperszonális kapcsolatok kialakítására, fenntartására. A tanulási közegben való tartózkodással olyan politikai és társadalmi ismereteket sajátíthatnak el, amelyek birtokában növekszik a véleményük elfogadásának esélye a környezetükben. (Boga 1999; Boga 2000)

Azonban vannak más meghatározó tényezők is, amelyektől nagyban függenek a tanulási képességek, ilyenek például a korábbi tanulási tapasztalatok, a tanulási szituációk, de ide

tartoznak a környezeti feltételek is, mint például a támogató családi háttér és az anyagi helyzet. (Bajusz-Jászberényi 2013)

A motivációk között leginkább a magány oldása, a másokkal együtt töltött idő játszik fontos szerepet, az ismeretszerzés általában a második helyen, vagy még hátrébb szerepel. Hátráltatja az időseket a fizikai állapotuk, a figyelem képességének romlása, az anyagi gondok, valamint a lehetőségek nehéz elérhetősége.

Magyarországon még erős ageizmus jellemző az idősek tanulásával kapcsolatban, azonban az idősek oktatása mind egyéni, mind társadalmi szinten fontos volna. A nyugdíjasok megnövekedett szabadidejét mindenképp úgy kell alakítani, hogy azt hasznosan tölthessék el, és erősíteni kell bennünk azt a gondolatot, hogy még ebben a korban is képesek új ismereteket elsajátítani, új dolgokba belekezdeni, és hogy még hasznosak lehetnek a környezetük, a társadalom számára.

Felhasznált irodalom

- Bajusz, Klára (2009): Az időskori tanulás. In: <http://www.ofi.hu/tudastar/bajusz-klara-idoskori> (Letöltve: 2015.02.16.)
- Bajusz, Klára – Jászberényi, József (2013): Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*, IV. (III). 59-66. p.
- Boga, Bálint (1999): Az idős emberek és a felnőttoktatás. *Kultúra és Közösség*, II. évf. 1998/4. – 1999/1. sz. 137-145. p.
- Boga, Bálint (2000): Időskorúak felnőttoktatása a közművelődésben, a művelődési otthonokban. In: Horváthné, B. Mária – Pordány, Sarolta (szerk.): *Tanulás, művelődés, szabadidő időskorban*. Budapest, IIZ/DVV Budapesti Projektiroda, 55-70. p.
- Boga, Bálint (2011): Tanulás időskorban, gerontagógia (rövid áttekintés a tanulás céljainak kiemelésével). In: *Gerontoeducáció*. I. (4). 40-45. p. In: http://www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/5b5251c256e0e276.pdf (Letöltve 2015.01.23.)
- Courtenay, Bradley C. (1989): Education for Older Adults. In: Merriam, Sh. B. – Cunningham, Ph. M.: *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco, London, Jossey-Brass Publisher, 525-537. p.
- Csoma, Gyula (2005): A 45 évesnél idősebb felnőttek tanulási igényei az alkalmazható andragógiai ismeretek és a KSH adatai tükrében. In: Sz. Molnár, Anna: *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Gelencsér, Katalin (2006): *Az időskorúak művelődése és közösségi formái Magyarországon*. Budapest, Kultúrpon t Iroda.
- Hidyné, Kádár Emma (1989): *Művelődés az időskorban*. Budapest, Múzsák.
- Hidy, Pálné (2002): Geronto-andragógia. In: Benedek, András – Csoma, Gyula – Harangi, László (szerk.): *Felnőttoktatási- és képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház. 227. p.
- Nagy, Enikő (2013): Oktatók és intézményi dolgozók. In: Pilar, Escuder-Mollon (szerk.): *Idősek oktatása és életminősége: útmutató idősek oktatásával foglalkozó intézmények számára*. Nagykovácsi, TREBAG Kft, 87-93. p.
- Slavina, Lozanova – Boian, Savtchev – Bódi, Zsuzsanna (2013): Tartalmi vonatkozások. In: Pilar, Escuder-Mollon (szerk.): *Idősek oktatása és életminősége: útmutató idősek oktatásával foglalkozó intézmények számára*. Nagykovácsi, TREBAG Kft, 66-86. p.
- Szabados, Lajos (1999): A gerontagógia jelentősége. *Kultúra és Közösség*, II. 1998/4 -1999/1. sz. 147-171. p.
- Szabóné, Molnár Anna (2009): Tanulás idős korban, In: Zrinszky László (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből: A megújuló felnőttképzés*. Budapest, Gondolat Kiadó, 174-183. p.



*Felnőttképzési Szemle
IX. évfolyam 1. szám
2015*

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Pajor Enikő

Andragógiai információszolgáltatás – A DAFSZT Tudástár létrehozása

„A túlságosan sok információ és káosz miatt az állandó kognitív deficit állapotába kerülünk, nincs megfelelő képünk az internetről és tartalmáról, azaz strukturális és nem technikai hiányosság lép fel, amely ellen nem sokat tudunk tenni.”

*(Paul
Mathias)*

A jelen közlemény egy projekt keretén belül – a felnőttképzés és a szakképzés számára – alkotott információs tárház problematikáját járja körül:

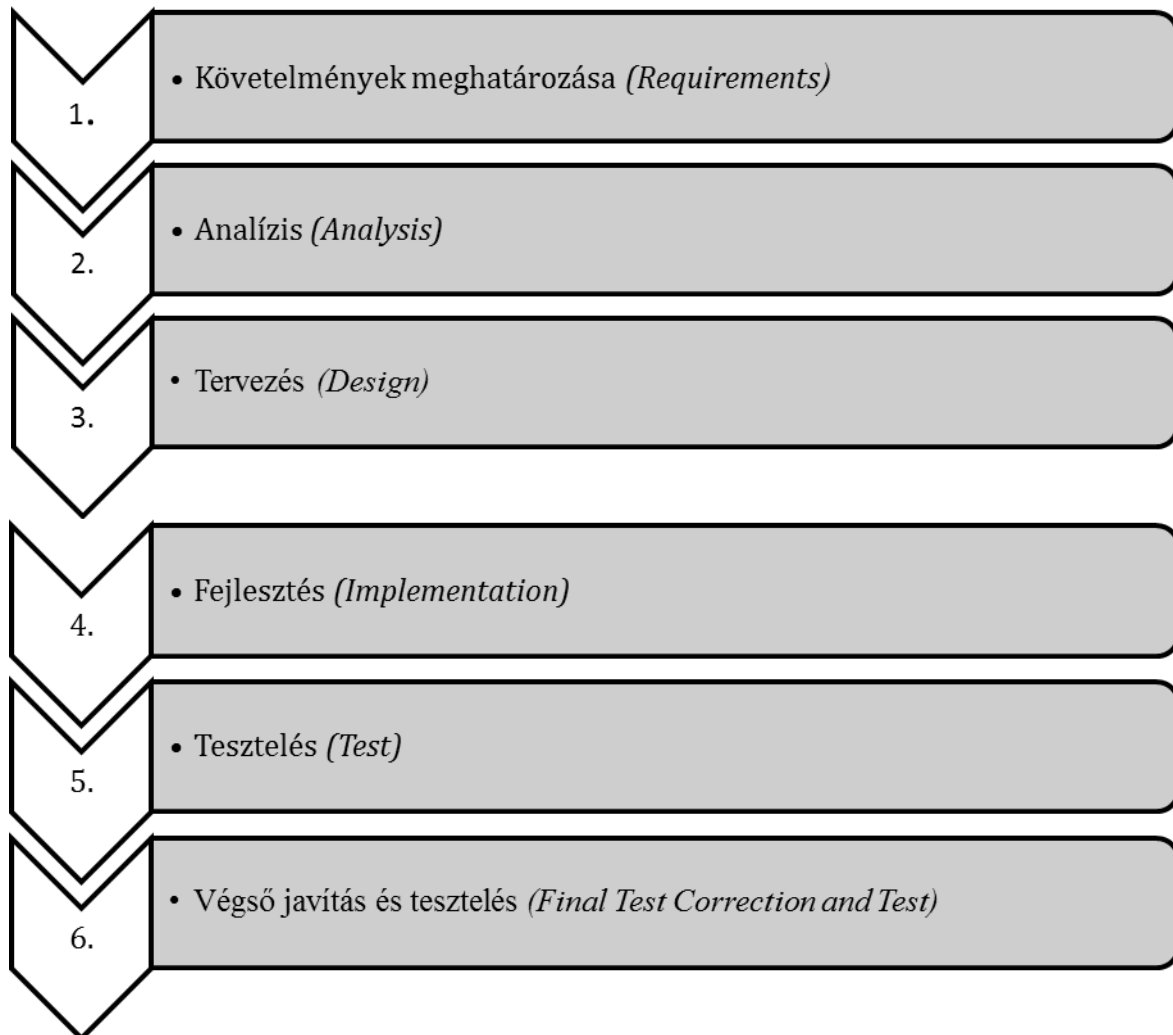
- hogy bemutassa, hogyan készült és milyen információkat tartalmaz az adatbázis. Mire használható és mire nem, vagyis hogy egy sok sebtől vérző „állatorvosi ló” mégis hogy tud egy ideig galoppozni annak ellenére, hogy belefojtották tehetségét;
- hogy segítségül szolgáljon a következő tudástár építők számára, melyek azok az alap követelmények, amelyeknek az ilyen jellegű munkák meg kell, hogy feleljenek a XXI. században és technikai kivitelezésüknél nem szabad megvonni, kispórolni sem az emberi, sem az anyagi forrást.

A szerző feladata volt a honlap és tudástár szerkezetének elméleti megalkotása és a tudástár tartalmi elemeinek összegyűjtése a rendelkezésre álló 16 hónap, 1920 munkaóra alatt (2012. dec. vége – 2014. márc. 31.). Rendkívül kevés idő ahhoz, hogy végül is a gyakorlatban egy fő tervező-tartalomszolgáltató, egy fő késve megbízott informatikus és egy adatfeltöltő megbirkózzék e sokirányú tevékenységgel, melynek végeredményeként egy olyan segédlet született, amely egy rövid ideig mégis több mint 15 ezer magyar és angol nyelvű információhoz irányíthatja el a felhasználókat.

A honlap és tudástár építésének lépései

- A követelmény feltárás szerepe

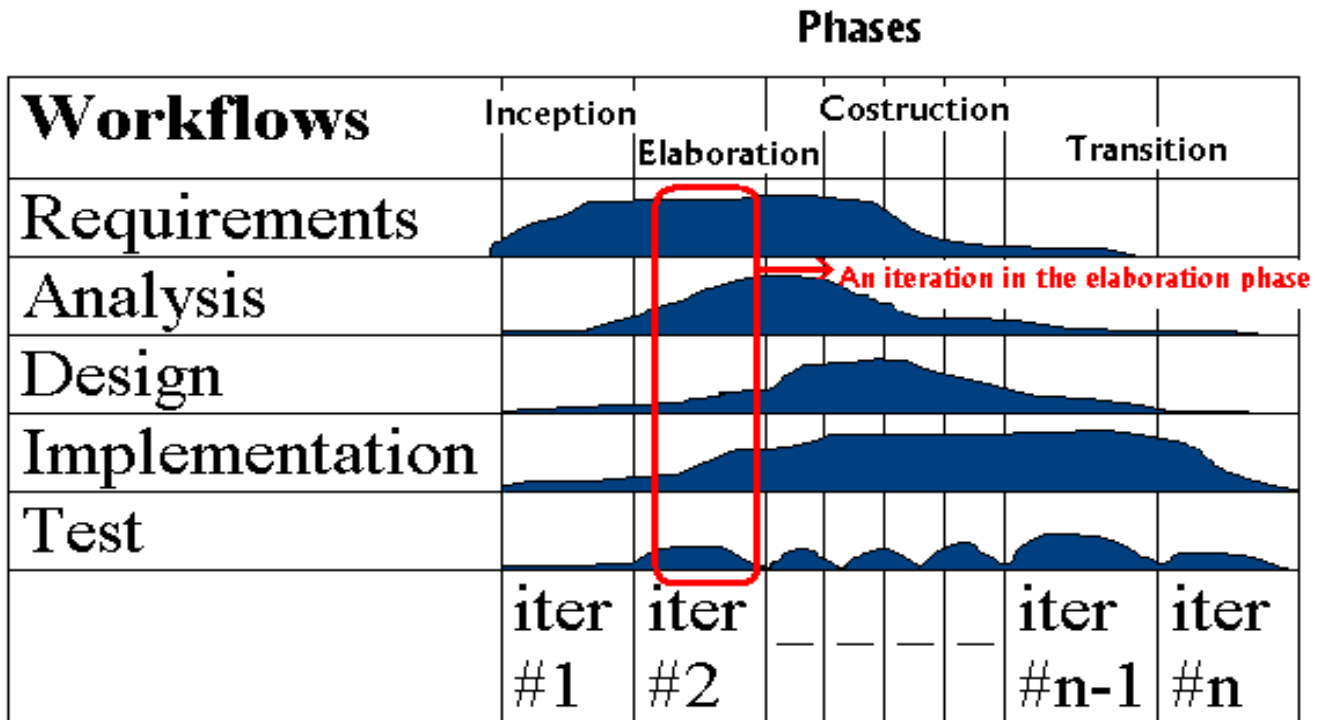
1. ábra: A tudástár építése informatikailag az alábbi munkafolyamatokból áll



(Forrás: Pajor 2012:3)

Amint az 1. számú ábra mutatja, a hat munkafolyamat szigorúan egymásra épül. Minőségi eredmény elvárásakor egyik sem hagyható figyelmen kívül és egyik sem elhagyható. E munkafázisokat a 2. ábra nemcsak az egymásra építettség sorrendjében mutatja, hanem időben is meghatározza és súlyozza szerepüket.

2. ábra: A követelmény feltárás (Requirements) fontossága



(Forrás: <http://users.nik.uni-obuda.hu/erdelyi/ooszf/7.alkalom_RUP2.pdf> [2013-01-01])

Jól érzékelhető a követelmény feltárás kezdeti kiemelkedően hangsúlyos szerepe és az egyes munkakapcsolatok időbeni kapcsolódásai. A tartalomfeltöltői és a felhasználói oldalról pontosan, kétértelműség és redundancia nélkül meghatározott elvárások segítik ugyanis az informatikusokat a legcélszerűbb interfész és a leghatékonyabb tartalomszolgáltatói fejlesztéséhez. Az ábrán az is szembeötlő, hogy a kezdeti és a kivitelezői szakaszban hosszú ideig nagy szerepet játszik a „mit tudjon a rendszer, mire legyen képes a honlap, adatbázis”-féle elvárások, kívánságok csokra, mert a tervezés, fejlesztés időszakában lehet még alakítani rajtuk, de egy elrontott rendszert kiegészíteni vagy átalakítani már nagyon nehéz. Ezért kell körültekintően elvégezni. A későbbi jó működés érdekében ugyancsak már a kiindulásnál kell eldönteni, hogy már meglévő CMS-LCMS (Content Management System-Learning Content Management System) rendszerek valamelyikébe ágyazódik-e majd az információ és a honlap anyaga vagy nem. A kivitelezés ugyanis más-más folyamatokat igényel (Pajor 2012: 4-10.). A CMS lehetőségei pedig sok mindent eleve meghatároznak. Az még a gondos tervezés és az elvi követelményeket szem előtt tartó megvalósítás után is gyakran előfordul, hogy sikertelenül működnek egyes részek, mert – különösen gyakorlat hiányában – nem lehet mindent előre pontosan elképzelni és végig mindenre odafigyelni. Ezért – ha belefér a

költségvetésbe és a határidőbe -, érdemes külső, független felhasználókkal, szakértőkkel teszteltetni az első gyors prototípust, majd a véglegesnek tekintett kész verziót is, hogy kiderüljenek és javíthatók legyenek a hibák, pótolhatók a hiányosságok (Drótos 2012.).

A tartalomról

- **A kulcsszavak szerepe**

Az interneten és a könyvtári OPAC-okban (Open Public Acces Cataloging), a számítógépes katalógusokban, adatbázisokban való keresés eltér egymástól. Míg az internetkeresőkben természetes nyelven megfogalmazott mondatokkal, mondatrészekkel, ragozott formájú kifejezésekkel keresnek a felhasználók, az adatbázisokban a természetes nyelvből kiinduló dokumentári nyelven, sajátos nyelvtani alakban kerülnek feldolgozásra a dokumentumtartalmak. A kulcsszó (key word) és a tárgyszó fogalma gyakran homályos a felhasználók előtt, annak ellenére, hogy az adatbázisok vagy egyiket, vagy mindkettőt rendszeresen felkínálják szolgáltatásaikban. Gyakorlatilag valóban mindkettő egy-egy dokumentum tartalmának a tartalmat lefedő legfontosabb fogalma, ám a kulcsszó esetén ez a szó különféle ragozott változatban használható, tárgyszó esetén azonban szigorú nyelvtani szabályrendszerhez kötött (3. ábra). A felhasználók számára az adatbázisok felkínálják a „Böngészés”, „Index” menüpontokat, ahonnan kilistázhatók azok a kulcs- vagy tárgyszavak, amellyel az adatfeltárók jellemezték a szakmai tartalmakat.

3. ábra: A szakképzéssel kapcsolatos lehetséges kulcsszavak és tárgyszavak

Kulcsszó	Tárgyszó
szakképzés, szakképzésbe, szakképzésben, szakképzésből, szakképzése, szakképzések, szakképzésekben, szakképzéséről, szakképzésért stb.	szakképzés szakképzéselmélet szakképzésfejlesztés szakképzéstörténet stb.

(Forrás: saját szerkesztés)

- **A kulcsszavak szerepe a Felnőttképzési - Szakképzési Tudástárban (FSZT)**

Az FSZT számára megtervezésre került a fenti szolgáltatás is, a végső változatban azonban az Index abc-je sajnos nem a kiválasztott betűhöz tartozó fogalmakat adja, hanem a honlap híreit és témacsoportjait. Ez nemcsak azért rossz, mert az index nem felel meg feladatának, hanem azért is, mert az olyan fogalmak, amelyek egyszerre több

tudományterülethez is besorolhatók (pl. a pedagógiához, felnőttképzési módszertanhoz, Life Long Learninghez és az Európai Unió forrásaihoz stb.), netán határterületiek voltak, a redundancia elkerülése érdekében csak egy helyre kerültek. Ám hogy éppen ez hol van, és milyen fogalmi, nyelvtani alakban, azt a felhasználó nem tudja, az erre hivatott Index pedig nem mutatja meg. Helyette az ún. „Linkgyűjtemény” menüpont tartalomjegyzék szerűen megjeleníti az egyes témakörök keresőfogalmainak listáját. Ám ezek itt inaktívak, megnyitásuk csak a fő menüpont alatt lehetséges.

A honlap bal oldali frame-s szerkezete tartalmazza mindazokat a témacsoportokat, amelyek a jelzett szakterületet összességében lefedik. Eleinte törekedtem arra, hogy minden területhez hasonló mennyiségű információ álljon rendelkezésre. Ez az elképzelés ugyan megbomlott a követelmény feltárás során a szakemberektől kért kulcsszólisták mennyiségi egyenlensége miatt, de összességében mégis pozitív eredmény született, mert az egyes tudományok határterületi kulcsszavai kiegyenlítették és viszonylag egységes szöveggé formálták a töredékek látszó kisebb részeket. Ugyancsak a kiegyenlítést szolgálták a kulcsszavak szinonimáinak, összetett szakkifejezésekben való megjelenésüknek a megkeresése, hiszen mindez újabb kiinduló alapot szolgáltatott az információkeresésre.

Ismeretes, hogy minél több kereső kifejezéssel dolgozunk, annál hatékonyabb és mélyebb az információkeresés. A kiinduló még bővítés és idegen nyelvi változat nélküli alap kulcsszó mennyiség 270-300 között volt.

- **A kulcsszavak idegen nyelvi megfeleltetésének problematikája**

Mivel a projekt célcsoportként a magyar, ill. román, de más, határon túli szak-és felnőttképzési szakembereket jelölte meg, minden kulcsszó és variánsai három nyelven – magyarul, angolul, románul – kerültek meghatározásra. Így az eredetileg egyetlen kulcsszó megsokszorozódott. (A román anyag végül nem került az adatbázisba.)

4. ábra: Példa egy keresési kulcsszó – gender – további kibontására

Angolul	gender, gender theory, gender studies, sexual orientation, women's studies, feminism, feminist theory, feminist literary criticism, gender literary studies, interdisciplinary gender studies, gender and language, gender disparity in academic medicine, gender and religion, postcolonial theory etc.
Románul	gen, teoria de gen, studii de gen, orientare sexuală, studii de femei, feminismul, teoria feminista, masterat studii de gen, critica literară feministă, interdisciplinare gen de studii, de gen și language, disparitatea de gen in medicina academica, sex și religie, teoria postcolonială etc.

(Forrás: saját szerkesztés)

Ahogy látható – még ha a határeset kulcsszavakat ki is vesszük az idegen nyelvű változatokból, akkor is egyetlen kifejezésből több mint húsz kulcsfogalmat nyertünk, amelyre már biztosan találunk minőségi információt. És még nem is vettük bele a gender diszciplína, genderszkepticizmus, posztfeminizmus stb. és további kifejezéseket, amelyek még alapvetően ide tartoznának. Ha ezt beszorozzuk a szakemberektől kapott 270-300 alap keresőszóval, akkor a legkisebb tétellel is számolva több mint ezer kulcsszóval indul és indult is a keresés. Az idegen szakkifejezések összegyűjtését nem tükörfordítással, hanem eredeti szakszövegek olvasásával, jegyzetelésével, a szótárszerkesztésnél ismert szókielégítési módszerek alkalmazásával, valamint az idegen nyelvű terminológiai szakszótárak, a szavak hierarchikus nyelvi szerkezetét és szemantikai összefüggéseit megmutató vizuális és hagyományos teauruszok használatával lehetett csak megoldani. Számos esetben azonban így is maradt kétség: vajon tényleg így használják-e vagy másként? A homályos és nagyon bizonytalan szakkifejezések esetén két megoldást választottam: a külföldi szakmabeliek ismeretlenül is mindig nyitottak voltak, hogy e-mailben, Skype-on segítségemre siessenek, vagy ha nem, akkor ott volt az interdiszciplináris adatbázis, az IATE (Inter Activ Terminology for Europe 2014). Ez az Európai Unió fordítói számára készített és folyamatosan bővülő, egyelőre 25 nyelvű terminológiai szótár, ahol a forrásnyelvről bármelyik másik nyelvre vonatkozóan kérhetjük egy szakszó fordítását. Az EU hivatalos fordítói mind ezt használják, és naponta egészítik ki újabb-és újabb szakszavakkal. Hogy biztosak legyünk abban, hogy tartalmi és nem tükörfordításról van szó, a rendszer több variációt kínál fel nekünk. A jobb oldali könyv, @ stb. jelre téve a kurzort megjelenik többféle szövegkörnyezet, szakszöveg részlet, ahol az adott kifejezést a maga kontextusában olvashatjuk és eldönthetjük, hogy melyik fordítás felel meg céljainknak.

A jó kereső kifejezés használata csak látszólag lényegtelen elem az információszolgáltatás és keresés folyamatában. Valójában nagyon fontos, mert ha az adatbázisban lévő kulcsszavak, tárgyszavak nem esnek egybe a felhasználó kereső kifejezéseivel, akkor az információ láthatatlanná válik.

- **Az információgyűjtés szempontjai – a) Kinek?**

A Tudástár várható felhasználói fiatal és idősebb szakemberek, az internet nemzedék, pályakezdők, pályán már dolgozók, felsőfokú tanulmányokat folytatók, digitális bevándorlók, érdeklődők. Az egyes csoportok és az IKT társadalom pszichológiai jelenségeinek ismerete alapvetően fontos volt ahhoz, hogy mintegy „csoportra szólóan”, tudatosan megtervezett információgyűjtés folyhasson (Pajor 2008: 258-262.).

Az internet határtalan iramú növekedése ma már mennyiségileg szinte nem is mérhető. Véget ért a „How much information”- féle évenkénti meghatározások sora. Körülbelüli feltételezések, becslések látnak napvilágot rendszeresen, de hogy mi a valóság, azt pontosan senki sem tudja. A Berkeley Egyetem egyik megállapítása szerint a napjainkban lévő és digitálisan tárolt információ több, mint ami a történelem eddigi egésze folyamán a papír alapú társadalomban létrejött. Ez jelentős terhet ró a

memóriára és leginkább a digitális bevándorlók azok, akik egyre többet szenvednek a mottónkul is választott állandósuló kognitív deficittől, mely napjainkra már számos betegség forrásává vált (Mathias 2006: 105-106.). Szinte minden internauta ismeri e jelenséget, hiszen az új információ megjelenésének, megtalálásának, követésének kényszeres gyakorlata úgy jelenik meg, mint eleve lehetetlen, megoldhatatlan feladat, emberi erőn túlmutató lehetetlen vállalkozás. Simon (1971) már több évtizede megállapította, hogy „minél gazdagabb a rendelkezésre álló inger mennyiség, annál kevesebb az egységnyire jutó figyelem. E vizsgálatokból jól érzékelhető, hogy napjaink információt kereső személyisége egészen más igényű és más módon foglalkozik az információval, mint évtizedekkel ezelőtt, a nyomtatott dokumentumok korában. A 2013-ban Singapúrban megtartott 79. nemzetközi IFLA konferencia egyik fő témája éppen ezért a jövőbeni könyvtári, információszolgáltatási, tanulási lehetőségeiknek a vizsgálata, újragondolása volt, miután az Élethosszig Tartó Tanulás alappillére napjainkban a hálózaton folyó munka. Ez a fajta tanulás – amelynek ugyanakkor az információkeresés az alapja –,” nem fér bele”, mintegy zavarja a hagyományos tanulási formákat (Lamouroux 2014: 9-11). Pedig a korszerű tanulás egyre inkább átveddik a hálózati, konnektivista formákra.

- b) Mit?

Minőségi információt kis információcsomagokban, hogy ki-kik megtalálhassa a maga információját. Ennek a tudatosságnak a jegyében, a kiválasztott nagy témakör mindegyikénél az alábbi dokumentumtípusok találhatóak: zömében primer, vagyis tényközlő irodalmak, ám az esetek többségében szekunder források is. Ezek a vagy már kinyomtatott vagy a hallgatóink dolgozataihoz készített bibliográfiák. A magyar anyagnál – a párhuzamosságok elkerülése érdekében és a másik szakember munkájának elismerése miatt – a Startlap és a Linkcenter azon oldalait, melyek gondozott szakmai információkat tartalmaznak-, igyekeztünk bevenni. Hiszen ezek már önmagában adatbázisok, szinte minden esetben jóval több, mint száz forráshoz vezetnek egy adott témakörben. (Pl.: eselyegyenloseg.lap, demencia.lap, szakkepzes.lap, tiszklap.stb.). Tudjuk, hogy idő hiányában számos jó oldal kimaradt. (A szerző saját, átalakítás alatti melyweb.lapja sem került be.) Ugyancsak tudatos rákereséssel javasoltunk szakterületi portálszolgáltatásokat, mert ezek szintén szakemberek által karbantartott, minőségi információt szolgáltató oldalak. Gyakran nagy háttér adatbázissal és saját keresőgéppel. (pl. csak az LLL-hez tizenöt portálszolgáltatás listáját közöljük.) Ezekon kívül a fellelhető dokumentumtípusok a teljesség igénye nélkül: webforrások bibliográfiái, vagyis webográfiák, nemzetközi és regionális dokumentumgyűjtemények, doktori dolgozatok, trendek, etnológiai, etnográfiai adattárak, nyelvjárási szójegyzékek, nagy tudományos intézmények kutatási jelentései, törvények, pályázatok, projektek, elméleti-módszertani cikkek, esettanulmányok, felmérések, összehasonlító vizsgálatok, szakintézmények honlapjai, szómagyarázatok, Facebook esettanulmányok, tudásmenedzsment szolgáltatások, a „szürke irodalom” dokumentumai stb. találhatóak a rendszerben.

- c) Hogyan?

A digitális korban erre a kérdésre egyértelmű a válasz: számítógépes eszközzel. Jó esetben adatbegyűjtő siklók (harvesting), adatbányászati (data mining) technikák, módszerek segítségével. Vagy olyan új információtechnológiai megoldások segítségével, amelyek egyszerre biztosítják az adatok elérésének és tárolásának biztonságos feltételeit, mint az ún. adattárházak, middleware-eszközök. Ezek munkáját néha megkönnyíti egy ún. „front-end” típusú kereső, amely az összes forrásban képes keresni. Már az elnagyolt felsorolás is jelzi, pénz- és technika igényes mindez. A minőségi eredményhez pedig bonyolult algoritmusok összességére van szükség. Minderre nem volt lehetőség.

A Tudástárhoz az információk összegyűjtése emberi erőforrás igénybevételével történt. Ami az információ minőségének szempontjából jó, hiszen tudatosan gyűjtött és megválogatott információ került feldolgozásra. A szerző az egyetemi képzésben (SZTE BTK) könyvtár-informatika és andragógia szakos nappali és levelezős csoportokat (SZTE_JGYPK) is tanít, tanított. A könyvtár szakosokat a láthatatlan/mély- és szemantikai web forrásaira, az információkeresésen túlmutató és igazán jó magyar megfelelővel nem rendelkező „information literacy” lépéseire, az andragógia szakosokat pedig a szakterületükhöz fontos információk megtalálására és azok feltárására, feldolgozására. Így a 2012/2013-as tanév második, illetve a 2013/2014-es tanév első félévében mód nyílt arra, hogy a tanórákon tanultakat a BA, MA képzésben résztvevők élesben is kipróbálják. Ma is azt hiszem, ez a helyes kifejezés, mert az elkészített munkák nagy részét az egyenkénti ellenőrzés során egyértelműen „béta verzióknak” foghattam fel. Természetesen születtek egészen kiváló és gyengébb munkák. Amit jó szinten fel lehetett használni eredetileg, vagy a szükséges ellenőrzés és javítás után, az általában megtalálható az adatbázisban. Mindenképpen köszönet illeti a résztvevő hallgatókat, mert egy jó ügy érdekében tevékenykedtek, ugyanakkor tapasztalatot szereztek és munkájuk teljes vagy részbeni eredményeit viszontlátják a tartalomban. Ha a bemutatott, tanított szabványok ellenére nincs is egységes formai-tartalmi megvalósításuk az általuk készült bibliográfiáknak, linkajánlásoknak, akkor is értéket képviselnek, mert a mögöttük rejlő tartalom zömében minőségi információt takar.

- d) Milyen hatásfokkal?

- **A minőségi információ**

Ismeretes, hogy az internet keresések találati oldalaiából az első, legfeljebb az első három oldal információit futják át az olvasók. Más felmérések szerint kizárólag az első tíz találatot. Márpedig a legrelevánsabb vagy legmegbízhatóbb találatok messze nem az első oldalon kapnak helyet. Képletesen fogalmazva: a búza-ocsú és az értékes szem ömlesztve, keveredve található a hálózaton. A megkülönböztetés a felhasználó felelőssége. Közülük a kezdők és a gyakorlottak is felteszik néha a kérdést: honnan lehet tudni, hogy melyik

információ a jó információ? Mitől lesz minőségi az információ? A gazdasági informatikusok a „rentabilitás, haszon-elv” alapján gyorsan megtalálták a választ. Szerintük az információ fontos erőforrás, mely értékkel rendelkezik. Ez az érték függ az információ időszerűségétől, mennyiségétől (túl kevés-túl sok információ), minőségétől (az információ feldolgozottsága, szelektálása) és nem utolsósorban az információhoz való hozzájutás lehetőségeitől (info rich-info poor). Az 5. ábra szemlélteti az idő-tartalom-forma néhány összefüggését. Castells (1996, 2007), Z. Karvalics (2000), Guichard és munkatársai (2001) és mások e jelenségekre már jó tíz évvel ezelőtt felfigyeltek. A nemzetközi tartalomfejlesztési felelősök körülbelül ugyanezekben az években tesztelték a kulturális tartalmakat tároló, közreadó honlapokat. A tesztek - melyek kitöltésében és kitöltetésében, értékelésében egy francia munkacsoportban való részvétellel a szerző is részt vett -, elemzése után megalkották az ún. MINERVA elveket. Az Európai Unió Tanácsa "kultúra és a tudás társadalma" kapcsán hozott határozatában az európai miniszterek és a kultúra képviselőivel az alábbiakat állapították meg: "tekintve, hogy a kultúrának jelentős szerepe van a különböző gondolatok és identitások kölcsönös tiszteletben tartásának és megértésének előmozdításában, és hogy ez a kölcsönös megértés továbbfejleszhető az információk könnyebb hozzáférhetővé tételével a digitális projekteken keresztül, (...) bátorítják a kulturális weblapokkal kapcsolatos "minőségi kezdeményezéseket". Az online kulturális tartalmak minőségi fejlesztésére irányuló közös európai kezdeményezés 2002-ben kezdődött meg a Brüsszeli Minőségi Keretrendszer "BRUSSELS QUALITY FRAMEWORK" publikálásával. Ez a keretrendszer bátorítja a kulturális weboldalakra vonatkozó tíz "Minőségi Elv" megvalósulását (Kézikönyv 2010). Ennek a tíz alap szempontnak mindegyike – átlátható, hatékony, karbantartott, elérhető, felhasználó központú, interaktív, többnyelvű, átjárható, jogkövető, hosszú távú megőrzésű –, a minőség biztosításának letéteményese.

Ebből a tíz követelményből a Tudástárban – a gondos elméleti tervezés ellenére – mindössze három került kivitelezésre, töredékesen: az átláthatóság a honlap szerkezetében, a felhasználó központúság leginkább a gondos információgyűjtés, a tartalomra való odafigyelés eredményeként és a többnyelvűség. Ez utóbbi is csak a belső tartalomszolgáltatásban. A honlapon, amelyen az angol és német zászló jelzi a többnyelvűséget, csak a magyar változatra visszautaló link, üzenet áll. Eggyel több hiány, ami az információ láthatatlanságát tovább erősíti. Pedig a Tudástáron kívül, a honlap Tananyagok részének kibontásakor ott a program során fejlesztett tananyagok letölthető magyar és angol nyelvű változata.

5. ábra: A minőségi információ néhány jellemző jegye idő, tartalmi és formai szempontok szerint

IDŐ	TARTALOM	FORMA
aktuális legyen	szakember által írott, összeállított legyen	érthető felhasználói interfész könnyű kezelési lehetőséggel
rendszeresen frissített legyen	honlapra, szakadatbázisba kerüléskor szakember által beválogatott legyen	internetes forrás esetén a találatok mellett legyen valamilyen jel, ami az adott oldal relevancia szerinti arányát határozza meg
naprakész legyen	internetes információ esetén ellenőrzött, rendszeresen frissített honlapról származzon	internetes oldalaknál legyen „spam” szűrő
időszerű legyen 1. rendelkezhetőségi időszerűség: éppen akkor álljon rendelkezésre, amikor keresik (v.ö. friss, tárolt változat)	adatbeviteli hibáktól mentes legyen, ugyanakkor legyen lehetőség az adatjavítási tesztek lefuttatására	digitalizált dokumentumok közzététele esetén többféle fájlformátum álljon rendelkezésre részben a szabványkövetés, részben a felhasználói szoftverek különbözősége miatt (v.ö. MEK - http://www.mek.oszk.hu)
időszerű legyen 2. alkalmazhatósági időszerűség az adat a döntésben érintett ténynek a döntés szempontjából fontos időpontjában még vagy már érvényes legyen (v. ö. jogszabályok)	érthető, értelmezhető és alkalmazható adatok legyenek a dokumentumban	legyen valamilyen kapcsolat a napjainkban keresett iPad, iPhone, mobil, közösségi oldalak felé
	minden, az azonosításhoz szükséges szerzői, kiadói stb. információt tüntessen fel valahol	a honlapon található információk elrendezése legyen áttekinthető
	a felhasznált források hivatkozásait pontosan	a más, hasonló forrással való összevetés lehetőségének

	jelenítse meg (v.ö. Wikipédia probléma)	feltüntetése emeli a minőséget
	ha a tartalom egy részét vagy egészét annotáció, magyarázat egészíti ki, az már hozzáadott érték, amely emeli a minőséget	az interneten fellelhető sajátos forrástípusok – hivatalos, egyéni oldalak, levelezőlisták, hírcsoportok, full-text anyagok, kereskedelmi információk, szolgáltatók, e-book-ok, e-újságok , az ún. „szürke irodalom” információinak stb. beválogatása
	Végül, ahogy Z. Karvalics (2000) könyvének fűlszövegében javasolja, ellenőrizzük le a leedsi egyetem professzorának módszerével, hogy nem szemét e-bookra bukkantunk-e!?	

(Forrás: saját szerkesztés)

A kivitelezésről

Terjedelmi okok miatt nincs lehetőség az FSZT felületének, formai kivitelezésének problematikájára. Két alapvető dolgot azonban meg kell említeni, mert ezek hiányában értékcsökkentett, rövid időn belül pedig csakis inaktív módon lehet majd használni az adatbázist.

- **Aminek nem szabadott volna kimaradnia: a DOI szervernek és a DC metaadatoknak**

Ami néhány hónapon belül igazán meg fogja bénítani a rendszer működését, az a DOI szerver hiánya. A DOI (Digital Object Identifier), a Digitális Tárgyazonosító az interneten az elektronikus dokumentumok, képek és hangfájlok, valamint egyéb digitális állományok tulajdonosának azonosítására és azok nyomon követésére szolgáló kódrendszer. Ismeretes, hogy az internet források rendszeresen változtatják helyüket. Ha van egy DOI szervergép valahol egy adatbázis mögött, akkor a külső hivatkozásokra való keresésnél soha nem kapja a felhasználó a „404 Error” utalást, hanem helyette ezt:

„A cím megváltozott. Az új cím: <http://...>”. A szerző az adatgyűjtés során pl. az első félévben gyűjtött internetes forrásokat július-augusztusban ellenőrizte. 35%-uk már változtatta a helyét. Ugyanez a tendencia érvényesült a következő félévben is. Ezért az adatfeltöltő kolléga is ellenőrzött a feltöltés során. Az információk a feltöltés heteiben még éltek. És most???? És két év múlva???

A DC (Dublin Core) metaadatok a korszerűséghez, a szabványkövetéshez és a minőséghez tartoznak. Ha a bevett információknak legalább csak egy ötödét lehetett volna a „DC Relation” a „Kapcsolat” információval ellátni, akkor egy keresésnél a dokumentumhoz kapcsolt X számú, hasonló témájú dokumentum azonnal, láncszerűen megjelent volna. Egyetlen kereséssel nem egy, hanem akár egy tucatnyi információ állt volna a felhasználó rendelkezésére. Micsoda minőségi különbség és mennyire megemelt hatékonyság! (6. ábra) Mivel erre nem kerülhetett sor, a tartalomfeltáró ezt a hiányosságot igyekezett a project második felében pótolni az elkészített és feltárt bibliográfiák beemelésével.

6. ábra: A Magyar Elektronikus Könyvtárban található „Közvélemény-kutatások az életen át tartó tanulásról” című dokumentum DC úrlapjának „<meta name=„dc.relation” content=„ sorai jól érzékeltetik az összetartozó dokumentumokat

```
<meta name="dc.title" content="Közvélemény-kutatások az életen át tartó tanulásról">
<meta name="dc.title" content="Kutatási zárótanulmány">
<meta name="dc.title" content="Felnőttképzési kutatási füzetek">
<meta name="dc.contributor" content="Lada László">
<meta name="dc.date" content="MEK-be való felvétel időpontja">
<meta name="dc.date" content="2009-04-07">
<meta name="dc.identifier" content="http://mek.oszk.hu/06900/06920">
<meta name="dc.identifier" content="MEK-06920">
<meta name="dc.identifier" SCHEME="URN" content="urn:nbn:hu-9988">
<meta name="dc.subject" content="Szakképzés">
<meta name="dc.subject" content="élethosszig tartó tanulás">
<meta name="dc.subject" content="Magyarország">
<meta name="dc.subject" content="felnőttoktatás">
<meta name="dc.subject" content="Szociálpszichológia">
<meta name="dc.subject" content="attitűd">
<meta name="dc.subject" content="közvéleménykutatás">
<meta name="dc.subject" content="munkanélküli">
<meta name="dc.subject" content="cigányság">
<meta name="dc.type" content="jelentés">
<meta name="dc.type" content="tanulmány(ok)">
<meta name="dc.format" content="PDF">
```



```
<meta name="dc.language" content="hun">
<meta name="dc.relation" content="Az élethosszig tartó tanulás = Lifelong learning">
<meta name="dc.relation" content="http://mek.oszk.hu/06300/06377/">
<meta name="dc.relation" content="Felnőttképzés.lap">
<meta name="dc.relation" content="http://felnottkepzes.lap.hu">
<meta name="dc.relation" content="Barizsné Hadházi Edit, Polónyi István, Kun András
István: Felnőttképzés, vállalati képzés">
<meta name="dc.relation" content="http://mek.oszk.hu/05500/05593/">
<meta name="dc.relation" content="OKI tanulmányok : Felnőttoktatás">
<meta name="dc.relation"
content="http://www.oki.hu/kulcsKeres.php?kat=sub&kulcs=58 ">
<meta http-equiv="Content-Type" content="text/html; charset=iso-8859-2">
<meta http-equiv="Content-Language" content="hu">
```

(Forrás: <http://mek.oszk.hu/dc/prog/remote_url.php> [2014.09.21.]

Konklúzió

Csak sajnálható, hogy a szerző által a 2030-ig előremutató tartalomfeltárési és tartalomszolgáltatási nemzetközi szabványok ismeretében hosszú távra tervezett adattárnak csak a szilánkjai valósultak meg. Pedig a potenciális lehetőség megvolt arra, hogy nemzetközi színvonalú, mintaértékű segédlet szülessen e sokat kritizált és félremagyarázott „új” tudományterület szolgálatában.

Felhasznált irodalom

- Drótos László (2007-2009): „Adattármustra” című cikksorozata a Tudományos és Műszaki Tájékoztatás folyóirat lapszámaiban és 2012-es, a szerzővel történt levelezése
- Guichard, Éric dir. (2001): Comprendre les usages de l’Internet. Paris, Éditions Rue d’Ulm, 1-261. p.
- Gyarmathy Éva, Kucsák Julianna (2012): A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. In: Iskolakultúra 22. (9). 43-53. p.
- Inter Activ Terminology for Europe <<http://iate.europa.eu/iatediff/switchLang.do?success=mainPage&lang=en>>[2014.09.18.]
- Karvalics László, Z. (1995): Információs társadalom. A technikától az emberig. Budapest, Műegyetemi Kiadó, 1-120. p.
- Karvalics László, Z. (2000): Fogpiszkáló a hálózaton. Budapest, Prím Kiadó, 1-296. p.
A fűszöveg URL címe: <<http://www.antikvarium.hu/konyv/z-karvalics-laszlo-fogpiszkalo-a-halozaton-400330>>[2014.08.30.]
- Kézikönyv a minőségi elvekről. <<http://www.mek.oszk.hu/minerva/html/dok/minoseg-10elv.htm>>[2014.09.19.]
- Lamouroux, Mireille (2014): Des bibliothèques carrefoures des éducations informelles-et formelles. In: Documentaliste – Science de l’information, Vol. 51. (1) 9-11. p.
- Mathias, Paul (2006): A bőség anatómiája. In: Pajor Enikő szerk.: Az internet francia szemmel. Válogatás Éric Guichard és munkatársai írásaiból. (Eurotéka, 1.) Budapest, Országos Széchényi Könyvtár, 105-106. p.
- Pajor Enikő (2013): Dél-alföldi Felnőttképzési-Szakképzési Tudástár és Tanácsadó Központ (DAF-FSZTTK) létrehozása. Időközi szakmai beszámoló. Első szakasz. 1. verzió. 2013. január 3. 19 p. MS.
- Pajor Enikő (2009): „Madarat tolláról...” – embert információkeresési szokásairól ...(A személyiség és az információkeresés közötti összefüggések) In: Tóth Szergej szerk.: Tudományos és művészeti műhelymunkák. Új utakon a Pedagógusképző Kar című konferencia előadásai. Szeged, SZTE JGYPK. 258-262. p.
- Simon, Herbert A. (1971): Designing Organizations for an Information-Rich World. In: Greenberger, Martin: Computers, Communications and the Public Interest. Baltimore, The Johns Hopkins Press, MD. 40-41. p. (Idézi Gyarmathy-Kucsák 2012: 45.)

Szücs Szabina

Az akkreditált nyelvi képzési programok helyzete Magyarországon – 2013

A nyelvtanulás, mint az élethossziglani tanulás része a társadalmi igények mellett gazdasági igényeket is magába foglal. A nyelvismeret szükséges a különböző népek, nemzetek megismeréséhez, elengedhetetlen a diploma megszerzéséhez, meghatározó a külföldi munkavállalásban, továbbá a Magyarországon megjelenő külföldi vállalatok is elsősorban olyan munkatársakat keresnek, ahol a napi szintű idegen nyelvű kommunikáció nem okoz nehézséget.

A nyelvismeret az utóbbi években olyan kulcskompetenciává vált, amely meghatározó az egyes szakmákban való elhelyezkedéshez. Ennek következtében a nyelvi képzés, mint a felnőttképzés egyik kulcsterülete, egyre inkább hangsúlyt kap hazánkban. Az elmúlt két évtized során egyre nagyobb arányban jelentek meg a képzési programok között (Szücs 2013). A nyelvi képzési programok számának növekedését segítette elő a „Tudásod a jövőd” TÁMOP 2.1.2 projekt is, ahol az informatikai kompetenciák fejlesztése mellett az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése jelent meg. 2014-ben országos megmozdulásként indult el a Diplomamentő Program, amely ingyenes nyelvi kurzusokat nyújt azoknak, akik a nyelvvizsga hiánya miatt nem fejezték be a felsőoktatási tanulmányaikat.

Az idegen nyelvi kompetencia olyan képességet jelent, amelynek segítségével – hasonlóan az anyanyelvi kompetenciákhoz – az idegen nyelvi környezetben is kifejezhetőek a vélemények, a gondolatok, és az érzelmek – szóban és írásban-, az oktatásban és képzésben-, a munkában-, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben egyaránt (Inter – Studium 2010).

Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció olyan attitűdöt igényel, mint például az interkulturális megértés, amelyhez szükséges a társadalmi hagyományoknak, valamint a nyelv kulturális vonzatának és változatosságának ismerete (Inter – Studium 2010).

A hazai nyelvtanulási szokásokkal, a nyelvtanulási jellemzőkkel és a nyelvtanulási tapasztalatokkal számos kutatás foglalkozott Magyarországon (Szénay 2005; Lannert – Vágó – Kőrösné 2006; Tar 2007; Kraiciné Szokoly Mária 2009 munkái) azonban az akkreditált nyelvi képzési programok vizsgálata nem túl gyakori hazánkban. Eddigi elérhető kutatás: a Matheidesz – Rádai – Sípos 2006-os ***Általánosan elérhető nyelvtanító programok Magyarországon*** című kutatása.

A kutatásunk célja a 2013 decemberéig akkreditált nyelvi képzési programok feltérképezése. A vizsgálódás fő vonalai a következők: a hazánkban megjelenő nyelvfajták vizsgálata és eloszlása; a nyelvi képzési programok megjelenése régióként és megyéenként; a környező országok hatásai az akkreditált programok nyelvfajtáinak

területi megjelenésében; a képzési programok óraszámának a vizsgálata és a képző intézmények szervezeti formája.

A kutatásunk során statisztikai adatok elemzését végeztük, ahol a Nemzeti Munkaügyi Hivatal honlapján megtalálható akkreditált programok listáját használtuk fel, 2013. december 7-i állapotot alapul véve (A FAT által akkreditált programok listája – https://www.nive.hu/index.php?option=com_jumi&view=application&fileid=5).

Fogalmi háttér, helyzetkép

Egy adott ország idegen nyelvtudását számos tényező befolyásolhatja. Az ország gazdasági helyzete, az oktatási rendszer, az ország anyanyelveinek száma, az országban megjelenő bevándorlók száma, az etnikum, a lakóhely földrajzi meghatározói, az iskolázottság, a jövedelmi viszonyok, a foglalkoztatottság, a lakóhely jellege, az életkor, a nemek közötti különbség (Lannert – Vágó – Kőrösné 2006).

Nem tekinthető vitatott kérdésnek, hogy a nyelvismeret meghatározóvá vált a továbbtanulás és a munkaerőpiacon való elhelyezkedés szempontjából egyaránt. De mi is befolyásolja a nyelvtanulást? Egy idegen nyelv tanulásának szempontjából meghatározóak a költségek, hiszen akár egy nyelviskolába iratkozunk be, akár magántanárhoz járunk, számos költség felmerül a tanulási időszak alatt. Pl.: óradíj, tankönyvek, tanulási segédanyagok, vizsgadíj stb.

A költségek mellett megjelenik az idő, mint befolyásoló tényező, hiszen a felnőttek esetében a munkahely és a család mellett nehéz időt szakítani a tanulásra.

A harmadik és negyedik befolyásoló tényező a nyelvérzék és a motiváció. A nyelvérzék veleszületett tulajdonságnak tekinthető, míg a motiváció a nyelvtanulás egyik előfeltétele, hiszen meghatározza, hogy mennyi energiát fektet az egyén egy idegen nyelv elsajátításába (Dörnyei 1987).

Matheidesz Mária, Rádai Péter és Sípos Júlia által kezdeményezett *Általánosan elérhető nyelvoktató programok Magyarországon* kutatás a Nemzeti Felnőttképzési Intézet által vezetett intézmények és programok nyilvántartását használták adatbázisként. A felmérésben az idegen nyelvi képzési programok szerepeltek. A kutatásban a további adatgyűjtést a Nyelviskolák Szakmai Egyesületének nyilvántartása és a világháló segítette. Az eredmények szerint 2006-ban 240 intézményben, 14 nyelvből összesen 425 akkreditált nyelvi képzési program került bejelentésre. A 425 akkreditált nyelvi képzési programból 156 program budapesti intézményhez volt köthető, a képzési programok 47%-a pedig Közép – Magyarországon (Budapesten és Pest megyében) volt fellelhető. Az angol nyelvi képzési programok felülreprezentáltak 2006-ban, hiszen 242 angol nyelvi képzési programról beszélhettünk. Második nyelvként a német jelent meg 31%-ban (133 db). Azonban a német képzési programok száma nem növekedett azokon a területeken, amelyek az osztrák határhoz közelebb vannak. A kutatásból levont következtetés, hogy az intézmények elsősorban a piaci igényeket kielégítve akkreditálnak nyelvi képzési programokat (Matheidesz – Rádai – Sípos 2006).

A kutatás hipotézisei

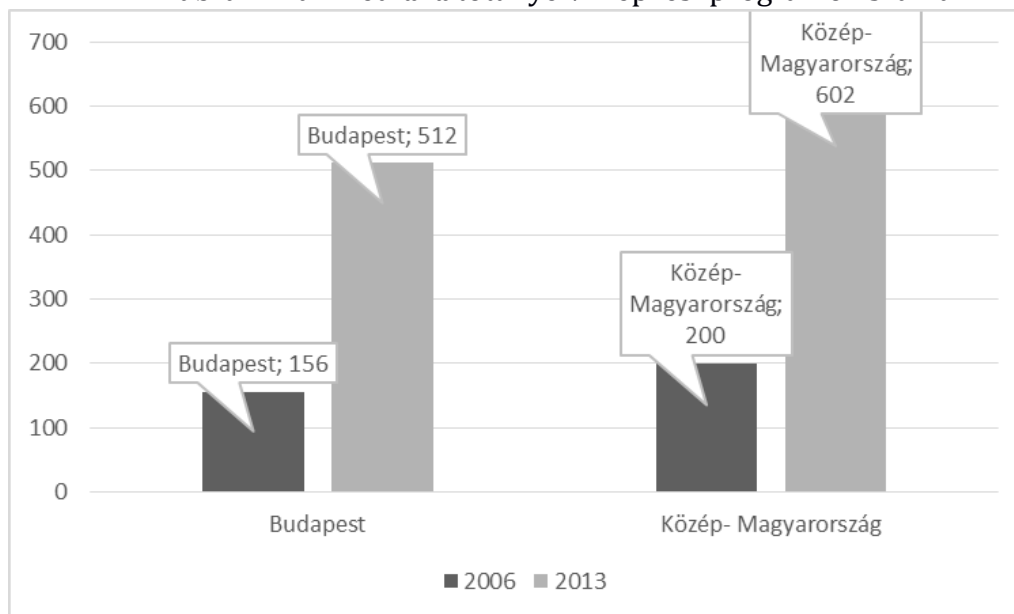
1. Matheidesz – Rádai – Sípos (2006) kutatása szerint Közép – Magyarország és Budapest meghatározó a nyelvi képzési programok indításában. Azt feltételezzük, hogy 2013-ban továbbra is a Közép-magyarországi régió és Budapest a listavezető a nyelvi képzési programok indításában.
2. Matheidesz – Rádai – Sípos (2006) kutatásának az eredményei alapján az angol képzési programok száma meghatározó Magyarországon. A kutatásunkban úgy gondoljuk, hogy az angol képzési programok száma 2013-ban is a legmagasabb számban akkreditált nyelvi képzési programok.
3. A képzési programok óraszámát figyelembe véve a 150-200 óra közötti nyelvi képzési programokat szívesebben akkreditálnak az intézmények.
4. Matheidesz – Rádai – Sípos (2006) kutatása szerint az osztrák határ nem befolyásolja a Dunántúlon indított német nyelvi képzési programok számát. Azt feltételezzük, hogy az osztrák határ befolyást gyakorol a dunántúli területek német nyelvi képzési programjainak a számára. Magasabb, mint az ország további területein.
5. Az akkreditált nyelvi képzési programokat indító intézmények szervezeti formáját vizsgálva a profitorientált szervezeti forma a meghatározó.

A kutatás eredményei

Magyarországon a Nemzeti Munkaügyi Hivatal által vezetett akkreditált programok listája szerint 2013 decemberében 22 fajta nyelvhez összesen 1374 db akkreditált nyelvi képzési program tartozik, országosan közel 556 db intézményhez kapcsolódóan.

Az 1374 db nyelvi képzési programból 512 db Budapesthez köthető, a Közép – magyarországi régiót (Budapest + Pest megye) vizsgálva pedig a képzési programok közel 43,8%-a (602 db) összpontosul ebbe a térségbe. Ha a 2006-os adatokkal összevetjük, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy a képzési programok számának növekedésével arányosan növekedett a középső régióban akkreditált nyelvi képzési programok száma. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a képzési programok főként a központi régióba összpontosulnak, így az országos eloszlás egyenlőtlenségéről beszélhetünk.

1. ábra: Az akkreditált nyelvi képzési programok száma



(Forrás: Matheidesz – Rádai – Sípos 2006:80, NMH – FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)

Az 1374 db akkreditált nyelvi képzési programból 512 db nyelvi képzési program köthető Budapesthez, amely az összes nyelvi képzési programnak a 37,2%-a. A következő ábra a megyék szerinti megoszlást mutatja.

2. ábra: Akkreditált nyelvi képzési programok száma megyei megoszlásban



(NMH – FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)

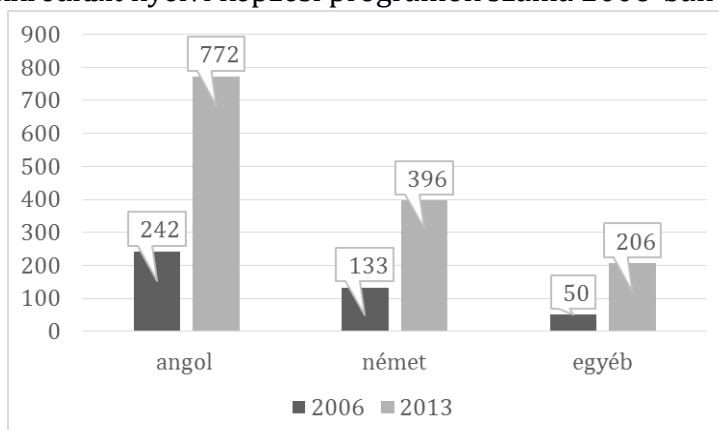
A legtöbb képzési program Budapesten (512 db) és Pest megyében (90 db), Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (99db) és Hajdú-Bihar megyében (96 db) található. A legkevesebb nyelvi képzési program Nógrád megyében (7 db) került akkreditálásra,

ahol csak az angol és német jelenik meg, mint akkreditáltatott nyelvi program. A 2006-os vizsgálatban a legtöbb képzési program Budapest és Pest megye után, Fejér megyében (31 db) és Hajdú-Bihar megyében (20 db) került akkreditálásra. Szabolcs megye 2013-ra átvette Bihar megye helyét, hiszen 2006-ban 14 db akkreditált nyelvi képzési programmal a 11. helyen áll a megyei listában.

Az első hipotézisünk, mely szerint **Közép – Magyarország, azon belül pedig Budapest meghatározó a nyelvi képzési programok indításában** beigazolódott, hiszen a legtöbb képzési program – e térségekhez köthető.

2006-ban az angol nyelv uralma volt a jellemző, hiszen a nyilvántartásban összesen 242 akkreditált nyelvi képzési programot (57%) találtak, melyet a német követett 31%-kal. (Matheidesz – Rádai – Sípos 2006) A második hipotézis ezzel a kutatási eredménnyel kapcsolatban, hogy **az angol nyelvi képzések száma a legmeghatározóbb az országban**. Ez a hipotézis is beigazolódott, hiszen Magyarországon összesen 772 db angol, 396 db német nyelvi képzési program van, melyet akkreditáltak.

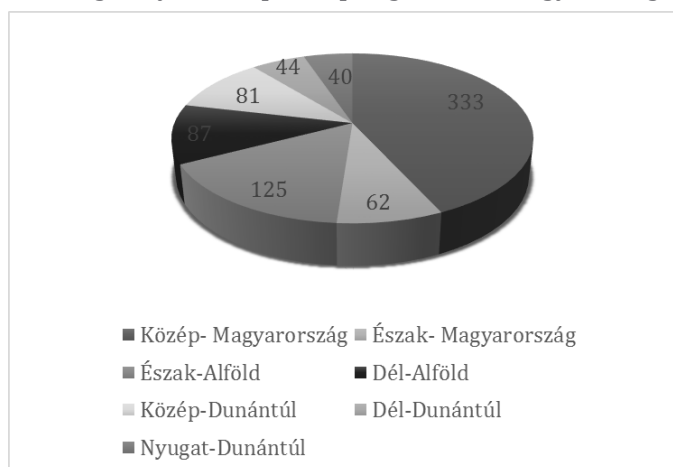
3. ábra: Az akkreditált nyelvi képzési programok száma 2006-ban és 2013-ban



(Forrás: Matheidesz – Rádai – Sípos 2006:80, NMH – FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)

Ha az angol akkreditáltatott nyelvi képzési programok regionális megoszlását is vizsgáljuk 2006-ban Közép – Magyarországot, Dél – Alföld (49 db) és Közép-Dunántúl (45 db) követte, 2013-ban pedig Észak – Alföld és Dél – Alföld.

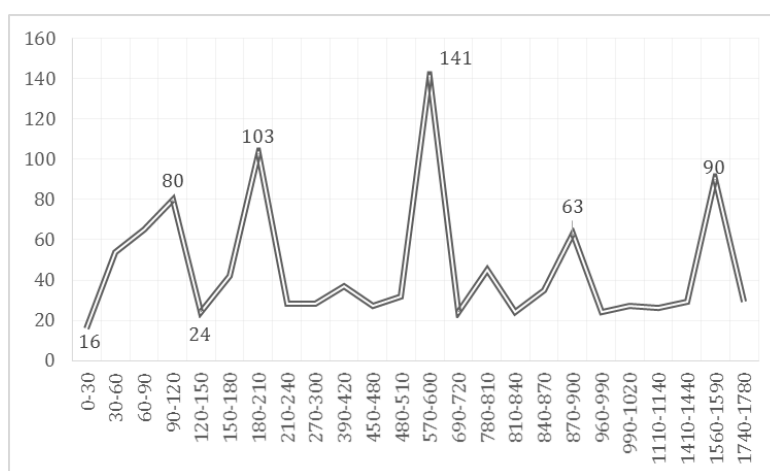
4. ábra: Az angol nyelvi képzési programok megyei megoszlás



(NMH – FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)

A harmadik hipotézis, melyet arra alapoztunk, hogy a képzési programok óraszámát figyelembe véve a 150-200 óra közötti nyelvi képzési programokat szívesebben akkreditáltatnak az intézmények, részben beigazolódott. A leggyakoribb óraszámnak tekinthető az 570 és 600 óraszám között akkreditáltatott programok, valamint a 180 és a 210 óraszám között akkreditáltatott képzési programok. Ennek egyik feltételezhető oka, hogy – e képzések elsősorban a nyelvvizsga megszerzésére irányulnak, ahol bizonyos óraszám szükséges a sikeres vizsga teljesítéséhez. Az elmúlt időszakban a rövidebb képzési programok száma is megnövekedett, mely feltételezhetően a „Tudásod a jövőd” TÁMOP 2.1.2. projekt hatására következett be.

5. ábra: A képzési programok óraszám szerinti megoszlása (n= 1374)



(NMH – FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)

A negyedik hipotézis, melyben azt feltételeztük, hogy az osztrák határ befolyást gyakorol a dunántúli területek német nyelvi képzési programjainak a számára, nem igazolódott. A német nyelvterület közelsége nem emelte meg a dunántúli területeken a képző programok számát. Ennek magyarázata lehet, hogy az angol a környező országokban is domináns nyelvvé válhatott.

6. ábra: Az akkreditált német nyelvi képzési programok régió szerinti megoszlása (n=396)



(NMH – FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)

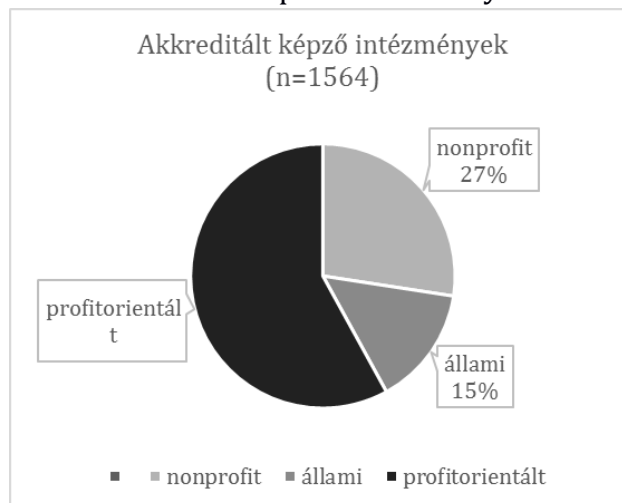
Az ötödik hipotézis, melyet arra alapoztunk, hogy az akkreditált nyelvi képzési programokat indító intézmények szervezeti formáját vizsgálva a profitorientált működési forma a meghatározó, beigazolódott, hiszen a képző intézmények közül 63 nonprofit, 67 állami és 426 profitorientált szervezeti formában működik. Ugyanezek az arányok figyelhetőek meg, ha az országban működő akkreditált felnőttképzési intézmények szervezeti formáját vizsgáljuk, ahol 429 nonprofit, 228 állami és 907 pedig profitorientált.

7. ábra: Az akkreditált nyelvi képző intézmények szervezeti formája



(NMH – FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)

8. ábra: Az akkreditált felnőttképzési intézmények szervezeti formája



(Márkus: 2014)

Összegzés

A tanulmány a 2013-as adatokat alapul véve az akkreditált nyelvi képzési programokról nyújthat egy áttekintést. Azért a múlt idő, mert a 2013. szeptember 1-től hatályos 2013. évi LXXVII: törvény a felnőttképzésről új helyzetet teremtett, az eddig megjelenő nyilvántartás szerepét a felnőttképzési engedélyeztetési eljárás, a képzési programok akkreditációját a programkövetelmények nyilvántartásba való vétele vette át. Azonban azért fontos a 2013-as helyzet áttekintése, mert egy utolsó képet kaphatunk az akkreditált nyelvi képzési programokról, melyeket 2013-ig a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről szabályozta (Márkus 2014). A kutatásban vizsgált hipotézisek jórészt igazolódtak, hiszen főként Közép-Magyarország dominál az akkreditált nyelvi képzési programok indításában; az angol az uralkodó nyelv az akkreditált képzési programok között és az intézmények főként profitorientált szervezeti formában működnek.

A kutatás további folytatásaként vizsgálni kívánjuk:

- az intézmények reakcióját a felnőttképzési engedélyeztetési eljárásra vonatkozóan
- a debreceni nyelviskolák tapasztalatait a nyelvi képzésekre vonatkozó jogi szabályozásra
- a nyelvi képzéseken való részvételi arányokat Debrecen térségére kiterjedően
- valamint az akkreditált nyelvi képzési programmal rendelkező intézmények észrevételeit a TÁMOP 2.1.2 „Tudásod a jövőd” projekt és a Diplomamentő Programmal kapcsolatosan.

Felhasznált irodalom

- Dörnyei Zoltán (1987): A motiváció szerepe az idegen nyelv tanulásában. In Pszichológia, 7. évf. 3. sz. 393-417. p.
- Inter Studium (2010): A versenyképességet támogató kompetenciák fejlesztése. In Hogyta Orsolya (szerk.) Elérhető: http://inter-studium.hu/kepzes_pdf/gazdasag/PA_I_A%20versenykepesseget%20tamogato%20kompetenciak%20fejlesztese.pdf Letöltés ideje: 2014. szeptember 01. 11 h
- Kraiciné Szokoly Mária (2009): Idegennyelvoktatás és felnőttképzés. Elérhető: [http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/Idegennyelvoktatas es felnottkepzes K.pdf](http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/Idegennyelvoktatas_es_felnottkepzes_K.pdf) Letöltés ideje: 2014. 09.17. 16 h
- Lannert Judit, Vágó Irén, Kőrösné Mikis Márta (2006): A felnőttek digitális írás- és idegen- nyelvtudása. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/06700/06787/> Letöltés ideje: 2014. 08.02. 11 h
- Matheidasz Mária, Rádai Péter, Sípos Júlia (2006): Általánosan elérhető nyelvoktató programok Magyarországon. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/06800/06828/> Letöltés ideje: 2014. 08.02. 10 h
- Márkus Edina (2014): Az általános célú felnőttképzést végző intézmények és programjaik regionális megközelítésben. Képzés és Gyakorlat, 12. évf. 3-4. sz. (szerzői kézirat)
- Szénay Mária (2005): Az idegen-nyelvismeret. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/06500/06548/06548.pdf> Letöltés ideje: 2014. 08.02. 10 h
- Szücs Szabina (2013): A felnőttkori nyelvtanulás motivációi. Debrecen, Debreceni Egyetem (szerzői kézirat) Elérhető: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/166542>

Kovács Anett Jolán

A támogatott képzések vizsgálata a résztvevők szemüvegén keresztül egy Csongrád megyei felnőttképzési intézményben

Bevezető

Napjainkban az oktatás, a képzés a társadalmunk legfontosabb közügye. A tanulás felértékelődik. A tanulás ideje főként a felnőttkorra koncentrálódik, mivel egyrészt nem lehet mindent megtanítani a felnövekvő nemzedéknek, amire a későbbiekben szüksége lehet, másrészt a korábban megszerzett tudáselemek elavulnak, így szükséges az ismeretek folyamatos frissítése, fejlesztése (Farkas 2013a).

Az „Oktatás és képzés 2020” stratégia négy fő célkitűzése között is szerepel az egész életen át tartó tanulás és mobilitás ösztönzése, valamint a hatékony és minőségi oktatás és képzés megteremtése (Farkas – Henczi 2013).

2004 óta az Európai Unió által nyújtott támogatások nagymértékben kiegészítik a hazai forrásokat, amelyek az állam által meghatározott feladatok ellátását, fejlesztését célozzák. A csatlakozás kapcsán az oktatás és a képzés területe is előtérbe került, ezáltal hatalmas pénzügyi források nyíltak meg az ország számára. 2004-2006 között a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás Operatív Program, 2007-2013 között az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében szerveződtek a felnőttképzésben képzési és integrációs programok, melyek célja a kompetencia fejlesztés és a foglalkoztathatóság javítása volt. 2011-ben a képzésben résztvevők 13%-a, míg 2012-ben 14%-a tanult EU-s támogatás keretében. 2013-ban jelentősen megnövekedett az uniós finanszírozású képzésekben résztvevők száma (Farkas 2013b).

Jelen kutatásom középpontjában az uniós támogatásból megvalósuló képzésben résztvevő felnőttek álltak. Arra kerestem a választ, hogy milyen céllal, motivációval, elvárásokkal jelentkeztek a támogatott tanfolyamokra. A tanfolyam kiválasztása előtt milyen mértékben vették figyelembe a várható munkaerőpiacon való elhelyezkedési esélyeiket.

Az 1. számú táblázat alapján megállapítható, hogy 2009 óta az első három helyen, mint képzés finanszírozó az EU, a munkáltató, illetve a természetes személy áll. 2013 óta pedig egyre jelentősebb mértékben jelenik meg a képzések finanszírozójaként az EU. Az OSAP 2013. évi adatai alapján 2013-ban 775 285 fő volt a képzésbe beiratkozottak száma. A költségviselés megoszlása szerint a legtöbben EU forrásból megvalósított képzésekben vettek részt (235 803 fő), a felnőttképzés második legnagyobb

finanszírozói a képzésbe beiratkozott természetes személyek voltak (234 887 fő), őket követték a munkáltatók, akik saját bevételeik terhére finanszírozták munkavállalóik képzéseit (207 674 fő) (OSAP 2014).

2013-ban a képzésbe beiratkozottak száma meghaladta a 700.000 főt és az OSAP 2014-es évi adatai alapján ez a szám 2014-ben tovább növekedett 851 992 főre. A képzésben résztvevőket költségviselő aktorok szerint csoportosítva a legtöbb, 382 093 fő EU forrásból szervezett képzésben vett részt, 255 318 fő munkáltatói finanszírozásból képezte magát, a harmadik helyen a természetes személyek álltak, 190 040 fővel (OSAP 2015a).

Az OSAP adatai alapján 2015. augusztus elejéig 304 716 fő volt a képzésbe beiratkozottak száma. A költségviselők szerint az első három finanszírozó az EU (126 124 fő), a képzésbe beiratkozott természetes személyek (91 831 fő), és a munkáltatók (75 652 fő) (OSAP 2015b).

1. táblázat: A felnőttképzésben való részvétel finanszírozási forrás szerint (fő)

Év	Képzésben résztvevők száma	EU forrásból szervezett képzésben résztvevők száma	Munkáltatói finanszírozásból /nem a szakképzési hozzájárulás terhére/ résztvevők száma	A képzésbe beiratkozott természetes személyként résztvevők száma
2009	503 380	35 313	143 152	149 697
2010	685 877	123 363	193 489	152 674
2011	745 204	99 793	249 478	179 923
2012	631 280	83 462	274 589	193 350
2013	775 285	235 803	207 674	234 887
2014	851 992	382 093	255 318	190 040
2015 (08.18-ig)	304 716	126 124	75 652	91 831

(Forrás: Farkas 2013: 129)

A kutatás célja

Az adott kérdéskör azért került vizsgálatom fókuszába, mert az elmúlt időszakban jelentős mértékben megnövekedett az Európai Unió által finanszírozott képzések száma. A kutatás első fázisaként a cél az volt, hogy megismerjem, hogy a támogatott képzésben résztvevők mennyire tájékozottak a választott szakma munkaerő-piaci keresletét illetően, milyen céllal jelentkeznék a képzésre, a képzés sikeres befejezését követően milyen terveik vannak. További célom volt, hogy képet kapjak arról, hogyan

gondolkodnak a képzés hasznosulásával kapcsolatban a különböző korú, nemű, iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek.

A kutatás eredményei alapján bepillantást nyerünk, hogyan vélekednek a felnőttek a képzésekről, azok minőségéről, ugyanis ezekre vonatkozólag nem állnak rendelkezéseinkre adatok. Ahhoz, hogy a felnőttek hatékony és minőségi képzésekben tudjanak részt venni, megalapozott és tudatosan megtervezett képzések szervezésére van szükség, ami a véleményekre, motivációkra alapozva történik.

A résztvevők válaszaiból arra következtethetünk, hogy a képzés hatékonyságát leginkább a személyi feltételek, az oktatók személye, szakmai felkészültsége, emberi hozzáállása határozzák meg, ezért kiemelten fontossá válik, hogy a megfelelő szakértelemmel és módszertannal rendelkező oktatókat kérjünk fel oktatásra. Az eredmények felhasználhatókká válnak a célcsoport kiválasztásakor, illetve a képzési kínálat kialakításakor, de az ismereteket hasznosíthatjuk a tananyagfejlesztés, tárgyi – módszertani feltételek kialakításában is. Így tervezhetőbbé és eredményesebbé válhatnak a tanfolyamok.

A kutatás hipotézisei

Kutatásom megkezdése előtt az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

- A támogatott képzésben résztvevők tudatosan választanak tanfolyamot.
- A támogatott képzésben résztvevők többsége a képzés befejezését követően Magyarországon szeretne elhelyezkedni.
- A kutatásban résztvevők szerint a képzés hatékonyságát a személyi feltételek határozzák meg a leginkább.

A kutatás módszerei

Kutatásom módszere strukturált kérdőíves lekérdezés. A kutatás olyan gazdaságilag aktív korú (18-64 éves) felnőttek körében zajlott le, akik támogatott felnőttképzésben vettek részt egy konkrét felnőttképzést folytató intézmény Csongrád megyei kirendeltségénél. „Felnőttképzésnek – a magyar jogi terminológia szerint – csak az iskolarendszeren kívül folytatott általános/ egyéb, nyelvi és szakmai képzéseket nevezzük.” (Farkas – Farkas – Hangya – Kovács – Kulcsár – Leszko 2012: 9).

A kérdőív első szerkezeti egységében a képzésben résztvevőkre vonatkozó kérdéseket tettem fel: a képzésben résztvevők nemére, korára, lakóhelyére és a képzési helyszínre, iskolai végzettségére és munkaerő-piaci státuszára vonatkozóan.

A kérdőív második szerkezeti egységében az általuk választott képzésre vonatkoztak a kérdések: milyen jellegű, milyen időtartamú, milyen költségű tanfolyamon vettek részt.

A kérdőív harmadik egységében a képzés elvégzését követő hasznosulásra vonatkozó kérdések szerepeltek: mi volt a jelentkezés célja, milyen elvárásaik voltak a tanfolyammal kapcsolatban, hogyan látják az esélyeiket az elhelyezkedés terén a végzést követően, milyen terveik vannak a képzés után, szerintük melyek azok a tényezők, amelyek leginkább meghatározzák a képzés hatékonyságát?

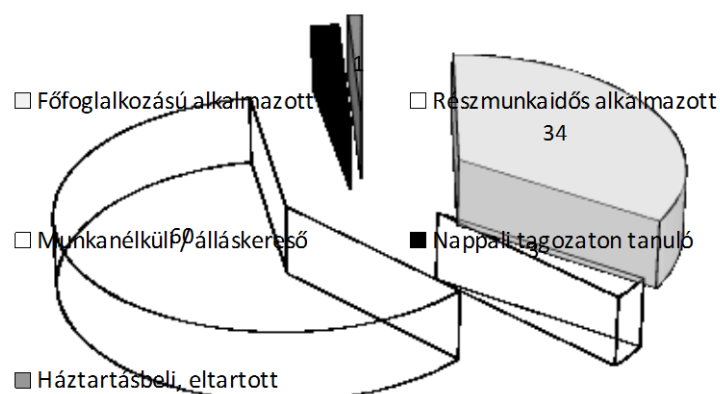
A lekérdezést követően az adatok kódolása, feldolgozása, elemzése SPSS statisztikai programmal történt. Az adatok vizsgálatakor gyakorisági megoszlást és kereszttábla elemzést végeztem.

Kutatásomban a kérdőívek kitöltése anonim módon történt. A megkérdezettek egy konkrét felnőttképzési cég által szervezett tanfolyamon vettek részt. A kérdőívet 117 fő töltötte ki, 11 nő (9%) és 106 férfi (91%). A 117 fő életkor szerinti megoszlását tekintve: 10 fő 18-20 év közötti volt, 64 fő 21-30 év közötti, 20 fő 31-40 év közötti, 11 fő volt 41-50 év közötti, 10 fő volt 51-60 év közötti és 2 fő nem válaszolt.

A kutatás legfontosabb eredményei

Munkaerő-piaci státusz szerint a kutatásban résztvevők több mint fele (60%) álláskereső volt, harmada pedig főfoglalkozású alkalmazott (34%). A kérdőívet kitöltők között volt még részmunkaidős alkalmazott, nappali tagozaton tanuló, illetve háztartásbeli.

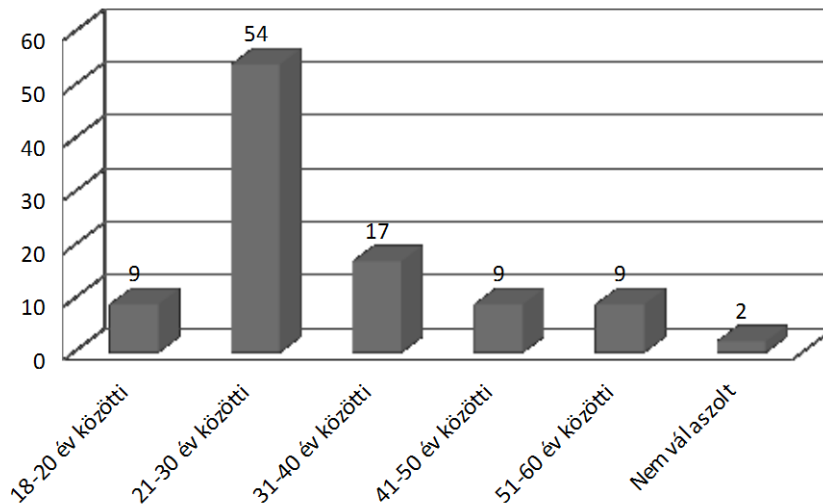
1. ábra: A kérdőívet kitöltők munkaerő-piaci státusz szerinti megoszlása (%)



(Forrás: saját szerkesztés)

Életkor szerinti megoszlás alapján a legtöbb képzésben résztvevő a 21-30 év közötti korosztályból került ki.

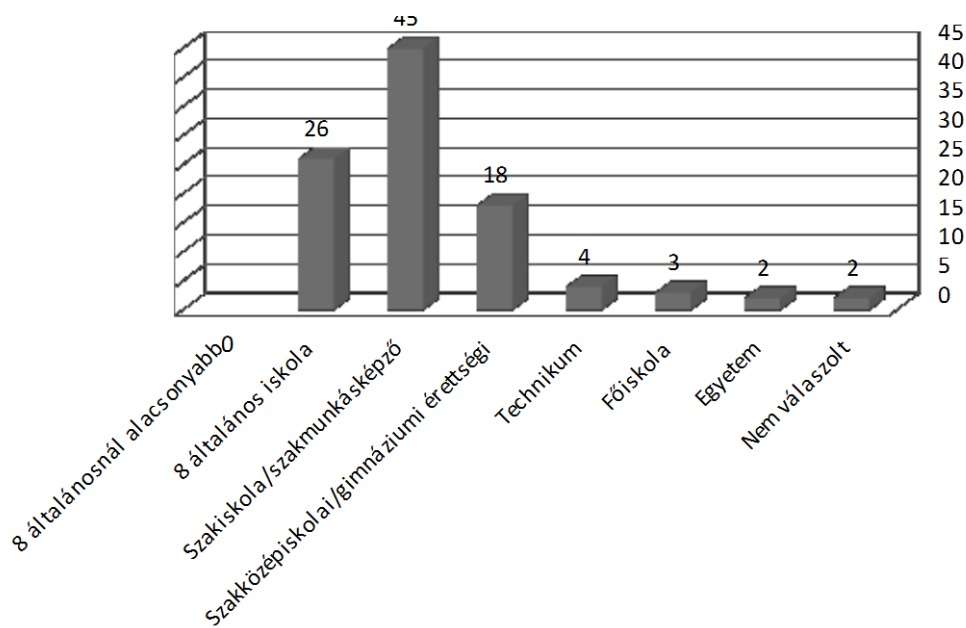
2. ábra: Életkor szerinti megoszlás (%)



(Forrás: saját szerkesztés)

A kutatás kérdéseire adott válaszok alapján, iskolai végzettség szerint a támogatott képzésekben jellemzően szakiskolai végzettséggel rendelkezők, illetve a 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők vesznek részt. Az Európai uniós programok célja lehetőséget teremteni az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőknek arra, hogy átképezzék magukat vagy szakmát szerezzenek.

3. ábra Iskolai végzettség szerint (%)



(Forrás: saját szerkesztés)

A kérdőívet kitöltők 88%-a (103 fő) állam által elismert OKJ szakképesítést adó-Hegesztő és anyagmozgató - illetve 12%-a munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ-s szakképesítést adó (14 fő) – ügyfélkapcsolati - képzésben vett részt. A válaszadók 44%-a 1 - 3 hónap közötti képzésben, míg a válaszadók 33%-a 0,5 - 1 év időtartamú képzésben vett részt.

A képzési költség jellemzően 201 - 500 ezer közötti (48%), illetve 101 - 200 ezer közötti (27%) összeg volt.

A megkérdezettek arra a kérdésre adott válaszai alapján, hogy akkor is részt vettek volna-e az adott képzésben, ha nem lett volna támogatott a tanfolyam a résztvevők ötöde (21%) igennel válaszolt, közel fele (45 %) azonban nemmel. Akik támogatás nélkül is jelentkeztek volna a képzésekre, első sorban az elhelyezkedés reményében, másod sorban a szakma iránti érdeklődés miatt vettek volna részt. Akik erre a kérdésre nemmel válaszoltak, azok az egyéni önerő hiányával indokolták válaszukat, illetve azzal, hogy nem érezték szükségét egy újabb szakma megszerzésének.

A következő kérdés arra irányult, hogy a válaszadók figyelembe vették -e a szakma választáskor az elhelyezkedési esélyeket.

A válaszadók háromnegyede (74 %) vette figyelembe a jelentkezéskor, hogy az adott szakmára van -e a munkaerőpiacon kereslet, kevesebb, mint a negyede (19%) nem vette figyelembe, 5%-a csak részben vette figyelembe és 2%-uk nem válaszolt a kérdésre. Akik választásukat tudatosan hozták meg az első két legfontosabb tényezőnek a nagyobb elhelyezkedési lehetőséget, illetve a keresett szakmát jelölték meg.

Azt is megkérdeztem a résztvevőktől, hogy miért egy Európai Unió által támogatott képzést választottak. A képzésre jelentkezők 42%-a jelölte meg, hogy saját maga nem tudná finanszírozni a képzési költséget, 27%-a adta azt a választ, hogy valamely fórum (munkaügyi központ/munkáltató/ ismerős) ajánlotta számára a képzést. A megkérdezettek 17%-a azért választott Európai Unió forrásból finanszírozott képzést, mert a támogatott képzés számára minőségi garanciát jelent.

Arra a kérdésre, hogy miért jelentkezett a képzésre a válaszadók 32%-a adta azt a választ, hogy a munkaerőpiacon való elhelyezkedés reményében jelentkezett a képzésre. A válaszadók negyede (25%) amiatt vállalta a tanulást, mert érdekli a szakma, a képzés tartalma. Többeket az motivált, hogy megszerezzék az első szakmájukat, illetve többen szerettek volna szakmát váltani.

Arra is rákérdeztem, hogy amennyiben el fognak tudni helyezkedni, véleményük szerint milyen tényezőnek lesz köszönhető. Erre a kérdésre a válaszadók 25%-a válaszolt. A legtöbben az első helyen azt jelölték meg, hogy a választott szakma keresett szakmának minősül a munkaerőpiacon.

A kutatásban azt is felmértem, hogy a képzés befejezését követően milyen terveik vannak a felnőttképzésben résztvevőknek. A megkérdezettek több mint fele (52%) mielőbb szeretne elhelyezkedni, negyede (20%) külföldön szeretne munkát vállalni. A harmadik leggyakoribb válasz az volt, hogy tanulmányaikat tovább szeretnék folytatni.

Érdeemes a válaszokat annak tükrében is megvizsgálni, hogy mely életszakaszban milyen válaszokat adtak a megkérdezettek. A 2. táblázat adataiból kitűnik, hogy a legelső cél mindegyik korosztály számára az országon belüli elhelyezkedés. A 21-30 év közötti korosztály 61%-a maradna itthon, és 20%-a menne ki külföldre munkát vállalni, és mindössze 16%-uk választaná a továbbtanulást. A 31-40 év közötti kérdőívet kitöltők 35%-a jelölte meg, hogy szeretne Magyarországon munkát vállalni, 25%-a pedig tanulni szeretne a képzést követően. Az 51-60 év közötti válaszadók több mint fele az országhatáron belül szeretne elhelyezkedni.

2. táblázat A képzés befejezését követő tervek életkor szerint (%)

Korosztály	Mielőbb el szeretnék helyezkedni az országban	Folytatni szeretném a tanulást egy másik képzés keretei között	Saját magam szeretnék vállalkozást indítani	Külföldi munkavállalás	Nem szeretnék elhelyezkedni
18-20 év közötti	40	10	10	30	0
21-30 év közötti	61	16	9	20	2
31-40 év közötti	35	25	5	5	10
41-50 év közötti	36	18	18	36	0
51-60 év közötti	60	10	20	20	0
Nem adta meg az életkorát	50	50	0	0	0

(Forrás: saját szerkesztés)

A válaszadók 80%-a gondolja úgy, hogy a képzés során megszerzett tudást képes lesz hasznosítani, 3%-a szerint fog olyan területen dolgozni az élete folyamán, ahol hasznára lenne a megszerzett ismeret. A megkérdezettek 17%-a nem válaszolt erre a kérdésre. Az igen választ adók szerint annak, hogy a megszerzett tudást hasznosítani fogja elsősorban az az oka, hogy az oktatók nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek, másodsorban, hogy színvonalas az oktatás, harmadsorban, hogy a képzés gyakorlatias, naprakész tudást ad. A nemmel válaszolók szerint, annak, hogy a megszerzett tudást nem tudják hasznosítani, az az oka, hogy korszerűtlen, elavult technikával dolgoznak az oktatók és hiányzik a kellő motiváció.

Kutatásom egyik legfontosabb kérdése, hogy a képzésben résztvevő felnőttek szerint, mely tényezők határozzák meg a képzés hatékonyságát, a képzés által megszerzett tudás hasznosulását. A válaszadókat arra kértem, hogy rangsorolják a felsorolt tényezőket. A válaszadók többsége az első helyen az oktatók szakmai felkészültségét jelölte meg, a második helyen az oktatók emberi hozzáállását. A harmadik leggyakrabban megjelölt tényező a motiváló oktatási légkör, a negyedik a tanfolyam időtartama volt. Ötödikként a gyakorlatorientált képzés, a szakma gyakorlati részének megtanulása jelent meg a válaszok között. A tudás hasznosulását befolyásoló tényezők között megjelentek a képzés során átadott oktatási anyagok, segédanyagok, a gyakorlat során használt tárgyi feltételek, a változatos oktatási módszertár alkalmazása, a képzésszervezés minősége, a képzésben résztvevők hozzáállása, motivációja és a csoportlégkör is. A válaszadók kisebb része gondolják azt, hogy a képzés hasznosulása függ az otthoni tanulásra fordított időtől, a képzés során szerzett kapcsolati tőkéjétől, illetve az előzetes tudás felmérésétől és beszámításától.

A kérdőívet kitöltő személyeket arra kértem, hogy 1-5 fokozatú skálán jelöljék meg, hogy a képzéssel kapcsolatban felsorolt elvárások milyen mértékben számítottak a képzésre való jelentkezéskor. A felsorolt tényezőket (színvonalas oktatás, gyakorlatias, naprakész tudás, partnerközpontúság, korszerű technika alkalmazása, nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkező oktató, nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkező oktató, tájékozott, segítő képzésszervező) a képzésben résztvevők átlagosan 4-es szinten tartották fontosnak a képzésre jelentkezéskor.

A 3. táblázat adataiból látható, hogy a támogatott képzésekbe bevont felnőttek legfőképp első szakmaszerzés, illetve átképzés miatt vesznek részt a programokban. A felnőttképzési tanfolyamokat végzők célja a szakma megismerése, a szakma megszerzése, illetve az elhelyezkedés.

3. táblázat A képzésre jelentkezés célja (fő - %)

A képzésre jelentkezés lehetséges céljai	fő	%
<i>Szeretném megszerezni az első szakmámat</i>	16	13,7
<i>Szeretnék szakmát váltani</i>	15	12,8
<i>Szeretnék elhelyezkedni a munkaerőpiacon</i>	37	31,6
<i>Érdekel a szakma/a képzés tartalma</i>	29	24,8
Munkahely megtartása céljából	11	9,4
Hasznosan szeretném eltölteni a szabadidőmet	2	1,7
Erre a tanfolyamra lehetett még jelentkezni	3	2,6
Ismerősök/munkáltató/munkaügyi központ ajánlotta a képzést	12	10,3
Támogatás révén, önrész befizetése nélkül szerezhettek egy szakmát	4	3,4
A képzés kapcsán további kereset pótló juttatásokban részesülhetnek	0	0
A képzés helyben vagy a lakóhelyemhez közel van	2	1,7
Intézmény hírneve	0	0
Egyéb	1	0,9

(Forrás: saját szerkesztés)

Összegzés

A kutatásom megkezdése előtt felállított hipotéziseim a következőkben igazolódtak:

1. A támogatott képzésben résztvevők tudatosan választanak tanfolyamot. Tájékozottak a választott szakma munkaerő-piaci keresletét illetően. Első hipotézisem beigazolódtott, hiszen a válaszadók háromnegyede (74 %) vette figyelembe a jelentkezéskor, hogy az adott szakmára van-e a munkaerőpiacon kereslet. A támogatott képzésekbe bevont felnőttek legfőbb célja az első szakmaszerzés, átképzés, a szakma megismerése, a szakma megszerzése, illetve az elhelyezkedés.

2. A támogatott képzésben résztvevők többsége a képzés befejezését követően Magyarországon szeretne elhelyezkedni. A kutatásban megkérdezettek 90%-a a képzés befejezését követően Magyarországon szeretne elhelyezkedni. A második hipotézis részben igazolódtott be, a képzést befejezők első tervei között szerepel a

munkaerőpiacon való elhelyezkedés (a megkérdezettek több mint fele (52%) mielőbb szeretne elhelyezkedni), de azon válaszadók csoportja is nagy, a válaszadók ötöde (20%) akik külföldön szeretnének munkát vállalni. A harmadik leggyakoribb terv a képzés befejezését követően, hogy a válaszadó tovább szeretnék folytatni a tanulást.

3. A kutatásban résztvevők szerint a képzés hatékonyságát a személyi feltételek határozzák meg a leginkább. A kutatásban résztvevők válaszaik alapján a legtöbben úgy ítélik meg, hogy az oktatók szakmai felkészültsége, az oktatók emberi hozzáállása és a motiváló oktatási légkör azok a tényezők, amelyek a képzés hatékonyságát befolyásolják.

A jövőbeli terveim

Munkám másodelemzésekre, illetve empirikus kutatásokra épül. Terveim között szerepel még további, több lépcsőben történő lekérdezések folytatása. Az empirikus kutatás részét fogja képezni a strukturált kérdőíves lekérdezés mellett még a kérdőívet kitöltők körében mélyinterjúk és fókuszcsoportos interjúk készítése is, melyek célja elsősorban az lesz, hogyan tudnak a felnőttek a támogatott képzés során megszerzett tudással érvényesülni a munkaerőpiacon. Hogyan tudták hasznosítani a képzést sikeresen elvégzők a megszerzett tudást mindennapjaikban.

Felhasznált irodalom

- Farkas Erika – Henczi Lajos (2013): Az „Oktatás és képzés 2020” európai stratégiáról. In: Henczi Lajos (szerk.): A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. Budapest, Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft. I/30. fejezet 1-22.
- Farkas Éva (2013a): A szak- és felnőttképzés gyakorlata. Szeged, SZTE JGYPK: 9.
- Farkas Éva (2013b): A láthatatlan szakma Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről Pécs, typiArt Médiaműhely
- Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett – Kulcsár Nárcisz – Leszko Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői. Szeged, SZTE JGYPK FI: 9.
- OSAP (2014): A képzésbe beiratkozottak száma - 2013. évi adatszolgáltatások alapján; Költségviselők szerint <https://statisztika.nive.hu> (Letöltés: 2014.04.17.)
- OSAP (2015a): A képzésbe beiratkozottak száma - 2014. évi adatszolgáltatások alapján; Költségviselők szerint <https://statisztika.nive.hu> (Letöltés: 2015.08.12.)
- OSAP (2015b): A képzésbe beiratkozottak száma - 2015. évi adatszolgáltatások alapján; Költségviselők szerint <https://statisztika.nive.hu> (Letöltés: 2015.08.12.)
- Tempus Közalapítvány: Oktatás és Képzés 2020 stratégiai keretrendszer. <http://oktataskepzes.tka.hu/oktatas-es-kepzes-2020-strategiai-keretrendszer> (Letöltés: 2015.08.17.)

Nyilas Orsolya

Nagy elvárások – szerény lehetőségek egy Gyógyszertári asszisztens képzés tapasztalatai az Észak-alföldi régióban

A tanulás iránti érdeklődés felkeltése és fenntartása, a megfelelő tanulási attitűd, az önképzés igénye optimális esetben folyamatosan jelen van az emberi életútban. A hetvenes években megjelenő „egész életen át tartó tanulás” tézise (Faure 1972) mára új társadalmi-gazdasági körülmények között értelmezendő. Korábban is volt felnőttkori tanulás, de a technika és a gazdaság változásának felgyorsulása sorozatos tanulást igényel. Györgyi Zoltán szerint a munkaerőpiacról való kiszakadás ma már könnyen a társadalom perifériájára való kisodródást jelenti. A helyzetet korrigálni képes tanulási utakra, s adott esetben tanulást segítő támogatásokra van szükség. Ezek az utak és az utak bejárásához szükséges támogatások jelentős része iskolarendszeren kívüli képzésben lelhetők fel (Györgyi 2012).

Erre adott lehetőséget a TÁMOP-1.1.2-11/1-2012-0001 "Decentralizált programok a hátrányos helyzetűek foglalkoztatásáért" elnevezésű projekt is. A program egyik legfőbb célkitűzése az volt, hogy a hátrányos helyzetű emberek munkaerőpiacra való belépését segítse, komplex, személyre szabott, elsősorban a helyi munkalehetőségekhez igazodó szolgáltatásokkal és támogatásokkal. Az első szakasz, „A hátrányos helyzetű, illetve a válság miatt munkanélkülivé vált álláskereső támogatása” program 2008. január 1-től 2011. április 30-ig tartott. A második szakasz 2011. május 1-jén kezdődött „A hátrányos helyzetűek foglalkoztathatóságának javítása (Decentralizált programok a konvergencia régiókban)” elnevezéssel, és 2013-ban lezárult.

„A hátrányos helyzetűek foglalkoztathatóságának javítása”

Magyarország az Európai Unióhoz történő csatlakozást követően jogosulttá vált arra, hogy igénybe vegye azokat a támogatási formákat, melyeket a közösség a tagok számára nyújt. Egyik ilyen támogatási forrás az Európai Szociális Alap (ESZA), melynek többek között fontos célkitűzése, hogy csökkentse a tagországok munkanélküliségét. Az ESZA támogatta a „A hátrányos helyzetűek foglalkoztathatóságának javítása (Decentralizált programok a konvergencia régiókban)” című országos projektet, mely új szolgáltatásokkal, támogatási formákkal kívánta elérni a munkaerőpiacra való be-, illetve visszajutást (Hajdú-Bihar Megyei Kormányhivatal 2013).

A program célja az volt, hogy a magyarországi régiókban élő, hátrányos helyzetű emberek számára biztosítsák annak lehetőségét, hogy a nyílt munkaerőpiacra

visszakerüljenek és ott hosszú távon meg is maradjanak. Másodlagos - de nem kevésbé fontos - célnak tekintették a civil szervezetekkel való, eddigieknél szorosabb és más jellegű együttműködés lehetőségének megteremtését, illetve új szolgáltatások (pl. életpályaterv, mentori segítségnyújtás) beemelését a hátrányos helyzetű álláskeresők speciális problémáinak kezelésére.

Az Észak-Alföldi régióban (1. táblázat, mely a 2013-as év programzárási eredményeit tartalmazza), 4000 fő bevonását tervezték, végül 4564 fővel valósították meg a projektet. A fiatal pályakezdők (1924 fő) és az alacsony iskolai végzettségűek (1421 fő) vettek részt legnagyobb létszámmal. Azoknál a csoportoknál, akiknél az életkori hátrányok okozták a munkaerőpiacra való bejutás akadályát – a 25 év alatti (elsősorban pályakezdő) fiatalok (1924 fő), és az 50 éven felüli álláskeresők (423 fő) – a hiányzó képességek, készségek pótlásával segítették az elhelyezkedést, illetve a munkáltatókat támogatással is ösztönözték a célcsoportok tagjainak foglalkoztatására. A hátrányos helyzetűeken belül 1421 fő alacsony iskolai végzettséggel rendelkező részére a szakképzés feltételét jelentő alapfokú végzettség megszerzésének biztosítása, illetve a szakképzésbe való bekapcsolásukkal, elhelyezkedésük elősegítése volt a program célja.

1. táblázat: Programrészvétel

Régió	Bevonni tervezett létszám (összesen, fő)	A projektbe eddig bevontak száma, fő	A projektbe eddig bevontak aránya, (összesen)	Alacsony iskolai végzettségűek száma, fő	Fiatalok, pályakezdők száma, fő	50 év felettiiek száma, fő	GYES-ről GYED-ről visszatérők száma fő	Tartós munkanélküliséggel veszélyeztetettek száma, fő
Dél-alföld	2878	2888	100,35%	741	1160	281	200	506
Dél-dunántúl	2570	2588	100,70%	639	932	205	180	632
Észak-alföld	4000	4564	114,10%	1421	1924	423	139	657
Észak-magyarország	4097	3778	92,21%	1527	1085	535	196	485
Közép-dunántúl	1797	1659	92,32%	449	669	349	127	65
Közép-magyarország	2863	2106	73,56%	415	603	540	149	399
Nyugat-dunántúl	1550	1546	99,74%	455	628	366	97	-
Összesen	19755	19129	96,83%	5647	7001	2699	1088	2694

(Forrás: TÁMOP–1.1.2 „Decentralizált programok a hátrányos helyzetűek foglalkoztatásáért” Szociális és Munkaügyi Minisztérium A TÁMOP intézkedései az álláskeresők segítése érdekében - 2013)

Mind az öt célcsoport tekintetében elsődleges feladat volt, hogy az egyén egy személyre szabott, komplex programban vegyen részt, melynek eleme a szolgáltatás, képzés, foglalkoztatási támogatás vagy önfoglalkoztatóvá válási támogatás együttes alkalmazása. Mindez annak érdekében történt, hogy az egyén, tartósan visszakerülhessen a munkaerőpiacra. A program elsősorban azokra a problémákra koncentrált, amelyek a hagyományos eszközökkel, illetve módszerekkel nehezebben kezelhetők. A projekt amellett, hogy lehetővé tette, hogy a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű csoportok részt vehessenek az aktív munkaerő-piaci programokban, az őket foglalkoztató vállalkozások számára is elérhetővé tette az uniós forrásokat. Ezzel hozzájárultak a vállalkozások foglalkoztatásának bővítéséhez fűződő terhek átmeneti csökkentéséhez. (Hajdú-Bihar Megyei Kormányhivatal 2013)

"Decentralizált programok a hátrányos helyzetűek foglalkoztatásáért" – Gyógyszertári asszisztens képzés

Az általunk vizsgált Gyógyszertári asszisztens képzés is a TÁMOP-1.1.2-11/1-2012-0001 "Decentralizált programok a hátrányos helyzetűek foglalkoztatásáért" (Decentralizált programok a konvergencia régiókban) elnevezésű program keretében, a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Kormányhivatal Munkaügyi Központja támogatásával valósult meg. Ebben a támogatási formában a Gyógyszertári asszisztens képzés 56 fővel zajlott 2012 szeptember – 2013 szeptembere között. Ez az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő állam által elismert képzés, összesen 8 modulból állt. A hallgatók a képzés ideje alatt különböző támogatásokban, keresetpótló juttatásban részesültek (többek között a szolgáltatási tevékenység díjának megtérítése; a szolgáltatás igénybevételével kapcsolatos (helyi/helyközi) utazási költség támogatása; a szolgáltatás alatt igénybe vett gyermekfelügyelet vagy más hozzátartozó ápolásának/gondozásának támogatása).

Interjúrészletek

A képzés résztvevőivel Nyíregyházán, fókuszcsoportos interjú készült 2013 februárjában, amely három alkalommal három csoportban valósult meg. Vizsgáltuk, hogy a résztvevő hogyan került a programba, mi a véleménye a képzésről, milyen örömök, illetve nehézségek érték a program teljesítése folyamán, milyen esélyt lát a megszerzett végzettséggel a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre, illetve elképzelhetőnek tartja-e, hogy támogatás nélkül is részt vegyen más OKJ-s vagy egyéb képzésben.

Legnagyobb létszámmal a pályakezdők és a 25 év alatti fiatalok (32 fő) vettek részt a képzésben. Őket követték a tartós munkanélküliséggel veszélyeztetettek (13 fő); az 50 év feletti (6 fő), illetve a GYES-ről, GYED-ről vagy ápolási díjról visszatérők (5 fő).

Kivétel nélkül nagy reményekkel indultak neki a programnak, vállalva a napi – a sok esetben több órás – utazással járó nehézségeket, a hatalmas elsajátításra váró tananyagot, a rendszeres számonkérést. *„Tanulnék én bármit, csak tudjam, hogy van értelme!”* (44 éves nő)

Az egyik legalapvetőbb gond, amivel a képzésük során szembesültek az a rettentő intenzív, már-már megerőltető követelmény, amivel nap, mint nap szembesültek:

„10 hónap alatt ennyi minőségi tudást nem lehet teljesíteni. Zömmel családanyák járnak, lehetne kicsit emberibb a követelmény. Lassúbb tempó, kevesebb ismeret átadás eredményesebb lenne, hogy ilyen rövid idő alatt elsajátíthassunk egy szakmát. A tanárok is legyenek partnerek ebben, tekintsék felnőtt, egyenrangú félnek a tanulót” (42 éves nő)

„Sok esetben indokolatlanul magas óraszámiban tanulunk egy – egy tantárgyat és nagyon intenzív a számonkérés. Család mellett roppant nehéz mindennapra felkészülni. A család, a gyerek látja kárát – pedig ők lennének a legfontosabbak. A támogatás összege messze nem közelíti meg azt, amit nekünk mindennap stresszt, feszültséget, a család elhanyagolását, idegeskedést végig kell csinálnunk.” (39 éves nő)

„Család mellet napi szinten nagyon megerőltető – én nem is merem elkölteni a havi támogatást amit kapunk, mert ha valami miatt nem tudom folytatni, vissza kell fizetnem.” (44 éves nő)

„Sokkal alaposabb, részletekre törő, bővebb tájékoztatás kellene, hogy ne később döbbenjünk rá, hogy mit is vállaltunk.” (23 éves nő)

„A tanfolyam elvégzése után esély sincs rá, hogy ebben a szakmában helyezkedjünk el, a szakma túltelített – de erről a Munkaügyi Központban a tanfolyam elején senki sem szólt!” (38 éves nő) *„Arról hogy mikor milyen tanfolyam indul-, fogalmuk sincs. Én masszörnek szerettem volna tanulni, de azt mondták nem indul ilyen – ezért kénytelen voltam a gyógyszertárira bejelentkezni. 5 hét múlva beindult a masször.”* (24 éves nő)

Ezek után már nem is váratlan, hogy arra a kérdésünkre, hogy „Elképzelhető-e hogy támogatás nélkül is részt vegyen OKJ-s vagy egyéb képzésben?” az 56 főből 18 válaszolt egyértelmű igennel, 8 fő csak akkor, ha van biztos jövedelme, 30 fő egyértelmű nemmel válaszolt – ami több mint a fele a megkérdezetteknek.

„Egyelőre ezt szeretném befejezni, hallani sem akarok újról. Bocsánat!” (55 éves nő)

Összességében azt tapasztaltuk, hogy a résztvevők komolyan vették a program által támasztott követelményeket. Tanulási motivációjukat nem csak a havi támogatási összeg felvétele, és a részvételi díj visszatérítésének veszélye alakította, hanem valóban egyfajta kitörési lehetőségnek vélték a program teljesítését. Ez különösen a 25 év alatti fiatalok esetében volt egyértelmű cél (ők voltak a legtöbben, 32 fő), közülük nyolcan a Gyógyszerkiadó szakasszisztens vagy egyéb irányú képzés teljesítését is tervezte. Tanulási nehézségeik elsősorban az idősebb generációt képviselő tanulóknak volt (az 50

év felettiek (6 fő); és a tartós munkanélküliséggel veszélyeztetettek (13 fő) akik zömmel a 30-45 éves korosztályból kerültek ki. Nehezen illesztették be az intenzív tanulást a mindennapjaikba. A megélhetési gondokkal küzdő családanyáknak kevés idő jutott a másnapi felkészülésre, többen sérelmezték a gyakori számonkérést. *„Én tényleg jól akarok teljesíteni, de már rég volt amikor tanultam, berozsósodtam. A nap pedig nekem is 24 órából áll, mint mindenki másnak! (38 éves nő).*

A rossz tömegközlekedés miatt a napi 2-3 órás utazási időt használták ki az ismeretanyag elsajátítására. Egyértelmű aggodalma volt a csoportnak az, hogy vajon mire mennek a megszerzett képesítésükkel, tudják-e kamatoztatni az itt megszerzett tudásukat: *„Nagyon köszönöm az oktatók tudását, alapos szakismeretét, elhivatottságát, intelligenciáját! Viszont sajnálom, hogy egy rosszul felépített rendszerben ez nem kamatoztatható.” (32 éves nő)*

Összegzés

A munkaerőpiac bizonytalansága, a munkaerő iránti kereslet összetételének gyors, szinte kiszámíthatatlan változása a korábbinál megalapozottabb tanulással kapcsolatos döntéseket igényel. Ezek a döntések egyrészt az egyén szemszögéből vizsgálhatóak, másrészt felvetik a társadalom intézményeinek felelősségét is, amelyek részt vesznek az oktatás tartalmának, színvonalának és az oktatási módszereknek a kialakításában, megszervezésében, működtetésében (Györgyi 2012). Ez esetben az egyén szemszögéből vizsgáltuk a Támop 1.1.2 program Gyógyszertári asszisztens képzésének eredményességét. Valós aggályként merült fel a csoport minden egyes tagjában, hogy a 10 hónap kemény tanulás, az ezzel járó lemondások, izgalmak, megtérülnek-e valaha, lesz-e módjuk valóban az általuk vagy éppen kényszerből vállalt szakmában elhelyezkedniük. Az elvárások a program részéről nagyok voltak, amit a résztvevők sikeresen teljesítettek. Most már „csak” a szerény lehetőségeken kell túljutni, munkát találni, a szakmában elhelyezkedni, és nem újabb és újabb támogatási formákat igénybe venni, hogy a napi megélhetésük biztos legyen.

Felhasznált irodalom

- Györgyi Zoltán (2012): A képzés és a munkaerőpiac - Találkozások és töréspontok. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 206. p.
- Hajdú – Bihar Megyei Kormányhivatal (2013): TÁMOP-1.1.2-11/1-2012-0001. „A hátrányos helyzetűek foglalkoztathatóságának javítása (Decentralizált programok a konvergencia régiókban)” című program.
Elérhető: <http://www.kormanyhivatal.hu/hu/hajdu-bihar/hirdetmenyek/europai-unios-programok> 2015. 05. 18.
- Faure, Edgar et.al (1972): Learning to be. The world of education of today and tomorrow, Paris, UNESCO
- Támogatás a hátrányos helyzetű álláskeresőknél. Elérhető: <http://www.kormanyhivatal.hu/hu/baranya/hirek/tamogatas-a-hatranynos-helyzetu-allaskeresoknek> 2015-05-18
- Tájékoztató Az Európai Unió támogatásával a 2007-2013 évi Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében megvalósuló TÁMOP 1.1.2 „A hátrányos helyzetűek foglalkoztathatóságának javítása (Decentralizált programok a konvergencia régiókban)” című projektről elérhető: www.ujmagyarorszag.gov.hu 2013 nov. 26
- A TÁMOP 1.1.2 „Decentralizált programok a hátrányos helyzetűek foglalkoztatásáért” észak-alföldi regionális részprojekt eredményei
Elérhető: http://earmk.afsz.hu/engine.aspx?page=print&content=EARMK_tamop1_12_20120410_1 2015-08-17

Molnár Attila Károly

Résztevő-központú eszközökkel a fogvatartottak reintegrációjáért

A társadalmi élettől távol, a büntetés-végrehajtási intézetekben mintegy 18.000 ember tölti szabadságvesztés-büntetését¹. E személyekre a börtönben töltött idő alatt az a feladat vár, hogy felkészüljenek szabadulásuk utáni életükre. Az eredményes reszocializációhoz vezető úton, a büntetés ideje alatt a fogvatartottak egyéni lehetőségei korlátozottak, ennél fogva segítségre van szükségük a társadalomba való visszatéréshez. Habár az elítéltek kezében csekély számú eszköz van a fenti cél elérésére, ugyanakkor az is igaz, hogy a megvalósításhoz szükséges egyik tényezőből jelentős mennyiség áll rendelkezésükre, ez pedig az idő. A büntetési időtartam optimális beosztásának, hatékony kihasználásának lehetőségével maguk a fogvatartottak is élhetnek. Ha igényt éreznek a többé, jobbra válásra, módszereket tanulhatnak meg saját maguk fejlesztésére, továbbá igénybe vehetik a felnőttek többirányú fejlődését támogató tudományok (andragógia, pszichológia stb.) művelőinek segítségét. Az önfejlesztés módszerével olyan eredményeket érhetnek el, amelyek elsősorban a fogvatartottak emberi minőségének növekedésében mérhetők, s amelyeken keresztül szabadulásuk után könnyebben megtalálhatják méltó helyüket a társadalomban.

Fogalmi változások a büntetés-végrehajtásban

A büntetés-végrehajtás terminológiája az új jogszabályok^{2;3} hatályba lépésével némi változáson ment keresztül. Az elítéltekkel való korszerű bánásmód és annak nyelvezete már nem a felnőttek *nevelésére*, hanem azok *reintegrációjára* helyezi a hangsúlyt. Ezzel párhuzamosan megszűnik a *nevelőtiszt* elnevezés, helyette a *reintegrációs tiszt* kifejezés gazdagítja a szakmai szókincset. A gyakorlatban, főként a szóbeli fogalmazásban ugyan még megjelennek a hosszú időn át megszokott terminusok, de a felnőttek nevelésének mint fogalomnak egyre halványodik a gyakorlati jelentősége, hiszen – az andragógia szempontjainak megfelelően – a felnőtt autonóm lény, akinek csupán útmutatást, új irányokat vázolhatunk fel (Kraiciné – Csoma 2012; Maróti

¹ KSH Táblák (STADAT) - Idősoros éves adatok - Igazságszolgáltatás - 2015
http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zji002.html (letöltve: 2015.06.15. 16.07)

² 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról, 3. §

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300240.TV&celpara=#xcelparam (letöltve: 2015.06.17. 14.20)

³ 14/2014. (XII. 17.) IM rendelet a büntetés-végrehajtási intézetben fogvatartott elítéltek és egyéb jogcímen fogvatartottak fegyelmi felelősségéről, 109/A §
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1400014.IM (letöltve: 2015.06.17. 14.22)

2014). Az információkat aztán saját maga kell, hogy feldolgozza, s önmaga kell, hogy felmutassa azokat a belső változásokat, amelyek közelebb viszik a társadalmi közösségekkel való megfelelő kapcsolatok kialakításához. Jelen írásban a fogalmi változásokat követve, de az andragógia nyelvezetében használatos kifejezésekkel harmóniában igyekszem értekezni vizsgálódásomról, mely vizsgálódás eredménye a felnőtt fogvatartotti csoportok fejlesztésének lehetőségeire a *résztevő-központúság* eszméjén keresztül kíván rámutatni.

A résztvevő-központúság pozitívumai az andragógia nézőpontjából

A büntetés-végrehajtási intézetekben a fogvatartottak tanulási folyamatai széles körben értelmezhetők. Az ismeretek elsajátításának folyamataiban az elítéltek többek között szakmát tanulnak, valamint számos olyan ismerettel is gazdagodnak, amelyek jó része az informális tanulás keretein belül valósul meg. Mind a felnőttek tanulásáról szóló elméletek, mind a reintegrációs törekvéseket támogató andragógiai irányzatok az egyén belső erőforrásainak kiaknázására fókuszálnak. E célok tekintetében említjük a résztvevő-központú módszereket alkalmazó andragógiai irányzatot, amelyre jellemző, hogy

- célzottan hat az egyének belső fejlődésére,
- hangsúlyozza a tananyag személyes értelmezését,
- épít a már meglévő tapasztalatokra, továbbá
- igyekszik a tanuló minden megértési problémáját kezelni (Sz. Molnár 2009).

A résztvevő-központú oktatás alapelve szerint „a tanulók teljesítménye fontosabb, mint a tanároké.” (Maróti 2005:101) Ez az alapelv azt feltételezi, hogy a tanulás sikerei elsősorban a tanulótól függenek, egyúttal rámutat a tanulás és a gondolkodás kapcsolatát jellemző *problémamegoldó* tanulási stratégiára (Csoma 2005). Fentiek alapján a résztvevő-központúság elvét követő csoportfoglalkozás hatékony módszernek mutatkozik a börtönön belüli fejlesztő tevékenység kivitelezésére.

A személyiség önfejlesztését támogató módszer: a tréning

A társas kapcsolatok kialakítására, az információáramlás minőségivé tételére az emberek csoportjainak megfelelő szervezettsége szükséges. Endrődy-Nagy (2013) szerint a tréningek az érzékelés fejlesztését, a személyiség fejlődését szolgálják. Nem véletlen tehát, hogy e módszer oly népszerű az andragógia módszertárában, hiszen eszközeivel hatékony megoldásokat kínál a felnőttek tanulásában (konszenzuson alapuló kooperáció, csoportmunka stb.). A tréning egyik legértékesebb momentumra, hogy e módszeren keresztül megvalósul az információk résztvevők általi értelmezése, s így a tudás nem csupán a tananyag közvetlen lenyomata lesz (Sz. Molnár 2009). A

tréning jellegű foglalkozások lépésről lépésre vonják be a résztvevőket a tervezett fejlesztő programba. Ennek megvalósítására a friss kutatási eredmények között példa Berényi (2013) Büntetés-végrehajtási intézetben alkalmazott résztvevő-központú csoportfoglalkozása. Itt a résztvevők közös munkába történő teljes bevonása a kezdeti feszültségek oldására irányuló játékos technikák alkalmazásán keresztül valósult meg. Mivel a tréningek során a résztvevők a valósághoz hasonló helyzetekben tanulnak, cselekvésorientálttá válnak, ami segíti őket a személyes fejlődésben (Kraiciné 2004).

Önfejlesztésre használható eszközök a fogvatartottak kezében

A reintegráció gyakorlata, a fogvatartottak társadalomba történő visszavezetése komplex feladat, ahol az összetevők között találhatóak fejleszthető elemek. Az újabb technikák alkalmazásával növelhető a célok megvalósításának esélye. Léteznek ugyanis olyan eszközök, amelyeket még nem próbáltak ki a büntetés-végrehajtásban dolgozó szakemberek. Mivel jelen írásban az önfejlesztésre és a résztvevő-központúságra helyeződik a hangsúly, az alábbiakban olyan eszköz kerül említésre, amely segíthet az elítélteknek abban, hogy konkrétabban értelmezzék a társadalmi moralitást, illetve megerősítést nyerjenek ez irányban való gondolkodásukban.

A büntetés-végrehajtás reintegrációs eszközkészletének lehetséges új eleme tehát egy olyan, önfejlesztésre alkalmazható módszerből származik, melynek segítségével önálló tevékenységen keresztül juthat el a fejlődni kívánó személy fejlődésének egy magasabb szintjére. A módszer a relaxáción keresztül elérhető tudatállapotban végzendő *meditáció*, melynek segítségével olyan minőségi változáson mehet keresztül az egyén, amellyel megvalósíthatja belső egyensúlyát, környezeti harmóniáját, s ezáltal fejlesztheti mind intraperszonális, mind interperszonális kompetenciáit. A folyamat eredményeként eljuthat a társadalom eszméinek befogadásához, ami irányt mutathat a normakövető életmód felé.

Abból az alapfeltevésből indulunk ki, hogy a börtönön kívüli világban jól működő módszereknek működniük kell a börtönökben is. Ha olyan technikával rendelkezünk a szabad életben, amely elősegíti az egyén harmonizálódását a társadalmi normákkal, miért ne lenne megvalósítható, hogy ugyanazon eszközök használatával az elítéltek is útmutatást nyerjenek a morális, jogkövető életvitel irányába? Mivel egyszerű, könnyen tanulható, életkortól függetlenül alkalmazható technikáról van szó, kézenfekvőnek látszik e technikának a büntetés-végrehajtásban történő alkalmazása is. A meditáció gyakorlásának eredményeként a börtönléttel járó megpróbáltatások enyhülését, valamint a határozott időtartamú szabadságvesztésre ítélték szabadulás után tanúsítandó ember- és törvénytisztelő életvitelre történő felkészültségét várhatjuk.

A meditáció mint andragógiai eszköz

A meditációt olyan mentális gyakorlatnak tekinthetjük, amelynek során a gyakorlatot végző személy testileg ellazul, figyelmét önmagára összpontosítja, s fizikailag és egyben szellemileg is relaxál (Schlosser 2012). Ebben a nyugodt állapotban az emberek elméje nyitottabb a problémákat feloldó megoldás keresésére – ekkor kizárják a külső világot, miközben újra átélik a problémát, s így válnak nyitottá a megoldás önszuggesztív módon történő megtalálására (Silva – Miele 1990). Az ilyen gyakorlatokat a meditálók – különösen a kezdeti időszakban – jellemzően egy instruktorként segítségével végzik. A folyamatot támogató személy magyarázattal, gyakorlati útmutatókkal segíti a meditálót az egyik tudatszintről a másikra való eljutásban.

Tudatszintek

A meditációs gyakorlatokat tudatszint-változásokon keresztül valósítjuk meg (Atkinson, R. C. et al. 2005). Tudatunk szintjei más és más sajátosságokkal rendelkeznek. Ezek közül témánk szempontjából az alábbiak a legfontosabbak:

- Tudatos szint: a mindennapos élményeinkkel kapcsolatos szint.
- Nem tudatos szint: a tudat számára hozzáférhetetlen emlékek, impulzusok szintje.
- Az éberség állapota: a személy teljes tudatánál van, cselekvése rendezett.
- Módosult tudatállapot: a viselkedés az éberség jellemzőitől eltérő (Bányai – Varga é. n.).

A meditációs gyakorlatok során az éberséget *béta*, a módosult tudatállapotot *alfa* néven említjük. Az alfa tudatszinten végzett meditációs gyakorlatok képesek előremutató változásokat előidézni az egyén magatartásában, szokásaiban, életvitelében.

Meditációs irányzatok

A különböző kultúrák széles körben alkalmaznak meditációs gyakorlatokat, e gyakorlatok minősége és elnevezése pedig irányzatonként változik. Magyarországon az egyik legelterjedtebb módszer a Silva-féle metódus, amely az *agykontroll* elnevezést kapta (Silva – Miele 1990). Az agykontroll olyan stresszkezelő és elmefejlesztő technika, amellyel megvalósítható többek között a fejfájás kezelése, az alvással kapcsolatos problémák leküzdése, a káros szenvedélyekről történő leszokás. Angol és német tudósok felfigyeltek a módszerben rejlő egészségügyi lehetőségekre, továbbá a tanulást segítő vonatkozásokra (ilyenek például a memória fejlesztésére irányuló gyakorlatok). Neveléstudományi nézőpontból utalunk egy hazai előkutatásra, amely a fent említett módszer előnyei mellett rámutat annak korlátaira, kockázataira is (Szarka 2012). A

meditációs gyakorlatok alatt ugyanis felszínre törhetnek a meditációt végző személy korábbi életszakaszaiból származó élmények, sérelmek, s ez a tény arra hívja fel a figyelmet, hogy a technika börtönbeli használata több tudományág egyeztetését igényli; az andragógus, a tréner ténykedésén kívül feltétlenül szükséges a pszichológus szakértelme is.

Ami meditáció közben az egyénnel történik, az egyrészt tudatszint-változás, másrészt a képzelőerő felszabadulása. Meditációs szinten, az agy saját képi nyelvét felhasználva az egyén a céljainak megfelelő eredményeket érhet el. A meditációs gyakorlatok további jellemzője, hogy végzésük rendszerességet igényel. E rendszeresség eredményeképpen alapvetően a stressz-szint csökkenése, a megnyugvás érzése, a közérzet javulása várható (Schlosser 2012).

Meditációs tevékenységet én magam 2004 óta végzek, melynek elméleti és gyakorlati alapjait tanfolyami keretek között sajátítottam el. A meditáció különböző elemeit a büntetés-végrehajtásban végzett vizsgálódásaim során önkéntesen jelentkező fogvatartottak egy csoportja részére, résztvevő-központú csoportfoglalkozásokon mutattam be azzal a céllal, hogy az elítéltek megismerjék eme eszköz lehetőségeit, és kedvet kapjanak az alapok elsajátítására.

Mentális gyakorlatok a börtönben

A Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokságának alaptézise, hogy a szervezet segítse a fogvatartottak társadalomba történő visszailleszkedését (Szabó 2013). A reszocializációs gyakorlatban alkalmazott módszerek mellett helye lehet olyan résztvevő-központú foglalkozásoknak is, amelyek speciális dimenzióban közelítenek a büntetés-végrehajtás alapcéljához, vagyis a fogvatartottak társadalmi értékek befogadására és azok követésére való ösztönzéshez.

A Balassagyarmati Fegyház és Börtönben egy 20 fogvatartottból álló csoporttal 2013-ban és 2014-ben összesen 10 alkalommal résztvevő-központú módszerrel végeztem a reszocializáció fejlesztésére irányuló kísérleti munkát. A beszélgetésekre épülő csoportfoglalkozások első három alkalmával a megfigyelésre helyeztem a hangsúlyt; különösen érdekelt az elítéltek viszonyulása az általam kínált programhoz, személyemhez, valamint egymáshoz. A személyes kapcsolat elmélyítésére, a beszélgetés beindítására a filmvetítés módszerét választottam – a filmklub ötletét Berényi Ildikó márianosztrai filmterápiás börtönfoglalkozásaiból merítettem (Berényi 2013). A fogvatartottakból álló csoportnak a következő filmeket vetítettem:

1. Eladó a családom (rendező: Derrick Borte)
2. Ördögi út a boldogsághoz (rendező: Alec Baldwin)
3. Egy nap alatt (rendező: Evan Richards)
4. Életrevalók (rendezők: Eric Toledano, Olivier Nakache)

5. A boldogság nyomában (rendező: Gabriele Muccino)
6. Hétköznapi mennyország (rendező: Kay Pollak)
7. A bakancslista (rendező: Rob Reiner)
8. Lesz ez még így se! (rendező: James L. Brooks)
9. Fapofa (rendező: Harris Goldberg)

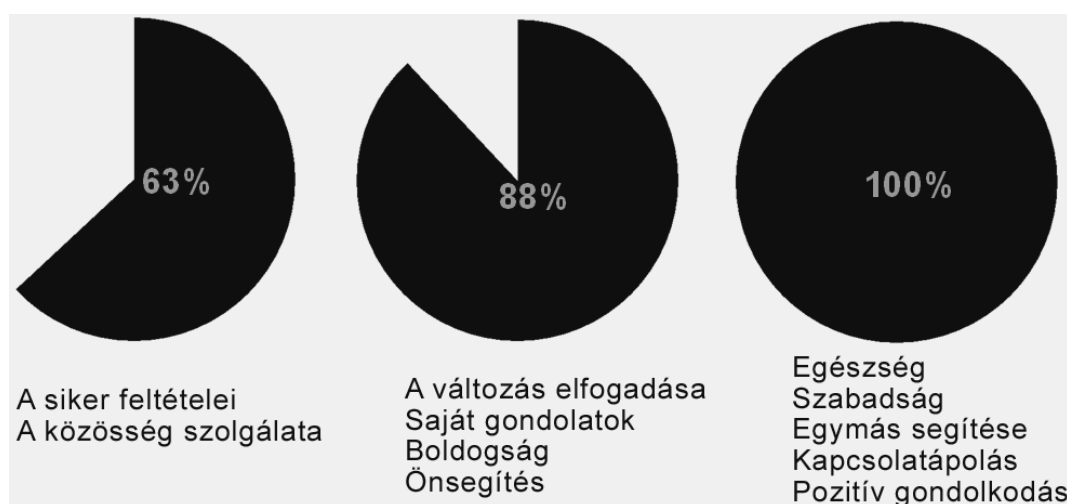
A vetítések követő, a börtönpszichológus jelenlétében zajló beszélgetéseken a résztvevők érdeklődéssel fordultak a témához; a program folyamán nemcsak velem kommunikáltak, hanem egymással is, s ezzel olyan pozitív légkör alakult ki a csoportban, amelyre a továbbiakban támaszkodni lehetett. A filmek tartalma annyira hatásos volt, hogy a fogvatartottak a történetek kapcsán nem egyszer saját sorsukon keresztül érezték magukat érintettnek. A székeket körbe rakva, elbeszélték egyéni történeteiket, melyekkel tulajdonképpen a börtönbe vezető utat írták le. A nyílt hangulatú, fesztelen beszélgetésekben rendre szóba került a megváltozás lehetősége, mellyel kapcsolatban jellemző volt, hogy a jobbra válást mint elvet mindannyian elfogadják. A csoportmunka közepette egyre mélyebbről jövő gondolatok kerültek felszínre, s ezek között megjelent az egymás segítésének gondolata is. A fogvatartottak látható jelét adták annak, hogy a segítségre nekik maguknak is nagy szükségük van – a segítség lehetséges forrásaként pedig többek közt olyan közösségeket neveztek meg, mint a *család*. A társadalmi normáknak való megfelelés tekintetében a fogvatartottaktól hallottak közül kulcskifejezéseknek tartom az alábbiakat:

- család,
- emberi kapcsolatok,
- közösség,
- egymás segítése,
- tolerancia,
- pozitív energia,
- pozitív gondolkodás,
- egészség,
- anyagi függetlenség,
- kitartás a nehéz helyzetekben,
- harmónia a környezettel,
- nyugalom,
- feszültségmentesség,
- békesség,
- szeretet,
- változás.

A résztvevő-központúságra épülő csoportfoglalkozások egyik eredményének tekintem a fenti kifejezések használatát, hiszen e szavak kimondása minden résztvevőt egy magasabb önkifejezési igény felé mozdított.

Kíváncsi voltam a fogvatartottak preferenciáira néhány, a morális életvitellel kapcsolatos kérdésben. Kérdőívet készítettem számukra, melyben olyan állításokkal kapcsolatban vártam választ, amelyek a résztvevők társadalmi normákkal összefüggő véleményére fókuszáltak. A kérdőív kitöltésében a csoporttagok mindnyájan részt vettek (1. ábra). A válaszadóknak több mint a fele egyetértett azzal a kijelentéssel, hogy a siker feltételei adottak bennük, s alkotó erejüket felajánlják a közösség szolgálatára. 75%-nál többen nyilatkoztak úgy, hogy elfogadják a változást, saját gondolataik fontosságát, a boldogság felé irányultságot, továbbá az *önsegítésben* rejlő lehetőségeket. A megkérdezettek közül mindenki egyetértett az egészség, a szabadság, az egymás segítése, az emberi kapcsolatok ápolása és a pozitív gondolkodásmód fontosságával⁴.

1. ábra: Fogvatartottak véleménye a morális életvitelről



(A kérdések forrása: Balogh 2010:90)

A negyedik foglalkozástól kezdtem közelíteni a speciális önfejlesztő gyakorlatok elméletéhez, melyet egy rövid prezentációval indítottam. (A jelenléti oktatásban a prezentáció ugyan alapvetően az előadó-központú módszerek közé sorolandó, de helye van a résztvevő-központú módszerek között, így a tréningben is). Ennek fényében a diavetítést igyekeztem úgy összeállítani, hogy alkalmas legyen egyrészt e tanulási kultúra szempontjából heterogén csoport minden tagját informálni, másrészt teret adni az interakcióknak, kérdések feltételének a teljes prezentáció alatt. Mivel a Balassagyarmati Fegyház és Börtön biztosította mindazon technikai feltételeket, amelyek a program zökkenőmentes lebonyolításához szükségesek voltak, minden

⁴ A kérdések forrása: Balogh Béla (2010): A tudatalatti tízparancsolata. Budapest, Bioenergetic

nehézség nélkül kivitelezhető volt a prezentációm, miközben fennmaradt a folyamatos interakció az elítéltekkel.

Az elméleti informálás után a csoporttagok eldönthették, részt kívánnak-e venni az első relaxációs gyakorlatokon – a választás lehetőségével élve, néhányan távoztak a csoportból. A meditációs gyakorlatok elején arra kértem a résztvevőket, hogy ülő testhelyzetben, becsukott szemmel próbáljanak kissé ellazulni. Ezt relaxációs zenei hangfelvétel lejátszásával és irányító szöveggel igyekeztem elősegíteni. Ahogy a résztvevők kezdték figyelmüket önmagukra fordítani, a meditációt végző tizenkét elítélten pontosan olyan viselkedésjegyeket figyeltem meg, mint amelyeket a börtönön kívüli környezetben folytatott gyakorlatomból már jól ismertem:

- az ellazulást kísérő csendet, nyugalmat;
- a végtagok mozdulatlanságát;
- az esetenkénti, rövid időre történő elalvást jelző testmozdulatokat.

A gyakorlat végén a csoport tagjai a meditációk közben tapasztalt érzések, érzékelések tekintetében kellemes élményről számoltak be. Megemlítették az éberség és az alvás állapotának egyszerre érezhető jelenlétét. Többen kissé becsapva érezték magukat: voltak, akik a valóságosnál rövidebbnek, mások pedig hosszabbnak becsülték a gyakorlat alatt eltelt időt. Az átélt érzések, a születő gondolatok megbeszélése után a résztvevők szívesen mentek ismét alfa tudatszintre, a megismételt gyakorlatokat követően pedig újabb beszélgetést folytattunk élményeikről. Az alapgyakorlatok után elvégeztünk közösen egy játékos memóriafejlesztő gyakorlatot is. Különféle kifejezések megjegyzését tűztük ki célul, melyekkel kapcsolatban vállaltuk, hogy a gyakorlat végén meghatározott sorrendben felidézzük e kifejezéseket. A játék kézzelfogható eredményeként értékelem, hogy a csoporttagok húsz megjegyzendő kifejezést tudtak felmondani, s mindezt lendülettel, hibátlanul tették. A *memóriafogás* elnevezésű gyakorlat a tanulás további élvezetét nyújtotta a fogvatartottak részére. Később hosszabb meditációkat (15–20 perc) is végeztek a résztvevők, mely gyakorlatok végén szintén láthatóak voltak az elmélyülés jelei: az ébredés utáni percekre emlékeztető tekintet, a nyújtózkodás, az elégedett, pihent arckifejezés. Az elítéltek teljes mértékben beleélték magukat a gyakorlatokba. A hosszabb meditációk után a csönd is hosszabb volt, hiszen a relaxált állapotból éppen csak visszatérők még a gondolataikkal, érzéseikkel voltak elfoglalva, s csak kis idő után érezték úgy, hogy megérkeztek megszokott, hétköznapi tudatszintjükre.

Néhány tapasztalat

A Balassagyarmati Fegyház és Börtönben végzett résztvevő-központú csoportfoglalkozásokból szerzett gyakorlati tapasztalataim szerint a kölcsönös szimpátia, a bizalom már a közös munka kezdetén kialakult, s ez gördülékennyé tette az

interakciókat mind köztem és a csoport között, mind a csoporton belül. A kommunikáció terén érzékelhető volt a fogvatartottak törekvése egy magasabb önkifejezési igény felé, mely beszédük egyre választékosabbá válásán keresztül fejeződött ki. A közvetlen stílusban zajló kommunikáció tovább könnyítette a párbeszédet s így az egész közös munkát. A pozitív csoportlétkör kialakulásával könnyebb volt felmérni a továbbiakban végzendő munka lehetőségeit, valamint e tréning jellegű foglalkozás korlátait. Úgy értékelem, hogy a fogvatartottak általam megismert csoportjával végzett munkában megvalósult a résztvevő-központúság eszméje; a csoporttagokra jellemző volt a folyamatos érdeklődés, és ez nemcsak az általuk feltett kérdésekben, hanem az egyes részletek vitára bocsátásában is megnyilvánult. Ahogyan jómagam és a csoport között, úgy a csoporttagok közösségén belül is kölcsönös tiszteleten alapuló, merev szabályoktól mentes viszony alakult ki, mely elősegítette az általam bemutatott relaxáció és meditáció sajátosságainak fogvatartottak által történő befogadását, megértését, a technika tanulását. Tapasztalataim szerint a fogvatartottak igénylik a börtönön kívülről érkezők jelenlétét, s ezen keresztül a reintegrációt segítő résztvevő-központú programok szervezését. Vizsgálódásom eredményeképpen igazolódott, hogy az elítéltek részére szervezett speciális andragógiai foglalkozások, a tréning jellegű csoportmunka, valamint a meditáció hatékony eszközei lehetnek a társadalomba történő visszailleszkedés előmozdításának.

Összegzés

A szabadságvesztés idejének önfejlesztésre történő kihasználása, a fogvatartottak önfejlesztésre történő felhívása és ezen újjáépítési törekvések újszerű technikákkal való támogatása további lehetőségeket rejt magában: a könnyen elsajátítható meditációs gyakorlatokkal maguk az elítéltek is lépéseket tehetnek személyiségük fejlesztése érdekében. A mentális gyakorlatokat kipróbáló fogvatartottak visszajelzései igazolták, hogy a meditáció mint eszköz a börtön keretei között ugyanúgy használható, mint a szabad életben. A börtönben tartott andragógiai foglalkozásokon szerzett tapasztalatok, továbbá a fogvatartottak írásbeli nyilatkozatai alapján kimondható, hogy az elítéltek együttműködése képes elősegíteni a fejlődésük előmozdítására szervezett programok sikerességét. Természetesen külső szakemberek segítségére is szükség van a gyakorlatok oktatásának szervezésében, valamint az ismeretátadásban. Világossá vált, hogy több figyelmet kell szentelni a szabadságvesztés-büntetésüket töltők önfejlesztésén alapuló technikák kutatására, a fogvatartottak kulturális tájékozottságának, műveltségének, társadalmi beilleszkedésének minőségi javítására. Meggyőződésem, hogy a szabadságvesztés-büntetésüket töltők mentális energiáinak pozitív irányú felszabadítása akkor valósulhat meg, ha önfejlesztő eszközt adunk az elítéltek kezébe, hogy attól kezdve a külső segítség mellett önmaguk is tehessenek a társadalomba vezető út megtalálásáért, s hogy képesek legyenek korszerű technikákat alkalmazni az emberiség megbecsült tagjává válásuk érdekében.

Felhasznált irodalom

- Atkinson, R. C. – Hilgard, E. – Smith, E. E. – Nolen-Hoeksema, S. – Fredrickson, B. L., Loftus, G. R. (2005): Pszichológia. Budapest, Osiris.
- Balogh, Béla (2010): A tudatalatti tízparancsolata. Budapest, Bioenergetic
- Bányai, Éva – Varga, Katalin (é. n.): A tudat kérdésköre a pszichológiában. In: Oláh, Attila (szerk.): Pszichológiai alapismeretek. Budapest, Bölcsész Konzorcium, 395-465. p. <http://mek.oszk.hu/05400/05478/05478.pdf> (letöltve: 2014.06.09. 07.56)
- Berényi, Ildikó (2013): Időskorúak tanulási lehetősége tréning módszerrel a Márianosztrai Fegyház és Börtönben. Andragógia És Művelődéstudomány. 1. 2. sz. 32-48. p.
- Csoma, Gyula (2005): Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Budapest, Nyitott Könyv
- Endrődy-Nagy, Orsolya (2013): A kommunikációs tréningek lelke – interakció és kommunikációs folyamat. Felnőttképzési Szemle, VII. 2. sz. 35-43. p. URL: <http://www.feflearning.hu/dl145> (letöltve: 2014.11.09. 12.52)
- Kraiciné Szokoly, Mária (2004): Felnőttképzési módszertár. Budapest, Új Mandátum
- Kraiciné Szokoly, Mária – Csoma, Gyula (2012): Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába. Budapest, ELTE <http://kraicineszokolymaria.hu/wp-content/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf> (letöltve: 2014.12.29. 16.18)
- Maróti, Andor (2005): Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről. Budapest, Nyitott Könyv
- Maróti, Andor (2014): A pedagógiától távolodó andragógia. Felnőttképzési Szemle, VIII. 1. sz. 5-13. p. <http://www.feflearning.hu/dl147> (letöltve: 2015.06.13. 11.10)
- Schlosser, Károly (2012): Mindfulness, meditáció és klinikai hatékonyság – áttekintés. In: Mikonya, György (szerk.): Vallásos mozgalmak nézetei a családi életről és az oktatásról. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 143-156. p. http://old.tok.elte.hu/kutatokozpont/upload/publikacio/mikonya_korr4_NYOM_DA.pdf (letöltve: 2014.11.09. 12.16)
- Silva, José – Miele, Philip (1990): Agykontroll Silva módszerével. h. n, Magánkiadás
- Szabó, Zoltán (2013): A büntetés-végrehajtás központi ellátási tevékenysége. Börtönügyi Szemle, 32. 3. sz. 39-47. p.
- Szarka, Emese (2012): Az agykontroll mozgalom tanfolyamainak üzenete – nevelési és oktatási koncepciók. In: Mikonya, György (szerk.): Vallásos mozgalmak nézetei a családi életről és az oktatásról. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 115-130. p.

http://old.tok.elte.hu/kutatokozpont/upload/publikacio/mikonya_korr4_NYOMDA.pdf (letöltve: 2014.11.09. 12.16)

- Sz. Molnár, Anna (2009): A tanuló felnőtt. Pedagógusképzés, 7. 2-3. sz. 199-220. p.
http://www.diral.hu/publikaciok/A_tanul%C3%B3_feln%C5%91tt.pdf (letöltve: 2014.10.26. 07.25)
- KSH Táblák (STADAT) - Idősoros éves adatok – Igazságszolgáltatás – 2015
http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zjj002.html (letöltve: 2015.06.15. 16.07)
- 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300240.TV&celpara=#xcelparam (letöltve: 2015.06.17. 14.20)
- 14/2014. (XII. 17.) IM rendelet a büntetés-végrehajtási intézetben fogvatartott elítéltek és egyéb jogcímen fogvatartottak fegyelmi felelősségéről
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1400014.IM



*Felnőttképzési Szemle
IX. évfolyam 1. szám
2015*

RECENZÍÓ

Deák Orsolya – Kovács Zsuzsanna

Recenzió a „Közösségi művelődés – közösségi tanulás” című kötetéről

Juhász Erika (szerk.): *Közösségi művelődés – közösségi tanulás.*
Debrecen, Debreceni Egyetem, 2014.
[Acta Andragogiae et Culturae sorozat 26. kötet.]

A Juhász Erika által szerkesztett, és Kerülő Judit, valamint Szabó József által lektorált könyv a közösségi művelődés, közösségi tanulás, andragógia, művelődésszervezés szakemberei, kutatói aktuális tanulmányait gyűjti csokorba. Tartalmaz mind elméleti, mind pedig empirikus munkákat, valamint visszaemlékező írásokat a szakmában vitathatatlan eredményeket elért kutatókról, a „nagy elődökről”. Mindezt arányos szerkezetben teszi egyedivé sajátos borítóval, amely Pete Balázs munkáját dicséri.

A szerkesztői előszóból megismerhetjük a kötet célját, valamint a főbb témaköröket, amiket a tanulmányokon keresztül körül jár. A kötet négy tematikus fejezetbe csoportosítja az írásokat, az első fejezetben, amely a *Közösségi művelődés* címet viseli, egyféle történeti ív is megfigyelhető. Az 1920-as évek patrióta szemléletét bemutató történeti tanulmánytól (Drabancz M. Róbert munkája) a jelen helyzet bemutatására irányuló írásokon keresztül a napjainkban terjedő, illetve a már jövőbe mutató tanulmányokig átfogó kép rajzolódik ki. A történeti ívnél is fontosabb azonban a közösségben megfigyelhető művelődési formák széleskörű, sok szempontú bemutatása. Összesen 8 tanulmány olvasható ebben a fejezetben Arapovics Mária írásával kezdődően, aki egy igazán sajátos területet ismertet meg az olvasóval. Ez a terület nem más, mint a Szimpla Kert nevű romkocsmá közösségépítő, közösségteremtő tevékenysége, és a témához kapcsolódóan egy konkrét esetpélda ismertetése.

Ezt követi Bene Viktória Média és előítéletek című tanulmánya. A kutatás (fókuszcsoportos beszélgetéseinek) eredményeiből megismerhetjük, mik a fiatalok előzetes feltevései, ismeretei a romákkal kapcsolatban, és ezt miként befolyásolja, ha olyan felvételekkel találkoznak, amiknek pozitív kicsengése van velük kapcsolatban.

Drabancz M. Róbert írása, ahogy korábban is említésre került, a patrióta szemlélet, gondolkör megjelenését és sajátosságait vizsgálja az 1920-as évek második felének politikai gondolkodásában. A szerző először az 1920-as évek második felének eszmei rendszereit vázolja fel hazánkban. Ismerteti az azok melletti és az azokat ellenző főbb érveket, valamint a háttérükben meghúzódó gondolatmeneteket, ok-okozati viszonyt is feltárva közöttük. Így jut el Ottlik László patrióta gondolkörének bemutatásához, valamint annak fogadtatásáig, majd rövid összegzéssel zárja tanulmányát.

Erdei Éva a lifelong learning koncepció szükségességétől indulva érvel a közművelődési intézményrendszer (azon belül is a művelődési házak) szükségessége mellett, és ezen a logikai íven jut el a Debreceni Művelődési Központ tevékenységének bemutatásáig. A tanulmány az intézmény *„Együtt-Értés” hátrányos helyzetű felnőttek tanulását segítő képzések és szolgáltatások Debrecen térségében* projektjét, annak utóéletét vizsgálja, és ismerteti a kapott eredményeket. A kutatás alapját a projektvezetőkkel és az oktatókkal készített interjúk adják, amelyek egyöntetűen pozitív eredményeket és benyomásokat mutatnak. A kutatás által képet kaphatunk a résztvevők motivációjáról, a lezajlott csoportdinamikai folyamatokról, valamint a megvalósult képzések eredményességéről, hasznosságáról. A szerző az összegzésben olyan további vizsgálati területeket is felvázol, amelyek segítenének átfogóbb képet kapni a projekt utóéletéről.

Fintor Gábor János egy merőben eltérő területet, mégpedig a sport, a testmozgás jelenségét vizsgálja, célcsoportját pedig az általános iskolás fiatalok jelentik, hiszen az ekkor szerzett élmények, kialakult szokások a későbbi életvitel meghatározó tényezői. Kutatását három Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei kisvárosi általános iskolában végezte, ahol 6. évfolyamos diákok attitűdjének változását vizsgálta egy év elteltével, valamint a testneveléssel összefüggő kijelentésekhez társított értékeiket. A kérdőíves felmérés segítségével megerősíti a felvázolt hipotéziseket, miszerint a diákok valamivel fontosabbnak értékelik a testnevelés tantárgyat egy év elteltével, a mindennapos testneveléssel kapcsolatban pedig inkább pozitív, mint negatív megállapításokat tesznek.

A következő tanulmányban Hervainé Szabó Gyöngyvér a kulturális jól-lét nézőpontjait vizsgálja a 21. században. Tanulmányában ismerteti a vonatkozó EU-s dokumentumokat, valamint a kérdéskörre vonatkozó EU-s szintű statisztikai adatgyűjtéseket. Úgy véli, *„A kultúra társadalomtudományi kutatása a közpolitikai kérdések közé emelkedett mind a tagállamok, mind az Unió szintjén. A cél, a kulturális egyenlőtlenségek csökkentése, a kulturális politikák hatásának mérése”*. Ezt követően ír a kulturális jól-lét, fejlesztési modellekről, konkrét példaként bemutatva a kulturális közpolitika kérdését Ausztrália és Új-Zéland esetében, valamint a kultúra helyét és szerepét a finn jóléti modellben. Az előbbi sajátossága, hogy bővebben értelmezi a kultúrát, mint az európai adatsor. Beletartozik a környezet, a turizmus, a szabadidő, és a kreatív gazdaság maga is. Az utóbbi kapcsán hangsúlyozta, hogy a kultúra és művészet a munkahelyi egészség kiemelt eleme, amely a kulturális szakmák erőteljes megújítását eredményezheti.

Ezt követően Juhász Erika írása olvasható, aki a személyes tanulás és a kulturális tanulás területeit hozza közelebb az olvasóhoz. A tanulmány alapját a röviden csak LeARN elnevezésű kutatás első évének eredményei adják, a kutatás módszertani alapjait pedig a Német Tanulási Atlasz vizsgálat szolgáltatta. A személyes tanulás kérdéskörét négy dimenzióban, ám a német mintától egyes elemeiben eltérően, hazánkra értelmezve vizsgálták. A vizsgált dimenziókon belül nagyfokú jártasságot igényelt a nemzetközi szakirodalomban a megfelelő vizsgálati indikátorok meghatározása. A vizsgált dimenziók a következők voltak: személyes tanulás az általános képzésekben, személyes

tanulás a kultúrához kötődően, személyes tanulás a sport által, személyes tanulás a médiával.

A fejezetet záró tanulmány Kenyeres Attila Zoltán nevéhez fűződik, és a tematikus ismeretterjesztő csatornák szerepét vizsgálja az informális tanulásban. A kutatás próbakutatás volt a szerző tervezett PhD disszertációjához, amely keretében a Debreceni Egyetem 100 hallgatója töltötte ki kérdőívét, a reprezentációt a kutatás során a fentiekből adódóan nem tekintették jelen esetben követelménynek. A televízió oktató, nevelő hatását hangsúlyozó, illetve az ezzel szembe menő, szórakoztató hatását hangsúlyozó irányzatok ismertetését követően a televízió és informális tanulás kapcsolatáról olvashatunk, majd a kutatást és a hipotéziseket ismerheti meg az olvasó. A kapott eredmények részletes megoszlásának bemutatását követve a szerző összegzi eredményeit, visszacsatol hipotéziseihez, amelyekből kettő teljes mértékben, három pedig részben igazolást nyert.

A második fejezetben (*Közösségi tanulás a köz- és felsőoktatásban*) a tanulási folyamatokat elemezik a szakemberek. Ebben a fejezetben számos iránnyal, megközelítéssel, gondolattal, kérdéskörrel találkozhat az olvasó, mint például a tanulás társadalmi eredményessége (Györgyi Zoltán munkája), a nők megjelenése a magyar felsőoktatásban (Lechner Brigitta írása), vagy a bölcsészeti- és társadalomtudományi diploma értéke (Szabó Barbara tanulmánya).

A fejezet hat tanulmánya közül az első Barta Szilvia nevéhez kötődik, címe pedig: *Pedagógiai kultúra, tanárszakosok és integritás a Partiumban*. A kutatás aktualitását a szerző abban látja, hogy a 90-es évek óta a *„csalással, korrupcióval, plágiummal kapcsolatos skandallumok már az akadémiai szférába is beférköztek, míg az ilyen jellegű tudományos vizsgálatok száma nem feltétlenül nőtt”*. A sokrétű elméleti és fogalmi háttér bemutatása mellett olvashatunk az integritás elemeiről, és az azzal összefüggő tényezőkről. A kutatás arra keresi a választ, hogy a tanárképzéses hallgatók milyen megkülönböztető jellegzetességekkel bírnak e téren. A vizsgálathoz a kutatók a CHERD-Hungary kutatóközpont 2012-es HERD adatbázisát, annak is a tanárképzéses hallgatókat magába foglaló almintáját használták. Eredményeik alapján pedig arra jutottak, a különböző csalástípusokra eltérő pedagógiai tényezők vannak hatással, amelyek egy része szemben áll a szakirodalmi megállapításokkal, valamint a korábbi kutatási eredményekkel.

A második tanulmányban Györgyi Zoltán vizsgálja a tanulás társadalmi eredményességének kérdését. A tanulás hasznosulását bemutató rövid felvezetést követően a tanulás társadalmi szintéren mért eredményességének indikátorairól, valamint a gazdasági és társadalmi szintér, illetve az egyéni és ösztársadalmi haszon elválasztásának nehézségeiről, továbbá a nemzetközi szintű indikátorokról olvashatunk. Ezt követi az eredményesség egyes mutatók szerinti bemutatása. A hazai magas tanulásihozam-index ismertetését, a tanulásra fordított befektetések megtérülését, valamint az ennek háttérében húzódó okok és magyarázatok felvázolását követően a szerző rátér a tanulás externális hozamainak vizsgálatára. A tanulmányban kiemelt példák a közélet iránti érdeklődés, illetve az egészség (érzet) kérdése. Összegzésként

megállapítja, hogy *„az állam tanulást támogató szerepe nem szabad, hogy pusztán könnyen lefordítható gazdasági kérdés legyen”.*

A fejezet harmadik tanulmányában Horváth Attila ír a pedagógus etikai kódexről az elméleti háttér tükrében. A tanulmány nyitó soraiban leírja, hogy a témával kapcsolatos szakirodalom száma csekély, és ezek sem feltétlenül egységesek. Maga a téma kidolgozatlan, ami anomáliákhoz vezet. A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a ma is hatályban lévő, 1995-ben elfogadott pedagógiai etikai kódexben jelen vannak-e az elméleti háttér anomáliái, hibái. A vizsgálati területet a tanári tevékenység, szerepek, helyzetek, konfliktusok adják. A szerző vizsgálja a tanári szerepköröket, mint konfliktushelyzeteket, majd kibontja a tanár-diák kapcsolatot, a tanár-szülő kapcsolatot, a kollegiális kapcsolatot, végül pedig összességében mutatja be az etikai kódexet a szakirodalom tükrében.

A következő írásban Lechner Brigitta a nők megjelenését vizsgálja a magyar felsőoktatásban, valamint bemutat közülük néhány kiemelkedő női alakot. Kutatása az 1820-as évek első feléig visszavezet, történeti ívet rajzol a magyarországi kezdetektől az első világháború időszakán át, a két világháború közötti, valamint a második világháborút követő időszak tendenciái között. Ezt követően röviden bemutat több olyan nőalakot, akik ezen a területen elsőként értek el kimagasló eredményt. Ilyenek az első magyar nőjogi publicista, az első egyetemi diplomával rendelkező magyar nő, az első Magyarországon bölcsészdiplomát szerzett nő és az első magyar professzornő.

A fejezet utolsó előtti tanulmánya a Mócz Dóra – Szabó Péter szerzőpáros nevéhez fűződik, címe pedig: *Kompetenciafejlesztő jól-léti pedagógiai modell bevezetése a Kodolányi János Főiskolán.* A tanulmány célját a következőképp határozzák meg a szerzők: *„A tanulmány célja egy rövid, elméleti összefüggéseket feltáró bevezető fejezetet követően a Kodolányi János Főiskola a 2014/15. tanévben PIQ&Lead felsőoktatási képzési modell bevezetett rendszerének bemutatása”.* A tudásbeszámításra épülő, szakmai és minőségi szempontú, gyakorlatorientált modell 2014-ben elnyerte a Magyar Termék Nagydíjat. Az elméleti háttér kapcsán olvashatunk a konstruktív életvezetésről, a konstruktivizmusról, a tudatos életvezetés társadalmi hátteréről, valamint a kulturális tőke gazdasági hatásairól. Ezt követően a bemutatott elméleti háttérre alapozva a szerzőpáros bemutatja a PIQ&Lead felsőoktatási képzési modellt, valamint annak alkalmazási lehetőségét a Kodolányi János Főiskola rendszerében.

Az utolsó tanulmány a fejezeten belül Szabó Barbara munkája, kutatásában a bölcsészeti és társadalomtudományi diplomák munkaerő-piaci értékét vizsgálta. Célja volt a munkaerőpiac elvárásainak jobb megismerése az említett végzettségek kapcsán. Kutatómunkája főbb eredményeit foglalja össze tanulmányában. A vizsgálatot nehezítette, hogy számos munkaadó alkalmazottai még nem a bolognai rendszerben végeztek, így nem volt összehasonlítási alapjuk, illetve adott munkahelyen vagy csak az egyik, vagy csak a másik rendszerben végzetten dolgoztak. A kutatás bemutatásában előbb a kérdőíves vizsgálat eredményei olvashatóak, majd az interjúk eredményeit dolgozza fel. Az összegzésben visszatér a bevezetésben felvázolt hipotézisekre, valamint zárásként összefoglalja a kutatás eredményeit, tapasztalatait.

A következő fejezet címe: *Közösségi tanulás a felnőttek körében*. Ez a fejezet bemutatja a felnőttek körében, a felnőttképzésben megjelenő tanulási közösségi tanulási folyamatokat. Az említett fejezeten belül hat különböző tanulmánnyal ismerkedhet meg közelebbről az olvasó. Több olyan pont található a fejezetben, ahol a közösségi művelődéshez is kapcsolódnak az írások, hiszen jellemzően a szakmában is egyaránt jelen van a tanulás és művelődés. Ebben a fejezetben is megfigyelhető, hogy a szerzők nem szorítkoznak a jelen bemutatására, az ezeket leíró tanulmányok mellett olvashatunk a történelmi múlttól a jövőbe mutató kezdeményezésekig írásokat, ezzel újfent egy korívét is von a kötet.

Az első tanulmányban Éles Csaba az *„ember holtig nevelés alatt van”* az andragógiától a nemzetnevelésig Erdélyi János Gondolatvilágában címet viselő írását tanulmányozhatjuk át. Erdélyi János többek közt *A hazai bölcsészet jelene* (1856), illetőleg *A bölcsészet Magyarországon* (1866-67) című tanulmányaival foglalta egybe filozófiai örökségünk kategorizálását. Jelen tanulmányban azokat a fontosabb gondolatokat emeli ki a szerző, amelyek Erdélyit az élethosszig tartó tanulás eszmei klasszikusává avanzsálják. Erdélyi szerint az oktatás, a művelődés, és az ez általi személyiség fejlesztés, nem érhet véget a gyermekkorral, hanem azt követően is folytatódnia kell az élet számos színterén. Ez által arra hívja fel a figyelmet, hogy az intézmények csupán, egyfajta előiskolái az életünknek, mivel az emberi elme haláláig nevelésben részesül, mert nevelő hatást gyakorol rá az vallás, a társadalom, és a népközösség, amelyben él. Erdélyi úgy gondolta nemzet a nevelésére, művelődésére remek motiváció lehet az olvasás mellett az utazás, hiszen a kettő szorosan összefügg egymással.

Kereszty Orsolya a második tanulmányban a fogházmisszió kezdetének Magyarországon tartó időszakát vizsgálja és írja le. Elsőnek a kiegyezést követő időszakot mutatja be Magyarországon, ahol egyre inkább nyilvánvalóvá vált az igény a modern börtönrendszer kiépítésére. A szerző a továbbiakban a rabsegélyezést is szemlélteti, amely három különböző részből tevődött össze. A segélyezésben nagy szerepet tartogattak a felnőttoktatásban tanítóknak is, de azokban az időkben a források szerint ez még nem teljesült megfelelően. A gyakorlatba átültetett meghatározásokat is jól körbe járja a szerző, és összefoglalja az ezzel együtt járó nehézségeket, és problémákat, mint amilyen a rabok felé irányuló társadalmi előítéletesség és elutasítás is volt. Az első egyesületek létre jöttékor a kezdeti időszakban nem igazán értek el nagyfokú érdeklődést az emberek részéről, így lassabban tudtak változásokat is elérni.

A harmadik tanulmányban Márkus Edina írásából ismerhetjük meg az általános célú felnőttképzést szakértői interjúk tükrében. A kutatás célja a hazai iskolarendszeren kívüli általános célú felnőttképzés helyzetének és az általános felnőttképzést végző intézményeknek a vizsgálata. A szerző a kutatás során már meglévő adatbázisok, nyilvántartások adatait analizálta, emellett intézményvezetőkkel és szakértőkkel készített interjúkat dolgozott fel, azokat ismerteti részletesen. Szinte mindegyik interjú alany kiemelte az általános képzés fontosságát, mivel csak stabil tudásra lehet szakmai ismereteket építeni. A felnőttképzés értelmezését tágabb fogalomként határozták meg,

ide sorolták a formális, nem-formális, és informális tanulást is egyaránt. A tanulmány végén összegzi a kapott eredményeket, és felvázolja a jövőbeli teendőket, a kirajzolódó új vizsgálati irányokat.

A soron következő tanulmányban Pálmai Lili egészségmegőrzéssel kapcsolatos kutatásának eredményeit olvashatjuk, amelyet finn és magyar egyetemisták megkérdezésével készített. Vizsgálatában arra fókuszált, hogy az egyetem, és a munkahely milyen sportolási lehetőségeket biztosít a fiatalok számára, egészségük megőrzésének érdekében. A kérdőíves kutatás első hipotézise, amely szerint a finnek gyakrabban választanak aktív tevékenységet szabadidejükben, részben nyert bizonyítást. A következő hipotézis is igazolást nyert, amely szerint Finnországban jobban oda figyelnek a fiatalok egészségének megőrzésére. A kutatási eredményekből a szerző azt a következtetést vonta le, hogy szükséges lesz a jövőben egy olyan képzési programot létrehozni, amelynek célcsoportjába azok a személyek tartoznának, akiknek nincs lehetőségük a helyes életmódot és rendszeres mozgást beiktatni a mindennapjaikba.

Az utolsó előtti tanulmányban Pócsik Orsolya munkáját ismerhetjük meg, amelynek témája a generációkutatás, ezen belül meghatározza a generáció fogalmát, továbbá beszámol a különböző generációk tanulási szokásairól. A tanulmány nagyobb részében bemutatja a generációs korszakokat: csendes, baby boom, x, y, z, alfa, amelyeket részletesen elénk tár. A folytatásban olvashatunk a főleg y és z generációt érintő tanulási trendekről és azok hatásairól. A tanulási folyamatok megvalósításában egyre nagyobb szerepet kapnak az IKT eszközök. A szerző felhívta arra is a figyelmünket, az úgynevezett digitális bevándorló tanároknak alkalmazkodniuk kell a digitális bennszülött tanulókhöz, ami újabb kihívás számukra, hiszen így ők is tanulnak egy időben a diákkal. A generációk közötti tanulás is megváltozik, változnak a képességek *"mindenki, aki a digitális korban él, a kultúrájának megfelelően átalakul"*, a tudás átadásának helyszínévé a közösségi terek válnak, a digitális eszközök által nyújtott egyéni tanulási lehetőségekkel ötvözve.

A fejezet befejező tanulmányában Szoó Ilona a Hermann Ottó Múzeum múzeumandragógiai tevékenységét mutatja be. A szerző a múzeumban tett látogatása kapcsán részt vett egy múzeumandragógia előadáson, amelyet követően interjút készített Kurta Mihállyal és Simon Lászlóval. Azokat a tapasztalatokat, benyomásokat írja le a tanulmányban, amelyeket a beszélgetések által szerzett. Kurta Mihály úgy nyilatkozott: a múzeumoknak már nem csupán a hagyományos értelemben vett szerepüket kell ellátniuk, hanem újra kell tanítaniuk az elfeledett magyar hagyományokat és népszokásokat. Ennek hatására múzeumi paradigmaváltás ment végbe, amelynek köszönhetően a múzeumok egyre nagyobb szerepet vállalnak az emberek művelődésében, és személyiségformálódásában. A múzeumandragógia fogalmát is definiálta és leírta hazai megjelenésének főbb állomásait. A tanulmány mindenre kiterjedően ismerteti a Hermann Ottó múzeum szervezeti felépítését, és tevékenységi köreit. A tanulmány zárásaként továbbá említést tesz a múzeum

munkájának következményeként Kurta Mihály vezetésével megalakult Múzeumandragógia Tagozatról.

Az utolsó, negyedik fejezet *Elődeink nyomában – tanáraink a közösségi művelődés, közösségi tanulás terén* címmel olyan tanulmányokat sorakoztat fel, amelyek Karácsony Sándor, Durkó Mátyás, Mata János, Lükő Gábor és Rubovszky Kálmán munkásságához kapcsolódnak. Ezek az életművek a mai napig meghatározóak, fogalmi és elméleti alapot nyújtanak a további kutatásokhoz. A kötet eme záró fejezetében, nyolc tanulmányt ismerhetünk meg.

Bényei Judit az első tanulmányban Rubovszky Kálmánra emlékezik vissza saját élményei alapján, amelyeket a Rubovszky tanár úr által vezetett debreceni egyetemi filmklubban szerzett egyetemista évei alatt. Az olvasók megismerhetik Rubovszky tanár úr tanítási stílusát, és személyiségét is. Beszámol a filmklub elindulásának kezdeti éveiről, és az ezt követő, már a tanár úr vezetése alatt létrejövő későbbi működését, hangulatát is megismerhetjük. Bényei Judit szakmai fejlődését, pályáján való elindulását úgy véli ezeknek az időknek, és tanár úr támogatásának, biztatásának köszönheti.

A következő tanulmányban Boga Bálint vizsgálja meg Durkó Mátyás Gerontológia és népművelés címet viselő publikációját. Andragógiai és gerontológiai szempontok szerint is elemzi a művet, de utóbbira helyezi inkább a hangsúlyt írásában. A kötet tanulmányozását különböző elemzési szempontok alapján ismerteti minden részletre kihatóan. Ezt követően azt körvonalazza, Durkó Mátyás hogyan építi bele a népművelés tudományába, a gerontológia területét. A gerontológia létrejöttének kezdete a második világháború utáni időszakra vezethető vissza, és napjainkig folyamatos elméletbeli fejlődéseken megy keresztül. A témával számos fórum, és kongresszus is foglalkozik. A továbbiakban olvashatunk még az öregedéssel kapcsolatos gondolatokról, majd ennek folytatásaként a népművelés erre a területre vonatkozó feladatait ismerhetjük meg. Ez után Boga Bálint elhelyezi az idősek népműveléséről írt tanulmányt a Durkói életműben. Végezetül összeveti a korábbi és jelenlegi gerontológiai koncepciókat. Lezárásként arra jutott, hogy Durkó munkássága és meglátásai időt állók, és megállják a helyüket a mai modern nézetek mellett is.

A harmadik tanulmányban Kurta Mihály ír a Durkói örökség múzeumandragógiai nézőpontjáról. Írását a durkológia kutatásának múzeumandragógiai motivációinak bemutatásával kezdi. Kitér a felnőttképzés szakmai környezetének, hazai professzionalizálódásának kérdésére. Ezen felül ír a kultúra fogalmának tisztázatlanságáról, az eklektikus tartalmak, és a neveléstudományi modellek 21. századi versenye miatt létrejött új elméletek problematikájáról. Kutatásai által bizonyítottnak tartja, hogy Durkó Mátyás munkássága nélkül a mai magyarországi diverzifikált felnőttképzési rendszer nem jöhetett volna létre. Említi a jelenlegi rendszerben meglévő lehetőségeket, amik által a hallgatók később különböző területeken, mint szakandragógus helyezkedhetnének el. Végezetül felsorolja a durkói életmű elemzése alapján a múzeumandragógia nézőpontjait. A tanulmány következő részében a durkológia exagógiai és anagógiai tételét vizsgálja. A tanulmány e részében bemutatja Durkó Mátyás, illetve Ten Have rendszerét, gondolatmenetét, valamint annak

múzeumandragógiai olvasatát kiegészítve a múzeumi mediáció bemutatásával. Ezt követően az örökség és kultúra kérdését járja behatóan körül az írás, a tanulmány záró gondolatai között kiemelve: *„a kultúra- és örökségközvetítés elmélete, módszertana, gyakorlata, és gyakorlása magasan kvalifikált professziót igényel az andragógusoktól, pedagógusoktól, szakandragógusoktól egyaránt”.*

Németh Balázs a negyedik tanulmányban a Politika és felnőttek oktatása közötti kapcsolatot vizsgálja meg, az andragógia funkciójának rendszerében Durkó Mátyás modellje által. A bevezető részben a felnőttoktatás kialakulását, és elterjedését mutatja be az 1920-as évekkel kezdődően, amikor is új felnőttoktatási és képzési szemléletek kezdtek elterjedni több kutató által, és igény lett a struktúrába szerveződő felnőttoktatásra. A szerző felhívja a figyelmünket a korszak politikai befolyásoltságára, amely a felnőtt tanulás problematikáját tovább tetézte, szigorú megkötéseivel. Ezt követően Durkó Mátyás sajátos megközelítéseit és népművelő törekvéseit vázolja fel egészen a rendszerváltás időszakáig. Ezt követően a rendszerváltás után átszerveződő felnőttnevelésről és a társadalmat érintő szerepéről olvashatunk. Végezetül a Durkói modell bemutatásával zárja a tanulmányt, amelyben az önnevelés és felnőtt tanulás fejlesztésének támogatására, és a Durkói eszmék követésére hívja fel a szakma figyelmét.

A következő tanulmányban Olasz Lajos Karácsony Sándor gondolatait, kapcsolatát mutatja be a „mi a magyar vita” kapcsán. A szerző beszámol a vitát elindító előzményekről, és a vitával foglalkozó kötet létrejöttének okairól, emellett annak sajtó visszhangjáról. A szerző elmondása szerint, Karácsony eleinte a vitába nem kívánt bekapcsolódni, viszont a későbbiekben mégis állást foglalt pedagógiai és kulturális értelemben a magyarságot illetően, amivel végül egy új vitát generált, amelyről részletesebben olvashatunk a tanulmányban.

A hatodik tanulmányban Sári Mihály összehasonlításában olvashatunk Durkó Mátyás és Rubovszky Kálmán tanári mentalitásáról, személyiségéről, és szakmai életüknek főbb állomásairól. Sári Mihály vizsgálati szempontjai szerint, több pontban is különböző a két tudós személyisége, ennek ellenére, mindketten tagadhatatlan eredményeket értek el, az andragógia tudományának hazai meghonosításában, elfogadtatásában, valamint a szakma nemzetközi tudományos vérkeringésbe való bekapcsolódásába.

Ezt követően olvasható Szabó Irma a konferencián elhangzott köszöntőjének írásos változata, amelyben ír Durkó tanár úr átfogó embernevelési rendszeréről, valamint az ehhez Karácsony Sándortól szerzett alapokról. Szabó Irma tanítómesterként és példaképként tekint korábbi mentorára. Írását a következő gondolatokkal zárja: *”Tartsuk szem előtt, hogy számára az lenne a legnagyobb elismerés, abban lelné legnagyobb kedvét, ha munkánkkal, életünkkel mi is hozzájárulunk tudományterületünk fejlődéséhez, akár az ő tanítását is meghaladva”.*

A tanulmánykötet utolsó előtti tanulmányában Szíjártó Imre írásában Rubovszky Kálmán filmtudományban betöltött szerepét, és munkásságát írja le, amely egyidejűleg ötvöz pályaképet és megemlékezést. A szerző néhány olyan fontos kérdésre kereste a

választ, amelyen többek között az adaptáció kérdése, amelyben a professzor irodalmi és filmes érdeklődését is bemutatja. A továbbiakban Rubovszky kommunikációelmélethez kötődő hozzáállásáról is említést tesz, zárásként a filmklubozás elméletének gyakorlati értelmét foglalta össze.

Tamusné Molnár Viktória a kötet záró tanulmányában Karácsony Sándor hatását vizsgálta meg Mata János és Lükő Gábor életműve alapján. A bevezetésben röviden ismerteti a két tudós szakmai pályáját, ezután a két szellemi gondolkodó Karácsony Sándorral való kapcsolatáról olvashatunk. A tanulmány alapján elmondható, hogy a két tudós szakmai munkásságára életük végéig nagy hatást gyakorolt Karácsony tanítása, eszmeisége. Záró gondolatként a szerző további írók visszaemlékezéseit idézi Mata János és Lükő Gábor munkássága kapcsán.

A Közösségi művelődés – közösségi tanulás című kötetről összegzésként elmondható, hogy a benne szereplő tanulmányok mind időben, mind tematikájukat tekintve igen széles spektrumot ölelnek fel. A történeti jellegű írásoktól a jelenkoron át a jövőbe mutató tendenciáig számos kutatást, gondolatot, esettanulmányt ismerhet meg az olvasó, ezen túlmenően pedig a kötet utolsó fejezetében a korábbi „nagy elődök” munkásságának továbbéléséről, újszerű értelmezéséről, eredményeik továbbgondolásáról is több tanulmány értekezik. A kötet négy fejezetében változatos munkákkal körüljárja a címben szereplő két fő fogalomkört. A könyv segítségével közelebb kerül az olvasó a közösségi művelődés és közösségi tanulás fogalmának, jellemzőinek különböző életkorokban, élethelyzetekben való megértéséhez. Ezen túlmenően a szakma hazai megalapozó személyiségeinek munkásságára is reflektál a kötet, ezzel is segítve ezeknek a meghatározó alapoknak a továbbélését.

Szerzőink

Barta Fruzsina

- II. andragógia MA szakos hallgató, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

Deák Orsolya

- közösségi szervező, Nemzeti Művelődési Intézet, Tudományos és Felsőoktatási OSZK

Kovács Zsuzsanna

- közösségi koordinátor, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület

Kovács Anett Jolán

- kirendeltség vezető, SZTÁV Felnőttképző zRt., I. éves neveléstudományi Ph.D. hallgató, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Mászlai Olga

- I. éves andragógia MA szakos hallgató, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

Molnár Attila Károly

- II. éves andragógia MA szakos hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Nyilas Orsolya

- tanársegéd, Nyíregyházi Főiskola, Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Nemzetközi Kapcsolatok Tanszék

Pajor Enikő Ph.D.

- főiskolai tanár, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Felnőttképzési Intézet

Szücs Szabina

- szakmai koordinátor, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület

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

2015. évi 1. szám (IX. évfolyam 1. 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

Szerkesztő titkár:

Szücs Szabina

Honlap szerkesztő:

Vigh György

On-line szerkesztő:

Pete Balázs

A 2015. évi 1. szám további, a szerkesztőbizottságon túli lektorai:

Dr. Benkei Kovács Balázs

Dr. Dobos Ágota

Dr. Farkas Éva

Dr. Márkus Edina

Dr. Németh Balázs

Dr. Szabó Irma

Dr. Szabó József

Dr. Takács-Miklósi Márta

Felelős kiadó:

Prof. Dr. Sári Mihály (FFE elnöke)