

**FEF**

*Felnőttképzési Szemle  
IX. évfolyam 2. szám  
2015*



## Tartalomjegyzék

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Előszó</b> .....   | <b>4</b>  |
| <b>Tanulmányok</b> .....  | <b>6</b>  |
| Jászberényi József: <i>Ahol a „gero” és a „geo” találkozik: időskori aktivitás – gerontoeducáció – geopolitika</i> .....                  | 7         |
| Maróti Andor: <i>A felnőttek önirányító tanulásáról</i> .....   | 12        |
| Takács-Miklósi Márta: <i>Börtönökben folyó oktatási tevékenység sajátosságai</i> .....  | 17        |
| <b>Kutatási eredmények</b> .....  | <b>28</b> |
| Bacsa-Bán Anetta: <i>Egy képzés margójára – andragógia szak a Dunaújvárosi Főiskolán</i> .....  | 29        |
| Baranyi Renáta – Beszédes Viktória – Ravasz Enikő: <i>Vállalkozások képzési igényeinek feltárása a Vajdaságban - Kutatás közben</i> ..... | 42        |
| Márkus Edina – Szabó Barbara: <i>A pedagógusok, mint felnőtt tanulók – A pedagógusok továbbképzési motivációja, igényei</i> .....         | 56        |
| <b>Recenzió</b> .....   | <b>65</b> |
| Tőke János: <i>Láthatósági mellény egy lebecsült szakmán (Recenzió Farkas Éva: A láthatatlan szakma című könyvéről)</i> .....             | 66        |
| <b>Szerzőink</b> .....  | <b>71</b> |
| <b>A publikálás feltételei</b> .....  | <b>72</b> |
| <b>Impresszum</b> .....   | <b>73</b> |

## Előszó

A Felnőttképzési Szemle IX. évfolyamának 2. száma 10 szerző tanulmányait és kutatási eredményeit mutatja be 7 publikációban. A Felnőttképzési Szemle ezen száma is azzal a céllal jelenik meg, hogy felvállalja a szakmai és tudományos párbeszéd alapját jelentő felnőttképzési témájú elméleti tanulmányok és empirikus kutatási eredmények bemutatását.

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

Jelenlegi számunkban a Tanulmányok rovatban három felsőoktatási intézmény, a Zsigmond Király Főiskola, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem közművelődéssel és felnőttképzéssel foglalkozó tanszékeinek egy-egy oktatója írását olvashatjuk. Jászberényi József az időskori kutatások jeles szakembereként a gerontoeducáció egy újabb területét: a geopolitikával való összekapcsolódását mutatja be. Maróti Andortól az andragógiai elméleti kutatások máig meghatározó professzoraként új könyvéből olvashatunk egy részletet az önirányító tanulás fontosságáról. Takács-Miklósi Márta pedig jogász és művelődési menedzser vénáját korábban ötvözött felnőttképzés jogi és minőségpolitikai írásai mellett most egy új kutatási témát választott: a börtönképzések világát.

A kutatási eredményeket bemutató rovatban Bacsa-Bán Anetta anyaintézményében, a Dunaújvárosi Főiskolán folyó andragógus képzést mutatja be. A Szegedi Tudományegyetem három andragógus mesterszakos hallgatója folytatja a sort egy vajdasági vállalkozások körében folytatott kutatás első eredményeivel. Márkus Edina és doktorandusza, Szabó Barbara pedig közös cikkükben a pedagógusok, mint felnőtt tanulók világát kutatja.

A recenzió rovatban Farkas Éva, A láthatatlan szakma című kötetét mutatja be újszerű stílusban andragógus tanítványa, Tőke János. Ennek a recenzióknak a közlésével is hozzá kívánunk járulni az andragógia szakma láthatósági mellényeseinek küzdelmeihez. Hozzájárulás egyben maga a Felnőttképzési Szemle is, amelyben időről időre, immár lassan 10 éve (2007 óta) folyamatosan olvashatjuk a felnőttképzés aktuális kutatásainak fő eredményeit, friss kutatásokat, szakmát megalapozó elméleti fejtegetéseket és hasznos felnőttképzési kiadványok recenzióit egyaránt.

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

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

Dr. Juhász Erika  
főszerkesztő



## TANULMÁNYOK

Jászberényi József

## ***Ahol a „gero” és a „geo” találkozik: időskori aktivitás – gerontoeducáció – geopolitika***

A kilencvenes évek végének nyugati közbeszédében egyre jobban kiemelkedett egy kifejezés: active ageing (másik változatában active aging). A folyamat háttérében a társadalom lassú szemléletváltozása állt, amelyet a világ, egymástól teljesen külön működő, nagy társadalmi és gazdasági szervezetei (WHO, OECD, EU) is, gyakorlatilag egy ritmusban érzékelték és tartottak fontosnak. Így a kilencvenes évek végétől általuk, a téma kapcsán kiadott nagy dokumentumokban rendre, sőt: egyre nagyobb hangsúllyal szerepeltették ezt a kifejezést. Ezek a dokumentumok egyben figyelemfelhívások is voltak. Nem egyszer explicit módon is megfogalmazódott: a fejlett világnak szakítania kell korábbi, gerontológiai alapú gondolkodási paradigmájával, amely szerint az idős emberre elsősorban mint egészségügyi feladatra tekintettek (healthy ageing), s meg kell teremteni egy komplex idősfelfogás szemléleti és gyakorlati kereteit, illetve fogalomrendszerét/szótárát, lehetőleg a társadalom minden alrendszerére kiterjedően.

Ezen paradigma címadója és egyben kulcskifejezése az active ageing, amelyből „active” kifejezés a lehető legkomplexebben értendő: a WHO 2002-es definíciója szerint: *„The word “active” refers to continuing participation in social, economic, cultural, spiritual and civic affairs, not just the ability to be physically active or to participate in the labour force”* (WHO, 2002 12).

Ez a definíció kis túlzással “mindent” tartalmaz, túl az egészségügyi és munkaerő-piaci problémák megoldásán, aktív társadalmi, gazdasági, kulturális, spirituális és közügyekben való részvételt is jelent: azaz teljes értékű állampolgárságot, függetlenül az illető gyengébb fizikai állapotától vagy hajlottabb korától. Nem meglepő, hogy az említett dokumentumokban ezzel összecsengően gyakran szereplő kifejezés az “empowerment”, azaz a társadalom minden polgárának fontos feladata, hogy a harmadik korban lévő személyeket visszasegítse a társadalom teljes értékű tagságának és önirányításának élményéhez.

Az active ageing személyes és ossztársadalmi megvalósításának rengeteg lehetősége és jó gyakorlata van, de ezek közül is az egyik leghatékonyabb a tanulás. Nem véletlen ez, hiszen a tanulás mindig érzékenyítő folyamat is egyben: a hatékony tanulási folyamatban ugyanis nemcsak a tananyagot sajátítjuk el, hanem a tanulás éthoszát is. Ebben az éthoszban közvetlenül nem számít az, hogy ki honnan jött, hány éves, mi a foglalkozása, hanem leginkább az, hogy az aktív tanuló valóban képes-e elsajátítani azt, amiről maga a tanulás és a tananyag szól. Mindezek mellett az edukációs folyamatban a tanuló látóköre is szélesedik, kompetenciái javulhatnak, s mindkét tényezővel biztosabban és eredményesebben tud tevékenykedni a tudástársadalmak gyorsan változó világában, sőt: akár rá is láthat azok problémáira is.

Megjegyzendő, hogy az empowerment azt is jelenti, hogy az ember képes legyen saját felszabadítására a hierarchikus szervezet megkötöttségei alól, amely kötöttség forrása lehet akár egy cég vagy egy társadalmi közösség (szubkultúra), de akár, a lehető legtágabban, egy teljes társadalom szervezeti megkötöttsége is (a vállalati empowerment kapcsán (vö. Blanchard – Carlos – Randolph 2007).

Nem meglepő, hogy a világ fejlett országaiban már az active ageing fogalom elterjedése előtt egy évtizeddel, a nyolcvanas évek eleje óta hatalmas szeniorképző rendszerek kínálnak sokoldalú képzéseket a harmadik korosztálynak, akik nagy örömmel és lelkesedéssel vesznek részt a lifelong learning folyamataiban (megjegyzendő, hogy pár éven belül célközönséggé válik az X-generáció is, jelenleg még az ún. Silent (másik nevén: Építő) és a Baby boomer a domináns hallgatói csoport). Akár a brit Harmadik Kor Egyetem hálózatra, akár az amerikai Elderhostelre gondolunk.

A Harmadik Kor Egyetem (University of the Third Age – U3A) hálózat az élet minőségét javító és életet megváltoztató lehetőséget nyújt nyugdíjas és félig visszavonult emberek számára. Találkoznak, és együtt tanulnak, nem a képesítések megszerzéséért, hanem a pusztán felfedezés örömeért. A tagok megosztják tudásukat és az élettapasztalataikat, a tanulók és a tanárok egymástól tanulnak. Az U3A hálózat központi szervezete a Third Age Trust, amely organizál, de nem akkreditálja a képzéseket (The U3A... 2015).

Az Elderhostel által létrehozott Road Scholar 1975 óta kínál oktatási célú utazásokat az USA 50 államában és 150 országban. Célja, hogy az utazás révén is inspirálja a felnőtteket tanulásra, felfedezésre. A program keretében helyi szakemberekkel közösen szerveznek tanulási lehetőséget, a kulturális utaktól és a tanulmányi célú hajó, gyalogos, kerékpáros utakig, a korszerű "edutainment" jegyében (Explore... 2015).

Mindenhol több százezer(!) ember lesz boldogabb, szabadabb és társadalmilag aktívabb a demokratikus tanulási folyamat hatására. Ez a helyzet természetesen összefügg a posztmodern társadalmak tudásdemokrácia-szemléletével, amelynek leglényegesebb eleme az információk minél szélesebb körű megosztása, az információhoz való hozzájutás alapvető emberi joga keretében.

Ugyanígy az active ageing paradigmája motiválta a Zsigmond Király Főiskolát (a továbbiakban ZSKF) akkor, amikor 2009-ben Gerontoeducációs Kutatóközpontot, majd 2011-től Nyugdíjasok Óbudai Akadémiája néven szenior képzést hozott létre. 2015 végére már a kilencedik félévet zártuk le, 22 helyszínen, több mint 3600 hallgató részvételével, s ekkora időintervallumot és hallgatói létszámot látva nem meglepő, hogy kellő óvatossággal megkockáztathatók kijelentések annak vonatkozásában, hogy mely képzéstípusok azok, amelyek ebben az érzékenyítő folyamatban a leghatékonyabbak.

Az "empowerment" folyamatok közül mindenképpen ki kell emelni a kiscsoportos (max. 20 fős) nyelvoktatást, illetve az intergenerációs számítástechnikai képzést. Mindkettőben a hallgatói motivációs háttér nagyon változatos: az izolációtól való elszakadás igénye miatti tanulástól a munkaerőpiacra való visszajutás vágyáig, a hasonló érdeklődésűek közötti barát- vagy társtalálás vágyától a régi tanulási élmények felidézéséig.



Minden szemeszterben a ZSKF képzési rendszerében öt helyszínen (ZSKF, Szentendre, Kőbánya, Zugló, Pestszentlőrinc), általában 6 szinten folynak a nyelvi képzések, s a tizedik képzési félévre jutnak el az első hallgatók odáig, hogy középfokú nyelvvizsgára mehetnek – ez azonban nem kötelező, hiszen a nyelvi gerontagógiai folyamatokban a hallgatók túlnyomó részének sehol a világon nem a sikeres vizsga letétele a célja. Ezzel párhuzamosan (ZSKF, Szentendre) immár három szinten folynak a számítástechnikai képzések, de ezekkel párhuzamosan megjelentek az olyan különleges képzési témák is, mint a vírusvédelem, a képszerkesztés vagy az adatbáziskezelés – a tanfolyamok egy részénél a tanárok és a diákok különleges segítséget kapnak: helyi középiskolások figyelik és segítik a szeniorok tanulását, érzékennyé válva az idősekkel zajló, a saját generációtól jelentősen eltérő kommunikációra is.

A ZSKF-en a második szenior képzési félévben, 2012 tavaszán jelent meg először egy új téma: az aktuális és általános merítésű geopolitika, Bernek Ágnes plenáris előadásában. Az első pillanatban látszott, hogy a téma iránt óriási az érdeklődés, a kiváló előadót alig engedte el a közel 250 fős szenior publikum. A sikert látva előbb a következő félévekben egyre több helyszínen jelent meg a geopolitika, mint előadástéma, aztán két képzőhelyen is: Szentendrén és Pestszentlőrincen, 2014 tavaszától elindultak a téma szemináriumi kurzusai. Mára ezek a kurzusok egyértelműen a magyarországi szenior képzések leginkább érzékenyítő és “empowerment”-tanfolyamai közé tartoznak, s látogatottsági létszámuk is különlegesen magas (Pestszentlőrincen a kurzus rendszeresen 60-70 fővel, Szentendrén és a ZSKF-en 20-30 fővel zajlik, de geopolitikai sorozataink zajlanak Zsámbékon és a Bálint-házban is).

Miben áll a geopolitikai szenior képzés sikeres érzékenyítő, illetve “empowerment”-jellege? A komplex válasz első része abból a gerontológiai bináris fogalompárból indul ki, amelyet Magyarországra leginkább Boga Bálint munkássága tett ismertté azzal, hogy tanulmányaiban és esszéiben folyamatosan hivatkozott és hivatkozik az időskori intelligencia kapcsán a “kristályosodott” és a “fluid” intelligencia létére és arányaira. Nézetei szerint a gyors problémamegoldó, praktikus intelligencia a harmadik korban kissé háttérbe szorul, hogy átadja a helyét a kristályosodott intelligenciának, amely “egyben látja” az összefüggéseket. Ahogyan legújabb könyvében írja: *“Elkülönítjük az ún. fluid (folyékony), illetve krisztallizált (kristályosodott) intelligenciát, előbbi az új ismeretek szerzésének, feldolgozásának készségét, a gondolkodás rugalmasságát, az ismeretektől független (knowledge-free) gyors reagálási képességet új helyzetekben, innovatív készséget jelent, az utóbbi a megszerzett korábbi ismeretek szélesítését (knowledge-rich), gazdagodását, mélyülését, felhasználási képességét. (...) A kompjutervilágban az elsőt a hardware-hez (a működés mechanikája), a másodikat a software-hez (a tartalom hasznosítása) rokonítják. Idős egyénnél az első típus gyengül, az utóbbi erősödik, a kettő közeledik egymáshoz. Fontos jelenség, hogy a kor előrehaladásával az ember gondolkodása egyre szintetikusabb lesz, jobban az egész, a nagyobb egység felől közelíti meg a jelenségeket (deduktív megközelítés), ez közelít a keleti típusú gondolkodáshoz (kínai, hindu)”* (Boga 2015:265-266).

A magyar geriáter gyakori példája az is, hogy az idős ember olyan mint a vándor, aki a város legmagasabb dombjára felkapaszzkodva “egyben látja” a várost, míg az első és a második kor embere (a gyerek és a felnőtt) még bolyong a város utcái között, de ott az idő előrehaladtával természetesen egyre jobban eligazodik. Amennyiben elfogadjuk ezt a teóriát, határozottan leszögezhető, hogy a geopolitika kifejezetten alkalmas a szenior képzésre, hiszen hatékony tanulmányozásához nem elsősorban a mikrotörténeti jártasság, hanem a makrotörténelmi folyamatok és tények ismerete, a “nagy egész” egybenlátási képessége kell, amely a fiatalabb generációból gyakran műveltségbeli, tanulásszerkezeti vagy egyéb kompetenciák csekélyebb foka (például éppen a krisztalizált intelligencia kisebb dominanciája) miatt kevésbé van jelen.

A geopolitikai képzés sikere a gerontológiai aspektus és egyben magyarázat mellett minden bizonnyal abban is rejlik, hogy a harmadik korosztály gyakran szenved el a “ageism” (Robert N. Butler) jelenségét – életkora miatt diszkriminálják (Jászberényi 2010). Ennek változatos formái vannak, de minden esetben arról is van szó, hogy a fiatalabbak nem szeretnék, ha az idősek aktív részesei lennének a társadalmi kommunikációs-információs áramlásnak. Így nem meglepő, hogy az idősek nagy örömmel fogadják a felkészült előadók részletes, informatív geopolitikai előadásait, s a konzultációkon nagy aktivitással elemzik akár a legkisebb részletkérdéseket is, örülvén annak, hogy az előadó komolyan veszi felvetéseiket, sőt: nem egy esetben mindenféle felesleges udvariasság nélkül kiemeli azok történeti és/vagy szemléleti megalapozottságát.

Felmerül a kérdés: mi lehet a legjobb képzési formája a szenior geopolitikai foglalkozásoknak? Ezzel kapcsolatban a tapasztalatok alapján határozott véleményt lehet formálni: bár az előadók (pl. Bernek Ágnes, Schottner Krisztina, Udvarvölgyi Zsolt, Inotai András és e sorok írója) közérthető és gondolatébresztő plenáris előadásokat tartanak, mégis jelenleg a *kisebb csoportos, polilogikus konzultáció* tekinthető a legjobb geopolitikai gerontagógiai módszernek. Ezekon a konzultációkon a tanár egyfelől a mindig aktuális, megbeszélendő téma elővezetője, másrészt viszont a polilógus mediátora is, azaz a beszélgetést kellő figyelemmel, de semmiképpen sem dominálva a közös tanulságok levonásáig tereli, de közben saját maga is nagyon sokat tanul, nemcsak az új összefüggéseket illetően, hanem a demokratikus kommunikáció társadalmi gyakorlata kapcsán is.

Érdekes, hogy a nyugati társadalmak gerontagógiai palettáján a geopolitika korántsem foglal el olyan jelentős szerepet, mint a ZSKF edukációs gyakorlatában. Ez részint azért van, mert a nyugati szeniorok jelentősebb számban és arányban hírfogyasztók, így a geopolitikai összefüggések kialakítását és a konklúziók levonását nagyon gyakran maguk végzik el, nem kívánnak támaszkodni mediátorokra. Másrészt pedig azért is, mert a nyugati gerontagógiában az *active ageing* jegyében kvantitatív és rétegzettségi szempontból is sokkal szélesebb a tanulói kör, amely így az élménytársadalom (Schulze) gondolati és érzelmi világa által jobban meghatározva szükségképpen kevésbé érdeklődik a geopolitikai kérdések iránt, többnyire inkább az “edutainmentet” választja az “education” útjához képest. A hazai szenior képzések merítése ezzel szemben, egyelőre

nagyon szűk: minimum érettségizett, de legnagyobb százalékban főiskolát és egyetemet végzett hallgatók járnak a kurzusokra (a ZSKF-en a vizsgálatok szerint félévente 40-40% körüli a főiskolát, illetve az egyetemet végzettek aránya).

Mindezek alapján elmondható: a geopolitika és a gerontológia összekapcsolása a magyar szenior oktatásban várhatóan még sok örömet és tanulságot tartogat az előadóknak és a hallgatóknak is egyaránt.

### ***Felhasznált irodalom:***

- Boga Bálint (2015): Pillantás a dombról. Válogatott fejezetek az idősödés-tudomány területéről. Budapest, Novum Publishing Kiadó, 265-266. p.
- Blanchard, Ken – Carlos, John P. – Randolph, Alan (2007): Empowerment – a felelősség hatalma. Budapest, Edge 2000
- Explore the World With Road Scholar <http://www.road scholar.org/default.asp>  
Letöltés ideje: 2015.11.14. 21.00h
- Jászberényi József (2010): Az ageizmus. Polgári Szemle 6. évf. 1. szám
- The U3A Movement <http://www.u3a.org.uk/u3a-movement.html> Letöltés ideje: 2015.11.14. 20.00h
- World Health Organization (2002): Active ageing: a policy framework. Geneva, World Health Organization

**Maróti Andor**

## ***A felnőttek önirányító tanulásáról***

Ha figyelmesen nézzük az európai felnőttoktatás alakulását, észrevehetjük, hogy fokozatosan nő az igény a tanulók öntevékenységre. Legerősebben ez a távoktatásban érzékelhető, ott a tanulás közvetlen tanári beavatkozás nélkül történik. Vagyis a tanulónak önállóan kell feldolgoznia a tankönyvek és az oktatócsomagban lévő audio-vizuális eszközök anyagát. Nincs ez másképp az elektronikus tanulásnál sem. (Más kérdés, hogy a tanulók élhetnek az egyéni és a csoportos konzultáció lehetőségével.)

A felnőttoktatás korai szakaszában szó sem volt ilyen önállóságról. Az iskolai oktatás és az iskolán kívüli népművelés egyaránt nevelni akart, abban a meggyőződésben, hogy a tanulatlan emberek képtelenek az önálló művelődésre. Amikor 1833-ban Alexander Kapp először alkalmazta a pedagógia hasonlóságára az andragógia fogalmát, a nevelélmélet nagy tekintélye, Johann Friedrich Herbart ezt azzal bírálta, hogy a felnőtteket nem lehet gyámolítani, ők már nem nevelhetők. (Enckevort 1974:11) Ebben persze igaza volt, de sem ő, sem mások nem ismerték fel, hogy a felnőtteket másképp is lehet tanítani. Ezért Herbart úgy vélte, nincs is szükség a felnőttek oktatására.

Napjainkban ezt már aligha lehet tagadni, legfeljebb az a vélemény él még, hogy az elmélete és a módszertana nem különbözhet a fiataloknál használt pedagógiától. Ha azonban figyelünk arra, hogy a felnőttek tanításával foglalkozó folyóiratok egymás után változtatják meg a címüket, a „felnőttoktatás” és a „felnőttképzés” fogalmát a „felnőttek tanulása” váltja fel, akkor észrevehetjük, hogy radikális szemléletváltás érlelődik. A változás szükségességét jelzi a „résztevéő-központúság” gondolata, ami azt fejezi ki, hogy a tanulás nem egyszerűen egy tananyag átvétele és emlékezeti elraktározása, hanem a tanulók előzetes tudásának és tapasztalatainak az újonnan kapott információkkal történő összekapcsolása. (Kempkes 1987) Ez a szintézis adja meg a hatékony tanulás lényegét. A felnőttek tanítása tehát alárendelődik a tanulás folyamatának, az ismeretek átadását felváltja az elsajátításukat segítő szakértő magatartás. (Dieuzeide 1970) Az úgynevezett facilitátori magatartásról Carl Rogers már 1961-ben írt, de ekkor a fogalmat még a pszichoterápia vonatkozásában tárgyalta. Részletesebben a tanulás szabadságáról szóló művében fejtette ki e fogalom lényegét. (Rogers 1969)

A nagyobb tanulói önállóság időszerűségét az információs társadalom viszonyai is igazolják. Ha áttekintjük a felnőttoktatás történetét, korszakainak célmeghatározásában jelentős változásokat fedezhetünk fel. A felvilágosodással kezdődő, a 19. század egészére és a 20. század első részére jellemző felfogás még átvette a pedagógiától azt a meggyőződést, hogy nevelni kell azokat, akik önmaguk nem képesek a sorsukon javítani. Így várható a társadalmi felemelkedésük, így érhető el a társadalmi egyenjogúság. A nép nevelése az értelmiség áldozatvállalásán múlik, a műveltek feladata a szellemi kultúra javainak terjesztése és megismertetése. Csakhogy ez a kultúra nagy távolságban állt azok

életétől, akiknek szánták, ezért szükségképp a képzetek kiváltsága maradt. Nem segített ezen a kultúra népszerűsítése sem, ami a tudományt erősen leegyszerűsítve a művészetet és a szépirodalmat könnyen érthető formájában próbálta elfogadtatni. Ily módon a népművelés nem a műveltséget fejlesztette, csak azt a látszatot erősítette, hogy a kultúra elsajátításához nem kell különösebb erőfeszítés, ez tulajdonképp csak szórakozás. Ezt az érzést erősítették a vásárokon, ponyván árusított históriás könyvek és azok a népszínművek, amelyeket falusi színjátások adtak elő.

Kétségtelen, hogy már ekkor megjelent egy gyakorlatiasabb irány, az utilitarizmus, amely a hasznosság elvéből kiindulva akart alkalmazható tudást adni. (Férfiaknak mezei gazdálkodást, nőknek háziipari munkákat.) Ám minthogy lemondott arról, hogy egyúttal segítse a társadalmi helyzet megváltoztatását, igazán keresetté ez sem tudott válni. Átmenetet jelentett azonban a 20. század közepén kibontakozott új szükségletekhez, amelyek már az ipari társadalomban váltak felismertté. Előbb a nagyipari munkások szakmai képzése, majd később a változások gyorsulása miatt a továbbképzés lett a felnőttek tanításának elsődleges célja. A munkaerőpiac szükségleteihez igazodó képzés vált jellemzővé, a tanulók valamely szakma elsajátítását vállalták, hogy jobb eséllyel találják meg elhelyezkedésüket a gazdasági életben. Különös figyelemmel kellett foglalkozni az elavuló szakmákban dolgozók átképzésével, s a munkanélküliek képzésével. S minthogy ez utóbbiak többnyire alacsony iskolai képzettségűek voltak, fölmerült a kérdés, mennyire képesek felnőttként tanulni azok, akiknek hiányos az előképzettség. Ráadásul a részvételükről szóló statisztikai adatok bizonyították, ez a társadalmi réteg tanulásra ritkán jelentkezik, mert nem bízik a tanfolyamokon elsajátítható tudás értékében, számára csak a testi erővel kifejtett munkának van értéke. Annak ellenére, hogy ilyen munkára egyre kevesebb a kereslet.

Ez a jelenség bizonyította, hogy szakmai specializáció az általános műveltség alacsony színvonalával nem fejleszthető ki. Az ipari társadalomban uralkodó felfogás mégsem ismerte fel ennek az összefüggésnek a mellőzhetetlenségét, az általános műveltséget – mint „nem gyakorlati tudást” – haszontalannak tartotta, azt legfeljebb a gyermekkorban megszerezhető alapként ismerte el. Az információs társadalom gyökeres változást tesz ebben a vonatkozásban szükségessé. A 20. század végén megjelenő új korszak jellemző vonása a társadalmi valóság bonyolultabbá válása, az ellentmondásos jelenségek kiismerhetetlensége, az emberiséget érintő átfogó problémák látszólagos megoldhatatlansága. Ezért a tanulásnak is meg kell újulnia. Nem egy meghatározott tananyagot kell megtanítani és megtanulni, hanem képességeket kell kifejleszteni a változó helyzetek megértésére, megítélésére, a bennük található problémák feltárására és megoldására. Kétségtelen, hogy mindehhez ismeretalapok is kellenek, de a döntő mindig az ismeretek alkalmazása az adott helyzeteknek megfelelően. Ehhez nagyfokú önállóság kell, hiszen sokszor csak a tanulni akaró ember ismerheti azt a helyzetet és problémát, amely tanulásra készíti. Ebben segítséget kaphat ugyan egy szakértőtől, de a kapott tanács nem lehet receptszerűen felhasználható, készen átvehető tudás. Az is nyilvánvaló, hogy a tanítás-tanulás módszereit is váltani kell. Az ismeretek átadására korlátozódó gyakorlatot, amelynek fő formája a szakember előadása, fel kell váltani a

helyzetelemzésre és a probléma megoldására irányuló gyakorlatnak, amelyben a résztvevők aktív szerepet töltenek be. S amíg az ismeretadó gyakorlat általában mennyiségi hatásra törekedett, hogy az előadásokat minél többen látogassák, az új szükségletnek megfelelő gyakorlatot kis létszámú csoportokban kell megvalósítani a tudás elmélyítése érdekében. A felnőttek tanulásában tehát az extenzivitást az intenzív korszakkal kell felváltania. Nem véletlen, hogy a felnőttoktatásban kimagasló eredményeket elérő észak-európai országok ezt a váltást már régóta megtették, és ez náluk nemcsak a gazdasági életben hoz jelentős eredményeket, de a közéleti-politikai életben is. Bizonyítva, hogy a szaktudással egyenlő értékű az a műveltség, amit az emberek társadalmuk demokratikus alakításáról szereznek meg. A kis csoportokban aktivizálódók nálunk sem ismeretlenek az idegen nyelvek tanításában. Magától értetődő, hogy egy nyelvet készségi szinten elsajátítani csak élőszóban és párbeszédes formában lehet. Annak ellenére, hogy ennek az eredményessége tapasztalható, a felnőttoktatás más területeire mégsem terjed el. Mintha nem is a tanulás lenne a lényeges, hanem annak meghallgatása, hogy egy-egy tárgyról mit tud egy szakértő elmondani.

Az 1989-ben kiadott Nemzetközi Felnőttoktatási Kézikönyvnek az „önálló tanulásról” szóló cikke megemlíti egy kilenc országra kiterjedő felmérést, amely tanuló felnőtteket kérdezett meg arról, hogy ki tervezte meg tanulásának az anyagát. (Lifelong education for adults 1989) Az Egyesült Államokat, Kanadát, Jamaicát, Ausztráliát, Új-Zélandot, az Egyesült Királyságot, Izraelt, Ghánát és Zairét érintő vizsgálatban a megkérdezettek 70%-a maga tervezte meg ezt, 7%-a ismerősök, rokonok, barátok segítségét vette igénybe és 20% fogadta el az oktatási intézmények képzési ajánlatát. A felmérés arra is rákérdezett, hogy milyen szervezeti formában tanultak az illetők. 80% felelte, hogy önállóan vagy a tagok által vezetett csoportban végezték tanulmányaikat, és csak 20 % látogatott tanfolyamot, amit hivatásos szakemberek vezettek. Magyarországon ilyen felmérés ugyan nem készült, de a tapasztalatok alapján megkövethető, hogy egy ilyen felmérés alighanem fordított arányokat mutatott volna ki. Mintha nálunk a felnőttek a tanulást csak más valaki vezetésével tudnák elképzelni, ahogy jellemző módon a társadalmi együttélésben is ez a modell az elfogadott.

Ebben a vizsgálatban a kilenc ország felnőtt tanulóinak mindössze 5%-a vallotta, hogy valamilyen bizonyítvány, jogosítvány, diploma megszerzése volt a tanulásuk célja. Igaz, 70% szólt a gyakorlatban hasznosítható tudás megszerzéséről, és erről ilyen példákat említettek: kézimunka, varrás, gyermeknevelés, eszközök szerelése, javítása, zöldség- és gyümölcsstermelés stb. Tehát a mindennapi élet gyakorlata motiválta őket, és nem a munkaerő-piaci elhelyezkedés esélye. Bár nálunk is hat a gyakorlati tudás motiváló ereje, az álláskeresőknél sokkal erősebben készíti fel a tanulókat. Ez is azt bizonyítja, hogy az intézményesen kínált alkalmak vonzzák leginkább a tanulásra hajlandókat, az önállóságot feltételező vagy a kiscsoportos tanulás ritka. Ha munkanélküli lesz valaki, meg sem próbálkozik azzal, hogy önmaga szerezzen olyan képzettséget, amellyel megnő az álláskeresőknél esélye. (Például idegen nyelvet tanuljon, amelyhez tankönyvek és hangkasszettek bőségesen beszerezhetők, nem is szólva az elektronikus tanulás lehetőségéről.)

Még 1950-ben jelent meg H. Witkin tanulmánya a „területtől függő” és a „területtől független” gondolkodás különbségéről. A különbséget abban jelölte meg, hogy az első típus inkább külső hatásra hajlandó tanulni és készségesen alkalmazkodik a másoktól kapott ismeretek elrendezéséhez. A második önállóbb, saját elhatározásából kezd tanulni és képes arra, hogy az ismereteket maga rendszerezze. Ha elfogadjuk ezt a felosztást, megérthetjük, miért óvakodik sok ember attól, hogy önállóan bánjon az információkkal, miért fogadja el inkább a tekintélyek megállapításait, anélkül, hogy kritikusan végig gondolná azokat. Witkin szerint ez a hajlam a családi szocializáció következménye, de az oktatásban később megváltoztatható. Ha azonban az iskola is csak az engedelmes alkalmazkodást részesíti előnyben, azt jutalmazza, akkor a „területtől függő” gondolkodás inkább csak erősödik, ahelyett, hogy csökkenne, eltűnne.

Kétségtelen, hogy az önálló gondolkodás számos nehézséggel jár. Ha a tanulásban próbálja valaki érvényesíteni, nehéznek látszik a tartalom tervezése a szerkezeti tagolástól kezdve, a „tananyag” rugalmas alakításán át, a megszerzett tudás ellenőrzéséig. Az adott területen tájékozatlan ember bizonytalan lehet a források kiválasztásában, a lényeges információk kiemelésében, szintetizálásában, értékelésében, nem is szólva a fölmerülő ellentmondások értelmezéséről, a problémák feloldásáról, a lehetséges következtetések megfogalmazásáról, hitelességük ellenőrzéséről. Itt nem arról van szó, hogy valamit egyszerűen emlékezetbe vessünk, hogy azt képesek legyünk lehetőleg szóról szóra felidézni. Az önképzés keretei közt folyó tanulás mást jelent: a „tananyag” jelentésének alapos megértését, részleteinek elemző vizsgálatát, összefüggéseik felismerését, a részletek kölcsönhatásával együtt, a tanulságok levonását. Azaz reprodukció helyett produktív (alkotó) jellegű tanulást. Az a tanítás, amely elhanyagolja, sőt fölöslegessé teszi ezt, kizárja, hogy a tanulás a gondolkodásban öntevékeny és eredményes legyen.

Érdekes összegeznünk, mit is jelent a reprodukív és a produktív tanulás ellentéte. Az elsőben a hangsúly a tudás továbbadásán van, azzal együtt, hogy közben elválasztja egymástól a téves tudást a helyestől, amit elfogadásra ajánl. A másodikban a hangsúly a tanuláson van. Ki kell derülnie, hogy ki hogyan tanul, hogyan kérdez, hogyan ismeri fel a lényeges részleteket, hogyan lesz nyitott az új eszmékre és információkra, s képes-e kritikusan értékelni azokat? Ebben a tanuló arra is figyel, hogy miként változnak meg a valóság evidenciái, és hogyan kell azokat helyesbítve rugalmasan új véleményt formálni. Eszerint itt a tanulás állandó fejlődés, élethosszig tartó folyamat. A tanulás szokásos, régebbi formája viszont mindig lezár egy folyamatot, mert befejezett, „kész” tudást ad. S ha mégis további tanulást vállal, akkor a folyamatát mindig újonnan kell indítani. (Ezért nehéz motiválni az ehhez szokott embereket.)

Hangsúlyozható, hogy az önálló tanulás elsajátítása nemcsak az önképzéshez szükséges. Az intézményesen szervezett tanulás kísérője is lehet, azt feltétlenül eredményesebbé teszi. Már csak azért is, mert benne a tanuló önmaga tanítója lesz. Érdekes megfontolni Jack Mezirow megállapítását: „Nincs központibb fogalom arról, hogy mi az önirányító tanulás... Az önirányító tanulás az andragógia célja, a felnőttoktatás érvényes filozófiája”.(Mezirow 1985) E gondolat figyelmeztet, hogy az önirányítás nemcsak

módszer, hanem cél is: a személyiség kiteljesítése. Amihez mellőzhetetlen a kapott információk tovább gondolása, alkotó feldolgozása. Tudomásul véve, hogy bennünk mindig működik egyfajta „szelektív percepció”, azaz nem mindent veszünk át abból, amit hallunk, látunk, olvasunk. Ránk jellemzően választunk a kapott közlemény részeiből, és amit végül is megtartunk, azt is sajátos módon, önkényesen értelmezzük. Nem mindegy persze, hogy mi marad meg bennünk, azt hogyan építjük be a gondolkodásunkba. Ezért szükség van önkritikus belátásra is, a tudás felelős alakításában.

### ***Felhasznált irodalom:***

- Dieuzeide, Henri (1970): Educational Technology and Development of Education. IEY. Special Unit 9., Paris, UNESCO.
- Enckevort, G. v. (1971): Új tudomány: az andragológia. In: Durkó Mátyás (szerk.): A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kempkes, H.G. (1987): Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle. Bonn, Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Lifelong education for adults. An international handbook. (1989) In: Maróti Andor (szerk.) (1997): Andragógiai Szöveggyűjtemény II. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mezirow, Jack (1985): A critical theory of self-directed learning. In: S. Brookfield (Ed.): Self-directed learning: From theory to practice. San Francisco, Jossey-Bass.
- Rogers, Carl (1969): Freedom to Learn. Charles Merrill Publishing Company. Ohio, Columbus.
- Witkin, H. (1950): Perception of the upright when the direction of the force acting on the body is changed. Journal of Experimental Psychology, 40.p.



**Takács-Miklósi Márta**

## ***Börtönökben folyó oktatási tevékenység sajátosságai***

A fogvatartottak börtönben eltöltött ideje hármast szolgál. Egyrészt ez az időszak büntetésként jelenik meg számukra, hiszen szabadságukban nagymértékben korlátozottak, másrészt ez az elzárás a társadalom védelmét is szolgálja, harmadrészt pedig felkészíti az elítéltet arra, hogy szabadulása után lehetőleg a társadalom hasznosabb tagjává váljon. A bűnelkövető társadalomba való visszaillesztésének, más szóval reintegrációjának elősegítése kulcsfontosságú a büntetés-végrehajtás időszakára vonatkozóan. Ezen cél elérése többszakértős munka eredményeként valósulhat meg, ezért van szükség a reintegráció keretében nemcsak büntetés-végrehajtási szakemberek, hanem pszichológusok, szociológusok, orvosok, nevelők és más szakemberek segítségére. A szabadságvesztést követő időszak, az utógondozás nem a büntetés-végrehajtás feladata, abban állami, társadalmi, egyházi és más karitatív szervezetek vesznek részt, azonban ez a szakasz is nagymértékben hozzájárul a reintegráció megvalósításához. A reintegrációs célok eléréséhez nélkülözhetetlen a fogvatartott önkéntes és tevékeny részvétele; a börtönélet valamennyi szegmensének célirányosan összehangolt munkája, valamint a „szabad társadalom” segítő közreműködése. (Ruzsonyi 2008:15)

Tanulmányomban bemutatom, hogyan jelenik meg ma hazánkban a büntetés-végrehajtási nevelés, reintegráció jogszabályi szinten, mennyiben tekinthető az így kialakult helyzet sajátosnak akár a fogvatartottak, akár a tanárok szemszögéből, és mennyiben tér el ezen viszonyok között az elítéltek oktatása a „normál” oktatási intézményben folyó képzésekhez képest.

## **Képzésre, oktatásra vonatkozó jogszabályi háttér bemutatása**

Hazánkban garanciális szabályként törvény írja elő, hogy milyen jogok illetik meg az elítélteket tanulási lehetőségeiket illetően. Preferált formának tekinthető az alap- és középfokú oktatás biztosítása mellett a betanított-munkás-, a szakmunkás-, és a szakképzés, valamint bizonyos esetekben támogatható a felsőfokú tanulmányok folytatása is. – fogalmaz a Büntetés-végrehajtási kódex, amely 2014. január elsejével hatályba lépve szabályozza a büntetés-végrehajtási rendszer működését. (v. ö. 2013. évi CCXL. törvény 164.§ (1)) Sajátos kérdés annak vizsgálata, hogy a zárt intézetek milyen módon tudják biztosítani a fogvatartottak számára a tanuláshoz való jogot. A büntetés-végrehajtási intézetek ma Magyarországon elsősorban földrajzi alapon szerződéses kapcsolatban állnak az oktatási intézményekkel. (v. ö. Mátyás 2014) Szerződött félként állami iskolák mellett lehetséges akár egyházi, illetve alapítványi iskolák működtetése is. Az elítéltek érdekét figyelembe véve az oktatási intézmény a fogvatartásra való utalás nélkül állítja ki a bizonyítványt, ilyen módon is szem előtt tartva az elítéltek szabadulását

utáni beilleszkedésének elősegítését. Fontos a szoros együttműködés kialakítása az adott büntetés-végrehajtási intézet vezetése és az oktatási intézmény között, hiszen az iskola tevékenységét minden intézetben össze kell hangolni a börtön szigorúan szabályozott életével.

Más-más sajátosságok jellemzik ugyanakkor az általános és középfokú oktatás biztosításának lehetőségét a büntetés-végrehajtási intézetekben. Az alapfokú iskolai végzettség megszerzését a rendszer különösen ösztönzi és támogatja, az alapfokú oktatásban részt vevők tanszereit, tankönyveit és az oktatás egyéb költségeit a büntetés-végrehajtási szervezet biztosítja. (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 117.§ (5)) Ezen szabály háttérében az a körülmény áll, hogy a jogalkotó ugyanis az elítélt végrehajtás tényéből eredő jogaként rendelkezik az önképzés, valamint az általános iskolai képzésben való részvétel jogáról. (2013. évi CCXL. törvény 164. § (2) és (4)) Jogszabályi szinten támogatandó célként jelenik meg tehát a fogvatartott számára elsődlegesen az általános iskolai végzettség elérésének biztosítása. Véleményem szerint ennek megszerzése valóban nagyon hangsúlyos, hiszen ez szükséges egy szakma elsajátításához, a középiskolai tanulmányok megkezdéséhez, vagy akár a jogosítvány megszerzéséhez.

Az alapfokú oktatáshoz képest már más elbírálás alá esik a középfokú oktatásban való részvétel, valamint a felsőfokú tanulmányok folytatása. A jogalkotó a felsőoktatási rendszerben való tanulást már nem az elítéltet általánosan megillető jogként rögzíti, annak érvényesülését csak indokolt esetekre szorítja<sup>1</sup>, ezzel is kifejezve a tanuláshoz való jog korlátozott voltát. Ez a megkülönböztetés véleményem szerint azt jeleníti meg, hogy a közép-, és felsőfokú végzettség megszerzése már nem elsődleges cél a büntetés-végrehajtás sajátos viszonyai között. Ez a körülmény minden bizonnyal összhangban áll a hazai büntetés-végrehajtási intézetek fogvatartotti összetételének iskolai végzettségi szintjével, amely sajnálatos módon igen alacsony. A 2015. évi Börtönstatisztikai Szemle szerint a fogvatartottak 0,7%-a analfabéta, 12,4%-a rendelkezik kevesebb, mint 8 osztállyal, befejezett általános iskolai végzettsége 48,5 %-ának van. 7%-uk nem fejezte be a középiskolát, szakiskolai végzettséggel 17,5%, érettségivel 10,6 %-uk rendelkezik, egyetem-főiskolát csupán 2,7%-uk végzett. (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 2015:18)

Köztudott, hogy a fogvatartottak szabadulás utáni, munkaerőpiacon való elhelyezkedésére ma már döntően akkor van esély, ha a szabaduló elítélt rendelkezik valamilyen szakképzettséggel. Az elítéltek szakképzésére vonatkozóan a jogalkotó előírja, hogy a képzését elsősorban meghatározott körbe tartozó szakmákban kell megszervezni. Így hatékonysági szempontból megkérdőjelezhetetlen módon azok a képzések preferáltak, amelyek a fogvatartottak büntetés-végrehajtási intézetben folyó tevékenységét, vagy szabadulásuk utáni elhelyezkedését biztosítják. Ez a tény meglátásom szerint szintén nagyon öröndetes, így ugyanis az elítéltek képzése nem csupán a statisztikák javítását célozza, hanem elhelyezkedésük esélyét növelve a fogvatartottak jövőbeli boldogulását is biztosítja.

---

<sup>1</sup> Csak és kizárólag abban az esetben támogatható a fogvatartott felsőfokú képzésben való részvétele, ha a megkezdett tanulmányok folytatása összeegyeztethető a büntetés-végrehajtás körülményeivel.

Az iskolarendszeren kívüli szakképzés az alapfokú képzésre épülve és azt kiegészítve a fogvatartottak társadalmi reintegrációját szolgálja, a büntetés-végrehajtási intézetek falai között viszonylag egyszerűbb képzési modellt testesíti meg az iskolarendszerű szakképzéshez képest. Lényegesen rövidebb a képzési idő, mint az iskolarendszerű szakképzések esetében. A képzés csak a szakmai ismeretek elsajátítására korlátozódik, a szakmával kapcsolatos tudás megszerzése kap több-kevesebb hangsúlyt attól függően, hogy betanító, vagy OKJ-s képzésről van-e szó. Az oktatáshoz a jogszabályok és a személyi állomány teremti meg azokat a kedvező feltételeket, amelyek következtében ezek a képzések eredményesek lehetnek. (Novák 2004:54)

Sajátos dilemmaként jelenik meg a büntetés-végrehajtásban annak kérdése, hogy vajon a fogvatartottak tanulása, képzése vagy munkavégzése jelenjen-e meg hangsúlyosabb módon a szabadságvesztés ideje alatt. A visszaélések elkerülése érdekében rögzítésre került, hogy az oktatásban, különféle szakképzésekben, továbbképzéseken történő részvétel nem helyettesíti az elítéltek munkában való részvételének kötelezettségét. (v. ö. Schmehl – Palló 2015) (2013. évi CCXL. tv. 181.§ (1)) Ez tehát azt jelenti, hogy a jogalkotó a munkavégzést tekinti elsődlegesnek, illetve azt, hogy a képzést, oktatást olyan módon kell megszervezni, hogy az oktatás mellett az elítélt foglalkoztatására is sor kerüljön.

Véleményem szerint az elítélteket a tanulásban való részvételre motiválni kell valamilyen módon hiszen, ha munkavégzéssel keresethez jut, tanulással pedig nem, akkor féltő, hogy a fogvatartottak csupán kis számban kívánnak részt venni az oktatásban. Ezért vezette be a jogalkotó azt a szabályt, hogy amennyiben az elítélt általános iskolai oktatásban vesz részt, középfokú iskolába jár, szakképzésben vagy továbbképzésben tanul, képzésének ideje alatt az alapmunkadíj egynegyedének megfelelő pénzbeli térítésben<sup>2</sup> (a továbbiakban: ösztöndíj) részesül. (v. ö. 2013. évi CCXL. tv. 181.§ (2)).

Érdekes helyzetet generálhat az az eset, amikor a fogvatartott a tanulmányait megkezdi, azonban a képzésben önhibájából nem vesz részt vagy megszakítja azt. Ekkor felmerülhet a kérdés, vajon kinek kell állnia az elítélt oktatási költségeit. Ilyen esetekben nagyon is támogatható módon a fogvatartott a felmerült költségek megtérítésére kötelezhető, ezzel is hangsúlyozva oktatási folyamatban való részvételére vonatkozó felelősségét. Új szabályként jelent meg, hogy ma már a középiskolai tanulmányok folytatása is jogosíthat ösztöndíjra, mivel ott ugyan elméleti, közismereti képzés folyik, azonban sok piacképes szakképzés bemeneti feltétele az érettségi bizonyítvány megléte, így a középfokú végzettség megszerzése is erősen javasolt.

Kidolgozásra kerültek az ösztöndíj nyújtásának speciális szabályai, üdvözlendő módon éppen a visszaélések kiküszöbölése céljából. Ilyen garanciális szabály, hogy az ösztöndíj teljes összege, csak az oktatáson – az osztálynapló, illetve a büntetés-végrehajtási intézet

<sup>2</sup> Ez a szabály csak arra az esetre vonatkozik, ha a büntetés-végrehajtási intézet működési körében felmerült okból nem állították munkába, illetve nem rendelkezik nyugellátással, szolgálati járadékkal, korhatár előtti ellátással, bányászok egészségkárosodási járadékával vagy átmeneti bányászjáradékkal. A büntetés-végrehajtási intézet parancsnoka különös méltánylást érdemlő esetben az előbbi körülménytől eltérhet, és a jogosultak körét másként is meghatározhatja.

által vezetett jelenléti ív alapján – igazoltan jelenlévő fogvatartottat illeti meg. Ha az elítélt hiányzik, az összege a hiányzás arányában csökkentésre kerül, ezzel is motiválva őt az órákon való jelenlétre. Az ösztöndíj havonta kerül kifizetésre, a személyes szükségletekre fordítható összeggel egy időben utalják a fogvatartott számlájára.

Sajátos módon jelenik meg az elítéltek tanulási teljesítményének kérdése. Ebben a tekintetben osztom Csukai véleményét, aki szerint ennek a jelenlegi oktatási finanszírozási rendszernek az egyetlen hibája, hogy nem köti tanulmányi átlaghoz az ösztöndíj kifizetését. Éppen ezért – a munkához képest – könnyű pénzszerzési lehetőségként is jelen van az oktatás a fogvatartottak életében, mert bukott eredményre ugyanúgy jár a teljes összeg. Az osztályisméltés lehetőségét gyakran a fogvatartottak kéri a tanároktól, csak hogy tovább járhassanak az általános iskolába, és így tovább részesüljenek ösztöndíjban. (Csukai 2014:190) A jelenség elsősorban a hosszú távú szabadságvesztés büntetést töltőket érinti. Ők sok esetben kiszámolják, hogy hányszor és mikor kell megbukniuk ahhoz, hogy a büntetésük teljes időtartama alatt pénzhez jussanak az iskola által.

Az ilyen jellegű csalások kiküszöbölésére ad módot, ha az összeget teljesítmény arányosan változtatnák, esetleg bizonyos minimálisan elérendő tanulmányi eredmény-szinthez kötnék, melynek hatására a fogvatartottak motiváltabbak lennének a tényleges tanulásra. (Csukai 2014:191) Az új Büntetés-végrehajtási kódex már árnyaltabban kezeli az ösztöndíj kérdését. A fogvatartottak motiválása céljából előírja ugyanis, hogy az oktatásban részesülő elítélt tanulmányi eredményétől, szorgalmától és magatartásától függően kiegészítő ösztöndíjban részesül. Emellett bővíti az ösztöndíjra jogosultak körét, amikor kimondja, hogy a büntetés-végrehajtási intézet parancsnokának döntése alapján az elítéltet különös méltánylást érdemlő esetben az iskolarendszeren kívüli szakoktatás és a felsőfokú tanulmányok folytatása során is megilleti az ösztöndíj. (2013. évi CCXL. törvény 181.§ (6), 182.§)

Ez a fogvatartottakra vonatkozó további kedvezmény meglátásom szerint nagyon is üdvözlendő, így a már alap-, vagy középfokú iskolai végzettséggel rendelkező elítélteket sem zárják ki azok köréből, akik további juttatásban részesülhetnek tanulási teljesítményük alapján. Hiszen a tanulást minden szinten támogatni kell, főleg ilyen sajátos körülmények között. Mindez szintén megkönnyíti az elítéltek oktatásban való részvételét. A részletszabályozásban rögzítésre került, hogy milyen összegű lehet a kiegészítő ösztöndíj és milyen elvek alapján<sup>3</sup> kerülhet kiosztásra. Ha az elítélt a büntetés-végrehajtási intézettel oktatási-képzési megállapodást kötött, az ösztöndíjon felül további kedvezmények (például munkavégzés alóli felmentés, munkaidő-kedvezmény) is megilletik.

---

<sup>3</sup> „A kiegészítő ösztöndíj mértéke az alapmunkadíj 20%-ának megfelelő pénzbeli juttatás, amely a tanítási év egyes féléveinek zárásakor tanévenként két alkalommal adható pénzbeli juttatásként, ha az elítélt félévenként legalább négyes tanulmányi átlageredményt ért el. A kiegészítő ösztöndíj megítélésénél a reintegrációs tiszttól és az elítéltek oktatását, képzését végző nevelési-oktatási intézmény pedagógusai közösen értékeli az elítélt magatartását, szorgalmát és tanulmányi eredményét”. (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 118.§ (3)-(4))

## Oktatási programok jellemzői büntetés-végrehajtási intézetek falain belül

A jogszabályi háttér feldolgozását és elemzését követően nem hagyható figyelmen kívül, hogy teljesen másképp szervezhető meg az oktatás a börtön falain belül, mint egy „normál” általános-, vagy középiskolában.

A tanulás a büntetés-végrehajtási intézetben más típusú szervezést igényel, mint általában az iskolákban. Nagy felkészültségre, rugalmasságra, tájékozottságra van szükség a rendszer működtetéséhez. A büntetés-végrehajtás személyzetének kell – többek között – a tanulókat a különböző körletekről összegyűjtenie, a tanárokat az oktatás helyszínére kísérnie. Plusz feladatként jelenik meg a tanulás technikai feltételeinek biztosítása a sajátos biztonsági előírások alkalmazása miatt. Ezekből a plusz feladatokból kifolyólag ellentétes érdekek jelennek meg a felügyelői állomány, illetve a tanárok, tanítók oldalán. Sajnos tapasztalat, hogy a felügyelők részére túlterheltségük miatt a büntetés-végrehajtási intézetben folyó oktatás-képzés sok esetben csak terhet jelent. A helyzetet nehezíti, hogy a fogvatartotti jogok kiszélesedését sérelmükre bekövetkezett változásként élik meg. (v. ö. Módos 1992:32; Kassai 2008:29) A neveléssel foglalkozó szakemberek stratégiája ezzel ellentétes, törekvésük ugyanis arra irányul, hogy növeljék a zárkán kívüli fogvatartotti programok idejét és hatékonyságát<sup>4</sup>. (Forgács 2012:70; v. ö. Kovács 2012) Ezek a programok járulhatnak ugyanis hozzá a fogvatartottak társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez, ami az eredményes reintegráció kulcsának tekinthető.

Intézetenként más és más módon jelenik meg ugyanakkor az iskola tere, annak kialakítása sok esetben a börtön sajátosságaitól függ. Általában a letöltő házakban (ahol jogerős ítéletüket töltik a fogvatartottak) van iskola- vagy kultúrkörlet, ahol a fogvatartottak szabadabban mozoghatnak. Máshol közösségi helységek, terápiás szobák szolgálnak a tanulás helyszínéül. A kis létszámú osztályok lehetővé teszik a személyességet, az egymás mellett helyet foglalást a segítő tanár és a fogvatartott között, azaz a tér felosztása nem hierarchizált. A hatalmi-hierarchikus elrendezés a tanulás-segítés folyamatában felbomlik, és személyes emberi kapcsolatok jönnek létre. Az adó-befogadó szerep felcserélődhet és aktív, folytonos kommunikáció jön létre, amelyben mindkét fél szimmetrikus viszonyban érezheti magát, ami elengedhetetlen, mert a tanulásban nagyfokú önállóságra, egyéni kezdeményezésekre van szükség. (Csáki – Mészáros 2003:275-276)

Az oktatási programok folyamatosan változnak, az elmúlt évek során jelentősen átalakultak, ez a börtönökben folyó tanításra is igaz. A kinti, civil életben elterjedt képzési formák, szakmák a büntetés-végrehajtási intézetekben is megjelentek, az intézetek pedig nyitottá váltak az új lehetőségekre. Ki kell emelni az idegen nyelvű képzéseket és az informatikai (számítástechnikai) kabinetek átadását. Érdekes módon az idegen nyelvű

---

<sup>4</sup> A büntetés-végrehajtási intézetek falain belüli nevelés, oktatás sajátosságaival „A kriminálandragógia, kriminálpedagógia alapvető fogalmai: nevelés a büntetés-végrehajtási intézetekben” című tanulmányomban foglalkoztam.

képzés nagyon sok intézetben megbukott, mert a fogvatartottak nagy részének a magyar nyelv írás-olvasásával is komoly nehézségei vannak. A számítógép-kezelési programokat illetően meg kell jegyezni, hogy biztonsági okokból egyetlen intézet sem engedélyezte az internet használatához való korlátlan és felügyelet nélküli hozzáférést. (Czenczer 2008:7)

Folyamatosan módosulnak az oktatásba történő jelentkezés feltételei is. Az utóbbi években pozitív irányú változások mentek végbe ebben a vonatkozásban. Míg néhány évvel ezelőtt csak az jelentkezhetett mind általános iskolai, mind gimnáziumi képzésre, akinek a várható szabadulása a képzések végét követően vált esedékessé, napjainkra ez a rendelkezés már nem érvényes. Ha a fogvatartott minimum fél évet el tud tölteni az oktatásban, részvételének nincs akadálya. (Kőszegi 2010:56) Ezt a változtatást nagyon logikusnak tartom, hiszen így a szabadulók esetében nagyobb az esélye annak, hogy akár a börtön falain kívül is folytatják tanulmányaikat, nem fejezik azt be szabadulásukkor. Mindez nagymértékben megkönnyíti majd a társadalomba való visszailleszkedésüket, az iskolai képzésben való részvételük még egy kapaszkodót jelent számukra a kinti világban.

Érdekes szabály, hogy a jelenlegi szabályozás már nem kötelezettségként, hanem az életkortól függetlenül az elítélt jogaként határozza meg az általános iskolai tanulmányok folytatását. (v. ö. Juhász 2002:28) 1993 előtt annak a fogvatartottnak, aki 40. életévét még nem töltötte be, és nem rendelkezett alapfokú iskolai végzettséggel, jogszabály által előírt kötelezettsége volt általános iskolai tanulmányának folytatása. Ezt a szabályt törölték el 1993-ban, így ekkortól kezdve érezhetően csökkent az azt igénybe venni kívánó fogvatartottak száma. Ennek ellensúlyozására az 1995. évi törvénymódosítás megteremtette annak lehetőségét, hogy abban az esetben, ha az elítélt munkavégzés helyett tanulmányokat folytat, ennek idejére anyagi támogatásban részesüljön. Mindez nagyban előmozdítja az eredményességet, azonban olykor visszaélések is történnek ezzel összefüggésben, ahogyan erre tanulmányom ösztöndíjakkal foglalkozó részében rámutattam.

A fogvatartottak intézeten belüli oktatásának fontosságát két további részletszabály is kiemeli, így biztosítva a tanulás lehetőségét speciális, ritkán előforduló esetekben. Egyik ilyen szabály arra az esetre vonatkozik, amikor a jelenlegi intézmény a tanulás feltételeit nem tudja a fogvatartott részére biztosítani. Ilyenkor lehetőség van arra, hogy az elítéltet kérelmére másik végrehajtási intézetbe szállítsák, akkor is, ha ez a rendszer számára egyértelműen plusz költségekkel jár. (2013. évi CCXL. törvény 164.§ (2)) Számos esetben problémát okoz, hogy az - elsősorban az alapfokú oktatásban részt vevő - elítélt tudásszintje nem felel meg a bizonyítványában megjelölt szintnek. Ezen helyzet orvoslására került bevezetésre az a másik szabály, hogy amennyiben az alapfokú oktatásban részt vevő elítélt tudásszintje a bizonyítványában feltüntetettekhez képest nagyfokú lemaradást mutat, az elítélt részére a felzárkóztatást biztosítani kell. (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 117.§ (6))

Ennek a két speciális esetnek a fogvatartottak tanulását elősegítő módon történő szabályozása is azt mutatja, hogy a büntetés-végrehajtási rendszer működtetésében alapvető elvként jelenik meg az, hogy minél több elítélt részesülhessen oktatásban

szabadságvesztés büntetésének letöltése során, akár akkor is, ha ennek biztosítása egyértelműen plusz ráfordításként jelenik meg a rendszerben.

A következő fejezetben áttérek a büntetés-végrehajtási intézetben folyó oktatás módszertani sajátosságainak bemutatására.

## **Didaktikai sajátosságok a börtönben**

Köztudott, hogy a fogvatartottak oktatása a sajátos célcsoport és oktatási körülmények miatt egy speciális pedagógiát igényel, nem teszi lehetővé a klasszikus nevelőmunkát. Ruzsonyi véleménye szerint hiba a „normál” közegben működőképes, általános pedagógiai módszereket alkalmazni ezen a területen, mert ez csökkenti a tanulási folyamatok hatékonyságát. (Ruzsonyi 1997:84) Ennek ellenére sajnos jelenleg a büntetés-végrehajtási intézetekben dolgozó tanárok nem minden esetben rendelkeznek ilyen irányú speciális felkészültséggel, sőt a felnőtt korú elítélteket oktatók zöme az andragógia sajátosságaival, módszertani kérdéseivel is csak a gyakorlatban szembesül, mégpedig oktatási tevékenységének megkezdése után. (Csukai 2014:192)

Meglátásom szerint ezen helyzet orvoslása céljából kiemelten fontos lenne azt biztosítani, hogy a büntetés-végrehajtásban tanítani kívánó pedagógusok részesüljenek egyfajta felkészítésben, mielőtt a börtön falai közé belépnek és megkezdik munkájukat.

Jelenleg működik egy ún. kriminálandragógiai képzés a felsőoktatás keretein belül a bajai Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Karán, elsősorban reintegrációs tisztek képzésére vonatkozóan. Az egykori nevelőtisztek hatékonyabb kiképzése, hatékonyabb módszertani felkészítése ugyanis a jelenlegi büntetés-végrehajtási nevelés, fogvatartottak társadalomba való visszaillesztése sikerének kulcsa. Egyszerre kell, hogy megvalósuljon a biztonsági feltételek megteremtése és a büntetés letöltése, a szociális segítségnyújtás és ehhez kapcsolódó tevékenységi körök elvégzése, a munkáltatási – művelődési – szabadidős tevékenység irányítása, és a szervezetbeli menedzsment tevékenységek elvégzése. (Sári 2012:185)

Ezen képzéshez hasonlóan célszerű lenne bevezetni egy továbbképzést a pedagógusok számára is, amely felkészítésük során véleményem szerint célszerű lenne tájékoztatni őket a büntetés-végrehajtás rendszerének sajátos működéséről, a fogvatartottak tanításának sajátosságairól, motiválásuk lehetőségéről, a felnőttképzés pedagógiától eltérő jellemzőiről. Ilyen módon egyrészt hatékonyabbá lehetne tenni oktatási tevékenységüket, másrészt csökkenne a börtönpedagógusok körében megjelenő igen magas fluktuáció, ami sajnos nagymértékben megnehezíti a börtönökben folyó oktatás, képzés hatékony működtetését.

Nem egyszerű feladat ugyanis a pedagógusok számára az oktatási folyamat megszervezése a megfelelő, börtönpedagógiai didaktika alapján. A legnagyobb nehézséget az oktatás módszereinek az óra céljával, a tanulók sajátosságaival, a tartalom jellegzetességeivel való összehangolása jelenti. A módszer kiválasztásánál minden

esetben szem előtt kell tartani a felnőtt tanulók tanulási feltételeinek, így életkori, felkészültségbeli, fejlettségbeli jellemzőinek sajátosságait, a börtönben megjelenő speciális külső körülményeket, valamint a tanulás megszervezésének lehetőségét.

Az oktatási módszerek meghatározása során a fogvatartotti sajátosságokat vizsgálva feltétlenül figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a fogvatartottak nagy része már egyszer kiszorult az oktatásból. A szakmunkásvégzettség az igazi választóvonal az átlagpopuláció és az elítéltek között. Utóbbiaknál a leggyakoribb a 8 osztályos, illetve az annál alacsonyabb végzettség, amely a bűnelkövetés hátterében, mint ok és mint okozat egyaránt megtalálható. (Kassai 2008:27) Nehezíti emellett a tanulást a külső körülmények sajátos alakulása, a csoport tanórán kívüli tanulási lehetőségeinek korlátozott volta is a büntetés-végrehajtás viszonyai között.

Véleményem szerint a legfőbb problémát az okozza, hogy a jelenleg működő rendszerben még a motivált fogvatartottak is csak nagy nehézségek árán tudnak tanulni. A zárkában, a társak állandó, kényszerű jelenléte mellett a tanulás jelentősen korlátozottá válik. Tanulósobák nem minden intézetben működnek, és nem minden fogvatartott számára hozzáférhetőek, ezen indokolt lenne változtatni. A fogvatartottak hozzáférése az oktatáshoz, a tananyagot kísérő eszközökhöz, a könyvtárhoz nehezített, sokszor még tankönyvek sem állnak rendelkezésükre.

Osztom Kassai véleményét, aki szerint mindez arra mutat, hogy az eleve hátrányos helyzetből induló fogvatartottak hiányosságai csak fokozódnak, ami már önmagában is tanulási nehézségeket okozhat. (Kassai 2008:27) Meglátásom szerint éppen az ellenkező folyamatnak kellene zajlania, még inkább elérhetővé kellene tenni a tanulási lehetőségeket a tanulni kívánó fogvatartottak számára. További nehezítő körülmény a tanulási szokások rendszere. Ezeket a zárt, beszabályozott környezet jelentősen befolyásol, leginkább behatárol. (Kassai 2008:27) Így például a napirend kötelező betartása, a kényszerközösségek működése, korai takarodó mind-mind sajátossá és korlátozottá teszi a fogvatartottak tanulási lehetőségét.

Alapvető elvárás, hogy az oktatók kezeljék emberként, tanulóként a fogvatartottakat és legyen a szokásosnál nagyobb türelmük és kitartásuk velük szemben, hiszen oktatásbeli hiányosságuk miatt nehezebben tudják elsajátítani a tananyagot. A pedagógusoknak a szigorúbb szabályok alkalmazása helyett a szakmai és tárgyi ismereteken túl a tanulók felé a szokásosnál nagyobb empátiával, érzékenységgel kell fordulniuk, *„elengedhetetlen, hogy a tanári szerep gyakorlása mellett tanácsadóként is megjelenjenek.”* – fogalmaz Maurer. (Maurer 2011:31) Ezen célok elérése érdekében meglátásom szerint igencsak indokolt lenne a tanárok előzetes felkészítésének biztosítása, mielőtt büntetés-végrehajtási intézetben kezdenének tanítani. Hasznos lenne intézményi keretek között a differenciált oktatás megvalósítására törekedni, a tanárok így a lehetőségekhez képest több időt szánnak az adott fogvatartottra, többet gyakorolnak, több segédanyagot biztosítanak, azonban ehhez sajnos több forrásra és nagyobb számú pedagógusra lenne szükség.



A fogvatartottaknál igen jól működik a pozitív ráhatás, motiválás, jutalmazás eszközeinek alkalmazása. Sok esetben az is segítséget nyújt a képzésben résztvevő fogvatartottaknak, ha a büntetés-végrehajtási intézet lehetőséget ad tanulói csoport, tanulószoba kialakítására, napirendtől eltérő könyvtárlátogatásra, olvasói sarok használatára. (Kassai 2008:31)

A módszerek kiválasztása is fontos kérdés az oktatásban, különösen ilyen speciális közegben. Célszerű induktív és deduktív jellegű módszereket egyaránt használni, szem előtt tartva a tanári dominanciájú, közös tanári-tanulói dominanciájú és tanulói dominanciájú módszereket egyaránt. Így az előadásos forma mellett elítéltek esetében hasznos lehet a kooperatív oktatási módszer, a projekt módszer, valamint a vita is, kimozdítva őket komfortzónájukból. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni a módszerek kiválasztásánál, hogy heterogén vagy homogén csoporttal állunk e szemben, amely körülmény szintén sajátos a börtönökben. A csoport összetétele büntetés-végrehajtási intézetben általában nagyon heterogén. A fogvatartottak nagyon gyakran nem ugyanazon a szinten állnak alapképzésben, iskolai végzettség tekintetében. Sajnos a helyzetet tovább nehezíti, hogy sok esetben csak papíron van meg az általuk megadott képzettségük, így egyes tantárgyak esetében felzárkóztatásra szorulnak. Mindezen körülmények különösen összetetté teszik a büntetés-végrehajtási intézetekben dolgozó pedagógusok dolgát, akiknek így munkájuk során a fent jelzett problémákkal megbirkózva kell tanítaniuk a tanulásban sokszor igencsak akadályozott fogvatartott tanulók csoportját.

## Záró gondolatok

Tanulmányomban röviden megvizsgáltam, milyen módon törekszik felkészíteni a büntetés-végrehajtási rendszer a fogvatartottakat szabadságvesztésük ideje alatt arra, hogy szabadulásuk után a társadalom hasznos tagjává váljanak. Ezen célok elérésének legfőbb eszköze az oktatás, amelynek totális intézetekben való biztosítása több szempontból is igencsak korlátozott. A tanítási tevékenység során a pedagógusnak olyan tevékenységeket kell összehangolnia, amelyek nehezített körülmények között a lehető leghatékonyabban fejtik ki korrigáló és kompenzáló hatásukat. (Di Blasio – Ujkéry 2011:4) Az elítélt reintegrációját támogató folyamat igencsak összetett, beletartozik ebbe az oktatás, a szakképzés, a továbbképzés, a munkavégzés, illetve a művelődési, a szabadidős, a sport tevékenységek támogatása egyaránt. Végezetül ki kell emelni, hogy a társadalomba történő sikeres visszailleszkedést ezen eszközök mellett még számos más lehetőség biztosítása is elősegíti. Így hasznos lehet a bűncselekmény következményeinek fogvatartott általi felismerése, az azért való felelősségvállalás, valamint az okozott sérelmek helyreállítása érdekében a jóvátételt célzó programokon való részvétel lehetősége. Ezen tevékenységek támogatására vonatkozóan számos új jogintézményt vezetett be az 2013. évi CCXL. törvény, amely novumok bemutatását egy következő publikációban tervezem.

### **Felhasznált irodalom:**

- 16/2014. (XII. 19.) IM rendelet a szabadságvesztés, az elzárás, az előzetes letartóztatás és a rendbíróság helyébe lépő elzárás végrehajtásának részletes szabályairól
- 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról
- Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (2015): Börtönstatisztikai Szemle. In: [http://bv.gov.hu/download/5/cd/21000/B%C3%B6rt%C3%B6nstatistikai\\_Szemle\\_2\\_2.pdf](http://bv.gov.hu/download/5/cd/21000/B%C3%B6rt%C3%B6nstatistikai_Szemle_2_2.pdf)
- Czenczer, Orsolya (2008): Az oktatás, mint reszocializációs eszköz a fiatakorúak büntetés-végrehajtási intézeteiben. In: Börtönügyi Szemle, 27. évfolyam, 3. szám, 1-12. p.
- Csáki, Anikó – Mészáros, Mercédesz (2003): Pedagógiai munka a szabadságvesztés alatt és után. In: Educatio, 12. évf. 2. szám, 265-278. p.
- Csukai, Magdolna (2014): Oktatás a büntetés-végrehajtási intézetekben. In: Hadtudományi Szemle, VII. évf., 4. szám, 188-194. p.
- Di Blasio, Barbara – Ujkéry, Zsófia (2011): Az oktatás börtönkörnyezeti kihívásai. In: [http://olvasas.opkm.hu/portal/menu/hirek/hungarian\\_educational\\_research\\_journal](http://olvasas.opkm.hu/portal/menu/hirek/hungarian_educational_research_journal)
- Forgács, Judit (2012): Merre tart a nevelés? A nevelői profil vizsgálata. In: Börtönügyi Szemle, 1. szám, 63- 72. p.
- Juhász, Zsuzsanna (2002): A hazai büntetés-végrehajtási jog és az Európai Börtön szabályok ajánlásai. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar
- Kassai, Attila (2008): A szakképzés speciális pedagógiai kérdései börtönkörülmények között. In: Börtönügyi Szemle, 3. szám, 25-33. p.
- Kovács, Mihály (2012): Biztonság vs. nevelés. In: [http://prisonunited.blogspot.com/2011\\_02\\_01\\_archive.html](http://prisonunited.blogspot.com/2011_02_01_archive.html)
- Kőszegi, Szilvia (2010): A fogvatartottak oktatása és képzése. In: Börtönügyi Szemle, 29. évfolyam, 3. szám, 55-62. p.
- Mátyás, Szabolcs (2014): Bűnözésföldrajzi vizsgálatok Magyarországon. In: Kritische Zeiten, 75-94. p.
- Miklósi Márta (2013a): Reszocializáció és börtönszocializáció: a büntetés-végrehajtási nevelés nehézségei. In: Tóth Sándor Attila (szerk.): „Az értől az óceánig” Ünnepi kötet Majdán János 60. születésnapjára. [Értekezések, tudományos dolgozatok sorozat 17. kötet] Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó 60-69. p.
- Miklósi Márta (2013b): A kriminálandragógia, kriminálpedagógia alapvető fogalmai: nevelés a büntetés-végrehajtási intézetekben. In: Képzés és Gyakorlat

folyóirat 1-4. sz., novemberi online szám. Elérhető:  
<http://trainingandpractice.hu/kurrens-folyoirat>

- Módos, Tamás (1992): Hogyan látják a főfelügyelők? In: Börtönügyi Szemle, 2. szám, 31-33. p.
- Módos Tamás (1998): Büntetés-végrehajtási nevelés. Budapest, Rejtjel Kiadó
- Novák, Zoltán (2004): A fogvatartottak oktatása, szakképzése a büntetés-végrehajtási intézetekben. In: Börtönügyi Szemle, 23. évf., 4. szám, 47-58. p.
- Ruzsonyi, Péter (1997): Új megközelítés: a konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós-pedagógiai rendszere. In: Börtönügyi Szemle, 16. évf, 4. szám, 82-95.p. Ruzsonyi, Péter (2008): Kriminálpedagógiai útkeresés a fiatalok fogvatartottak szabadságvesztés büntetésének végrehajtásában. In: Börtönügyi Szemle, 27. évf, 4. szám, 14-32. p.
- Maurer, Péter (2011): Mi lehet a baj az oktatással a büntetés-végrehajtási intézetekben? In: Scientia Pannonica Tudományos Folyóirat. 1. szám. (Elérhető: [http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=116&Itemid=28](http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=116&Itemid=28))
- Sári, Szilvia (2012): A kriminálandragógia másoddiplomás szakképzés elindítása a bajai Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Karán. In: Juhász Erika – Chrappán Magdolna (szerk.): Tanulás és művelődés. Debrecen, Debreceni Egyetem, 180-187. p.
- Schmehl, János – Pallo, József (2015): Korszakváltás a büntetés-végrehajtásban. Útmutató a 2013. évi CCXL. (bv.) törvény megismeréséhez. Börtönügyi tanulmányok sorozat 2. rész. Budapest, Büntetés-végrehajtás Tudományos Tanács

## **KUTATÁSI EREDMÉNYEK**

**Bacsa-Bán Anetta**

## ***Egy képzés margójára – andragógia szak a Dunaújvárosi Főiskolán***

### **Az andragógia szak**

Az andragógia képzés az elmúlt évtizedben nagy ívű pályát futott be ugyan, de sajnos – bár számos összefoglaló tanulmány (Juhász 2009; Cserné 2010) tekinti át közel 60 éves történetét – rövid fellendülés és magas hallgatói létszámok után úgy tűnik, az egyik olyan szakká válik, amely eltűnik a felsőoktatás süllyesztőjében. A népművelés – művelődésszervező - andragógus szakok nemcsak a szakmai és társadalmi érdeklődés, hanem az oktatáspolitikai érdeklődés középpontjában is álltak az elmúlt időszakok változó felsőoktatási irányai alapján. (Farkas 2015)

A bolognai folyamat hatására a kultúraközvetítő szakokat gondozó intézmények egy - a felsőoktatásban kevésbé meghonosodott módon - konzorciumban alakították ki és hozták létre az andragógia alapszakot. (Cserné 2010; Farkas 2015) A személyügyi szervező a munkavállalási tanácsadó és a művelődésszervező szakok az új andragógia alapszakban, mint szakirány léteztek tovább, s ehhez csatlakozott egy új negyedik szakirány a felnőttképzési szervező. (Cserné 2010) Ahogyan a szakirodalom nevezi a „megszüntette megőrzött szakok” közös jellemzője az volt, hogy tartalmában megjelentek andragógiai problémák, s ezek mellett jelentett új lehetőséget a felnőttképzési szervező szakirány. (Cserné 2010) Az andragógia alapszak a MAB 2005-ös határozata nyomán indult el 2006-ban a négy szakiránnyal 18 felsőoktatási intézményben. (Juhász 2009)

A képzőhelyek leginkább korábbi, az előzményszakokhoz köthető hagyományaik, szakkínálatuk és ennek következtében személyi és tárgyi feltételeikben igen különbözőek voltak, ennek megfelelően állíthatjuk másokkal egyetértésben (Pordány 2011), hogy a helyi igényeket és a hallgatói jelentkezéseket figyelembe vevő sajátos andragógiai képzési struktúra alakult ki, amelyek az adott képző intézmények térségének gazdasági és társadalmi környezetébe ágyazottak.

Már az első évben igen népszerűnek mutatkozott az andragógia szak, a 20 legnépszerűbb szak közé került az első helyes jelentkezések között. (Farkas 2015) S ez a szám 2006 és 2011 között igen magas volt, azonban 2011-től jelentősen csökkentek az államilag finanszírozott helyek (Farkas 2015), s emellett a bekerülési pontszámok központi meghatározásra kerültek, de az igazi csapást – saját képzőintézményünk szemszögéből nézve is - az jelentette, amikor az emelt szintű érettségivel a levelező tagozatra jelentkezőket is kizárták a képzésre való jelentkezésből.

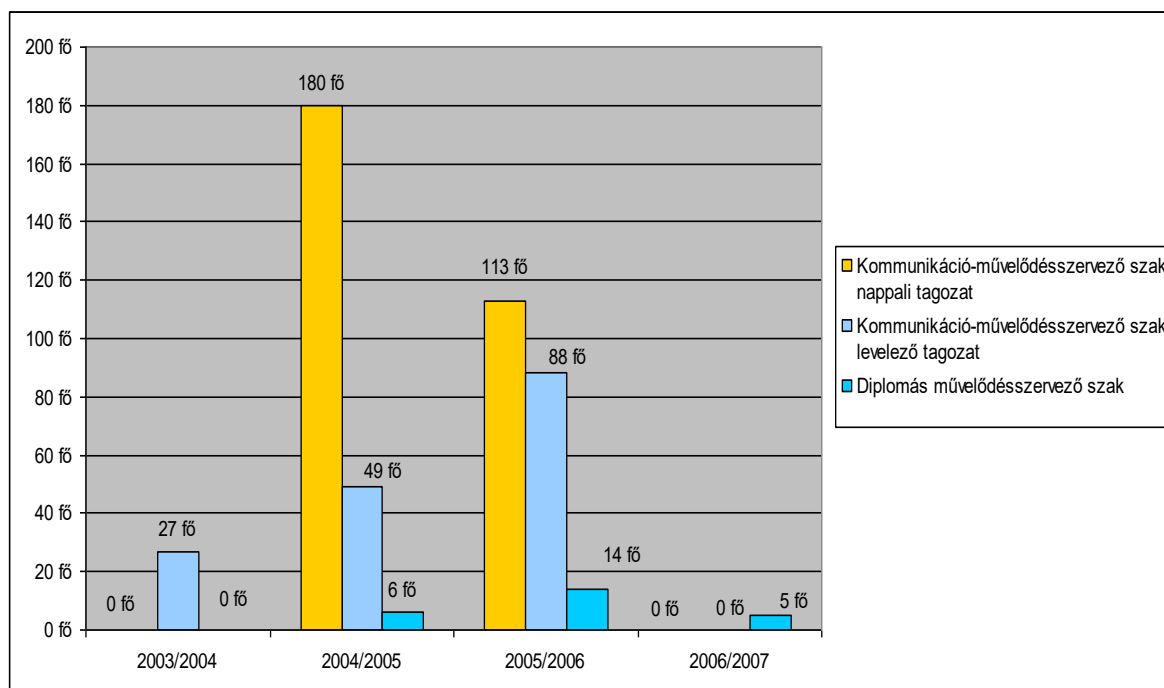
A Dunaújvárosi Főiskola andragógia alapszaka, bár később indult, mégis azonos képzési életpályát futott be, mint valamennyi más felsőoktatási intézmény megegyező képzése, sajnos a képzés a felsőoktatási „profiltisztítás” áldozata lett, azaz megszüntették.

## Andragógia szak a Dunaújvárosi Főiskolán

A Dunaújvárosi Főiskolán az andragógia szak közvetlen előzménye két képzés volt, az egyik az akkreditált felnőttoktatási szakértő szakirányú továbbképzési szak, amelyen 2000-2004 között folytathattak tanulmányokat hallgatóink.

A másik képzés a 2003-2009 közötti időszak művelődésszervező képzése volt, amely levelező és nappali tagozatos alapképzésként és diplomás képzésként is jelen volt szakjaink között. (Kérelem az andragógia alapképzési szak indítására 2009)

1. ábra: A művelődésszervező szak hallgatói létszámának alakulása



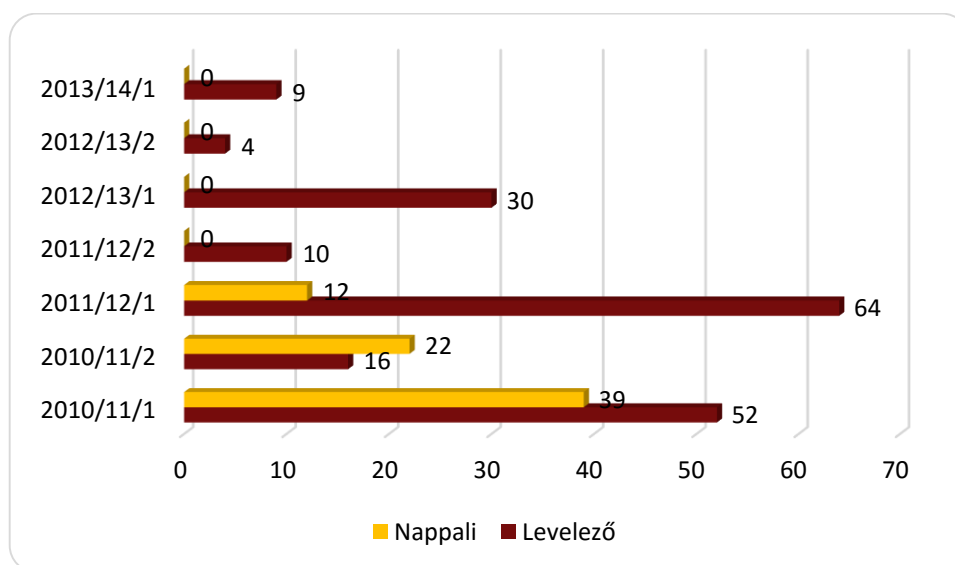
A művelődésszervező szak, különösen az andragógia szak felnőttképzési szakirányos képzésnek oktatási tapasztalatát alapozta meg, hiszen a hallgatók több mint 30%-a végezte művelődésszervező gyakorlatát felnőttképzéssel összefüggésbe hozható intézményben, szervezetben. Több mint 25%-uk szakdolgozati témájában a felnőttképzés problematikája és gyakorlati tapasztalatai képezik a fő vezérfonalat. A hallgatók gyakorlatának és szakdolgozati témájának vezetése, a kutatásaik irányítása 2005 és 2008 között alkalmat adott a felnőttképzés elméleti és gyakorlati kérdéseinek tanulmányozására, a problémákban történő elmélyedésre. (Kérelem az andragógia alapképzési szak indítására 2009)

A művelődésszervező képzésünk egyik jelentős hozadéka volt a Főiskola szerepének definiálása és megerősítése e területen. A helyi és a közvetlen térség intézményei, együttműködésüket már az indítási dokumentumban kifejezték szándéknyilatkozatukban, amely valós igényeik és a korábbi képzés során létrejött kapcsolat nyomán alakult ki. A városban és térségünkben lévő középiskolák, oktatással, felnőttképzéssel foglalkozó intézmények mellett valamennyi kultúrákövetítő intézmény (pl. Munkásművelődési Központ, József Attila Könyvtár, Bartók Kamaraszínház és Művészetek Háza, Intercisa Múzeum, Kortárs Művészeti Intézet, VOKE Vörösmarty Mihály Művelődési Ház, A Szabadművelődés Háza stb....) és újabb az andragógiaképzéshez jól kapcsolható szervezetek, intézmények is jelentkeztek. (Munkaügyi Központ, Szent Pantaleon Kórház, Dunaferri Acélalapítvány).

A Dunaújvárosi Főiskolán 2010 szeptemberében kezdődött meg andragógia BA alapszakon, két szakirányon (felnőttképzési szervező és személyügyi szervező) a képzés. A képzés szakfelelőse Cserné Dr. Adermann Gizella, akinek mind személye, mind szakmai tudása vonzóvá tette a képzést, ehhez járult még az is hozzá, hogy a zömmel műszaki és informatikai irányultságú Főiskolán bölcsészképzés nem, illetve elenyésző számban volt, így a város és a kistérség igényeit jól kiszolgálta az új szak.

A Dunaújvárosi Főiskola andragógia szakán 2010–2014 között, a szak felvételi időszakában, összesen 258 hallgató került felvételre vagy átvételre. Láthatóan minden félévben (keresztfélévben) voltak levelezős hallgatóink a felvettek között, összesen 185-en, s bár jelentős létszámcsökkenéssel, de nappali tagozatos hallgatók is közel 70-en tanultak andragógiát.

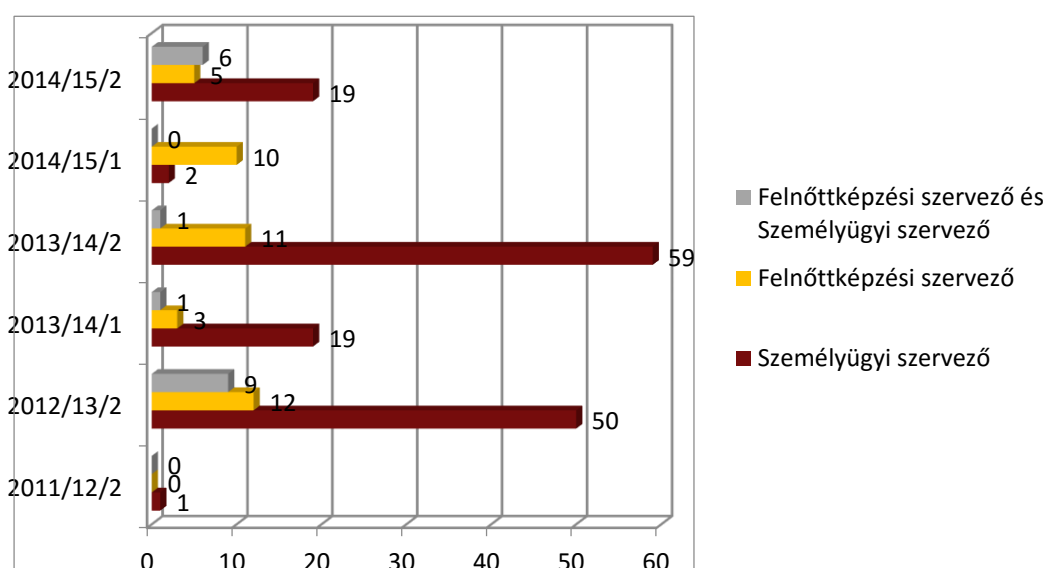
2. ábra: A Dunaújvárosi Főiskola andragógia szakára beiratkozott (felvett és átvett) hallgatók száma



A hallgatók a Dunaújvárosi Főiskolán, két szakirányon szerezhettek/szerezhetnek végzettséget: felnőttképzési szervező és személyügyi szervező. Bár a szakindítási dokumentumban 3 szakirányt jelöltünk meg és kaptunk rá engedélyt, művelődésszervező szakirányon nem tanultak hallgatóink.

A 258 beiratkozott hallgatóból jelenleg már csak egy levelezős hallgatói csoport aktív hallgatónk, s 208 hallgató abszolutoriumot szerzett képzésünkön az alábbi szakirányos megoszlásban.

3. ábra: A Dunaújvárosi Főiskolán abszolutoriumot szerzett hallgatók száma



## Gyakorlatok a DF andragógia alapszakán

Már az andragógia képzés kialakításakor jól látszott, hogy a nappali tagozatosok órakerete, helyi társadalmi és gazdasági beágyazottsága segítségével piacképes tudásra tudnak majd szert tenni, ugyanakkor másokhoz hasonlóan (Pordány 2011) azt tapasztaltuk, hogy „a levelező tagozatra olyan hallgatók jelentkeznek, akik munkaerő-piaci pozíciójuk megerősítése céljából vállalják a tanulást, diplomaszerezést...”.

A felsőoktatási képzések, különösen a BA/BSc képzések a gyakorlati irányultság elsődlegességét hirdetik. Egy főiskola életében, amely a mindenkori helyi sajátosságaira épülve a gyakorlati képzéseket tartja szem előtt különösen kiemelt és fontos terület lehet a gyakorlatok kezelése, szervezése és oktatása.

Ezen szempontokat szem előtt tartva igyekeztünk kialakítani a képzés gyakorlati moduljait.



Dunaújvárosban vagyunk, ahol a felnőttképzésnek nagy és kialakult hagyományai vannak. Maga a város létrejötté, a vasmű felépítése, az iparvállalatok kiépülése (előbb a férfi, majd a női munkaerő számára) hamarosan a betelepült munkaerő és népesség oktatásának, képzésének megindulását is jelentette. Az oktatás feltételeinek megteremtése azonban itt elsősorban a „dolgozók” képzését, képzési hiányosságainak felszámolását, szakképzettséghez, végzettséghez juttatását jelentette.

Azaz a helyi iskolarendszerű felnőttoktatás idősebb (1947), mint városunk! Már a város létrejöttét megelőző időkben Dunapentelén létezett egy, a dolgozók általános iskolai képzését jelentő tanulócsoporthoz, amit aztán 1952-ben a magasépítőipari vándor Technikum alapítása, majd a gimnáziumi és a kohászati technikum osztályok indítása követte. Az akkori Sztálinváros így lett „tanuló város”. Az 1959/60-as tanévben végzett felmérés alapján 26.918 főnyi lakosságból 5.703 felnőtt vett részt a fent említett tagozatok valamelyikén folyó oktatásban vagy különböző szakmai továbbképző tanfolyamokon. (Kiss 2014)

Dunaújvárosban viszonylag hosszú időre visszanyúló hagyományai és egyben sajátosságai is vannak a felnőttképzésnek, a város munkaerőpiaca feltételezésünk és tapasztalatunk alapján, – ugyan erre irányuló vizsgálatok nincsenek – pozitívan ítéli meg a felnőttképzésben szerzett ismereteket, míg más – főként polgári és kialakult hagyományokkal rendelkező – városok esetén ezek nem játszanak jelentősebb szerepet.

A gyakorlatok megszervezése nemcsak egy felsőoktatási oktatói feladatot, hanem annál jóval többet is jelentett számunkra, hiszen az álláskereső diplomásoknál ma fő szemponttá vált az, hogy a jelöltek, ha igen, milyen jellegű, mélységű és tartalmú szakmai gyakorlattal rendelkeznek.

A gyakorlatok álláslehetőséget is jelenthetnek, ezért a legfontosabb céljuk, hogy a hallgatók a felnőttoktatási-, képzési-, nevelési intézményi látogatások keretében megismerjék az ott folyó munkát, tapasztalatot szerezzenek a felnőttoktatási-, képzési feladatokról, andragógusi szerepkörökről, tevékenységekről és nehézségekről.

További cél, hogy a tárgy az elméleti képzéssel szoros kapcsolatban lévő széleskörű és áttekintő intézményi ismereteket adjon, a gyakorlati tapasztalatok révén pedig segítse az alapvető érdeklődés kialakítását, elmélyítését, a szakmai tevékenységekhez szükséges kompetenciák fejlesztését és gyakorlását.

A gyakorlatokat a hallgatók Dunaújváros és a Dunaújvárosi Kistérségi Régió intézményeiben, váltakozó helyszíneken végezték szakmai irányítással. A gyakorlati helyszínek megválasztásakor döntő érv az volt, hogy hallgatóink számára széles skáláját nyújtsuk mindazon intézményeknek, ahol andragógusként végezve leendő hivatásukat gyakorolhatják.

A gyakorlatok helyszínei: felnőttoktatási, művelődési központok, munkaügyi központok, nagyobb gazdasági szervezetek humán erőforrás fejlesztő egységei, non-profit és profitorientált, önkormányzati, egyházi, privát közművelődési, felnőttképzési intézmények és szervezetek.

A szakmai gyakorlat során a hallgatók tapasztalatszerzési módszerei között megtalálhatók olyan szokványos módszerek, mint betekintés az adott intézmény napi munkájába, résztvevői megfigyelés, dokumentumelemzés, de lehetőség volt interjút készíteni a szervezet dolgozóival, egyéni beszélgetéseket folytatni vagy bekapcsolódni a szakmai feladatokba.

Az andragógia szakos hallgatók a II. évfolyam 4. szemeszterében, a „Szakmai gyakorlat I.” tárgy keretében csoportos intézménylátogatásokon vettek részt, forgó rendszerben. Ezt folytatta az 5. és 6. szemeszter egyéni szakmai gyakorlata, amelyet már kizárólag a szakiránynak megfelelő szervezetnél, intézményben lehetett teljesíteni.

A szakmai gyakorlat ideje a nappali tagozatos hallgatók esetén heti 5 majd 6 óra, azaz a félév során 75-90 óra, levelezős hallgatók esetén 25-30 óra volt.

A szakmai gyakorlat kontaktórával kezdődött és zárult a gyakorlatvezető tanárral. Az indító megbeszélésen a gyakorlatvezető tájékoztatta a hallgatókat a gyakorlat részleteiről, valamint bemutatta az ahhoz szükséges dokumentumokat. A szakmai gyakorlatot záró megbeszélésén a gyakorlat közös kiértékelésére került sor.

A szakmai gyakorlatok fennmaradó idejében a hallgatók önálló feladatokat, elemzéseket, készítették az intézményekben szerzett tapasztalatok alapján, felkészültek az intézménylátogatásokra a megadott szempontok alapján, elvégezték az intézményekben kapott feladatokat és kutatómunkát végeztek andragógiai témakörökben.

Az intézményi gyakorlat során a hallgatóval szembeni elvárásaink és az elemzések legfontosabb szempontjai a következők voltak:

- Ismerkedjenek meg a szervezet/intézmény alap- és tervezési dokumentumaival: pl. Alapító Okirat, Szervezeti és Működési Szabályzat, Küldetésnyilatkozat, munkaterv és beszámoló, munkaköri leírások, fejlesztési dokumentumok, minőségbiztosítási értékelések, belső szabályzatok, az intézmény történetét bemutató írások, programismertető stb.
- Kapjanak általános képet arról a közegről, „intézményi környezetről”, amelyben a szervezet működik, amely feladatait, funkcióját, lehetőségeit meghatározza.
- Lehetőség szerint nyerjenek betekintést azoknak az intézményeknek, szervezeteknek a munkájába is, amelyekkel az intézmény kapcsolatban van. Legyen módjuk megismerni az együttműködés tartalmi és formai elemeit.
- Ismerjék meg a szervezet feladatait, az ott dolgozó kollégák munkaterületeit.
- Kapjanak áttekintést a szervezet strukturális felépítéséről, információs és kommunikációs rendszeréről, a feladatkörök, jogkörök megosztásáról.
- Ismerkedjenek meg a gazdálkodás: bevétel-kiadás nyilvános formáival, arányaival, az ezekkel kapcsolatos elméleti-gyakorlati tudnivalókkal, dokumentumokkal.

- Tanulmányozzák az ügyiratkezelés legjellemzőbb, legfontosabb területeit és feladatait.
- A szervezet engedélye és beleegyezése alapján szakdolgozathoz kutatást, felmérést, illetve tudományos kutatást, vizsgálatot végezhetnek.
- Lehetőség szerint kapjanak önállóan elvégezhető feladatokat is.

A gyakorlatok alapján a hallgatók dokumentációt készítettek a gyakorlat során szerzett tapasztalatokról, az intézményi dokumentumok tanulmányozása során nyert információkról, valamint a témában folytatott önálló kutatómunkájukról.

Ezek nyomán készítették el azt a dokumentumot, amely alapján a félév értékelése történt.

A szakmai gyakorlati kurzus keretében a Dunaújvárosi Főiskola együttműködött az alábbi gyakorlati helyekkel: Dunaferri Acélalapítvány, Dunaferri Képzési és Fejlesztési Főosztály, Dunamenti Regionális Népfőiskola Közhasznú Egyesület, Dunaújvárosi Kulturális Egyesület, Intercisa Múzeum, Közép-dunántúli Regionális Munkaügyi Központ Dunaújvárosi Kirendeltség, Munkásművelődési Központ Kht., Pálhalmai BV., Szent Pantaleon Kórház.

E a 10 gyakorlati hely, szakiránytól függetlenül változatos andragógus gyakorlati terepként szolgált hallgatóink számára.

A gyakorlatok során párbeszédet folytattunk a gyakorlati képzést folytatókkal, hogy közelebb kerüljön az elméleti és a gyakorlati képzés és rendszeresen tapasztalatot cseréltünk a hosszú távú együttműködés reményében. (Szente 2012)

A hallgatóktól a gyakorlati beszámolóban azt is kértük, hogy a szakmai elemzésen túl értékeljék egészében a féléves gyakorlatot, a gyakorlati képzésben résztvevő szervezeteket, intézményeket, mind a negatív, mind a pozitív oldalát kiemelve. A hallgatói visszajelzések számos ponton segítettek a gyakorlati képzésünket, hogy az valóban azt a célt szolgálja, amelyre kialakítottuk: azaz megfelelő szakmai tapasztalatot nyújtson, egészítse ki elméleti oktatásunkat, segítse a hallgatók önállósodását, szakmai szocializációját.

A hallgatók úgy ítélték meg, hogy a gyakorlatok minden szempontból hasznosak voltak: *„...Ugyanis betekintést nyerhettünk különböző szervezetek, intézmények működésébe, amely segít a leendő munkahely kiválasztásában. Külön jónak tartom, hogy levelező tagozaton is sikerült megoldani, hogy minden konzultációkor más-más gyakorlati helyre látogattunk és nemcsak egy-két helyre jutottunk el, így ugyanazok a lehetőségek voltak adottak számunkra is, mint a nappali tagozatosoknak.”*

*„A szakmai gyakorlatok során nagyobb rálátást nyertem arra, hogy más munkahelyeken, munkakörökben milyen feladatokat és célokat valósítanak meg mások és milyen módszerekkel dolgoznak.”*

*„Végre valahol igazán azt hallom, amire majdani képzettségem alapján alkalmassá kell válnom. Ismertetője jól kiegészítette a ... tárgy kapcsán már elmondottakat.”*

*„Mindenképpen hasznosnak és eredményesnek ítélem meg látogatásunkat szakirányunk szempontjából, hiszen láthattuk az összefüggéseket az általunk már elméletben elsajátított HR-es fogalmak (úgy, mint teljesítményértékelés, ösztönzés, személyzetfejlesztés) között, s szembesülhettünk ezek gyakorlatba átültetett, emberekhez közvetlenül kötődő hatásával.”*

*„A gyakorlatot hasznosnak tartom, különböző aspektusait figyelhettük meg a felnőttoktatásnak. Kiemelkedő pozitívum számomra, hogy börtöniskola, népfőiskola, nagyvállalat is volt „terítéken”. Igazán jó belátást kaphattunk a szakmánkba.”*

A hallgatók maguk is aktívan részt vettek a gyakorlatokon, pl. a munkaügyi központban dolgozhattak a kirendeltség ügyintézői mellett, vagy részt vehettek állásinterjúkon, amelyet épp egy helyben megtelepedő multinacionális vállalat munkatársaival közösen szerveztünk. Aktívak voltak, készültek a gyakorlatokra: *„Úgy gondolom azért mi is aktívak voltunk, mivel voltak kérdéseink a gyakorlat folyamán ... És az együttműködésben is benne voltak az előadók, munkatársak.”*

Persze az „izgalmasabb” gyakorlati helyek nem feltétlenül voltak egyben pozitív élmények is mindenki számára: *„Nyomasztó élmény volt a párhalmi börtönben tett látogatás. De elismerésre méltó az a hihetetlen energia, ahogyan az elítéltekkel foglalkoznak ... A felnőttkori tanulási sajátosságokat figyelembe véve ez egy szélmalomharc”.*

Voltak, akik élettapasztalattal is gyarapodtak a gyakorlat során, amely nem illeszthető be tantárgyi rendszerbe, de elengedhetetlen az ezen a területen dolgozóknak is.

*„A szakmai gyakorlat tapasztalatai alapján arra kellett ráébrednem, hogy a legfőbb tanulság: az emberekkel való törődésnek nem szabad elvesznie a számadatok és megoldandó problémák tengerében. Még az ilyen törvények szabályozta, előre meghatározott, korlátok közé szorítottnak látszó feladatok is interaktív képességeket, rugalmasságot követelnek a dolgozóktól. Más emberek sorsát, egészségét és jövőjét tartja kezében akár az orvos, a börtön tanára, akár a személyzeti vezető vagy a humánerőforrás gazdálkodó. Az én törekvésem is az, hogy segíthessek másoknak az általam megszerzett tudás által.”*

Mi sem bizonyítja jobban, hogy milyen gyakorlati tudásra tettek szert, hogy a szakdolgozataink közel egynegyede a csoportos, míg majdnem fele az egyéni gyakorlatok során nyert témákból, témákban készült.

Képzésünk második évében a levelezős andragógia szakos, felnőttképzési szervező szakirányos hallgatóink egy tantárgy keretein belül referátum megtartását kapták feladatul. A kiselőadások annyira jól sikerültek, hogy felmerült az a gondolat, hogy Szabadegyetem keretein belül tartsanak nyílt előadásokat. Az ötletből valóság lett és

hagyományteremtő célzattal programsorozat indult Paletta – Kulturális Szabadegyetem néven.

Az első rendezvényre 2012 novemberében került sor a dunaújvárosiak számára ismert Munkásművelődési Központban. A rendezvény megszervezését és lebonyolítását a Dunaújvárosi Kulturális Egyesület és az MMK Nonprofit Kft. is támogatta.

A tudományos ismeretterjesztésnek és a főiskolások szakmai gyakorlatszerzésének összekapcsolására a legjobb példa talán ez a rendezvénysorozat, amely azóta is élő és kedvelt a város lakosságának körében. (Szente 2012)

## **Andragógus diplomával a munkaerőpiacon – a DPR vizsgálatok nyomán**

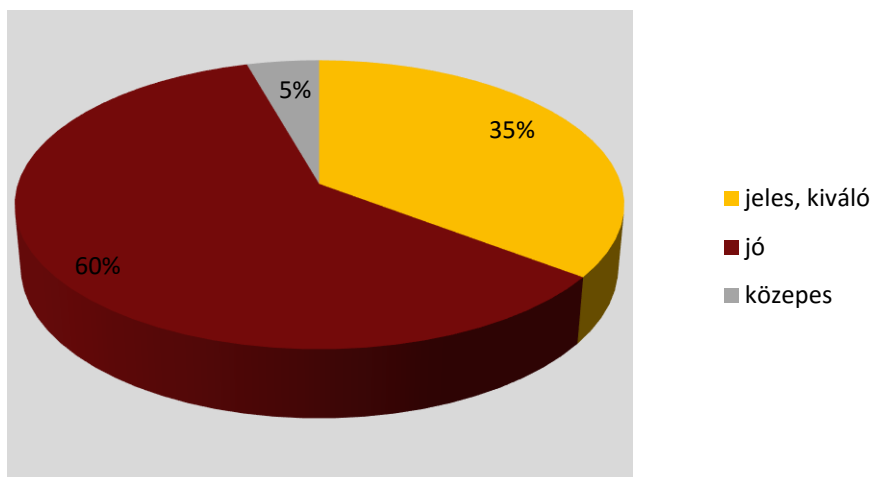
A képzésünk értékelésekor, megítélésekor mi mással is zárhatnánk elemzésünket, mint a DPR vizsgálatokból nyert információkkal.

A DPR vizsgálatok mindig az adott évet megelőző 1., 3. és 5. évben végzett hallgatókra irányulnak, így ez 2015-ben, kizárólag az egy szakirányon végzett 155 fő hallgatót jelenti, hiszen két szakirány egyidejű végzése mögött mindig egy hallgató áll. A megkérdezésben résztvevő alapsokaságunkból 69-en válaszoltak eddig a Főiskola DPR megkereséseire. Válaszaikból a szakon végzettekre vonatkozólag néhány fontos információt tudhatunk meg, amely a végzés évétől (a képzés rövidege miatt) független. Közülük 21 fő (30,4%) nappali tagozatos, míg közel kétharmaduk levelezős hallgatónk volt, s mindössze 15%-uk vett részt államilag támogatott képzésben, jelentős számuk, ahogyan az országos beiskolázásban is költségtérítéssel hallgatónk volt.

Néhány alapinformáció azon végzettjeinkről, akik válaszoltak a DPR kérdéseinkre: 31%-uk férfi, 69%-uk nő; a legidősebb 1967-es születésű, míg a legfiatalabb 1993-as. 53%-uk szakközépiskolában, míg 36%-uk gimnáziumban szerzett középfokú végzettséget; a megkérdezettek édesapjuknak 17%-a, míg az édesanyjuknak mindössze 8%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel, azaz zömmel elsőgenerációs értelmiségiek. S mindössze 5%-uknak (3 főnek) a családjában van hasonló szakterületen végzettséget szerzett vagy szakterületen dolgozó családtagja.

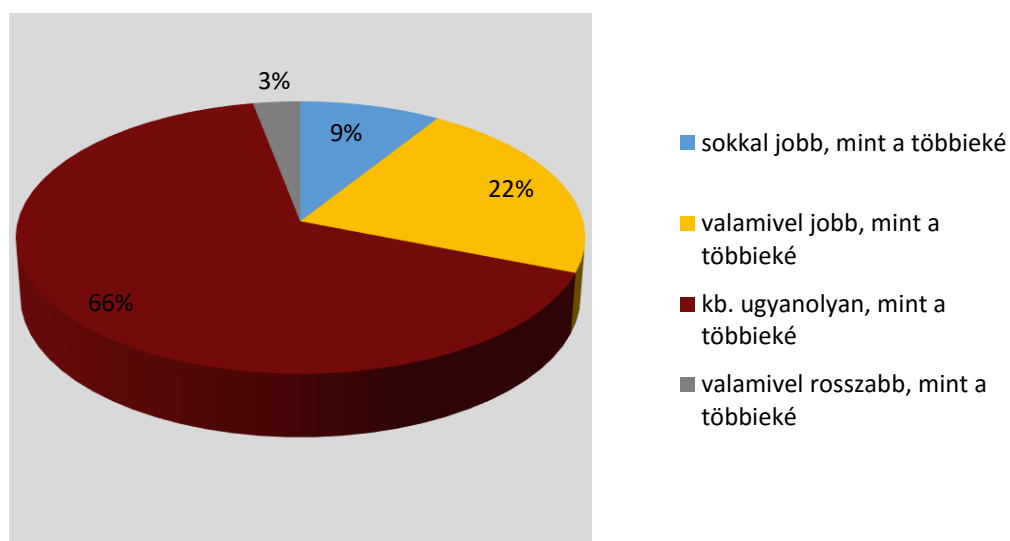
A megkérdezettek többségében átlagosan jó eredményűnek tartották magukat, s jellemzően ettől inkább felfelé mozdult az eloszlásuk – saját bevallásuk szerint.

4. ábra: Átlagosan milyen tanulmányi eredménnyel (osztályzattal) végzi Ön ezt a szakot?



Az előző kérdésre adott válaszoknak rendre megfelelően a Dunaújvárosi Főiskola más szakon tanulói hallgatóihoz képest saját magukat jobbra vagy sokkal jobbra értékelik a megkérdezett végzettjeink.

5. ábra: Az ebben az intézményben, ezen a szakon tanuló többi diák tanulmányi eredményéhez képest az Ön tanulmányi eredménye jellemzően jobb vagy rosszabb?



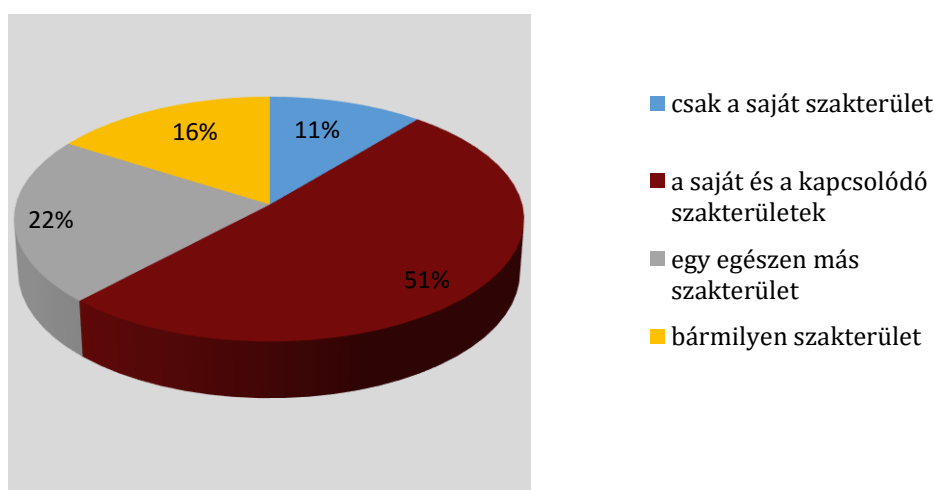
Továbbtanulási terveiket illetően a végzettek felsőfokú szakképzésen és alapképzésen nem vagy elenyésző létszámban (4-5 fő), míg mesterképzésen 37 fő jelezte továbbtanulási szándékát, ez a megkérdezettek több mint 50%-a (53,6%), s az, hogy ez realizálódott – számunkra is ismert a pl. a PTE mesterképzésein oktató kollégánk, illetve a záróvizsga bizottságban ülő kollégák visszajelzései alapján. A megkérdezett hallgatók közül 10-en szakirányú továbbképzésben való részvételt terveztek, s 7 fő (10%) jelezte, hogy doktori tanulmányokba is kezdene az andragógiai területen.

Míg képzési előzményekről csak kevesen tudtak beszámolni, mindössze 9 fő válaszolta, hogy korábban más képzési formában és szakon szerzett felsőfokú végzettséget.

A munkavégzésre vonatkozó információk szerint 18 fő nem dolgozott a megkérdezéskor, de 33 fő, azaz 48,5%-uk állandó jellegű és határozatlan idejű munkaszerződéssel rendelkezett. Egy másik kérdéssorból pedig az derült ki, hogy a nem dolgozók nagy része (4 fő) jelenleg főfoglalkozású diáknak tekinti magát vagy olyan főfoglalkozású dolgozónak, aki tanul is (40 fő).

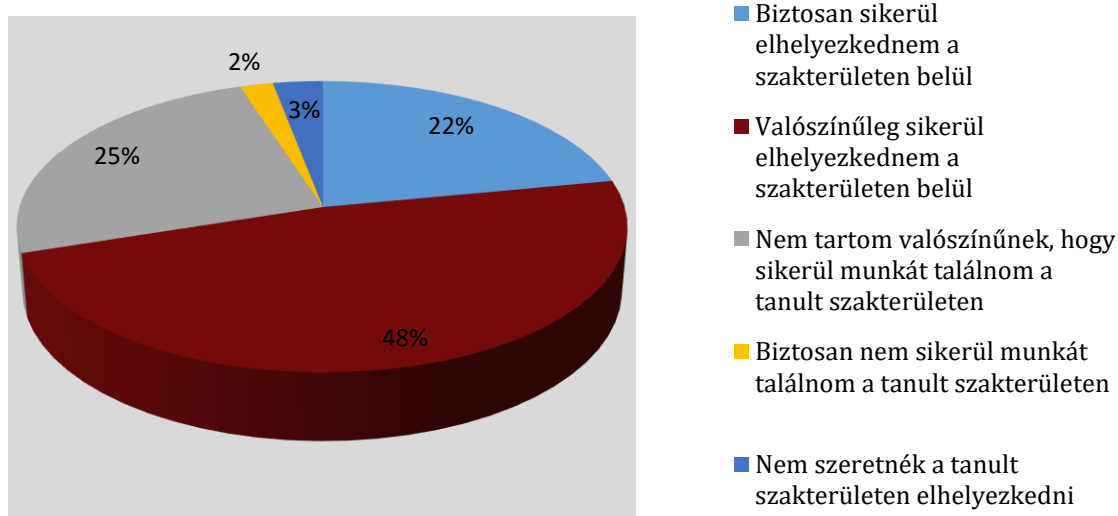
Arra a kérdésre, hogy véleménye szerint milyen szakterületen végzett tanulmányok felelnek meg a legjobban ennek a munkának – a megkérdezett „dolgozók” 2/3-os arányban azt felelték, hogy saját szakterületük elsősorban, míg valamivel több, mint 1/3-uk egy egészen más területet választottak válaszaikban.

6. ábra: Véleménye szerint milyen szakterületen végzett tanulmányok felelnek meg a legjobban ennek a munkának?



Ugyanígy vélekednek a válaszadók a szakterületen való elhelyezkedésről is, azaz 22%-uk biztosra veszi, míg 48%-uk valószínűsíti a szakterületen való elhelyezkedést, de közel 30%-uk nem tartja valószínűnek az elhelyezkedést a végzett területen, míg persze akad néhány fő, aki nem is kíván azon a szakterületen elhelyezkedni.

7. ábra: Mennyire tartja valószínűnek a szakterületen belüli elhelyezkedést a szakon szerzett diplomával?



Végül azt is megkérdeztük volt hallgatóinktól, hogy mennyire becsülnék átlagosan a szakjukon végzett friss diplomások havi nettó átlagkeresetét – erre átlagosan 158 ezer Ft-ot adtak meg, míg havi nettó átlagkeresetként, amellyel friss diplomásként elégedettek lennének: 192 ezer Ft-ot jelölték meg. Ugyanekkor az országos statisztikák szerint átlagosan bruttó havi 168 ezer forintot lehetett keresni ezzel a diplomával, az országos pályakövetési adatok szerint havonta nettó 125 ezer forintot. (Eduline 2014)

## Befejezés helyett

A DPR vizsgálatok alapján eredményesnek tekinthetjük képzésünket, a hallgatói visszajelzések mind a gyakorlati képzésre vonatkozóan, mind a képzés egészét tekintve azt támasztják alá, hogy a szaknak van létjogosultsága, s a szakemberekre igény van. Az andragógia szak, – csakúgy, mint a szakirányokban megjelenő „megszüntetve megőrzött” elődszakok, még ha tovább is élnek más felsőoktatási szakokban – hiányoznak a felsőoktatási palettáról.



### **Felhasznált irodalom:**

- Cserné Adermann Gizella (2010): Felnőttoktató, andragógus, andragógus tanár? Felnőttképzési Szemle IV. év. 1. sz. 59-70. p.
- Farkas Éva (2015): Merre tovább andragógia? – A felnőttképzési szakemberek képzésének jelene és jövője? Opus et Educatio, 2. évf. 2. sz. [http://opuseteducatio.hu/?page\\_id=1140](http://opuseteducatio.hu/?page_id=1140) [letöltés ideje: 2015. október 12.]
- Juhász Erika (2009): Az andragógus-képzés megújítása a hazai felsőoktatásban. Felnőttképzési Szemle III. évf. 1. sz. 107-113. p.
- Kérelem az andragógia alapképzési szak indítására, Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros, 2009.
- Kiss Attiláné (2014): Az iskola története [http://rosti.sulinet.hu/?page\\_id=23](http://rosti.sulinet.hu/?page_id=23) [letöltés: 2014. november 22.]
- Mit tanulnak az andragógia szakosok? (2014): [http://eduline.hu/erettsegi\\_felveteli/2014/1/21/andragogia\\_alapszak\\_11TWC0](http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2014/1/21/andragogia_alapszak_11TWC0) [letöltés ideje: 2015. október 26.]
- Pordány Sarolta (2011): „Andragógia felsőfokon” Összefoglaló és javaslatok – egységbe szerkesztve a hozzászólók kiegészítéseivel. Felnőttképzési Szemle V. évf. 1-2. sz. 81- 85. p.
- Sente Tünde (2012): Andragógia gyakorlatok <http://www.duf.hu/2012/andragogia-gyakorlatok> [letöltés ideje: 2012. július 10.]
- Sente Tünde (2012): DF Paletta <http://www.duf.hu/2012/df-paletta> [letöltés ideje: 2012. november 24.]

**Baranyi Renáta – Beszédes Viktória – Ravasz Enikő**

## ***Vállalkozások képzési igényeinek feltárása a Vajdaságban Kutatás közben***

### **Bevezetés**

Aligha lehetséges egy nemzetgazdaság versenyképességének és fejlődésének megtartása az azt alkotó vállalkozások alkalmazottainak és vezetőinek permanens képzése nélkül. A technológia megújuló eredményei megkövetelik a folyamatos alkalmazkodást. A modernizáció nem csak az új információk elsajátítását teszi kötelezővé, de új és más típusú kompetenciák és készségek megszerzését is. A gazdasági szereplők részéről felmerülő képzési igényekre a felnőttképzés gyorsan és rugalmasan tud reagálni, amennyiben ezek az igények ismertek az oktatási szektor számára is. Gyakori probléma a gazdasági és oktatási szektor közti kommunikációs csatorna rossz minősége, vagy a csatorna teljes hiánya. Egyértelműen építeni és segíteni kell a két szféra közötti információáramlást, az erre irányuló kutatási tevékenységek kiemelkedő jelentőséggel bírnak. De az is előfordulhat, hogy a probléma nem a kommunikációs csatornában, vagy a két szektor hozzáállásában keresendő, hanem az egyik szektor fejletlenségében. Ez történik Szerbiában is.

Szerbiában 2014. január 1-jén – Magyarországhoz képest 13 évvel később – lépett hatályba az első felnőttképzési törvény. Az 1990-es években, a balkáni országban zajló háború és gazdasági válság háttérbe szorította az oktatási szektor és ezen belül a felnőttképzés kiépítését és fejlesztését. A felnőttképzés kialakítását célzó első dokumentumok 2006-tól jelentek meg, azonban az ettől számított 9 év alatt nem sikerült látványos eredményt elérni ezen a területen. Bár a felnőttképzési törvény megszületése jelentős előrelépést jelent, mivel a végrehajtási rendeletek még máig sem jelentek meg, nem ismertek az intézményakkreditációs folyamatok, a képzési program, a képzési dokumentáció vagy az oktatókra vonatkozó előírások részletszabályai.

Míg Magyarországon a felnőttképzés finanszírozása többcsatornás (v.ö. Farkas 2014), addig a szerb felnőttképzési törvény csak állami, regionális és önkormányzati támogatási forrásokat jelöl meg. „Szerbiában a pályázati forrásból finanszírozott képzések hátránya, hogy csak az akkreditált intézmények pályázhatnak. Mivel az államilag elismert tevékenységszervező cím megszerzése hosszadalmas és egyelőre a folyamat több tényezője is tisztázatlan, a valós felnőttképzési szükségletekre vonatkozó képzések sok helyen elérhetetlenek maradnak, hiszen az akkreditált felnőttképzési intézmények száma elenyésző. A legtöbb településen az anyagi források hiánya miatt nincs arra lehetőség, hogy a munkaerő-piaci igényekhez igazodva hirdessenek meg képzéseket. Amennyiben sikerül az államtól független pályázati támogatást elnyerniük a nem akkreditált intézményeknek, a támogató szerinti képzést kell lebonyolítaniuk, ami nem biztos, hogy azonos a területi igényekkel” (Beszédes 2015:57).

A felnőttképzés lehetőségei többnyire ismeretlenek az állampolgárok számára is, a képzésen való részvételi hajlandóság alacsony. A Szerb Statisztikai Hivatal 2013-ban végzett kutatása azt vizsgálta, hogy a megkérdezett 25-64 év közötti állampolgárok (5000 háztartást kerestek fel) milyen arányban és formában vettek részt felnőttképzésben az azt megelőző évben. Az eredmények alapján 2012-ben a 25 és 64 év közötti munkaképes korú lakosság mindössze 16,5 %-a vett részt felnőttoktatásban és felnőttképzésben. A megkérdezettek többsége (76% felett) a munkájukkal kapcsolatos képzéseket látogatták, ezeket 23,6%-ban a résztvevők, 76%-ban (52,6%-ban a szolgáltatóipari vállalatok) pedig a munkáltatók finanszírozták (Szerb Statisztikai Hivatal 2013:12).

Ez a magatartás jellemző a vállalkozásokra is, figyelembe véve, hogy pénzügyi támogatás nélkül kevesen áldoznak a saját munkavállalóik képzésére főként, ha a folyamatos fejlesztés eszméje és igénye sem alakult ki a köztudatban.

A jelen tanulmányban ismertetett kutatás a „Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a dél-alföldi régióban” című pályázaton belül valósult meg. Elsődleges feladatunk a Vajdaság foglalkoztatóinak azonosítása és képzési szükségleteinek feltárása volt. Célunk, hogy megismerjük a vajdasági vállalatok saját munkavállalóik képzésével szembeni attitűdjeit, a felmerülő hátráltató tényezőket, az igényelt információk és kompetenciák területét, részben ezzel segítve az eredményekben érdekelt vajdasági felnőttképzési intézmények működését.

## A kutatás célja

Szerbiában a felnőttképzés helyzetének rendezése és szabályszerű működése érdekében 2014. január 1-jén lépett hatályba az első felnőttképzési törvény. Ezen törvénynek jogi iránymutatást kellene biztosítania a szerb felnőttképzési intézmények számára, hiszen eddig jellemzően szabálytalanul működött ez az ágazat az országban. Ám a törvény hatályba lépése óta nem mutatkozik jelentős változás az érintett intézmények működésében, szabályozásában, s a köztudatban sem terjedtek el kellőképpen a felnőttképzés által nyújtotta fejlődési lehetőségek. A kialakult helyzet mindenképp egy olyan problémaként definiálható, mely megoldásának első lépése a képzési igények felmérése, amely alapján az érintett intézmények és vállalkozások biztonságosan felépíthetik a képzési profiljukat.

Kutatásunk célja, hogy felmérjük a Vajdasági régióban működő vállalkozások képzési igényeit, vagyis azt, hogy a további fejlődés érdekében az alkalmazottaknak milyen jellegű képzések biztosítanak dinamikus szakmai előrelépést, mely kulcsfontosságú a vállalkozások piacon maradása szempontjából. Kutatásunk további fontos eleme, hogy a beérkező válaszokból megállapíthassuk, hogy az érintett területen tevékenykedő vállalkozások milyen mértékben veszik igénybe a felnőttképzési szektor által felkínált lehetőségeket.

## A kutatás módszerei

2015-re vonatkozó adat még nem érhető el a vajdasági vállalkozások számára vonatkozóan, a legfrissebb felmérés 2013-ban készült, eszerint 2013-ban a vajdasági vállalkozások száma 55.375 (Szerb Statisztikai Hivatal 2013). Kutatócsoportunk 3.000 darabos vállalkozói adatbázist állított össze a kutatási eredmények maximalizálása érdekében. Az elérhetőségeket részben online portálokon keresztül gyűjtöttük össze, de a visszaérkezett kérdőívek darabszáma nem minősült elég reprezentatívnak ahhoz, hogy kutatásunk megfelelő eredménnyel záruljon. Így a további vállalkozások elérése érdekében mozgósítottuk szakmai kapcsolatainkat, s felkerestük a vajdasági magyarkanizsai Cnesa Oktatási és Művelődési Intézmény oktatásszervezőjét, aki továbbította az online űrlapokat a vele kapcsolatban álló vállalatoknak. A vállalatok elérésében ugyancsak segítségünkre volt a Háló Vajdasági Fejlesztési Alapítvány. A potenciális válaszadók halmazát a yellowpages.rs, privredni-imenik.com, illetve a trzistesrbije.com online adatbázisok segítségével gyűjtöttük össze. Ezen adatbázisokat egyrészt azért választottuk, mert megbízhatónak és naprakésznek találtuk őket, másrészt pedig jelentős mennyiségű információ áll rendelkezésre egy-egy helyen, amelyek között logikusan felépített rendszerben, illetve könnyedén lehetett tájékozódni. Kutatásunk a Vajdaságban tevékenykedő vállalkozásokra terjedt ki, s e területen belül – véletlen mintavétel alapján – az összes városba (45 db) és néhány faluba is eljuttattuk az online űrlapokat. Empirikus kutatásunk módszere: primer adatgyűjtés, strukturált kérdőíves lekérdezés. A kérdőívet online formában juttattuk el a vállalkozásoknak. Kérdőívünk összesen 12 kérdésből épült fel. A kérdések típusait tekintve kettő nyitott kérdést és tíz zárt kérdést alkalmaztunk. A kérdőívet a könnyebb elemezhetőség érdekében három részre osztottuk, ezek a következők: (a) A vállalkozások általános adatai, (b) Milyen típusú képzésekre van szükség, (c) A vállalkozások egyéni képzési igényei. A kérdőív első részében a vállalkozások általános adatait vizsgáltuk, vagyis kitértünk arra, hogy milyen jogi formában működnek, mely településen található a vállalkozás, gazdasági tevékenység szerint, mely kategóriába sorolható, illetve a vállalkozások méretére. A kérdőív második részében arra kerestük a választ, hogy a válaszadó vállalkozások milyen típusú képzésekre tartanak igényt. Ennek segítségével meghatározhatjuk, hogy a Vajdaságban jellemzően mely területen, milyen gazdasági és jogi formában működő vállalkozások választottak ki bizonyos képzéstípusokat, így effektívebben és célirányosan lesznek képesek az illetékes szakemberek kialakítani az egyéni képzési igényeknek megfelelő képzési tartalmakat. A kérdőív utolsó részében a vállalkozók egyéni képzési igényeit tártuk fel, megkértük a kitöltőket, hogy nevezzenek meg három olyan konkrét képzést, melyet leginkább igényel a vállalkozásuk. Ezáltal kiderülnek a legspeciálisabb igények is, melyek hozzájárulnak a jövőbeli képzéstervezéshez. Figyelembe véve a vajdasági nyelvhasználatok közti különbségeket, online kérdőíveinket magyar és szerb nyelven is elkészítettük, hogy még több releváns válaszadót érhessünk el. A különböző nyelvhasználat, s a két ország közötti fogalmi különbségek szempontjából a kiküldött kérdőívek bizonyos elemeit átfogalmaztuk, hogy azok a Vajdaságban a szerb jogi

dokumentumokban használt fogalmaknak megfeleljenek és értelmezhetőek legyenek a vállalkozások számára (pl. jogi formák, képzési formák).

## A minta jellemzői

A Vajdaságon belül 3.000 vállalkozás részére küldtük ki a kérdőívet. A magyar nyelvű kérdőívet 24-en töltötték ki, míg a szerb nyelvű űrlapra 78 beérkezést jegyeztünk. Így összesen 102 vállalkozás továbbította kutatócsoportunknak a kitöltött kérdőíveket, ez az arány a teljes minta 3%-a.

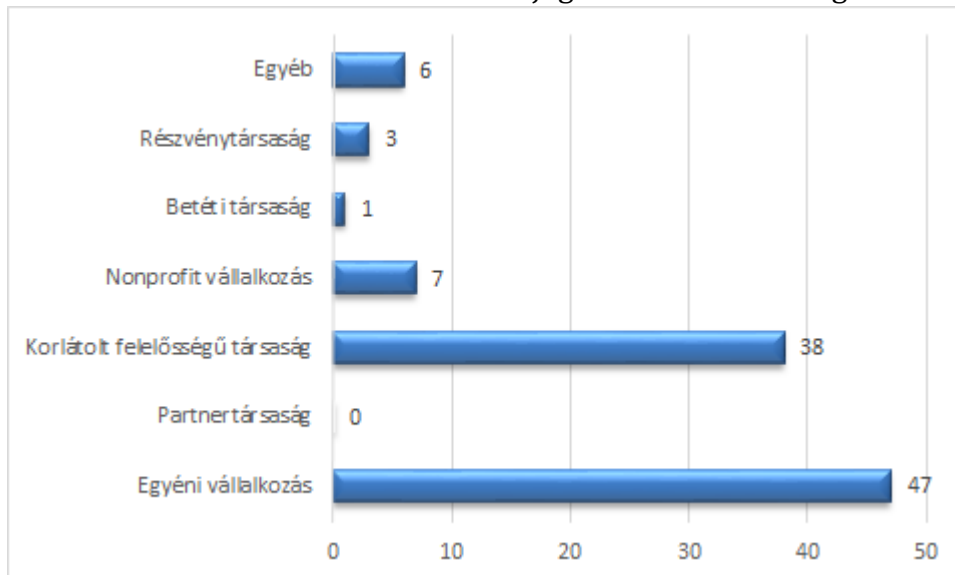
Összesen 25 településről érkeztek vissza kérdőívek (1. táblázat).

1. táblázat: A kérdőívet kitöltő vállalkozások székhely szerinti megoszlása (db)

| 10 000 fő alatti települések | Válaszadók száma (db) | 10 000 – 50 000 fő közötti települések | Válaszadók száma (db) | 50 000 fő feletti települések | Válaszadók száma (db) |
|------------------------------|-----------------------|--|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Petrőc                       | 3                     | Zenta                                  | 7                     | Újvidék                       | 24                    |
| Magyarkanizsa                | 9                     | Sid                                    | 1                     | Szabadka                      | 19                    |
| Palics                       | 2                     | Topolya                                | 3                     | Pancsova                      | 4                     |
| Ada                          | 6                     | Szávaszentdemeter                      | 2                     | Zombor                        | 4                     |
| Hajdújárás                   | 1                     | Ruma                                   | 1                     | Nagybecskerek                 | 3                     |
| Ürög                         | 1                     | Verbász                                | 1                     |                               |                       |
| Karlóca                      | 1                     | Szenttamás                             | 1                     |                               |                       |
| Mohol                        | 2                     | Pétervárad                             | 1                     |                               |                       |
| Martonos                     | 2                     | Versec                                 | 1                     |                               |                       |
| Bácskossuthfalva             | 1                     |  |                       |                               |                       |
| Szaján                       | 2                     |  |                       |                               |                       |

Kiugróan magas a válaszadási arány Újvidéken, Magyarkanizsán és Szabadkán. Ezen megoszlások azért alakulhattak ki, mivel Újvidék és Szabadka a két legnagyobb város a régióban, így valószínűsíthető, hogy több vállalkozás is található ezeken a területeken. Továbbá, mivel a magyarkanizsai Cnesa Oktatási és Művelődési Intézmény munkatársa is segítségünkre volt a vállalkozások felkutatásában, így a kapcsolatok mozgósítása eredményeképpen megnövekedett kitöltőink aránya Magyarkanizsán.

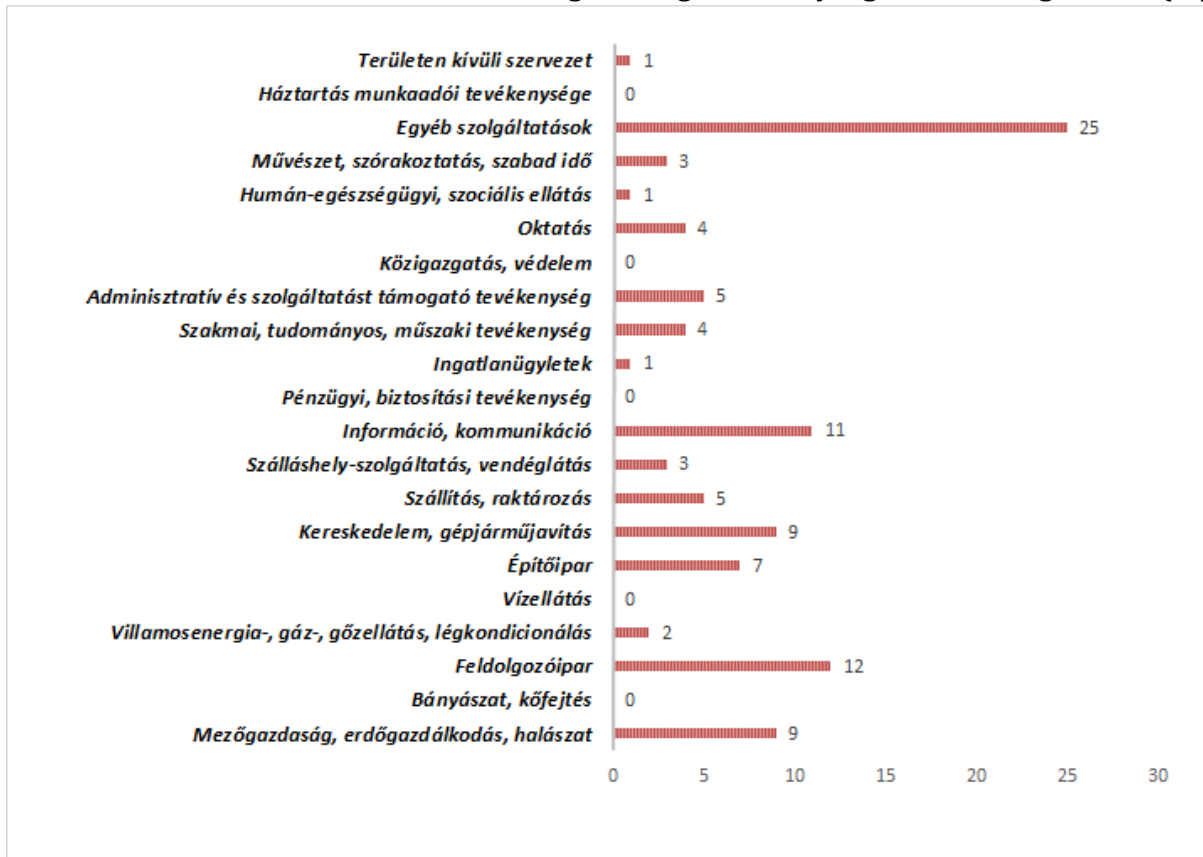
1. ábra: A kérdőívet kitöltő vállalkozások jogi forma szerinti megoszlása (%)



A kérdőívet kitöltő vállalkozások legnagyobb részben egyéni vállalkozások (47%). A második helyen megjelennek a korlátolt felelősségű társaságok (38%), s a harmadik legjelentősebb arányt a nonprofit vállalkozások és az egyéb vállalkozások (családi gazdaság, egyéni cég, egyéni gazdaság) jelzik (6-7%). Az egyéni vállalkozások kiemelkedő aránya azzal magyarázható, Szerbiában is ez a vállalkozási forma indítható el a legkönnyebben, kevesebb anyagi tőke is elegendő a létrehozásához, illetve a működtetés során jelentkező költségek is alacsonyabbak.

A vállalkozások gazdasági tevékenység szerinti megoszlását is a minta egyik alaptulajdonságaként definiáltuk, hiszen a gazdaságban betöltött szerepek alapján meghatározhatjuk, hogy mely gazdasági tevékenységet végző vállalkozás milyen jellegű képzésekre tart igényt. A gazdasági tevékenységek szerinti megoszlást a 2. ábra szemlélteti.

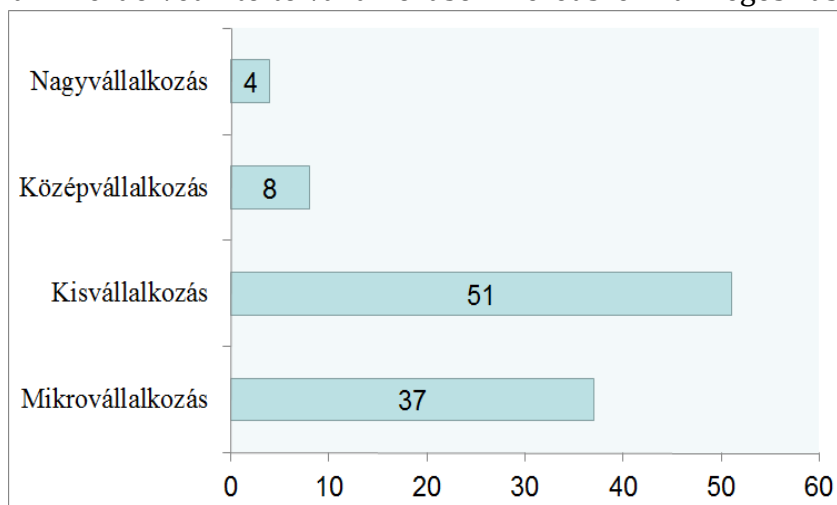
2. ábra: A kérdőívet kitöltő vállalkozások gazdasági tevékenység szerinti megoszlása (%)



A grafikonon jól látható, hogy kiugróan magas az egyéb szolgáltatásokat nyújtó vállalkozások aránya (25%). További magas megoszlást mutatnak az információ és kommunikáció területén működő vállalkozások, illetve a feldolgozóipar (11-12%). A harmadik legmagasabb arányt nagyjából egyenlő megoszlásban a mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és a kereskedelem, gépjárműjavítás mutatja (9-9%). A mezőgazdaság és annak részterületei, illetve a feldolgozóipar azért lehet jelentős, hiszen a természeti adottságok miatt a Vajdaságban magas a mezőgazdasági tevékenységet folytató vállalkozások megoszlása, továbbá jelentős mennyiségű munkaerőt foglalkoztatnak a feldolgozóipar területén (Szerb Statisztikai Hivatal 2011).

A minta további alaptulajdonsága a vállalkozások mérete, mely feltérképezése szintén jó alapot nyújt a képzések egyéni igényekhez igazodó kialakításához. A vizsgált vállalkozások méretét a 4. ábra mutatja be.

3. ábra: A kérdőívet kitöltő vállalkozások méret szerinti megoszlása (%)



A vállalkozások méretét tekintve a magyar mikro-, kis- és középvállalkozások, illetve a nagyvállalkozások méreteit a 2004. évi XXXIV. törvény határozza meg. A törvény alapján a magyar vállalkozások méretei megegyeznek az Európai Bizottság által meghatározott irányelvekkel (A bizottság ajánlása 2016). A szerb vállalkozások méretei szintén megegyeznek az Európai Bizottság ajánlásában foglaltakkal, ám az éves árbevétel Szerbiában eltér az európai uniós trendektől (Cvijić 2013).

A diagramon jól látható, hogy a kitöltő vállalkozások domináns része kisvállalkozás (51%), illetve mikro vállalkozás (37%). Ennek oka lehet, hogy a kisvállalkozások döntési mechanizmusa dinamikus, a vezetők és tulajdonosok személye jellemzően megegyezik, kis létszámmal dolgoznak, a dolgozók és a tulajdonosok általában a kisvállalkozáshoz közeli településeken életvitelszerűen tartózkodnak, így ezt a vállalkozási formát sokkal egyszerűbb elindítani és fenntartani (Takács 2002:12). Feltűnően kevés a nagyvállalkozások száma, hiszen e vállalkozási kategóriának a nagy létszám miatt lassú és nehézkes a vezetése, napjainkban egyre bürokratikusabbá válik a nagyvállalkozások irányítása, így lassabban is reagálnak a fellépő társadalmi, gazdasági, illetve piaci változásokra (<http://ecopedia.hu/nagyvallalkozas> 2016).

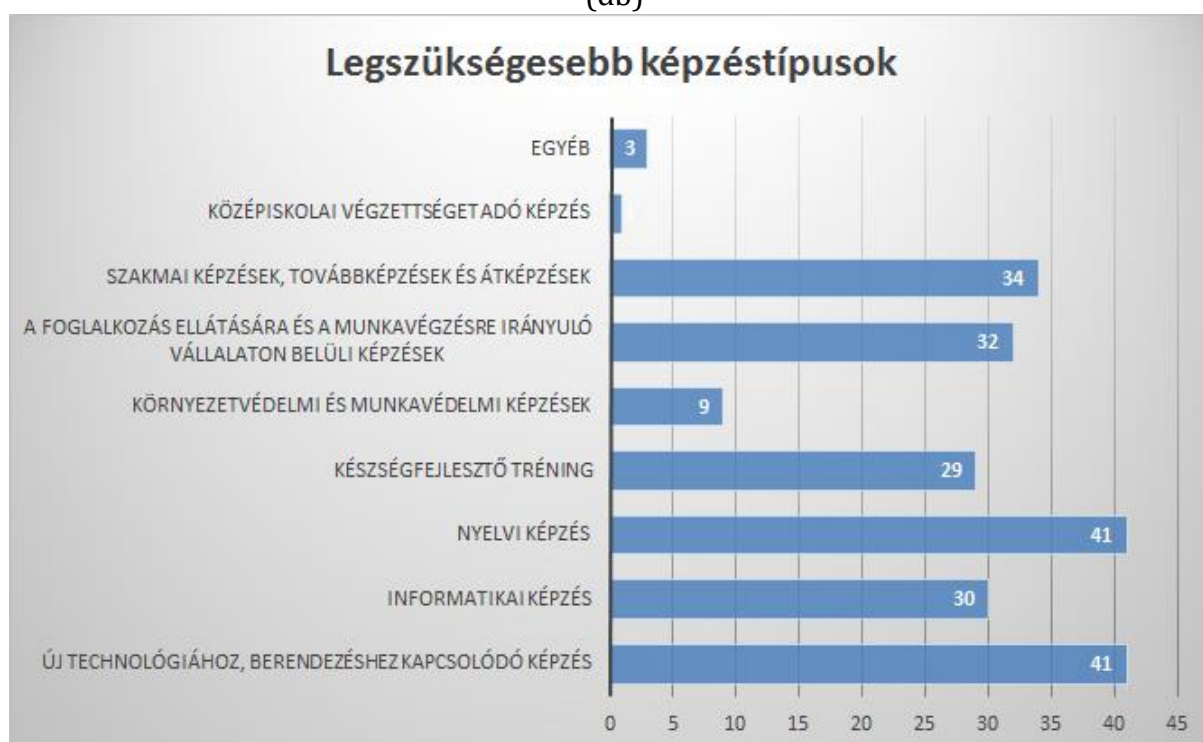


## A kutatás eredményei

### A vállalkozások képzési igényei

Kérdőívünkben arra kértük a kitöltőket, jelöljék meg, hogy az adott vállalkozásban dolgozó munkaerő számára, mely képzéstípusok lennének a legszükségesebbek. Ennek eredményeiről az 4. ábra tanúskodik.

4. ábra: A kérdőívet kitöltő vállalkozások által legszükségesebbnek ítélt képzéstípusok (db)



Az új technológiához, berendezéshez kapcsolódó képzések, illetve a nyelvi képzések kerültek a legszükségesebbnek tartott képzések élére, 41-41 jelöléssel (4. ábra). Ma már a digitális tudást alapelvárásnak tekintjük, hiszen a minél korszerűbb technikai vívmányok használata a munka hatékonyabb és könnyebb elvégzését, továbbá a vállalat versenyképességének növelését eredményezi. Ez a modernizáció és innováció kivétel nélkül megjelenik minden gazdasági tevékenységben, ezért egyértelmű, hogy a válaszadók az efféle képzéseket tartják szükségesnek. Hasonlóképpen alapelvárás a minél több idegennyelv ismerete a vállalkozások résztvevőitől.

Jelentős számú (34) válaszadó tartja szükségesnek a szakmai képzéseket, továbbképzéseket és átképzéseket, valamint a foglalkozás ellátására és a munkavégzésre irányuló vállalaton belüli képzéseket 32-en jelölték be. A legkevésbé fontosnak ítélt képzés a középiskolai végzettséget adó képzés, mindösszesen 1 vállalat tartotta ezt elengedhetetlennek.

Az az általános tendencia, hogy Szerbiában a felnőttek középiskolai oktatása nem felel meg sem a felnőttkorúak, sem pedig a munkaerőpiac elvárásainak. Maga az oktatási folyamat abból áll, hogy a résztvevők a választott intézménynél a jelentkezési lap kitöltését követően, a biztosított jegyzetektől készülnek fel a tantárgyi számonkérésekre, nincs kötelező órai látogatás, valamint a formális képzésen maximálisan eltölthető idő is meghatározatlan: addig maradhat a felnőtt az iskolapadban, míg minden tantárgyból pozitív érdemjegyet nem kap és sikeres érettségit nem tesz. A tananyag azonos az iskolakötelezett diákok tananyagával, a tanárok módszertanilag felkészületlenek, továbbá nem reagál rugalmasan a munkaerőpiac által elvárt tudáshoz és kompetenciákhoz. Kizárólag a fiataloknak szervezett középiskolákban tanulhatnak a felnőttek, azonos tartalommal, de kisebb elvárással, ezzel pedig alacsonyabb minőségben.

Arról is megkérdeztük a vállalkozásokat, hogy mely kompetenciafejlesztő képzésekre lenne leginkább szüksége a munkavállalóiknak.

A kérdőívet kitöltők többsége az informatikai (10%), idegen nyelvi (9%), kommunikációs (9%) és szervezőképességet (9%) fejlesztő képzéseket emelte ki, amelyre a munkavállalóiknak szüksége lenne. Ezekkel szemben legkevésbé a tanulástechnikai, konfliktuskezelési és a vezetői készségfejlesztő képzéseket tartják fontosnak a vállalat vezetői. (2. táblázat)

2. táblázat: A kérdőívet kitöltő vállalkozások által legszükségesebbnek tartott kompetenciafejlesztő képzések (db)

| <b>Kompetenciafejlesztő képzések</b>                    | <b>db</b> |
|---|-----------|
| Idegen nyelvi készségeket fejlesztő képzés              | 36        |
| Informatikai készségeket fejlesztő képzés               | 40        |
| Kommunikációs készségfejlesztő képzés                   | 35        |
| Tárgyalástechnikai készségfejlesztő képzés              | 30        |
| Prezentációs technikák és előadói készségek fejlesztése | 23        |
| Problémamegoldó készségek fejlesztése képzés            | 31        |
| Konfliktuskezelés képzés                                | 15        |
| Stressz-kezelés képzés                                  | 21        |
| Kreativitást fejlesztő képzés                           | 27        |
| Szervezőkészséget fejlesztő tréning                     | 36        |
| Személyes hatékonyság fejlesztő képzés                  | 31        |
| Együttműködési készséget fejlesztő képzés               | 21        |
| Vállalkozási készségfejlesztő képzés                    | 25        |
| Tanulástechnika tréning                                 | 9         |
| Vezetői készségfejlesztő képzés                         | 14        |
| Egyéb   | 0         |

A kérdőív egyik legfontosabb kérdése volt, amelyben megkértük válaszadóinkat arra, hogy fogalmazzanak meg legalább három olyan konkrét képzést, amelyre igény mutatkozik az általuk vezetett vállalkozásban. A kérdés relevanciája, hogy a válaszokban aktuális és a vállalatra szabott képzési igények kerültek felszínre, amely megmutatja a vállalat pontos profilját és a fejlődés kitűzött irányát. Összesen a kitöltők 58%-a tett eleget ennek a kérésnek (60 fő). A viszonylag alacsony kitöltési arányból következtethető, hogy a vállalkozások nagy része nem tervez képzést az alkalmazottak és vezetők körében (esetleg nem tudják, mire van igény), vagy a felnőttképzési lehetőségek ismereteinek hiányában nem tudnak pontos képzést megemlíteni. Ezt alátámasztja, hogy a válaszokban az az általános tendencia alakult ki, hogy a kitöltők túlnyomó többsége (49 fő) a kérdőívben előforduló előző kérdésben (amely arra vonatkozott, hogy milyen

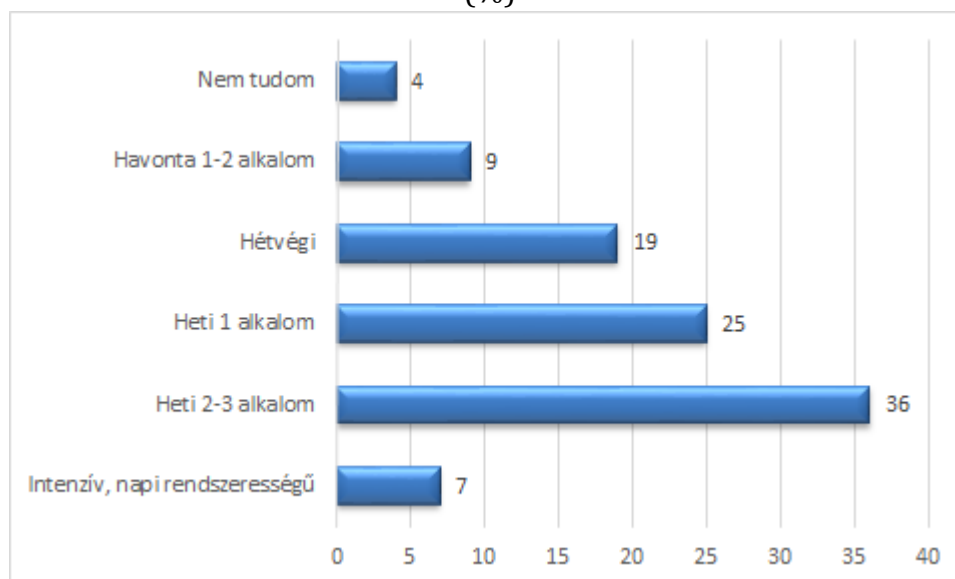
kompetenciafejlesztő képzéseket igényelnek a vállalatok) megjelenő választási lehetőségeket átvéve választott. Mindössze 11 vállalattól érkezett vissza konkrét szakmaspecifikus képzési igény, ilyenek voltak például: továbbképzés a fafeldolgozás, digitális nyomdaipar, kereskedelmi technológiák, 3D modellek kidolgozása, pénzügyi analízis, formakészítés, fémolvasztás, hegesztés, fémmegmunkálás, valamint az elektronika és gépészet területén.

## Az igényelt képzések intenzitása

Ahhoz, hogy komplex képet kapjunk a kutatott régió képzési keresletéről, a képzések intenzitásáról való vélekedés feltárását is szükségesnek tartottuk. Ennek fényében kérdőívünkben arról is megkérdeztük a vajdasági vállalkozásokat, hogy milyen intenzitású képzés felel meg leginkább az adott vállalkozás igényeinek.

A válaszok nem mutattak jelentős eltérést képzési típusonként, így összességében azt mondhatjuk, hogy a válaszadók a heti rendszerességgel zajló képzéseket részesítik előnyben függetlenül attól, hogy azok célja szakmai vagy egyéb kompetenciák fejlesztése (5. ábra). A legtöbben (35%) a heti 2-3 alkalmas intenzitást találták a legmegfelelőbbnek, valamint a heti 1 alkalom is jelentős mennyiségű jelölést kapott (25%). Kitöltőink harmadik legjelentősebb része (19%) gondolta úgy, hogy a hétvégi gyakorisággal történő képzések a legideálisabbak vállalkozásuk igényeihez mérten. A napi intenzitású képzések végeztek a legutolsó helyen ebben a rangsorban, az intézmények mindössze 7%-a érezte ezt a legalkalmasabbnak.

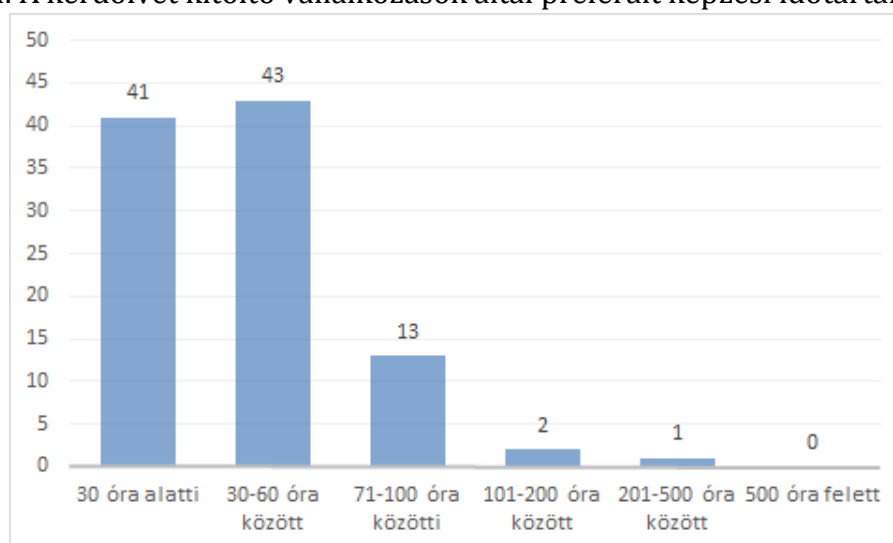
5. ábra: A kérdőívet kitöltő vállalkozások számára legmegfelelőbb intenzitású képzések (%)



Ezen eredmények felülmúlták várakozásainkat. Ahhoz képest, hogy nem elterjedt a vállalkozások alkalmazottainak és vezetőinek fejlesztése a régióban, pozitív az a meglátás, hogy amennyiben képzésekbe fektetik erőforrásaikat, heti több alkalmi intenzitást preferálnak. Ezzel az információ elmélyítése sikeresebb lehet és maradéktalanul pozitív hozzáállás, hogy hajlandók lennének feláldozni a munkaidőt a képzési folyamatra.

A képzések intenzitásához kapcsolódóan arról is informálódtunk, milyen időtartamú képzés igazodik leginkább a vállalkozások igényeihez. Az eredmények arról adnak számot, hogy a rövidebb időtartamú képzéseket preferálják a megkérdezett vállalkozások.

6. ábra: A kérdőívet kitöltő vállalkozások által preferált képzési időtartamok (%)



A 30-60 óra közötti időtartam mellett 44 kitöltő (43%) döntött, valamint a 30 óra alatti időtartamot 42-en (41%) jelölték be. Összességében elmondhatjuk, hogy kitöltőink 84%-a a rövid időintervallumú képzések mellett döntött. 500 óra feletti időtartamra egy kitöltő sem voksolt. Felmerül, hogy a válaszadók milyen szempontokat vettek figyelembe a kérdés megválaszolása során. Természetes, hogy minden vállalkozás a lehető legrövidebb idő alatt szeretné az alkalmazottaik képzését lebonyolítani, azonban nem célravezető, ha az összes szakmában ez a gondolatmenet a mérvadó. Lehet, hogy költség- illetve időhatékonyabb a rövid képzési idő, azonban reálisan kell megítélni, hogy az adott munkaterületen elég-e a rövid intervallum a fejlődés elérésére.

## Összegzés

Szerbia megkezdte a csatlakozási tárgyalásokat az Európai Unióval. Ehhez – sok más mellett – az egyik teljesítendő alapfeltétel: a felnőttképzési rendszer szabályozott működése. Ezen területen azonban még jelentős fejlődésre van szükség. A 2012-ben megjelent Oktatásfejlesztési Stratégia Szerbiában című dokumentum az alábbi negatív tényezőket közölte: jelenleg Szerbia lakosságának 3%-a (2008-as Eurostat adat alapján)

vesz részt felnőttképzésben és a fejletlen területen élő, szegényebb rétegek bevonása egyelőre sikertelen. A felnőttképzési intézmények 90%-a Szerbia és a Vajdaság középpontjában található. Ezen az oktatási területen nincs minőségi ellenőrzés, de a nemzeti minőségi standardok meghatározása is hiányzik. Hiányoznak az oktatáshoz szükséges felszerelések, tananyag módosítások, felnőttekhez igazodó módszertan, továbbá a felnőttoktatók tudása és felkészültsége sem megfelelő. A jelenlegi rendszer nem kínál megfelelő tudást és készségeket a potenciális résztvevőknek, munkaerőpiacnak és a társadalmi közösségnek. Az országban jellemző a demográfiai öregedés és a lakosság átlagosan alacsony iskolai végzettsége, amely más megközelítést és módszereket igényelne. A felnőtt tanulók előzetes tudásának elismerési folyamata is több oldalról szabályozatlan maradt, a jogi szabályok tartalmi hiányának köszönhetően (Mitrović 2012).

A szerb felnőttképzés rendszerét tekintve sokrétű problémákra lehetünk figyelmesek. A többoldalú problémamegoldás és fejlesztés kizárólag akkor valósulhat meg, ha kutatásokkal alátámasztott eredményekre hagyatkozva kitűzött stratégiai célok és lépések kerülnek meghatározásra. Ennek szolgálatába állítottuk az általunk megvalósított kutatást. A fent közölt eredményekből kiderült, hogy a vállalkozások csak kis része használja a felnőttképzés nyújtotta lehetőségeket, akik többnyire a nyelvi és informatikai képzések iránt érdeklődnek, és elsősorban a kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció, elektrotechnika-elektronika és gépészet területén. E mellett az egyéni felkészítéssel, távoktatással és e-learninggel szemben a csoportos képzéseket preferálják, 30 óra alatti valamint 30-60 óra közötti óraszámokban. Említésre méltó, hogy a legtöbb válaszadó a magas szakmai tudással rendelkező oktatókat és a gyakorlatias oktatást tartotta a leglényegesebbnek egy képzés kapcsán, azonban konkrét szakmai képzést nem tudtak megnevezni a válaszadás során.

A kérdőív lekérdezésekor feltűnt a potenciális válaszadók alacsony kitöltési hajlandósága. A kérdőívezés online formában, magyar és szerb nyelven történt, valamint a megkeresettek száma meghaladta a 3.000 főt. Ehhez képest, a kérdőívet csak 102 vállalkozás töltötte ki. Ez három dologra hívja fel a figyelmet. Egyrészt azt feltételezhetjük, hogy a vállalkozásoknak nincs igényük képzésre, mert megfelelő szaktudással ellátott alkalmazottakkal rendelkeznek. Másrészt fennáll a lehetősége, hogy nem ismerik a felnőttképzést, mint fogalmat, és az általa nyújtott lehetőségeket (ez talán magyarázza, hogy miért a csoportos képzést preferálják elsősorban), amelyet az élethosszig tartó tanulás eszméje meglétének hiánya megmagyaráz. Harmadrészt pedig, láthatóan kiemelkedő szerepet kap a személyes kapcsolat, amely igénybe vételével ugrásszerűen megnőtt a kérdőívet kitöltők száma. Ez a társadalom működésére, a személyes hozzáállásra és a bizalom kérdéskörére is reflektál.

További kutatási irányként tűztük ki a válaszadók tájékozottsági szintjének felmérését a felnőttképzés kapcsán, hiszen egy ilyen kutatás eredményei alapján az illetékes szervek is specifikusabb képet kaphatnak a további végrehajtási rendeletek megalkotásához. Továbbá az eredményesebb működés eléréséhez célszerű olyan módszertani anyagokat kidolgozni az érintett intézmények számára, amellyel hatékonyabban tudnának tájékozódni a felnőttképzés jogi kereteiről, s a törvény nyújtotta lehetőségekről.

## **Felhasznált irodalom**

- 2004. évi XXXIV. törvény a kis-és középvállalkozásokról, fejlődésük támogatásáról [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0400034.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0400034.TV) [2016. 02. 19.]
- A Bizottság ajánlása - a mikro-, kis-, és középvállalkozások meghatározása (2016) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=URISERV%3An26026> [2016.02. 19.]
- Beszédes Viktória (2015): A felnőttképzési rendszer Szerbiában, különös tekintettel a Vajdaságra. OTDK dolgozat
- Farkas Éva (2014): A felnőttképzés finanszírozása. In: Bertalan Tamás - Dobos Gergely - Farkas Éva - Pásztor Tibor - Rettegi Zsolt - Weszely Orsolya - Zsuffa Ákos: Felnőttképzésről képzőknek: változások és értékek. Budapest, EuGenius Szakkiadó Kft.,157-171. p.
- Mirjana Cvijić (2013): Preduzetništvo [http://www.iim.ftn.uns.ac.rs/pom/attachments/article/388/Preduzetnistvo\\_Vezbe%204\\_31102013.pdf](http://www.iim.ftn.uns.ac.rs/pom/attachments/article/388/Preduzetnistvo_Vezbe%204_31102013.pdf) [2016. 02. 19]
- Mitrovic Prof. Radivoje (2012): Strategy for Education Development in Serbia 2020. The Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. Belgrade
- Nagyvállalkozás fogalma: <http://ecopedia.hu/nagyvallalkozas> [2016.01.11]
- Szerb Statisztikai Hivatal (2011): Ekonomski aktivno stanovništvo koje obavlja zanimanje, prema sektorima delatnosti <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/> [2016.01.11.]
- Szerb Statisztikai Hivatal (2013): Anketa o obrazovanju odraslih, 2011 [http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/01/23/72/Anketa\\_o\\_obrazovanju\\_odraslih\\_2011.pdf](http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/01/23/72/Anketa_o_obrazovanju_odraslih_2011.pdf) [2016.01.05.]
- Szerb Statisztikai Hivatal (2013): Működő vállalkozások száma a Vajdaságban <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/> [2016. 01. 20.]
- Takács Vilmos (2002): A sikeres kisvállalkozás bemutatása az MTM Autósiskola példáján, Budapest, Szakdolgozat, 12. p. <http://doksi.hu/get.php?lid=14635> [2016.01.11]

**Márkus Edina – Szabó Barbara**

## ***A pedagógusok, mint felnőtt tanulók – A pedagógusok továbbképzési motivációja, igényei***

Hazai viszonylatban számos szakmaterületen, pl. egészségügy, szociális szféra, közművelődés, közoktatás, jogszabályok határozzák meg a továbbképzési közzetelzettség a szakemberek számára. Tehát mondhatjuk, hogy a felnőttek tanulása csak részben önkéntes. Tanulmányunkban a pedagógusok továbbképzési motivációját, igényeit és a tanulást akadályozó tényezőket vizsgáljuk egy hazai kutatás adataira alapozva. A 2014 őszen a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében megvalósuló kutatás számos területre irányult, amelyek közül az egyik épp a tanárok professzionális identitása, és ennek keretében többek között a továbbképzési tevékenységének vizsgálata volt. A tanulási alkalmak gyakorisága, a képzési igények, a képzések módszertani-, szervezési háttere mellett a felmérés kiterjedt a tanárok tanulási motivációjának elemzésére is. Vizsgálatunk alapját nagyobb részt a Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS 2014 felmérés adatai képezik (TEachers' LEarning Motivation and AChievement in eastern part of HUngary Survey). Az adatbázis 1056 pedagógus válaszait tartalmazza. Az adatok elemzéséhez az SPSS Statistics programot használtuk.

A pedagógusok továbbképzési tevékenységének vizsgálata mind a nemzetközi, mind a hazai irodalomban kiemelt téma. Elméleti munkák és empirikus vizsgálatok egyaránt megjelennek e tárgykörben. A továbbképzés, mint a pedagógusok szakmai fejlődése egy tágabb keretben, az oktatás hatékonyságának, minőségének vizsgálata keretében jelenik meg. Megemlíthetjük többek között az OECD vizsgálataihoz kapcsolódó munkákat (OECD, 2005; Barber – Mourshed, 2007; Mourshed – Chijioke – Barber, 2010; OECD, 2009; OECD, 2010; OECD, 2013), de hazai szerzők ilyen tárgykörben végzett vizsgálatait (Sági-Varga, 2011; Pusztai-Chrappán, 2014; Pusztai-Morvai, 2015) is.

Miért is tartják az oktatás minősége szempontjából ezt fontosnak? Számos szerző megállapítja, hogy az iskolai tényezők közül a pedagógusi munka minősége meghatározó az oktatás minősége, a tanulói eredményesség szempontjából. A pedagógusi munka minősége pedig függ a pedagógusok képzettségétől és attól is, hogy milyen módon fejlesztik tanári kompetenciáikat a diploma megszerzése után is. Barber és Mourshed így fogalmaz: az oktatási rendszer annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják (Barber – Mourshed, 2007).

Ha csak a hazai irodalmat nézzük a tanulási motiváció vizsgálata mind elméleti, mind kutatási megközelítésben nem újkeletű. A tanulási motiváció fogalmának, folyamatának, motivációs hátterének elemzése megjelenik többek között Kozéki (1975), Csoma (2002), Réthyné (2003), Zrinszky (2005) munkáiban.



Réthyne (2003) megközelítésében a tanulási motiváció olyan belső feszültségnek tekinthető, amely irányítja a tanulási tevékenység egész folyamatát. A tanulási motiváció a külső és belső ösztönzők kölcsönhatásában alakul ki, a tanuló-környezet rendszerében. Szituációfüggőnek és tanulhatónak tekinthető, hiszen a speciális tapasztalatoktól folyamatosan változóban van. A tanulás és a motiváció közötti kapcsolatban feltételként jelenik meg, hogy motiváció nélkül nincs tanulás.

Számos empirikus kutatást is találunk a témában, amelyek általában egy-egy korosztály, egy-egy képzési szinten tanulók vagy egy-egy terület pl. nyelvtanulás ösztönzőinek és folyamatának vizsgálatára irányulnak, itt megemlíthetjük Dörnyei (1996), Török (2006), Györgyi (2003), Kerülő (2008, 2009, 2010), Engler (2014) munkáit.

A tanárok, mint felnőtt tanulók vizsgálatára is találhatunk példákat, de nem feltétlenül a tanulási motiváció szempontjából. Inkább a képzési aktivitás, képzési igények kerülnek előtérbe.

Példaként hozhatjuk az OECD nagy nemzetközi összehasonlító vizsgálatát, a TALIS-t (Teaching and Learning International Survey), de egyéb hazai vizsgálatokat is, amelyek sorába illeszkedik az a kutatás is, amelyhez tanulmányunk kötődik.

Az OECD TALIS nemzetközi kutatása 2008-ban és 2013-ban, a tanári pályán dolgozó pedagógusok megkérdezésére irányult. A nemzetközi vizsgálatot az OECD Nemzetközi Indikátor Munkacsoportjának (INES) az oktatás körülményeivel foglalkozó szakértői hálózata kezdeményezte. A cél az volt, hogy megvizsgálja, és mutatók segítségével összehasonlítsa a részt vevő országokban a pedagógiai munka értékelésének jellemzőit; a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőit; a tanároknak az iskolával, mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit és az iskolavezetés jellemző sajátosságait (Hermann et al., 2009:4.).

A motivációs tényezők kapcsán nem az általános tényezőkre koncentrálnak, hanem kifejezetten a továbbképzés kiválasztásánál szerepet játszó ösztönző tényezőket vizsgáljuk. A kérdőívben 15 motivációs tényezőt értékelnek a válaszadók négyfokú skálán.

A tanulási igény az értelmezésünkben a képzési témák iránti érdeklődést jelenti. Vizsgáljuk az egyes témaköröknek a válaszadók által megítélt fontossági szintjét.

## **A továbbképzés kiválasztásánál szerepet játszó motivációs és a képzést akadályozó tényezők**

A továbbképzések számos jellemzője közül a kiválasztás háttérében álló motivációs tényezőket is vizsgáltuk (1. táblázat). 15 motivációs tényezőt kellett a válaszadóknak értékelniük négyfokú skálán (1-egyáltalán nem jellemző, 4-teljes mértékben jellemző).

Ha az egyes ösztönzők átlagait nézzük, akkor megállapítható, hogy a tanári munka támogatása (3,34), a szaktárgy új tudományos eredményei iránti érdeklődés (3,19), a képzés jó hangulata, tanulmányi sikerélmények (3,03) és a munkahelyi elvárások (3,02) jelentek meg leginkább ösztönzőként a megkérdezetteknek. Még magasabb értéket

mutatott két társas kapcsolatokra vonatkozó tényező az új szakmai együttműködések, kapcsolatok kialakítása (2,87) és új személyes kapcsolatok kialakítása (2,77), valamint a képző intézmény földrajzi távolsága, megközelíthetősége (2,84). Tehát a társas tényezők is elég erősen előtérbe kerülnek a motiváció kapcsán.

1. táblázat: A továbbképzés kiválasztásánál szerepet játszó motivációs tényezők (átlagértékek négyfokú skálán)

| <b>Motivációs tényezők</b>   |      |
|--|------|
| a tanári munkám támogatása   | 3,34 |
| a szaktárgyam új tudományos eredményei iránti érdeklődés                         | 3,19 |
| a képzés jó hangulata, tanulmányi sikerélmények                                  | 3,03 |
| munkahelyi elvárások   | 3,02 |
| a képzés jó hangulata, tanulmányi sikerélmények                                  | 2,88 |
| új szakmai együttműködések, kapcsolatok kialakítása                              | 2,84 |
| a képző intézmény földrajzi távolsága, megközelíthetősége                        | 2,84 |
| új személyes kapcsolatok kialakítása   | 2,77 |
| a továbbképzést tartó személy/intézmény szakmai elismertsége                     | 2,66 |
| a későbbi anyagi megtérülés  | 2,6  |
| a követelmények viszonylag könnyű teljesíthetősége                               | 2,23 |
| tudományos előrelépés, magasabb szakmai fokozat megszerzése                      | 2,14 |
| a szakmai tevékenység elemzése, vizsgálatokba, kutatásokba történő bekapcsolódás | 1,97 |
| a képzés alatt biztosított munkaidő-kedvezmény                                   | 1,67 |
| a felsőoktatásban való munka (állandó vagy óraadói) lehetősége                   | 1,67 |

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A továbbképzés kiválasztásánál szerepet játszó motivációs tényezők rajzolatát faktoranalízissel is megvizsgáltuk. A motivációs tényezők mentén 4 faktort sikerült elkülöníteni. Az első faktor, amelyet interperszonálisnak nevezünk el a társas kapcsolatokra vonatkozó tényezőket tömöríti. A második faktor tudományos néven a szakmai előmenetel, tudományos előrelépésre vonatkozó ösztönzőket tartalmazza. A harmadik a külső/kényszer motivációs tényezőket, a negyedik pedig az egyéni haszon szempontjából meghatározó ösztönzőket foglalja magában (2. táblázat). A faktor

eredményekből is látható, hogy a pedagógusoknak a képzések kiválasztásánál fontos ösztönző erőként hat a személyes és szakmai kapcsolati tőke fejlesztése, amelyek pozitív hatással vannak a tanulásra, motiválhatják a pedagógusokat a képzések elvégzésére.

2. táblázat: A továbbképzés kiválasztásánál szerepet játszó motivációs tényezők faktorai (faktorsúlyok)

|  | Interperszonális | Tudományos | Külső/Kényszer<br>motiváció | Haszonelvű<br>megközelítés |
|--|------------------|------------|-----------------------------|----------------------------|
| új személyes<br>kapcsolatok<br>kialakítása                           | 0,877            |            |                             |                            |
| új szakmai<br>együttműködések,<br>kapcsolatok<br>kialakítása         | 0,844            |            |                             |                            |
| a továbbképzést tartó<br>személy/intézmény...                        | 0,489            |            |                             |                            |
| a szakmai<br>tevékenység<br>elemzése,<br>vizsgálatokba...            |                  | 0,75       |                             |                            |
| tudományos<br>előrelépés, magasabb<br>szakmai fokozat<br>megszerzése |                  | 0,748      |                             |                            |
| a felsőoktatásban<br>való munka...                                   |                  | 0,695      |                             |                            |
| a követelmények<br>viszonylag könnyű<br>teljesíthetősége             |                  |            | 0,655                       |                            |
| a képzés alatt<br>biztosított munkaidő-<br>kedvezmény                |                  |            | 0,383                       |                            |
| munkahelyi<br>elvárások  |                  |            |                             |                            |
| tanári munkám<br>támogatása  |                  |            |                             | 0,656                      |
| a képző intézmény<br>földrajzi távolsága...                          |                  |            |                             | 0,427                      |
| a képzés jó<br>hangulata,<br>tanulmányi...                           |                  |            |                             | 0,398                      |

KMO: 0,834; Magyarázó érték: 48,070 % sig: 0,00

Azt is fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy milyen korlátok miatt nem vettek részt a megkérdezett tanárok továbbképzéseken. A válaszok alapján megállapítható, hogy az elmúlt 18 hónapban a megkérdezettek a tervezett továbbképzéseik során az alábbi problémákkal szembesültek (3. táblázat). A legmagasabb arányban a képzések költsége (46,8%), valamint a munkaidő beosztással való összeegyeztetés jelent meg (40,1%). Ezeken túl még a képzési helyszíntől való távolság jelent meg komolyabb problémaként. Ez utóbbi két akadály a távoktatásos, kevesebb jelenlétet igénylő képzések esetében leküzdhető lenne.

3. táblázat: Problémákkal való találkozás az elmúlt 18 hónapban a tervezett továbbképzések esetén (sorszázalék)

| <i>Problémák</i>   | igen | nem  |
|--|------|------|
| a képzés túl drága volt/nem engedhettem meg magamnak                 | 46,8 | 53,2 |
| nem tudtam a képzést összeegyeztetni a munkaidő-beosztásommal        | 40,1 | 59,9 |
| a képzési helyszín túl messze volt a lakóhelyemtől/munkahelyemtől    | 38,9 | 61,1 |
| nem volt elég időm a családi kötelezettségeim miatt                  | 34,1 | 65,9 |
| a munkáltatóm nem támogatta  | 33,4 | 66,6 |
| nem volt az igényeimnek megfelelő képzés                             | 29,2 | 70,8 |
| nem feleltem meg a feltételeknek (pl. képesítés, gyakorlat, életkor) | 7,7  | 92,3 |

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az egyéb kérdésre adott szöveges válaszok alacsony aránya volt jellemző a kérdőív továbbképzési alkalmakra vonatkozó témakörének kérdéseinél, azonban a problémákra vonatkozóan számos megjegyzést tettek a válaszadók. Ezek közül néhány, a problémákra vonatkozó bővebb kifejtés, például arra irányult, hogy nincs az igényeiknek megfelelő tartalmú vagy minőségű képzés, jellemzően hiányolják a válaszadók a szaktárgyi képzéseket, valamint a gyakorlatorientált megközelítést. Többen kritikát fogalmaztak meg a pályázati pénzekből megvalósított továbbképzésekkel kapcsolatban, véleményük szerint ezeknél a teljesítés volt a lényeg, nem alkalmazkodtak a résztvevői igényekhez (nem volt hasznosítható az ismeret, a projekt célját szolgálta nem a résztvevőkét). Ezen túl az időhiányra és a távolságra hivatkoztak többen. Nem volt kimutatható összefüggés a továbbképzések kapcsán felmerült problémák és a nem, a korosztály, a tanítási szint és az objektív anyagi helyzet tekintetében.

## A továbbképzések témái

A továbbképzések témáinak kapcsán azt kérdeztük meg válaszadóinktól, hogy az egyes akkreditált pedagógus továbbképzések témaköreinek megfelelően meghirdetett, általuk végzett továbbképzések mennyire voltak számukra fontosak a téma szempontjából. Négyfokú skálán határozhatták meg a téma fontosságát, az egyáltalán nem fontos kategóriától a nagyon fontosig. A 4. táblázat adatait tekintve, látható, hogy a tehetséggondozás és a tanítás-tanulás tanítás-módszertani témakör emelkedik ki. A táblázat eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a pedagógusoknak legjobban a tehetséggondozást és a tanulást elősegítő képzésekre van szükségük, amelyekből kevés a felhozatal jelenleg, annak ellenére, hogy a pályázatok és a szakmai fórumok is egyre inkább előtérbe helyezik ezeket a témákat.

4. táblázat: A továbbképzések témáinak fontossága (átlagértékek négyfokú skálán)

**Gondoljon a továbbképzései többségére a továbbképzései közül az alábbiakat mennyire tartotta fontosnak?**

|   |      |
|---|------|
| Tehetséggondozás                              | 3,65 |
| Tanítás – tanulás                             | 3,61 |
| Környezeti nevelés                            | 3,26 |
| Egészség nevelés, mentálhigiéné               | 3,25 |
| Esélyegyenlőség                               | 3,23 |
| Családi életre nevelés                        | 3,2  |
| Mérés-értékelés                               | 3,04 |
| Gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia            | 3,01 |
| Pályaorientáció                               | 2,95 |
| Szabadidő-kultúra                             | 2,94 |
| Szervezet- és minőségfejlesztés               | 2,8  |
| Közoktatás-irányítás                          | 2,65 |
| Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás | 2,62 |

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A 13 témából faktoranalízis segítségével 4 faktor rajzolódott ki: a társadalmi szerepvállalás; az irányítás, értékelés; a tanulásmódszertan és a speciális csoportok (5. táblázat). A pedagógusok a szervezet- és minőségfejlesztés, a tehetséggondozás mellett a nemzeti és etnikai kisebbségi tanulókkal történő foglalkozás témákat tartják fontosnak, hasznosnak.

5. táblázat: A továbbképzések témái fontosságának faktorai (faktorsúlyok)

|                                    | <b>Társadalmi szerepvállalás</b> | <b>Irányítás, értékelés</b> | <b>Tanulás-módszertan</b> | <b>Speciális csoportok</b> |
|------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Környezeti nevelés                 | <b>,700</b>                      |                             |                           |                            |
| Szabadidő-kultúra                  | <b>,688</b>                      |                             |                           |                            |
| Egészségnevelés, mentálhigiéné     | <b>,677</b>                      |                             |                           |                            |
| Családi életre nevelés             | <b>,613</b>                      |                             |                           |                            |
| Pályaorientáció                    | <b>,574</b>                      |                             |                           |                            |
| Esélyegyenlőség                    | <b>,476</b>                      |                             |                           |                            |
| Szervezet- és minőség.....         |                                  | <b>,924</b>                 |                           |                            |
| Közoktatás-irányítás               |                                  | <b>,635</b>                 |                           |                            |
| Mérés-értékelés                    |                                  | <b>,500</b>                 |                           |                            |
| Tanítás – tanulás                  |                                  |                             | <b>,737</b>               |                            |
| Tehetséggondozás                   |                                  |                             | <b>,606</b>               |                            |
| Nemzeti és etnikai kisebb.....     |                                  |                             |                           | <b>,828</b>                |
| Gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia |                                  |                             |                           | <b>,358</b>                |

KMO: 0,848; Magyarázó érték: 49,986 % sig: 0,00

## Összegzés

Munkánk során a továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak jellegzetességeit vizsgáltuk, elsősorban arra kérdésre koncentrálva, hogy milyen motivációs tényezők mentén vettek részt a megkérdezettek továbbképzéseken, milyen problémákkal szembesültek a képzések kapcsán és milyen témájú továbbképzéseket tartanak fontosnak.

A motiváció és az igényelt képzések kapcsán meglévő változók összefüggéseinek megértésére a faktoranalízis módszerét alkalmaztuk.

Az elemzés révén láthatóvá vált, hogy mely motivációs tényezők járnak együtt, mely témájú továbbképzések vannak szorosabb összefüggésben és alkotnak jól elkülöníthető csoportot. Egyértelműen kirajzolódtak olyan igények és továbbképzési témák a pedagógusok részéről, amelyek a képző intézmények számára hasznos információt jelenthetnek.

A következőkben érdemes lesz ezeket a faktorokat különböző változók (az életkor; a szint, ahol tanít a pedagógus; a nem; az objektív anyagi helyzet; a szülők iskolai végzettsége; a munkahely intézménytípusa; tanítási gyakorlat hossza) mentén tovább értelmezni.

A pedagógusi munka minősége függ az oktatók képzettségétől, képességeitől, így a pedagógusképzés minősége és a pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálata fontos kérdés. A fenti vizsgálat és hasonlóképpen azért lehetnek szükségesek, hogy a pedagógusok továbbképzései valóban a résztvevők igényein alapuljanak és ne egy kötelező elemként jelenjenek meg a szakmai életútban. A képzéseken tanultakat hasznosan, eredményesen tudják beépíteni a munkájukba.

Ez a vizsgálat alulnézeti képet adhat, azonban támpontokat nyújthat a pedagógusok épp megújuló továbbképzési rendszerének a fejlesztéséhez.

### **Felhasznált irodalom:**

- Csoma Gyula (2002): Felnőttoktatási sajátosságok. In Mayer József (szerk.): Problémák, kérdések – megoldások, válaszok. Budapest, OKI
- Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. Modern Nyelvoktatás, 4. 3-21. p.
- Engler Ágnes (2014): Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen, CHERD-H
- Györgyi Zoltán (2002): Tanulás felnőttkorban. Budapest, Oktatáskutató Intézet
- Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Kerülő Judit (2008): A felnőttek tanulási motivációja. In Juhász Erika (szerk.): Andragógia és közművelődés. Felnőttnevelés, művelődés. Acta Andragogiae et Culturae sorozat 21 Debrecen, Debreceni Egyetem, 177-186. p.
- Kerülő Judit (2009a): A tanulási motivációról. In Henczi Lajos (szerk.): A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. Budapest, RAABE Kiadó
- Kerülő Judit (2009b): Akkor most tanuljak vagy ne? A tanulási motivációról. In Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 263-268. p.
- Kerülő Judit (2010): A felnőttkori tanulás gondjai és örömei. In Juhász Erika – Szabó Irma (szerk.): Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés. Debrecen, Csokonai Kiadó – Debreceni Egyetem – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület
- Kozéki Béla (1975): Motiválás és motiváció. Budapest, Tankönyvkiadó
- Márkus Edina – Rácz Ildikó – Erdei Gábor (2014): A pedagógus-továbbképzések Magyarországon, különös tekintettel az informatikai területre. In: Németh Nóra Veronika: Képzők és Képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól. Szeged, Belvedere, 99-116. p

- Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Felsőoktatás & Társadalom 4. Nagyvárad – Budapest, Partium Könyvkiadó Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó
- Réthy Endréné (2003): Motiváció, tanulás, tanítás Miért tanulunk jól vagy rosszul? Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Sági Matild – Varga Júlia (2011): Pedagógusok. In Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.) Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Budapest, OFI, 295–324. p.
- Török Balázs (2006): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. Educatio, 2. sz. 333-347. p.
- Zrinszky László (2005): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Budapest, Okker Kiadó

### ***Dokumentumok:***

- Barber, M – Mourshed, M (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. London, McKinsey & Company, [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Mourshed, M., Chijioko, C. és Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. London, McKinsey & Company. [http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)
- OECD (2005): „Teachers matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris, OECD
- OECD (2009): Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS. Paris, OECD <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD (2010): TALIS 2008 Technical Report, Paris, OECD <http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>
- OECD (2013): The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. Paris, OECD [http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf)



## **RECENZÍÓ**

**Tóke János**

***Láthatósági mellény egy lebecsült szakmán  
(Recenzió Farkas Éva: A láthatatlan szakma című könyvéről)***

*„A legfontosabb azonban, hogy a kérdezést ne hagyd abba.” (A. Einstein)*

Bíró: A vádat már korábbról ismerik: az andragógia egy felesleges szak, hiszen felnőtteket – nem úgy, mint a gyerekeket – bárki tud oktatni. A felsőoktatásban az andragógia egy tücsökszak, amelyet, ha be is fejeznek a hallgatók, a munkapiacon nem tudnak érvényesülni. Az utolsó szó jogával kívánnak-e élni a vádlottak?

Vádlottak (egyetemi tanárok, felnőttképzési intézetek vezetői, okleveles felnőttoktatók, andragógusok...) képviselője: Tisztelt bíró úr, a védenccim azt szeretnék, ha az ítélet kihirdetése előtt az esküdszék elolvasná Dr. Farkas Évának, a Szegedi Tudományegyetem egyetemi docensének „A láthatatlan szakma” című könyvét, amely a felnőttképzéssel kapcsolatos tényeket és tendenciákat gyűjtötte össze az elmúlt negyedévszázadra vonatkozóan.

Akik ismerik Farkas Évát, azoknak nem jelent újdonságot, hogy a könyv szerzője anyafarkasként védelmezi a legtöbb ember számára láthatatlan felnőttképzést. Korábbi tanulmányai, megnyilvánulásai és - e könyv által ő is bekerült abba a „néhány szent örültet” összegyűjtő csoportba, amelynek a tagjai időt és energiát nem sajnálva, arcukat és gondolataikat felvállalva azon dolgoznak, hogy a lebecsült andragógiát arra a felső szintre helyezték, ahol szerintük a megérdemelt helye lenne.

A felnőttképzés működési jellemzőinek rendszerszintű vizsgálata című kutatás 2011. szeptember 1. és 2013. augusztus 31. között részesült Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban, amelynek köszönhetően megszületett a 338 oldalas könyv. Az a könyv, amelynek súlya van. A szó mindkét jelentését magában hordozza: akár a mérleg által kimutatott grammokat, akár a benne levő kutatási eredmények leírását vesszük figyelembe. A borítón a kék szín árnyalatai dominálnak, s kiváló döntés volt a felső és az alsó részt megtörni egy másfél ujjnyi vastag piros csíkkal, mivel egy könyvekkal zsúfolt polcon könnyű megtalálni, s nem hivalkodóan, de mégis képes a külsejével is felkelteni az érdeklődést.

A könyv írása közben, Farkas Éva 2013 márciusában bebizonyította, abban a kétéves időszakban sem akart bezárkózni a kutatási eredmények elemzése és a szakkönyvek közé. Ekkor ugyanis kemény választ<sup>5</sup> fogalmazott meg Parragh Lászlónak, aki a Népszabadságnak adott interjújában tücsökszaknak nevezte az andragógiát.

Amikor a könyv készült, még nem lehetett tudni, hogy ez a kiadvány igazából egy lezárása lesz a magyarországi felnőttképzés egyik jelentős korszakának: hogy mégis így történt, annak oka, hogy 2013. szeptember 1-jétől hatályos az új, LXXVII. számú felnőttképzési

<sup>5</sup> [http://eduline.hu/felnottkepzes/2013/3/18/level\\_Parragh\\_Laszlonak\\_andragovia\\_CQPSJI](http://eduline.hu/felnottkepzes/2013/3/18/level_Parragh_Laszlonak_andragogia_CQPSJI)

törvény. Farkas Éva 2013 augusztusában pontot tett a kézirat végére, s napokkal később már egy új fejezet kezdődött a hazai felnőttképzésben.

A szerző hat főfejezetet határozott meg könyvében, s ezek közül az első A rendszerváltástól a felnőttképzési törvény megszületéséig (1989–2001), a második pedig A felnőttképzés aranykora címet viseli. Azért említem együtt az első és a második fejezetet, mert mindkettőben rengeteg, táblázatban feltüntetett adatot találunk a gazdasági szerkezet átalakulására, a foglalkoztatás és a demográfiai jellemzőkre. Nagyon jó döntésnek bizonyult az első és a második főfejezetben ugyanazokkal az alfejezeti címekkel – az említett három területben – végbemenő változásokat bemutatni. Mivel a felnőttképzés több területhez is kötődik, így Farkas Éva a köz- és felsőoktatási rendszer változásait is részletesen elénk tárta. Több helyen is előfordul, hogy a tényszerű adatokat személyes gondolatok váltják: a szerzőnek, mint felnőttképzési intézmény vezetőjének, és mint az andragógia alap- és mesterszakon oktatónak is rálátása volt a dolgokra, így, habár az előszóban leírja, tudja, hogy emiatt támadási felületet biztosít, azonban véleménye mellett akkor és most is kitart, mivel azok nem légből kapott információkon alapulnak. A személyes hangvétel külön felértékelődik, amikor a szakképzési rendszerről szóló résznél hamut szór a saját fejére (is), s elismeri, hogy „a néhány év távlatából úgy ítélem meg, hogy a tantervi reformok nem érték el azt a hatást, amit a fejlesztők (magamat is beleértve) a 2006-os moduláris rendszer bevezetése kapcsán reméltek” (96).

A könyvben részletes és alapos ismertetőt kapunk a felnőttképzési törvény megszületéséről és arról is, hogy a négy fő kérdésben (fogalomalkotás és definiálás, felnőttképzés működésének szakmai háttere és dokumentációs rendszere, támogatási rendszer, képzés minősége) milyen szabályozást hozott a 2001. évi CI. törvény és annak a legnagyobb változtatásai milyen területen jelentettek újat.

Az első felnőttképzési törvénnyel kapcsolatos hibák között az egyik kiemelt helyen szerepel a pályakövetési rendszer hiánya, amire a 2013 szeptemberétől hatályos LXXVII. törvény sem tér ki, viszont utal rá, hogy majd a kormányrendelet szabályozza ezt a részt. Úgy tűnik azonban, hogy a pályakövetés mégsem olyan lényeges, mint azt Farkas Éva gondolja, mivel 2016 februárjában még se híre, se hamva nem volt ennek a kormányrendeletnek...

Az andragógia problémája még, hogy előbb alakult ki a gyakorlat, mint az elmélet. „... előbb kezdtük el a munkanélküliek átképzését, mint az azt megalapozó elméletnek és módszertannak a kidolgozását. Pedig a felnőttképzésben dolgozók szakmai felkészültsége és fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét”. (139.). Ez utóbbi gondolatmenetet támasztja alá Feketéné Szakos Éva kutatása is, aki egy andragógiai kutatás részeként felnőttképzési szakembereket kért fel, hogy fejtssék ki véleményüket a felnőttképzés elméletének és gyakorlatának viszonyáról.. Az, hogy a szakemberek szerint „a felnőttoktatásban az elmélet és a gyakorlat összhangja nem megfelelő”, bizonyára nem okozott nagy meglepetést, viszont nagyon fontos, hogy az okokat tekintve, első helyre a felnőttképzésben közreműködő szakemberek képzetlenségét tették. (Feketéné Szakos 2014: 18).

A felnőttoktatáshoz és -képzéshez szorosan kapcsolódik az egész életen át tartó tanulás, vagyis a Lifelong learning (LLL), hiszen a felgyorsult információ áramlás és a folyamatos

fejlődés és innováció miatt az emberek egyre nagyobb hányadának kell már meglévő tudását fejlesztenie és/vagy új kulcskompetenciákat elsajátítania. Farkas Éva a Magyar Köztársaság által 2005 őszén elfogadott LLL stratégiájával kapcsolatban megjegyzi, hogy „a kormányhatározat megnevezte a feladatokat, határidőket és felelősöket jelölt ki, mégis a feladatok többsége rövid idő alatt feledésbe merült”. Ezek között van a koordináló és értékelő bizottság működtetése, Nemzeti Felnőttképzési Adattár létrehozása. A könyv több helyen is érinti azt a problémát, hogy a felnőttképzéssel több minisztérium is foglalkozik: a felnőttképzési törvényt az Oktatásügyi Minisztérium készítette elő, és fogadta el 2001-ben, a törvényben foglaltak megvalósítása azonban már a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium feladata lett. A felnőttkori tanulás jelenleg három minisztériumhoz is kapcsolódik (EMMI, NGM, IM, BM). Annak ellenére, hogy emiatt a dolgok körülményessé válnak, egyik minisztérium a másikra vár egy olyan pillanatban, mikor minden elvesztegetett napnak, hétnek súlyos következményei lehetnek a magyar oktatás és gazdaság tekintetében, úgy tűnik, hogy semmiféle változás nem fog történni ezen a téren. Legalábbis ez derül ki Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra nevet viselő dokumentumból: A stratégia megvalósításáért az érintett területekért felelős minisztériumok közösen felelősek: az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a Nemzetgazdasági Minisztérium. (Magyar Kormány 2013: 99). Ha ehhez még hozzáteszük, hogy a Magyar Tudományos Akadémia megszüntette a Tanulás egész életen át elnöki bizottságot (Benedek 2012: 20), akkor nyugodtan kijelenthetjük: nagyon is fontos, hogy Farkas Éva több oldalon foglalkozik ezzel a témával és ezáltal próbálja „visszatéríteni” a szerinte helyes útról letérőket.

A harmadik fejezetben, amely Az akkreditált felnőttképzési intézmények működésének jellemzői nevet viseli a szerző a strukturált kérdőíves lekérdezés által elvégzett kutatás eredményeit ismerteti. E fejezetnek számomra a legértékesebb része az a 13 javaslat, amelyek végén található megjegyzések már úgy készültek el, hogy a szerző figyelembe vette az új felnőttképzési törvény egyes paragrafusait (172–181.).

A felnőttoktatói szerepek és kompetenciák fejezetcím alatt a magyar gyakorlat szerint három csoportba sorolt felnőttképzési szakemberek (intézményvezetők, felnőttoktatók, oktatásszervezők) feladatprofilja található. Az oktatásszervező esetében a DACUM-módszerrel elkészített munkaköri elemzés alapján megállapítható, hogy mintegy száz rendszeres feladatot kell elvégeznie (195–198.).

Farkas Éva könyvében mintegy 80 kérdést számoltam össze: van, ahol az általa feltett kérdésre azonnal válasz is érkezik. „Indokolt -e a közoktatásban dolgozó tanár és a felnőttoktatásban dolgozó tanár megkülönböztetése? Természetesen indokolt, hiszen a tanított célcsoportokat jellemző tulajdonságok eltérőek, éles vonalat azonban nem lehet a kettő között húzni, de mindkettő szakszerű tudást igényel” (204.). Megszámlálhatatlanul sokszor mondták már el a felnőttképzési szakemberek, hogy a felnőtteket nem lehet ugyanazokkal a módszerekkel tanítani, mint a gyerekeket, de ezen a téren nagyon lassan történnek változások. A negyedik fejezet végén Farkas Éva javaslatot tesz a felnőttoktatók továbbképzésére, s úgy tűnik, ennek meg is lesz az eredménye, ugyanis a tréninglehetőséggel már élt az SZTE Fogorvostudományi Kara és a Szent-Györgyi Albert

Klinikai Központ, tavaly az év végén pedig az egyetemi oktatók módszertani felkészítése és ennek a tréningprogramja bekerült az egyetem fejlesztési tervébe.

Érdekes próbálkozásról olvashatunk az ötödik fejezetben, ugyanis a szerző Delfi-technikát alkalmazva, interjúkkal próbálta kideríteni a felnőttképzési rendszer működésében és működtetésében résztvevők, valamint az eltérő élethelyzetben levő andragógusok véleményét. A válaszadók négy csoportjával készített interjúk bebizonyították, az andragógia sokszínű és sokrétű, viszont az is kiderült, hogy a szakmára nem jellemző a közös identitás. A szakma jövőjét tekintve nem éppen biztató a közös identitás hiánya, viszont lényeges, hogy erről a témáról is egy kutatás által kaptunk egy olyan alaphelyzetet, amelyen a szakmában tevékenykedők képesek változtatni.

A hatodik fejezet az egész életen át tartó tanulás magyarországi és nemzetközi trendjeit gyűjti csokorba, és a könyv egyik, de inkább a legjelentősebb része is itt kapott helyet, méghozzá olyan alfejezet cím alatt, hogy: Javaslat a felnőttek képzési aktivitásának javítására irányuló fejlesztési program kidolgozására (319–329). A javaslatok között visszaköszön a már említett egységes ágazati irányítás, a felnőttek motivációja, a finanszírozás átalakítása, a távoktatásban oktatható képzési programok kidolgozása... vagyis szinte minden olyan témakör, amelyekkel a szerző már az előző fejezetekben részletesen foglalkozott. Kiemelném „a felnőttkori tanulás népszerűsítését”, már csak azért is, mert ez a rész szinte teljesen elhanyagolt. A felnőttek előtt nincsenek pozitív példák, a média nem foglalkozik alaposan a felnőttképzéssel, így nem meglepő, hogy a felnőttképzés szerepe és jelentősége – még a benne dolgozók számára is – sokszor megkérdőjeleződik.

A kép, amelyen Farkas Éva háttal, egy Andragógus feliratú láthatósági mellényben beszél az ELTE Gömb Aulájában a diáktüntetések idején, bejárta a világhálót<sup>6</sup>. A láthatatlan szakma című könyvével az andragógiát ruházta fel ugyanilyen mellénnyel. Hogy műve hiánypótló lenne, azt nem mondanám. Nem azért, mert nem az, hanem inkább azért, mert ezt a szót a recenzensek, a könyvismertetőket összeállítók annyira közhelyessé tették, hogy ma már alig születik olyan kiadvány, amelyik ne pótolna valamilyen hiányt. Farkas Éva könyvét ezen ok miatt inkább a felnőttképzés közkincsének nevezném, ugyanis annyi hasznos információt tartalmaz, s olyan kérdéseket fogalmaz meg, amelyekre az oktatáspolitikának sürgősen válaszokat kell adnia, máskülönben Magyarország olyan hátrányba kerül a gazdaság, az oktatás és az életszínvonal területén az Európai Unió országaihoz képest, amelynek a következményeit még unokáink is látni és érezni fogják. Farkas Éva szerint bizonyosan nem tudni, hogy „túléli-e a szakma a „szak”politikai döntéseket” (221.), de sejtéseink lehetnek. Amennyiben a felnőttképzés területén a láthatatlan szakmához hasonló színvonalú kiadványok látnak napvilágot, a válasz igen lehet.

Kinek ajánlom a könyvet?

- Akik a felnőttképzéssel napi szinten kapcsolatba kerülnek
- Parragh Lászlónak, az MKIK elnökének
- Azoknak a mérnökembereknek, akikkel nyilvános szerepléskor megesik, hogy összekeverik az andragógiát az antropológiával

<sup>6</sup> <http://abcug.hu/most-nem-az-egyetemfoglalas-a-cel/>

Kinek nem ajánlom a könyvet?

- Akit egy vessző hiánya annyira feldühít, hogy összefolynak előtte a betűk és onnantól kezdve képtelen értelmezni a leírtakat
- Azoknak, akik eldöntötték, semmi szükség koncepciókban, stratégiákban gondolkodni, elég, ha projektek születnek

### ***Felhasznált irodalom:***

- Benedek, András (2012): Felnőttképzés és intézményesülés legújabb dilemmái. In: Németh Balázs (szerk.) (2012): Andragógiai kutatások & fejlesztések. Pécs, PTE FEEK., 20. p.
- Feketéné Szakos, Éva (2014): Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában. Budapest, Eötvös József Kiadó, 18. p.
- Magyar Köztársaság Kormánya (2013): Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma, 99. p.

## Szerzőink

### ***Bacsa Bán Anetta***

- Ph.D. főiskolai docens, Dunaújvárosi Főiskola, Tanárképző Központ

### ***Baranyi Renáta***

- II. andragógia MA szakos hallgató, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet

### ***Beszédes Viktória***

- II. andragógia MA szakos hallgató, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet

### ***Jászberényi József***

- Ph.D. intézetvezető, főiskolai tanár, Zsigmond Király Főiskola Kommunikáció és Művelődéstudományi Intézet

### ***Maróti Andor***

- C.Sc. ny. egyetemi docens, Eötvös Lóránd Tudományegyetem

### ***Márkus Edina***

- PhD. egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

### ***Ravasz Enikő***

- II. andragógia MA szakos hallgató, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet

### ***Szabó Barbara***

- doktorandusz, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

### ***Takács-Miklósi Márta***

- PhD. egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

### ***Tóke János***

- andragógia MA szakos levelezős hallgató, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet



## A publikálás feltételei

1. A Felnőttképzési Szemlébe bárki publikálhat, aki elfogadja a publikálás feltételeit.
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. 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 12.000 karakter, max. terjedelem 25.000 karakter. Ettől csak recenziók esetén és kivételes esetekben térhet el a szerkesztőbizottság.
6. A publikációk leadása folyamatosan történik, és évente min. 2 alkalommal kerül elbírálásra. Az elbírálási határidők a honlapunkon nyomon követhetők.

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





## Impresszum

Felnőttképzési Szemle – online időszaki kiadvány  
2015. évi 2. szám (IX. évfolyam 2. szám)  
ISSN 1789-3569  
Nyilvántartási száma: 163/0651-1/2007 Kulturális Örökségvédelmi Hivatal  
Tárgyköre: neveléstudomány-andragógia

Alapító: **A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület (FFE)**  
E-mail: [fefegyesulet@gmail.com](mailto:fefegyesulet@gmail.com)

### **Főszerkesztő:**

Dr. Juhász Erika

### **A szerkesztőbizottság tagjai:**

Prof. Dr. Maróti Andor

Prof. Dr. Sári Mihály

Dr. Sári Szilvia

Dr. Zalay Szabolcs

### **Szerkesztőségi titkár:**

Szűcs Szabina

### **On-line szerkesztő:**

Pete Balázs

### **A 2015. évi 2. szám további, a szerkesztőbizottságon túli lektorai:**

Dr. Benkei-Kovács Balázs

Dr. Jászberényi József

Dr. Farkas Éva

Dr. Márkus Edina

Dr. Szabó Irma

Dr. Szabó József