

FEF

Felnőttképzési Szemle
X. évfolyam 1. szám
2016

Tartalomjegyzék

Előszó	4
Tanulmányok	6
Kovács Katalin: <i>A pedagógus-továbbképzés finanszírozásának igénye a pedagógus vélemények tükrében</i>	7
Maróti Andor: <i>Résztevő-központúság a felnőttképzésben</i>	19
Simándi Szilvia: <i>Tanulókörök online tanulási környezetben</i>	36
Polónyi István: <i>Megéri-e részidőben tanulni a felsőoktatásban?</i>	46
Kutatási eredmények	59
Benkei-Kovács Balázs – Üröginé Ács Anikó: <i>A kis létszámú felnőttkori szakképzések vizsgálata, statisztikai és komparatív dimenzióban</i>	60
Szücs Szabina – Juhász Erika: <i>Franciaország felnőttképzésének néhány jellemzője</i>	71
Recenzió	79
Márkus Edina: <i>Recenzió Engler Ágnes „Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói” című kötetéről</i>	80
Szerzőink	82
A publikálás feltételei	83
Impresszum	84

Előszó

A Felnőttképzési Szemle X. évfolyamának 1. száma 10 szerző tanulmányait és kutatási eredményeit mutatja be 8 publikációban. A Felnőttképzési Szemle ezen száma is azzal a céllal jelenik meg, hogy felvállalja a szakmai és tudományos párbeszéd alapját jelentő felnőttképzési témájú elméleti tanulmányok és empirikus kutatási eredmények bemutatását.

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

Jelenlegi számunkban a Tanulmányok rovatban három felsőoktatási intézmény, az Eszterházy Károly Főiskola, a Debreceni Egyetem és az Eötvös Lóránd Tudományegyetem közművelődéssel és neveléstudománnyal foglalkozó tanszékei egy-egy oktatójának, doktoranduszának írását olvashatjuk. A Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában tanulmányokat folytató Kovács Katalin a pedagógus-továbbképzés finanszírozási rendszerét tárja fel előtünk tanulmányában. Maróti Andortól az andragógiai elméleti kutatások máig meghatározó professzorának könyvéből olvashatunk egy részletet a felnőttképzés résztvevő-központúságáról. Polónyi István a közgazdaságtudományok kandidátusaként és az oktatás-gazdaságtan kiemelkedő hazai kutatójaként azt mutatja be, hogy a magyarországi felsőoktatás részidős programjaira jelentkező tanulóinak milyen az egyéni megtérülési rátája a képzés vonatkozásában. Simándi Szilvia, az Eszterházy Károly Egyetem tanszékvezető docense pedig a felnőttkori tanulás színtereinek, kihívásainak témáját tovább vizsgálva most az online tanulási környezetben is létrehozható tanulóköröket veszi górcső alá.

A kutatási eredményeket bemutató rovatban az ELTE két oktatója, Benkei-Kovács Balázs és Üröginé Ács Anikó közös cikkükben három (statisztikai, létszám szerinti és komparatív) szempontból is elemzik a kis létszámú szakmai képzések közelmúltbeli változásait. Jómagam (főszerk.) pedig a KultúrÁsz Egyesület szakmai koordinátorával, Szűcs Szabinával egy franciaországi tanulmányutunk alapján a francia felnőttképzés néhány jellemzőjét foglaltuk össze.



A recenzió rovatban a Debreceni Egyetem oktatójának, Engler Ágnesnek a „Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói” című kötetét mutatja be tanszéki kollégája, Márkus Edina. A kötet a felsőoktatás felnőttoktatási tevékenységének, valamint a felsőoktatásban tanuló felnőtteknek a vizsgálatára irányul, hazai viszonylatban hiánypótló módon.

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

Kellemes és hasznos olvasmányélményeket kívánunk a folyóirat olvasóinak! Reméljük, haszonnal tanulmányozzák az írásokat, és ajánlják kollégáiknak, ismerőseiknek, tanítványaiknak és tanáraiknak egyaránt!

Dr. Juhász Erika
főszerkesztő



TANULMÁNYOK

Kovács Katalin

A pedagógus-továbbképzés finanszírozásának igénye a pedagógus vélemények tükrében

Absztrakt

A pedagógusok szakmai életében rendkívül fontos a továbbképzések megléte. Ha ennyire fontos: foglalkoznunk kell vele részletesen és fel kell mérnünk azokat az igényeket a felhasználók körében, melyek az előrehaladást segítik. A tanulmány témája a pedagógusok továbbképzésekkel kapcsolatos finanszírozási igényeire összpontosít. A rendszer hatékony működéséhez elengedhetetlen, hogy az oktatás közvetlen résztvevőinek a véleményére építsünk. Célunk, hogy olyan reális elvárásokat tárjunk fel, amelyeket be lehet építeni a képzők struktúrájába és az intézmények, a piac kínálata a pedagógusok munkájához szükséges képzéseket anyagi szempontból is elérhetővé tegye.

Bevezetés

A pedagógus-továbbképzések célja, hogy a pedagógus szakmai tájékozottságát bővítse, kiegészítse és munkájában hatékony és sikeres legyen. A Pedagógiai Lexikon az alábbi módon definiálja a pedagógus-továbbképzés mibenlétét: „1. A pedagógus tevékenysége a munkájához szükséges szakértelem gyarapítása, elmélyítése céljából egyrészt önképzés (önművelés) útján, másrészt a szervezett lehetőségek igénybevételével. 2. a közoktatási intézmény, az intézményfenntartó, a pedagógusképző intézmény, társaság, szervezet, illetve magánszemély által szervezett lehetőség a szakmai tudás, képességek, tájékozottság felfrissítésére, kiegészítésére, új területek megismerésére.” (Báthory- Falus 1997)

A téma rendkívül szerteágazó, jelen dolgozatban a pedagógusok finanszírozással kapcsolatos igényeire koncentrálna igyekeztem egy átfogó képet adni arról, hogy milyen elméleti és gyakorlati problematikus csomópontok merülnek fel a képzések vonatkozásában.

Helyzetkép

A törvény előírja a pedagógusoknak, hogy hétévente legalább egy alkalommal kötelezően vegyenek részt továbbképzésen. Kötelező jellegén túl igen jelentős értéket, fejlődést és lehetőségeket kínál a pedagógusok számára. Engler (2015) tanulmányában arról számol be, hogy nem kizárólag szakmai szempontból térül meg a továbbképzéseken szerzett tudás, hanem például olyan tanulói közösségek kiépülésére is lehetőséget ad, mely a társadalmi tőke gyarapítására van jótékony hatással. Típusát tekintve nincs meghatározás, lehet bármilyen irányultságú. Liskó Ilona tipizálása szerint 3 típust különböztethetünk meg: fejlesztési továbbképzések, kompenzációs továbbképzések és probléma centrikus továbbképzések. (Liskó 2004) A fejlesztésre irányuló képzések valamilyen oktatáspolitikai változásra reagál, készíti fel a pedagógusokat. Ilyenek voltak az elmúlt időszakban a minőségbiztosítási képzések, a tantervi újításra való felkészítő képzések stb. A kompenzációs képzések a tanárok munkájához szükséges képesítés megszerzésére törekednek. Rendkívül széleskörű ez a típus, ide tartoznak a vezetőképzések, a főiskolai diplomával rendelkezők egyetemi végzettségének megszerzése stb. Végül a probléma centrikus továbbképzések lényege, hogy a felmerülő feladatokat minél hatékonyabban oldják meg az oktatási és nevelési intézmények dolgozói. Ez a fajta képzés inkább regionális vagy intézményi szinten releváns, hiszen helyi problémákra ad megoldást (pl.: drog prevenció, magatartási problémák kezelése, felzárkóztatás stb.)

Az egyik legfontosabb kérdés a képzések megléte, szervezése és a résztvevők elmondása alapján, hogy ki fizesse és milyen forrásból ezeket a továbbképzéseket. Már az 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról megjelöli, hogy a közoktatási költségvetés 3 százalékát kell a különböző pedagógus-továbbképzésekre fordítani, ami akkor európai viszonylatban jónak számított (Imre-Nagy 2003). 1997-ben a költségvetésből elkülönített rész volt erre a célra. A képzéseket 3 csoportra oszthatjuk finanszírozásuk szerint:

- támogatott
- részben támogatott
- nem támogatott.

A képzési kötelezettségre az állam támogatást nyújt minden pedagógus részére, indulnak olyan tanfolyamok, műhelyek, előadások stb., melyek költségeit állami pénzből fedezi. Észrevehető viszont az, hogy ezek a támogatások egyre inkább fogynak, és máshová csoportosulnak. Az alábbi táblázat mutatja, hogy az évek alatt a normatív támogatások mértéke milyen csökkenő tendenciát mutat. (1. ábra) A támogatás mértékét az állam központilag szabályozta és közzétette az egy főre jutó összeget.

1. ábra: A normatív támogatás évenkénti mértéke 1999 és 2011 között

Év	Normatív támogatás
1999	21 800
2000	15 182
2001	14 420
2002	14 420
2003	14 500
2004	15 000
2005	15 000
2006	11 700
2007	11 700
2008	11 700
2009	11 700
2010	0
2011	10 500

(Forrás: Gönczöl 2011)

Ma már többnyire ez a normatív támogatás kiegészül valamilyen pályázati forrással is. Ceglédi (2011) tanulmányában 2 domináns finanszírozási formáról olvashatunk. Az egyik a normatív támogatású forma, a másik pedig a pályázati támogatással megvalósított képzési forma. Kutatásukból kiderül, hogy a pedagógusok többsége mindkét típust hatékonynak véli, viszont összehangoltabb rendszerben és arányos intézményi elosztásban válna igazán eredményessé ez a finanszírozási ötvözet. Tehát a finanszírozásra ez a kettősség a jellemző.

A pályázati finanszírozású képzések inkább az oktatáspolitikai terveket igyekeznek beilleszteni a rendszerbe, oktatásirányítási terveket valósít meg. (Kocsis-Sági 2012) A pályázati támogatottságú képzések is szerveződhetnek egyrészt a pedagógusok egyéni fejlesztést célzó, szakmai képzések hatására és lehetnek olyan fejlesztések, műhelyek, tanfolyamok stb., melyek kötelezően végrehajtandóak, mert a pályázat magában foglalja azt. (Sági 2011a) A normatív támogatási rendszer ezzel szemben közvetlenebb, hiszen a pedagógusok egyéni fejlődését szolgálja, illetve az intézményi fejlesztési célokat akar megvalósítani. (Kocsis-Sági 2012) Viszont ez a költségvetéstől nagyban függ. Hiába egyre inkább csökken a támogatás mértéke, mégis egy biztos formája a képzések finanszírozásának, és ahogy Ceglédi (2011) kutatásából is kiderül, jobban alkalmazkodik a pedagógusok igényeihez, mint a pályázatos forma, ami sokszor kiszámíthatatlan.

A 2000-es években viszont egyre nagyobb teret nyertek az Európai Unió által szervezett és támogatott képzési lehetőségek. Gönczöl Enikő (2011: 109) tanulmányában a következőképpen ír: „A 2002-2010 közötti oktatásirányítás ideje alatt nyíltak meg a

minden korábbinál több lehetőséget kínáló uniós források a magyar oktatás számára. Az új források megjelenése szinte szétrobbantotta a pedagógus-továbbképzés addigi gyakorlatát, s a korszerű tanítási-tanulás módszerek terjesztéséhez kapcsolva, korábban soha nem látott módon engedte be a rendszerbe a személyes anyagi érdekek hatását.”

Nemzetközi kitekintés

Nemzetközi viszonylatban is érdemes megvizsgálni néhány ország pedagógus-továbbképzési rendszerét (kiemelten a finanszírozási formáikat). Az alábbiakban az Oktatási Hivatal által szervezett nemzetközi kutatások közül 5 országot mutatok be röviden, hogy milyen különbségek jelennek meg az országok között, illetve Magyarország és más ország között.

Anglia esetében a finanszírozás közvetlen, az iskolákon keresztül valósul meg. Az iskolák maguk alakítják a képzések profilját az igényeknek megfelelően, melyet összehangolnak mind a kormányzat, mind pedig a tantestület döntéseivel, elvárásaival. A képzések többsége ingyenes. A kormányzat ezen túl a továbbképzéseket koordináló szervezetek támogatására is különít el a költségvetésből. (Király 2013)

Hollandia a többi európai országtól eltérően inkább a szakmai fejlesztést tűzte ki célul és a pedagógusok szakmai presztízsének felemelése a távlati terv, a szakma professzionalizálására törekednek. (Major 2013)

Franciaország állami és egyéni szinten is lehetőséget kínál a képzéseken való részvételre. Állami szinten egy központilag irányított, de ingyenes képzésen vehetnek részt a pedagógusok, ahol az állam és a régiók közösen szervezik, felügyelik és támogatják a továbbképzéseket. Egyéni szinten főleg költségtérítéses képzéseket választhatnak az érdeklődők, viszont számos esetben lehetőség nyílik a rektori akadémiák támogatásának elnyerésére. (Pálffy 2013)

Közvetlen szomszédunk Románia képzési struktúrája a több fajta finanszírozási formáival érdemel figyelmet, valamint azzal, hogy a GDP 6%-át fordítják oktatási célokra, melyben benne foglaltatik a pedagógusok továbbképzésének megszervezése is. A résztvevők fizethetnek érte, szakszervezeti támogatást igényelhetnek, pályázati vagy minisztériumi támogatást kaphatnak, esetleg különböző EU-s pályázatokkal élhetnek. (Szabó-Thalmeiner 2013)

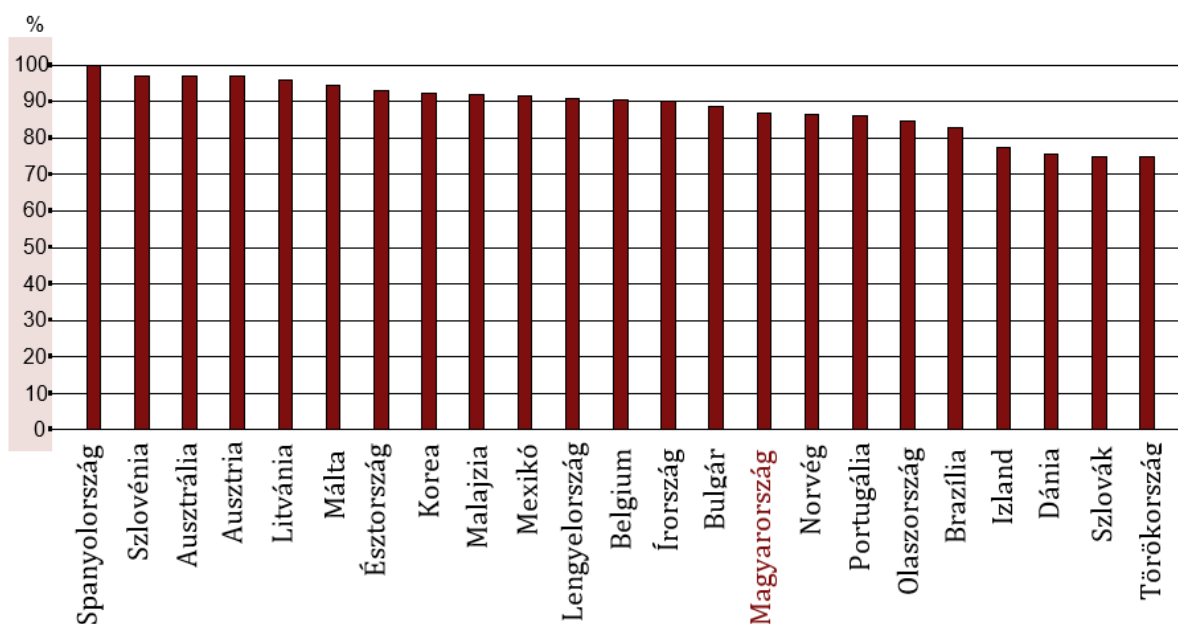
Végül Németország Európában az egyik egyedi ország, melyben 2 szinten szerveződik a továbbképzés: állami és tartományi. Állami szinten, indirekt módon a megbízott, felelős szervezetek bonyolítják le és a források is odakoncentrálódnak. Tartományi szinten közvetlen a finanszírozás, lehet ingyenes, pályázatos, rész-vagy önköltséges stb. A tartományok – mivel szövetségi szinten összehangoltak – nem sokban térnek el egymástól. (Bikics 2013)

A pedagógus-továbbképzések finanszírozása egy kutatás tükrében 2015-ben a Debreceni Egyetem kutatócsoportja (Szaktárnet 2015) 1056 pedagógust kérdezett meg a továbbképzési igényeikkel kapcsolatban, melynek alkalmával készített adatbázist felhasználva elemzem a továbbiakban a pedagógusok továbbképzésére vonatkozó finanszírozási igényeket, problémákat, adatokat.

A mintában szereplő több, mint 1000 pedagógus 7 megyéből került kiválasztásra, legnagyobb arányban kisebb városok pedagógusai, de jelentős a megyeszékhelyen élő pedagógusok aránya is (közel 30%).

A kutatásban résztvevők az elmúlt 5 évben magas arányban vettek részt továbbképzéseken (93,9 %), főleg akkreditált pedagógus-továbbképzéseket választottak (Kovács-Márkus-Halczmann 2015). A magas arány ellenére a 2009-es OECD-jelentés arról számol be, hogy Magyarország átlag körüli értékekkel bír a részvételi arányok között (2. ábra).

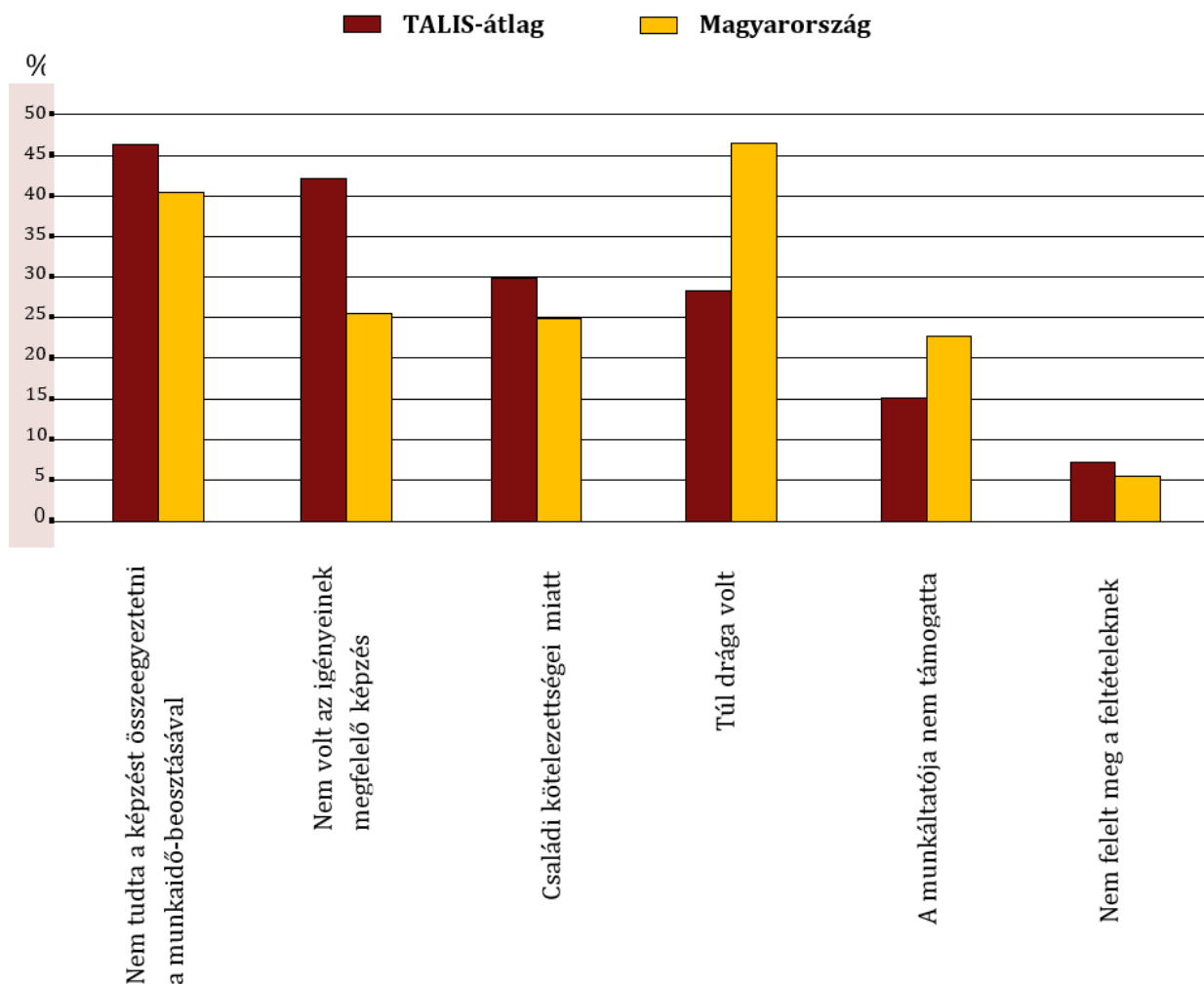
2. ábra: A kérdezést megelőző 18 hónapban továbbképzésben részesült tanárok aránya országonként (%)



(Forrás: TALIS 2009)

A képzésen való részvételt leginkább akadályozó tényezőként - több kutatás eredményeit figyelembe véve - a finanszírozást említették a megkérdezett pedagógusok. A 2009-es TALIS-jelentés is arról számol be, hogy nagy arányban azért maradnak ki a pedagógusok bizonyos továbbképzésekről, mert az túl drága. Magyarországon a megkérdezettek 47 %-a válaszolta ezt, tehát a leggyakoribb válaszuk volt. (3. ábra)

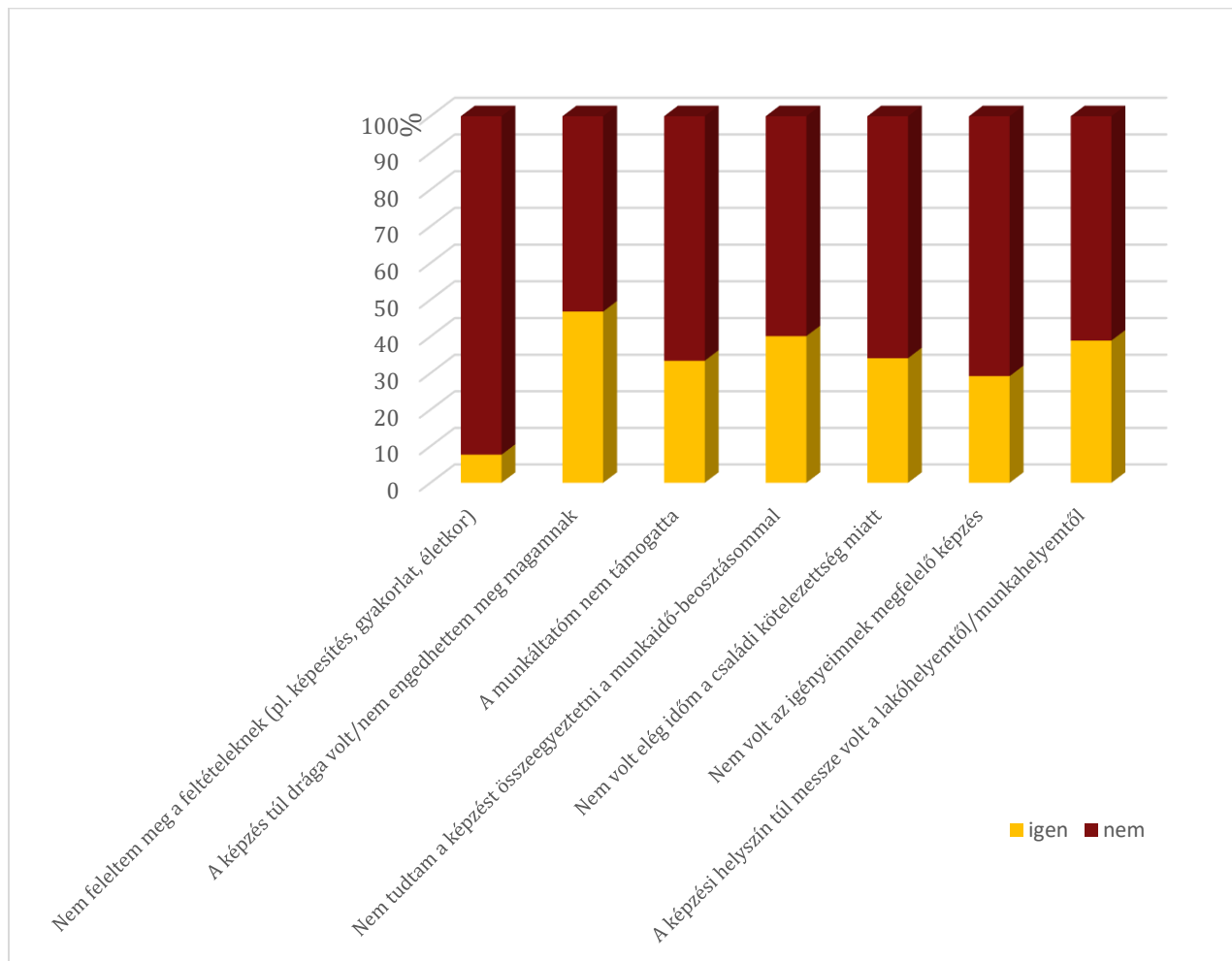
3. ábra: A kívánt továbbképzésben való részvétel elmaradásának oka a TALIS-országokban és Magyarországon (az említések százalékában)



(Forrás: TALIS 2009)

A Debreceni felmérés is hasonló eredményeket mutat, mint a 2008-as OECD-felmérés. A válaszadók több, mint 46 %-a a képzés anyagi vonzatait tartotta problémának. Megjelent viszont a képzési helyszín és a lakóhely közötti távolság is, mely nagyon összefügg a családi kötelezettségekkel (4. ábra).

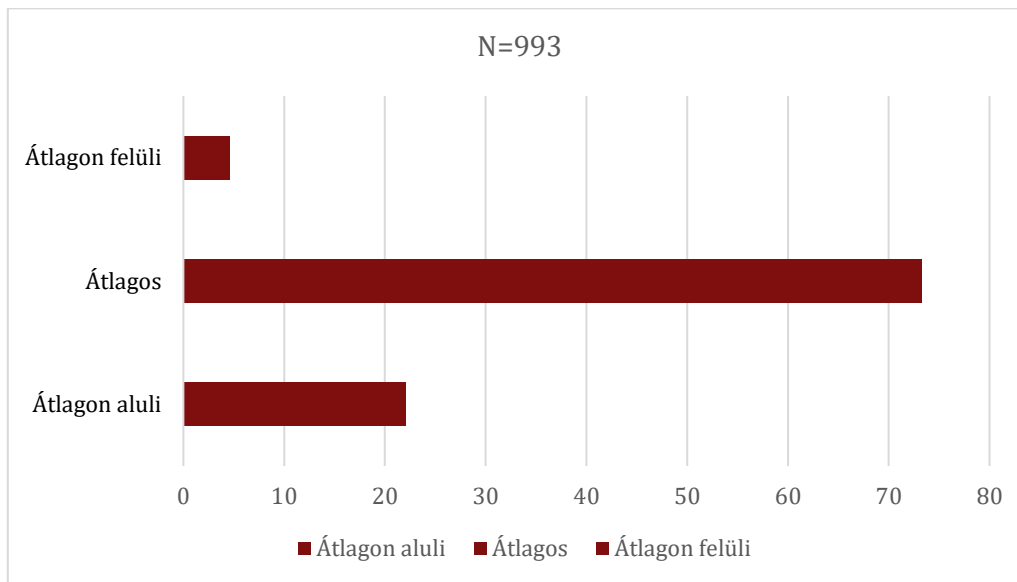
4. ábra: Probléma az elmúlt 18 hónapban tervezett továbbképzésekkel (%)



(Forrás: saját kutatás)

A pedagógusok anyagi helyzete magyarázná is azt a problémát, hogy a képzéseket túl drágának tartják, és nem tudják kifizetni azt, viszont nehéz igazolni azt, hogy a pedagógusok családjának anyagi helyzete mennyire tér el az átlagostól. A Szaktárnet - adatbázisából kiderül, hogy a megkérdezett közel 1000 pedagógus több, mint 70 %-a vallja átlagosnak anyagi helyzetét más diplomás pályán dolgozó ismerőiséhez képest (5. ábra).

5. ábra: Anyagi helyzet megítélése más diplomás pályán dolgozó ismerőséhez képest (%)

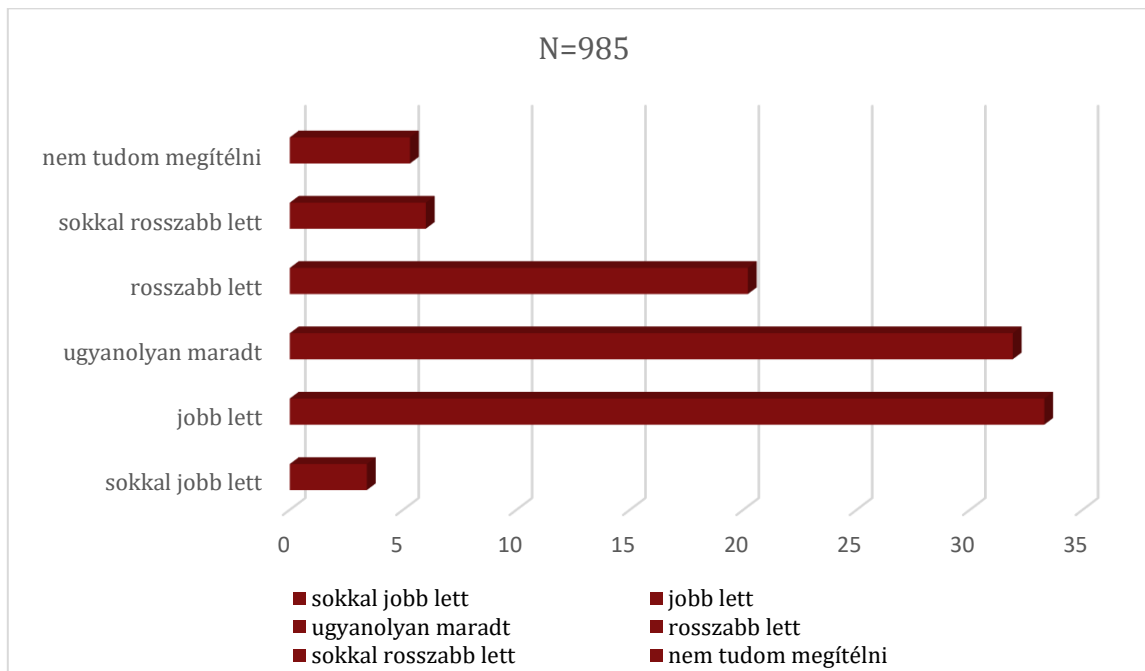


(Forrás: saját kutatás)

Tudjuk, hogy a kezdő pedagógusok bére igen elmarad a már gyakorlott kollégáiktól, viszont a 2013-ban bevezetett pedagógus életpálya-modell a bérezés tekintetében is (számos egyéb mellett) változást hozott. A pedagógusok bérezése egyrészt életpálya, másrészt végzettség alapján sorolják be. Polónyi (2015) tanulmányában részletesen elemzi a pedagógusbérezést más foglalkozásokkal összehasonlítva, melyből kiderül, hogy a fentebb említett életpálya-modell hozott némi változást a rendszerben, mégis a becslések szerint keresetnövekedésre lehet számítani (főleg az elhúzódó minősítések, a túlóra csökkentése stb. miatt). Polónyi munkájából azt is megtudjuk, hogy „a pedagógusok keresete jelentősen közeledik a diplomások nemzetgazdasági átlagkeresetéhez.” (Polónyi 2015)

A bérezés és jövedelmek tekintetében a következőkben vegyük szemügyre az elemzésben vizsgált csoport helyzetét. Ha a család anyagi helyzetének megítélésről van szó, akkor a válaszadók több, mint 30%-a válaszolta, hogy az elmúlt 10 év távlatában jobb anyagi helyzetben van (6. ábra).

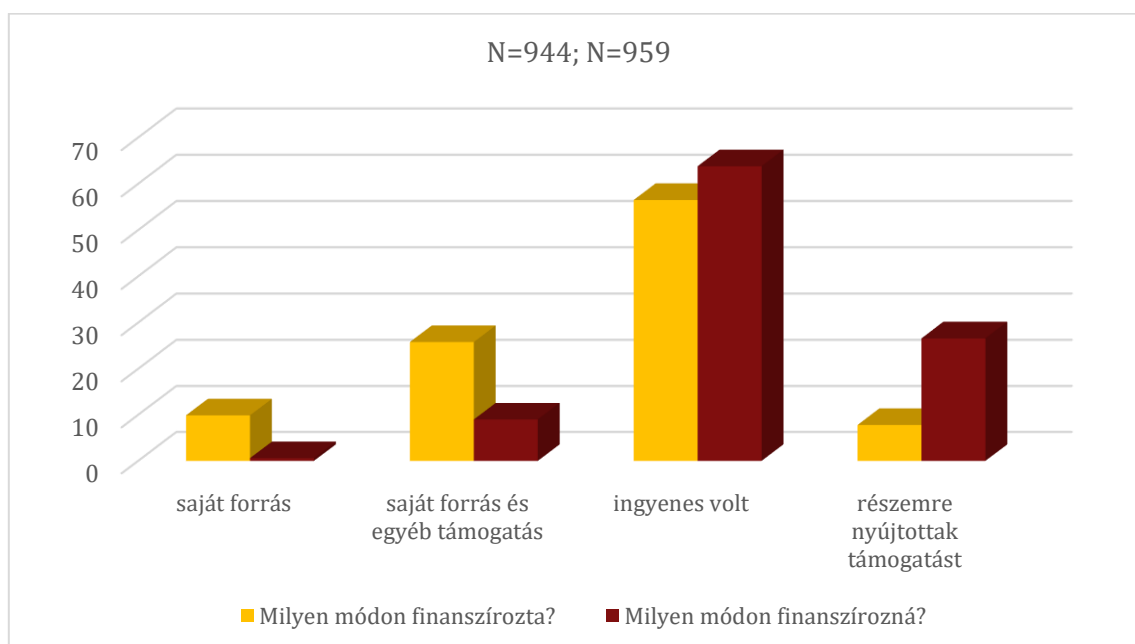
6. ábra: A család anyagi helyzete az elmúlt 10 évben (%)



(Forrás: saját kutatás)

Az alábbi diagram szemlélteti, hogy a megkérdezett pedagógusok milyen módon finanszírozták eddig és, milyen módon szeretnék finanszírozni a további képzéseiket (7. ábra).

7. ábra: A továbbképzések finanszírozása (%)



(Forrás: saját kutatás)

Legnagyobb arányban az ingyenes képzéseket vették igénybe és ezt is szeretnék a jövőben. Saját forrás bevonását a fejlődés érdekében igen kevesen vállalnák. Ha az önerőből fizetett képzéseket egyéb támogatással támogatnák, kiegészítenék, akkor magasabb hajlandóságot mutatna a helyzetkép.

Kárpáti (2008) tanulmányában olvashatjuk, hogy azok a finanszírozási keretek, melyek vannak, nem a pedagógus munka segítségére irányulnak. Csapó Benő (2003) így ír a minőségi munka megvalósulásáról a továbbképzések tükrében: „A közoktatás hosszú távú érdekeit és a tanárok szakmai fejlődésének szempontjait ugyanis felülírják az anyagi haszonszerzés motivációi.”

Összegzés

Az egyre fejlődő oktatási rendszer megkívánja olyan pedagógusok szakmai jelenlétét, akik naprakész információkkal, módszertani sokszínűséggel és professzionális tudással felvértezve látják el feladataikat. Ezért fontos, hogy olyan továbbképzési rendszer legyen számukra elérhető, mellyel ezt a célt elérik.

Számos kutatás és tanulmány tárja fel, hogy a finanszírozás az egyik gátló tényezője ennek a tervnek a megvalósításában. Magyarországon az ingyenes képzéseket preferálja a „pedagógus társadalom” nagy része, viszont akad olyan megkérdozett pedagógusok közül, aki úgy véli, hogy azzal, hogy saját maga fizeti képzését, sokkal komolyabban veszi a megszerzett tudást. Megválaszolatlan kérdés marad, hogy milyen támogatási forma lenne az, amely által a megszerzett ismeretek megbecsült és a mindennapi munkába hasznosíthatóvá válnának a pedagógusok számára.

Azáltal, hogy megismerjük a gyakorló pedagógusok képzési finanszírozásával kapcsolatos igényeiket, már elindulunk egy olyan úton, ahol ténylegesen mind az oktatáspolitikai, mind a pedagógusok érdekeit összehangolva alakíthatunk ki egy hatékony és eredményes oktatási rendszert.

A kutatások és felmérések azt igazolják, hogy van igény a továbbképzésekre, a szakmai fejlődésre, viszont a képzések színvonalának emelése, a minőségi képzés megteremtése és a valós elvárásokhoz való igazodás még mindig kulcsfontosságú feladat.

Felhasznált irodalom:

- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997): Pedagógiai Lexikon I-III. Budapest, Keraban Kiadó
- Bikics Gabriella (2013): Tanártovábbképzés Németországban. Oktatási Hivatal, In: www.Bikics_Gabriella_Tanartovabbkepzes_Nemetorszagban.pdf. Letöltés ideje: 2014. december 27.
- Csapó Benő (2003): A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In: Új Pedagógiai Szemle, 53. évf. 3. szám, 12-27. p.
- Engler Ágnes (2015): A felnőttkori továbbtanulás közösségi vetületei. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.)(2015): Pálya, modell. Igények és lehetőségek a pedagógustovábbképzés változó rendszerében. Nagyvárad – Budapest, Partium Press – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó, 169-184. p.
- Gönczöl Enikő (2011): Trendek és fordulópontok a magyarországi pedagógusok továbbképzési rendszerének működésében. In: Sági Matild (szerk.)(2011): Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- H. Nagy Anna (2010): A pedagógus-továbbképzés formái, tartalma, szerepe az átalakulás időszakában. In: Felsőoktatási Műhely, 2010/II. szám, 117-120. p.
- Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia (2009): Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Horváth Attila – Pőcze Gábor (1996): Pedagógus-továbbképzés és minőségbiztosítás. In: Új Pedagógiai Szemle, XLVI évfolyam 9. szám 68-84. p.
- Imre Nóra – Nagy Mária (2003): A pedagógusok továbbképzése. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.)(2003): Jelentés a magyar közoktatásról. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, (7.5.3. fejezet), 303-307. p.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.)(2008): Zöld Könyv – A magyar közoktatás megújításáért. Budapest, Miniszterelnöki Hivatal. ECOSTAT.
- Király Zsolt (2013): Tanártovábbképzés Angliában. Oktatási Hivatal, In: www.315_PEDTK_Kiraly_Zsolt_Tanartovabbkepzes_Angliaban.pdf. Letöltés ideje: 2014. december 27.
- Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.)(2012): Pedagógusok a pályán. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Kovács Klára – Márkus Edina – Halczman Attila (szerk.)(2015): Gyorsjelentés. Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata. In: http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok_k5.php. Letöltés ideje: 2016.01.19.

- Liskó Ilona (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága. In: *Educatio*, 2004/3. szám, 391-405.p.
- Major Éva (2013): A tanárok folyamatos szakmai fejlesztése, továbbképzése Hollandiában. Oktatási Hivatal, In: www.Major_Eva_Tanartovabbkepzes_Hollandiaban.pdf. Letöltés ideje: 2014. december 27.
- Milotay Nóra (2004): Az Európai Unió pedagógusképzési és továbbképzési politikája. *Educatio* 2004/3. szám, 431-440.p. In: <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/978.pdf>. Letöltés ideje: 2015. december 06.
- Pálffy Gabriella (2013): Tanártovábbképzés Franciaországban. Oktatási Hivatal, In: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/Palffy_Gabriella_Tanartovabbkepzes_Franciaorszagban.pdf. Letöltés ideje: 2014. december 27.
- Polónyi István (2015): Pedagógusbérek – mindig lent? In: *Eductio*. 2015/1. szám, 30-46 pp.
- Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.)(2015): Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Nagyvárad – Budapest, Partium Press – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó
- Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség. Gondolat Kiadó.
- Sági Matild (2011b): Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 61. évf. 10. szám, 5-17.p.
- Sági Matild (szerk.)(2011a): Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2013): Tanártovábbképzés Romániában. Oktatási Hivatal, In: www.Szabo_Thalmeiner_Noemi_Tanartovabbkepzes_Romaniaban.pdf. Letöltés ideje: 2014. december 27.

Maróti Andor

Résztevő-központúság a felnőttképzésben

Absztrakt

Új fogalom terjed a felnőttoktatás külföldi szakirodalmában: a részttevő-központúság, vagy másképpen nevezve: *tanulás-központúság*. A tanítás-tanulás kapcsolatában az utóbbit tartja döntőnek, hangsúlyozva, hogy eredményes tanulás csak akkor lehetséges, ha a tanulók összhangba hozzák tapasztalataikat és meglevő ismereteiket a kapott új információkkal. E követelmény azt is jelenti, hogy a tanítás-tanulás folyamatában már nem a tanár lesz a fő szereplő, hanem a tanulók csoportja, amely aktivitásával maga is részese lesz a tanításnak a csoporttagok közt lezajló kommunikációval. Az új felfogás nem tünteti el a tanár felelősségét, csak másként határozza meg a tennivalóit: ismeretadás helyett a tanulást közvetlenül *segítő* szerepet kell vállalnia.

A részttevő-központúság csaknem teljesen hiányzik a magyarországi felnőttoktatás gyakorlatából. Erősen tartja magát az a meggyőződés, hogy a tananyag szakszerű összeállítása és a vonzó, követhető tanári magyarázat a döntő, fő formája pedig az előadás. Ehhez kapcsolódhat konzultáció, amelyben a tanulók kérdezhetnek és elmondhatják a gondolataikat, de ez csak kiegészítése lesz az ismeretadó előadásnak. Ezért itt a tanulói aktivitás korlátozott, amit az is elárul, hogy a másodszor szólásra jelentkezők bocsánatkéréssel kezdik a mondanivalójukat, mintha szégyellnék, hogy ismét eszükbe jutott valami.

A felnőttoktatás hagyományos gyakorlatában először megállapítják a célt, majd ennek megfelelően alakítják ki a tématervet, azaz összeállítják a „tananyagot”, majd annak kifejtését felkért előadókra bízzák. Közben gondoskodnak az anyagi-tárgyi feltételekről, és csak ezután keresik meg azokat, akik az így megtervezett oktatásra „beiskolázhatók”. Nyilvánvaló, hogy a kiképzendőknél ezután már alkalmazkodniuk kell a tőlük függetlenül összeállított programhoz, annak tartalmához és a közreműködő szakemberek módszereihez. Alkalmazkodniuk kell az oktatás szervezeti kereteihez és a tanuló csoport összetételéhez is. Mindez talán természetesnek is vehető, hiszen aki tud valamit, az átadja azoknak, akik azt nem tudják. Ám az már aligha természetes, hogy a tématerv úgy áll össze, hogy az esetek többségében egyáltalán nem veszik figyelembe a majdani tanulók tapasztalatát, tudását, tanulási képességét, sőt a motivációját, érdeklődését sem. E vonatkozásokra csak a tanfolyam közben derülhet fény, ott is legfeljebb véletlenül, hiszen sem a tervezők, sem az előadók nem építenek ezekre. Sőt, még zavaró tényezők is lehetnek, amennyiben nem illeszkednek az előre tervezett tananyaghoz. Nem csoda, hogy a tanítás eredményességét sem aszerint ítélik meg, hogyan is változott a tanulók tudása,

készség- és képességszintje, inkább csak azt nézik, hogy a képzés résztvevői rendszeresen látogatták-e az előadásokat, aktívak voltak-e a felvetett kérdéseikkel, tetszett-e nekik az előadók teljesítménye?

Csak ahol beszámolóval, vizsgával zárul egy tanfolyam, ott mérik fel, hogy mi maradt meg az átadott információkból a tanulók emlékezetében, esetleg azt kérdezik meg, hogy miképpen tudnák a gyakorlatban alkalmazni a hallottakat. Az első esetben mellékes, hogy ki hogyan építené be tudatába az új ismereteket, s hogyan alkalmazná azokat, a második esetben pedig a tanfolyam anyaga válik mellékessé.

Az ilyen tapasztalatok nyomán érthető, hogy sokan kételkednek a felnőttoktatás hasznában, látva, hogy a résztvevők teljesítménye nincs arányban a képzés tervezésére, szervezésére és megvalósítására fordított idővel, pénzzel és energiával. A teljesítmények gyengesége persze nem a résztvevők figyelmének és érdeklődésének alacsony szintjéből fakad, nem is szellemi képességük, tudásuk alacsony szintjéből, hanem sokkal inkább abból, hogy a felnőttoktatás jó részében nincs igazán követelmény és nem vizsgálják alaposan, mi történik a tanulás közben. Persze vannak kivételek, az iskolarendszerű felnőttoktatás, az idegen nyelvek tanítása, a gépkocsi-vezetői tanfolyam vagy egy szakmát adó képzés méri az eredményeket. Itt is megállapítható azonban, hogy néhol csak a végeredmény fontos, a hozzá vezető tanulási folyamat – a nehézségeivel, buktatóival, problémáival – már nem. Így azután a tanítás nem is segíti ezt a folyamatot, az a tanulók magánügye marad. A kritika nem vonatkozik az idegen nyelvek tanítására, mert az kis létszámú csoportokban folyik, ahol a tanulás állandó gyakorlatokkal történik, a tanulók aktív részvételével. Itt azonnal világossá válik, mit lehet már eredménynek tekinteni és mit nem. A teljesítmények javítási lehetőségei közvetlenül adóttak, ezért a tanítás valóban segíti a tanulók készségeinek fejlődését. Ezért lesz magától értetődő, hogy mielőtt egy tanfolyam elkezdődik, felméri a jelentkezők meglévő tudását és annak alapján állapítják meg, hogy mi az az induló szint, amit fejleszteni lehet majd.

A felnőttoktatás más programjai ezzel szemben figyelmen kívül hagyják a résztvevők eltérő motivációját, magukkal hozott tudását, tapasztalatát és azt, hogy ez hogyan változik a tanulás hatására. Nem veszik figyelembe, mert nem gondolnak arra, hogy a tanulás tulajdonképp *változás*, nemcsak az átvett ismeretek mennyiségében, hanem a gondolkodás módjában, a valóság szemléletében, a képességekben, a magatartásban és a tevékenységben is. Tény, hogy az ilyen változás nem egyszeri esemény, hanem hosszabb folyamat eredménye, olyan folyamaté, amelyben hatás és ellenhatás kölcsönösen befolyásolja az egyént. Nem tekinthető magától értetődőnek, hogy eközben minden csak fejlődést jelent, a gondolkodás régi és új elemeinek találkozásánál gyakran a meglévő régi az erősebb. Különösen akkor, ha az új információ megbontja a tudat addigi egyensúlyát. Ilyenkor történhet meg, hogy az új információ átvevői átértelmezik, amit látnak, hallanak vagy olvasnak, hogy az új a régi meggyőződésüket igazolja továbbra is. Számukra ugyanis a tudat stabilitása fontos, minden információ, ami megbontja ezt, csak zavaró.

Feltételezhető, hogy ott, ahol a tanulási folyamat alakulása figyelmen kívül marad, gyakori az oktatás elemeinek eklektikus kapcsolódása. Vagyis az összefüggések hiánya a tematikai

egységek szerveslensége következtében, amelyben az egyes részek nem építenek egymásra. Ahol ez jellemző a tananyag struktúrájára, ott szinte magától értetődő, hogy a tanulásban sem korrigálják az elsajátítás jellegzetes hibáit. Ahol nem törődnek azzal, hogy az egyik tanár mit mondott, hová jutott el és a másikra ez hogyan vonatkozatható, ott a tanítás sem lesz érdekelt abban, hogy az oktatók egymással együttműködve igyekezzenek javítani a tanulói teljesítményeket. Ilyen körülmények közt az oktatás megmarad az ismeretek átadásánál, a tanulás pedig az ismeretek elszórt átvételénél anélkül, hogy közöttük a szintézis keresése lenne jellemző. Ennek hatása nem is lehet más, mint az intenzív gondolkodás és az önkritikus felfogás hiánya.

Tény, hogy a felnőttoktatásnak van olyan területe is, ahol a cél nem valaminek a megtanítása, hanem az érdeklődők tájékoztatása egy témáról, témakörrel. Ha azonban ez túl akar jutni azon, hogy kizárólag szórakoztató élményt adjon és az információk megértését is lényegesnek tartja, akkor itt sem fölösleges figyelembe venni, hogyan is alakul a résztvevők felfogása, természetesen csak akkor, ha nem egyetlen alkalomról, hanem hosszabb folyamatról van szó.

A résztvevő-központúság alapelvei

A résztvevő-központú felnőttoktatás legfontosabb alapelve, hogy a tanulókat felelőssé tegyék önmaguk fejlődéséért. Milyen követelményeket hoz ez magával? Először annak tudatosítását, hogy a tanulók teljesítménye fontosabb, mint a tanároké. A siker elsősorban rajtuk múlik. Ha igaz az, hogy a képzés nem más, mint a meglévő szint fejlesztése, akkor nyilvánvaló, hogy az eredmény azon mérhető, hogyan alakult, mivé változott az induló színvonal. Ahhoz, hogy ezt megítélhessük, ismernünk kell minden képző folyamat kezdetén az induló szintet és mérnünk kell az átalakulását. (Bradford 1958) A tananyag-központú oktatás ezt csak az iskolai végzettség tekintetében veszi számításba, legfeljebb még abban, hogy az adott tárgykörben van-e a résztvevőknek gyakorlati tapasztalatuk. Ez azonban kevés, az azonos iskolai végzettség nem jelent azonos szintű tudást, képességet, arról nem is szólva, hogy az egykor szerzett képzettség minősége később az önálló tájékozódás, önművelés révén magasabb szintre emelkedhet, ennek hiányában viszont – a felejtés miatt – inkább csak romlik. A gyakorlati jártasságról pedig nem elég annyit tudni, kezdő vagy gyakorlott valaki, azt is tudni kellene, hogy az illető milyen minőséggel végzi a gyakorlatot.

Az oktatást szervezők általában azzal hárítják el az induló szint felmérését, hogy nincs idő erre, különben is ez a szint a képzésre jelentkezőknél sokféle lehet, márpedig arra nincs lehetőség, hogy az oktatás mindegyikhez igazodjék. Valójában persze a ráfordítandó munkát érzik fölöslegesnek, hiszen a felkért szakemberek úgy is azt mondják el, amit ők tartanak fontosnak. Ezért ha valahol mégis felméri valamilyen formában az induló szintet, az esetek többségében a képzés anyaga mégsem erre épül, nem ennek az átalakítását célozza meg. Így esetleges marad, hogy a tanulók hogyan tudják összekötni hozott ismereteiket a képzés során kapott új ismeretekkel. Ez persze nem is foglalkoztatja

a szervezőket és előadókat, akik az új információk elfogadtatását mindig úgy képzelik el, hogy azokat önmagukban kell felfogni, megérteni és az emlékezetben elraktározni. Ezt a meggyőződést azzal is alátámasztják, hogy az ismeretek egyéni feldolgozása olyasmiről, amibe még a szakértőknek sincs beleszólásuk, az lényegében magánügy, hogy ki mit gondol a hallottakról. (A magára hagyottság és a tévedés szabadsága így az egyéni önállóság sérthetlenségével igazolódik.)

A felnőtt ember tudata azonban nem üres tábla, amire bármit lehet írni, ha az érdekes és érthető és leköti a figyelmet. Ez a felfogás nem veszi figyelembe a *szelektív percepciót*, vagyis azt, hogy a kapott információkból mindenki aszerint válogat, hogy a meglévő szemlélete alapján mit érez fontosnak és mit tud megérteni.

Egy megállapítás átvétele vagy elutasítása általában attól függ, hogy mennyire illik a közlés a befogadónál levő értékek, meggyőzések rendszerébe és azt milyen hatással tartja meg. (Zöchbauer 1968) Természetesen függ az átvétel a figyelem összpontosításától is, amit a tárgy érdekessége, a befogadó érdeklődése, fáradtsága, figyelmének zavartalansága stb. befolyásol. Tény, hogy senki sem számíthat arra, hogy az ismeretközlő szavai teljesen átkerülnek hallgatói tudatába, még akkor sem, ha ezek az információk egyetértésre találnak. Az átvétel ugyanis sajátos viszonyulás, amiben az eredményesség legfontosabb ágense maga a befogadó. Erről Horst Siebert a következőt írja: „A felnőttek keveset tartanak meg emlékezetükben abból, amit hallanak, legtöbbet abból, amit maguk dolgoznak ki. Az aktivitás növeli a tanulás sikerét”. (Siebert 1977)

Másik tanulsága a bírált gyakorlatnak, hogy a tanítást nem fejlesztésként fogja fel, hanem csak ismeretadásként, amelyhez a résztvevő passzív jelenlétével járul hozzá. Paulo Freire szellemes hasonlattal világítja meg ennek a felfogásnak az „értékét”. Olyan ez – mondja – mint amikor valaki beteszi a pénzét a bankba, ahonnan bármikor ki is veheti azt. Remélve, hogy közben a kamatokkal emelkedik a betét összege. A bank-konceptiójú oktatás szerint tehát a tanulás ismeretmegőrzés, anélkül, hogy ezek az ismeretek beépülnének a befogadó ember tudatába és tevékenységébe, azok sajátjává válnának. Nem is lehet másként, hiszen az átvevő „idegen kultúrát” kap, amit az oktató értéként közvetít számára, közben a tanulók életéből származó tudást – mint a „hamis tudat” termékét vagy a mindennapi lét gyakorlatához kapcsolódó „lényegtelen” tudást – teljesen figyelmen kívül hagyja. Így azonban a tanítás az „elnyomás pedagógiája” lesz, mert a személyes és átélt tudás helyébe egy élettől elvont tudást akar állítani. Többnyire a társadalom uralkodó osztályának eszményeit és értékeit mutatva be „igazi kultúrának”. Ez a kultúra azonban sohasem kapcsolódik a tanulók problémáihoz (Freire 1973).

Freire véleménye, hogy a tanulók meglévő tudattartalma az alap, amire minden tanításnak épülnie kell. Hozzáteszi, hogy csak az életben érzékelt problémák tudják igazán fokozni az érdeklődést a tanulás iránt. Persze fölvethető, hogy jogos-e a tapasztalati tudás előnyben részesítése az oktatás anyagával szemben, hiszen ez utóbbi - jó esetben - az egyetemes emberi tudásban felhalmozódó, általánosított tapasztalatként fogható fel. Elutasítandó-e tehát, mert az egyedi helyzetektől elvonatkoztatott tudást kínálja és az egyén - gyakran tévesen értelmezett - tapasztalata helyébe másféle tudást állít? A

probléma megoldása alighanem az, ha a személyes tapasztalat a kiinduló pont, de a cél mégis az általánosabb érvényű tudás megszerzése. Már csak azért is, mert az induktív eljárás fokozhatja az érdeklődést és erősítheti a tanulás igényét, de valódi tudást mégis az ad, ha a konkrét tapasztalat szélesebb összefüggésekbe ágyazódik bele, és általánosabb érvényű tanulsággal jár.

Freire szerint a tapasztalat nemcsak kiinduló pontja a tanulásnak, hanem anyaga is annak. A cél persze nála nem a tapasztalatok egyszerű elmondása; ez nem tanulás, mert új tudást nem ad. A tapasztalatokat értelmezni kell – mondja – és így eljuthatunk az életkörülményeink jobb megértéséhez, ami alapul szolgálhat azok megváltoztatásához. Így megy át a folyamat a gyakorlatba. A tapasztalatok értelmezése ugyanis az élethelyzet tudatosulásával tudatosabb életvitelt eredményez, aminek már gyakorlati jelentősége van. Kritikus magatartást feltételez, amellyel az ember kérdéssé teszi azt, amit addig maradandónak hitt. Ennek eredményeként ráébred arra, hogy a valóságról kialakított gondolkodása és tudása hamis volt.

A tapasztalaton nyugvó tudást Freire nem eszményíti. Látja korlátait, de a helyesbítését mégsem egy másféle – társadalmilag szentesített – tudás elfogadtatásával akarja elvégeztetni, hanem úgy, hogy a tanulók keressenek tapasztalataikat pontosabban kifejező és átfogóbb érvényű fogalmakat. E tudatosodás látszólag nyelvészeti problémává szűkül és még nem jelenti a szélesebb körű összefüggések felismerését. Freire mégis reméli, hogy ezen az úton a tanulók kifejezőkészlete gazdagodik, szókincsük jelentésvilága átalakul és ez segíti őket abban, hogy a gondolkodásuk átalakításával az életkörülményeiket is átalakítsák. E folyamatban a „csend kultúrájából” a tanulók „saját kultúrája” lesz.

Bár Freire nézeteire kétségtelenül hatott Heidegger egzisztencializmusa (Gajdenko 1966:117-120, 155-158), a tanulást mégsem fogja fel magányos, egyéni tettként. Felfogásában a tanuló csoporté a fő szerep, amelyen belül a csoporttagok „őszinte párbeszéde” folyik. A csoportmunka demokratizmusát bizonyítja szerinte, hogy a tanár csak összefogja, de nem irányítja a munkát. Szerepváltása akkor lesz eredményes, ha maga is tanulóvá válik. Megtanulja a tanulók nyelvét, fogalomkészletét, gondolkodásmódját és azonosul az ő problémáikkal. Mégsem olvad bele teljesen a csoportba. Nagyobb kompetenciáját arra használja, hogy ösztönözze és segítse a tanulókat. Bátorítania kell őket, hogy maguk is kezdeményezzenek, fogalmazzák meg a problémáikat, cseréljék ki a nézeteiket és váljanak maguk is társaik tanítóivá. E feladatok vállalásával fokozódhat a tanulás tudatossága és eredményessége. Az öntevékenységekben ugyanis a csoport lesz a problémák elemzője és megoldója, miközben a cselekvés terve is a csoport tevékenységéből születik meg. E közösségi aktivitás Freire szerint az egyén számára megnyitja az utat önmaga felfedezéséhez és szabadsága gyakorlásához. Ezért az ilyen gyakorlat „a felszabadítás pedagógiája” lesz.

A kiindulás vonatkozásában erős a hasonlóság P. Freire és J. Mezirow nézetei között. Mezirow is úgy véli, a tapasztalat az eredményes tanulás alapja, amelyhez mindenki a véleményét köti. Ez részben a valóságra épül, részben annak lehetséges

meghosszabbítására, amit ő a „perspektíva” (távlat) fogalmával jelöl. Noha a távlatok nem mindig igazolódnak, úgy gondolja, baj, ha a képző intézmények nem veszik figyelembe az egyéni perspektívákat és a valóság racionális ellenőrzésére hivatkozva korlátozzák a véleményalkotás szabadságát. Így kettős tudat alakul ki az emberekben: az egyik a tapasztalati valóságra épülő személyes meglátásokat tartalmazza, a másik az intézmények által értékesnek minősített álláspontokat, amelyeket azután a tájékoztatás és a tanítás is igyekszik elfogadtatni. Ez utóbbinak az átvétele azonban nem motiválja az embereket tanulásra. Motiváció csak akkor fejlődhet ki, ha valaki észleli, hogy a tapasztalata és a saját következtetéseivel kialakított perspektíva nincs összhangban egymással. Csak ez esetben alakul ki igény a valóság új értelmezésére, új információk felvételére, új távlatok kidolgozására. Ez Mezirow szerint kritikai folyamat, amelyben felülvizsgáljuk régebbi álláspontunkat és korábbi gyakorlatunkat (Mezirow 1977).

Carl Rogers pszichológiai elmélete abból az alaptételből indul ki, hogy a tanulás *önmegvalósítás*. Kezdeté a tapasztalatok feltárása és értelmezése. Ehhez az anyagot a tanulóknak kell összeállítaniuk, hogy megkezdhesék meglévő véleményeik újraértelmezését. Így a tanulás lényegében önvizsgálattal kezdődik és nem a tanulóktól függetlenül összeállított, előre elkészített tananyag megtanulásával és a benne lévő feladatok végrehajtásával. Ezért tankönyv helyett másféle eszközöket kell igénybe venni, például audio-vizuális anyagokat, amelyek segíthetnek a tapasztalataikat megvilágítani. A tanulásnak csoportban kell lejátszódnia a tapasztalatok összehasonlításával és az általánosítható következtetések levonásával. Ennek Rogers szerint spontán folyamatnak kell lennie a gondolatok szabad áramlásával. Ebből következik, hogy az anyaga sem lehet központilag meghatározott. A tanulás tárgyáról és annak kibontásáról az adott csoport döntson, ezért az eredménye is - e terv megvalósulása és nem a tanítás eredménye. Az értékelés is az egyéni fejlődés felmérése legyen és nem a tanított ismeretek felidézése.

Rogers álláspontja, hogy a tanulásban *a személyi fejlődés a döntő*, amely akkor eredményes, ha saját kezdeményezésen alapszik, aktív munkával megy végbe a tapasztalatok átértékelése és átszerkesztése közben. Szerinte hiba, hogy a tanítást túlértékelik, noha az eredménye mindig kétséges. Az átadott ismeretek kevéssé épülnek be a tanulók gondolkodásába, az egyes információkat is csak részben veszik át, általában nincs arányban a tanításba fektetett energiával. Rogers a következő alapelveket fogalmazza meg a tapasztalati tanulásról:

1. Az embereknek természettől adott képességük van a tanulásra.
2. Eredményes tanulás csak akkor lehetséges, ha valaki érzékeli a tárgy fontosságát.
3. A tanulás tulajdonképp változás az önérzékelésben és az önszervezésben.
4. Az a tanulás, amely veszélyezteti az önérzékelést, könnyebben asszimilálható, ha a külső veszélyek minimálisak.
5. Csak akkor alakulhat ki tanulás, ha a személyiség nem kerül veszélybe.
6. Jelentős eredményt csak cselekvéssel lehet elérni.
7. Az eredményesség feltétele, hogy a tanuló felelősen vegyen részt benne.

8. A saját indítékból eredő tanulás az egész személyiséget igénybe veszi, tehát hat az értelmi, érzelmi és akarati szférára.
9. Ha a tanulásban érvényesül az önkritika és az önértékelés, akkor az ösztönzi az önállóságot, az alkotóerőt és az önbizalmat.
10. A leghasznosabb tanulás a tanulás folyamatának a megtanulása és a tapasztalatokra való nyitottság fenntartása; így a változás beépíthető a személyiségbe (Rogers, 1983).

Feltételezhető, hogy a résztvevő-központúság csak a tanulásról és a tanulókról tud érdemlegeset mondani. Ez nem így van. Malcolm S. Knowles a tanárok tevékenységét is meghatározza. Ezek jól érzékeltetik a hagyományos tanári magatartástól való eltérést. Knowles szerint a tanár feladata, hogy segítse a tanulókat törekvéseik tisztázásában, a problémáikból kiindulva tanulási igényeik kibontakoztatásában, elképzeléseik megfogalmazásában. Őket egyéniségként kell elfogadni és kezelni.

A tanulók közt bizalmat és együttműködést kell kiépíteni. A tanárnak is tanulóvá kell válni a kölcsönös érdeklődés szellemében. Be kell vonni a tanulókat a tananyag tervezésébe és osztozni kell velük a célok elérését segítő módszerek kiválasztásában. Segíteni kell őket a feladatok megoldásában és a tanulmányokhoz felhasználható források felhasználásában. Saját tudását összhangba kell hozni a tanulók tapasztalataival. Hozzá kell járulni ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek beépíteni az újonnan tanultakat meglévő tapasztalataikba. Be kell vonni őket a tanulási folyamat követelményeinek és kritériumainak meghatározásába, az előrehaladást mérő módszerek kidolgozásába. Segítséget kell adni a résztvevőknek önértékelésükhöz, a reális értékelést lehetővé tevő eljárások megtalálásához és alkalmazásához (Knowles 1980:57-58).

Knowles javaslatai a tanítás-tanulás folyamatának minden fontosabb mozzanatát számításba veszik. Alapossága meghaladja a felnőttoktatás szokásos gyakorlatát, amelyben nagyon kevés a tanulókat közvetlenül segítő mozzanat és a velük való együttműködés. Arról nem is szólva, hogy ez a gyakorlat nem gondolkodik folyamatban. Ezért nem is lenne könnyű bevezetni Knowles valamennyi követelményét. Világos, hogy nála egészen más a tanár szerepe, mint a szokványos felnőttoktatásban. Nála nem az előre összeállított tananyag „leadása”, magyarázata, számonkérése a feladat, hanem a tanulókat segítő kapcsolat kialakítása, amelyhez a helyzetükbe való beleélés, a velük történő azonosulás és közös haladás, az ösztönzés, a segítség, a tanácsadás és a tevékenységük koordinálása szükséges. Jelentős ebben az a felismerés, hogy a tanár csak akkor tud eredményesen tanítani, ha közben maga is tanul, és nemcsak a szakirodalomból, hanem a tanulók tapasztalataiból és meglátásaiból is. A tanár többé nem „mindentudó” ágense a tanulásnak, hanem kereső, kutató tevékenységet folytató része a közös munkának és ezzel ad követendő példát a tanulóinak (Idézi P. Jarvis 1983: 170). A tanár ezzel feladja megszokott biztonságát és vállalja a helyzetek és problémák bizonytalanságát, majd azok tisztázásával igyekszik eljutni egy új bizonyossághoz, ami nemcsak a tudásában mutatkozhat meg, hanem a csoportos tanulás eredményességének érzékelésében is. Ehhez nem kell a tanulókat feleltetnie vagy velük dolgozatot íratnia, mert a

csoportmunkában állandóan kap visszajelzéseket, érzékeli az eredményeket és az elkövetett hibákat. Ezért rugalmasan reagálhat arra, hogy mit kell tennie.

Kétségtelen persze, nem könnyű elérni, hogy a tanulók kezdeményezése és önállósága egységbe kerüljön az olyan tanári irányítással, amely egyszerre tud alkalmazkodni a tanítványaihoz és közben a változásukat is szorgalmazza. Talán Knowles tanácsa eligazíthat: a tanár úgy fogja fel tevékenységét, mint személyes fejlődésének a lehetőségét; így az együttműködés is vonzóbb lesz, mintha csak a tudását adná tovább. De a résztvevő-központúság eszméjét még jobban fejezi ki egy régi kínai intelem a felnőttek tanítóihoz: „Menj az emberekhez, élj közöttük, tanulj tőlük, szeresd őket, szolgálj őket, tervezz velük, kezd azzal, amit tudnak, építs arra, amijük van” (Jarvis 1985:170).

Elismerhető, ez a magatartás teljesen idegen a felnőttképzés mai gyakorlatában dolgozóktól. Ezért kétséges, hogy mennyire járna eredménnyel ezeknek az elveknek és módszereknek a bevezetése, mennyire okozna zavart a tanulmányi folyamat alakulásában.

A reflexív tanulás, mint didaktikai kategória

A résztvevő-központú felnőttoktatás sikerében kételkedők ellenérve a tapasztalatok felhasználására vonatkozik. Eszerint a tapasztalati tudás esetlegessége és alkalmosságossága miatt nem hiteles, szemben a tudományosan igazolt ismeretekből származó és az oktatási intézményekben tananyagként megjelenő tudással. Már csak azért sem, mert benne a tapasztalatot átélő egyén elfogultsággal terhes ítélete található meg. E bírálat jogosnak látszik, de a figyelmeztetés is, amit a résztvevő-központúságot ajánló szakirodalom ad a tapasztalatok felhasználása érdekében. Eszerint a bennünket körülvevő valóság szüntelen értelmezése és alakítása elválaszthatatlan minden ember életétől és az ebből származó véleményalkotás – akár akarjuk, akár nem – alapja lesz mindenféle információszerzésnek. Ebből következik, hogy a konkrét valóságtól elvonatkoztató tanítás is „belépés ebbe a folyamatba” (Kempkes 1987:5). Ezért az eredményessége is függ attól, hogy mennyire veszi figyelembe az élet gyakorlatához igazodó tanulás tapasztalati anyagát és problematikáját. S minthogy a valóság megismerése nem más, mint reflexió a külvilág hatásaira, a tanítás feltételei közül sem hiányozhat a reflektáló képesség fejlesztése. Mégpedig kettős értelemben: a természeti, tárgyi és társadalmi környezetre irányultan, valamint az önreflexió vonatkozásában, vagyis a szükségletek, érdekek, célok, tapasztalatok felismerésére, a levonható következtetések felelős vállalására. Az ilyen irányultság arra a meggyőződésre épül, hogy a jól működő reflexivitás megalapozza a tanulók aktivitását és együttműködését, segít a tapasztalatok szóbeli kifejezésében, a helyzetek elemzésében, a vizsgálandó problémák kiválasztásában és a tanulás folyamatának meghatározásában. Lutz von *Werder* szerint a felnőttoktatás sikere nagymértékben függ a mindennapi lét válságainak produktív legyőzésétől, azaz a problémák megoldása köré szervezett tanulási folyamatok lesznek a legeredményesebbek (Werder 1980).

Így az átélt helyzetek és a bennük megjelenő érdek beépülése a tanulás ismeretbővítő és tudásfejlesztő gyakorlatába hozzájárul a felnőtt tanulók azonosulásához, tanulásuk szükségességének elfogadásához. Egyúttal ösztönöz arra is, hogy hajlandók legyenek közösen tervezni és szervezni a tanulásukat, eljutva önmeghatározásuk és önmegvalósításuk határozottabb igényléséhez.

A reflexív jellegű tanulás legfontosabb feltétele a tanulók közt lezajló interaktív folyamat, amelyben a résztvevők egyeztetik motiváló érdekeiket, hozott ismereteiket, tapasztalataikat és az őket foglalkoztató problémákat, hogy ezek szintézisével alakítsák ki tanulmányaik tervét és határozzák meg az elérendő célokat. A véleménycserét ösztönözhetik a nyomtatott írások és audio-vizuális anyagok, amelyeket információforrásként kap meg a tanuló csoport és amelyeknek felhasználásáról munka közben döntenek. A lényeg mégis a csoporttagok közt kibontakozó kommunikáció, amelynek célja az egyéni gondolatok kombinációjával létrejövő közös tudattartalom megalkotása.

Az együttműködést természetesen nem könnyű megvalósítani, különösen akkor, ha egymást nem ismerő emberek kerülnek egy csoportba. Nehéz legyőzni az ilyenkor fellépő gátlásokat, eltüntetni a bizonytalanság érzését, ami akadályozza a kölcsönös kommunikációt. Csak oldott légkörben kezdődhet meg a tapasztalatok és javaslatok összegyűjtése, mely eleinte nem kell, hogy több legyen, mint a motiváló érdekek és a közös munkába építhető ötletek felsorolása. A kooperáció csak később alakulhat ki a fölmerült gondolatok rendszerezése, indoklása és rangsorolása közben és nőhet át munkamegosztásba. Ennek érdekében azonban két jellegzetes zavart feltétlenül el kell kerülni. Az egyik az, amikor a tanuló csoportban résztvevők a csoport vezetőjére akarják hárítani a döntést a folyamat mindegyik részletének (céljának, tartalmának, módszerének, munkamegosztásának) meghatározásában, arra hivatkozva, hogy ő a szakértő, neki kell vezetnie, s ha ezt nem vállalja, akkor nem is felel meg csoportvezetői, tanári szerepének. Tobias Brocher joggal mondja, hogy ha a vezető elfogadja a csoporttagok felől érkező késztetést és teljes mértékben vállalja a tennivalók meghatározását, arra hivatkozva, akkor ezzel csak azt éri el, hogy „a csoporttagok infantilis függőségben merevednek meg, ami a feladatok hiányos feldolgozásához, a tanulási készség csökkenéséhez vezet” (Brocher 1975:37).

Kérdéses, hogyan kerülhető el ez a csapda? Brocher szerint úgy, ha a tanár és a csoporttagok közti függő viszony *a csoporttagok egymás közti kölcsönös függőségi viszonyává alakul át*, tehát a beszélgetést és a munkát irányító vezetői attitűdöt a csoporttagok kommunikációja és kollektív irányítása váltja fel, amelyben a vezető is csoporttagként vesz részt. Úgy, hogy a nagyobb szakértelme inkább *tanácsadó és koordináló szerepben* jelenik meg a csoportmunka nagyobb hatékonysága érdekében.

A hangsúly- és szerepváltást nehezíti, hogy a még össze sem szokott csoporttagok inkább hajlandók monológok elmondására, mint hogy dialógusba bocsátkozzanak a társaikkal. Szívesen mondják el tapasztalataikat és fejtik ki nézeteiket, anélkül, hogy megpróbálnák azokat mások tapasztalataihoz és véleményéhez kapcsolni, ezért ilyen kapcsolódást ők

sem várnak el a társaiktól (Kempkes 1987:110). Magától értetődő, hogy a magukba zárkózó hozzászólások még abban az esetben sem vezetnek együttműködéshez, ha egyébként tartalmilag jól kapcsolódnak a tanulás tárgyához és lehetőséget adnak a gondolatok összekapcsolására. A gondolattársítás azonban már kilépés lenne az öntörvényű felfogásból, empátiát feltételez, ami csak bizonyos műveltségi szinten várható. Ezért a csoportmunkával megvalósuló tanulás csak akkor eredményes, ha nem irányul kizárólag egy tárgy megismerésére, hanem tartalmazza a társas kapcsolatok fejlesztését is, amely nem annyira kognitív, inkább érzelmi és akarati szinten játszódik le. A társas kapcsolatok fejlesztése csak akkor tekinthető pozitívnak, ha nem jelenti az önállóság feladását, a csoport konformitáson alapuló egységét. Ez éppenséggel a kezdeményezések és önálló felismerések hiányához vezetne, tehát nélkülözné a csoportmunka dinamikáját. Az egészséges csoportkapcsolat a különbözőségek elfogadásán alapszik, amelyben minden résztvevő megtalálhatja az érdeklődésének és képességeinek megfelelő sajátos feladatokat. Azt is vállalva, hogy az eredményeit a közös munka részeként hangolják össze.

Feltételezhető, hogy az együttműködés leginkább a közös érdekeltiségből bontható ki egy megoldásra váró probléma vonatkozásában. Még ha el is térnek egymástól az ehhez társuló tapasztalatok, helyzetek és felismerések, akkor is a megoldás szükségessége erősítheti a kooperatív szándékot. Természetesen ez újra meg újra válhat ki ellentéteket az érdekek egyeztetésében és a társas kapcsolatok sem maradnak feltétlenül harmonikusak, mert az eljárások kiválasztását és megvalósítását beárnyékolhatják a rokonszenvi-ellenszenvi kötődések, amelyek hol nyíltan, hol rejtetten befolyásolják a résztvevők magatartását. Ezért a csoportmunka intenzitása érdekében állandóan ellenőrizni kell az együttműködést és ha szükségesnek látszik, javítani kell a fogyatékoságait.

Kételyek és egyetértő vélemények

A probléma-központúság érzékelteti, milyen nehéz az új szemléletű felnőttoktatás megvalósítása. Hiszen az egész oktatás a szakterületek egymástól elkülönülő ismertetésére épül. Akik ezeknek a tanítására, előadására vállalkoznak, azok is egyoldalúan képzetek és ha az életből vett problémákat kell értelmezni, azok sokoldalúsága miatt több vonatkozásban éppúgy laikusok, mint azok, akiket tanítani szeretnének. Nem csoda, ha kerülnek a komplex tudást igénylő feladatokat. Csakhogy amit az egyoldalú szaktudásukkal adni képesek, annak általában nincs „életszaga” és gyakran csak az adott terület szakemberei számára érdekes.

Itt mutatkozik meg a résztvevő-központú elmélet életképessége: hangsúlyozza, hogy az eredményes tanítás elengedhetetlen tartozéka, hogy a tanár maga is tanuló legyen. Nem a „vak vezet világtalant” szóláshoz hasonlóan, hanem úgy, hogy irányítsa, vezesse a tanulás folyamatát, s közben ne féljen olyan részproblémák feltárásától, amelyekben még nincs biztos tudása, de a közös megismerésben segíteni tud a nagyobb tudásával, tapasztalatával. És azzal, hogy kész tudása helyett a felfedezés örömét adja meg

tanulóinak, valójában sokkal mélyebb és tartósabb eredményt érhet el, mint a hagyományos, ismeretközlő oktatásban (Loránd 1975:2-3).

Természetesen kritikusan fel kell tárni ennek a felfogásnak a nehézségeit is. Figyelmeztető Konrad *Elsdon* megjegyzése: „Még a gyakorlatot tárgyaló irodalom is olyan elméleti szakemberek munkája, akik kívülállóként tekintenek a gyakorlatra, többre tartják a tudományos absztrakciókat és a statisztikai finomságokat, mint a durvább terepmunkát, amelynek a segítségével az ember olyan gyakorlati szakemberré válhat, aki a tapasztalatok alapján tud írni és kutatni” (Elsdon 1985:3; 364). A résztvevő-központú elmélet tehát arra a paradoxonra épül, amely egyrészt hangoztatja a tanulók tapasztalatainak nélkülözhetetlenségét a tanulás folyamatában, másrészt azonban mellőzi a tanárok tapasztalatait, amelyekkel a gyakorlatban igazolni lehetne az elmélet igazságát. Vagyis induktív eljárást hirdet egy deduktív módon kialakított elmélet alkalmazására. *Elsdon* szerint ez azzal a veszéllyel jár, hogy az elméletet kritikátlanul és egyoldalúan alkalmazzák, egyes megállapításainak kiragadott és szélsőséges felfogásával. Kérdéses például, hogy mennyire reális az az óhaj, hogy a résztvevőket vonják be tanulásuk tervének a kidolgozásába. A kételkedők szerint, aki még nem ismeri azt, amit meg fog tanulni, az nem is tud értelmes javaslatot tenni a tanulás tartalmára. Ez igaz, de ha van kapcsolat a tanulási indíték és a tanulás tárgya között és ehhez még tapasztalat is járul, akkor megtörténhet, hogy ezen az alapon olyan problémák vethetők fel, amelyek kiinduló pontjai lehetnek a tanulás folyamatának.

Az elmélet persze nem is állítja, hogy a tanulás tartalmát egészében a tanulók határozzák meg. Javaslatok szerint a szakértőknek különböző lehetőségeket kell felsorakoztatniuk, amelyekből választani lehet. Így az is elérhető, hogy a résztvevők által kiválasztott irány érdekesebb, vonzóbb lesz, erősíti azonosulásukat a tanulás céljaival, ami azután felelősebb magatartással párosulhat. Nehezebben oldható meg a módszerek közös kiválasztása. Ám ha a tanulás-tanítás gyakorlatában a résztvevők megismerhetik a felnőttoktatás sajátos módszereit, alkalmazásuk közben érzékelhetik azok előnyeit és követelményeit, akkor már nem is látszik lehetetlennek, hogy javaslatokat tehessenek egyik vagy másik módszer alkalmazására.

Hasonló a helyzet a gátlások leküzdésével. A tanárok, előadók egyirányú kommunikációjához szokott tanulók természetesen nem fogadják lelkesedéssel a felszólítást, hogy vegyenek részt a tanulás megtervezésében és javasolják, hogyan alakuljon annak a tartalma és módszere. Sokan úgy fogják gondolni, ez a szakértők dolga, tőlük ne várjanak mást, mint alkalmazkodást. Másrészt az is erősítheti a tartózkodást, hogy a résztvevők óvakodni fognak attól, hogy nevetségessé tegyék magukat értéktelen állásfoglalásukkal. Nem annyira attól tartanak, hogy a szakértő tanár előtt blamálják magukat, inkább a csoporttársaik elítélő véleményétől félnek. Mert minden tanulási alkalom kezdete, ahol ismeretlen emberek jönnek össze, presztízsharc is, harc az elismertetésért, az önbizalom megerősítéséért (Brocher 1975:93-95).

A csoport ugyanis szereplésük alapján értékeli többre vagy kevesebbre a tagjait és ez az értékelés a személyek közti kapcsolatok alakulásában, azok érzékelhető jelzéseiben fel is fogható.

A feszélyezett légkör természetesen nem kedvez a csoportmunkának és a közös tervezésnek. Ilyenkor bukkannak fel szinte szükségszerűen az „elhárító mechanizmusok”. Az olyan mentegetőzések, hogy nem tudják a gondolataikat szakszerűen kifejezni, nincs elég szókincsük, ezért szívesen hallgatják a szakembert, aki „oly világosan és érthetően magyaráz”, ahogyan ők úgysem tudják kifejezni a dolgokat. Csakhogy az ilyen „szerény” visszahúzódnak következménye az lesz, hogy sohasem fogják elsajátítani a gondolataik szakszerű előadását és a hozzá kapcsolódó érvelést. Igaz, erre nem egyszer azt lehet mondani, hogy nekik nem is beszélniük kell, hanem cselekedniük. Ennek cáfolatára mégis érdemes idézni a kínai Kung-Fu-Ce szavait: „Ha a szavak használata nem helyes, a fogalmak értelme zavaros; ha a fogalmak értelme zavaros, nem lehet szabatosan cselekedni” (Kung-Fu-Ce 1944:66). Ezt a régi igazságot érdemes lenne a csupán a gyakorlattal törődőknek megfogadniuk.

Természetesen szó sincs arról, hogy a tanulást az értelmes beszéd megtanulására korlátozzuk. Az a beszélgetés, amely nem irányul a problémák gyakorlati megoldására, nem is lesz igazán termékeny és eredményes. Éppen ezért megfontolandó, hogy a tanulás-központúság nem azt sugallja-e nekünk, hogy a felnőttek tanulásában nem is lehet meghatározott tananyag, csak spontán beszélgetés a felbukkanó gondolatokról? Freire és Rogers elmélete látszólag ezt támasztja alá. Az elmélet behatóbb tanulmányozása azonban feltárja, hogy a csoportos kommunikáció nem öncél, hanem a tapasztalatok kritikus elemzésére, a belőlük levonható következtetések kidolgozására való. A szóban forgó témát a lehető legsokoldalúbban, minél több tapasztalat és gondolat felhasználásával kell megközelíteni és megvizsgálni. A spontán asszociáció a gondolatok felszabadítására való, nem a szétfolyó, a tárgytól elkalandozó fecsegésre. Csak a tárgyalt probléma jobb megvilágítását szolgáló gondolatoknak van létjogosultságuk és ebben minden résztvevőnek felelősséget kell éreznie, ami jelenti egyúttal a rendelkezésre álló idő gazdaságos kihasználását is. Persze egy látszólagos eltérés is hozhat új szempontokat vagy adhat rövid pihentető kikapcsolódást, de ha az ilyen eltávolodás lesz úrrá a társalgásban, akkor az hamar veszít az érdekességéből és értékéből.

Mint hogy egy beszélgetésben sokféle vélemény kerülhet felszínre, amelyek a téma más-más vonatkozását ragadják meg, nem könnyű a gondolatok összefoglalása. Ha nem akarjuk, hogy a megbeszélés enélkül záruljon, el kell érni, hogy a résztvevők maguk is törekedjenek a konstruktivitásra, ami nem más, mint az, hogy a megbeszélés egyes részleteit mindenki igyekszik hozzászólásában összekötni. Ez nem feltétlenül egyetértés: a szintézis lehetővé teszi az egymásnak ellentmondó nézetek összekapcsolását is. Az építő jellegű gondolatársítás a rendszerezés igényét jelenti, amit a lehetőség szerint a folyamat minél több részében érvényesíteni kell. Csak így lehet áttekintést szerezni a bonyolult kérdések szövevényes összefüggései fölött és ez a világosság teheti valóban sikeressé az alkotó értelemben vett tanulást.

A rendszerezés igényét kell érvényesíteni akkor is, amikor egy tanuló csoport megosztja a feladatokat a lehetőségek választásával. Ebben az esetben is igyekezni kell a párhuzamosan futó, egyéni vagy néhány személyből álló csoportban végzendő tanulmányokat egymásra vonatkoztatni, egymással kiegészíteni. Ez az igény fejeződik ki az úgynevezett *modulos* eljárásban, amely a témakört kisebb egységekre bontja, azok sorrendjét tetszőlegesen állapítja meg, valamint a hozzá kapcsolódó „*építőkocka*” elv alkalmazásában (Foks 1987). Az utóbbi segítségével a látszólag széteső modulos tanulás egésszé szerkeszthető és ez nemcsak lehetőség, hanem az eredményesség feltétele is.

A résztvevő-központúságnak kétségkívül vitatható eleme az ismeretszerzés bizonytalansága. Ha egyszer a tanár koordinátor - nem ismeretközlő - és ha a tanulók tapasztalatai olyannyira előtérbe kerülnek, hogy a folyamat irányát is meghatározzák, akkor az a látszat alakul ki, mintha a tapasztalatok megbeszélése, értelmezése önmagában elegendő lenne és mindaz fölösleges, ami nem hozható összefüggésbe ezzel az alappal. K. T. Elsdon utal arra, hogy ez a felfogás elkövetheti azt a hibát, hogy megelégszik a tapasztalatok feldolgozásához szükséges készségek, képességek fejlesztésével, a gondolkodás módszereinek gyakorlásával és lemond az új információk átadásáról, átvételéről (Elsdon 1985:368-369). Még nagyobb buktatót rejt magában az a meggyőződés, amely szerint „minden tapasztalat egyformán értékes, illetve önmagában is elégséges, ezért nincs szükség az újabb ismeretek fényében és a gyakorlatban történő megmérettetésükre (Elsdon 1985: 365-366). El kell ismernünk ennek az észrevételnek a jogosságát, belátva, hogy a tapasztalatokhoz kötődő vélemények, ítéletek tévesek lehetnek, sőt előítéleteket is tartalmazhatnak. Igaza van tehát Elsdonnak: „Ha a tanuló csoportokban résztvevők nem várják fel magukat folytonosan új ismeretekkel és tapasztalatokkal, a csoport nem vesz tudomást más nézetek és minták kihívásairól, akkor a 'résztétel' vagy a 'csoportmunka' a tudatlanság és az előítéletek megerősítésének eszköze lesz”. A tapasztalatokban megrekedő tanulás helytelenül felfogva „megakadályozza az egyén fejlődését, arra készíti a tanulókat, hogy elégedjenek meg kevesebbel, mint amit a képességeik alapján el tudnának érni (Elsdon 1985: 365-366).

A meglévő tapasztalat és a megszerzendő új ismeret viszonyát ezért feltehetően helyes úgy meghatározni, hogy elfogadjuk azt, a tapasztalatokból való kiindulás fokozza a résztvevők érdeklődését és hozzájárulhat a belőlük levonható következtetések elismeréséhez. Az új információt azután érdemes a tapasztalati alapból kibontani, nem pedig fordítva, csak illusztrációként használni a tapasztalatot az elméleti vagy elvi alapon kifejtett igazság bemutatására. Már csak azért is, mert az induktív eljárás szervezesebben építi be az új ismeretet a tanulók gondolkodásába.

Így is megmarad azonban a probléma: kinek a tapasztalata legyen a kiinduló pont, hiszen ahány tagja van egy tanuló csoportnak, annyiféle lehet a magukkal hozott tapasztalat. Nyilvánvaló, hogy a tipikus, a többség által ismert tapasztalat alkalmas az induláshoz, bár még ekkor is fennáll az eltérő értelmezés lehetősége. Ám ez már nem hátrány, az eltérő vélemények összevetése hozzájárul a véleménycsere elindításához. Nehezebben feloldható problémát jelent, hogy miként lehet áttérni a tapasztalatok jelenségszintű

értelmezéséről az általánosítható tanulságokra, mert itt már elvont gondolkodásra van szükség, ami nemcsak fogalmi szintet jelent, de olyan fogalmak használatát is, amelyeket csak az tud alkalmazni, aki járatos az adott elmélet alapjaiban. Ráadásul elismerhetjük, az empirikus elemzésben a tények összefüggéseinek a megértése is kell, az összefüggéseket azonban csak az érzékeli, aki képes a tényeket egymásra vonatkoztatni. A tapasztalati alap megbeszélését akkor tekinthetjük eredményesnek, ha a résztvevők nem rekednek meg az élményeik és tapasztalataik elmondásánál, a saját véleményük megfogalmazásánál, hanem képesek a jelenségek okainak, meghatározó tényezőinek felismerésére, a levonható következtetések objektív megalapozására, a számításba vehető álláspontok összehasonlító értékelésére. Bizonyos, hogy csak így lehet elkerülni a felületes és önkényes véleményalkotás csapdáit.

A veszély ellenére kétségtelen, hogy van a résztvevő-központúságnak egy igen nagy előnye a tanulói magatartásban. Itt mindenkinek folyamatosan és öntevékenyen kell dolgoznia és nemcsak akkor, amikor – a szokásos tanítás keretében - feleltetik, amikor dolgozatot kell írnia, házi feladatot megoldania. Az öntevékenység a csoportmunkában, a másokkal való együttműködésben jön létre, állandó információcserével és közös véleményformálással. Az egyéni tapasztalatok és az egyénileg kialakított vélemények így egymást egészítik ki és helyesbítik, és ez képes sok tévedés kiküszöbölésére. Elismerhető, hogy - e munkamódszer jobban illik a felnőttekhez, mint az iskolai oktatás hagyományos módszere.

Ha ezt figyelembe vesszük, már nem hangzik abszurd követelménynek, hogy a tanulók kapjanak lehetőséget a célok, tartalmak és módszerek meghatározásának befolyásolására és vegyenek részt tanulási eredményeik ellenőrzésében és értékelésében. Ám jogosnak látszik Elsdon figyelmeztetése: ennek az elvnek az egyoldalú alkalmazása oda vezethet, hogy a tervezők és oktatók teljesen lemondanak arról, hogy segítsék a tanulókat tovább látni az elképzeléseiknél és lemondanak arról is, hogy segítsék őket képességeik kibontakoztatásában, fejlesztésében. Noha ez a felfogás a tanulók cselekvési szabadságát hangsúlyozza, lényegében „leereszkedően bánik velük, és korlátozza előmenetelüket” (Elsdon 1985:365-366). A csoportmunka eszméjének és a megbeszélések módszerének az abszolutizálása tehát nem jelentheti a szakértői segítség és bírálat mellőzését. Másként szólva: az oktatás demokratizmusa nem válhat terv nélküli, irányítatlan eseménysorrá. Elsdon szavaival: ha az oktatást kizárólag a résztvevők ismeretei és tapasztalatai alapján megfogalmazott igényekre alapoznánk, ez azt jelentené, hogy „a már elért szinten senki sem léphetne túl és a legkevésbé a hátrányos helyzetűek” (Elsdon 1985:365-366). Vagyis az ilyen tanulás nem lenne fejlődés, csak érdekes időtöltés a résztvevők számára.

Lényegében ugyanezt az álláspontot fogalmazza meg S. Brookfield is: „Megtagadni, hogy a tanár gondolatai, tapasztalatai, észrevételei és ismeretei hozzájáruljanak az oktatás folyamatához, az oktatót olyan szolgáltató menedzserré teszi, aki nem nagyon vesz részt a tanulás folyamatában; mindez megkönnyíti a tanulóknak, hogy megmaradjanak kényelmes gondolati, érzelmi és magatartási mintáik keretei között” (Lifelong Education for Adults. 1989:208-209).

A résztvevő-központúság alkalmazásának szinterei

Bármilyen gyökeres fordulatot jelent is ennek a felfogásnak az alkalmazása, mégis föltehető, hogy a főleg előadásokra építő hagyományos gyakorlat is használhatja bizonyos mértékig. A résztvevők tapasztalatainak, ismeretszintjének, motiváltságának és elvárásainak feltárása és a hozzájuk kapcsolható következtetések alapján megfogalmazott diagnózis szükséges a tervek megalapozásához, de a közreműködő előadóknak is hasznos információ. Az így szerzett tájékozottság beépíthető az előadásokba, azok sokkal jobban felelhetnek meg a résztvevőknek, mintha az előadók enélkül építenék fel mondanivalójukat a saját elképzeléseik szerint. Az előadásokat követő konzultációkon elhangzó kérdések és hozzászólások újabb támpontokat jelenthetnek, persze csak akkor, ha nemcsak az előadás zárszava reflektál rájuk, hanem a tanfolyam folytatása is figyelembe veszi a hallgatók megállapításait.

A résztvevő-központúság elvei érvényesülhetnek, ha egy tanfolyam előadói mondanivalójuk kifejtésével nem tekintik befejezettnek feladatukat, hanem további tájékozódási lehetőségeket adnak olvasmányok, filmek, rádiós és televíziós műsorok ajánlásával és a tanfolyam szervezői megteremtik ezekhez a későbbi konzultációs lehetőségeket. Vagyis a szervezett program csak előkészíti az önművelés útján kialakítható folytatását a bővebb tájékozódásnak, és ezáltal meghosszabbítja a hatását. A hagyományos gyakorlatra épp az a jellemző, hogy a hatása csak addig tart, amíg a szervezett program lezajlik. Semmilyen folytatásra sem utal, nem is igyekszik felkelteni az érdeklődést az önképzés lehetőségei iránt. Tehát önmagába zárul, nem akar szerves részévé válni az életen át tartó tanulásnak. Legfeljebb annyiban, hogy ajánl másféle képző programokat, de hogy azokra az egyén motivált lesz-e vagy sem, annak előkészítésében magát nem érzi illetékesnek. Az a felnőttoktatás azonban, amelyik megpróbál az emberek érdekeiben gondolkodni, nem fogadja el ezt a hanyagságot, hanem igyekszik a tájékozódást és az információk feldolgozását folytonossá tenni. Azaz nyitottság jellemzi ember-központúsága mellett. Így például fontosnak tartja, hogy a képzési céljai megfeleljenek a várható résztvevők igény- és tudásszintjének, amit kínál, az ne legyen túl magas, mert akkor gyengül a motiváció, de alacsony sem, mert akkor az érdektelenség lesz úrrá. A képzés kezdete se legyen túlságosan nehéz és bonyolult, mert ez kedvét szegi azoknak, akiknek nincs gyakorlatuk az erősebb szellemi munkában (Siebert 1977:131-134). A nehézségek fokozatos növelése ésszerű úgy, hogy közben az ismeretek szerkezeti tagolásával könnyű legyen a tananyag áttekintése. Ugyanezt segíti a folyamat alakulásának tudatosítása, az elért eredmények megerősítése. A képzés vezetőinek tudniuk kell, hogy az eredmények nem az információk sokaságával javíthatók, hanem a felfogó képesség fejlesztésével (Siebert 1977:131-134). Arra is ügyelniük kell, hogy az elsajátítás és előrehaladás üteme nem mindenkinél azonos. Vannak gyorsabb felfogású, esetleg felszínességre hajlamos emberek és lassúbb gondolkodású, de alaposabban tanulók. Az ütemkülönbség tehát nem feltétlenül azonos a képességszint különbségével.

A résztvevők heterogenitásából eredő hátrányokat a hagyományos gyakorlat többnyire nem tudja leküzdeni. A csoportmunkára építő gyakorlat annál inkább, mert van lehetősége arra, hogy kisebb létszámú munkacsoportokat hozzon létre, amelyek külön-külön megfelelhetnek tagjaik sajátos vonásainak. Az így megosztott részfeladatokat később össze lehet kötni és ez az eredményeket kiegészítő munka tanulságos mindegyik csoportnak. Ugyanakkor ösztönző lehet abban a tekintetben, hogy mindegyik csoport igyekezzen valamivel hozzájárulni a problémák közös megoldásához. Természetesen a csoportmunkával járó megbeszélések időigényesek, jóval több időt kívánnak, mint a szokványos előadások. Mégis hatékonyabbak lehetnek, ha a munka célratörő, a csoporttagok hozzájárulásai koordináltak, ha a csoport vezetésében él az igényesség a meglévő tudás szélesítésére és mélyítésére. Bár feltehető, hogy a tapasztalatokból való kiindulás és az új információknak a tapasztalatoktól távol eső volta nehézséget okoz a két szint összekapcsolásában, de az a javaslat mégis megoldást hozhat, mely szerint a meglévő ismeretek és az újak közt úgy lehet kapcsolatot teremteni, ha minél több, gyakorlatilag is felhasználható új ismeret kerül a résztvevők ismereteinek struktúrájába.

Nyilvánvaló, hogy egy kis létszámú csoportban a közös tervezés könnyebb, mint a nagyobb létszámúban, ahol esetleg a hagyományos tanár- és tananyag-központúság érvényesül. De az is igaz, hogy a szakértelem és a nagyobb tájékozottság hiánya az adott tárgykörben még így is akadályozhatja a tervezés eredményességét. A kiinduló pont még viszonylag könnyen megtalálható és az elérendő célról is lehetnek konkrét elképzelések, - e két pont összekötése azonban már jóval bizonytalanabb lesz. Ezért a csoportmunkában rugalmas tervezésre van szükség. Vagyis az, hogy az előrehaladás tapasztalatai szerint kell mindig konkretizálni a következő lépéseket, nem riadva vissza attól, hogy helyesbítsék a korábbi elképzeléseket. Az ad-hoc jelleg elkerülését ilyen esetben az előzetesen vállalt cél szem előtt tartása biztosíthatja, így a „menet közben” történő tervmódosítás a cél jobb elérése érdekében történhet meg.

A résztvevő-központúságot tárgyaló irodalom szerint a csoportmunka eredményességének legjobb bizonyága, ha egy csoport önirányítóvá válik és szakértő vezetője a csoport teljes jogú tagja lesz. A vezető státuszának megváltozásával a csoport is mássá válik; az önképzők társulásává alakul át. Az önművelés hagyományosan egyéni tevékenység. Vele szemben erősek voltak a fenntartások, különösen akkor, amikor az autodidaxis a szervezett képzést akarta felváltani. Sokan vélték, hogy az autodidakták olyan dilettánsok, akik eredménytelenül próbálkoznak önmaguk tanításával és az eredmény tévedéseik megerősítése és a felszínesség. E kritika persze inkább az alacsonyabb képzettségűekre vonatkozott, a magasabb képzettségűekről viszont azt állították, hogy náluk már nincs szükség szervezett képzésre, mert a fejlődésük önműveléssel megvalósulhat. A bírálatban volt igazság, mert érzékelte, hogy az önműveléshez megalapozottság kell. Mégis úgy látszik, a bírálat túlságosan elfogult volt, és nem vette észre azt a lehetőséget, amit napjainkban egyre több országban valósítanak meg: az önképzők szervezett támogatását.

Felhasznált irodalom:

- Bradford, J. F. (1958): The teaching-learning transaction. Adult Education. Chicago, 3.
- Brocher, T. (1975): Csoportdinamika és felnőttoktatás. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Elsdon, K. T. (1985): Adult Education: progress and problems. Paris, Prospects, UNESCO 3.
- Foks, J. (1987): Towards open learning. In: P. Smith – M. Kelly: Distance Education and the Mainstream. Convergence in Education. London-New York – Sidney. Croom Helm.
- Freire, P. (1973): Pedagogy of Oppressed. Harmondsworth. Middlesex, Penguin Books.
- Gajdenko, P. P. (1966): Az egzisztencializmus és a kultúra. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Jarvis, P. (1983): Adult and Continuing Education. Theory and Practice. Croom Helm, London – Camberra. Nichols Publishing Company. New York.
- Kempkes, H. G. (1987): Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Bonn, Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Knowles, (1980): The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Revised and Updated. Cambridge. New York, The Adult Education Company.
- Kung-Fu-Che (1944): Lun Yü. Kung mester beszélgetései. Budapest.
- C. J. Titmus (1989): Lifelong Education for Adults. An international handbook. Pergamon Press.
- Loránd F. (1975): Az önművelés igényének és képességének fejlesztése. Kultúra és Közösség, 2-3. sz.
- Mezirow, J. (1977): Perspective Transformation. Studies in Adult Education. NIAE, Leicester.
- Rogers, C. (1983): Freedom to Learn for the 80's. Columbus – Toronto – London – Sidney, Charles E. Merrill Publishing Company.
- Siebert, H. (1977): Thesen und Materialien zur Didaktik und Methodik. In: Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Düsseldorf, Westdeutscher Verlag.
- Werder, v. L. (1980): Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Zöchbauer, F. (1968): Meinungsbildung in der Volksbildung. Neue Volksbildung, Wien.

Simándi Szilvia

Tanulókörök online tanulási környezetben

Absztrakt

Jelen tanulmányban az online tanulási környezetben is létrehozható tanulóköröket vesszük górcső alá. Kiindulópontunk, hogy napjainkban a közösségi oldalak bevonásával (pl. Google+, Facebook stb.) újabb lehetőség nyílik a tanulókörök inspirálására, melyek alapját egy-egy közös érdeklődési téma képezi, és a személyes találkozást megoldani nem tudó közösségek kommunikációjának hatékony eszközeként elemezzük. Az online tanulóközösségben a tanulási folyamat tevékenységközpontú munkára épül, ahol szükség van a résztvevők aktivitására, kezdeményező kommunikációjára, illetve ösztönzi a kooperatív és a kollaboratív tanulást is.

Bevezetés

Az online tanulási környezetet megelőzően a felnőttkori művelődést, tudásbővítést szolgáló tanulókörök vonatkozásában a hely és az idő meghatározó jelentőségű volt. Nem volt egyszerű annak, aki a lakóhelyén nem talált hasonló érdeklődésű társakat, vagy a szabadidejét nem tudta a többi résztvevővel összeegyeztetni. (Maróti 2015) A hagyományos, személyes jelenlétre építő tanulókörök szervezését elősegítő módszertani útmutató ugyanis a hely és az idő szempontjából még az alábbiakat javasolta: „fontos, hogy olyan helyszínt válasszunk, ami mindenkinek kényelmes, és nem kerül senkinek sem túl hosszú időbe odajutnia”. (Kindström 2010: 16) Mindemellett a találkozások időtartalmára és gyakoriságára vonatkozóan is olvashatunk tanácsokat: az egyes találkozók két óránál tovább ne tartsanak, és hetente egyszer, maximum kétszer célszerű találkozót szervezni. A tanulókörben a tanulási folyamat résztvevő-központú, a résztvevők munkamegosztására és együttműködésére épül, ahol az egyes tagok főszereplők. (vö. Benedek és mtsai 2002) Írásunknak nem célja, hogy a klasszikus tanulókörök tervezésének, szervezésének módszertani kérdéseit részletesen bemutassa, ugyanis a tanulókörök módszertani vetületeivel a tanulásközpontú szemlélet jegyében „A tanulókörök mint a felnőttkori művelődés lehetséges színterei, módszertani vetületei” c. munkánkban foglalkozunk tüzetesebben. Jelen tanulmányunkban az online tanulási környezetben is létrehozható tanulókörök sajátos jegyeire fókuszálunk.

Online tanulási környezetben megvalósuló tanulás

Ollé (2016) ötféle tanulási környezetet nevez meg, különbséget tesz a hagyományos, kontakt oktatási környezet, a számítógéppel segített kontakt oktatási környezet, a hálózattal támogatott kontakt oktatási környezet, az online oktatási környezet és a virtuális oktatási környezet között. Míg a hagyományos, kontakt oktatási környezet technológiai eszközöktől és digitalizált forrásoktól mentes, illetve face-to-face interakció jellemzi, addig a számítógéppel segített kontakt oktatási környezetben már online kapcsolat nélküli technológia jelenti az információ forrását. A hálózattal támogatott kontakt oktatási környezetben az internet segítségével térben és időben aszinkron, illetve akár szinkron információáramlás és kommunikáció zajlik, azonban a kontakt, személyes kapcsolatra építő információcserére és kommunikációra is lehetőség van. Az online oktatási környezetben az információforrások főként hálózati kapcsolaton keresztül érhetők el, illetve az interaktivitás is teljes egészében online kapcsolaton keresztül zajlik. A virtuális környezet viszont már olyan háromdimenziós teret jelent, ahol a tanuló és az oktatási környezet elemei, illetve a tanulási folyamatban résztvevők is egyaránt 3D formában jelennek meg. (Ollé 2016: 7-8) Erre példának hozhatjuk a „Second Life” internet alapú virtuális világot, amely lehetővé teszi a felhasználóknak, hogy avatárjaikon keresztül lépjenek kapcsolatba egymással. Eredetileg virtuális játéknak indult, azonban az oktatásban is kezd teret hódítani: virtuális a tanterem, a kurzus, az oktatók és a tanulók. (Molnár 2013) A „Second Life” egyszerre több felhasználó azonos idejű, azonos virtuális térben történő működtetésére képes, és egyértelműen támogatja a virtuális környezetben az együttműködést. (Ollé és Lévai 2013:109)

Témánk aspektusából munkánkban az online tanulási környezetnek szentelünk nagyobb figyelmet. Papp-Danka (2011) az online tanulási környezetet többek között az alábbi jellemzők mentén írja le:

- internethez csatlakoztatható eszköz felhasználásával történik a tanulás;
- lényegi eleme a távolság, vagyis nem időhöz és nem helyhez kötött sem a tanulási folyamat, sem pedig a tanulási környezet elérése;
- épít az önmeghatározott tanulásra és az önszabályozó tanulásra;
- a tanulási környezet kialakításában és a tanulás támogatásában jelen van a facilitátor (Papp-Danka 2011: 47-48).

Az online tanulási környezetben tanuló résztvevőnek mind a személyes jelenlétre épülő tanulókörhöz, mind a hagyományos oktatási környezethez képest nagyobb az egyéni felelőssége, és sokkal nagyobb hangsúlyt kap az egyén önszabályozó tanulási képessége is, hiszen személyes jelenlét hiányában még nagyobb szerephez jut az önirányítás. (Papp-Danka 2011) Amennyiben az ideális résztvevő jellemzőit szeretnénk megfogni, akkor úgy jellemezhetjük, hogy független, önmaga által motivált, pozitív attitűddel rendelkezik a tanulás iránt és képes együttműködni más tanuló társakkal.

Ugyanakkor nem minden résztvevő rendelkezik ezekkel a vonásokkal. Vannak olyan résztvevők, akik jobban igénylik a vezetést, a külső irányítást tanulási folyamatuk során.

Többek között ebből is fakad, hogy például a nyílt kurzusokon a lemorzsolódás igen gyakori. Munkánk aspektusából a nyílt kurzusok tapasztalataiból, mely értelmezésünkben szabad, nyitott tanulási lehetőséget kínál valamennyi érdeklődő számára, az alábbiakat hasznosíthatjuk:

A lemorzsolódás hátterében nemcsak olyan tényezők állhatnak, mint a tanulás összeegyeztetésének a nehézsége a munkával, családdal és az egyéb tevékenységekkel, hanem akár a hiányos előzetes tudás is, vagy az önszabályozási és tanulási stratégiák hiánya. (Faragó 2016, Roberts - McInnerney 2007) További oka lehet a lemorzsolódásnak a csoporttársak támogató szerepének és az összetartó erőnek a hiánya. (Fejes 2007) A szakirodalom az online környezetben való tanuláshoz a megfelelő önszabályozást három dimenzió mentén tartja fejleszhetőnek: a képesség dimenzió a tanuláshoz szükséges kognitív kompetenciák fejlesztését jelenti, amely az információk gyűjtését (szövegek, képek, videók keresése stb.) és szelektálását, továbbá az információk közötti eligazodást jelenti, a támogatás dimenzió a másokkal való együttműködésben ölt formát, például a közös kommunikációban, vagy a szükség szerinti segítségkérésben. Az autonómia dimenzió pedig a választás szabadságát jelöli, mind az időgazdálkodás, mind a mobilitás tekintetében, mely a tanulási folyamat tervezésére és szervezésére is hatással van (Faragó (2016), Rahimi, E. - van den Berg, J. - Veen, W. (2015). A nyílt kurzusok hatékonyságának vonatkozásában egyébként három faktort emel ki a szakirodalom, összegzi Faragó (2016). (Bővebben lásd: Noesgaard és Ørngreen 2015; Nehme 2010) Az első a tanulási szituációhoz kötődik, ilyen például a tanuláshoz megfelelő idő és környezet; illetve a tanulás támogatása különösen munka, család stb. mellett. Online környezetben jóllehet a résztvevő maga dönti el, hogy mikor tanul, azonban az önszabályozási és tanulási stratégiák hiányában ez ugyanúgy problémához vezethet. Ott (2011) fontosnak tartja, hogy az online tanulási környezetben résztvevők tisztában legyenek azzal, hogy eltérő kihívásokkal találkozhatnak, mint amit a hagyományos tanulási környezetben már megszoktak, azaz „képesnek kell lennie arra, hogy felfedezze saját tanulási preferenciáit, tudatosan fejlesztenie kell tanulási módszereit. Meg kell tanulnia saját tanulásának irányítását és szervezését (...) és a tanulás ütemezését is”. (Komenczi 2012: 8) A második faktor a személyes dimenziót tartalmazza, mely elsősorban az előzetes tudáshoz és a motivációhoz kötődik. A tanulás motivációinak vizsgálata, illetve az előzetes tudás és az élettapasztalat tanulásra gyakorolt hatása már az első felnőttkori tanulóval kapcsolatos írásokban is megkülönböztetett figyelemben részesült. Felnőttképzési kutatások alátámasztják, hogy a felnőttek elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra olyan „keresett előnyök” jelennek meg a tanulási folyamat során, amelyek a mindennapi életükben fontosak, vagy amelyeket a munkájuk közben tudnak alkalmazni. Online tanulási környezetben az életkortól, digitális kompetenciától függően az is előfordulhat, hogy a résztvevők nem járatosak a technikai eszközök kezelésében, amely megnehezítheti vagy sok esetben el is lehetetleníti a tanulást. A harmadik faktor a produktiváshoz és az interakcióhoz kapcsolódik. A hatékony tanuláshoz a legtöbb esetben szükség van valamilyen interakcióra, ami a tanulóközösségben való tanulás esetében a tanulópartnertől való tanulás is biztosíthat. (Ollé és Lévai 2013: 19)

Az említett lemorzsolódás csökkentésének vonatkozásban a szakirodalmi ajánlások a tanuló társakkal való kontaktus lehetőségének megteremtését, a figyelem fenntarthatóságát, a tanultak relevanciáját a résztvevő számára, és a résztvevők elégedettségét, illetve bizalmát emelik ki. A tanuló társakkal való együttműködés egyrészt segítheti a tanulási motiváció fenntartását, másrészt a tanulási problémák megoldásában, a tanulás hatékonyságának növelésében, illetve a kritikai gondolkodás fejlesztésében is jelentős szerepet tölthet be. (Farágó 2016: 23) Mindez egy tanuló közösségben markánsan megjelenik, hiszen műfajából fakadóan erőteljesen épít az együttműködésre és a közös tanulásra.

Együttműködésen alapuló tanulás

Az IKT eszközök megjelenésével és gyorsütemű fejlődésével kiszélesedtek a tanulás terei, lehetőségei, mindemellett támogatják a tanulási folyamat visszacsatoló, interaktív, reflektív jellegét. (Bessenyei és Szirbik 2011) George Siemens a konnektivizmust a digitális korszak tanuláselméletének tartja. Az „Instructional Technology and Distance Learning” 2005 januári számában jelent meg egyik írása "Konnektivizmus: egy tanuláselmélet a digitális korszak számára" címmel.

A hálózatalapú tanulás során kiemelt szerephez jut a kooperatív és a kollaboratív tanulás. Kooperatív tanulásnak tekintjük azt a tanulási formát, amikor a csoporttagok egymást segítik az egyéni tanulási célok elérésében, a kollaboratív tanulás során viszont a csoporttagok egymást a közös tanulási célok elérésében támogatják. A kooperáció során a résztvevők elosztják egymás között a feladatokat, és minden csoporttag egy bizonyos részfeladat elvégzéséért a felelős, a kollaboráció viszont olyan „tudásépítés”, mely során a munkamegosztás spontán jön létre, attól függően, hogy ki mivel tud hozzájárulni a közös munkához. (Tóth 2013) A kooperáció során a „kiosztott szerepek” rögzítettek a tanulási folyamat végéig, azonban a kollaboráció során a szerepek többször is cserélődhetnek, attól függően, hogy ki milyen tudással tud hozzájárulni az adott munkafolyamathoz. (Dorner 2007) A kollaboratív tanulást tehát „egy adott probléma megoldására irányuló kollaboratív tudásépítő folyamatként értelmezhetjük, amelynek során a résztvevők a probléma megoldásával összefüggő elméleteiket megosztják egymással és egyeztetik azokat”. (Dorner 2007: 303) A csoport tagjainak közös tudása épül, a csoporttagok előismeretei szerint, ezáltal mindenki mást tanul a tudásépítés során, a felépült tudás azonban közösen birtokolt. (Fodorné 2014:104) Az együttműködés minőségét meghatározza a szinkronitás is, az aszinkron kommunikációt és együttműködést többnyire a kooperációval azonosítják, a szinkron kommunikációt pedig a kollaboratív együttműködéssel. Az aszinkron kommunikációhoz tartozik például az email, a blog, a fórum stb., a szinkron kommunikáció és együttműködés eszköze pedig lehet a chat, a kollaboratív szövegszerkesztő, táblázatkezelő és prezentációkészítő, valamint ide sorolhatóak a megosztott, közös felületű grafikai alkalmazások is. (Molnár 2009)

A személyes tanulástámogató környezet (Personalized Learning Environment, PLE) szoftveres eszközök, közösségek és szolgáltatások platformját jelenti, ahol lehetőség van az egyéni igények kielégítésére is (Horváth Cz. 2013), és fontos részét alkotják a munkacsoportok, tanulóközösségek együttműködését segítő alkalmazások is. (vö. Molnár és Kárpáti 2009) A személyes tanulási környezetet Ollé és Lévai (2013) úgy értelmezi mint a közösségi médiumoknak, az online közösségi szolgáltatásoknak, alkalmazásoknak egy sajátos kombinációját, amely képes a tanulót segíteni abban, hogy a saját tanulási folyamatát szabályozza. A résztvevők felépíthetik saját közösségi hálózatukat, megosztják tanulási tapasztalataikat, párbeszédet folytathatnak egymással, és van mód a visszacsatolásra is. A mobil infokommunikációs eszközök elterjedésével az egyén számára lehetővé válik a helytől és időtől független tartalomelérés, mely támogatóan hathat a tanulásra, mert a résztvevő akkor foglalkozhat a tanulással, amikor tényleg rászánhatja erre az idejét. (Horváth Cz. 2013)

Az 1. sz. táblázat a konnektivizmus sajátos jegyeit mutatja be, a behaviorizmus, a kognitívizmus és a konstruktívizmus mellett:

1. sz. táblázat: A négy tanulásmódot

	Behaviorizmus	Kognitívizmus	Konstruktívizmus	Konnektívizmus
Tanulási módja	Megfigyelő, Viselkedésközpontú	Strukturáló, modellező	Szociális konstruktum, egyéni értelem	Hálózat alapú, mintázatok felismerése és értelmezése
Befolyásoló tényezők	Feedback, jutalmazás, büntetés	Meglévő sémák, tapasztalatok	Elkötelezettség, részvétel, szociális, kulturális	A hálózat kapcsolatainak mélysége, erőssége
A memória szerepe	Ismétlés által bevésített ismeret.	Kódolás, tárolás, előhívás	Előzetes tudás rekontextualizálása	Adaptív mintázatok
Átviteli technika	Inger, válasz	A tudás duplikálása strukturálás által	Szocializáció	Meglévő csomópontokhoz való kapcsolódás
Tipikus tanulási helyzet	Feladatorientált tanulás, frontális oktatás	Érvelés, világos célkitűzés, problémamegoldás	Nyitott kimenetelű feladatok, esszé	Fogalomtérképek, integratív, összegző tanulmányok

(Forrás: Siemens nyomán Kulcsár 2009:6)

A konnektivizmus a tudáscsere társas, hálózati jellegét hangsúlyozza, hiszen a tartalom gyorsan változik. (Bessenyei és Szirbik 2011:22) Benedek szerint a konnektivizmus „a tanulást olyan folyamatnak fogja fel, amelyben az informális, hálózatba szervezett, elektronikus eszközökkel támogatott információcsere a csomópontok között meghatározó szereppel bír. A tudás megszerzése egy olyan folyamat, melynek során a specializált csomópontok információforrásokhoz kapcsolódnak. A hálózati részvétel, az információkhoz és az információk értelmezését, kontextusba helyezését szolgáló szoftverekhez való hozzáférés teljesen új, együttműködő és önszervező tanulásra ad lehetőséget.” (Benedek 2013:27) Ilyennek tekinthetjük például a közösségi oldalakat (Facebook, google+), a képmegosztó oldalakat (Flickr), a videómegosztókat (YouTube, Videa) és a különféle blogokat. Ide sorolhatjuk még a Wikipédiát és más szabadon szerkeszthető ismerettárakat, a Twittert, a különböző linkmegosztókat (LinkedIn, delicious) és fórumokat, valamint az online irodai alkalmazásokat (Google Docs), hírforrásokat (RSS), és az online tárhelyszolgáltatókat (Dropbox). (Ollé és Lévai 2013) Időközben a konnektivizmus kritikái is megjelentek. Például Verhagen (2006) úgy tartja, hogy a konnektivizmusnak nincs önálló ismeretelmélete, ezért nem lehet új tanulási paradigmának nevezni. (Bessenyei és Szirbik 2011) További bírálata a túlzott internethasználathoz, annak függőséget okozó hatásaihoz, illetve a virtuális lét kérdéseire (lásd virtuális identitás, információbőség stb.) kötődik. „A digitális bennszülöttekről szóló lelkesítő írások azt állítják, hogy ennek a nemzedéknek másképp huzalozódott az agya, hogy a multimédia sokoldalú, gyorsan pergő információit hatásosan tudja észlelni és feldolgozni. Ezzel szemben – a többnyire közép-európai eredetű – kritikák azt mondják, hogy az új eszközök használata – bár segítheti a tanulást – mégis csak elsősorban a szórakozásról és a kortárs csoportbeli kommunikációról és a szocializációról szól, és nem észlelhető mérvadó hatása a tanulási szokásokra”. (Bessenyei és Szirbik 2011:25)

Online/virtuális közösségek

Az online vagy virtuális közösség kifejezést többféle értelemben használja a témával foglalkozó szakirodalom és a köznyelv is. A nevezett közösségekhez való csatlakozás okaként a szakirodalom a társas kapcsolatok építését és/vagy az információkhoz való hozzáférést jelöli meg. Fejes is rávilágít arra, hogy számos online közösség szerveződik például közérdeklődésre számot adó témákban: például a gyermeknevelés kérdéseivel kapcsolatban. „Jelenthet egy internetes fórumot, online videójátékot játszó egy csoportját, csak úgy mint egy közös projekten dolgozó kutatógárdát. A példák közül is kitűnik, hogy az online közösségek gyakran nem csak a kibertérben léteznek, az online közösség leképezheti, „meghosszabbíthatja” valóságos kapcsolatainkat, illetve ezeken túlmutatókat jelenthet, melyekből később akár valós személyes kapcsolatok is születhetnek”. (Fejes 2007: 32) Fodorné (2014) munkájában a „deklaráltan tanulási célú csoportok” és a „részlegesen tanulási célú vagy nem-deklaráltan tanulási célú csoportok”

között tesz különbséget. Az előbbire „vizsgára készülés” a példáját hozza, az utóbbira a hobbitanulók csoportját.

A különböző közösségi oldalak pedig újabb lehetőséget kínálnak a tanulókörök létrehozására online tanulási környezetben, melynek alapját a közös érdeklődési téma képezi. A téma célcsoporttól, korosztálytól függően sokféle lehet. Ilyen lehetőséget nyújt például a Facebook zárt csoport a napi szintű kommunikációra vagy projekt jellegű feladatok végzésére, illetve szinte bármilyen közösségi tevékenységet képes hatékonyan támogatni. (Ollé és Lévai 2013) Minden résztvevő saját profiljával vesz részt a tanulási folyamatban, az egyes tagokról látható információk azonban eltérőek lehetnek. Van, aki nyilvános, teljes profiljával vállalja magát, van, akiről csak korlátozott információ látható, a beállítástól függően.

Kovács (2011) az online közösségi oldalak alkalmazásának hatását elemezte a tanulás aspektusából egyik írásában, amelyben a következő megállapításokat teszi:

- a tanulás új, interaktív kommunikációs térbe kerül,
- a tanulási tevékenység társas tanulást jelent,
- az elektronikus tanulási környezetben erőteljesen dominál a kommunikáció-központú szemlélet,
- és a legfontosabb rendszerszervező a kijelölt téma.

A tanulókörökben a tanulási folyamat tevékenységközpontú, amelynek eredményes teljesítéséhez szükséges a résztvevők aktivitása, kezdeményező kommunikációja, melyen keresztül a résztvevők egymástól is tanulnak, ezáltal a tanulókörök lehetőséget kínálnak az intergenerációs tanulásra és tudásmegosztásra is. A tanuló személyes tanulási környezetének fontos részét képezi az is, hogy a tanulótársak mennyire nyitottak az interakcióra, hiszen a résztvevők számára a tanulóközösség más tagjainak produktivitása ugyanúgy forrásként szolgálhat. (Ollé és Lévai 2013) Különbség tehető a csoporttevékenységekben aszerint is, hogy megjelenik-e például a kollaboráció. Egyes szerzők szerint a kollaboráció mellett reflektív gyakorlatra és közösségi élményekre van szükség ahhoz, hogy az online közösségből tanulóközösség váljon. (Fejes 2007)

A kollaboratív tudásépítésben a résztvevők közötti interakciók három fő pont köré szerveződnek (Fodorné 2014:105):

„(a) Megértés: ide tartoznak a problémák megértésére és az értelmezés mélységére koncentráló interakciók (céljuk az elvek, okok megértése és az összefüggések feltérképezése);

(b) Szervezés: a kollektív tudás létrehozására irányuló interakciók, témájukban meglehetősen nyitottak, szerveződésük szerint pedig hálózatszerűek (cél a közös munka megszervezése, az együttes felfedezés folyamatának kialakítása, fenntartása);

(c) Produkció: a megértési interakciókat szorosan kísérik, ide tartoznak az összegzések, következtetések, de a gondolatok továbbvitele, kiterjesztése, a nézetek absztrahálása vagy konkretizálása is.”

Zárszó

Az információs technológia ma már nemcsak életünk része, de belátható időn belül még inkább meghatározza majd hétköznapjainkat. A felmérések azt mutatják, hogy az idősebb korosztály is egyre nagyobb arányban válik digitális írástudókká, amely új lehetőséget hordoz akár az időskori tanulás dimenziójában is (Swindell 2009). A digitális felfedezők már elkezdték az ismerkedést az IKT eszközökkel, de ennek a folyamatnak egyelőre még csak az elején tartanak. A digitális nomádok már egyértelműen számítógép- és internet-használók, de az alkalmazás intenzitása még meglehetősen alacsony, számos esetben bizonytalan használók. A digitális telepesek nemcsak használnak digitális tartalmakat, hanem elő is állítanak ilyeneket, szöveges, képi vagy multimédiás formában egyaránt. Gyakran digitálisan kommunikálnak, a közösségi oldalakat, levelezési csoportokat valódi kapcsolattápolásra, szociális háló építésre használják. (Buda 2013) Az azonos érdeklődési kör mentén létrejövő online közösségek tagjai a jövőben pedig egyre könnyebben eligazodnak majd az infokommunikációs térben. (Benedek 2013)

Felhasznált irodalom:

- Benedek András (és mtsai) (2002): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság - OKI Kiadó-Szaktudás Kiadó Ház.
- Benedek András (2013): Új pedagógiai paradigma – 2.0: Tételek a digitális tanulásról. : In Benedek András (et al): Digitális pedagógia 2.0 Typotex Kiadó. 11-51. p.
- Bessenyei István és Szirbik Gabriella (2011): Hálózatok, társas tudás, konnektivizmus. In Oktatás – Informatika. (1-2.) 20-30. p.
- Buda András (2013): Pedagógusok az információs társadalomban. In Lévai Dóra; Szekszárdi Júlia (szerk.): Digitális pedagógus konferencia 2013. Budapest, ELTE PPK. 9–16. p.
- Dorner Helga (2007): Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – A tudásépítő interakciók elemzése. MultiMédia az Oktatásban 2007 konferencia. Budapesti Műszaki Főiskola. http://conf.uni-obuda.hu/multimedia2007/55_DornerHelga.pdf (letöltés dátuma: 2017. február 13.)
- Faragó Boglárka (2016): Tanuláselmélet, tanulásmódszertan. In Ollé János (et. al.) (2016): Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés. Eger, Líceum Kiadó. 15-26. p.
- Fejes József Balázs (2007): Online tanulóközösségek. In Iskolakultúra (4.) 32-37.
- Fodorné Tóth Krisztina (2014): Nyílt online tanulócsoporthok és kurzusok. In Fodorné Tóth Krisztina és Németh Balázs (szerk): A felnőttek tanulását érintő változó szakmai és szakpolitikai felfogások a társadalmi, gazdasági és kulturális

kontextusok terében. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. 104-113. p.

- Horváth Cz. János (2013): A mikrotartalmak – avagy egy lépéssel tovább a 2.0-s úton. In: Benedek András (et al): Digitális pedagógia 2.0 Typotex Kiadó. 195-219. p.
- Kindström, Carina (2010): A tanulókörök módszerének a bemutatása. Szentendre, Budapest Környéki Nép főiskolai Szövetség.
- Komenczi Bertalan (2012): A digitális pedagógus – elméleti megközelítések, fogalom-meghatározások. 6–10. p.
http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_pedagogus_2012_konferenciakotet_READER.pdf (letöltés dátuma: 2015. szeptember 30.)
- Kovács Ilma (2011): Esettanulmány a tanulás új módjáról 2011-ben. In Oktatás – Informatika. (1-2.) 57-67. p.
- Kulcsár Zsolt (2009): Hálózati tanulás. In Oktatás – Informatika. (1.) 4-13. p.
- Maróti Andor (2015): A tanuló felnőtt. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
http://real.mtak.hu/30854/1/Maroti_Andor_A_tanulo_felnott_web.pdf (letöltés dátuma: 2017. február 4.)
- Molnár György (2013): Új IKT-tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára. In Benedek András (et al): Digitális pedagógia 2.0 Typotex Kiadó. 85- 132. p.
- Molnár Pál (2009): Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. Magyar Pedagógia. 3. sz. 261-285. p.
- Molnár Pál és Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 48–60. p.
- Nehme, Marina (2010). E-Learning and Students' Motivation. In: Legal Education Review. 20 (1-2), 223-239. p.
- Noesgaard, Signe Schack és Ørngreen, Rikke (2015). The Effectiveness of E-Learning: An Explorative and Integrative Review of the Definitions, Methodologies and Factors that Promote e-Learning Effectiveness. In: Electronic Journal of e-Learning. 13(4). 278-290. p.
- Ollé János és Lévai Dóra (2013): A XXI. század oktatástechnológiája I. Eger, EKF.
- Ollé János (2016): Oktatáselmélet, oktatástervezés, oktatásszervezés. In Ollé János (et. al.) (2016): Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés. Eger, Líceum Kiadó, 9-14. p.
- Ott, K. D. (2011): Technology and Adult Learning: Understanding E-Learning and the Lifelong Learner. In The International Journal of Technology, Knowledge and Society. 7(3) 31-36. p.
- Papp-Danka Adrienn (2011): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. In Oktatás-informatika. (1-2.). 43-48. p.

- Rahimi, E.; van den Berg, J. és Veen, W. (2015): Facilitating Student-driven Constructing of Learning Environments Using Web 2.0 Personal Learning Environments. In: Computers and Education. 235-246. p.
- Roberts, Tim S. és McInnerney, Joanne M. (2007): Seven Problems of Online Group Learning (and Their Solutions). Educational. Technology & Society, 10 (4), 257-268. p.
- Swindell, R. (2009): Educational initiatives for older learners. U3A Online, Brisbane. Online im Internet: <http://bit.ly/2mf8Mcs>
- Tóth Péter (2013): Tanulási teljesítmény mérése online környezetben. In Benedek András (et al): Digitális pedagógia 2.0 Typotex Kiadó. 220-271. p.
- Verhagen, Plon (2006): Connectivism: a new learning theory? <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793> (letöltés dátuma: 2017. február 4.)

Polónyi István

Megéri-e részidőben tanulni a felsőoktatásban?

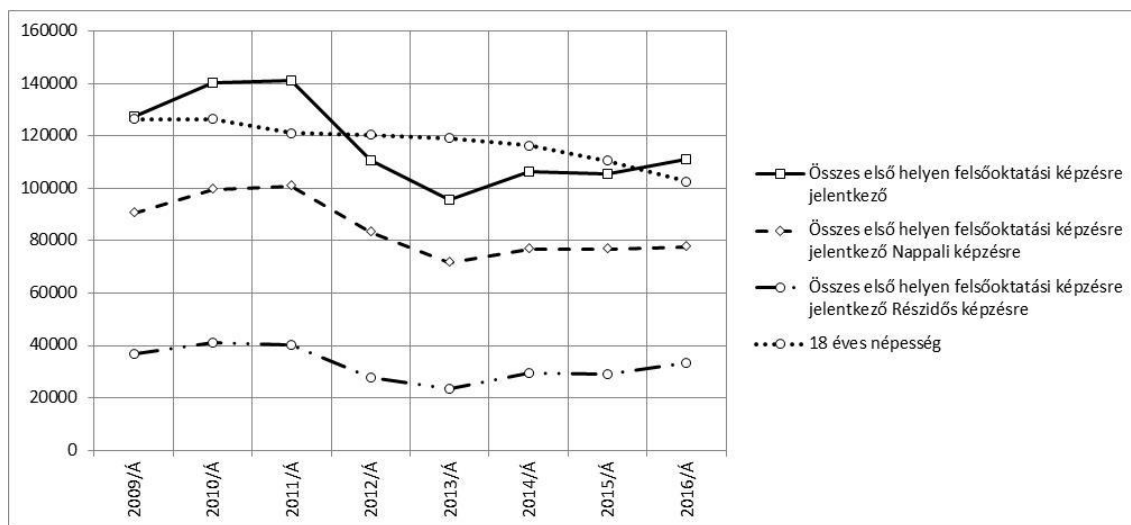
Absztrakt

Ebben az írásban a hazai felsőoktatásba részidős programokra jelentkező tanulók létszámában a 2000-es évek második évtizedének elején történt változásokat vizsgálva azt fogjuk elemezni, hogy hogyan alakultak ebben a képzési szektorban az egyéni megtérülési ráták. Mennyiben befolyásolta a tandíj (a politikai szóhasználat kissé eufemisztikus elnevezésével költségtérítés, ill. önköltség) változása a megtérülési rátákat.

A felsőoktatásba részidős képzésre jelentkezők létszámának alakulása

A felsőoktatásba jelentkezők száma igen radikális átalakuláson ment, megy át 2010 óta. Az éves felvételi adatokat vizsgálva jól látszik, hogy a 2010-es és 2011-es csúcs után 2013-ra több mint negyvenezerrel csökken az összes első helyi szeptemberi kezdésre jelentkezők létszám, majd ez 2014-ben és 2015-ben mintegy 10 ezerrel, 2016-ban pedig 15 ezerrel nőtt a 2013-as mélyponthoz képest. És ezek a tendenciák mind a nappali, mind a részidős képzés esetében közel hasonlóak. (1. Ábra)

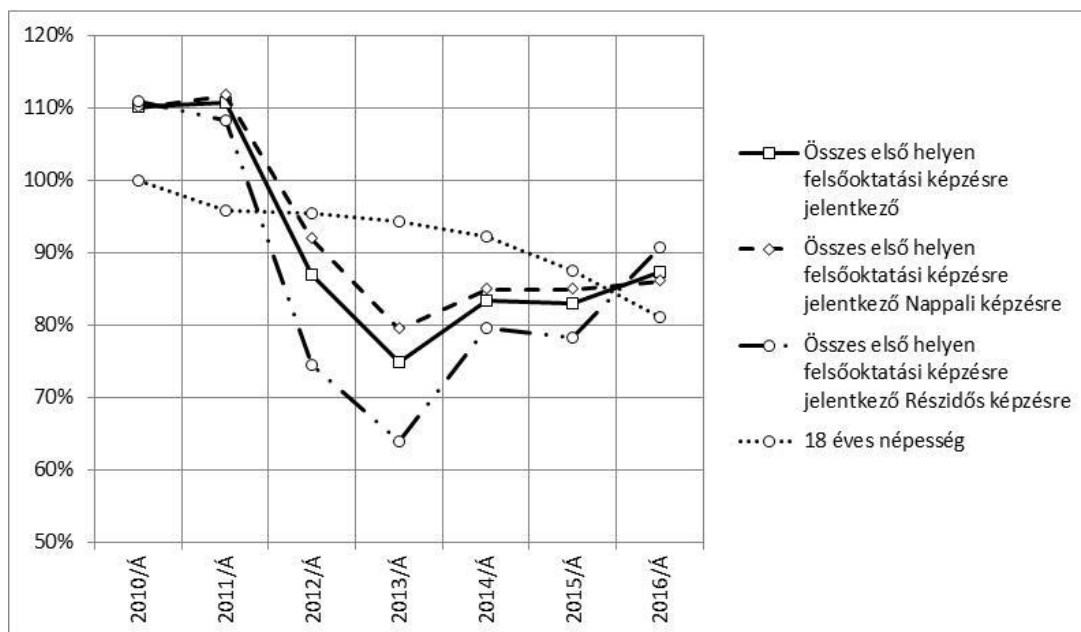
**1. ábra: A felsőoktatásba (első helyen) jelentkezők száma.
(A „fő felvételire” azaz a szeptemberi képzésre jelentkezők száma)**



Forrás: www.felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés, (a 18 éves korosztály adatai: http://www.ksh.hu/interaktiv_korfa alapján)

Ha a 2009-es adatokhoz, mint bázishoz viszonyítva nézzük meg a tendenciát akkor látszik, hogy a részidős képzés 2012-es és 2013-as csökkenése radikálisabb volt, viszont az azóta bekövetkezett növekedése is intenzívebb. (2. Ábra)

2. ábra: A felsőoktatásba (első helyen) jelentkezők számának alakulása 2009-hez viszonyítva. (A „fő felvételre”, azaz a szeptemberi képzésre jelentkezők száma alapján)



Forrás: www.felvi.hu adatai alapján saját számítás és szerkesztés, (a 18 éves korosztály adatai: http://www.ksh.hu/interaktiv_korfa alapján)

A tendenciáknak a 18 éves népesség alakulásával való összevetése azt is szemlélteti, hogy a felvételre való jelentkezésben nem elsősorban demográfiai tényezők játszottak szerepet.

Ha a részidős képzés különböző fajtáira történt jelentkezések alakulását vizsgáljuk, jól látható, hogy (az FSZ. mellett) az első diplomaszerező kurzusokra (BSC és osztatlan képzésekre) jelentkezők száma esett legnagyobb mértékben vissza 2009-ről 2013-ra. Ráadásul 2013 az ide jelentkezők száma növekedett a legkevésbé. (3. Ábra) Ezt úgy is interpretálhatjuk, hogy a részidős felsőoktatásnak az a szerepe csökkent legjelentősebben 2010 óta, amelyet pótló (igazságtevő) szerepnek is szoktak nevezni¹.

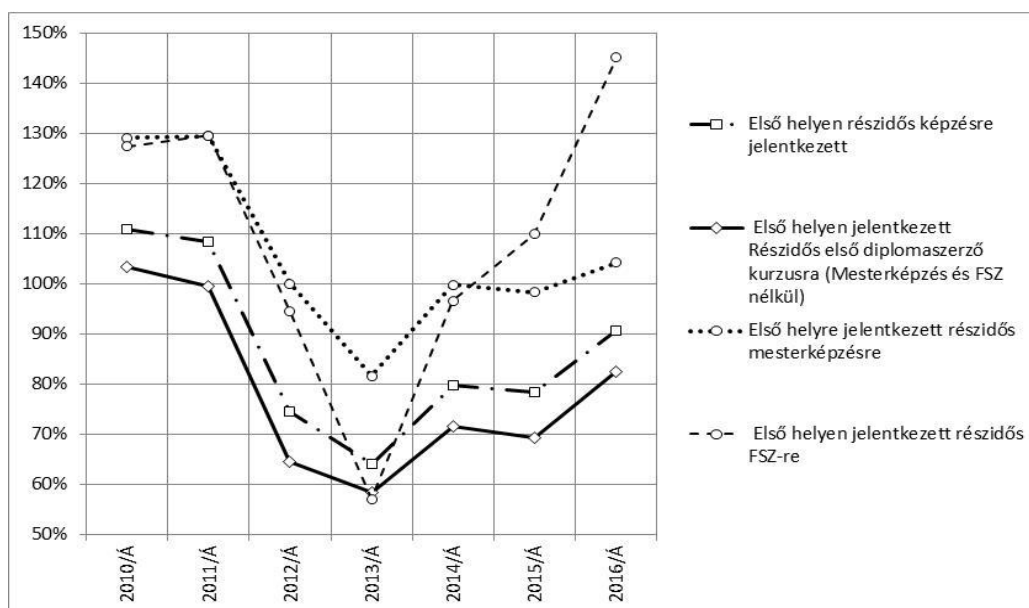
¹ Lásd erről pl. Kozma (2000)

A felsőoktatási részképzésben tanulók egyéni megtérülési rátája

Nem nehéz megmagyarázni a 2013. évi jelentkezési visszaesést, ha annak okait a hallgatók költségeinek növekedésében keressük.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 2012. szeptember 1-jével a korábbi költségtérítés helyett önköltséges képzést vezet be. A kettő között nem igazán értelmezhető a különbség. Mind a költségtérítés mind az önköltség meghatározás intézményi hatáskörben történt, illetve történik. A költségtérítést az intézmények nagyobbik része úgy értelmezte, hogy az a képzési normatívával megegyezik, vagy attól némileg elmarad. (Lásd Havady et. al 2009) Az önköltségszámítás közgazdaságilag értelmezhető fogalom, azonban valójában az intézmények jó részének nincs olyan számviteli, kontrolling rendszere, amellyel az egyes képzések valódi önköltségét meg tudná határozni. Ennek ellenére – minisztériumi nyomásra is – az intézmények a korábbi költségtérítésnél magasabb összeget állapítottak meg önköltségnek. Ennek nyomán a tandíjat² fizető hallgatók térítési kötelezettsége mintegy 40-60%-kal emelkedett. (Jól látszik ez az ELTE TTK szakjainak költségtérítési, illetve önköltségi díjainak alakulásán (4. Ábra), ahol ez az emelkedés kicsit több mint 40%. De például a PTE TTK esetében az alapképzésnél 60% volt.)

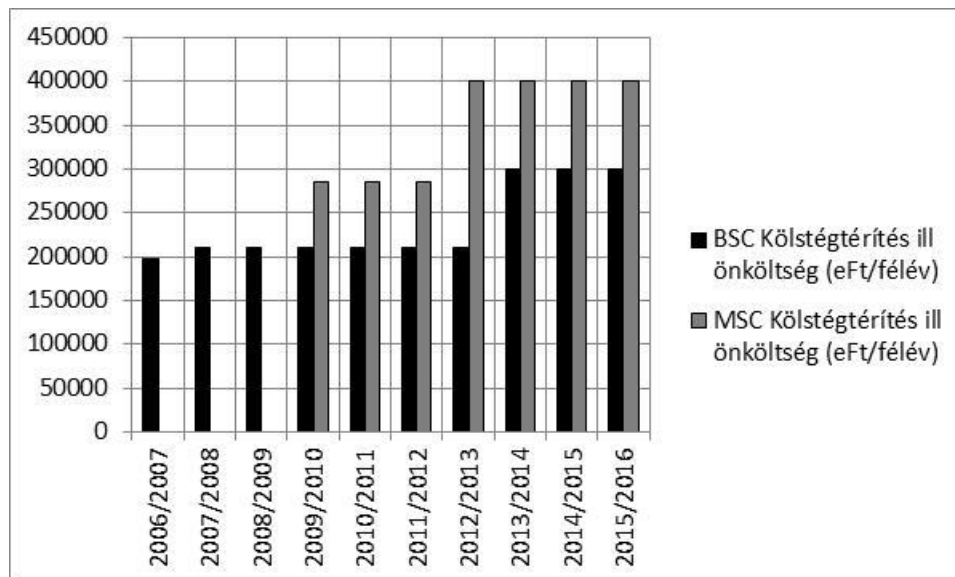
3. ábra: A felsőoktatásba (első helyen) részidős képzés különböző fajtáira jelentkezők számának alakulása 2009-hez viszonyítva. (A „fő” felvételre, azaz a szeptemberi képzésre jelentkezők alapján)



(Forrás: www.felvi.hu adatai alapján saját számítás és szerkesztés)

² Nyilvánvaló, hogy akár költségtérítésnek, akár önköltségnek hívjuk ezt a képzésért fizetendő térítést, az egyértelműen tandíj, amit a hazai politikai gyakorlat – annak 1996-os bevezetése óta – szemérmesen nem annak nevez.

4. ábra: A költségtérítési és az önköltségi díjak alakulása az ELTE TTK-n 2006-2015



(Forrás: <http://to.ttk.elte.hu/koltsegetertes>, illetve www.felvi.hu)

Visszatérve a részidős felvételi létszámok alakulására, elég kézenfekvő magyarázatnak tűnik, hogy a 2013-as radikális visszaesés egyik oka a tandíj megemelkedése. A részidős hallgatók nagyobbik része ugyanis költségtérítéses³. Ennek nyomán nyilvánvalóan megváltoznak az egyének megtérülési rátái.

A következőkben tehát azt vizsgáljuk meg, hogy mennyiben változnak meg a részidős felsőoktatás egyéni megtérülési rátája a 2010-es időszakot követően.

Érdeemes megemlíteni, hogy vizsgáldásunk előzménye egy a 2000-es évek legelején írt elemzés (Polónyi 2004), amely az ezredforduló előtt tekintette át a hazai felnőttképzés megtérülési mutatóit (az egyéni és a társadalmi belső megtérülési rátákat). Itt most ezt a vizsgálatot fogjuk megismételni – a felsőoktatási részképzésre és csak az egyéni megtérülésre szorítkozva - a 2000-es évek első értizedeire.

Az oktatás egyéni megtérülési rátája – módszer, adatok

Ebben a tanulmányban nem célunk az oktatás megtérülési rátáinak irodalmát áttekinteni. Csak arra utalunk, hogy először Gary Becker kezdett el foglalkozni a főiskolai és középiskolai képzés egyéni megtérüléseivel az Egyesült Államokban. (Becker 1962) Tanulmányában igyekszik általános összefüggéseket levezetni a kereset, a megtérülési ráta és az oktatásba beruházott összeg között és megmutatni, hogyan lehet ezt az utóbbi kettőt közvetve kikövetkeztetni a keresetektől. Az oktatást alapvetően

³ A (2013/14-es tanév adatai szerint) a nappali tagozatos hallgatóknak 69%-a államilag támogatott (223600 hallgatóból 154000), s 31%-a költségtérítéses. A részidős hallgatók közül 29% államilag támogatott (96520-ból 27644), s 71% költségtérítéses.

magánbefektetésnek tekinti, olyan beruházásnak, amelynek gazdaságosságát a jövőben elérhető jövedelmek alapján lehet meghatározni. Az iskolázás egyéni - illetve családi - költségeit, valamint a tanuló idő alatt elmaradt kereseteket tőkeként összesíti és ezt állítja szembe azzal a jövedelemtöbblettel, amelyet a magasabb képzettségű dolgozók élveznek az alacsonyabb képzettségűekkel szemben. (A főiskola elvégzésének összes magánköltségét közvetett és közvetlen költségekre bontotta, - a közvetlen költségek közé sorolta a tandíjat, a tanuláshoz szükséges könyvek árát és minden megélhetési költséget azon felül, ami akkor is fellépett volna, ha az adott személy nem tanult volna tovább. A közvetett költségrészbe a továbbtanulás miatt elmaradt kereseteket számította.)⁴ Becker későbbi tanulmányaiban az emberi tőkét, mint a személyi jövedelemmegoszlás alapvető meghatározóját kezeli. (Becker 1975) A kérdésnek mára igen jelentős és szerteágazó irodalma van, s részét képezi a közgazdaságtan és a munkagazdaságtan általánosan elfogadott elemzési megközelítésének.

Az azóta eltelt időben az oktatás megtérülési rátájának számítása a mainstream közgazdasági irodalom széleskörben művelt részévé vált. Magyarországon Polónyi (1985,1992), Varga Júlia (1995, 1998), illetve legutóbb T. Kiss (2011) végzett ilyen számításokat. A téma egyik legismertebb nemzetközi szakértője George Psacharopoulos, aki rendszeresen áttekinti az ezzel kapcsolatos nemzetközi eredményeket. (Lásd pl: Psacharopoulos, (1972), Psacharopoulos, (1981), Psacharopoulos - Patrinos (2004))

A felsőoktatás egyéni megtérülési rátáját a képzés egyéni költségeinek és várható hasznainak az időtényezőt is figyelembe vevő összevetésével kapjuk meg, mint azt a kamattényezőt, amely mellett ezek a költségek és hasznok éppen egyenlőek. A 6. ábra mutatja - Psacharopoulos (1995) ábráját alkalmazva – a felsőoktatás egyéni költségeit és hasznait.

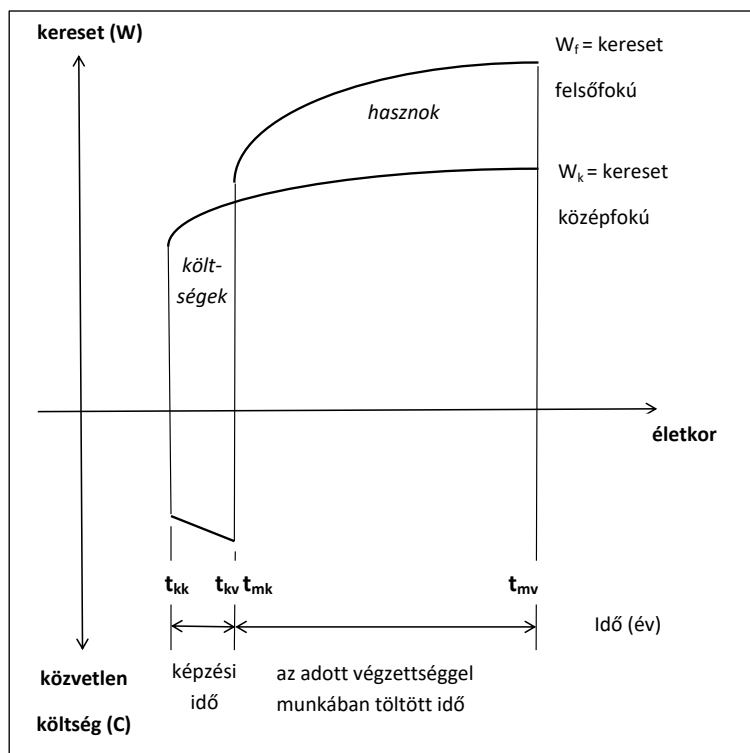
5. ábra: A felsőoktatás egyéni megtérülési ráta számítása a következő:

$$\begin{array}{ccc}
 t_{mv} & & t_{kv} \\
 \sum_{t=t_{mk}} \{(W_f + W_k)_t / (1+r)^t\} & = & \sum_{t=t_{kk}} (W_k^* + C_f)(1+r)^t \\
 & & (1)
 \end{array}$$

⁴ Becker számításai szerint a városban lakó fehér férfiaknál az oktatási költségek hozama 1939-ben 14,3 % volt; a halálzási arányban és a munkanélküliségben mutatkozó különbségeket is számításba véve 19,2 %. A főiskolai nevelési költségek 1940 és 1955 közötti hozama, a faji, halálzási, foglalkoztatottság- és tehetségbeli különbségeket is figyelembe véve 12,5 % volt.

Ahol W_f a kereset felsőfokú végzettséggel, W_k kereset középfokú végzettséggel, C_f a közvetlen oktatási költség a felsőfokú tanulmányok alatt, (lásd 5. ábra). A baloldali összefüggés a képzés hozamait mutatja, azaz a középfokú és a felsőfokú végzettséggel elérhető életkeresetek különbségét. A jobboldali összefüggés pedig a képzés egyéni költségeit, azaz a tanulmányok alatt elmaradt (középfokkal elérhető) keresetet, valamint a képzés közvetlen költségeit. A kifejezésben az „ r ” a felsőoktatás egyéni megtérülési rátája.

6. ábra: A felsőfokú továbbtanulás költség, kereset és idő összefüggései



(Forrás: Pszacharopoulos (1995) 1. ábra alapján)

Esetünkben, amikor a részidős felsőoktatás egyéni megtérülési rátáját keressük, a jobboldali összefüggésben a kieső kereset nem azonos a baloldalon is szereplő középfokú képzéssel elérhető keresettel, mivel a részidős képzések általános (és jelenlegi hazai) gyakorlata során lényegében nincs jelentős kieső munkaidő a tanulmányok alatt. Nyilvánvaló persze, hogy a részidős felsőfokú képzésben résztvevő dolgozók, tanulmányaik mellett nem tudnak ugyanolyan szintű keresetet elérni, mint azok, akik nem tanulnak (hiszen kevesebb túlórárt tudnak vállalni, a mellékállás végzésének lehetősége is korlátozottabb). Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a teljes keresetük kiesésével számolni is irreális. Ezért jelöltük meg a jobboldalon a (kieső) középfokú keresetet csillaggal. (Számításaink során ezt a kieső keresetet elhanyagoltuk.)

Célunk az, hogy kiszámítsuk az egyéni megtérülési rátát a részidős felsőoktatási továbbtanulás esetében, 2009-es adatokkal és 2014-es adatokkal. Mindkét esetben három-három számítást fogunk elvégezni, 30., 40., és 50. életévben elkezdett részidős felsőoktatási tanulmányokra, valamint csak BSC-re, illetve BSC+MSC-re kiterjedő tanulmányokra. A számításaink során figyelembe vett adatok:

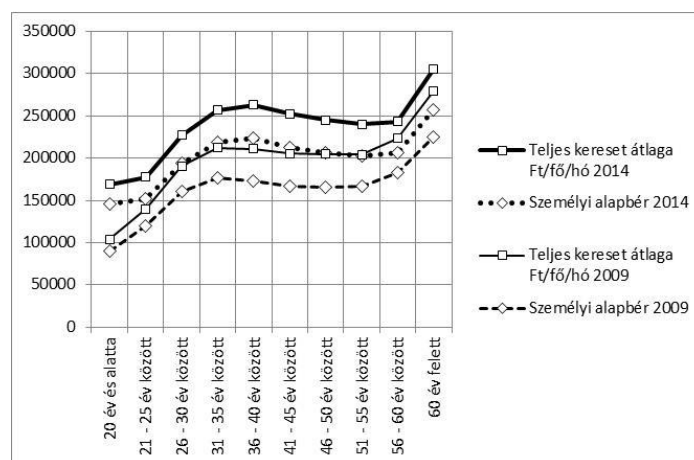
7. ábra: A megtérülési számításnál figyelembe vett közvetlen oktatási költségek

Közvetlen oktatási költség	eFt/félév	eFt/év
BSC költségtérítés 2009/2010	210	420
BSC önköltség 2014/2015	300	600
MSC költségtérítés 2009/2010	285	570
MSC önköltség 2014/2015	400	800

(Forrás: 2009-2014 <http://to.ttk.elte.hu/koltsegtertes> illetve www.felvi.hu)

A megtérülés számításnál a korábban látott (ELTE) költségtérítési, illetve önköltségi adatokat tekintjük közvetlen oktatási önköltségnek, feltételezve, hogy azok nem változnak a képzési idő során, (ami nem esik messze a valóságtól, mivel az intézmények általában csak felmenő rendszerben szokták a térítési díjakat emelni). Kiseb kerestet nem veszünk figyelembe.

8. ábra: Az alapbér és a teljes kereset alakulása életkor szerint 2009-ben és 2014-ben



(Forrás: http://nfsz.munka.hu/engine.aspx?page=afsz_stat_adattar)

A megtérülési ráta számítás során figyelembe vett keresetek esetében fontos kérdés, hogy az életkorral hogyan alakulnak azok. Ha keresetek életkorszerűen alakulását vizsgáljuk, azt állapíthatjuk meg, hogy 30 év felett 60 éves korig nagyjából stagnál. (6. Ábra) Hozzá kell tenni, hogy az itt ábrázolt adatok nem differenciáltak iskolázottság szerint.

A középfokú végzettség esetén ezt az életkorral nem változó kereseti profilt feltételezzük. Ugyanakkor a pedagógusok, a felsőoktatási oktatók, a közalkalmazottak, köztisztviselők, bírák, stb. javadalmazásában, tehát a diplomás foglalkozások nagy részében a szenioritás egyértelműen érvényesül. A bértáblákat elemezve általában azt állapíthatjuk meg, hogy a főiskolai végzettségűek életkeresete 60-75%-kal, az egyetemet végzetteké 100-140%-kal nő a pályakezdés és a nyugdíjba vonulás között. Ami azt jelenti, hogy a főiskolát végzettek keresete évente átlagosan 1,25%-kal, az egyetemet végzetteké pedig 2,25%-kal növekszik. A számításnál a főiskolai végzettséget az alapképzésben végzéssel, az egyetemi végzettséget a mesterképzésben végzéssel azonosnak tekintjük.

A számítás során a középfokú végzettséggel elérhető keresetet tehát 30 és 60 életév között állandónak tekintjük, a diplomások esetében pedig a fenti éves növekedéssel számítjuk ki az éves kereseteket. Mind a középfokú, mind a felsőfokú végzettek esetében a kereseteket korrigáljuk a munkanélküliségi adatokkal.

9. ábra: A megtérülési számításnál figyelembe vett kereseti adatok

Keresetek	Teljes kereset eFt/hó	Nettó kereset	Munka-nélküli eFt	Összes foglalkoztatott eFt	Korrigált nettó kereset eFt/fő	30 évesen 40 évesen 60 évesen eFt/fő
Középfokú végzettség (szakközépiskola, gimnázium, technikum) 2009	184,6	119,4	107,3	1286,0	109,4	109,4 109,4 109,4
Főiskolai végzettség 2009	299,0	169	27,1	548,6	160,7	131,4 148,8 168,5
Egyetemi végzettség 2009	428,3	229,8	9,1	353,0	223,9	150,3 187,8 234,6

Középiskola végzettség (szakközépiskola, gimnázium, technikum) 2014	205,7	134,7	98,6	1388,5	125,1	125,1 125,1 125,1
Főiskolai végzettség 2014	345,7	226,4	24,8	644,6	217,7	183,6 207,8 235,3
Egyetemi végzettség 2014	476,5	312,1	10,6	446,1	304,7	201,4 257,8 330,0

(Forrás: kereseti adatok: http://nfsz.munka.hu/engine.aspx?page=afsz_stat_adattar, foglalkoztatási és munkanélküliségi adatok www.ksh.hu)

Az egtérülési ráegyéni mta számítás a korábban látott képlet segítségével, iterációval történik⁵.

Eredmények

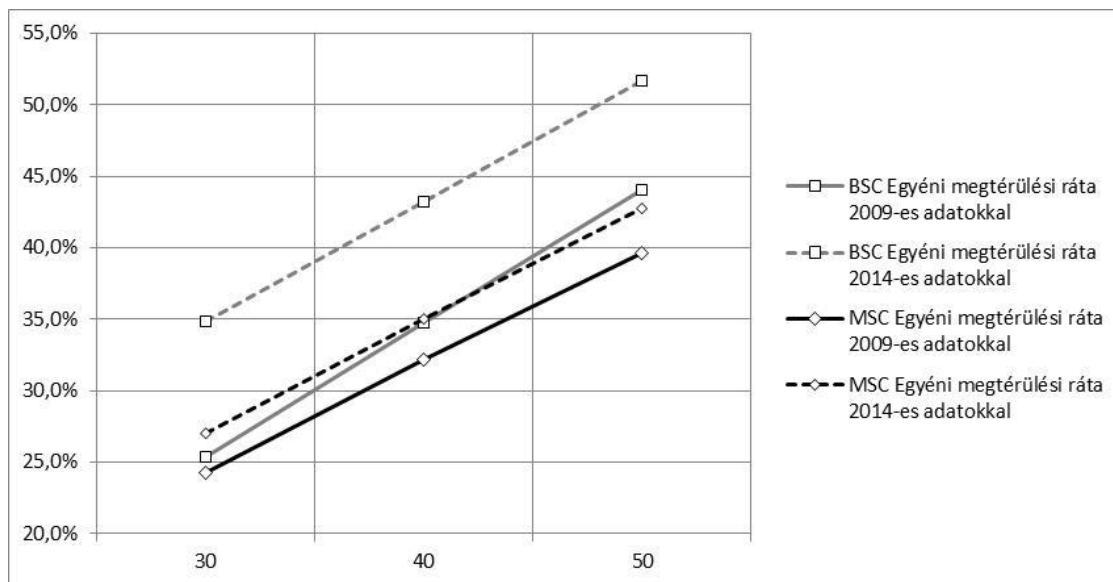
Az eredmények (10. ábra) azt mutatják, hogy részint a BSC szintű részidős felsőoktatás egyéni megtérülési rátája magasabb, mint a BSC+MSC képzésé (tehát az alapképzés után azonnal folytatott mesterképzés esetén). Részint pedig, mind a BSC, mind BSC + MSC szintű részidős felsőoktatás egyéni megtérülési rátája a 2014-es adatokkal számolva magasabb, mint a 2009-es adatokkal számolva. (11. Ábra)

10. ábra: A részidős felsőoktatás egyéni megtérülési rátája 2009-es és 2014-es adatokkal számolva

Kezdési életkor	Tanulmány	Egyéni megtérülési ráta 2009-es adatokkal	Egyéni megtérülési ráta 2014-es adatokkal
30	BSC	25,39%	34,81%
	BSC+MSC	24,26%	27,05%
40	BSC	34,78%	43,25%
	BSC+MSC	32,18%	35,04%
50	BSC	44,08%	51,67%
	BSC+MSC	39,59%	42,74%

⁵ A számítás során a bemutatott képlettől eltérően, nem a képzés befejezésének időpontjára összegzünk, hanem a nyugdíjba vonulás időpontjára tettük egyenlővé a kiadások és a keresetek felkamatolt összegét. (A mellékletben bemutatunk egy számítást). A kétféle számítás természetesen azonos értékű.

11. ábra: A részidős BSC valamint BSC+MSC szintű felsőoktatás egyéni megtérülési rátája 2009-es és 2014-es adatokkal számolva



A fenti eredmények esetében csak a tandíjat (a költségtérítést, illetve az önköltséget) vettük figyelembe közvetlen költségként. Ha ehhez hozzászámítunk évi 30 ezer Ft tankönyv, írószer stb., és további évi 40 ezer Ft utazási költséget, mint egyéni kiadást, - tehát mind 2009-ben, mind 2014-ben 70 ezer forint évi tanszer és utazási költséggel növeljük a közvetlen oktatási költségeket -, akkor az egyéni megtérülések csökkennek. (12. ábra) Az egyéni költségek mintegy 20%-os megnövelése az egyéni megtérülési rátákat néhány (2-6%-kal) százalékkal csökkenti, de tendenciáikon nem változtat.

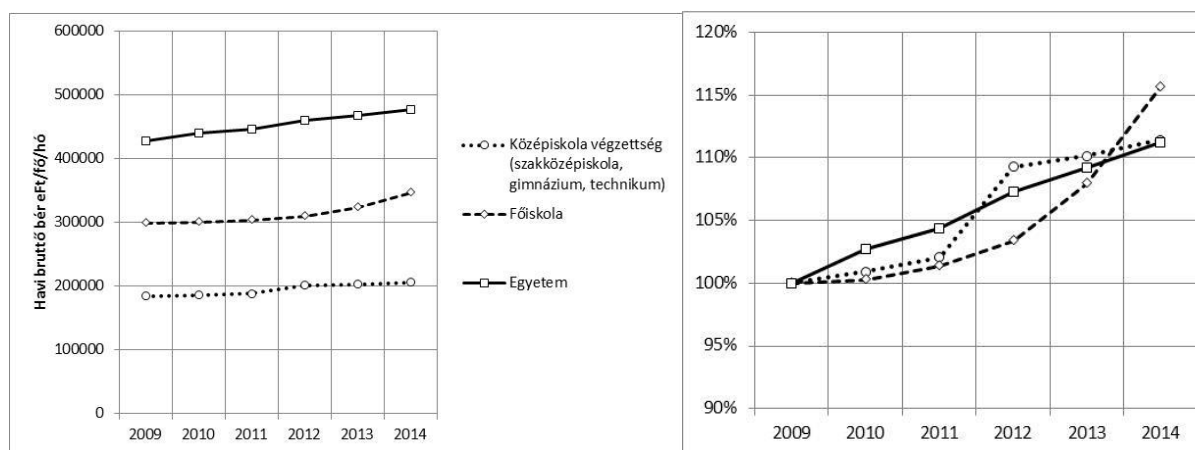
12. ábra: A részidős felsőoktatás egyéni megtérülési rátája 2009-es és 2014-es adatokkal számolva, kiegészítve tanszer és utazási költségekkel

Kezdési életkor	Tanulmány	Egyéni megtérülési ráta 2009-es adatokkal	Egyéni megtérülési ráta 2014-es adatokkal
30	BSC	22,81%	32,18%
	BSC+MSC	22,28%	25,45%
40	BSC	31,16%	40,04%
	BSC+MSC	29,56%	33,01%
50	BSC	39,42%	47,86%
	BSC+MSC	36,29%	40,26%

Konklúzió

Az eredmények arra mutatnak, hogy a részidős felsőoktatási diplomaszerzés jó és a vizsgált időszakban javuló befektetés. 2009-ről 2014-re a megtérülési ráták növekedtek, függetlenül attól, hogy a tandíj is növekedett. Mélyebb elemzés nélkül is nyilvánvaló, hogy a folyamat mögött a nettó bérek alakulása áll. A bérek alakulása alapvetően a főiskolai/BSC képzettségűeknek kedvezett, amelynek nyomán nagyjából érthető a BSC végzettségűek egyéni megtérülési rátájának alakulása.

13. ábra: A különböző iskolai végzettségűek bérének alakulása folyóáron és a 2009-es értékhez viszonyítva



(Forrás: http://nfsz.munka.hu/engine.aspx?page=afsz_stat_adattar alapján saját számítás)

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a tandíj emelése nem befolyásolta a részidős felsőfokú képzés egyéni megtérülési rátáit, mivel a bérek alakulása kompenzálta a költségemelkedést. (Ezt egyébként a jelentkezések alakulása is igazolni látszik, hiszen az önköltségnek a költségtérítés helyére történt bevezetése nyomán tapasztalt mélypont után az első diplomaszerzést célzó részidős jelentkezések lassan növekedésnek indultak.) Az adatok arról is tanúskodnak – amire már a 2000-es vizsgálat is rámutatott (Polónyi 2004) –, hogy a részidős felsőoktatási továbbtanulás idősebb korban is megéri, sőt az életkor előrehaladtával egyre inkább megéri. Persze ez csak akkor igaz, ha a felnőtt friss diplomás a végzés után a hasonló korú diplomásokkal azonos bért kap, ami vélhetőleg nem feltétlenül következik be, bár nincsenek ezt vizsgáló kutatásokról tudomásunk.

Azt is hozzá kell tenni, hogy a bemutatott számítás erősen leegyszerűsített több vonatkozásban is. Nem vesz figyelembe számos olyan tényezőt, amelyek az egyéni megtérülést befolyásolják pl. a foglalkozások és a nemek közötti bérkülönbségeket, vagy a területi differenciákat és a tandíjkülönbségeket is erősen leegyszerűsítve kezeli. Figyelmen kívül hagyja, hogy egyes képzési területeken jelentősen módosult a tandíj összege és azoknak az aránya, akik tandíjot fizetnek (pl. andragógiaképzés). Mindezekkel együtt azonban az elemzés alkalmas arra, hogy a felnőttképzés egyik alapvető motivációjának alakulására rámutasson.

Felhasznált irodalom:

- Becker, G. (1962): Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. The Journal of Political Economy (Supplement), 70. Évf.
- Becker, G.(1975): Human Capital. Chicago, The University of Chicago Press.
- Havady Tamás - Szitás József – Veres Pál (2009): Az önköltségszámítás szabályozása és gyakorlata, különös tekintettel a költségtérítés nagyságának meghatározására.
Elérhető:https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2009_02/oldal95_112_havady_szitas_veres.pdf, 2016. 07.06.
- Kozma Tamás (2000): Negyedik fokozat? Elérhető: real-j.mtak.hu/5373/2/InfoTarsadalomtudomany_049.pdf, 2016. 07.06.
- Polónyi István (1985): Az oktatás gazdasági hatékonysága Magyarországon. MKKE Oktatásgazdaságtani füzetek, 7. sz.
- Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana. Budapest, Osiris, 426 p.
- Polónyi István (2004): A felnőttképzés megtérülési mutatói. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Psacharopoulos, George - Harry Anthony Patrinos (2004): Returns to Investment in Education: A Further Update. Elérhető: http://siteresources.worldbank.org/INTDEBTDEPT/Resources/468980-1170954447788/3430000-1273248341332/20100426_16.pdf, 2016. 07.10.
- Psacharopoulos, George (1972): Rates of Return on Investment in Education around the World. Comparative Education Review 16, no. 1:5
- Psacharopoulos, George (1981): Returns to Education: An Updated International Comparison, Comparative Education, vol. 17, no. 3. Elérhető: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/10/14/000178830_98101903355433/Rendered/PDF/REP210000ReturOrnationalOmparison.pdf, 2016. 07.10.
- Psacharopoulos, George (1995): The Profitability of Investment in Education: Concepts and Methods HCO Working Papers. Elérhető: https://www.commddev.org/userfiles/files/1863_file_Profitability_Investment_Edu.pdf, 2016. 07.10.
- T. Kiss Judit (2011): Az iskolai rendszerű szakképzés egyéni és társadalmi megtérülésének alakulása 1999 és 2010 között. Educatio, 2011/3.
- Varga Júlia (1995): Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon. Közgazdasági Szemle, (6).
- Varga Júlia (1998): Oktatás-gazdaságtan. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány, 164 p.

Melléklet

14. ábra: 50 éves korban kezdett 3 éves BSC képzés belső megtérülési rátája

Életkor	Közvetlen oktatási költség	Korrigált kereset középfokú végzettséggel (eFt/fő)	Korrigált kereset BSC végzettséggel (eFt/fő)	Kereset növekedés (12 hónappal felszorozva) (Ft/év)	(kamat- számításnál figyelembe vett év)	Kumulált kamat	Felkamatolt költségek és keresetek
50	420				16	345,0	-144915,8
51	420				15	239,5	-100577,1
52	420				14	166,2	-69804,4
53		109,4	174,9	785,7	13	115,3	90630,4
54		109,4	177,1	811,9	12	80,1	65000,9
55		109,4	179,3	838,5	11	55,6	46588,8
56		109,4	181,5	865,4	10	38,6	33371,4
57		109,4	183,8	892,6	9	26,8	23889,7
58		109,4	186,1	920,2	8	18,6	17092,5
59		109,4	188,4	948,1	7	12,9	12222,7
60		109,4	190,8	976,4	6	8,9	8735,9
61		109,4	193,1	1005,0	5	6,2	6240,7
62		109,4	195,6	1033,9	4	4,3	4456,2
63		109,4	198,0	1063,3	3	3,0	3180,5
64		109,4	200,5	1093,0	2	2,1	2269,0
65		109,4	203,0	1123,0	1	1,4	1618,1
Felkamatolt kiadások és bevételek összege							0,0
Kamat-tényező = egyéni megtérülési ráta							1,440843 (44,08%)



KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Benkei-Kovács Balázs – Üröginé Ács Anikó

A kis létszámú felnőttkori szakképzések vizsgálata, statisztikai és komparatív dimenzióban

Absztrakt

A felnőttképzés dinamikus változásban van, melyet az egyén képzési igények mellett a munkaerő-piac és a szakpolitikai trendek is nagymértékben befolyásolnak. A szakmai képzések intézményrendszere napjainkban is átalakulóban van, új intézménytípusok jönnek létre, mint a Szakképzési Centrumok, valamint új funkciókkal, zajlik a szakképzések összehangolása a Magyar Képesítési keretrendszerrel. Ezzel párhuzamosan a hagyományos értelemben vett mesteremberek száma rohamosan csökken, a gyors technológiai fejlődés új utakat tör magának, amely a képzési kínálat átalakulásához vezet.

Tanulmányunkban három szempontból elemezzük a szakképzési kínálat közelmúltbeli változását: egyrésztől statisztikai szempontból megvizsgáljuk az OKJ-t alkotó szakmacsoportok képzési portfóliójának átalakulását az ezredfordulót követő időszakban; másrésztől azonosítjuk a 2014. évi OSAP adatok alapján a szakképzéseknek a létszám szerint elkülöníthető klasztereit, harmadrészt komparatív szempontból görcső alá vesszük a kis létszámú szakképesítések csoportjait a német és a magyar szakképzési rendszer tekintetében. A szakmai képzések területén egy önálló csoportot képviselnek azon kis létszámú képzések, melyek jelenleg egy-egy szakma tradicionális őrzését, a kisebb, helyi szakemberigények kielégítését vagy éppen a családi szakmaprofil áthagyományozódását képviselik a rendszerben. Tanulmányunk egyik átfogó célja a kis létszámú szakmai képzések trendjeinek és jellemzőinek vizsgálata.

Az OKJ és a szakmacsoportok képzési portfóliójának átalakulása

Az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) 1993 óta tartalmazza azon szakmai képesítések listáját, amely magyar gazdaság szakemberigényét hivatott kiszolgálni. Az OKJ tartalma és struktúrája elmúlt 21 év során azonban jelentős változásokon ment keresztül.

Az OKJ-t tartalmazó szakképzési jegyzéket mind tartalmi, mind strukturális szempontból több alkalommal megreformálták (a legjelentősebb változások a 2005-2006 és a 2012-2013 években zajlottak)(vö. Farkas 2006 és Henczi 2014). Kezdetben fokozatosan bővítették, diverzifikálták, majd a szakképzések számának túlzott növekedését követően (1998-ban 950 képesítés létezett), fokozatosan, racionálisan csökkentették. A 2012-2013. év során lezajlott reform egyik fontos tényezője volt, hogy a kulturális és nemzeti örökségvédelem alá eső szakmák kivételével, a legnagyobb létszámban oktatott 500 szakma megőrzésére törekedett a szakképzés-politika (A kulturális és nemzeti örökségvédelem alá tartozó szakmák listája megtalálható az 1. számú mellékletben.)

Az OKJ egyik legfontosabb jellemzője a folyamatos adaptáció a magyar gazdaság szerkezetének átalakulásához, amely az OKJ szakmacsoportjainak átalakulásán keresztül is jól nyomon követhető. Az OKJ szakmacsoportjait 2001-ben hozták létre⁶, az eredeti 21 klasztert tartalmazó listát a 2012. évben kiegészítették egy új szakmacsoporttal ('Közszolgálati' szakmacsoport⁷). (1. ábra)

1. ábra: Az OKJ szakmacsoportjainak átalakulása a befoglalt szakmák száma alapján



(Forrás: Az OKJ 2001, 2005 és 2014. évi jegyzékei)

Vizsgálatunk számára érdekes, hogy a 2001 óta működő szakmacsoportok közül az egészségügyi valamint a szociális szolgáltatások, illetve a közlekedés szakterületein található képzések száma növekedett, míg a többi szakmacsoportban a szakképzési rendszer differenciáltsága fokozatosan csökkent. Leginkább a mezőgazdasági, faipari, nyomdaipari, ügyviteli, valamint a kereskedelem-marketing üzleti adminisztráció szakmacsoportokban zajlott a képzési portfólió jelentős csökkenése (1. számú táblázat). Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a klasszikusan primer gazdasági ágazathoz, valamint a feldolgozóiparhoz és az ügyviteli munkakörökhöz kötődően beszélhetünk drasztikus csökkenésről. (Az ügyviteli szakmák mennyiségileg a vizsgált 2001. évhez képest hatodára; a feldolgozóipar szakmacsoportjainak egy része - mint a faipar vagy a nyomdaipar – negyedére, a mezőgazdasági szakmacsoport képzéseinek száma pedig harmadára esett vissza.) Ez a változás kis késéssel követi a gazdasági igényeket és a foglalkoztatottak ágazati megoszlásának átalakulását a nemzetgazdaságon belül. (Vö. Fazekas-Scharle 2012. 264.)

⁶ 27/2001. (VII. 27.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről szóló 7/1993. (XII. 30.) MüM rendelet módosításáról

⁷ 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről

1. számú táblázat: A szakmacsoportok képzési portfóliójának átalakulása (2001 - 2014)

	2001. évi OKJ	2005. évi OKJ	2014. évi OKJ	2001-2014	2001-2005	2005-2014
1. Egészségügy	41	41	57	139,02%	100,00%	139,02%
2. Szociális szolgáltatások	10	12	19	190,00%	120,00%	158,33%
3. Oktatás	10	12	8	80,00%	120,00%	66,67%
4. Művészet, közművelődés, kommunikáció	78	72	58	74,36%	92,31%	80,56%
5. Gépészet	116	95	45	38,79%	81,90%	47,37%
6. Elektrotechnika-elektronika	61	47	33	54,10%	77,05%	70,21%
7. Informatika	14	15	12	85,71%	107,14%	80,00%
8. Vegyipar	24	24	16	66,67%	100,00%	66,67%
9. Építészet	33	27	22	66,67%	81,82%	81,48%
10. Könnyűipar	33	26	13	39,39%	78,79%	50,00%
11. Faipar	20	16	5	25,00%	80,00%	31,25%
12. Nyomdaipar	14	16	3	21,43%	114,29%	18,75%
13. Közlekedés	9	37	36	400,00%	411,11%	97,30%
14. Környezetvédelem - vízgazd.	13	13	10	76,92%	100,00%	76,92%
15. Közgazdaság	21	44	21	100,00%	209,52%	47,73%
16. Ügyvitel	18	15	3	16,67%	83,33%	20,00%
17. Keresk.-mark., üzleti admin.	83	60	8	9,64%	72,29%	13,33%
18. Vendéglátás-turisztika	20	19	11	55,00%	95,00%	57,89%
19. Egyéb szolgáltatások	48	58	21	43,75%	120,83%	36,21%
20. Mezőgazdaság	108	121	35	32,41%	112,04%	28,93%
21. Élelmiszeripar	38	35	19	50,00%	92,11%	54,29%
22. Közszolgálat			34	-	-	-
A szakképzések száma összesen	812	805	489	60,22%	99,14%	60,75%

(Forrás: Az OKJ 2001, 2005 és 2014. évi jegyzéke)

A képzési kínálat fokozatos átalakulását a gazdasági igények változása hozza magával, azonban ennek dinamikáját a szakpolitika és a képzési igények átfutási sebessége is erősen befolyásolják (vö. Farkas 2006, Fazekas-Scharle 2012. Henczi 2014). Az egyes szakmacsoportok képzési portfóliójának vizsgálata mellett fontos indikátornak tekinthetőek - a szakképzési rendszer hatékonyságának és a tanulók képzési igényeinek tekintetében- azok a részvételi adatok, amelyek alapján a hazai szakképzési rendszeren belül a „népszerű” szakmáktól a kis létszámban oktatott szalmi képesítések elkülöníthetőek.

A szakképzések létszám szerint elkülöníthető klaszterei

A szakképesítéseket vizsgálatunkban négy klaszterbe soroljuk, melyek önálló arculattal rendelkeznek: megkülönböztetjük a „veszélyeztetett szakképzések”, a „kis létszámú szakképzések”, a „stabil igényű szakképesítések” és a „kiemelten támogatott szakképzések” csoportjait. (2. ábra) A vizsgálat során az egyes klaszterekbe sorolt képzés-csoportokhoz közös jellemzők azonosítására, tipologizálására törekszünk. Az adatok forrása az OSAP (Országos Statisztikai Adatszolgáltatási Program. Lásd bővebben: <https://osap.nive.hu/>) adatbázisa, amelynek másodelemzését a 2014. év felnőttkori szakképzésben résztvevők statisztikája alapján⁸ végeztük: a képzésekre vonatkozó adatokat a FEOR (Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere) osztályozása alapján, munkaerőpiaci kapcsolódások mentén kérdeztük le.

2. ábra: A szakképesítések létszámok szerint kialakított klaszterei

Veszélyeztetett szakképzések	Kis létszámú szakképzések	Stabil igényű szakképesítések	Támogatott szakképzések
•0-50 fős tanulói létszámmal folyó képzések	•51-150 fős tanulói létszámmal folyó képzések	•151-1000 fős tanulói létszámmal folyó képzések	•1000 fő feletti tanulói létszámmal folyó képzések

(Forrás: saját összeállítás az OSAP lekérdezés alapján. Letöltés: 2016. január 06.)

A klaszterünket folyamatosan párhuzamba állítjuk a termékélet-ciklus elméletének egyes szakaszának megfelelő típusokkal, ahol ez lehetséges, az amerikai közgazdaságtani szakirodalom terminológiájának megfelelően. Ezen típusokat a termékpiaci részesedése, és a piacon való növekedés dinamikája alapján hozták létre („fejős tehének”, „sztárok”, „döglött kutyák” és „kérdőjelek” - Kotler, 2012 alapján). A megfeleltetés az általunk felállított klaszterek és a termékélet-görbe tekintetében általánosságban nem, csak további altípusok mentén fogadható el. Egy adott vizsgálati évben jelentkező résztvevői létszám önmagában ugyanis nem, csak a résztvevői létszám dinamikusidőbeli alakulásának figyelembe vételével tenné lehetővé az egyes képzések pontos pozicionálását a termékélet-görbe mentén. (Ez alól egyedül a legnagyobb számban oktatót képzések csoportja képez kivételt.)

⁸ Magyarországon azért választottuk a 2014. évi adatokat, mivel egyrészt azt gondoltuk, hogy 2016. évi lekérdezés esetén már egészében le van zárva az OSAP-ban az időszak. Másik szempontunk az volt, hogy szerettük volna látni, hogy a 2012-2013. évi kormányzati intézkedések következtében mely képzések váltak kis és nagy létszámúvá. Ebben a tekintetben a 2013. évi adatok még nem mutatták volna jelentősen a változások irányait. Vizsgálatunk átfogó jellegű szinkrón elemzés, mely idősoros elemeket nem, csupán komparatív dimenziót foglal magában.

A **nagy létszámmal, több mint 1000 felnőtt részvételével zajló támogatott szakképesítések (1. csoport)** kiemelt szakpolitikai figyelmet és jelentős forrásokat kapnak Magyarországon. A termék életgörbe ciklus tekintetében ezek a képzések magas piaci részesedés mellett, alacsony piaci növekedéssel jellemezhetők, a „fejős tehén” termék-kategóriába tartoznak. Ebben a csoportba szerepelnek 2014-ben többek között a szakács, a konyhai kisegítő, a szociális gondozó, az ápoló, a hegesztő, forgácsoló, a takarító és a rendőr szakmák. Ezek egy része hiányszakma, más részük olyan nagy volumenben biztosított képzés, amely különböző tovább- és átképző programokban kap szerepet (bolti eladó, zöldségtermesztő), vagy pedig az állami feladatellátást segítő foglalkozás (rendőr, hivatásos nevelőszülő).

Emellett részben ad hoc jelleggel bekerültek ezen képzések közé olyan szakmák is, amelyek képzési és támogatási pillanatnyi feltételei számos képzési vállalkozás és az őket támogató nagyvállalatok számára előnyösek voltak (pl. a képzési program tartalma és kedvező időbeli ütemezése miatt). Ezen tényezők azonban a gazdasági igényeket meghaladó módon, talán túlzottan is dinamikusán növelték a képzésben részt vevők számát. A targoncavezető (16.902 fő szakmai végzettséggel), valamint a daru-, felvonó- és anyagmozgató gépkezelő (10.349 fő végzett szakmunkással), ez utóbbi alkategóriába tartoznak.

A **stabil igényű szakképesítések**, amelyek képzési volumene 2014-ben 151 és 1000 felnőtt tanuló között mozgott, alkotják a **2. csoportot**. Az ide tartozó szakmák között találjuk a legtöbb olyan országos szinten jelzett hiányszakmát⁹, amelyeket az MFKB (Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságok – lásd bővebben Vámosi 2015: 111-112.) a szakközépiskolai oktatás keretében is támogatásra javasolnak, és a felnőttképzésben is kiemelt szerepet játszanak (Vö.Mártonfi 2011: 378.). A klaszterba tartoznak az asztalos, a pék, a vízvezeték-szerelő, a villanyszerelő, a gépjárműszerelő, a lakatos, a szabó, a kőműves, a festő, vagy az ács szakmák. Ezen felül számos olyan szakmai végzettséget is találunk a 2. csoportban, amelyek inkább „divatszakmák” vagy hivatásszerűen választott professziók közé tartoznak, és a képzésekre elsősorban önfelkészítő hallgatók jelentkeznek: gyógynövénytermesztő, bionövénytermesztő, fodrász, látszerész, kulturális szervező, idegenvezető. Jelen vannak olyan piacképes szakmák is, amelyek a versenyszférában való elhelyezkedést biztosítják, mint a könyvelő, könyvvizsgáló, vám- és pénzügyőr, ingatlanügynök, üzemanyagtöltő állomás kezelője, adótanácsadó, bérelszámoló. A stabil igényű szakképesítésekről nehéz a jelenlegi létszámadatok alapján megállapítani, hogy a termék-életgörbe ciklus mely szakaszába sorolhatóak. (Megjegyzés: az OKJ 2012. évi módosítása miatt a szakmák elnevezését illetően helyenként párhuzamosan szerepeltek a régi és az új OKJ elnevezései, az adatbázisban szereplő 2014. évre vonatkozó adatok lekérdezése során.)

⁹A fogalom történeti és kritikai áttekintéséről lásd bővebben Mártonfi György tanulmányát (Educatio, 2011/3.) Valamint a 297/2015. (X. 13.) Korm. rendeletet a 2016/2017. tanévre vonatkozó szakmaszerkezeti döntésről és a 2016/2017. tanévben induló képzések tanulmányi ösztöndíjra jogosító szakképesítéseiről

A **3. csoportba** azon **kis létszámú szakképzések** tartoznak, amelyek képzési volumene 51 és 150 fő között mozgott 2014-ben. Ezen csoportban már azonosíthatóak olyan szakmák, amelyek valamiért népszerűségüket veszítették, leszálló ágban vannak. A közgazdaságtani termék-életgörbe ciklus elméletnek megfelelően a piaci részesedés és a piaci növekedés intenzív visszaesése esetén a termékeket a „döglött kutyák” kategóriájába sorolják (Kotler 2012): egy kedvezőtlen fordulat következtében az „S” alakú görbe¹⁰ mélypontja felé tartanak. (Handy 2008) Ide sorolhatóak többek között a gyorséttermi eladó, az utazásszervező, a hímző-csipkeverő, a cipész és a halászati szakmák. Ezen szakmai végzettségekre való igény a piac telítettségéből kifolyólag, vagy a szakmaszerkezeti átalakulásból kifolyólag esett vissza jelentősen.

Másrészről olyan képzéseket is találunk itt, amelyek egy technológiai váltás vagy képzési reform következtében újonnan kerültek fel a képzési palettára, és a termékélet-görbe kezdeti, bevezető szakaszán találhatóak. Kotler terminológiájával élve „kérdőjelekként” vannak jelen a képzési piacon többek között a dietetikus és táplálkozási tanácsadó, hobbiállat-gondozó, valamint az mobilalkalmazás-programozó sorolhatóak ide.

A legalacsonyabb részvételi létszámmal jellemezhető **4. csoportba** (50 fő részvétele alatt) **a kis létszámú, veszélyeztetett képzéseket** találjuk. Ezen képzések a termékélet-görbe ciklus legvégén, vagy legelején találhatóak, és mindkét esetben az a reális veszély fenyegeti az adott szakképzéseket, hogy néhány éven belül a felnőtt- és szakképzési rendszeren belül megszűnhet az utánpótlás ezeken a szakterületeken. Ide tartozik többek között a 2014. évi adatok alapján az ifjúságsegítő, a keramikus, a szűcs, a segédszínész, a marketing és PR ügyintéző, az újságíró, a levéltáros, és a baromfi-tenyésztő.

Speciális esetben olyan képzés is a kis létszámú szakmák közé sorolódhat, amelyekre ugyan lenne tanulói igény, azonban önfinanszírozott formában, támogatás nélkül, kevesebben választják és a szakterületi képzés fő iránya áttolódott a középfokú oktatásból a felsőfokú képzések szférájába (újságíró -28 fő, ifjúságsegítő - 29 fő). Emellett az egészséges életmód szolgálatában álló modern, de kis piaci potenciállal rendelkező képzések is találhatóak ebben a kategóriában (gyógynövénytermesztő – 12 fő).

Vannak olyan szakmák is a 4. csoportban, amelyek nemzetgazdasági szinten marginális szerepet foglalnak el, és a képzési volumen igen alacsony, azonban állandó jellege nem veszélyezteti a szakmai képzés megszűnését: 2014-ben például 16 fő végzett kerékpár-karbantartó, javító, és gipszkartonozó-stukkózó, 25 fő ipari alpinistaként, valamint 50 fő nyomozóként.

¹⁰ „Az „S” alakú görbe magát az életet összegzi. Lassan, kísérletezgetések mentén, hibákba esve indítunk, majd dagadunk-növekszünk, végül pedig lefelé haladunk. Ez a Brit birodalom története, az Orosz Birodalomé és a történelem minden egyéb birodalmáé. Egy termék életciklusát, sok cég emelkedését és tönkremenetelét is jelölhetné. Ha csak erről szólna az egész elég nyomasztó volna e kép, hiszen elég lenne annyit tudnunk, Hogy éppen hol tartunk a görbén, és a hogy a lenti koordinátatengelyen milyen időtartamokat jegyezzünk fel. Ezek az időtartamok egyre rövidebbek, ami riasztó tény. Régebben évtizedek, akár generációk Jelentettek egy időegységet. Ma már évek, néha hónapok. Szerencsére van élet a görbén túl.” Handy 2008: 82. (Ugyanis Handy elméletében egy termék életciklusa megfelelő piaci viszonyok között, időben meghozott korrigáló intézkedésekkel és K+F tevékenységgel meghosszabbítható.)

A kis létszámú szakképzések elemzése komparatív nézőpontból, német-magyar viszonylatban

Azért, hogy láthassuk, hogy a tipikusan veszélyeztetett- és kis létszámú képzések közé kerülő szakképesítések jellemzően követik-e a nemzetközi trendeket, összevetjük hazai vizsgálati eredményeinket a német szakképzési rendszerből nyert adatokkal. A német szakképzésre vonatkozó adatok a német szakképzési intézet (Bundesinstitut für Berufsbildung) 2015. évben publikált átfogó statisztikai jelentéséből származnak. Kutatási nehézséget jelentett, hogy a német szakképzési rendszerről nyert adatok a 2013. évre vonatkoznak, a magyar szakképzés kapcsán a vizsgálat időpontjában azonban már rendelkezésre álltak frissebb, 2014-es képzési időszakra vonatkozó adatsorok. Mivel a képzési portfólió változásának trendszerű változásának egy olyan aspektusát vizsgáljuk, ahol egy év eltérés nem tekinthető relevánsnak, ezért elfogadjuk, hogy a két különböző időpontban nyert adatok érvényesen összevethetőek, és a magyar adatok tekintetében a 2013-as helyett, a 2014.évi adatokat vizsgáltuk.

Általánosságban elmondható, hogy a **4. csoportba** tartozó, általunk veszélyeztetett szakképesítésként elnevezett klaszterbe mind Magyarországon, mind Németországban számos tradicionális kézműves szakma tartozik.

Hazánkban a veszélyeztetett szakmák között szerepel a kárpitos (26 fő), faesztergályos (27 fő), könyvkötő (11 fő), a keramikus (13 fő) vagy a kőfaragó, műköves (29 fő), és az ötvös (19 fő)(Forrás: OSAP lekérdezés. A letöltés dátuma 2016. január 06.).

Németországban a legtöbb kis létszámú szakképesítés is ezen iparos-kézműves szakmákhoz köthető (kádár- 6 fő; kosárfonó – 6fő; bélyegzőkészítő – 9 fő; szűcs -21 fő) (Forrás: Bundesinstitut für Berufsbildung. Vö. 2. számú melléklet). A kézműves ékszerkészítő különböző fajtái is kifejezetten alacsony számúnak tekinthetőek (ezüstműves- 9 fő; ékszercsiszoló – 6 fő; drágakő-csiszoló – 12 fő). Az ötvös képzés azon elágazása, amely az aranyművességre fókuszál, azonban továbbra is rendkívül népszerű (Itt 500 fő feletti részvételi létszámot regisztráltak.).

Figyelemreméltó, hogy ott a tradicionális fegyverek készítésének (íjkészítő 3 fő, és fegyverkészítő, puskaműves48 fő), valamint egyéb, nálunk mára jószereivel hobbi szinten űzött tevékenységeknek (gyertyaöntő – 9 fő, fafaragó – 9 fő) is tovább élt a szakmai tradíciója. A német képzési piac nagyobb volumene biztosította tehát ebben az esetben olyan szakmák fennmaradását is, amely egy kisebb, kevésbé differenciált rendszerben már nem lehetett fenntartani.

Általánosságban tehát megfogalmazható, hogy a munkaerőpiaci trendekkel összefüggésben a kézműipari és iparos hagyományokat ápoló szakmák, amelyek a mai gazdasági trendekhez nem vagy csak kevésbé tudtak alkalmazkodni, mindkét képzési rendszerben marginális pozícióba kerültek.

Ugyanakkor a német képzési rendszer viszonylagos stabilitását mutatja, hogy a vizsgált 2013. évi adatok között azon szakmai képesítések száma alacsonyabb, amelyeknek az összes vizsgázói létszáma nem haladta meg a 20 fős létszámot, mint a magyar felnőttkori szakképzés területén jelen lévő hasonló létszámmal futó képzések: 22 ilyen szakmát regisztráltak Németországban, amíg 37 ilyen képzés volt 2013-ban Magyarországon.

Magyarországon a 150/2012 OKJ rendelet 5. számú melléklete tartalmazza a kulturális és nemzeti örökségvédelemhez kapcsolható szakképesítések listáját. A vizsgázók létszáma az ide tartozó képzések esetében minden esetben 100 fő alatt maradt, azonban összesített számuk mégis jelentősnek mondható (561 fő). Több mint 50 fő vizsgázott Színházi és filmszínész, Klasszikus zenész, Kortárs, modern táncos és Színházi táncos szakképzésben, mely képzések mindegyike szakirányként él tovább az új OKJ-ban.

Összegzés

A szakképzési rendszer aktuális napi feladatának ellátása mellett, és a tömegesen képzett munkaerő biztosításán túl, egyfajta szakmai-és kulturális örökségvédelmi feladatot, „tudásmenedzsmentet” is elláthat a kis létszámú képzések megóvása, fenntartása által.

Egy-egy ritka szakképesítés megőrzése -a szakmai tudás egyfajta életben tartása révén- a tudástranszfer eszközévé válhat, még hogyha bizonyos képzéseken a létszám egy-két évig szünetel, vagy a képzések nagyon kis létszámmal indulnak is el. Erre jó példa a német képzési rendszerben működő hagyományos szakmákra felkészítő szűcs, kádár vagy bélyegző készítő szakképzés, amelyek nálunk már nem is szerepelnek az OKJ-ban.

A kis létszámú képzések közül számos szakma tartozik a *Művészet, közművelődés, kommunikáció* szakmacsoportba, amelynek képzési portfóliója jelentős csökkenésen esett át az elmúlt évtizedben, azonban képzései közül néhány már élvezzi a kulturális örökségvédelem által biztosított státuszt és ezáltal a garantált fennmaradást. Talán érdemes lenne megfontolni, hogy a hagyományos kézműipari szakmák átörökítésében is szerepet kapjon az OKJ, annak ellenére, vagy talán éppen abból kifolyólag, hogy ezen szakmák is eltűnőben vannak, ami tükröződik a kis létszámok mellett, a szakmacsoportos képzési portfóliók ismertett drasztikus csökkenésében is.

Felhasznált irodalom:

- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (2015): Die anerkannten Ausbildungsberufe 2015 (Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen). W. BertelsmannVerlag GmbH & Co., 2015. (Nyilvánosságra hozták: 2015 június 19-én)
Elérhető:https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Verzeichnis_aner_AB_2015.pdf
- Farkas Éva (2006): A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás-fejlesztés folyamatában. Pécs, PTE FEEK.
- Fazekas Károly – Scharle Ágota (szerk.): A magyar foglalkoztatáspolitikai két évtizede, 1990– 2010. Budapest, Szakpolitikai Elemző Intézet – MTA KR TK Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Handy, Charles (2008): Üres esőkabát. Budapest, Manager könyvkiadó.
- Henczi Lajos (2014): Felnőttképzési és intézményi menedzsment. Budapest, Nemzedékek tudása kiadó.
- Kotler, Philip – Keller, Kevin Lane (2012): Marketingmenedzsment. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Mártonfi György (2011): Hiányszakmák. In: Educatio, 2011/3. 374-386. p.
- Vámosi Tamás (2015): Tanoncból mesterember. Pécs, Szerzői kiadás. ISBN 978-963-12-4090-0

Internetes források:

- OSAP felnőttképzési adatbázis <https://osap.nive.hu/>

Hivatkozott jogszabályok:

- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- 2012. évi CXXIII. törvény a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosításáról
- 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről
- 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről
- 29/2005. (X. 28.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről szóló 37/2003. (XII. 27.) OM rendelet módosításáról
- 14/2005. (V. 26.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről szóló 37/2003. (XII. 27.) OM rendelet módosításáról
- 27/2001. (VII. 27.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről szóló 7/1993. (XII. 30.) MüM rendelet módosításáról

Melléletek

1. számú melléklet A kulturális és nemzeti örökségvédelmi szakképesítések

	Azonosító szám	Megnevezés
1.	54 212 01	Artista
2.	31 212 01	Bábkészítő
3.	54 212 02	Egyházzeneész (a szakmairány megjelölésével)
4.	54 212 03	Gyakorlatos színész (a szakmairány megjelölésével)
5.	52 215 01	Gyakorló hangszerkészítő és -javító (hangszercsoport megjelölésével)
6.	55 215 01	Hangszerkészítő és -javító (hangszercsoport megjelölésével)
7.	54 212 04	Jazz-zenész (szakmairány megjelölésével)
8.	34 211 02	Kerámia, porcelán készítő (a szakmairány megjelölésével)
9.	54 212 05	Klasszikus zenész (szakmairány megnevezésével)
10.	21 215 01	Kosárfonó
11.	53 215 01	Népi játék és kismesterségek oktatója
12.	34 215 01	Népi kézműves (a szakmairány megjelölésével)
13.	54 212 06	Népzenész (szakmairány megjelölésével)
14.	54 212 07	Pantomimes
15.	55 212 01	Színész II.
16.	54 212 08	Szórakoztató zenész (szakmairány megjelölésével)
17.	54 212 09	Táncos (szakmairány megjelölésével)

(Forrás: 5. melléklet a 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelethez)

2. számú melléklet

Kis létszámban oktatótt szakképesítések Németországban

	Szakképesítés megnevezése magyarul	Német elnevezés (nemzeti FEOR száma)	Résztevők száma
1	Hőmérőkészítő	Thermometermacher (21332)	3 fő
	Kerámia figura készítő	Figurenkeramformer (21422)	3 fő
	Játékkészítő	Spielzeughersteller (93332)	3 fő
	Üvegfúvó	Glasbläser (93432)	3 fő
	Gyémántcsiszoló	Diamantschleifer (93522)	3 fő
	Íjkészítő	Bogenmacher (93612)	3 fő
2	Kádár	Böttcher (22382)	6 fő
	Kosárfonó	Flechtwerkgetalter (22352)	6 fő
	Ékszercsiszoló	Feinpolierer (24222)	6 fő
	Faesztergályos	Drechsler (93332)	6 fő
3	Bélyegző-készítő	MediengestalterFlexografie (23282)	9 fő
	Fafaragó	Holzbildhauer (93312)	9 fő
	Gyertyaöntő	Wachszieher (93352)	9 fő
	Ezüstműves	Silberschmied (93522)	9 fő
	Harmonikakészítő	Handzuginstrumentenmacher (93682)	9 fő
4	Üvegfúvó	Glasmacher (21312)	12 fő
	Drágakő csiszoló	Edelsteinschleifer (93522)	12 fő
	Hegedűkészítő	Geigenbauer (93612)	12 fő
5	Fém- és harangöntő	Metall und Glockengiesser (24142)	15 fő
6	Növénytani technológus	Pflanzentechnologe /-in (11132)	18 fő
	Kefe- és ecsetkészítő	Bürsten und Pinselmacher (22352)	18 fő
	Porcelán-manufaktúra festő	Manufakturporzellanmaler (93422)	18 fő
7	Szűcs	Kürschner / Kürschnerin (28342)	21 fő
8	Fajáték-készítő	Holzspielzeugmacher (93332)	24 fő
9	Padlókövezetgyártó	Betonstein- und Terrazzohersteller (21222)	27 fő
	Homlokzat szerelő	Fassadenmonteur (32152)	27 fő
	Aranyozó	Vergolder (93342)	27 fő
10	Tímár, cserzővarga	Gerber / Gerberin (28312)	39 fő
	Bortecnológus (Új típusú képzés első kohorsza)	Weintechnologe / -in(29122)	39 fő
11	Fegyverkészítő/puskaműves	Büschsenmacher (24512)	48 fő
12	Zenei szakkereskedő	Musikfachhändler (62532)	51 fő
13	Hivatásos vadász	Revierjager (11732)	66 fő

(Forrás: Saját összeállítás Bundesinstitut für Berufsbildung (2015) 14-91 alapján.)

Szücs Szabina – Juhász Erika

Franciaország felnőttképzésének néhány jellemzője¹¹

Absztrakt:

2015-ben a KultúrÁsz Közhasznú Egyesület ERASMUS mobilitási projektet nyert, amelynek keretében 2015. őszén egy franciaországi tanulmányúton vettünk részt a munkatársakkal. A projekt címe: Felnőttképzési jó gyakorlatok nyomában a KultúrÁsz Egyesület. Ennek keretében tanulmányoztuk a francia felnőttképzés jellemzőit, amelyet hazai és egy helyi szerző tanulmányaival is összevetettünk. Néhány történeti, intézményi és jogi vonatkozását vizsgáltuk a franciaországi felnőttképzésnek, különös tekintettel a validációra, amelyben európai viszonylatban is meghatározó eredményeik vannak.

2015-ben a KultúrÁsz Közhasznú Egyesület ERASMUS mobilitási projektet nyert, amelynek keretében 2015. őszén egy franciaországi tanulmányúton vettünk részt a munkatársakkal. A projekt címe: Felnőttképzési jó gyakorlatok nyomában a KultúrÁsz Egyesület. Ennek keretében tanulmányoztuk a francia felnőttképzés jellemzőit, amelyet hazai és egy helyi szerző tanulmányaival is összevetettünk. Néhány történeti, intézményi és jogi vonatkozását vizsgáltuk a franciaországi felnőttképzésnek, különös tekintettel a validációra, amelyben európai viszonylatban is meghatározó eredményeik vannak.

I. Bevezetés

Történetiségében a felnőttképzés gondolatának születése erős kötődést mutat a 18. századi francia forradalomhoz. Ennek oka elsősorban gazdasági és belpolitikai állapotokra vezethető vissza. (Pl.: céhek felszámolása, ipartársulatok megjelenése, a szakképzett munkaerő iránti igény fokozódása – amelynek szüksége a világháború idején teljesedett ki – stb.)

A következő sorokat 1792-ben elsőként Condorcet márki terjesztette – közoktatási tervezetében – a francia forradalom konventje elé: (Idézi Leirman 1998:84)

*„Az oktatásnak nem kell véget érnie akkor,
amikor az ember befejezi iskolai tanulmányait.
Az oktatásnak minden korosztályra ki kell terjednie.
Nincs olyan korosztály,
amelyben a tanulás hasztalan vagy lehetetlen lenne.
Erre a második oktatásra annál is inkább szükség van,
mivel az elsőt szűk körre szorították.”*

¹¹ A tanulmány az ERASMUS 15/KA1AE/3360 számú projektje keretében 2015. őszén megvalósuló franciaországi tanulmányút keretében készült. A projekt címe: Felnőttképzési jó gyakorlatok nyomában a KultúrÁsz Egyesület.

Ezen megállapításnak, valamint a francia felvilágosodás további eszméinek köszönhetően egy olyan intézmény alakult Franciaországban, amely a francia felnőttoktatás korszakának mérföldkővét jelentette: A forradalom idején jött létre a CNAM – *Conservatoire National des Arts et Métiers* – intézete, a francia felnőttképzés meghatározó oktatási intézménye. Ma leginkább a gyakorlat-orientált szakmai felsőoktatásáról és felnőttoktatásáról a leghíresebb, azonban céljai között továbbra is megjelenik a tudományos ismeretek széleskörű terjesztése.

További fellendülést okozott, hogy a második világháborút követően megnövekedett a szakképzett munkaerő iránti igény, megerősödött a továbbképzésekbe való bekapcsolódás lehetősége, valamint elterjedt a folytonos nevelés eszméje, mint az új képzési és oktatási struktúra alapelve (Benkei 2012).

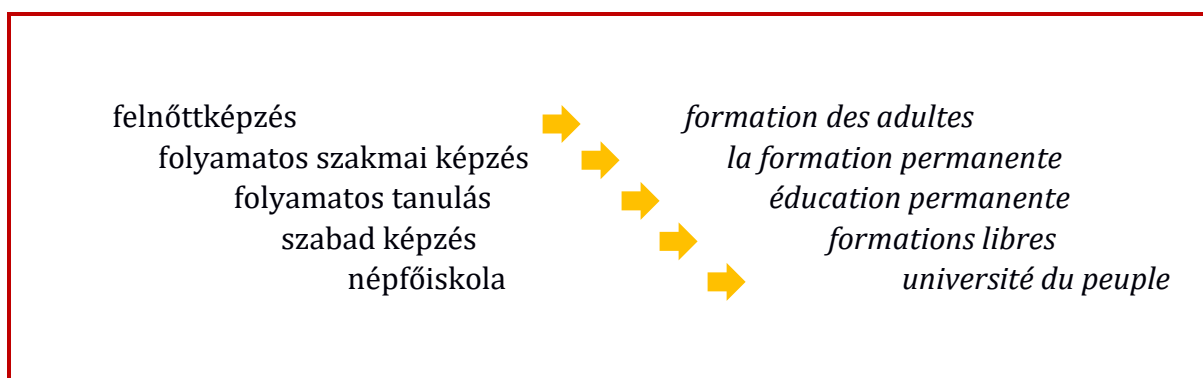
II. A felnőttképzés fogalma és helye az oktatás rendszerében

Magyarországhoz hasonlóan francia területen is megtalálható az oktatás hármas tagozódása: az elemi, a közép- és a felsőoktatás. A tankötelezettség 16 éves korig tart, azonban ez idő alatt szakmai alkalmassági vizsgát is tenni kell a fiataloknak.

A francia felsőfokú oktatás színesebb képzési lehetőséget biztosít azok számára, akik felsőfokú szinten szeretnének tanulmányokat folytatni. Röviden összefoglalva (a teljesség igénye nélkül) a hallgatók:

- rövid szakmai képzésben;
- „egyetemi képzésben” – hosszú képzési forma – ;
- illetve a „nagy iskolák” és „nagy intézmények” – elit jellegét megőrző képzés – rendszerében tanulhatnak (Kovács 2004).

1. ábra: A francia felnőttképzés szaknyelve



(Forrás: Kovács 2004)

III. A felnőttképzés funkciói és intézményrendszere

Franciaországban a felnőttképzés rendszerét a folyamatos nevelés gondolata járja át. A felnőttkori tanulásban való részvételi lehetőség elsőként a második világháború okozta befejezetlen iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok számára vált nélkülözhetetlenné. Ezt követően – a 80-as évek elejétől – a globalizáció következtében megjelenő technikai újítások, a naprakész ismeretek iránti szükséglet keltette életre az újonnan megjelenő – képzéseket és vállalkozási tanácsadásokat nyújtó – képző intézményeket.

A folyamatos szakmai képzésben való részvételre a 16. életévüket betöltött személyek jogosultak, akik nem vesznek részt középfokú vagy felsőfokú oktatásban. Életkor alapján három célcsoportot különítünk el: a 16 és 26 év közöttieket, a 26 és 45 év közöttieket és a 45 év felettieket.

Azon képzési résztvevők, akik munkahely mellett igyekeznek szakmai ismereteiket bővíteni, számos kedvezményben részesülhetnek.

Ilyen például a „Képzési terv” – amelynek keretében a munkaadó rövidebb, új szakmai végzettséget nem adó képzéseket finanszíroz. A „Munka melletti szendvics típusú szakképzés” – amely új szakmai végzettséget adó hosszabb idejű képzés. Az „Individuális képzési jog” – amelynek következtében a munkavállaló és a munkáltató közös megegyezése alapján vehet részt az egyén képzésen. Valamint a „Képzési szabadság” – melyet a munkavállaló a munkáltató támogatása nélkül is igénybe vehet. Ebben az esetben a munkavállaló tanulástámogató pénztáráktól igényelhet fizetéspótló támogatást (Kovács 2004).

A felnőttképzés legfontosabb intézményei:

- CNAM – *Conservatoire National des Arts et Métiers* – Francia Felnőttképző Egyetem, amely államilag elismert diplomákat ad ki. Az intézmény bemeneti követelményeket állít a jelentkezők számára, azonban a felvételi vizsga módszerét, mint a szelekció egyik lehetőségét, nem alkalmazza. A CNAM közintézménynek felel meg, elsősorban az állami költségvetésből és a tanulók által befizetett képzési hozzájárulásból látja el feladatait. Az intézmény a gyakorlati ismeretek átadására helyezi a hangsúlyt ezért oktatóinak nagy része gyakorlott szakember. A CNAM 400 különböző végzettséget adó bizonyítvány kiadására jogosult, 4 különböző tudományterületen: *Technika és tudomány; Infokommunikációs technológia; Gazdálkodási és menedzsment; Alkalmazott társadalomtudományok*. Képzési formái között elsősorban az esti és a munkaidőn kívüli képzés jelenik meg, azonban a technikai vívmányoknak köszönhetően a távoktatási forma is egyre közkedveltebb.
- CNED – *Centre National d'Enseignement r Distance* – Országos Távoktatási Központ, Európa legnagyobb távoktatási központja. Állami közoktatási és állami szakképzési intézmény. Különlegessége, hogy vizsgáztatási joggal nem rendelkezik, a képzések résztvevői számára részvételi igazolást állít ki. A

képzéseken kortól, iskolai végzettségtől függetlenül bárki részt vehet. 3300 képzést szervez, a beiratkozottak legnagyobb arányban felnőtt tanulók. A CNED által nyújtott képzések között megjelennek:

- Az „*A la carte*” képzések
- *A DAEU vizsgára felkészítő képzések.* (A DAEU vizsga érettségivel azonos értékű vizsgabizonyítvány. Ezen vizsga megszerzése lehetőséget ad, az érettségivel nem rendelkező munkavállalóknak felsőfokú tanulmányok folytatására.)
- *A „formations libres”* – szabad képzések, melyek a legkülönbözőbb területeken nyújtanak ismereteket a beiratkozottak számára.
- GRETA – Térségi Szakképző Központok, melyek elsősorban szakközépiskolákban és technikai iskolákban működnek, többféle felnőttképzési kínálattal.
- FIED – *Egyetemközi Távoktatási Szövetség*, amely az országos egyetemek távoktatási munkáját irányítja és segíti. Az intézmény diplomát nem ad, a diplomát az az egyetem bocsájta ki a hallgató számára, amelyre beiratkozott. A távoktatási központok feladatai elsősorban adminisztratív területhez köthetőek. A távképzés tárgyai közül a társadalomtudományi és bölcsészettudományi kurzusok a meghatározóak. A távhallgatók egy része kizárólagosan tanulni szeretne, bejárási és vizsgázási kötelezettségek nélkül. Ők alkotják a „szabad hallgatók” csoportját, akik nagy arányban nyugdíjas résztvevőkből adódnak össze (Kovács 2004; Benkei 2012).

IV. A felnőttképzés jogi háttere – validációs rendszer

A francia felnőttképzés jogi szabályozásának első mozzanata 1971-hez kötődik, amikor a szakképzési törvény keretei között állampolgári jogként rögzítették a felnőttképzésben való részvételi lehetőséget. Ezt követően 1985-ben Párizsban szervezték meg a IV. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferenciát, amelynek fő témája: **„A felnőttképzés fejlesztése, nézőpontok és irányzatok.”** A konferencia keretében kijelentették, hogy a felnőttek tanulása az önmegvalósítási folyamat része (Horváthné 2008).

A 2000-es évek elején, a felnőttképzés területén megszületett az „individuális képzési jog” és elkezdett kiépülni az előzetesen megszerzett szaktudás elismerését szolgáló validációs rendszer.

A jogi szabályozás területén a mérföldkövet 2004-ben az **élethosszig tartó tanulás törvénye** jelentette. A törvény a munka melletti tanulás megkönnyítésére különböző tanulási részvételt támogató eszközt vezetett be: képzési szabadság, szendvics-típusú képzési programok. Mindezek mellett a törvény a felnőttkori tanulást biztosító intézmények feladatait és szerepeit is megreformálta (állami, profitorientált és nonprofit szinten).

Elmondható, hogy Franciaországban olyan újítások lettek bevezetve a 21. század elején, melyek a folyamatos nevelés eszméje helyett az élethosszig tartó tanulásra helyezték a hangsúlyt. A két gondolatiság közötti különbség abban fedezhető fel, hogy az „*éducation permanente*” (folyamatos nevelés) szakmai, művészeti és kulturális területen egyaránt hangsúlyozza a felnőttkori tanulás fontosságát, az élethosszig tartó tanulás pedig elsősorban a szakmai tudás tárházának bővítésére koncentrál. (Ez feltételezhetően az éveken át tartó magas munkanélküliségi arány következménye) (Benkei 2009).

A validáció jelentősége a francia felnőttképzésben

Az előzőekben olvasott okok, – amelyek a francia felnőttképzést életre keltették – a validációs rendszer kialakulásában is jelentős szerepet kaptak. Az Európában megjelenő munkanélküliség, valamint a globalizáció folyamata szükségessé tette, hogy a polgárok a korábban megszerzett ismereteiket kamatoztatva, többféle munkakörben is elhelyezkedjenek, attól függetlenül, hogy az adott szaktudást a gyakorlatban, nem pedig formális tanulási lehetőséget nyújtó oktatási intézményben szerezték. A validációs folyamat ennek a helyzetnek a megoldására jött létre, hiszen Tót Éva és Derényi András munkássága alapján a validáció, olyan eljárás, amelyben a különböző tanulási környezetben megszerzett ismereteket, kompetenciákat, készségeket, vetik össze meghatározott képesítéssel/képzési program követelményeivel. Ezt követően a tudást elismerik, lehetővé teszik az adott képesítés megszerzését, vagy pedig a „hozott” tudást egy képzési program követelményeibe beszámítják. A validáció alapelve, hogy a különböző tanulási típusok között nem tesz különbséget, az ismereteket, készségeket, kompetenciákat helyezi a középpontba (Derényi – Tót 2011).

A validációt francia sajátosságnak tekintik, hiszen Franciaországban az 1980-as évek óta lehetőség van a korábbi tudás elismertetésére. A validáció szükségességét számos társadalmi tényező tette elengedhetetlenül fontossá, például:

- A hátrányos helyzetű célcsoportok részvételét akadályozza 1-1 felvételi vizsga megléte.
- A polgárok meghatározó aránya rendelkezik szakmai tudással – melynek köszönhetően bizonyítványértékű ismerete és gyakorlati tapasztalata van – azonban képzésen részt venni nincs motivációja, ideje vagy pedig anyagi lehetősége a képzés finanszírozására.
- Franciaországban sok a diploma nélküli képzett munkaerő.

A validáció bevezetése fokozatosan történt, hiszen elsőként a felvételi alóli mentességet (1985), azt követően a modulok és vizsgák alóli felmentést (1992) és végezetül pedig a teljes végzettség (2002) megszerzését tette lehetővé. Az eljárás leegyszerűsítve – a tanulmány terjedelme következtében – egy szakértői bizottság bevonásával kerül megvizsgálásra – szakmának megfelelően – az adott egyén életútja során megszerzett kompetenciái, készségei, jártasságai (egyszóval tudása).

Az eljárás abban az esetben tekinthet pozitvknak, ha az ismeretek trrhza megfelel a szakmai kritriumoknak, melynek kvetkeztben az egyen szakmai vgzettsget igazol bizonvtvnynt kap (Benkei 2009).

Az eljárás franciaorszgi bevezetsnek legfontosabb clja a munkavalllok szmanak nvvelse mennyisgi es minosgi erteemben egyarant.

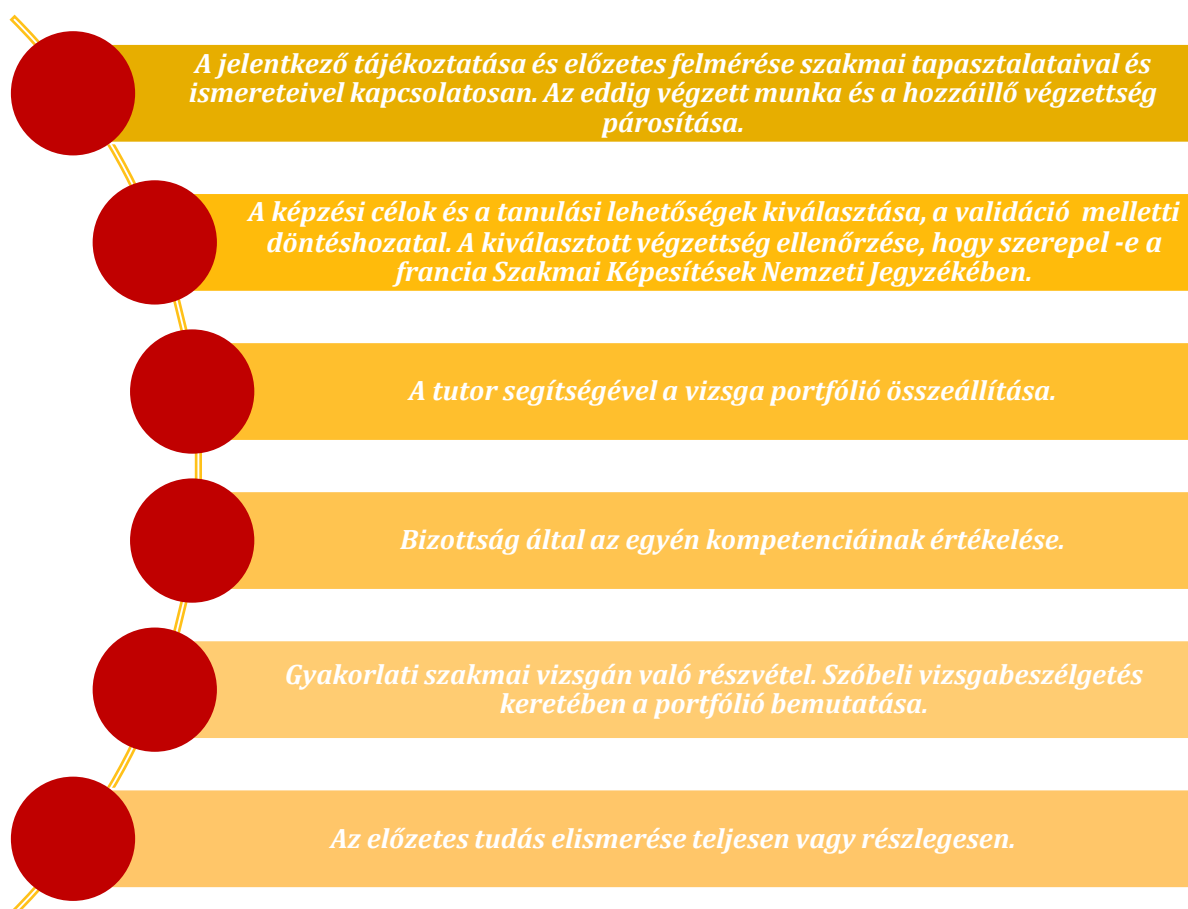
A validacios ismeretek jellemzoi, a validacio lepesei

A validacio eseteben a tapasztalat fontossaga megelőzi az elméleti ismereteket. A tutor az egyeni tudás rendszerezését segíti, nem pedig tanít. Ennek köszönhetően a validáció egy erősen résztvevőközpontú folyamat.

Az előzetes ismeret származhat korábbi tanulmányi ismeretekből, munkahelyi tapasztalatokból, akár önkéntes munkából is, melynek igazolása szükséges, minimum 3 éves aktív időszakra terjedően.

Az előzetes ismeretekhez kapcsolódóan a tutor egy vizsga-portfólió csomag összeállításában segíti az egyént, amely a megszerezni kívánt végzettséghez kapcsolódó tapasztalat-, és ismeretanyagokat tartalmazza (Benkei 2009).

2. ábra: A validációs eljárás lépései



(Forrás: Benkei 2009; Gourmelen 2006:291-302)

Összességében elmondható, hogy a validációs eljárás pozitív hatása elsősorban abban rejlik, hogy a szakmai végzettségek száma folyamatosan növekszik. Ezzel a validáció legfontosabb célja teljesül: **a munkavállalók számának növelése mennyiségi és minőségi értelemben egyaránt.**

Azonban a validáció olyan készségek meglétét várja el a munkavállalótól (pl.: rendszerező készség, szóbeli kommunikációs készség, autonóm tanulás készsége, előadói készség, tervezői,- szervezői készség stb.) melyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy az egyén összeállítsa saját vizsga-portfólió csomagját, rendszerezni tudja az évek folyamán felhalmozott szakmai tapasztalatokat, megfelelően szerepeljen azon a szóbeli vizsgán, amely a validációs folyamat sikerességét befolyásolja.

V. Összegzés

A tanulmány a francia felnőttképzés történetiségének legfontosabb mérföldköveit, valamint a képzési rendszer néhány jellegzetességét kívánja bemutatni a teljesség igénye nélkül.

Felnőttképzési rendszerük kialakulása a 18. századi francia forradalomhoz köthető. Az évek folyamán számos olyan mérföldkőről beszélhetünk, amelynek köszönhetően kialakult a mai rendszer. Ilyen pl.:

- **1971** – *A francia felnőttképzés jogi szabályozásának első mozzanata.*
 - *A francia szakképzési törvény állampolgári jogként rögzítette a felnőttképzésben való részvételi lehetőséget.*
- **1985** – *Párizs: A IV. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia: „A felnőttképzés fejlesztése, nézőpontok és irányzatok.”*
- **2002** – *A társadalmi modernizációs törvénye.*
 - *A validációs rendszer alapjainak meghatározása.*
- **2004** – *Az élethosszig tartó tanulás törvénye.*

A felnőttképzést elsősorban a magas munkanélküliségi arány hívta életre, amely a felnőttoktatás szellemiségét megváltoztatta. Az „*éducation permanente*” (folyamatos nevelés) eszméje helyett egyre inkább az élethosszig tartó tanulásra helyeződik a hangsúly, elsősorban a szakmai ismeretek bővítésének érdekében. Ez a francia oktatáspolitikai eszméjében is a munkaerőpiacon való elhelyezkedést segíti elő.

Felhasznált irodalom

- Benkei Kovács Balázs (2009): Az előzetes tudás elismerésének gyakorlata Franciaországban. Elérhetőség: <http://www.eduscience.hu/NEK-002.pdf>
- Benkei Kovács Balázs (2012): Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata. http://www.muvelodesert.hu/sites/default/files/attach/kovacs_balazs_elozetes_tudas.pdf
- Derényi András – Tót Éva (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/12900/12987/12987.pdf>
- Gourmelen, Bernard (2006): La validation des acquis de l'expérience, L'harmattan, Paris.
- Horváthné Bodnár Mária (2008): A nemzetközi együttműködés szerepe a felnőttképzéssel foglalkozó civil szervezetek szakmai fejlődésében. Elérhető: http://epa.oszk.hu/01300/01306/00096/pdf/EPA01306_Szin_2008_13_06_dece_mber_hun_055-057.pdf
- Kovács Ilma (2004): A felsőoktatás és a távoktatás közeledése az ezredforduló Franciaországában. Elérhetőség: <http://mek.oszk.hu/02400/02469/02469.htm>
- Leirman, Walter (1998): Négyféle nevelési kultúra. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Magyar Népfőiskolai Társaság



RECENZÍÓ

Márkus Edina

***Recenzió Engler Ágnes „Hallgatói metszetek.
A felsőoktatás felnőtt tanulói” című kötetéről***

Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ,
Center For Higher Education Research and Development, 2014.

A hazai neveléstudományi szakirodalomban a felnőttoktatás (itt kifejezetten a felnőttek alap-közép és felsőfokú befejezett iskolai végzettséget nyújtó területére gondolunk, amelyet más szóval iskolarendszerű felnőttoktatásként nevezünk) történeti vonatkozásainak, funkcionális elemzésének, valamint az intézményrendszerének a vizsgálatára is találhatunk példákat (többek között Felkai, 2002; Csoma, 2002; Mayer, 2003, 2005, 2006; Bajusz 2008 munkái nyomán). Ezek a munkák azonban elsősorban az alap- és középfokú szintre vonatkoznak. Elsősorban intézményi megközelítésűek vagy a felnőttek tanításának módszertanára koncentrálnak. A felsőoktatás felnőttoktatási tevékenységének, a felsőoktatásban tanuló felnőtteknek a vizsgálata hazai viszonylatban nem jellemző, ezért is hiánypótlóak a szerzőnek e tárgyban írott munkái, végzett vizsgálata, így „A hallgatói metszetek. A felsőoktatás tanulói” című könyve is.

A nemzetközi szakirodalom bőséges, a nem hagyományos hallgatók felsőoktatásban való megjelenésének elméleti háttere, a tanulói típusok meghatározására tett kísérletek, a tanulói motívumok megismertetése, a nem hagyományos tanuló csoportok jellemzői témakörökben, azonban ezeknek a munkáknak a magyar nyelvű rendszerezése és a hazai nem hagyományos tanulók vizsgálatainak eredményeivel való összevetése a szerző érdeme.

A könyv több megközelítésből ad lehetőséget a téma megismerésére. Egyrészt a felsőoktatásban tanulóakra koncentrál, a tanulmányi jellemzőiket vizsgálja; másrészt a tanulmányi – szakmai – magánéleti utak metszetében próbálja a tanulmányi folyamatot értelmezni, a három terület egymásra gyakorolt hatását próbálja megérteni. A részidős, ezen belül a levelező tagozatos hallgatók oktatásszociológiai vizsgálatára vállalkozik.

Három nagy témakör köré rendezi a szerző a korábbi tanulmányait, amelyek szervesen egymásra épülnek. A tanulási attitűd és eredményesség témakörben szó esik a nem tradicionális tanulók motívumairól, a felsőoktatásba vezető tanulói utakról, intézményi gyakorlatokról; a felnőtt tanulók jellemzőiről, tanulási aktivitásáról; a felnőtt tanulók eredményességéről, elégedettségéről, a tanulást hátráltató tényezőkről; a tanulási döntések háttéréről, az életesemények által meghatározott tanulási stratégiáról.

A társadalmi nemek a felsőoktatásban témakör keretében olvashatunk a társadalmi nem és az élethosszig tartó tanulás összefüggéséről, a felnőttkori tanulás és a magánélet összehangolásának kérdéseiről. A szerző vizsgálja a karrierutak, magánéleti és szakmai

utak alakulását, a tanulás sikerességét befolyásoló tényezőket, a férfiak és a nők tanulás iránti attitűdjét. Külön hangsúlyt kap a tanulmányi utak és a magánéleti tervek összefüggéseinek feltárása, valamint a családalapítási, gyermekvállalási tervek alakulása. A tanulás, munka, család témakörben betekintheünk a családos hallgatók tanulmányi életpályájába, a tanulás és család összeegyeztetésének problémáiba, és a család mellett tanulók felsőfokú tanulmányainak sajátosságaiba.

A munka háttérében széleskörű módszertani repertoár áll. Adatbázisok használata, az adatbázisokból származó eredmények összevetése a szerző saját kvalitatív kutatásainak eredményeivel, kvantitatív vizsgálatok egyaránt eszközül szolgálnak. Vizsgálatai hozzájárulnak a felsőoktatásban tanuló felnőttek motivációinak, tanulási terveinek, elért eredményeinek, tanulmányi munkájukat akadályozó tényezőinek megismeréséhez. A felsőoktatásban tanuló felnőtteknek élethelyzetükből adódó speciális igényeinek, döntési mechanizmusainak, a tanulmányi befektetéseik háttérének feltárása fontos a formális felnőttoktatás felsőfokú szintjén a tanulási hajlandóság növelése, a felsőfokú formális felnőttoktatás fenntarthatósága érdekében.

A könyv eredményei lehetővé teszik, hogy a felsőoktatási intézmények információkat kapjanak arról, hogy hogyan reagáljanak az átalakuló igényekre és folyamatokra, hogyan viszonyuljanak a folyamatosan változó hallgatói társadalom tagjaihoz. A munka érdeme, hogy a felnőtt tanulói motívumok, különös tekintettel a felsőoktatásban tanuló felnőttekre, hazai és nemzetközi szakirodalmi megközelítéseit megismerteti. A saját vizsgálatok eredményei révén e területhez új tudományos megállapításokkal hozzá is járul. Itt a tanulás – munka – család szempontjából végzett kutatások eredményei különösen kiemelhetők. Számomra úgy tűnt, hogy a szerzőhöz, ebben a harmadik témakörben írott munkák állnak legközelebb.



Szerzőink

Benkei-Kovács Balázs

- Ph.D. egyetemi adjunktus, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet Andragógia és Művelődéseméleti Tanszék

Juhász Erika

- Ph.D. tanszékvezető, főiskolai docens, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

Kovács Katalin

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

Maróti Andor

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

Márkus Edina

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

Polónyi István

- C.Sc. egyetemi tanár, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Pedagógia Tanszék

Simándi Szilvia

- Ph.D. tanszékvezető, főiskolai docens, Eszterházy Károly Főiskola Andragógiai és Közművelődési Tanszék

Szűcs Szabina

- szakmai koordinátor, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület

Üröginé Ács Anikó

- tanársegéd, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet Andragógia és Művelődéseméleti Tanszék



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.

A Felnőttképzési Szemle folyóirat a <http://kulturasz-hu/fszemle> internetes oldalon érhető el.

Várjuk publikációikat a fszemle@gmail.com email címünkön!



Impresszum

Felnőttképzési Szemle – online időszaki kiadvány

2016. évi 1. szám (X. évfolyam 1. szám)

ISSN 1789-3569

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

Tárgyköre: neveléstudomány-andragógia

Alapító: A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület (FFE)

E-mail: fszemle@gmail.com

Felelős kiadó: KultúrÁsz Közhasznú Egyesület

Főszerkesztő:

Dr. Juhász Erika

A szerkesztőbizottság tagjai:

Prof. Dr. Maróti Andor

Prof. Dr. Sári Mihály

Dr. Sári Szilvia

Dr. Zalay Szabolcs

Szerkesztőségi titkár:

Pintér Magdolna

On-line szerkesztő:

Pete Balázs

A 2016. évi 1. szám további, a szerkesztőbizottságon túli lektorai:

Dr. Benkei-Kovács Balázs

Dr. Engler Ágnes

Dr. Erdei Gábor

Dr. Juhász Erika

Dr. Kleisz Teréz

Dr. Németh Balázs

Dr. Szabó József