

FEF

*Felnőttképzési Szemle
X.évfolyam 2. szám
2016*

Tartalomjegyzék

Előszó	4
Tanulmányok	6
Jász Anita – Pintér Magdolna: <i>Románia felnőttképzésének néhány jellemzője</i>	7
Maróti Andor: <i>Az idősök tanulásáról és tanításáról</i>	14
Szántai Zsanett: <i>Felnőttképzési innováció az egészségügyi prevenció területén</i>	31
Kécskefalvi László: <i>Engedélyezett nyelviskolák működésének bemutatása a felnőttképzési törvény tükrében</i>	43
Kutatási eredmények	64
Dunás-Varga Ildikó: <i>Fogyatékossgal élő személyek a magyar (nyílt) munkaerőpiacon – egy-egy kapcsolódó területen dolgozó szakember nézőpontjából</i>	65
Gaul Emil: <i>Feminista feladatok felé. Differenciálás a vizuális nevelők tanárképzésében</i>	80
Moraveczné Horváth Tünde: <i>Empirikus felmérés a hazai nyelvtanulók körében az IKT eszközök terjedése kapcsán</i>	95
Recenzió	113
Benkei-Kovács Balázs: <i>A régiók tanulása avagy elméleti alapokra épülő magyar tanulási topográfia (Recenzió a Dr. Kozma Tamás által szerkesztett Learning regions in Hungary – From theory to reality című kötetéről)</i>	114
Szerzőink	120
A publikálás feltételei	121
Impresszum	122

Előszó

A Felnőttképzési Szemle X. évfolyamának 2. száma 9 szerző tanulmányait és kutatási eredményeit mutatja be publikációikban. 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 egy felnőttképzési célú civil szervezet két munkatársának és egy-egy felsőoktatási intézmény oktatójának, hallgatójának írását olvashatjuk. Jász Anita és Pintér Magdolna, a debreceni KultúrÁsz Közhasznú Egyesület munkatársai, akik Erasmus tanulmányútjuk alapján a Románia felnőttképzési rendszerének néhány jellemzőjét mutatják be az olvasóknak, Maróti Andortól az Eötvös Lóránd Tudományegyetem docensének, az andragógiai elméleti kutatások máig meghatározó professzorának könyvéből olvashatunk egy részletet az idők tanulásáról és tanításáról. Szántai Zsanett, a Szegedi Tudományegyetem hallgatójaként az andragógia és az egészségfejlesztés területének új, innovatív összekapcsolódásának lehetőségét, egy „B” típusú felnőttképzési programot mutat be, Kécskefalvi László ELTE-s alumni pedig a nyelvviskolák működésének jellemzőit mutatja be a felnőttképzési törvény tükrében.

A kutatási eredményeket bemutató rovatban Dunás-Varga Ildikó ELTE-s hallgató félig strukturált interjú módszerre alapozott kutatásában a munkaerő-piac képviselőinek gyakorlati tapasztalatain keresztül elemezte és tárta fel előttünk a fogyatékkal élő felnőttek hazai oktatási, képzési és foglalkoztatási helyzetét. Gaul Emil, a Nyíregyházi Főiskola Vizuális Kultúra Intézet tanáraként a feminista pedagógia hazai oktatási gyakorlatban betöltött szerepe mellett a vizuális nevelés iskolai gyakorlatában, illetve a tanárképzésben fellelhető nemek szerinti differenciálást is vizsgálta. Moraveczné Horváth Tünde, ELTE alumni pedig hazai nyelvtanulók körében mérte fel az IKT eszközök használatának elterjedtségét.

A recenzió rovatban a Kozma Tamás és munkatársai által írt Learning Regions in Hungary: From Theory to Reality című, kutatásösszegző angol nyelvű kötetét mutatja be, Benkei-Kovács Balázs, az ELTE adjunktusa. A kötet a magyarországi tanuló régiók 5 éves kutatásának összegzi a fő eredményeit: hogyan hatnak a régiók társadalmi-gazdasági fejlettségére az ott zajló tanulási folyamatok. Ezek az eredmények felhívják a figyelmet a tanulás fontosságára, régiófejlesztő szerepére.

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

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

Dr. Juhász Erika
főszerkesztő



*Felnőttképzési Szemle
X. évfolyam 2. szám
2016*

TANULMÁNYOK

Jász Anita – Pintér Magdolna

Románia felnőttképzésének néhány jellemzője

Bevezetés

A román felnőttképzés a számos tanulmány, kutatás, pályázati beszámoló elolvasása után sok hasonlóságot mutat a magyarországi gyakorlattal. Megjegyzendő, hogy Magyarország az első felnőttképzésre vonatkozó törvények tekintetében beelőzte keleti szomszédját, de megannyi jó gyakorlatot vehetünk át napjainkban.

Elmondható, hogy Romániában is az állami intézmények mellett a profitorientált vállalatok, illetve a nonprofit szervezetek kínálják képzéseiket. A felmérésekből kitűnik a profitorientált felnőttképzési vállalkozások találhatók meg a legkisebb arányban: ennek a feltételezhető oka a fizetőképes kereslet hiánya. A két fő irányt a hagyományosan is oktatási feladatokat ellátó intézmények és a civil szervezetek alkotják, főként pályázati forrásokra támaszkodva (Márton 2005).

Ha megvizsgáljuk felnőttképzési rendszerük kialakulását nagy hasonlóságot mutat a magyar intézményrendszerünk kiépülésével:

- 1990-1994: a felnőtt-szakképzés, mint a munkanélküliek szakképzése
- 1995-2001: a felnőttoktatás/képzés és az élethosszig tartó tanulás megjelenése, párhuzamosan a munkanélküliek szakképzésével
- 2002-2004: a munkanélküliek szakképzésének módosulása és a felnőttképzési jogszabályok gyakorlatban való alkalmazása.

Az utolsó korszakból kiemelve fontos megjegyezni, hogy a formális oktatás szabályrendszere mellett megjelentek a nem formális és az informális oktatás szabályrendszerei is, továbbá ebben az időszakban a munkanélküliek szakképzése és a felnőttképzés területe különvált, melynek köszönhetően mindkét terület új jogszabályi keretet kapott (Márton 2005).

A sok hasonlóság mellett felfedezhetőek napjainkban az eltérések is. A magyar rendszerrel ellentétben a román felnőttképzési rendszer nem egészül ki speciális szolgáltatásokkal, mint például tanácsadás vagy felkészítés.

Az összehasonlítás helyett viszont ebben a tanulmányban a román felnőttképzési, felnőttoktatási rendszerének elemzése kerül középpontba, mely során jogi körvonalat adunk folyamatosan épülő intézményrendszerüknek, illetve kitérünk többek között a finanszírozási kérdésekre is.

Felnőttképzés támogatottsága, finanszírozása

Keleti szomszédunknál elsősorban az iskolarendszerű felnőttképzés élvez állami támogatást, míg a nonprofit szervezeteknek és társaiknak más forrás után kell nézniük.

Az állami költségvetésből finanszírozzák az összes közintézményt, amelyek részt vesznek a felnőttképzésben (oktatási, szakképzési, kulturális, egészségügyi, sport stb.). Ide tartoznak a Felnőtt-szakképzés Országos Tanácsának a finanszírozása is, amelyet a Munkaügyi, Társadalmi Szolidaritási és Családügyi Minisztériumon keresztül valósítanak meg (Márton 2005).

Egy másik finanszírozási alap a munkanélküliségi segélyalap. A rendelkezésre álló összegből finanszírozzák az Országos Munkaerő-foglalkoztatási Ügynökség révén az álláskereső és munkanélküli személyek szakképzési programjait, beleértve a regionális és megyei szakképző központok működését is. Mindezek mellett megtalálhatjuk a kétoldalú, európai vagy nemzetközi, a felnőttképzés területét megcélzó programokra vonatkozó szerződések keretében folyósításra kerülő külföldi támogatásokat (Márton 2005).

A külföldi támogatások főként a civil szervezetek számára érkeznek és gyakran valamely nemzetközi szervezetben való tagságuk következtében. A civilek számára elérhető másik forrás az Európai Unió által kiírt pályázatok. A pályázatokat kiegészítő másik anyagi hozzájárulásként jelenik meg a helyi önkormányzatok költségvetése, mely főként a népfőiskolák, művelődési házak, kultúrotthonok és más közintézmények támogatásában jelenik meg (Márton 2005).

A munkaadói szervezetek és szakszervezetek hozzájárulása a képzési programok támogatásához megállapodáson keresztül köthető mind helyi, mind országos viszonylatban. A szakképzések támogatása is állami segítség révén valósul meg, hiszen Romániában még van országos szakképzési hozzájárulás, mely a folyamatos szakképzés fenntartásához járul hozzá.

Elenyésző számban ugyan, de megfigyelhető a szponzori támogatások is, melyek egyes felnőttképző intézmények vagy programok részére nyújtott támogatás formájában jelenik meg.

A fenti igényelhető források mellett napjainkban még mindig a képzésben résztvevő személyek által fizetett tandíjak jelentik a legbiztosabb és legjelentősebb bevételt a képzőintézmények számára.

Román felnőttoktatás jogi háttérének kialakulása

Mint már a bevezetésben említésre került, hogy a román és magyar felnőttképzési rendszer számos hasonlóságot és különbséget hordoz magában.

A magyar felnőttképzés területén megfigyelhető, hogy hazánkban a felnőttképzés jogi szabályozással rendelkezik. A 2013. szeptember elsején hatályba lépő 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről az általános, szakmai és nyelvi képzéseket indító intézményeket egyaránt megfelelő információval látja el a képzés szervezése és lebonyolítási követelményeivel kapcsolatosan. A törvény mellett számos rendelet segíti a képző intézmények hatékony munkájának a megvalósítását (Murvai 2000).

Ezzel szemben Romániában még nincs önálló felnőttképzési törvény, mely csak ezt a területet szabályozná. Különböző rendeletekkel és törvényekkel igyekeznek a felnőttképzés jogi háttérét megteremteni.

Keleti szomszédunk esetében 1989 utáni időszakot a felnőttképzésről/oktatásról szóló jogszabályok szempontjából három időszakra oszthatjuk:

1. 1990-1994: a felnőtt-szakképzés, mint a munkanélküliek szakképzése
2. 1995-2001: a felnőttoktatás/képzés és az élethosszig tartó tanulás megjelenése, párhuzamosan a munkanélküliek szakképzésével
3. 2002-2004: a munkanélküliek szakképzésének módosulása és a felnőttképzési jogszabályok gyakorlatban való alkalmazása

Annak érdekében, hogy teljes rátekintést kapjunk a román felnőttképzés helyzetére a jelenben meg kell vizsgálnunk a múltját (Márton 2005).

Az első időszakban (1990-1994) jogi vonatkozás alapján nem jelenik meg egyetlen jogszabályban sem. A felnőttek képzése elsősorban nem oktatási, hanem szociális kérdésként merült fel a munkanélküliség enyhítésére törekvő politikai irányvonalak részeként. A jogalkotók főként a munkanélküliek képzésére, átképzésére koncentráltak, de már megjelentek arra vonatkozó rendelkezések is, hogy aki téríti képzésnek költségeit, részt vehet a munkanélküliek számára kínált képzésben, átképzésben. Ebben az időszakban a képzés, átképzés és továbbképzés egyfajta gyűjtő fogalomként „szakképzés” néven szerepel.

Az 1995 és 2001 közötti időszakban indultak el igazán a felnőttképzés alapjait lefektető jogi keretek megteremtése. Ekkor jöttek létre a képzési tevékenységet összehangoló és működtető intézmények. Definiálták felnőttképzéssel kapcsolatos fogalmaikat és elkezdtek kialakítani az ehhez szükséges intézményrendszert. Újabb fogalmakat vezettek be, illetve körülhatárolták a képzési tevékenység lezajlására vonatkozó eljárások rendjét. Az időszak második felében több intézményt is létrehozottak, mint például az Országos Foglalkoztatási és Szakképzési Ügynökséget, mely továbbra is a munkanélküliek szakképzését felügyelete, majd az Országos Felnőtt-szakképzési Tanácsot. Ez utóbbi már a felnőtt-szakképzés koordinálását végezte országos hatókörben. Megjelent az első olyan jogszabály, mely ténylegesen a felnőttképzés területét hivatott szabályozni, ebben

ugyanis megjelölték a különböző képzési típusokat: képzés, betanítás, átképzés, továbbképzés és szakosodás. A fogalmi fejlődést tekintve a korábban használatos „szakképzés” mellett megjelent már az LLL, vagyis az élethosszig tartó tanulás, illetve a felnőttoktatás/képzés fogalma, majd a folyamatos képzés meghatározása (Murvai 2000).

Az utolsóként tagolt időszakban a fejlődés stagnált, ugyanis jóval kevesebb kezdeményezés, szabályozás, fogalmi magyarázat látott napvilágot. Újdonságnak számított, hogy a formális oktatási forma mellett meghatározták a nemformális és informális oktatási formák szabályrendszerét. Változás következett be a munkanélküliek képzésében is: a munkanélküli jogállást szabályozó törvényi keretet hoztak létre, mely nagy részben megszüntette a munkanélküliek szakképzését. Ennek köszönhetően elkezdődött új felnőttképzési intézmények megjelenése, illetve különvált a szakképzés és felnőttképzés. Az eddig években csak papíron létező rendelkezések tényleges megvalósítása elkezdődött és gyakorlatban is kezdtek kibontakozni (Márton 2005).

Statisztikai adatok tükrében

Magyarország az EU országai között azon tagállamok közé tartozik, ahol a felnőttkori tanulásban való részvétel alacsonynak mondható. Sajnos keleti szomszédunk esetében ez a szám alacsonyabb, mint hazánkban.

Az Európai Unió lakosságának a felnőttkori tanulásban való részvételi arányának átlaga 2013-ban 10,5 %. Ezzel szemben a magyar részvételi arány csupán 3,0%. Hazánkhoz hasonlóan Románia statisztikai adatai is alacsony részvételi arányokról tanúskodnak: a 25-64 éves korcsoportban az egész életen át tartó tanulásban résztvevők aránya 2008-ban 1,5 % (Interstudium 2009).

Az általános adatok körét vizsgálva elkerülhetetlen, hogy a fejlesztési tervekben megfogalmazott célokat figyelembe vegyük. A 2004-2006-os időszakra megfogalmazott Nemzeti Fejlesztési Terv egyik alfejezete a *Humán erőforrás és a foglalkoztatás helyzete* címet kapta. Ebben a fejezetben meghatározzák a folyamatos szakképzésre vonatkozó irányelveket, hiszen Romániában a legalacsonyabb ezen számok aránya az Európai Unión belül. A terv elkészítésekor vizsgálták a szakképzés arányát a vállalkozásokban illetve a foglalkoztatási szektorokban. Az elemzésekből kiderült, hogy a vállalkozások mindössze 11 %-a biztosít folyamatos szakképzési alkalmakat. Az alacsony számnak ösztönzően kellene hatnia a vállalkozások tudásba, tanfolyamokba, képzésekbe történő befektetését illetően, ám a számok nem erről tanúskodnak: a munkaerő-költségeiknek mindössze 0,5 %-át fektetik be a továbbképzésekbe. Ez az arány Csehországban 1,9 %, Magyarországon 1,2 %, míg az Európai Unió átlaga 1,2 % (Márton 2005).

A jogi háttér kialakulásánál már ismertettem a munkanélküliek képzésre vonatkozó intézkedések alakulását. Ezen jogi lépések a statisztikai adatok alakulását jelentősen befolyásolták: mivel a munkanélküliek szakképzése az országos szakképzés részét képezi, így 2001-ben a munkanélküliség kezelésére elkülönített összeg 16 %-át fordították képzési tevékenységekre. Ezt erősítik, hogy ugyanebben az évben 23 737 munkanélküli vett részt képzési alkalmon, amiből 13 442 személy 25 év alatti fiatal volt, a tanfolyamot 15 659 személy végezte el, mely 65%-ának sikerült elhelyezkednie a munkaerőpiacon. A Felnőtt-szakképzési Szolgáltatások Országos Jegyzékében szereplő 2004. évi adatok szerint összesen 1467 képzési program rendelkezett az Országos Felnőtt-szakképzési Tanács engedélyével, ami 551 intézményt takar (Márton 2005).

Erősségek és gyengeségek

A romániai felnőttképzés jogi hátterének és néhány statisztikai adatának köszönhetően világosabb képet kaptunk intézményrendszerük felépítéséről. Természetesen, mint minden országban, itt is felfedezhetünk erősségeket és gyengeségeket a rendszer működésében.

Romániában a felnőttképzés tartalmazza az alapképzést is illetve a folyamatos szakmai továbbképzést, így a nemzeti oktatási rendszer „második esély” program keretében kínál lehetőséget azoknak a személyeknek, akik betöltötték a 14. életévüket, de szociális okok miatt nem fejezték be a középiskolai tanulmányaikat. A program fő hasznos élvezői a fiatal korosztályon belül a Romániában élő roma fiatalok (Interstudium 2009).

Egy Törvényrendelet szabályozza a felnőttképzés kereteit, mely szerint kezdő, képesítő, továbbképző, szakmai és átképző tanfolyamokat rendezhetnek az ország képző intézményei, szervezetei. A tanfolyamok megnevezései a következőket tartalmazzák:

Kezdő, beavató képzés	Minimális és szükséges készségek elsajátítását tartalmazza egy tevékenység vagy szakma folytatására
Képesítés	Azon szakmai kompetenciák elsajátítása, melyek szükségesek egy mesterség vagy szakma gyakorlásához
Továbbképzés	Szakmai kompetenciák fejlesztése ugyanazon szakma keretében
Szakképesítés	A képzés fejlesztését célzó ismerete elsajátítását irányozza, korlátozott szakterület lefedésével
Szakmai átképzés	Azon kompetenciák elsajátítása, melyek különbözőek és eltérnek a korábban szerzett szakmától

A fogalmak és szűkebb keretek meghatározások után már láthatóak lesznek a romániai felnőttképzési rendszer erősségei és gyengeségei (Interstudium 2009).

Erősségei sorában kell megemlítenünk a már sok részről említett jogszabályozást, mely megfelelő mederben tartja a felnőttképző tanfolyamok működését. A rendszer kiemelt figyelmet fordít a perifériára került személyek képzésére. A munkaadó, érdekelt szervezetek, szakszervezetek, hivatalokkal való tanácskozás, folyamatos kapcsolattartás és olyan egyezményes döntések meghozatala a cél, mely a munkaerőpiac szempontjából szükséges képzésekre vonatkoznak. Erősségei közé tartozik még, hogy a képzésben résztvevő személyeket a képzés teljes időtartama alatt ösztönzik és bátorítják, így csökkentve a lemorzsolódási arányokat. Véleményem szerint az egyik legnagyobb erőssége pedig az, hogy olyan tanulmányokat elemeznek az illetékesek, melyek a különböző iparágak munkaerő iránti keresletét tárja fel (Interstudium 2009).

Gyengeségei közé tartozik, hogy a kiterjedt bürokratikus rendszer a különböző hierarchikus szinteken nehezítő tényezőként jelenik meg a jóváhagyások megszerzésénél. A jóváhagyási díjakat átlagbérek alapján határozzák meg: 3 átlagbér értéke határozza meg a képzés jóváhagyási díját. A másik gyengeség: nincs egységes értékelési rendszer kidolgozva. Bár a jogi kereteket már meghatározták az eredményesség értékelésére még nincs egy egységesen elfogadott keretrendszer az országban (Interstudium 2009).

Természetesen minden gyengeségből lehet lehetőséget kovácsolni és minden erősség veszélyeket rejt magában, de mint minden képzési rendszernek, a román felnőttképzésnek is lehetősége van az országban rejlő potenciálok kihasználására.

Összefoglalás

Romániában a felnőttképzési rendszer jogilag jól körülhatárolt, szabályozott terület, melyben vannak hiányosságok ugyan, de működőképes és magában hordozza a fejlődés ígéretét.

Mindenképpen kihasználható lehetőségként jelenik meg, hogy mindenki számára biztosított az átképzésekhez való hozzáférés. A szaktudás felmérése egységes szabványok alapján akár országosan is megtörténhet, mely remek lehetőség lenne egy országos statisztikai állomány kialakítására. Másik eddig kihasználatlan terület, hogy a képzési programok a jövőben államilag támogatott helyeket is biztosítanának a jogosult résztvevők számára.

Ugyanakkor veszélyei is vannak rendszerüknek, mint például a személyek tömeges elvándorlása a minősített képzések megszerzése után Európa más országaiba. Sajnos ez a probléma európai szintű és minden uniós tagállam számára veszélyt hordoz. Emellett kell megemlíteni a nagyarányú munkahely változások hatását, mely társadalmi tehetetlenségben nyilvánul meg. Mondhatni európai szintű probléma, hogy

tisztességtelen versenyhelyzetek alakulhatnak ki, regionális szinten is az oktatók és képzést biztosítók között.

Minden kihasznált lehetőség és elhárított veszély hozzájárul ahhoz, hogy a román felnőttképzés és ezzel egyidejűleg az Európai Unió felnőttképzési politikája új irányvonalat vegyen és egy új képzésorientált Európát lapozzon meg.

Felhasznált irodalom:

- Felnőttképzés uniós pénzből (2014)
<http://www.szekelyhon.ro/aktualis/csikszek/felnottkepzes-unios-penzbol>
- Flóra Gábor – Fűrj Zoltán – Győrbíró András – Szilágyi Györgyi: Felnőttoktatás és társadalmi hátrány Románia és Magyarország határmenti régiójában. Elérhető:
<http://docplayer.hu/986251-Felnottoktatas-es-tarsadalmi-hatrany-romania-es-magyarorszag-hatarmenti-regiojaban-flora-gabor-furj-zoltan-gyorbiro-andras-szilagyi-gyorgyi.html> (Letöltés ideje: 2016. 09. 06.)
- Flóra Gábor - Győrbíró András – Szilágyi Györgyi (2005): Felnőttoktatás és szakképzés Romániában. Elérhető:
<http://docplayer.hu/2005109-Felnottoktatas-es-szakkepzes-romaniaban.html> (Letöltés ideje: 2016. 09. 08.)
- Interstudium (2009): Helyzetkép – Románia. Az oktatási intézmények szerepe felnőttképzésben. Elérhető: http://interstudium.hu/pdf/romania/r6_kolozsvar.pdf. Letöltés ideje: 2016. 09. 08.
- Juhász Erika – Pete Nikoletta (2012): Felnőttképzés a keleti határ mentén. A magyar – román – ukrán felnőttképzés hasonlóságai és különbségei. In: Felnőttképzési Szemle, 1. szám. Elérhető:
http://epa.oszk.hu/01200/01251/00006/pdf/EPA01251_fef_szemle_2012_01_22-31.pdf
- KultúrÁsz Közhasznú Egyesület (2011): Szakmai beszámoló. A „Határon átnyúló felnőttképzési jó gyakorlatok” című projekthez kapcsolódóan. (Kézirat.) Debrecen, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület
- Márton János (2005): Felnőttképzés Romániában. Jogi keretek, szereplők, finanszírozás, statisztikai adatok. In:
<http://epa.oszk.hu/00000/00036/00058/pdf/57-83.pdf> (letöltve: 2015.08.01.)
- Murvai László (2000): A romániai magyar oktatás 10 éve 1990-2000. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest
- Papp Z. Attila (szerk.) (2005): Kihaszíratlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere
<http://adatbank.transindex.ro/vendeg/htmlk/pdf3632.pdf>

Maróti Andor

Az idősök tanulásáról és tanításáról

Nyelvi fogalmaink hajlamossá tesznek bennünket arra, hogy lényeges különbségeket figyelmen kívül hagyva általánosítsunk. Így van ez az időskorúakkal is, noha az életnek ez a szakasza erősen differenciált. Megkülönböztethetők a munkaképes korúak 50 éves koruktól a nyugdíjazásukig, ezután az életkörülményeiket még aktívan alakítók 70-75 éves korukig, majd az életüket passzívan töltők 85-90 éves korukig és a még ezen túl is élők, az aggok. Az utóbbi három csoportot az Egyesült Államokban szemléletesen így nevezik: normálisan járni tudók (gogos), lassan járók (slowgos) és járni nem tudók (nogos). (Forchheimer, 2000, 18) Az elsőként említettek viszonylag még aktívak, a második csoporthoz tartozókat egyre több betegség sújtja, az utolsó csoport tagjai ápolandók. Persze vannak kivételek, a korcsoportjukhoz képest hamarabb és később öregedők. Az eltérő sajátosságokat a test egészségi állapota, az egyén életmódja, pszichikuma, társas kapcsolata és képzettsége határozza meg. Képzettségen nem annyira iskolai végzettséget kell értenünk, inkább az életvitel tudatosságát és kulturáltságát. Ebből következik az, hogy ki mennyire követi az egészséges életmód követelményeit, mennyire tartja edzettségben testi és lelki erejét, szellemi képességeit.

Az egyéni különbségek egyáltalán nem mellékesek. Már csak azért sem, mert „az idősebb emberekben az egyéni különbségek sokrétűbbek, mint a fiatalokban”. (Bromley, 1972, 394) Az elszakadás a társadalmi és a foglalkozási felelősségtől növeli a személyes tulajdonságok szerepét a viselkedésben. Az időskorban kevésbé változnak ezek a tulajdonságok, és ezért az egyénre jellemző régebbi tulajdonságok markánsabbá válnak. Jóllehet ezek korábban alakultak ki, a külső kapcsolatok csökkenésével tovább erősödnek és meghatározóak lesznek. Az időskor alsó határát a munkaviszonyból való kilépéssel és a nyugdíjaztatás megkezdésével szokták számítani. Napjainkban azonban a nyugdíjat megelőző egy-másfél évtized nem mindenkinél jelent hasonló helyzetet. Más életformában él a még munkaviszonyban dolgozó, a már tartós munkanélküliségben élő, a leszázalékolt rokkant-nyugdíjas és a karkedvezményrel nyugdíjazott. S még a dolgozók közt is van különbség a szakképzettségét jól hasznosító, a szakterület változásaival lépést tartó ember és a szakképzetlensége vagy a szaktudása korszerűtlenné válása miatt az elbocsátás veszélyének kitett ember között. Amikor az időskorba lépők képzési szükségleteit vesszük számításba, ezek a különbségek nem mellőzhetők. Tény viszont, hogy e sokféleség ellenére tipikus sajátosságok mégis csak meghatározhatók, és ezek alapján az is megfogalmazható, hogy mit és hogyan lehet tenni az ide tartozókkal.

Az időskor sajátosságai

Ismert, hogy az idősebbé válással romlik a látás, a hallás és lelassul a reakciókészség. Ekkor válik érzékelhetővé, hogy csökken az alkalmazkodás képessége, az egyén kerüli az újszerű feladatokat, az ismeretlen helyzeteket, és lemond arról, hogy jelentősebb változtatásokat hajtson végre az életében. Ezek a változások már a fiatalkorban megkezdődnek, és többnyire a 45-50 év után gyorsulnak fel. (Samolovcev, 1970) Az érdeklődés és a gondolkodás beszűkülésével erősödik a szokásokhoz és az ismétlődő magatartásformákhoz ragaszkodás, ami magával hozza a meggyőződések „megcsontosodását”, rugalmatlanná válását. Csak jelekből lehet arra következtetni, hogy ilyenkor az önállóságot igénylő szellemi műveletekhez szükséges képességek is gyengülnek. Nehézzé válik az összefüggések felismerése, a képzet- és gondolatátvitás (az asszociáció), az ismeretek egységbe foglalása, a jelenségek rendszerezése, a tényekből történő elvonatkoztatás. Minthogy a gondolkodás kényelmesebbé válásával gyengül a logikus okoskodás, az idős ember egyre kevésbé érti meg a változó valóságot, ezért ragaszkodik az ismert környezetéhez, a biztonságot adó megszokottsághoz. Simone de Beauvoir szerint az öreg ember „azért retteg a változástól, mert... a múlttal való szakítást látja benne”. Márpedig számára a múlt idealizált érték, a fiatalságának ideje, amelyben még „sikeres” volt, egészséges és aktív. Felidézése, újra lehetséges átélése lelki szükségletté válik, és ez egyúttal vigasz is a sivárnak tűnő jelennel szemben. A visszaemlékezés ugyan természetes, de káros is lehet, ha önigazolás lesz belőle és az életút hamis átértelmezése az egyén kiválóságának bizonyítására. Az ilyen „pozitív” emlékekben való elmerülés hozza magával a passzivitás igényét, ami párosulhat azzal a meggyőződéssel, hogy az életnek ez a szakasza szükségszerűen a tétlen nyugalomé. Gyakorlatilag ez a tevékenység egyszerűsítését, sztereotip cselekvések formájában történő kiélését jelenti, az aktivitás minimumra csökkentését, az üldögélést, a nézelődést, a hosszabb idejű nappali fekvést, egyszerűsített jelen időtlenítését. Beauvoir szavaival: „a szokásban összekeveredik egymással a múlt, a jelen és a jövő, a szokás kiszakítja az embert ellensége, az idő rabságából, és azzal az örökkévalósággal ajándékozza meg, amelyet a jelen pillanatban nem talál meg többé”. (S. d. Beauvoir, 1972, 746) Az idősfékek keveredésének bizonyítéka az, amikor visszaemlékezés közben nagy időszakok esnek ki az idős ember gondolkodásából, a régmúltat közvetlen kapcsolatba hozza a közeli múlttal, megfeledkezve a köztük lévő, nem egyszer több évtizedes időről. Beauvoir idézett megállapítása egyébként azt is érzékelteti, hogy a változatlan fokozott igénye mögött a halállal való azonosulás rejlik, még akkor is, ha a tőle való félelem, szorongás is járul az idős ember életéhez.

Az időskorral foglalkozó gerontológiai kutatások feltárták, hogy az emberi testben lévő sejtek elhalása az aktivitás hiányának tulajdonítható. Verzár Frigyes szerint „ellentétben az alkalmazkodási folyamatoknak azzal a csoportjával, amelyek az élet folyamán kedvezőtlenebbé válnak, s amelyeket lényegében a központi idegrendszer szabályoz, vannak olyan alkalmazkodási folyamatok, amelyek természetes ingerek által, látszólag a

fokozott munka révén közvetlenül hatnak a szervezet sejtjeire”. (Idézi R. Olechowski, 1970. In: Andragógiai szöveggyűjtemény II. k. 1997, 10.) Vagyis a munka jellegű aktivitás meghosszabbítja az ember alkalmazkodó képességét, és ez nemcsak a fizikai, hanem a szellemi tevékenységre is igaz. Rohracher ezt így fogalmazza meg: „funkciók, amelyeket gyakran használnak, az elérhető legmagasabb fejlődési fokig jutnak el; funkciók, amelyeket ritkán vagy sohasem használnak, elcsenevészednek, és fejletlenek maradnak”. (Andragógiai szöveggyűjtemény, II. k. 1997, 10.) Szentgyörgyi Albert szavaival: „Minden élettelen fizikai rendszer a használatban megy tönkre, viszont az élő rendszereket a tétlenség teszi tönkre, míg a használatban fejlődnek”. (Szentgyörgyi, 1983, 97.) Az aktivitás kölcsönhatás az élő szervezet és a környezete között, valamint az élő rendszerek egyes részei között. Ilyen együttműködés nélkül e rendszerek nem érhetik el különleges stabilitásukat, nem maradhatnak életképesek. Ezek alapján különbözteti meg Mc Farland az életkor kétféle jelentését: a születés óta eltelt évek számával mérhető „kronologikus” életkort és a teljesítmények képességszintjével mérhető „funkcionális” életkort. (Andragógiai szöveggyűjtemény, II. k. 1997, 10) A kettő nem fedí egymást, a kronologikus életkor szerint azonosnak vehető emberek közt teljesítményeik alapján nagy eltérések tapasztalhatók. Egyesek hamarabb öregszenek, mások később, aszerint, hogy az életük aktív időszakában mennyire foglalkoztatták testi és szellemi erejüket. Akik már fiatal korukban elkényelmesedtek, azok hamarabb veszítik el fizikai erejüket, mozgékonyosságukat, és akik leszoktak a szellemi munkáról, az olvasásról, a problémák intenzív gondolkodást igénylő megoldásáról, azoknak az agysejtjei hamarabb válnak képtelenné a valóság új jelenségeinek feldolgozására. Lényegében erre a következtetésre jut D. B. Bromley is:”a fogalmi rendszerek és az intellektuális készségek, mint az algebra, a zene, az írásbeli munka és a közigazgatási gyakorlat, valamennyien 'berozsdásodnak', ha egy ideig használaton kívül maradnak. Ez valószínűleg a fokozatos hanyatlás enyhébb fajtája, amely a gyakorlat felújításával helyre hozható. A hosszadalmas 'nem használat' azonban vagy az élet késői szakaszában előforduló gyakorlás hiánya végül olyan dezorganizált állapothoz vezethet, amelyben a funkciók felidézhetetlenül elvesztek, - a gyakorlás hiánya a szellemi hanyatlást segíti”. (Bromley, 1972, 319-320)

Az idézett megállapításokból kivehető, hogy nemcsak a tevékenység mondható az emberi lét szükségletének, hanem a környezetéhez fűződő viszony is, beleértve a természeti környezeten kívül az emberek közti társas viszonyokat is. Ha az idős ember akarva-akaratlan leépíti kapcsolatait, korlátozza életterét, zárkózottá válik, az érzelmileg megviseli, növeli benne a feleslegesség érzését, amit a nyugdíjazás már amúgy is bizonyos fokig előidézett. Ha az idős ember azt érzi, hogy másoknak nincs szüksége rája, a társadalom nem igényli tapasztalatait, tudását, akkor megkeseredetté, emberkerülővé válik. A kényszerű társadalmi elszigetelődés magával hozza az érdeklődés beszűkülését, a tájékozódási igény korlátozása pedig a figyelem összpontosításának gyengülését. E hatások következtében az idős ember felhagy az olvasással, a rádió hallgatásával, a televíziós adások nézésével. Érdeklődése önmagára irányul, a testi bajaira, egészsége romlására. Amikor másokkal szót vált, inkább csak erről fog beszélni, és másoktól is

ilyesmirel vesz át tapasztalatokat. S minthogy ebben a vonatkozásban nem számíthat tartós javulásra, kedélye sem lesz derűs, legfeljebb rezignáltan a helyzetébe bele törődő. Valószínűbb azonban borúlátásának az állandósulása, ami kiterjedhet az általa észlelt valóságra is.

Természetesen ezek a jelenségek főleg az időskor kései szakaszára jellemzők, a 45-50. éves kor táján még ritkán fedezhetők fel. Rokkant nyugdíjasoknál, tartós munkanélküliségben élőknel már ekkor is jelentkezhettek. Ám ezek a problémák hosszabb folyamatban alakulnak ki, ezért ajánlatos korábban is szembenézni a veszélyeikkel, amikor a körülmények kedvezőtlen alakulása miatt még csak a lehetőségei születnek meg. Az is természetes, hogy a kedvezőtlen viszonyok közt élő embereknél sem szükségszerű a gondolkodás és a viselkedés rosszabbra fordulása. A lényeg az, hogy ki hogyan képes beilleszkedni megváltozott körülményeibe, és megtalálni a lehetőségekhez képest elérhető, viszonylag jó életformát. Tanulságos e vonatkozásban Bromley tipizálása, amely a beilleszkedés különböző változatait fogalmazza meg. (Bromley, 1972, 130-138)

Szerinte a „*konstruktív*” embernek van humora és önkritikája, ismeri az értékeit és hibáit tárgyilagos szemlélete miatt elnéző másokkal szemben, nincsenek előítéletei, nem fél a változásoktól, mert képes rugalmasan alkalmazkodni hozzájuk. Tud gondoskodni magáról, érdekli a jövő alakulása, azt optimizmussal ítéli meg. Baráti kötelékei erősek, számíthat mások támogatására, s ez is hozzájárul ahhoz, hogy az önbizalma erős legyen.

A „*függő*” típusú ember viszont mindig azt várja, hogy mások gondoskodjanak róla, ő tehetetlenségben éli az életét. Örül, hogy megszabadult a munkájától, nyugdíjasként sincsenek ambíciói, amelyeket meg akarna valósítani. Mégis könnyen fárad, örül az otthon nyugalmanak, az otthoni kikapcsolódásnak, szórakozásnak. Szereti az ünnepeket, az evésben, ivásban leli kedvét. Kedveli a szerencsejátékokat, bízik abban, hogy előbb-utóbb nagy nyereségre jut.

A „*védelemben vonulóra*” jellemző a szokásokhoz és a szokványos nézetekhez ragaszkodó magatartás. Bár állandóan tevékeny, és magáról is gondoskodik, de a külső problémák miatt borúlátó, az emberekkel szemben előítéletesen gondolkodik, önmagával szemben viszont nincs önkritikája.

A „*rosszindulatúak*” bajaikért, kudarcaikért mindig másokat okolnak. Gyakran panaszkodnak indulatosan másokra, és ezt előítéletekkel erősítik. Nézeteik általában leegyszerűsítettek, a valóság tényeitől elszakadóak. Szokásaik kötöttek, tevékenységüket a rutin határozza meg, magatartásuk merev, ambícióik nincsenek. S minthogy kis jövedelműek, az életszínvonaluk alacsony, az életben semmi jót sem fedeznek fel. Borúlátók, szorongással gondolnak a jövőre.

Az „*öngyűlölők*” megvetik saját életüket, egyrészt a sikertelensége miatt, másrészt azért, mert sohasem voltak olyan vágyaik, amelyeket meg akartak és meg tudtak volna valósítani. Egész életük örömtelen volt, a házasságuk boldogtalan, munkájukat érdeklődés nélkül végezték. Nincs gyakorlati érzékük, előrelátásuk, kezdeményező készségük.

Beletörődnek ugyan az öregségbe, de ambíciók és derűlátás nélkül. Ezért nem is keresik mások társaságát. Magányosnak, haszontalannak érzik magukat, de ezért önmagukat vádolják, eltúlozva testi és szellemi tökéletlenségeiket. Ennek eredménye az állandó lehangoltság.

Ezeknél a magatartás-formáknál – az elsőt kivéve – szinte csak negatív tulajdonságok találhatók, mintha az öregkor ezeket hozná felszínre. Mégsem tanulság nélküliek. Kiolvasható belőlük, hogy a kiegyensúlyozott élet feltétele az önállósággal párosuló értelmes és hasznos tevékenység, a megértéssel és rokonszenvvel társuló emberi kapcsolat, a változó körülményekhez jól alkalmazkodó magatartás, az önkritikát is tartalmazó önbizalom. Bizonyítható, hogy mindez nélkülözhetetlen alap az időskori tanuláshoz, művelődéshez.

Lehet-e, kell-e tanulni még idős korban is?

Tény, hogy az emberi szervezet romlásának kezdetét a tudomány a 45-50. éves korra teszi. Érthető, ha a munkaadók nem szívesen alkalmaznak ennél idősebbeket. Arra hivatkoznak, hogy lassú a teljesítményük, nem tudnak lépést tartani a munka új követelményeivel. Az is előfordul, hogy kevésbé képzett, tapasztalatlan fiatalokat vesznek fel helyettük, feltételezve, hogy őket könnyebben lehet betanítani újszerű feladatokra. Mindkét érvben van némi igazság, de kétségtelen, hogy ezt nem lehet általánosítani, mert a teljesítmény egyénenként eltérő színvonalú. Igazságtalan ez az ítélet, mert nem veszi figyelembe, hogy a nagyobb tapasztalat és az ebből származó jobb minőség értékessé teszi az idősek munkáját. Azt sem lehet mindig ellenük vetni, hogy nem tudják követni a változásokat. Ha ezek összefüggnek a meglévő tudásukkal, akkor ők is képesek módosítani a munkájukat. Különösen akkor, ha a korábbi években sem volt a munkájuk sablonos, ha az megkövetelte a változó feladatokhoz való alkalmazkodást. Az ilyen munkát végző embereket könnyebb tovább képezni, nekik magától értetődő, hogy a munka jó minősége feltételezi az adott helyzet megfigyelését, a feladatok megoldásához számításba vehető lehetőségek összehasonlítását, értékelését és a várható hatás kikövetkeztetését.

Kérdés persze, hogy mit lehet tenni azokkal, akiknél nem alakult ki ilyen képesség, akik a sablonos munkájuk miatt nem tudták elérni, hogy önállóan oldjanak meg bonyolultabb feladatokat. Feltételezhető, ők már át nem képezhetők, ezért esélyük sincs a munkaerőpiacon való maradásra. Lehetséges azonban, hogy még ők is találhatnak olyan munkát, amit aránylag jól el tudnak végezni. Ha igaz az, hogy mindenkiben van valami hajlam és fogékonyság, ami készséggé, képességgé fejleszthető, akkor náluk sem reménytelen a munkába állás. Ehhez viszont olyan szolgáltatás kellene, amely az egyéni sajátosságokból indul ki, és személyiség-lélektani vizsgálatokkal épít ki képzési programokat. Megfordítja tehát a sorrendet: nem azt nézi, hogy a kínált képzési

struktúrában talál-e az egyén részvételi lehetőséget, hanem azt keresi, hogy az egyén számára mi lenne a legkedvezőbb munka, és a tulajdonságait figyelembe véve hogyan javasolható neki a munkához kötődő pályakép. A pályakezdő fiataloknál már létezik ilyen támogatás, az időseknél azonban nem. Pedig, ha még legalább tíz év van hátra a nyugdíjazásukig, akkor semmiképp sem felesleges ez a segítség. A képzési struktúrához kapcsolódó tanácsadó szolgáltatnak azonban nemcsak az elhelyezkedés lehetőségeit adó, javító képzést kell megnyitnia az érdekeltek számára, hanem figyelnie kell az ajánlatok beválását, és ha szükséges, új tanulási irányokat kell feltárnia. Az életutat követő tanácsadásnak közben két alapelvet kell elfogadtatni a klienseivel: először azt, hogy ma már általánossá vált társadalmi szükséglet az egész életen át tartó tanulás, másodsor azt, hogy e keretek között természetes, az embernek élete során többször is munkakört, esetleg szakmát kell váltania. Tehát nemcsak a körülöttünk zajló változásokat kell megértenünk, magunkat is állandóan változtatni kell.

Érdeemes emellett arra is gondolni, hogy a munkavállalási esélyek növeléséhez ma már nemcsak szaktudás kell. Egyre több munkakör betöltéséhez kellenek „kulcsképeségek”, amelyek különböző szakterületeken egyaránt alkalmazhatók. (Siegrist, 1997) Ilyen képesség a rész-egész viszonylat megértése, az összefüggések felismerése, a problémaérzékenység és a problémamegoldás, az együttműködés és a hozzá szükséges beleérző készség (empátia) a társak iránt, az értelmes, kifejező kommunikáció, az új dolgok iránti nyitottság, az újítás (innováció), az alkotó gondolkodás és cselekvés (kreativitás). Ezeknek egyre jelentősebb a szerepe a munkavállalásban és a munka minőségi teljesítésében. Ha a 45 év feletti versenyképesek akarnak maradni, törekedniük kell ezek szisztematikus kifejlesztésére. Csakhogy erre irányuló képzést aligha találnak, a képzési kínálat mindig csak tartalmában jelöli meg, milyen szakmai képzést ad, készség- és képességfejlesztő programokat önmagukban nem hirdetnek, hacsak nem „önismereti tréningek” formájában a menedzserképzésen belül. De erről az elnevezésről kevesen ismerik fel, hogy a munkavállalási esélyük javítására éppen erre lenne szükségük. Nem véletlen, hogy nálunk nem terjedt el a franciáknál sikeres „elme-edző” módszer (entrainment mental), amelynek a célja a már meglévő tapasztalat és tudás elmélyítése a gondolkodás műveleteinek gyakorlásával. (Brocher 1975,76 és Lengrand 1952) Könnyű belátni, hogy mind a tanácsadó szolgálat, mind pedig a kulcsképeségek fejlesztése célszerű és hasznos. Elismerhető persze, hogy ellentétben áll azzal a rövidtávú gondolkodással, amely csak a munkához közvetlenül kapcsolódó képzést tartja szükségesnek, azt is minél rövidebb idő alatt. Kérdés azonban, hogy hasznos-e az olyan szakirányú képzés, amelynek az értékesíthetősége a kellő alapot hiányában hamar elavul. Márpedig a személyre szabott fejlesztést mellőző gyakorlat számolhat ilyen veszéllyel.

Kevésbé vitatható két olyan képzettség szükségessége, amelyek közvetlenül ugyan nem kapcsolódnak szakképzettségekhez, mégis felismerhető, hogy sok szakterületen nagymértékben emelik a munka színvonalát. Ez a számítástechnika és az idegen

nyelvtudás. Ennek ellenére az idősök ritkán ismerik fel, hogy érdemes erre időt és energiát fordítani. Alighanem azért, mert egyik sem hoz hamar kellő eredményt, és bizonytalan az is, hogy képes-e valaki idős korban megbirkózni az ilyen tanulás követelményeivel. Tudatosítani kell tehát, hogy mindkét képzettség főként abban kamatozik, hogy rendkívül széles körben hasznosítható, és ott is ad keresőképes munkalehetőséget, ahol nincs ráutalva az ember munkaadóra, mert önmaga is lehet vállalkozó, vagy a falusi turizmusban vendéglátóként hasznosíthatja az ilyen irányú tudását. El kell fogadtatni, hogy tanulni sohasem késő, az idős ember szorgalommal és nagyobb élettapasztalattal pótolhatja azt, hogy a fiatalok könnyebben és gyorsabban tudnak tanulni.

A hagyományos felfogás az emlékezetet tartja az eredményes tanulás feltételének. Eszerint, amikor tanulunk, meg kell jegyeznünk valamit, hogy azt később önállóan fel tudjuk idézni. Amit szóban, írásban vagy tettekben meg tudunk ismételni, arról elmondhatjuk, már tudjuk, azaz „megtanultuk”. Csakhogy az idősök emlékezete rosszul működik. Hamar felejtenek, sőt gyakran az is előfordul, hogy képtelenek valamit megjegyezni, emlékezetükben rögzíteni. Sokszor néhány perc alatt is elfelejtik, amit előbb hallottak. A régi eseményekre azonban igen jól emlékeznek vissza, ezek a képzeletükben úgy villannak fel, mintha most történtek volna. A tanulás-lélektan szerint azért van ez így, mert a régi emlékeket a „kristályosodott” intelligencia őrzi meg, az új információk rögzítésére a „folyékony” (fluid) intelligencia ebben az életkorban már kevésbé képes. (Czigler, 2000, 76) Amit fiatal korunkban jól figyeltünk meg, amit akkor érzelmileg erősen átéltünk, az már nehezen tűnik el a tudatunkból, amire viszont idős korban felületesen figyeltünk, az már nem marad meg bennünk. Ez utóbbi különösen a szóban hallottakra nézve igaz, a látott eseményekre kevésbé.

E kétféle gondolkodásmód nemcsak az emlékezet működésében tér el egymástól, hanem más vonatkozásban is. A kristályosodott képesség „fogalmi rendszerekből és gondolkodási képességekből áll, amelyek képessé teszik az embert, hogy bizonyos tapasztalatokat könnyen sajátítson el, és bizonyos dolgokat gyorsabban tanuljon meg, mint mások. Arra is képessé teszik, hogy a tanulás és gondolkodás egyre elvontabb és bonyolultabb formái felé haladjon, és a fejlődést – ámbár lassabban – folytathassa felnőtt élete során is”. (Bromley, 1972, 325)

A „folyékony vagy másképpen „változókéony” intelligencia viszont az eseményekből következtető okfejtést, az összefüggésekben való gondolkodást, a rövid lejáratú tanulást és emlékezetet, a gondolkodás sebességét teszi lehetővé. Ez a képesség már a 20. életév után gyengülni kezd, a kristályosodott vagy másképpen „rögzített” intelligencia állandóan nő a középső életkorig, és különösen a szóbeli kifejező készségben megőrzi a fejlettség szintjét. A térbeli gondolkodás ugyan a középső életkort követően romlik, de az ismeretek pontosságában továbbra is jónak mondható.

Az emlékezésről idéz Bromley egy érdekes megállapítást. „Ahhoz, hogy az öregek megtanulják az újat, gyakran el kell felejteniük a régit, és ez kétszer olyan nehéz, mint valamit teljesen újonnan megtanulni. De amikor valamilyen szituáció a múltban felhalmozott ismereteket követeli meg, akkor az öregek előnyben vannak a fiatalokkal szemben”. (Bromley, 1972, 331) Ebből levonható a következtetés, hogy bármely életkorban az tanulható meg könnyen, aminek van már tapadási felülete az előzőleg felvett ismeretekben. Az emlékezetben őrzött tudás azonban gyakran pontatlan, sőt nem egyszer önkényesen értelmezett. Bromley szerint: „Amire emlékezünk, az gyakran eltorzított változata annak, amit eredetileg tapasztaltunk. Nemcsak elfelejtjük ismereteink egy részét, de hajlamosak vagyunk arra is, hogy saját magunk felépítette részeket tegyünk hozzá, eltorzítsuk és újra rendezzük tapasztalatunk egészének a képét. Egyszerűsítünk és ésszerűsítünk, így az emlékezetbe idézés könnyebb és a gondolataink összefüggőbbek. Inkább emlékezünk néhány jellegzetes tényre, mint a részletek tömegére, hajlunk rá, hogy elfogadjuk valaminek a megtörténtét, mert beleillik az elmúlt eseményekről újra összeállított képbe, előfordul, hogy arra emlékezünk, mintha bizonyos személyek és események egymással kapcsolatban lettek volna, pedig nem így volt... Öreg korban a nemrég tapasztaltak különösen könnyen kiesnek az emlékezetből, és könnyen összezavarodnak. Ez még a hosszú lejáratú emlékezetre is érvényes lehet, amit az öreg emberek látszólag jól tudnak használni. Az idősebb alanyok tapasztalatukat túlságosan magabiztosan alkalmazhatják, s közben nem veszik figyelembe egyrészt azt, hogy a körülmények már megváltoztak, másrészt azt, hogy az emlékezetük könnyen csal”. (Bromley, 1972, 258)

Meglepő talán Bromley megállapítása, de ha ismerjük a konstruktív pedagógiával feltárt jelenségeket, amelyek bizonyítják, hogy a valóságról alkotott képet mindenki a felfogásának megfelelően alakítja ki (Nahalka, 1997, F. Szakos 2002), akkor az emlékek torzításáról szóló megállapítást már nem tarthatjuk tévesnek. Különösen azoknál, akik idős korukban szükségesnek érzik, hogy az életük eseményeit önigazolásuknak rendeljék alá. A tanulás persze nemcsak az információk emlékezetbe vésése, hanem azok kapcsolatba rendezése, összefüggéseik értelmezése, belőlük következtetések levonása és tisztázandó problémák felvetése is. Vagyis nem mechanikus, gondolkodás nélküli folyamat, hanem alkotó aktivitás. Olyan folyamat, amelyben felismerhetővé válnak a látszólag össze nem tartozó tapasztalatok és ismeretek kapcsolási lehetőségei, és amelyben szerkezetileg új egységek alakíthatók ki. (Landau, 1974, 19) Kétségtelen, hogy ilyen tanulásra az idősek már ritkán képesek, hacsak nem szokták meg ezt fiatalabb korukban. Ebben az esetben valószínű, hogy a korábban bevált eljárások ismétlődnek, és a már meglevő tudás anélkül aktivizálódik, hogy attól gyökeresen eltérő eredmények születnének.

Az alkotó tanulás követelményeivel szemben mindazoknál az időseknél, akik ezt fiatalként nem sajátították el, különböző zavarok jelentkezhettek. Egyre nehezebb például a dolgok összefüggéseinek felismerése, feladatok megoldása közben a konkrét

tények elvonatkoztatása, a szemlélet váltása. Bromley szerint az idősök gyakran zavarják össze a tárgyak tulajdonságait, amelyek alapján osztályozhatók. Főleg akkor, ha „az adott osztályba sorolt tárgyaknak olyan sajátosságaik is vannak, amelyek az illető osztályban nem szereplő tárgyakra is vonatkoznak”. (Bromley, 265) Az idősöknél sokszor a tapasztalatból jól ismert dolgoknál is helytelen következtetések születnek. Annak ellenére, hogy szívesen tekintik a tapasztalataikat kétségbe vonhatatlannak. Bromley említ egy tanulási képességet felmérő vizsgálatot, amelyben a megkérdezettek azt a feladatot kapták, hogy alak, szín és anyag szerint csoportosítsanak bizonyos tárgyakat. A fiatalabbak képesek voltak a tárgyak közös, elvont és általánosítható tulajdonságaiknak megfelelően elvégezni a csoportosítást, az idősök viszont hajlamosak voltak arra, hogy gyakorlati szempontból sorolják egybe a tárgyakat. Így például „a ceruzát és a radírgumit egy csoportba sorolták, mert ezeket együtt szokták használni”. (Bromley, 318) Annak ellenére, hogy sem alak, sem szín, sem anyag szerint nem voltak hasonlóak.

Gyanakodhatunk persze arra, hogy itt nem egyszerűen az életkor befolyásolta a teljesítményt, hanem a képzettségi szint is, de elismerhető Bromley következtetése, miszerint a fiataloknál a feladat ilyen megoldása összefügg az intelligencia-szintjükkel, az idősöknél viszont inkább az életkor hatása a döntő. Vagyis „az idősebb ember nemcsak a probléma-megoldásra képes kevésbé, de arra is, hogy megértse azt”. (Bromley, 318) Ha arra gondolunk, hogy a naponta ismétlődő munkából való kiesés szükségképp gyengíti a probléma-megoldó készséget és képességet, akkor elfogadhatónak látszik ez az értelmezés. Hasonló helyzet észlelhető az idősöknél az elvonatkozató gondolkodásban. A már említett felmérésben közmondások jelentését is meg kellett fogalmazni. A példa így szólt: „Aki egyszer már megégette magát, az fél a tűztől”. Egy idős ember ezt így értelmezte: „Ha valakit megsebesített a tűz, az távol tartja magát”. A közmondás jelképes értelme meg sem jelenik ebben, az illető képtelen elszakadni a példamondat konkrétségától, figyelme és érdeklődése megreked a vizuálisan elképzelhető helyzetnél. Ez a felmérés bizonyítja, hogy a konkréthez való ragaszkodás még abban az esetben is bekövetkezik, amikor felelet-választásos megoldási lehetőség is van, és a felsorolt lehetőségek közt az elvont értelmezés is megtalálható. (Bromley, 291) Leginkább akkor vehető észre az idősök tanulásában a gyenge teljesítmény, amikor egy feladat megoldásához korlátozott időt adnak, vagy amikor egyszerre egynél több szempontot kell figyelembe venni, és a tapasztalatokat változó körülményekhez kell igazítani.

Ennyi negatív tényező miatt feltételezhetnénk, hogy az idősök tanulása csak nagyon gyenge hatású lehet, sőt az esetek többségében eredményről nem is beszélhetünk. Szó sincs erről. Az eredményességhez azonban ismernünk kell azokat a pozitívumokat, amelyekben nincs romlás, sőt az idősök teljesítménye még jobb is lehet, mint a fiataloké. Ilyen az a szélesebb körű élettapasztalat, amit évtizedek alatt szereztek, és aminek következtében a jelent nem önmagában nézik és értelmezik, hanem múltbeli események következményeként. Igaz persze, hogy a múlt értelmezése gyakran önkényes lehet az egyén társadalmi helyzetétől, világnézetétől és képzettségétől függően, mégis az, hogy a

jelen megítéléséhez az átélt előzmények sorát vonultathatják fel, olyan előnyt jelent, amit a fiataloknál a múltból szóló olvasmányok és a tanulóval felvehető információk nem pótolhatnak. Nem véletlen, hogy a történelemtudomány az írásbeli dokumentumok mellett fokozódó jelentőséget tulajdonít a szóbeli emlékezésnek, amit idős emberektől gyűjtenek össze a fiatalabb korokban látott és átélt eseményekről. Az angol kifejezéssel „oral history”-nak nevezett élményanyag szubjektivitása ellenére is értékes a tudomány számára. Egyrészt konkrétsága, másrészt helyi vonatkozásai miatt, amiket a kizárólag általánosításokkal dolgozó tudomány mellőz, bár ezzel elveszti életszerűségét és gyengíti bizonyító erejét. S még ha az újabb kutatás óvatossággal kezeli is a személyes emlékezés hitelességét, feltételezi, hogy a gyakrabban ismétlődő vagy legalább is erősen hasonlító vélemények mégis adnak némi objektivitást a gyűjtött anyagnak.

Herbert Grau találóan állapította meg, hogy az idős emberre jellemző „a visszatekintésre való hajlam”. (Grau, 1962, 114) Ez szinte szükségszerűen erősödik, amikor gyökeresen változik meg az ember helye a munkahelyen, a családban és a társadalomban. Az új helyzetbe illeszkedés feltételezi annak végig gondolását, hogy mi az, amit az ember magával vihet élete új korszakába. E számvetés nem szűkül le a fiatakori emlékek felidezésére, benne van az is, hogy valaki mit tudott elérni és mit nem élete alakulása közben. E nélkül a szilárd helyzet elvesztése nem nőhet át új bizonyosságba, az új körülmények közt lehetséges életforma biztonságot adó magatartásába. Megfigyelhető, hogy a nyugdíjazásuk után egyesek képtelenek önmagukra találni, elvesztik önbizalmukat, a megszokott munka és időbeosztás megszűnésével életük talajtalanává válik. S még jó, ha ez csak tartós unalmat vált ki bennük, és nem keresik a feloldódást az alkohol mértéktelen fogyasztásában, nem menekülnek öngyilkosságba. E válsághelyzet bizonyítja, hogy az ilyen emberben nem fejlődött ki a képesség az új helyzetekhez történő alkalmazkodásra, s minthogy életének ebben a szakaszában ez már aligha fejlődik ki, az illető boldogtalannak fogja érezni magát.

Az élettörténetek felidezésének egyébként a tanulás szempontjából is van jelentősége. Saját életének alakulása mindenkit érdekel. Fokozott mértékben érvényes ez az idős emberekre, akik szívesen tekintenek vissza az előző évtizedekre, azok jelentősnek vélt eseményeit igyekeznek újból és újból felidézni. Pszichikai szükségletük, hogy megértsék, nem éltek hiába, a bajok és kudarcok ellenére is voltak sikereik és értékes tulajdonságaik. A régi emlékek ismétlődő átélése közben persze ritkán gondolnak arra, hogy mi miért is történt. Sokszor nem gondolják végig, hogy ami megtörtént velük, csak egy lehetőség volt több más lehetőség mellett, és ezért érdemes elgondolkodni azon, hogy miért épp az valósult meg, miért nem más, ami lehetőségként ugyancsak benne volt az adott helyzetben. Egy ilyen számvetés tudatosíthatja, hogy az élet döntések sora, az ember állandóan választ az előtte álló lehetőségek közül, még ha ennek nincs is mindig a tudatában. Az élettörténet tehát tanulóként is felfogható, ha az eredménye nem is több mint saját múltunk jobb megértése és benne az események okainak és következményeinek a tárgyilagos felismerése. Azaz nem valamilyen „idegen” tudás

átvétele, hanem a meglevő saját tudás elmélyítése. Személyessége miatt feltehetően vonzóbb is az egyén számára, bár kétséges, hogy az alaposabb elmélyülés szándéka mindig kialakul valakiben, hiszen ez már tárgyilagosságot és önkritikát követel tőle. Az idősek gyakran ragaszkodnak korábbi tapasztalataik kialakult értelmezéséhez, meglevő meggyőződésükhöz, és ez mintegy „kész magyarázatul” szolgál életük átgondolásához. A beidegzettségétől való elszakadást nem szívesen vállalják, pedig, ha megértenék, hogy több szempont felhasználásával alaposabb tudásra tehetnek szert, akkor ez a felismerés új távlatokat nyithatna meg előttük.

Több szempont összevetését számukra az teszi lehetővé, ha csoportban beszélgetnek. Ilyenkor természetes, hogy eltérő nézetek is megjelennek, még abban az esetben is, ha a lényegét illetően nincs vita közöttük. A különbözőség hatására beszélgetés közben nézeteik csiszolódhatnak, sőt a véleménycserében résztvevők arra is késztetést érezhetnek, hogy összehangolják a gondolataikat. Ez persze feltételezi, hogy a beszélgetők egymás iránt rokonszenvet éreznek. S ilyenkor, ha valamiben nem tudnak megegyezni, az érvelésükkel igyekezhetnek elfogadtatni az álláspontjukat. Az érveléssel folytatott vita hozzájárul szellemi képességeik fejlesztéséhez, erősíti a szellemi kondíció fenntartását. Arról nem is szólva, hogy a véleményeknek kialakuló összefoglalása erősíti a rész-egész viszonylatok megértését és a vitázók szintetizáló képességét. Ez a példa is alátámasztja, hogy az aktivitás és a társas kapcsolat idézi elő leginkább az időskorban a tanulás és művelődés eredményességét.

Mi készíti az időseket tanulásra, művelődésre?

Leegyszerűsítsük a kérdést, ha azt a kézenfekvőnek látszó választ adnánk, hogy a még dolgozóknak szakmai képzést, az időseknek pedig egészségügyi felvilágosítást kell adni, mert ez érdekük, és ez érdekli őket. Tény, hogy mindkettőt indokolt megadni, s a jelentőségük is kétségtelen, de önmagukban igazán meg nem érthető, hogyan is illeszkednek bele az idősek életébe. Ez csak akkor válik világossá, ha az életmódjuk keretén belül helyezük el sajátos képzési szükségleteiket.

A nyugdíj előtt állók közt a rendszeres munkát végzők életét feltehetően még a munkával járó feladatok határozzák meg elsősorban. Emellett a családi gondok megoldása is számottevő részét töltheti ki az idejüknek. Ekkor azonban már gyakran jellemző a korábbi tapasztalatok alapján a szokások uralkodóvá válása és az élet ritmusának egyhangúsága. Ezt csak a munkaviszony és a családi helyzet gyökeres változása szakíthatja meg. A kedvezőtlenebb munkakörbe kerülés és a munkanélküliség kényszerű elfogadása megtöri az élet kialakult rendjét, és arra készítheti az embert, hogy kiutat keressen válságos helyzetéből. Sokan ekkor már reménytelennek látják a helyzetüket, és nem is gondolnak arra, hogy valamilyen képzés segítheti őket. A 45.-50. életév után legtöbben úgy érzik, ők „már kinőttek az iskolapadból”, képtelenek bármi újat elsajátítani. (Csoma, 2000)

Ezért nem is keresik a tanulás lehetőségét, és elhárítják a nekik kínált alkalmakat. Ha közel állnak a nyugdíj korhatárához, úgy érzik, azt a kis időt majd eltöltik valahogy, és ha alacsonyabb színvonalon is, megélnék a nyugdíjból, ahogy mások is. Ez a beletörődés azonban pszichikailag is káros, mert együtt jár a leértékelődés érzetével

Az idősödő embereket mind gyakrabban érő válsághelyzeteket azonban érdemes megelőzni. Ahogy a betegségek jó részét is egészséges életmóddal el lehet kerülni, a munkaviszonyból történő korai kiesésnek is van ellenszere: a szaktudás folytonos korszerűsítése. Aki ezt munkaképes korában vállalja, számíthat arra, hogy idősebb korában sem kerül hátrányos helyzetbe. A jól képzett szakembereket még ebben az életszakaszban is megbecsülik, s nem egyszer kéri arra, hogy előadóként vegyenek részt a fiatalabbak képzésében. M. S. Knowles szerint a tanítás egyszersmind tanulás is, ha párosul a tananyag folyamatos korszerűsítésével, új szempontok szerinti átrendezésével. Csak az ilyen – önmagát állandóan továbbképző – tanár tud meggyőzően és eredményesen tanítani. (M. S. Knowles, 1980) Bár nálunk még viszonylag ritka a 45-50 év felettek képzése, érdemes figyelembe venni, hogy a német egyetemeken az időseknek hirdettek tanfolyamok az 50. évet betöltőknek szólnak. Igaz, hogy a résztvevők többsége csak tájékozódni akar valamelyik választott szakterületen, de lehetőség van arra, hogy a vizsgákat vállalók diplomával járó egyetemi szakképzettséget szerezzenek. S még ha nem is jár ezzel együtt munkahelyi alkalmazás, de a megszerzett alapos tudás növeli az emberek önbizalmát, fokozza szellemi képességeiket. Noha Németországban a nyugdíjazás alsó korhatára 65 év, az 50. évtől kezdve ajánlott tanulási lehetőség azt célozza, hogy kellő időben szokják meg az emberek, idős korban is érdemes tanulni, és ez váljék az életük részévé. Egyébként a „harmadik kor egyeteme” számos országban létezik Európában. Azt, hogy ehhez hasonló lehetőség Magyarországon is megteremthető, bizonyítja, hogy az 1980-as években az egri Tanárképző Főiskolán, majd Miskolcon időseknek külön tagozatot indítottak történelemből, angol és német nyelvből. Egyes tanulók azt is vállalták, hogy a foglalkozások látogatásán és a félévenként tartott csoportos beszámolókon túl egyénileg is vizsgáznak. Ennek alapján felvételt nyerhettek a főiskola levelező tagozatára. S bár a résztvevők többségének előzetesen középiskolai végzettsége volt, kisebb arányban felsőfokú végzettségűek is jelentkeztek erre, hogy szélesítsék a meglévő képzettségüket. A résztvevők nyilatkozatai szerint a tudás gyarapítása, a hasznos időtöltés és a rendszeres elfoglaltság indította őket az időskori tanulásra. (Szabados, 1999) Sajnos, ez a kezdeményezés viszonylag hamar abba maradt, ahogy ez hasonló kísérletekkel szokott nálunk történni. Mintha Magyarországon tipikus lenne a jó próbálkozások melletti kitartás hiánya.

Az időskori tanulásnak persze vannak az iskolarendszertől független formái is. Ilyen a nyugdíjasok szabadegyeteme, köztük nálunk legrégebbi a budapesti, amely 1983-ban kezdődött meg az időseket érdeklő témakörökből. (Egészségügy, pszichológia, földrajz, történelem, irodalom, művészet) Ilyen sorozatokat később népfőiskolai egyesületek is szerveztek. Mindegyik megmaradt azonban a résztvevők tájékoztatásánál, képesítést

egyik sem adott. Újabban az Eötvös Loránd Tudományegyetem indított hasonló sorozatokat a nyugdíjasoknak. Az itt szervezett "Harmadik Kor Egyeteme" természettudományi, történelmi, pedagógiai, pszichológiai előadásokkal kínál tájékozódási lehetőséget az érdeklődőknek. Érdemes megemlíteni, hogy a szabadegyetemektől eltérően vannak a tanuláshoz olyan formái is, amelyek aktív részvételre építenek; ezek úgynevezett szakkörök, mint az ásványgyűjtő, bélyeggyűjtő, régi érmekeket gyűjtő, honismereti, helytörténeti, csillagászati, modellező, fotós, dísznövény-termesztő, kisállat-tenyésztő kör. Tagságuk ugyan minden korosztályt magába foglal már a 16. évtől kezdve, de a többség általában idős ember, akik nagyobb szabad idejüket akarják a hobbyjuknak szentelni. A szakkörök tagjai olykor szakértői szintre is eljutnak, mert a gyakorlati tevékenységüket a szakirodalom rendszeres tanulmányozásával kapcsolják össze. Ilyen szakkör viszonylag kevés működik nálunk (ezek is inkább csak városokban), jóval gyakoribb a nyugdíjasoknak szervezett klub-élet, ami viszont inkább szórakoztató programokat kínál a társas összejövetelek kiegészítésére. Talán egyedül azok a kirándulások tekinthetők mégis tanulási alkalomnak, amelyek történelmi emlékeket, szép természeti környezetet keresnek fel. Ezek azonban csak egy részét töltik ki a szabadidőnek, ezért az idősök életének nagy részét az unalom veszélyezteti.

A szabadidő eredetileg a munkaidő ellentétéként jött létre, és a dolgozók pihenését szolgálta. A munkával szemben regeneráló szerepe volt. A munkaidő csökkenésével és a szabadidő növekedésével másra is nyílt lehetőség, de ennek csak kiegészítő jelentősége lehetett a pihenés mellett. Ezért terjedt el benne a szórakozás, amit ugyancsak pihentetőként lehetett felfogni. A nyugdíjasok életében a munkaidő megszűntével a szabadidő az ébren töltött órák nagy részére kiterjedt, rajta kívül csak a létfenntartással közvetlenül összefüggő tevékenységek maradtak, mint a tisztálkodás, öltözködés, étkezés, bevásárlás. A szabadidő emellett elvesztette eredeti funkcióját, és önmagában „értelmetlenné vált”. (Grau 1962, 100) Mindenkinek önmagának kellett eldöntenie, mit kezd vele. Ha erre korábban nem alakultak ki értelmes és érdekes szokásai, akkor ez a lehetőség terhessé vált. Különösen akkor, ha a mozgás fárasztó volta vagy valamilyen betegség miatt az idős ember otthonához kötött, a beszűkült látókör, az egyhangú környezet és a tétlenség fokozza az unalmat. Egyesek az unalmat nézelődéssel próbálják enyhíteni. Nézik az utca forgatagát, mások cselekedeteit, de ha mindez lehetetlen, akkor az unalom érzése kínossá válik, és kialakul az a meggyőződés, hogy a valóságban és általában az emberi életben semmi sem érdekes. Simone de Beauvoir így ír erről: „Az idős emberek egyik legszembeszökőbb vonása a szellemi étvágytalanság. Az öregség nem egyéb, mint a kíváncsiság hanyatlása...A tétlenség azonban elveszi kedvünket az érdeklődéstől, a szenvedélyektől, közönyünk pedig pusztasággá változtatja a világot, amelyben már semmi sem található, ami megérdemelné, hogy foglalkozzunk vele. Ránk is, a dolgokra is rátelepszik a halál”. (Beauvoir, 1972, 720)

Sokan az unalmat a televízió szórakoztató műsorainak nézésével próbálják elűzni. Ha ezek nem gondolkodtatják a nézőket, a figyelmet is csak felületesen tudják lekötni, és ez gyengíti a figyelem-összpontosítást, úgy hogy végül már semmi sem tudja érdekelni őket. Az unalom legjobb ellenszere nem a semmittevés, hanem az értelmes, céltudatos tevékenység. Az önként vállalt és önállóan kiválasztott elfoglaltság felszabadítja a képzelő erőt, legyen szó akár a kézimunkáról vagy a barkácsolásról. Az ilyen gyakorlati tevékenység még a tanulást vállalni nem akaróknak is tartós elfoglaltságot jelenthet, s ha ennek az eredményeivel másoknak lehet segíteni vagy másokat lehet megajándékozni, akkor ez a munka többlet-örömmel jár, a hasznosság érzését és az önbizalom erősödését adja meg. Közben még tanulni is lehet, mert egyre újabb, szebb és jobb dolgokat lehet készíteni, ami fejleszti a gyakorlati képességet.

A tanulás sok más lehetőséget is kínál, például olyat, ami új területek felfedezésével, a látókör tágulásával párosul. S minthogy az időskor magával hozza az időbeli és térbeli távlatok beszűkülését, a tanulás ezzel ellentétben hathat, nem engedi meg, hogy az egyén élete korlátozott maradjon. A tanulásra, művelődésre készítő motívumokat dr. Boga Bálint gerontológus így foglalja össze: A személyiséget erősíti a világ jelenségei iránti érdeklődés, az élettapasztalatok újra gondolása, amelyek elégedettséget válthatnak ki az egyénben életútjával összefüggésben, továbbá a korábbi foglalkozáshoz kötődő szaktudás fejlesztése, a családi helyzettel összefüggő problémák megoldása, az egyedül élőknel a társas kapcsolatok fenntartása és bővítése, a hobby folytatása, az eligazodás új helyzetekben. (Boga, 1999, 141)

Nyilvánvaló, hogy ezek a lehetőségek tovább bővíthetők. Különösen akkor valósíthatók meg, ha az irántuk mutatózó igény jó példák ajánlásával társas kapcsolatokban terjed.

Az időskori tanulás és művelődés szervezésének elvei, módszerei

Figyelembe véve, hogy az emberek sokfélék, nehéz általánosítani az időseknek szervezendő foglalkozásokon követendő eljárásokat. Van azonban néhány általánosan elfogadható elv, amelyek nélkülözhetetlenek a gyakorlat megalapozásához. Az első az, hogy bármilyen felkínált lehetőség csak akkor lehet eredményes, ha segítségként jelenik meg, és nem erőltetett beavatkozás valakinek az életébe. Segítségévé viszont csak az válhat, ami a felismert érdekből és a meglévő érdeklődésből indul ki, azt igyekszik szélesíteni és mélyíteni. De ebben is meg kell adni a választás lehetőségét, úgy hogy a továbblépés esélyét többféle változatban kell bemutatni. Lényeges az, hogy az egyén érezze, minden tett, amit vállal, az elhatározásán és döntésén múlik, amit – ha szükségesnek érzi – meg is szakíthat, meg is változtathat. Tekintettel kell lenni az idősek érzékenységére, mert az önállóságuk elleni „merényletnek” tekintik még a jó szándékú segítséget is, ha nem találkozik az ő akaratukkal. Persze előfordul, hogy valaki makacsul ragaszkodik olyasmihöz, ami a kárára van, vagy a határozatlansága miatt nem tud, vagy nem akar

választani. Ilyenkor hivatkozni lehet olyan emberek véleményére, akit az illető becsül, szeret. Különösen a közösségi problémáknál válhat be ez a megoldás. Jellemző ugyanis, hogy a döntést nehezen vállaló ember könnyen csatlakozik mások véleményéhez, mert az biztonságot jelent számára. A „vélt többséggel” való azonosulás fölmenti az egyént a kockázat vállalása alól, és megadja azt a meggyőződést, hogy az ő „elhatározása” is része volt a közös döntésen alapuló tevékenységnek.

A tanulási, művelődési szándékot erősíti a közös programokon átélt élmények megbeszélése. Az idős ember szívesen fogadja, ha kíváncsiak a véleményére. Ha elmondhatja, mi tetszett, mi nem. Ilyenkor rá lehet kérdezni, hogy miért váltott ki benne ilyen hatást. Ez az átélt esemény tudatosulását eredményezheti, ami azután az emlék tartósabbá válásához vezet a hozzá kapcsolódó gondolatokkal együtt. A vélemények cseréje az időseknél előnyös és hátrányos is lehet. Előnyös, hogy a szóbeli kifejező készség javul az öregedéssel. Hátrányos, mert sok idős ember válik szószaporítóvá, mindent elmond, ami csak eszébe jut. Sokszor feleslegesen jelentéktelen részletekre is kitér, ami akadályozza, hogy a mondanivalója a lényegre összpontosuljon, s hogy a gondolatmenete összefogott legyen. Ez a terjengősség azt is akadályozza, hogy mások egyenlő mértékben jussanak szóhoz. Az egyenlőtlen terjedelmű hozzászólások lassítják a beszélgetést, és aránytalanná teszik az aktivitást. Amíg valaki hosszan beszél, a többiek kényszerűen hallgatják, hacsak közbe nem szólnak, akkor viszont egymást akadályozzák a gondolatok kifejtésében. Ezért érdemes előre megállapodni abban, hogy megszólalásakor mindenki csak egy gondolatát mondhatja el, de annyiszor szólalhat meg, ahányszor érdemleges mondanivalója van. Ez a szabály – ha mindenki elfogadja és be is tartja – pergővé teheti a beszélgetés menetét, és kevésbé fárasztja a résztvevőket.

Természetesen nagy különbség lehet az egyes emberek közt a mértéktartás, az önfegyelem vonatkozásában, a gondolatok tömör és lényegre szorítóköző összefoglalásában. S abban a tekintetben is, hogy képes-e valaki az előtte elhangzó véleményhez kötni a mondanivalóját, vagy attól függetlenül beszél. Az utóbbi esetben a beszélgetés tartalmilag szétesik, a gondolatok nem találkoznak egymással. Azaz nem lesz véleménycsere. Ilyenkor lehet, hogy mindenki elmondta, amit akart, de a fölmerülő problémák tisztázatlanok maradnak, és a megoldásuk sem történik meg. Ahhoz persze, hogy a gondolatok találkozzanak egymással, akár egyetértésben, akár ellenkezve, fejlett asszociációs képesség kell. Ennek gyengülése eléggé jellemző az idős korra, összefüggésben a társas kapcsolatok szűkülésével. (Beauvoir, 1972, 51) Ha mégis sikerül egy megbeszélésben egymásra vonatkoztatni és egységbe foglalni a résztvevők véleményét, akkor az ebből eredő biztonságérzés ellensúlyozhatja a résztvevők magányát és csökkentheti a tehetetlenségük érzetét.

A társas kapcsolatok problematikusává válását jelzi a nemzedékek közti szakadék növekedése, amit az idős emberek szomorúan vesznek tudomásul. Az a tény, hogy a fiatalok más nyelven beszélnek, hogy olyan dolgok iránt érdeklődnek, ami az időseknek idegen és érthetetlen, fokozza a meggyőződésüket, hogy a változások átléptek fölöttük, a

tudásuk és tapasztalatuk már senkit sem érdekel. Ezt az érzést ellensúlyozhatja azonban kapcsolatuk az unokákkal, amit a nagyszülők szívesen vállalnak, és amiben sok örömet találnak. Még a gyermekkorú fiatalok is szívesen fogadják el szerető gondoskodásukat, főleg akkor, ha ez közösen megvalósuló programokat jelent. A Nógrád Megyei Népfőiskolai Egyesület sikeres kezdeményezése volt azoknak az idős embereknek és kis gyermekeknek a közös táboroztatása, akiknek családjából hiányzott a nagyszülő-unoka kapcsolat. Olyan időseket hívtak meg ide, akiknek nem volt unokájuk, és olyan gyerekeket, akiknek már nem éltek a nagyszüleik. A két nemzedék harmonikus egymásra találását itt ez a hiányérzet erősítette, a kezdeményezés sikerét pedig a tábor után tovább élő kapcsolatok bizonyították. Ez a példa egyébként azt a tanulságot is magában rejtette, hogy az időseknek szervezett programoknak érzelmi hatásúaknak is kell lenniük. E tekintetben az idősek élete elég szegényes családi és társadalmi elszigeteltségük miatt. Az időskor ártalmait könnyebb elviselni, ha valaki meg tudja őrizni derűs magatartását. Felismertethető, hogy az életnek ez a szakasza nem feltétlenül a testi és szellemi leépülés ideje, hanem a személyiség kiteljesítéséé is. Persze csak akkor, ha valaki tudatosan törekszik rá, és segítséget is kap hozzá. Ez utóbbi kölcsönös is lehet, ha az idősek mások számára hasznos tevékenységet végeznek. Grau szerint az ilyen tevékenység gyógyító hatású. (Grau, 1962, 116) Beauvoir hangsúlyozza: „A tétlenség apátiával jár, ez viszont kiül az emberből minden vágyat a tevékenység iránt”. (Beauvoir, 1972, 433) Érdemes tudatosítani, hogy nagymértékben az egyéni múlik, hogyan alakul az élete. Még ebben az életszakaszban is kérdésként vethető fel: az ember képes-e uralni sorsát az adott körülmények között, vagy kiszolgáltatja magát a kedvezőtlen hatásoknak?” A kérdés és a reá adható válasz az időskor legnagyobb kihívása.

Felhasznált irodalom:

- A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Szerk.: Durkó M. Tankönyvkiadó, 1980.
- Andragógiai szöveggyűjtemény, II. k. Szerk: Maróti A. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet. Szerk.: Maróti A. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Beauvoir, Simone de: Az öregség. Európa Könyvkiadó, 1972.
- Boga Bálint: Az idős emberek és a felnőttoktatás. Kultúra és Közösség, 1999. 1.
- Boga Bálint: Időskorúak felnőttoktatása a közművelődésben, a művelődési otthonokban. In: Tanulás, művelődés, szabadidő időskorban. Szerk.: Horváthné B. M. – Pordány S.
- Brocher, Tobias: Csoportdinamika és felnőttoktatás. Tankönyvkiadó, 1975.
- Bromley, D.B.: Az emberi öregedés pszichológiája. Gondolat Kiadó, 1972.

- Czigler István: Megismerési folyamatok idős korban. In: Tanulás, művelődés, szabadidő időskorban. Szerk.: Horvátné B. M. – Pordány S. Német Népfőiskolai Szövetség
- Csoma Gyula: Az öreg kutya is megtanítható új mutatóványokra, avagy adalékok a felnőttkori tanuláshoz. In: Andragógia az ezredforduló változó világában. Szerk.: Mayer J.- Pethő L.
- F. Szakos Éva: A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó, 2002.
- Forchheimer, Gabriele: Az idősek képzése a társadalom szerkezetváltása korában. In: Tanulás, művelődés, szabadidő időskorban. Szerk.: Horvátné B.M. – Pordány S.
- Grau, Herbert: A népfőiskola és az idős ember. In: Szöveggyűjtemény a népművelés-elmélet tanulmányozásához. Szerk.: Maróti A. Tankönyvkiadó, 1968.
- Knowles, M. S.: The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Revised and Updated. Cambridge. The Adult Education Company. New York, 1980.
- Landau, Erika: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, 1974.
- Lengrand, Paul: Az elme edzése. In: Szöveggyűjtemény a népműveléselmélet tanulmányozásához. Szerk.: Maróti A. Tankönyvkiadó, 1968.
- Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. Iskolakultúra. 1997.2.
- Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Nyitott Képzések Egyesülete. Budapest, 2000.
- Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Nyitott Képzések Egyesülete. Bp. 2000.
- Nemzetközi Együttműködési Intézete – Nyitott Képzések Egyesülete. Bp. 2000.
- Olechowski, Richard: A folytonos nevelés elvének tapasztalati megalapozása. 1970.
- Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, 2001.
- Samolovcev, Borivoj: A felnőtt szenzomotorikus, intellektuális és emocionális sajátosságai.
- Siegrist, Marco: Kulcsképeségek. Andragógiai szöveggyűjtemény, II.k. Szerk.: Maróti A. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Szabados Lajos: A gerontológia jelentősége. Kultúra és Közösség. 1999. 1.
- Szentgyörgyi Albert: Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, 1983.

Szántai Zsanett

Felnőttképzési innováció az egészségügyi prevenció területén

Bevezetés

Jelen tanulmányban az XXXIII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, pszichológiai, andragógiai és könyvtártudományi szekciójában nevezett és bemutatott OTDK dolgozatom¹ kivonatát adom közre.

Dolgozatommal egy olyan fejlesztő jellegű munkát valósítottam meg, melyben az andragógia és az egészségfejlesztés területe nagyon jól összekapcsolható. Maga a dolgozat, egy elfogadott „B” típusú felnőttképzés bevezetéséről szól, amely innovációnak tekinthető, mivel hasonló típusú képzés nem szerepelt korábban a „B” képzési körök listáján. Az elfogadásra kerülő szakmai programkövetelmény megtalálható a Magyar Kereskedelmi Iparkamara honlapján, *Nem fertőző megbetegedések megelőzését támogató tanácsadó* képzés elnevezéssel. A szakmai programkövetelmény alapján elkészítettem a képzés képzési programját is, mely jelenleg engedélyezés előtt áll.

A dolgozat megírásának az volt a célja, hogy létrehozzak egy „kézikönyvként” is használható gyakorlati útmutatót, mely teljes körű képet ad a felnőttképzési szakmai programkövetelmény és az ahhoz kapcsolódó képzési program rendszeréről és szakmai fejlesztési folyamatáról, valamint biztosítja annak andragógiai és jogi hátterét.

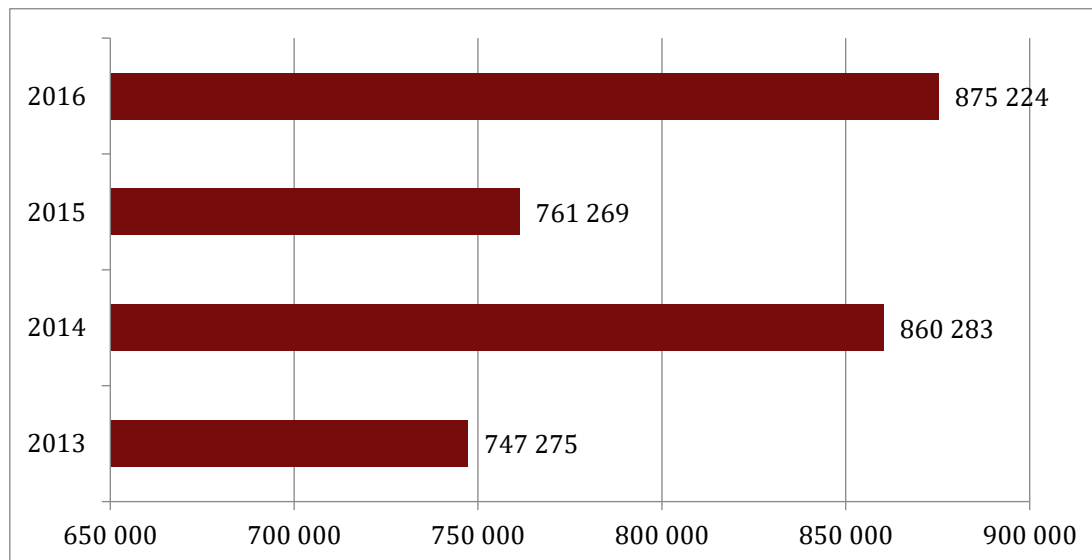
A felnőttképzés szerepe és jelentősége az emberi erőforrás fejlesztésben

A felnőttnevelés nagyobb területét képező felnőttképzés a felnőttek céltudatos és tervszerű fejlesztésére irányuló tevékenységnek azt a komplexumát foglalja magába, amelyben a meghatározott kompetenciák kiművelése kap hangsúlyt. Szűkített értelemben felnőttképzésnek a felnőttek – rendszerint hivatalosan elismert végzettséget is kínáló – szakmai képzését, továbbképzését és átképzését nevezik. Fontos hangsúlyozni, hogy felnőttképzésnek csak az iskolarendszeren kívül folytatott szakmai, nyelvi és egyéb (általános) képzéseket nevezzük.

A statisztikai adatok szerint az utóbbi években 700-800 ezer fő körül alakult a felnőttképzésben résztvevők száma. Az OSAP adatai alapján 2015-ben 761269 fő, 2016-ban 875224 felnőtt vett részt szervezett általános, szakmai vagy nyelvi képzésben (1. ábra).

¹ Pályamunkámmal a 2017. április 18-20. között megrendezett OTDK-n I. helyezést értem el. Az OTDK dolgozatom teljes terjedelmében megtekinthető a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének könyvtárában.

1. ábra: A felnőttképzésben résztvevők száma 2013 és 2016 között (fő)



(Forrás: OSAP 2016)

Felnőttképzés jogi szabályozása

2001 év végén megszületett az a felnőttképzési törvény (2001. évi CI. törvény), mely már igazán váratott magára, hiszen a felnőttek oktatása és képzése az Európai Unió tagállamainak stratégiai kérdése.

A törvény „előírta a képzési program kötelezettségét és a felnőttképzési tevékenység tárgykörébe a felnőttképzési szolgáltatásokat is beleértette. Felnőttképzésben az a felnőtt vehetett részt, aki a tankötelezettségét teljesítette.” (Farkas 2013:108)

A törvény ezen felül megteremtette a képzési program követelményét, mely a programakkreditációs rendszer kiépítésének alapja volt. Meghatározta a dokumentációs rendszert és a felnőttképzési tevékenység működtetésének szakmai hátterét is.

2013 elején új törvényi szabályozás vette kezdetét. A korábbi szabályozással szemben, az új törvény szűkítő jellegű, ugyanis korábban a felnőttképzés teljes spektrumát lefedte a törvényi szabályozás.

A 2013. szeptember 1-től életbe lépő új törvényi szabályozás, a 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről (továbbiakban Fktv.) alapjaiban változtatta meg a felnőttképzés korábbi rendszerét.

Míg az első felnőttképzési törvény a felnőttképzés teljes területét szabályozta, addig az új törvény csak 4 képzési kör szabályozására terjed ki (ezért szűkítő jellegű). A négy képzési kör – a felnőttképzési törvény 1§ (2) bekezdése alapján a következő:

1. állam által elismert (OKJ-s) szakképesítés
2. támogatott egyéb szakmai képzés
3. támogatott általános nyelvi képzés, támogatott egyéb nyelvi képzés és támogatott kombinált nyelvi képzés,
4. támogatott egyéb képzés

Az új törvény azokat a képzéseket szabályozza, amelyekért az állam szakmai (ezek az OKJ-s képzések), vagy pénzügyi garanciát vállal. Tehát az OKJ-s képzéseken kívül csak a támogatott (azaz kormányzati, Európai Unió vagy szakképzési hozzájárulás terhére megvalósuló) képzéseket szabályozza. A felnőttképzés támogatási forrásának lehetőségeit és felhasználási módját az Fktv. 23 §-a szabályozza.

A felnőttképzési intézmények működésében is új szabályozás történt. Korábban a tevékenység megkezdése és folytatása nyilvántartásba vételhez volt kötve, amely kötelezettség minden felnőttképző intézményre kiterjedt. Az intézményi- és/vagy programakkreditáció bár önkéntes volt, az állami vagy Európai Unió támogatás igénybevételének feltétele volt az akkreditáció. Ezt a rendszert váltotta fel 2013-ban a jelenlegi törvény egy, a minőségi szintet képező hatósági engedélyeztetési kötelezettséggel. Jelenleg a hatósági engedélyt képzési körönként kell megkérni és határozatlan időre szól. Az engedélyezési eljárásban a hatóság döntési joggal rendelkezik, és a hatósághoz kell benyújtani valamennyi engedélyeztetni kívánt képzési programot is. A képzési programot szakértő által előzetesen minősíteni kell, mely előzetes minősítési tevékenységre az intézmény kéri fel a szakértőt. Az engedélyezési eljárás során a megvalósításra való alkalmasságot vizsgálják a benyújtásra kerülő képzési program alapján.

A korábbiakban a program szakmai tartalmát a kérelmező szabadon határozhatta meg. Jelenleg az egyéb szakmai képzések esetén a kamara által nyilvántartott szakmai programkövetelményeknek, nyelvi képzések esetében pedig a hatóság által nyilvántartott nyelvi programkövetelményeknek kell megfelelni. „D” képzési körben a képzési program szabad tartalommal készíthető el a törvényben meghatározott tartalmi elemekre vonatkozó szabályok betartásával. Az OKJ-s képzések tartalmát a szakmai és vizsgakövetelmények (szvk) szabályozzák, mely esetben változás nem történt, az a korábbiakban is így volt.

A törvény hatálya alá tartozó képzések csak hatósági engedély birtokában folytathatóak.

„Az Fktv. a felnőttképzést folytató intézmények számára előírja, hogy az egyéb szakmai, valamint a nyelvi képzések engedélyezésére irányuló kérelemhez kizárólag olyan képzési programot mellékelhetnek, amely a felnőttképzési szakmai programkövetelmények vagy a felnőttképzési nyelvi programkövetelmények nyilvántartásában szereplő programkövetelmény alapján kidolgozott képzési program.” (Tóth 2014:2)

Nem OKJ-s szakmai képzéseknél a szakmai programkövetelményeknek (szpk) kell megfelelnie a képzési programnak, melyet a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara hagy jóvá és tart nyilván. Szakmai programkövetelményre javaslatot bármely jogi személy tehet, ha nincs még a kamara nyilvántartásában.

A felnőttképzési programok engedélyezési eljárásának és követelményrendszerének részletes szabályait a 393/2013. (XI. 12.) kormányrendelet határozza meg.

A szakmai programkövetelmények rendszere

„A programkövetelmények bevezetésének, alkalmazásának célja a Fktv. 18. §. (1) bekezdés értelmében egységes követelményrendszer kialakítása a Fktv. 1. § (2) bekezdés b) pontja szerinti, tehát az ún. támogatott egyéb szakmai képzésekre. A szakmai programkövetelmények létrehozása teljesen új eleme a felnőttképzés szabályozásának, amely az egyéb szakmai képzések esetében is (hasonlóan az OKJ-s képzésekhez) egységes és minősített követelményrendszert, ezáltal nagyobb munkaerő-piaci presztízst biztosít.” (Farkas – Rettegi 2016:3)

„Az egyéb szakmai képzések csoportjába – amelyek esetében szakmai programkövetelményt kell készíteni – azon szakmai képzések tartoznak, amelyek nem szerepelnek az Országos Képzési Jegyzékben, illetve nem tekinthetők hatósági jellegű képzésnek, ugyanakkor olyan szakmai végzettség megszerzésére irányuló képzések, amely valamely – FEOR-ba is besorolható – foglalkozás, munkakör vagy munkatevékenység megszerzésére irányulnak (Fktv. 2. § 6. pont). Ebben az összefüggésben az egyéb szakmai képzés alapvető jellemzője, hogy a képzés során a szakmai kompetenciák fejlesztése a domináns.” (Farkas – Henczi 2014:49)

Az egyéb szakmai képzésekre íródott programkövetelményeket az 59/2013. (XII. 13.) NGM rendeletben meghatározott tartalmi elemeknek megfelelően szükséges elkészíteni.

Abban az esetben, ha valamely képző intézmény támogatott egyéb szakmai képzést kíván indítani, amely nem szerepel az OKJ-ban, akkor „a felnőttképzési tevékenység folytatásának előfeltételeként előírt képzési programnak szakmai programkövetelményen kell alapulnia.” (Farkas – Henczi 2014:49)

A programalkotás ez által kétlépcsőssé válik, először ugyanis a szakmai programkövetelményt kell kidolgozás után nyilvántartásba vetetni, majd ez alapján kell

elkészíteni az adott képzés képzési programját és programszakértővel előzetesen minősíteni.

A felnőttképzési szakmai programkövetelmények kötelező tartalmi elemeit az Fktv. 18. § (4) bekezdése tartalmazza, melyek az alábbiak:

- a) *a szakmai programkövetelmény megnevezése és annak az OKJ-ban szereplő szakmacsoportnak a megjelölése, amelybe a programkövetelmény besorolható, valamint a programkövetelménynek az Európai Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódó Magyar Képesítési Keretrendszer szerinti szintjének meghatározására és besorolására vonatkozó megjelölése,*

A szakmai programkövetelmény megnevezésének meghatározásakor arra kell törekedni, hogy semmiképpen ne legyen megtévesztő, ezen kívül utaljon a tartalomra, kifejező, konkrét és pontos legyen. Ezen kívül nem lehet megegyező valamely már nyilvántartásban szereplő programkövetelmény elnevezésével, sem az OKJ-ban szereplő szakképesítés, vagy felsőoktatási szakképzés megnevezésével.

A benyújtásra kerülő szakmai programkövetelmény javaslatot be kell sorolni az OKJ-ban szereplő 23 szakmacsoport valamelyikébe. A megjelölésénél csak egy szakmacsoport sorolható be, abban az esetben is, ha több szakmacsoport is releváns.

A szakmacsoportnak jelentősége van az engedélyeztetésnél is, mert ha azonos szakmacsoportba akarunk engedélyeztetni, mint amiben már van engedélyezett programunk, akkor kiegészítés eljárást kell kérelmeznünk, melyről a korábbiakban már említést tettem.

A Magyar Képesítési Keretrendszerbe (továbbiakban: MKKR) való besorolást² is meg kell tennünk, ha programkövetelményt szeretnénk beadni.

- b) *a szakmai végzettség jellegétől függően a képzés megkezdéséhez szükséges bemeneti kompetenciák, az iskolai és a szakmai előképzettség, az egészségügyi alkalmassági követelmények, valamint az előírt gyakorlat,*

A képzésben való részvétel feltételeinek meghatározásakor célszerű csak a minimálisan szükséges feltételeket meghatározni. Rögzíteni kell: bemeneti feltételként a minimálisan elvárt iskolai végzettséget, mely lehet általános – középfokú - felsőfokú végzettség, a szakmai előképzettséget (pl. OKJ-s szakképesítés), a gyakorlati időt (pl. minimum 2 év szakmai gyakorlat), valamint az egészségügyi alkalmassági feltételeket, és ha szükséges, lehet egyéb feltételeket is (pl. bemeneti kompetencia mérés) meghatározni.

A képzés megkezdésének bemeneti feltételeit mindig a javaslattevő határozza meg.

² A besorolás szempontjait tartalmazó útmutató már elkészült és megtalálható az MKIK honlapján, az alábbi linkre kattintva:

http://www.mkik.hu/upload/mkik/felnottkepzes/utmutato_mkkr_besorolas_vegleges_20161006_fe.pdf

- c) *a szakmai végzettséggel ellátható legjellemzőbb tevékenység vagy munkaterület rövid leírása,*

A szakmai végzettséggel legjellemzőbben ellátható tevékenység vagy munkaterület-leírásának egyértelműnek kell lennie, hogy mindenki számára világos, érthető legyen. Ezen kívül fontos, hogy összhangban legyen a tanulási eredmények leírásával is. A leírásnak tartalmaznia kell, hogy a szakmai végzettség birtokában milyen tevékenység elvégzésére lesz képes az egyén.

- d) *a szakmai végzettség megszerzéséhez szükséges képzés képzési formától függő minimális és maximális óraszám,*

Szükséges definiálni, a szakmai végzettség megszerzéséhez szükséges minimális és maximális óraszámot. Az óraszámot a javaslattevő határozza meg, figyelembe véve, hogy a meghatározott tanulási eredmények elsajátíthatóak legyenek a meghatározott időtartam alatt. Modulrendszerű képzés esetén az óraszámokat modulonként is meg kell határozni. Szintén rögzíteni kell, hogy az adott képzést milyen képzési formában valósítják meg. A 2013. évi LXXVII. törvény 2 § 18. pontja meghatározza a lehetséges képzési formákat, amely egyéni felkészítés, csoportos képzés vagy távoktatás lehet.

- e) *a szakmai követelmények leírása,*

A szakmai követelmények kialakítása a programkövetelmény egyik legmeghatározóbb eleme, mivel itt kerülnek meghatározásra azok a tanulási eredmények, amelyeket a képzésben résztvevőnek el kell érnie a képzés végére. A követelmények leírásakor világos, egyértelmű megfogalmazások szükségesek, melyek bárki számára érthetők. Elengedhetetlen, hogy kontextusba helyezett, aktív igékkel, cselekvő kompetencia-leírásokkal írjuk le a képzés kimeneti követelményeit. Ezen kívül gyakorlati szempontból létfontosságú az eredményközpontúság, és hogy a meghatározáskor arra törekedjünk, hogy a képzésben résztvevő szempontjából írjuk le a tanulási eredményeket.

Ez a szakmai programkövetelmény egyik innovatív eleme, mivel a képzés kimeneti követelményeit a Magyar Képesítési Keretrendszerhez illeszkedő tudás- képesség-attitűd- felelősség/autonómia kontextusában, tanulási eredményekben kell meghatározni.

„A tanulási eredmények tudás, képesség, kompetencia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy a tanuló mit tud, mit ért, és mire képes, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat.” (Farkas 2014:75)

- f) *a szakmai végzettség jellegétől függően az elméleti és gyakorlati képzési idő aránya,*

Amikor egy képzés elméleti és gyakorlati óraszámát szeretnénk meghatározni, mindenképpen figyelembe kell vennünk a teljes képzésre szánt óraszámot. Amikor az adott szakma inkább gyakorlatorientált és kevesebb hangsúlyt szeretnénk fektetni az

elméletre, abban az esetben nyilván a gyakorlati óraszám lesz hangsúlyosabb és ugyanez igaz fordítva is. Mivel szakmai képzésről van szó, jellemzően a gyakorlati óraszámok lesznek magasabbak.

g) a szakmai végzettség megszerzését igazoló dokumentum kiadásának feltétele.

A szakmai végzettség megszerzésének feltétele, hogy a résztvevő az összes modult sikeresen teljesítse, a záró beszámoló megfelelt minősítésű legyen, valamint a hiányzás nem haladhatja meg a képzés összes óraszámának 30%-át. A képzési programban szereplő követelmények teljesítésével a résztvevő tanúsítványt kap. A szakmai végzettség megszerzését igazoló dokumentum kiadásának feltételei az 59/2013. (XII.13.) NGM rendelet 7 §-a szerint szabályozottak. Az igazoló tanúsítvány tartalmi és formai elemeit ugyanezen jogszabály határozza meg 1. számú mellékletében.

A programkövetelmény javaslatban meghatározásra kerül mindemellett, hogy mi a szakmai végzettséggel betölthető munkakör megnevezése és FEOR besorolása.

A munkaerő-piaci relevancia meghatározásánál alapvető elvárás, hogy a leírás érthető és alátámasztható legyen. Tartalmaznia kell, hogy mely gazdasági- társadalmi területeken van szükség az adott képzésre. Ezt a részt a javaslattevő saját belátása szerint töltheti ki.

A szakmai programkövetelmény kidolgozásakor szem előtt kell tartanunk, hogy megfeleljen a koherencia követelményeknek is. Nélkülözhetetlen, hogy a szakmai végzettség megnevezése, a megszerzhető tanulási eredmények, a munkaterület és a programkövetelmény összhangban legyen. Ugyanakkor elengedhetetlen, hogy a tanulási eredmények a munkaterülettel is, valamint a bemeneti feltételekkel, a fejlesztési céllal és tanulási eredményekkel is összhangban legyenek. Releváns ezen kívül, hogy a bemeneti feltételek, a tanulási eredmények és a képzési forma/ képzési idő/ elmélet – gyakorlat aránya harmonizáljon. Mérvadó továbbá, hogy a tanulási eredmények kidolgozottsága a képzési program elkészítéséhez megfelelő alapot adjon.

A programkövetelmény benyújtását bármely jogi személy, jogi személyiség nélküli gazdasági társaság, egyéni cég, egyéni vállalkozó megteheti elektronikus úton az MKIK honlapján, vagyis javaslatot nem csak felnőttképzést folytató intézmény tehet, azonban a benyújtás kizárólag elektronikus úton történhet az MKIK on-line felületén.

Mivel megegyező tartalommal vagy elnevezéssel programkövetelmény javaslat nem tehető, így az a javaslattevő van versenyelőnyben, aki először dolgoz ki olyan programkövetelményt, amelyet az MKIK Program Bizottság elfogad. Ezzel tulajdonképpen egy szakmai brand kialakítására is lehetőség nyílik.

A programkövetelmény elkészítéséhez útmutató³ található az MKIK honlapján.

³http://www.mkik.hu/upload/mkik/felnottkepzes/programkovetelmeny_utmutato_vegleges_2016_01_01.pdf

A regisztrált javaslattevők a programkövetelmény javaslat formanyomtatványát a Felnőttképzési szakmai programkövetelmények főmenü Belépés menüpontja alatt a felhasználónév és a jelszó beírása után érhetik el, így első lépésként az Intézmény regisztráció fülre kattintva meg kell tenni az intézményi regisztrációt. A regisztráció véglegesítése után a javaslattevő a felhasználónév és a jelszó beírása után léphet be a rendszerbe. A programkövetelmény javaslat formanyomtatvány ezután elérhetővé válik. Az elektronikusan kitöltött és beküldött formanyomtatványról a javaslattevő egy automatikusan generált tájékoztató üzenetet kap. Az MKIK az eljáráshoz felnőttképzési programszakértő segítségét veszi igénybe. A szakértő véleményének beérkezése után a javaslatot előterjesztik bizottsági ülésre, majd megvitatják a soron következő ülésen. A Bizottság a benyújtást követően 30 napon belül dönt. A döntésről az MKIK elektronikus úton tájékoztatja a javaslattevőt.

A döntés három végkimenetelű lehet. A programkövetelmény kerülhet elutasításra, vagy elfogadásra, vagy visszaküldhetik hiánypótlásra az 59/2013. (XII. 13.) NGM rendeletben foglaltak szerint.

Hiánypótlás esetén a javaslattevő elektronikus úton értesül a módosítani szükséges tartalmi elemekről, melyet a felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a szakmai végzettség megszerzésének igazolásáról szóló 59/2013. (XII. 13.) NGM rendelet 4. § (3) c) pontja értelmében az értesítés kézhez vételétől számított 10 napon belül a „Felnőttképzési szakmai programkövetelmény javaslatok megtekintése” menüpont alatt szükséges benyújtani.

Abban az esetben, ha a javaslattevő a megadott határidőn belül a kért adatot nem közli, vagy a benyújtott hiánypótlás nem megfelelő, a Bizottság a programkövetelményt elutasítja, mely döntéséről elektronikus formában értesíti a javaslattevőt.

Támogató döntés esetén az MKIK nyilvántartásba veszi a programkövetelményt, melynek hatálya határozatlan időre szól. Ezután a programkövetelmény a Kamara honlapján megjelenik a felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásában. A jegyzékben jelenleg (2017. április 27.) 161 db felnőttképzési szakmai programkövetelmény szerepel.

Egy új szakma születése – Nem fertőző megbetegedések megelőzését támogató tanácsadó képzés szakmai programkövetelményének fejlesztési folyamata

A programfejlesztés leglényegesebb kiindulópontja az igény, a cél, a célcsoport és a tartalmi követelmények meghatározása. Szerencsésnek mondhatom magam, hogy az egészségfejlesztés területén dolgozva lehetőségem nyílt arra, hogy andragógiai előzetes tanulmányaimat kamatoztatva létrehozhatok egy olyan innovatív szakmai képzési programkövetelményt, mely a mindennapi gyakorlatban is hasznos és alkalmazható. Az

andragógia és az egészségfejlesztés kapcsolata számomra kulcsfontosságú és úgy vélem abszolút nem elhanyagolható. Mindenképpen fontosnak tartom az olyan szakemberek képzését, akik egyénileg foglalkoznak a felnőttekkel és felhívják a figyelmet azokra a népegészségügyi célzatú szűrővizsgálatokra, az egészségük megőrzéséhez szükséges változtatásokra, amelyekre például egy háziorvosi vagy egy szakrendelőben nincs lehetőség.

A cél hosszútávon lesz jövedelmező, hiszen a népegészségügyi mutatók javulását eredményezheti. A célcsoport kialakításánál mivel egyéb szakmai képzésről beszélünk, így nyilvánvalóvá vált, hogy olyan szakemberek képzését kell megalkotnunk, létrehozunk, akik már jártasak az egészségügyben és rendelkeznek az alapvető tudással.

Mivel a követelmények teljesítése jelenti a cél elérését, így annak mindenre kiterjedőnek kellett lennie. A tanulási eredmények meghatározásakor több szempontot is figyelembe kellett venni annak érdekében, hogy a legátfogóbb tudással rendelkezzenek a résztvevők a képzés végére, hiszen egy szakmai brand kialakításáról van szó.

A név kialakításánál figyelembe kellett vennem több szempontot, mivel Életmód tanácsadó megnevezés nem lehetett, mert az beletartozik a természetgyógyászati képzésekbe, amit a 11/1997. (V. 28.) NM rendelet szabályoz, az Egészségfejlesztő pedig egyetemi képzés. Így a név definiálásakor mindenképpen kiemelésre kellett, hogy kerüljön a népegészségügyi vonal, melyet a kifejezésben a „nem fertőző megbetegedések” meghatározás fejez ki. A megnevezésben azonban okvetlen szerepelnie kellett a tanácsadó kifejezésnek is, hiszen a tevékenység teljes mértékig a tanácsadásra épül. Így született meg a „Nem fertőző megbetegedések megelőzését támogató tanácsadó” elnevezés.

A képzést olyan egészségügyi felsőoktatási intézményben megszerzett felsőfokú végzettséggel rendelkezők számára szerveznénk, akik elhivatottak az egészségfejlesztés területén is. Fontos az az előzetes tudás, amivel rendelkeznek, hiszen a képzés erre az előzetesen megszerzett tudásra épít.

Az OKJ-ban szereplő szakmacsoport meghatározása nem volt kérdéses, nyilvánvaló, hogy az egészségügy szakmacsoportba sorolandó.

A képzés megkezdéséhez szükséges bemeneti feltételek egyike tehát a felsőfokú egészségügyi végzettség (pl.: diplomás ápoló). Egészségügyi alkalmassági követelmény előzetesen nem került meghatározásra, azonban a hiánypótlásról szóló értesítésben szerepelt, hogy nem került meghatározásra egészségügyi alkalmassági követelmény, ezért a hiánypótlás során foglalkozás egészségügyi vizsgálat szükségességét határoztam meg. Előírt gyakorlati idő és más egyéb feltétel nem került megállapításra.

A legjellemzőbb tevékenység és munkaterület rövid leírásának alapját a későbbiekben említésre kerülő tanulási eredmények adták. Mérvadónak gondoltam annak leírását, hogy „munkavégzése során hozzájárul a lakosság és az egyén egészségi állapotának javulásához, amely a népegészségügyi mutatók javulásához is vezet, hosszú távon a

lakosság körében, az egyén esetében azonban rövidtávon is.” Ezen kívül sarkalatos és a felnőttképzés szempontjából is nagyon fontos kulcsmondat, hogy a tanácsadó a tanácsadás során az egyén egészségmagatartásának formálására törekszik. Vagyis arra, hogy kialakítson az egyénben egy olyan szemléletmódot és igényt, amelyet a mindennapjaiba is be tud építeni, alkalmazni is tud, valamint a rendelkezésére álló tudást át is tudja adni.

Alapvető, hogy a képzés csoportos felkészítés során folyhat, mivel az egymásnak átadható tapasztalatokat, személyes példákat és élményeket értékként szükséges kezelniük. Úgy, ahogyan az élet minden területén, az egészségfejlesztés területén is nap, mint nap történnek új fejlesztések, új mozgási lehetőségek, új táplálkozási szokások, melyekről a tapasztalatok a képzés során átadhatóak.

A képzés óraszámának meghatározása igen nehéz feladatnak bizonyult. A 60 és 90 óra egy olyan teljesíthető és a felnőttek számára sem megterhelő időintervallum, melyben az átadni kívánt tudás könnyen beilleszthető. Igaz, hogy a tevékenység talán megkövetelné a magasabb számú gyakorlati óraszámot, azonban a célcsoportot tekintve a résztvevők többsége valószínűleg napi rendszerességgel kommunikál a lakossággal. Ennek következtében a hangsúlyt inkább azon elméleti tudásra fektettem, melyek birtokában a tudásátadás sokkal tartalmasabbá és átfogóbbá válik.

Ahogyan az korábban is említésre került, a szakmai követelmények részletes leírása, pontos, kifejező és minden részletre kitérő megfogalmazása a későbbi munkánkat is nagyban megkönnyíti, valamint mások munkáját is, akik a programkövetelmény alapján szeretnék képzést indítani, illetve a résztvevő számára is teljes képet ad, hogy milyen készségekkel, képességekkel lesz gazdagabb a képzés elvégzése után.

A képzés során megszerezhető kompetenciákat a Magyar Képesítési és Keretrendszerhez illeszkedő tudás + képesség + attitűd + felelősség/autonómia kontextusában fogalmaztam meg. Először a tudás kategóriába sorolandó kompetenciák kerültek meghatározásra. A tanácsadás során kitöltésre kerül egy úgynevezett egészségterv, mely nagyban meghatározza, hogy mely szempontok mentén érdemes haladni a tudás meghatározásakor. Kiemelendő a sport- és szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos tanácsadás, mely bár nem képezi az egészségterv elemi részét, azonban a tanácsadás során a beszélgetés fontos és folytonos része. Kiemelten fontosnak tartom még a szakszerű tanácsadás elvégzéséhez szükséges kommunikációs technikákkal kapcsolatos ismereteket, valamint a tanácsadás protokolljának ismeretét is.

Minden tudáselemhez kell, hogy kapcsolódjon képesség elem és fordítva. A megfelelő tudást képesség szintjén is végre kell tudni hajtani, így a második lépés esetében ez volt. Az adott tudáselemeket felhasználva a korábbiakban említett egészségtervvel kiegészítve definiálásra kerültek a képesség elemek is, melyek fejlesztésére a képzés során nagy hangsúlyt kell fektetni, hiszen a kimeneteli követelményekként is meghatározható képességek felmérése történik a vizsga során, ezen képességekkel kell, hogy rendelkezzen a képzés végére a résztvevő.

„Az attitűd érzelmi, emocionális komponens, elkötelezettség; a szakmával, a munkával összefüggő felfogásbeli kérdések, értékelő viszonyulások összessége.” (Farkas 2014:179) Mivel ennél a kategóriánál viselkedési- és magatartásformák kerülnek megállapításra, így azt gondolom, hogy az ilyen jellegű preventív tanácsadásnál ez kiemelendő fontosságú. Az elkötelezettség és az életmódváltásra való érzékenyítés képessége, a hitelesség és a nyitottság, valamint hogy a javasolt tevékenységeket, tanácsokat magára nézve is elvárásnak tekinti a tanácsadó, ebben a szakmába nélkülözhetetlen.

Mivel a tanácsadás meghatározó eleme, hogy együttműködjön a tanácsadó a társszakmákkal, így lényegi elemként kellett kezelni a felelősség/autonómia kategóriába tartozó elemeket, melyek illeszkednek a korábban megállapított kategóriákhoz. Sarkalatos megállapítás, mely talán a tanácsadás egészére is vonatkozik: „Munkáját önállóan végzi a protokolloknak megfelelően. Szükség esetén népegészségügyi szakember segítségét kéri, illetve adott esetben a megfelelő szakemberhez irányítja a páciensét.” A tervezett képzés munkaerő-piaci relevanciája a szakmai követelmények leírása után könnyen értelmezhető volt. Az elsődleges szempont a közösség egészségi állapotának előremozdítása. A társadalmunknak szüksége van a preventív szemléletre és az életmódbeli változtatásokra. A tanácsadó munkája nagyon fontos munkaerő-piaci szempontból, hiszen vállalatok százai fektetnek be a humánerőforrás egészségfejlesztésébe.

A szakmai programkövetelmény benyújtását követő egy hónap múlva megérkezett az értesítés a felnőttképzési szakmai programkövetelmény javaslat elfogadásáról. A Program Bizottság a 2016.08.25. napján tartott ülésén a 00686-16 nyilvántartási számú felnőttképzési szakmai programkövetelmény javaslat esetében annak elfogadásáról döntött és SzPk-00158-16-01 0 02 4 azonosítószámmal *Nem fertőző megbetegedések megelőzését támogató tanácsadó képzés* megnevezéssel nyilvántartásba vette⁴.

A szakmai programkövetelmény nyilvántartásba vételét követően kidolgozásra került a képzés képzési programja is, mely jelenleg engedélyezés előtt áll. További terveim között szerepel, hogy a képzést meg is valósítsuk munkahelyemen egy jövőbeli pályázat keretein belül.

⁴<https://szpk.mkik.hu/frontend/index.php?module=programkovetelmeny&type=modify&sub=megtekint&mid=4&id=1607>

Összefoglalás

Az egészség egy dinamikus állapot, melyet az egyént körülvevő dolgok befolyásolnak. Elengedhetetlen tehát az olyan szakemberek képzése és működése, akik tevékenységükkel felhívják a figyelmet ennek a területnek a hosszú távú jelentőségére.

Az egészségfejlesztés célja, hogy az emberek nagyobb felelősséget érezzenek saját egészségük iránt, ami által minden ember részt vesz a számára optimális életkörülmények kialakításában (Paulus – Petzel 2009)

Azt gondolom az egészséges életmódot is tanulni kell annak érdekében, hogy azt mondjuk, hogy egészségtudatos életmódot folytatunk. Erre a célra fejlesztettem egy szakmai képzést. Dolgozatomban ezt a fejlesztési munkát részleteztem jogszabályi kontextusba helyezve.

Felhasznált irodalom:

Törvények

- 2001 évi CI. törvény a felnőttképzésről
- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

Kormányrendeletek

- 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről
- 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet a felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról

Miniszteri rendeletek

- 59/2013. (XII. 13.) NGM rendelet a felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a szakmai végzettség megszerzésének igazolásáról

Kécskefalvi László

Engedélyezett nyelviskolák működésének bemutatása a felnőttképzési törvény tükrében

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy a 2013. évi felnőttképzési törvény következtében megváltozott intézmény engedélyeztetési (korábban akkreditációs) eljárás illeszkedését vizsgálja a nyelviskolák intézménytípusához, kismintás empirikus vizsgálat keretében. A törvényi háttér változásának bemutatása és elemzése keretébe külön kitérünk a nyelvi programkövetelmények engedélyezésére, valamint a felnőttképzési szakértők új, hangsúlyozott szerepére. A felkeresett három nyelvi felnőttképző intézmény tevékenységi profiljának felrajzolását követően mutatjuk be az engedélyezési eljárás megítélése kapcsán készült empirikus vizsgálati eredményeinket: a jogszabályi környezet változásának fogadtatásáról több aspektus mentén gyűjtünk és elemzünk nézeteket (külső értékelés, FIR, rendszerszintű anomáliák), egészen a vizsgált az intézmények minőségpolitikájának és az engedélyeztetési eljárás összefüggésének boncolgatásáig eljutva. A vizsgálati eredmények közül törekszünk a nyelvoktatási területére különösen jellemző tipikus esetpéldák kiemelésére.

Kulcsszavak: nyelvi képzőintézmények, engedélyeztetési eljárás, gyakorlati esetpéldák

Bevezető

A felnőttképzési törvény előírásainak megfelelni fontos feladat egy intézmény számára. A felnőttképzés rendszert mind regionális (Márkus 2013), mind országos szinten (Farkas 2013) számos tanulmány és kutató vizsgálja, ezen belül a nyelvi képzések speciális szegmensével a szakképzés és az általános képzési területtel szemben kevesebb kutatás foglalkozik.

Számos sajátos működési és adminisztratív feltételre kell azonban itt tekintettel lenni, amely az oktatást befolyásolja: a jogszabály nem tesz különbséget oktatási módszer, infrastruktúra, a személyi állomány minősége vagy szervezetméret szerint, pedig ezek a tulajdonságok is meghatározzák, hogy egy-egy nyelvi képző miként tud a törvényi elvárásoknak megfelelni. Másképpen dolgozik egy széles adminisztratív alkalmazotti körrel vagy saját ügyviteli szoftverrel rendelkező nagyméretű intézmény, és könnyebb azon képzők dolga, amelyeknek szakmai vezetője felnőttképzési szakértő, mint azok, akik kisebb méretű bürokrácia mellett minden felmerülő kérdés esetén hozzáértő segítséget kell kérniük.

A működési sajátosságokra fókuszáló dolgozatomban arra keresem a választ, hogy a különböző jellemzőkkel leírható intézmények hogyan tudnak ugyanannak a jogszabálynak megfelelni.

A törvényi környezet ismertetését követően három engedélyezett nyelviskolát mutatok be, melyeket hozzáférhető információk alapján jellemzek. Az empirikus vizsgálat keretében az intézmény szakmai képviselőivel folytatott interjúk segítségével mutatom be sajátosságaikat, az engedélyezési eljárásuk specifikumaitól kezdve minőségpolitikájuk jellemzéséig.

Munkámban megpróbálok rávilágítani a felnőttképzési törvény és a kiegészítő rendeletek anomáliáira, vagyis azokra az előírásokra, amelyek a képzők mindennapi működést és adminisztrációt megnehezítik. Céлом, hogy a dolgozat segítségével összefoglaló képet alkothassunk az engedélyezett nyelvi képzők gyakorlatáról.

2. A felnőttképzés szabályozásának jogi és szakirodalmi elemzése

2.1. Előzmények és a változás szükségessége

A rendszerváltástól 2001-ig tartó időszakig nem egyetlen törvény szabályozta az felnőttképzést illetve iskolarendszeren kívüli képzést, hanem több jogszabály érintőleges hatása érvényesült. Ezen a rendelkezések biztosítottak széles piacot az egyre nagyobb számban létrejövő felnőttképző-oktató vállalkozásoknak (Farkas 2013: 52).

Fontos állomás volt a szabályozásban a Munkaügyi Minisztérium 2/1997. számú rendelete, amely nyilvántartásba vételhez kötötte az iskolarendszeren kívüli szakképzést. A 45/1999. számú OM-rendelet, megtartva az 1997-es szabályozás elemeit, kibővíti a követelmények körét: iskolarendszeren kívüli szakképzési tevékenység ettől kezdve csak képzési program birtokában végezhető.

A 2001 decemberében elfogadott, 2002. január 1-jétől hatályos *2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről* a terület első átfogó jogszabálya. Farkas Éva vezetésével 2011-ben zajlott le egy az akkreditált intézményeket vizsgáló kutatás, a szegedi Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet Andragógiai Kutatócsoportjának részvételével. Eredményeit Farkas Éva (2013) *A láthatatlan szakma – tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről* című könyvének harmadik fejezetében részletezi.

A kutatás célja a vizsgált felnőttképző intézmények működési jellemzőinek feltárása volt. A képző intézményeket célzó strukturált kérdőíves lekérdezés az 1488 akkreditált intézmény közül mintegy 290-ről szolgáltatott feldolgozható adatot, így a konklúziókat ezen kb. 20%-os arány alapján vonták le.

A képzők 39%-a csak szakmai (de elsősorban nem OKJ-s) képzésekkel foglalkozott, több mint felük indított 2010-ben 20-nál több képzést. A legtöbb szakmai képzést informatikai és oktatási területen bonyolították le, de igen jelentős volt a nyelvi képzések aránya is. A kutatás eredményei szerint kevés figyelem irányult az általános képzésekre, az alapképességek és kulcskompetenciák fejlesztésére.

Az intézmények nagy része a FAT-nak megfelelő minőségirányítási rendszert működtette, ISO-tanúsítvánnyal csak néhányan rendelkeztek, nagyon alacsony volt a TQM- vagy EFQM-rendszert működtetők aránya.

A program- és intézményakkreditáció elsődleges okaként a megkérdezettek a minőségi működés biztosítását és az állami illetve EU-s forrásokhoz történő hozzáférést említették. Hátrányként hozták fel az akkreditált működéssel járó, túlságosan nagy adminisztrációs terhet, a túlzott dokumentációs kötelezettséget és a bürokratikus kereteket. Sokan azt is nehezményezték, hogy a képzési programok tartalmán nem lehetett módosítani (akkor sem, ha a megrendelői igények ezt kívánták volna).

A képzők nagyjából harmada kért segítséget felnőttképzési szakértőtől a jogszabályok között való eligazodáshoz, és 59%-uk nyilatkozott úgy, hogy volt már gondja a törvények, rendeletek értelmezésekor. Egyötödük szerint szerint a felnőttképzés rendszere túlszabályozott, nehezen értelmezhető, merev, rugalmatlan, amely nem tesz különbséget képzők és képzések között. A megkérdezett intézmények szerint a jogszabályalkotónak jobban figyelembe kellett volna vennie a résztvevők és képzők érdekeit, érdemes lett volna csökkenteni az adminisztrációs terhet, és egyszerűsíteni az akkreditációs folyamatát (Farkas Éva 2013).

A szektort szabályozó törvény felülvizsgált, módosított, új változata 2013-ban jelent meg. A *2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről* szeptember 1-jétől hatályos. Bevezetője külön kiemeli, és ezzel ki is jelölte a törvény módosításának fő célkitűzését, hogy *„...szükség van a szakmai, a nyelvi és a támogatott képzések szervezettségének növelésére, tartalmuk minőségének és megvalósításuk ellenőrzésének erősítésére.”* A törvény módosításának fő oka volt, hogy a rengeteg akkreditált program nem volt átlátható, valamint nem eredményezte a résztvevők érvényesülésének ellenőrizhetőségét a munkaerőpiacon (Farkas-Henczi 2014: 7). A korábbi jogszabály további gyengesége volt, hogy nem garantált minőséget, jelentős különbségeket mutatott az óraszámok tekintetében (hiszen a felnőttképzés keretében folyó OKJ-s képzéseken csak maximális óraszámokat jelölte meg, nagy óraszám különbségeket okozva az iskolarendszerű és felnőttképzésben történő szakoktatás között). A korábbi rendszer hiányosságai miatt nem segítette a hatékony támogatási szisztéma működését sem (Farkas-Henczi 2014: 11-12).

A 2001. évi és a 2013. évi jogszabályokban sok feltétel azonos, ám jelentős különbségek is vannak közöttük. A következőkben bemutatom azokat a lényeges elemeket, amelyek a jogszerű működés új fundamentumai, és rávilágítok a régi és az új törvény közötti alapvető különbségekre is. Mivel a tanulmányban a nyelviskolákkal foglalkozom, a jogszabályokat is az ő szemszögükből vizsgálom.

2.2. A jogszabályok összehasonlítása

A 2013. évi LXXVII. évi törvény leglényegesebb újdonsága hogy szűkíti az állam felnőttképzési illetékességét: nem a teljes felnőttképzési kínálatot akarja szabályozni, hanem csak azt a négy képzési kört, amelyre szakmai vagy pénzügyi garanciát tud vállalni, és szabályozás, illetve támogatás útján befolyásol (1. számú táblázat).

1. táblázat: A „rég” és az „új” felnőttképzési törvény lényeges különbségei

	2001. évi CI. törvény	2013. évi LXXVII. törvény
Szabályozott terület	A teljes felnőttképzési kínálat	Csak amire garanciát vállal vagy amit támogat az állam
Forma	Program- és intézményakkreditáció	Engedélyezés
Érvényessége	4 év	Visszavonásig
Nyelvi programkövetelmény	Nincs	Van
Vagyoni biztosíték	Nincs	Van
Külső értékelés	Nincs	Van
Bírságolás	Mérlegelhető	Nem mérlegelhető

(Forrás: 2001. évi CI. és 2013. évi LXXVII. tv., 6/2014. NGM-r., 393/2013. Korm.r.)

A 2001-es jogszabály a képzők akkreditációját írta elő. A törvény megkülönböztette az intézményakkreditáció és a programakkreditáció fogalmát: előbbi a törvény értelmező rendelkezése szerint a képzés, a képzést kiegészítő szolgáltatások, az intézmény irányítási és döntési szabályozottságának hitelesítésére szolgált, utóbbi pedig a képzés megfelelőségét, minőségét ismerte el. Az akkreditációs folyamatot a Nemzeti Munkaügyi Hivatal (NMH) és a Felnőttképzési Akkreditáló Testület (FAT) bonyolította le: előbbi a működési követelmények teljesüléséért felelt, utóbbi feladata pedig a képzések tartalmi-andragógiai megfelelőségének vizsgálata volt.

A 2013-as törvény megszüntette az akkreditáció fogalmát, és vele együtt a kettős rendszert is: az inntől engedélyezésnek nevezett folyamatért egyedül a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési

Hivatal (NSZFH), majd a 378/2016. számú kormányrendelet 33. paragrafusa szerint a Pest Megyei Kormányhivatal felel. A FAT ellenőrző szerepét a Kormányhivatal a Felnőttképzési Szakértői Bizottság tagjainak bevonásával vette át.

Az egyik legalapvetőbb változás a 2001-es törvényhez képest, hogy az akkreditáció négyéves érvényességéhez képest az engedély visszavonásig érvényes (a jogszerű működést a későbbiekben ismertetett négyévenkénti ellenőrzés és külső értékelés hivatott biztosítani).

A régi törvényhez képest új elem (a 16/2014. számú NGM-rendelet alapján) a nyelvi programkövetelmények jelensége. Noha a korábbi törvény is képzési programhoz kötötte a nyelvi képzések lebonyolítását, a program tartalmának összeállítását a képző intézményre bízta (a legfontosabb elvárás az egymásra épülő tartalmi egységekre és a modulrendszerúségre vonatkozott).

A nyelvi programkövetelmény definíciója szerint *„...olyan keretrendszer, amely a nyelvi képzéshez a célcsoport és annak célja ismeretében meghatározza a képzés bemeneti és kimeneti feltételeit, a képzés formáját és időtartamát.”* (Dányiné, 2014, 2.). A nyelvi programkövetelmények bevezetésének oka, hogy a törvényalkotók szerint a képzések megfelelése – egységes szempontrendszer híján – nem volt biztosított. Az új, minőségbiztosításra alapozó rendszerben – amelyben bárki javasolhat nyelvi programkövetelményt – kizárólag az NSZFH-nál nyilvántartott, elfogadott programkövetelmények alapján lehet képzési programot összeállítani.

A programkövetelményeknek egyebek mellett tartalmazniuk kell a képzéshez szükséges kompetenciákat, a minimális és maximális óraszámot, a képzési követelmények és az ezek segítségével szerezhető kompetenciák leírását, a kimeneti követelményeket és a képzés elvégzését igazoló dokumentum kiadásának feltételeit. A nyelvi programkövetelményekkel támasztott egyik legfontosabb előírás, hogy a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti A1 szinttől C2 szintig tartó képzés óraszámának legalább 960-nak kell lennie, az egyes moduloknak pedig legalább 30 órát kell magukban foglalniuk (azaz A1-től C2 szintig minimum 32 modul elvégzésére van szükség). A képzők feladata, hogy a nyilvánosan elérhető listából kiválasszák a számukra megfelelő programkövetelményt, és azt képzési programjukban lehetőségeikhez mérten személyre szabják, programjukban feltüntetve az alapjául szolgáló programkövetelmény nevét és azonosítóját.⁵

⁵ A nyelvi programkövetelmények elvárásai a valós oktatási helyzeteivel nem mindig összeegyeztethetőek. Vegyünk egy hatvanórás nyelvtanfolyamot, tíz résztvevővel. A tíz főből hat nagyjából azonos tudásszinten van, ketten kicsit erősebbek és ketten gyengébbek. A résztvevők vállalják a tanfolyamot, a nyelvviskolának pedig nem érdeke, hogy a jelentkezők negyven százalékát elküldje, ezért együtt oktatja őket. Egy módszertanilag képzett tanár áthidalható tudáskülönbségek esetén képes a differenciált oktatásra. A képzési programban foglalt ismeretek azonban nem feltétlenül egyeztethetők össze a gyakorlattal: a gyengébb és erősebb hallgatók érdekében olyat is tanítani kell, amelyek az adott programmodulban nem szerepel. Ha a tanár azt adminisztrálja, amit tanít, és egy szakértő ezt az ellenőrzés során észreveszi, szankcióra számíthat.

Fontos változás a korábbi törvényhez képest, hogy az engedélyezés során a képzési programot nem az elkészülte után bírálják el, mint a FAT idejében, hanem egy engedéllyel rendelkező felnőttképzési szakértő előminősítése után, kész állapotban kell engedélyezésre beadni, ahol az elfogadása – az intézmény engedélyezésével egy időben – nagy eséllyel megtörténik. A képzési program engedélyének megszerzése az előírt feltételek teljesülése esetén az intézményt is engedélyezetté teszi.

Általános jellemzője az új szabályozásnak, hogy a felnőttképzési szakértők szerepe megkerülhetetlen: mind a képzési programok előzetes minősítéséhez [393/2013 Korm.r. 5. § (1) b)], mind a külső értékelések végzésekor [Uo. 17. § (5)], illetve a hatósági ellenőrzések lebonyolítása során is [Uo. 25. § (4)] szereplői a folyamatnak.

Újdonság a szabályozásban a vagyoni biztosíték fogalma [393/2013 Korm.r. 18. és 19. §], amellyel biztosítás formájában, vagy lekötött banki betétként folyamatosan rendelkezni kell.

Korábban a külső értékelés fogalma sem létezett, míg az új törvény szerint négyévente (a 2016. június 18-ától hatályos módosítás előtt kétévente) egy erre jogosult szakértővel kell felülvizsgálni az intézmény törvény szerinti működését [2013/LXXVII. tv. 14. § (2)].

Az új törvény megváltozott bírságotlasi attitűddel rendelkezik: míg 2001-ben a súlyosabb jogszabálysértésekért a minimálbér ötszörös-tízszeres értékét mérlegelési lehetőséggel szabhatta ki a hatóság [2001/CI. tv. 10. § (5)], az új törvény a jogszabálysértésekre (a szabálysértés mértékétől függően) mérlegelési lehetőség nélkül legalább a minimálbér egytől tízhavi összegének megfelelő büntetési tételeket határoz meg (de súlyosan minősülő jogszabálysértés esetén legalább a minimálbér nyolcszorosának megfelelő összeget) [2013/LXXVII. tv. 20. § (5)].

Könnyebbséget jelent a képzések adminisztrációjában a Felnőttképzési Információs Rendszer vezetésével kapcsolatos enyhítés, vagyis hogy a FIR-be nem három nappal a képzés kezdete előtt kell felvezetni a képzés részleteit, hanem a képzés első napján.

Fontos változás, hogy a résztvevői elégedettségmérés kötelező kérdéseit a 393/2013. számú kormányrendeletben szabályozzák, a válaszok átlageredményét pedig kérdésenként két tizedesjegyre kerekítve kell a FIR-be feltölteni.

A fentiek alapján jól látható, hogy a 2013-as törvény jóval konkrétabb formába öntötte a felnőttképzéssel kapcsolatos elvárásait. Bizonyos területeken (mint a FIR-be történő adatbejelentés határideje) engedett, másutt pedig (pl. a programkövetelmények szabályozottságával) szigorított.

3. A vizsgált nyelvi képzőintézmények bemutatása

3.1. A kutatás fókusza és módszertana

A vizsgált nyelvi képzőket több forrás felhasználásával jellemzem (saját honlapon és elektronikus cégadatbázisban, és az interjúk során elhangzott információk alapján), annak érdekében, hogy szemléletes képet kaphassunk méretükről, célcsoportjukról, képzési forgalmukról.

Az adatgyűjtés során félig strukturált kérdőívet használtam (Babbie, 2008). Háromfős szakértői mintával dolgoztam, a három intézmény mindegyikében vezető beosztású személyeket kerestem meg. Az „A”, „B” és „C” jelöléseket elemző munkám során társítottam az intézményekhez (2. számú ábra).

2. ábra: A vizsgált intézmények alapvető jellemzői

	„A” intézmény	„B” intézmény	„C” intézmény
Földrajzi elhelyezkedés	Budapest	Nyugat-Magyarország és kisebb mértékben Budapest	Budapest
Alapítás éve	1992	2009	1967
2015-ös nettó árbevétele	100 millió	35 millió forint	524 millió forint (oktatás: ennek 5%-a)*
Éves résztvevői létszám	kb. 3000 fő	kb. 1000 fő	kb. 700 fő
Tanfolyamok típusa	Lakossági és vállalati	Elsősorban vállalati	Egyetemistáknak és lakosságnak szóló
Oktatással és annak támogatásával foglalkozó állandó alkalmazottak száma	16	3	6
Megbízásos/vállalkozó munkatársak száma	kb. 250-300 fő	kb. 70-80 fő	kb. 30 fő

(Forrás: saját összeállítás az www.opten.hu alapján)

Az „A” kódjelű intézmény 25 éve működik a fővárosban. 2015. évi árbevétele 100 millió forint volt, éves hallgatói létszáma átlagosan 3000 fő. Egyaránt szolgáltat a lakossági és vállalati piacon, képzési tevékenységét nagyjából 300 munkatárs segíti.

A „B” kódjelű képző Nyugat-Magyarország jó nevű intézménye, amely elsősorban a céges szektorban működik. 2015-ben 30 milliós nettó árbevétele volt, tevékenységét mintegy 80 fő munkájával valósítja meg.

A „C” kódjelű intézmény egy budapesti egyetem 100%-os tulajdonában álló kft, ötvenéves nyelvoktatási gyakorlattal. A képzési tevékenységből származó bevétele 2015-ben 25 millió forint volt. Fő profilja az államilag akkreditált nyelvvizsgáztatás, emellett egyetemi hallgatóknak szervezett nyelvi képzésein 30 oktatóval tanít.

3.2. Az intézmények részletes bemutatása

3.2.1. Az „A” kódú nyelvi képző – „A piaci verseny egy sikeres szereplője”

A kilencvenes évek elején alapított „A” kódjelű intézmény a fővárosi nyelviskola-piac jól ismert szereplője, szakmai hozzáértésével, minőségi oktatói és adminisztratív gárdájával, rugalmasságával, módszertani sokszínűségével a budapesti nyelvoktatás egyik zászlóshajója.

A lakosság számára engedélyezett angol- és némettanfolyamokat kínál az intézmény. Különbféle (elsősorban pályázati) okok miatt van a törvénynek megfelelő francia, olasz, magyar mint idegen nyelv és orosz általános nyelvi, illetve egy-egy angol katonai szaknyelvi és üzleti képzési programja is. A fentiekén túl az intézménynek három D-körös, digitális-informatikai kompetenciákat fejlesztő képzésre indítására van jogosultsága.

Az új felnőttképzési törvény alapján mintegy 70-80 nyelvtanfolyamot bonyolítottak le. 16 főállású alkalmazottal működnek, akik között fele-fele arányban vannak a nyelvtanárok, és az oktatási tevékenységet támogató adminisztrációs munkatársak. A vállalkozói-megbízásos státuszú nyelvtanárok száma változó, átlagosan 200-300 fő.

A képző tizenöt tanteremből álló, saját tulajdonú képzési központtal rendelkezik, ezen kívül van két további két képzési helyszínük. Ezek a helyszínek az önköltséges és támogatott lakossági képzések lebonyolítására állnak rendelkezésre, míg nagy számú vállalati nyelvi képzésüket a megrendelő által biztosított helyszíneken bonyolítják le.

Képzéseik kb. 90%-a céges megrendelés, nagyjából évi 500 fő lakossági résztvevő mellett. Az intézmény vezetőjének elmondása szerint alapításuk óta több száz vállalati partner számára szerveztek képzéseket (pénzügyintézetek, multinacionális kiskereskedelmi cégek, televíziós csatornák és távközlési szolgáltatók, ismert divatmárkák, közüzemi szolgáltatók).

Tevékenységüket üzleti siker koronázta: intézményük sikeresen megél a piacon. Marketingre alig költenek, a lakossági hallgatók és vállalati ügyfelek korábbi pozitív tapasztalataik vagy mások ajánlása alapján keresik fel őket. A piaci képzések mellett

rendszeresen sikerrel pályázik állami finanszírozású képzések lebonyolítására: (HEFOP- és TÁMOP-projektek).

Felnőttképzési szakmai presztízsét tovább emeli, hogy angol és német általános nyelvi képzési programjait saját nyelvi programkövetelményei alapján engedélyeztette.

Több mint két évtized alatt meghatározó piaci szereplővé vált. Ahogy az intézmény vezetője mondja: *„Jól kell csinálni, és akkor hívni fognak”*.

3.2.2. A „B” kódjelű intézmény – „Nagy presztízsű vidéki nyelviskola”

A „B” kódjelű intézmény szakmai vezetője tapasztalt felnőttképzési szakértő is egyben. Tevékenysége nemcsak a hatósági ellenőri szerepre, hanem szolgáltatóként, képzési programok készítésére és minősítésére, külső értékelések készítésére is kiterjed. Nyelviskolájánál tehát a jogszerű működésre törekvés nem lehet kérdéses.

Az intézmény egy nyugat-magyarországi megyeszékhely jó nevű nyelvi képzője, amelynek presztízse annak ellenére is magas, hogy lokális szinten van olyan piaci riválisa, amely egy országos franchise-hálózat tagja.

Az intézmény nem csak nyelvi képzésekkel foglalkozik (noha forgalmának igen jelentős részét ez adja): A- és B- körös képzéseket és részképzéseket is folytat, ezek mellett pedig feltucatnyi engedélyezett készségfejlesztési programmal rendelkezik, valamint rugalmasan alakítható, cégspecifikus vállalati tréningekkel.

A nyelviskola, amely – ha jogelődjét nem számítjuk – 2009-ben indult, nemcsak a város, hanem a régió egyik legkeresettebb képzője is: mind az oktatás, mint a nyelvvizsgáztatás területén népszerű. Engedélyt angol és német nyelv oktatására szerzett, céges tréningek keretében finnt, norvégot, svédet, spanyolt, franciát, olaszt és magyar mint idegen nyelvet is tanít.

Oktatói gárdája felkészült, sokszínű, oktatásszervezője rutinos, az intézmény pedig rugalmasan reagál a széleskörű igényekre. A vállalkozásnak a két ügyfélszolgálatos-adminisztrátor munkatárson kívül nincs állandó alkalmazottja, az oktatási tevékenységet egy 70-80 fős, óraadó oktatóként foglalkoztatott állomány végzi.

A megyeszékhelyen található képzési központban négy tanteremben zajlik a képzés.

Az intézmény fő profilja a vállalati képzés: forgalmuk majdnem 90 százalékát ez adja. Referenciájuk impresszív: nemcsak saját városukban és megyéjükben, de az egész régióban jelentős partnerek (építőipari vállalat, személyzeti közvetítőcég, édesiparban tevékenykedő multinacionális vállalat, telekommunikációs cég és a szépségipari) képzéséért feleltek.

A nyelviskola a céges képzések mindegyikét kivette az engedélyezett képzései közül. Fontos szempont továbbá a vállalatok igénye a minél rugalmasabb lehetőségekre: a dinamikus, változó igényekre reagálva működő cégek esetében ugyanis bármikor adódhat olyan szituáció, hogy gyorsan kell döntenie az ütemezett nyelvóra elhalasztásáról. Ezt a FIR-kötelezettséggel összevetve látható, hogy adminisztratív szempontból nagyon nehezen megoldható helyzetek elé nézne a képző.

Az engedélyük megszerzése óta körülbelül 20 törvény szerint lebonyolított saját tanfolyamot tartottak. Sikertörténetként értékelik a TÁMOP 2.1.2 és 2.1.3 programban való eredményes részvételüket. Kiegészítő szolgáltatásuk a nyelvtanulás-hatékonyságot segítő tréningjük és a fordítási tevékenységük.

3.2.3. A „C” kódjelű nyelvi képző – „Egyetemi nyelvi központ”

A három vizsgált intézmény közül a „C” kódjelű története a legjelentősebb: első jogelődjét 1967-ben alapították. Profilja elsősorban a nyelvtudás mérése, az ország jelentős nyelvvizsgaközpontja, piacvezető szerepben.

A képző 2012 óta az egyik budapesti egyetem 100%-os tulajdonában álló, önálló gazdasági tevékenységet folytató kft-ként működik. Bevételeinek 90%-a származik közvetlenül vizsgáztatási tevékenységből, míg az oktatás aránya nagyjából 5-6%.

Képzéseik célcsoportja speciális: a „C” képző elsősorban a „gazdaegyetem” hallgatóira alapoz, szemben az első két képzővel, amelyek a vállalati képzések stabilitására építette lakossági szegmensét.

Nyelvtanfolyamaik résztvevőinek többsége felsőoktatási hallgató vagy munkatárs. A maradék 10-15 százalék nyelvvizsgára készülő lakossági résztvevő. A résztvevők átlagéletkora 18-30 év. Az oktatási tevékenység a tanfolyamok aktuális számától függően párhuzamosan 7-10 tanteremben folyik, de az épület lényegesen nagyobb igényeket is képes lenne kielégíteni.

A képző hét nyelvből – angolból, németből, franciából, olaszból, oroszból, spanyolból és magyar mind idegen nyelvből – rendelkezik engedélyezett képzési programmal. Felnőttképzési engedélye friss, 2016 júniusi. Az elmúlt időszakban több mint 30 engedélyezett képzést zártak le. Ezeknek megközelítőleg fele angol nyelvű.

A résztvevők fő motivációja a nyelvvizsga megszerzése, így a tanfolyamok is elsősorban a felkészítésre fókuszálnak. A nyelvvizsga-előkészítők többsége B2 szinten indul, de népszerű a C1, és kisebb arányban a B1 szint is. Mivel angol nyelvből a legnagyobb az igény a tanfolyamokra, itt a kínálat is szélesebb. Spanyol, olasz és orosz nyelvből nagy az igény a kezdő szintű tanfolyamokra.

A tanfolyamokra online módon lehet jelentkezni, és az előzetes tudás mérése is nagyrészt a weben elérhető saját feladatsorok segítségével történik.

Az oktatásszervező adminisztrációs munkáját az intézmény államilag akkreditált nyelvvizsga-rendszerét is támogató ügyviteli program segíti.

Az intézmény engedélyezett képzései mellett tíz éve kommunikációs-, és prezentációs- illetve esszéírási készségeket fejlesztő tréningeket tart az egyetem külföldi cserediákjainak.

2016 ősze óta a kerületi önkormányzat, illetve 2017 tavaszától a „gazdaegyetem” nagyjából 300 oktatói vagy adminisztratív állományú munkatársát tanítja angol és német nyelvre. Ahogy fogalmazzuk: *„Fontosnak tartjuk, hogy a hiteles nyelvtudás-mérés*

értékeinek megőrzése mellett a nyelvi kompetenciák egyetemleges fejlesztésével támogassuk az egyetem nemzetközivé válási törekvéseit."

A nyelvvizsgaközpont egyre népszerűbb, így a hallgatók létszáma különösebb marketingtevékenység nélkül is nő. Az intézmény a modern, fiatalos weboldalán és Facebook-oldalán folyamatosan frissíti híreit.

4. Az empirikus vizsgálat bemutatása és eredményei

4.1. Az interjú módszere

A szakértői interjúkat készítettem háromfős mintával vettem fel, vezető beosztású munkatársakkal: az „A” képzőnél az ügyvezetőt, a „B” esetében a szakmai vezetőt, a „C” esetében az oktatásszervező projektmenedzser kollégát. Az interjúkról anonim hangfelvétel készült, beszélgetéssel a képzők székhelyén készültek, időtartamuk 40-60 perc volt.

Kérdéseimmel arra irányultak, hogy mi motiválta a képzőintézményeket az engedélyezési (vagy akkreditációs) eljárások elindítására, miben látták a különbséget a régi és az új törvény szerinti működésben, milyen nehézségeik adódtak az engedélyezett létből, és hogyan próbáltak teljes körűen megfelelni a jogszabály követelményeinek. Feltevésem az volt, hogy vannak olyan közös jellemzők és problémák, amelyek a nyelvi képzőre egyaránt érvényesek, mérettől, személyi állománytól függetlenül.

Az alábbiakban az interjú tematikus elemzése következik.

4.2. A jogszabályi környezet megítélése

Mindhárom képző képviselője egyetértett abban, hogy szükség van a felnőttképzést szabályozó komplex jogszabályra, de azt is kifejtették, hogy a hatálya nem megfelelő, hiszen kizárólag azokra a képzőkre érvényes, akik engedélyeztették magukat. Nagy probléma, hogy a törvény éppen azokkal szemben követel rengeteget, akik hajlandóak transzparens módon működni, míg a „zavarosban halászókat” figyelmen kívül hagyja.

A „B” intézmény szakmai vezetője –felnőttképzési szakértője szerint nem megfelelően működik az új felnőttképzési törvény azon alapvetése, hogy a képzőket egy viszonylag egyszerű engedélyezési folyamaton vezeti végig, majd drasztikus ellenőrzéseken kéri számon rajtuk a törvénynek való megfelelést: *„Azt látom problémának, hogy teremtettek egy rendkívül szűk teret hagyó jogszabályi környezetet, amely nagyon nehézé teszi a képzők működését.”*. („B” kódjelű interjúalany)

Ellenőrzésekre ugyanakkor csak kampányszerűen van pénz, a jogszerűtlen működés esélye magas. A törvény nem teszi lehetővé a gyakorlatias működést; kifogásolja, hogy az intézményeknek kevés lehetőségük van a képzéseik testre szabására az engedélyezési

eljárást követően. „A képzők a piacról élnek, így a piacra kellene bízni annak eldöntését, hogy az egyes képzésekre van-e igény, vagy nincs.” („B” kódjelű interjúalany)

Az „A” képző ügyvezetője kiemelte, hogy a törvény célkitűzése az lett volna, hogy a törvénytelen keretek között, átláthatatlanul, megbízhatatlanul működő intézményeket nehéz helyzetbe hozza: *„Azért hoztak egy törvényt, hogy megszüntessék a feketéző kapualj-nyelvviskolákat és tanárokat, és a rendszer abszolút transzparens módon működjön, de ezzel semmilyen célt nem értek el: a transzparens cégek most is transzparenssek, de a feketézők még mindig feketéznek.”* („A” kódjelű interjúalany) A fogyasztóvédelmi szervek nem ellenőrzik ezeket a képzőket, így működésük a mai napig átláthatatlan.

Az interjúalanyok egyetértettek abban, hogy a dokumentáció rendben tartása nem egyenlő a minőséggel: *„A felnőttképzési engedélynek a minőségbiztosítási szerepe nem feltétlenül látható. Lehet, hogy egy intézmény remekül adminisztrál, kiválóan vezeti a dokumentációt és naprakészen tartja az információs rendszert, de ettől még nem lesz jó iskola belőle. Abból, hogy az adminisztráció megfelel a törvénynek, még nem következik, hogy az intézmény megfelelő színvonalú szolgáltatást is nyújt.”* („C” kódjelű interjúalany)

Az egyik szakmai vezető a felnőttképzési engedély általános értékvesztéséről beszél: *„Annyira beszűkültek az engedélyezett képzők lehetőségei, hogy értéktelenné vált az engedély. Piaci előnyt nem jelent, az EU-s pályázatok csak egy szűk körnek adnak lehetőséget szerepvállalásra, szóval nem látom, hogy az engedély megléte egy hétköznapi képzőnek egyértelmű előnyt jelentene.”* („B” kódjelű interjúalany)

4.3. Az engedélyeztetés okai

Az alábbiakban azt vizsgálom, hogy mi volt a képző intézmények motivációja az engedélyezés eljárás megindítása kapcsán. Mindhárom esetben egyértelműen az állami és uniós költségvetésből finanszírozott oktatási és pályázati lehetőségek miatt vállalta az engedélyezést (és korábban az akkreditációt). Jó nevű nyelvviskolaként joggal feltételezhette, hogy az engedély birtokában nemcsak a vállalati, hanem a közsférában és EU-s forrásokból támogatott világban is eredményesen pályázhatnak, amely elvárásuk részben teljesült is.

Az „A” képző HEFOP- és TÁMOP pályázatokon keretében szervezett képzéseket, valamint részt vettek a Diplomamentő programban. A „B” képző is az EU-s forrásokból a TÁMOP 2.1.2 program keretében számos képzést indíthatott is, és azt reméli, hogy a GINOP-pályázatokon is sikerrel pályázik majd.

A nyelvi képzők szerinte összességében az áfamentesség mint a felnőttképzési törvény egyik előnye nem váltotta be a várt reményeket. *„Az is látható, hogy ennek piacátrendező szerepe csak az engedélyezett képzők rovására volt, ugyanis azok a kis képzők, akik az alacsony forgalmuk miatt alanyi jogon áfamentes körben tudtak maradni, sokkal jobban jártak. Nagyon könnyen el tudják vinni a lakossági tanfolyamokat a nagyobb képzők elől.”* („B” kódjelű interjúalany) Az adótörvény szerint évi nyolcmillió forint bevételre választható az alanyi áfamentesség, amit adószakértők javasolnak is abban az esetben, ha egy cégnek

lakossági ügyfelei vannak. Ha egy kisebb lakossági nyelviskola olyan hallgatókkal áll kapcsolatban, akik magán személyként fizetik be a képzési díjat, semmi sem indokolja az áfakörbe vonulást.

4.4. Különbségek az akkreditáció és az engedélyezés között

Az új törvény által előírt engedélyezési folyamat számos ponton eltér az akkreditáció rendszerétől. Kíváncsi voltam, hogy a képzők mely változásokat tartják a leginkább fontosnak.

A régi törvény külön kezelte az intézményt és a képzéseket: először a képzőt kellett akkreditálni, majd a programokat kellett az intézmény minőségirányítási rendszeréhez illesztve akkreditálni. Az új eljárás ezzel szemben programközpontú, ahol a program mint független elem létezik. Az intézmény feladata annak igazolása, hogy a képzési programokban foglalt személyi és tárgyi feltételeket biztosítani tudja. A „B” képző képviselője szerint *„az akkreditációt nehezebb volt megszerezni, mert a cégeket visszamenőleg is vizsgálták, míg az engedélyt megszerezni könnyebb, de a képzők jogszerű működését sokkal drasztikusabb ellenőrzésekkel monitorozzák”*.

Ezzel szemben a „C” intézmény képviselője az akkreditációt mint oktatási tartalmat szabályozó intézményt könnyebbnek, szabadabbnak találták. Véleményük szerint az új jogszabályok által támasztott követelményeknek megfelelő program összeállítása nem egyszerű feladat. *„A sokkal szélesebb körű jogszabályi kontextus miatt egy rutintalan intézmény felnőttképzési szakértő megbízása nélkül nehezen boldogul az új engedélyezési és engedélyezett működési rendszerben.”*(„C” kódjelű interjúalany). A képző így tehát nemcsak az előminősítést, hanem a program készítését is ki kell hogy fizesse a szakértőnek.

4.5. Hozzáállás a Felnőttképzési Információs Rendszerhez

A Felnőttképzési Információs Rendszer (FIR) működtetésének alapvető célja, hogy a hatóság „rálásson” az intézményekre, naprakész nyilvántartása legyen az engedélyezett képzők aktuális és lezárt képzéseiről.

Mindhárom képző a FIR rugalmatlan szabályait emelte ki a törvénynek való megfelelés egyik fő problémájaként. A „C” képző képviselői ésszerűtlennek tartják, hogy a csoportokkal kapcsolatos minden változást legkésőbb a bekövetkeztének napján be kell jelenteni. Az „A” intézmény ügyvezetője ekképpen indokol: *„Főleg egyéni hallgatók esetében jelent gyakori problémát az óralemondás. Ezt – mármint az óra elmaradását – szinte azonnal jelenteni kell a FIR-ben. Nos, ez egy álm, ilyen nincsen. Nem lehet azt*

elképzeln, hogy egy emberem egész nap a gép előtt ül azt várva, hogy melyik egyéni hallgató fogja lemondani az óráját.”⁶

A FIR szigorát a „B” képző képviselője is kiemeli, számára az sem életszerű, hogy például egy képzésbe ne lehessen később is bekapcsolódni, a rendszer elvileg nem ad lehetőséget a képzés kezdése után a létszám módosítására. Az online program rendkívül precíz munkát igényel, nem fér bele az „elgépelés” sem. Jó példák erre az intézmények ellenőrzésekor szakértőként tapasztalt esetek: *„A FIR működése itt is kibukott azonban: ha papíron, rendszerben rögzített a képző egy jogszabálysértést, akkor nem volt elkerülhető a büntetés egy-egy botorság miatt sem.”* („B” kódjelű interjúalany)

4.6. Külső értékeléssel kapcsolatos tapasztalatok és várakozások

A 378/2016. számú kormányrendelet módosította az engedéllyel rendelkező felnőttképző intézmények külső értékelésére vonatkozó szabályokat. A korábban kétévente, ezentúl négyévente kötelező folyamat megindítására a jogszabály alapján a képző volt köteles, segítségül hívva az ezt a tevékenységet végző szakértők listáját.

A „B” képző vezetője, aki maga is jártas külső értékelésben, azt mondja, a folyamat indulása nem volt zökkenőmentes: *„Probléma volt azonban, hogy csak 2015 decemberében választották ki azokat, akik külső értékelést végezhetnek, majd 2016 márciusában megindultak az ellenőrzések. Két-három hónapjuk volt tehát a képzőknek, hogy a külső értékelést elvégeztessék. Erre a legtöbben értelemszerűen nem voltak képesek, vagy ha igen, akkor nem volt elegendő idejük a hibák kijavítására. Emiatt az ellenőrzéseken legtöbbször sokkal toleránsabb módon viselkedtünk szakértőként, ha láttuk a jogkövető működésre törekvést.”*

A 393/2013. számú kormányrendelet a Pest Megyei Kormányhivatal illetékességi körébe sorolja a külső értékelési folyamat elindítását és koordinációját, a Felnőttképzési Szakértői Bizottság (FSZB) bevonásával.

Mindez azzal is jár, hogy a külső értékelés finanszírozása ezentúl nem az értékelt intézmény felelőssége, hanem a hatóságé. Korábban a külső értékelést végző szakértők különféle „csomagokat” alakítottak ki: minél több szolgáltatást vett igénybe valaki, annál többet kellett érte fizetni. A kisebb csomagokba például egy-egy lezárt és futó csoport vizsgálata fért bele, a nagyobbakba már az is, hogy az értékelést végző szakértő a képző hatóság általi „éles” ellenőrzésén is részt vett. Ahogy a „B” képző szakértő vezetője mondja, *„Most az FSZB-nek egy olyan keskeny szolgáltatási mezsgyét kell kialakítani a szabott – költségvetési forrásból finanszírozott – keretösszeg miatt, amely nem ad lehetőséget a differenciálásra.”* („B” kódjelű interjúalany)

⁶ Az a helyzet is elképzelhető, hogy az adminisztrátor-oktatásszervező munkaideje 17 óráig tart, és a 18 órakor kezdődő tanfolyami alkalom oktatója a nyelviskolába menet balesetet szenved. Helyettesítésre már nincs mód, az óra értelemszerűen elmarad, de az ügyintéző – hacsak nem dolgozik otthon is – nem fogja tudni rögzíteni az óraelmaradást.

Ami az új rendszert illeti, a képzők egyöntetű kérdése az, hogy ha ugyanaz a hatóság ellenőriz, mint amelyik a hibák kiszűrésére hivatott külső értékelést irányítja, akkor az ellenőrzés és az értékelés a jövőben miben különbözik majd egymástól. A „C” képző) nem tud egyértelműen állást foglalni: *„Természetesen lehetséges, hogy a hivatal kevésbé szigorúra tervezi az értékelést, mint az ellenőrzést, vagy lesznek olyan értékelők, akik „homokba dugják a fejüket” a könnyen orvosolható jogszabálysértés láttán, de ez az új helyzet mindenesetre nem világos.”*

Az „A” intézmény vezetője alapvető jóindulatot feltételez: *„Úgyis az ellenőr személye dönti el, hogy mit lát meg és mit nem. Először azt veszi észre, hogy melyik az a nyelviskola, amelyik alapvetően nem mond igazat. Egy-egy hiba észrevétele biztosan nem nyom annyit a latban, mint amikor harmincat tapasztal egy pincében működő sufni-intézményben. Ott értelemszerűen jobban körülnéz az ellenőr.”*

A „B” képző szakmai vezetője némileg árnyalja a képet. A helyzetet problematikusnak látja, különösen azt, hogy az értékelés során feltárt jogszabálysértést a hatóság tudtára kell hozni. Véleménye szerint ez egyértelműen azt jelenti, hogy a képzők célja ezentúl homlokegyenest más lesz, mint korábban: azelőtt a külső értékelésen a hibák jogkövetkezmény nélküli feltárása és kijavítása volt a cél, mostantól fogva viszont a hiányosságok eltitkolására törekszenek majd az intézmények. Bízik benne, hogy az értékelő szakértők nem elsősorban a szankció lehetőségét látják majd a külső értékelésben, hanem továbbra is a segítő attitűd uralja majd tevékenységüket.

A „B” képző képviselője felnőttképzési szakértőként egyébként kellemes tapasztalatokat szerzett korábbi külső értékeléseiben, az intézményekben partneri törekvéseket tapasztalt, olyan légkört, ahol az értékelő és az értékelt célja ugyanaz: a hibák kiküszöbölése. Saját intézményében nem került sor eddig külső értékelésre.

4.7. A szabályozás által generált működési nehézségek

A működési nehézségek tekintetében alapvetően közös nevezőn vannak a megkérdezett intézmények, de a „C” kódjelű képző esetében néhány egyéni probléma is nehezíti a munkát.

- A nyelviskola korábban az egyetemi hallgatók tanulmányi félévének tizennégyhetes időbeosztásához ütemezte képzéseit: a 24 és 48 órás képzési moduljait 12 hét alatt, heti egy- vagy kétalkalmas tanfolyamokon, melyeket az egyetemi tanítási szünetekben tartott. Az új jogszabály a modulokhoz minimum harminc órát rendel. Az intézmény megpróbált plusz alkalmakat beültetni az ütemezésbe (akár hétköznap, akár hétvégén), de mivel a hallgatók napirendje az egyetemi tárgyak miatt kötött, nem tudtak megjelenni ezeken az alkalmakon. A képző új ütemezési elve szerint a képzések érintik a vizsgaidőszakot is (annak érdekében, hogy továbbra is később kezdődhessenek, mint az egyetemi oktatás). Itt fennáll a veszélye, hogy a résztvevők az utolsó két-három nyelvórán nem jelennek meg.

- A „C” képzőnél az előzetes tudásmérés egy online rendszerben biztosított: minden engedélyezett nyelvhez tartozik egy B1-es, egy B2-es és egy C1-es teszt. Visszatérő tapasztalat, hogy bár a feladatsorok alapvetően jók, csak az írásban mérhető készségek értékelésére megfelelőek. Így előfordul, hogy egy erős íráskészségű résztvevő a nyelvvizsga-előkészítő csoportban oda nem illő szóbeli tudásról tesz tanúbizonyságot, de a jogszabály előírásai szerint a képzés kezdése után nem helyezhető át egy másik, számára megfelelőbb csoportba, hiszen a FIR-ben nem lehetséges a létszámok megváltoztatása. A megoldás természetesen a kiegészítő szóbeli szintfelmérés lenne, de a tapasztalatok szerint ezen a szorgalmi időszak kezdete előtt *még nem*, az egyetemi oktatás indulása után *már nem* jelennek meg a hallgatók.
- Ugyanezen okból nem lehetséges az összes felnőttképzési szerződést az első oktatási alkalom előtt aláírni: hiszen a hallgatókkal csak az első órán találkozunk, de aki ott nem jelenik meg, annak minimum egy héttel csúszik az aláírása.

A képzők problémaként említik az egységes dokumentum „papírközpontúságát”. A szabályok értelmében minden engedélyezett képzés egységes dokumentumában el kell helyezni a képzési programot is. Ez egy nyelvi képzés esetén ugyan átlagosan csak 40-50 oldal, de ha egy intézmény egy évben harminc képzést indít, akkor jóval több mint ezer oldalnyi papírt használ fel csak a képzési programok kinyomtatásához. A „C” képző képviselői szerint az egységes dokumentációban elégséges lenne mindössze hivatkozni a képzési programra, hiszen az elérhető a hatóság nyilvántartásában, a szakértő akár az ellenőrzésre magával vitt laptopon is megnyithatná. A haladási naplóban feltüntetett ismeretanyagoknak, illetve az egységes dokumentum további elemeinek és a program elvárásainak összehasonlításával ily módon is igazolható lehetne a program szerinti képzés megvalósítása.

5. A vizsgált intézmények engedélyezése és minőségpolitikája

5.1. Az „A” intézmény esete

2014 májusában került sor az intézmény helyszíni szemléjére. Miután mind az intézmény jogállásáról, mind a személyi és tárgyi feltételeknek, illetve vagyoni biztosítéknak a rendelkezésre állásáról, a képzési programok megfelelőségéről és a felnőttképzést kiegészítő tevékenységek meglétéről, mind a minőségirányítás dokumentumainak rendelkezésre állásáról meggyőződtek a helyszíni szemlét végzők, két héttel később nyilvántartásba vették az intézményt. A képző szakmai vezetője pedagógiai végzettségű, egyben az intézmény főállású vezetőtanára is.

A képző minőségpolitikája és módszertani ismertetője alapján pontos képet alkothatunk a minőségre törekvésről. Hangsúlyozandó, hogy az intézmény ISO 9001 tanúsítvánnyal rendelkezik, és államilag akkreditált nyelvvizsgahelyként tartják nyilván.

Az intézmény minőségirányítási kézikönyve és minőségpolitikája a jogszabályoknak mindenben megfelelő, ugyanakkor működésük egyediségét nélkülöző dokumentum. Az intézmény a minőségirányítási kézikönyvében nem törekszik a teljességre, tájékoztatójában részletesen ír mindazon szakmai és humán követelményekről, amelyek a mindennapi oktatás minőségét garantálják.

Ami a nyelviskolát szakmailag igazán megkülönbözteti a többitől, az a saját maga által kidolgozott, angol, illetve német nyelvből hatályos nyelvi programkövetelmény. E két nyelv engedélyezett képzéseit a nyelviskola a saját maga által kidolgozott nyelvi programkövetelmény alapján készült képzési programok szerint valósítja meg.

5.2. A „B” intézmény esete

A képző 2014. augusztus 31-ig volt jogosult akkreditált nyelvi képzések szervezésére. A Nemzeti Munkaügyi Hivatal határozata szerint az angol és német nyelvi képzési programjait 2014. októberi hatállyal nyilvántartásba vették. A vagyoni biztosítékot kezeli biztosítás formájában, egy alkuszcégen keresztül jelölte meg.

Az intézmény 2015-ös minőségcéljai egyrészt a hallgatói elégedettségmérés eredményeire vonatkoznak. A nyelviskola mindkét nyelv esetében a 8,25-ös átlagot jelölte meg minőségcélként. Indoklása szerint a 80%-on felüli eredmény megfelelő alapot nyújt a fenntartható, jó minőségű, biztonságos működéshez és szolgáltatásnyújtáshoz.

A minőségcélok másik eleme a lemorzsolódási arány csökkentése volt, melyet a képző minden elindított nyelvi képzés esetén 20%-ban maximalizált.

Az intézmény minőségirányítási kézikönyve – mely a képző minőségirányítási rendszerének alapidokumentuma – részletesen ismerteti minőségpolitikáját: a jogszabálykövetéssel párhuzamos partneri elégedettség, a széles körű megrendelői igények maradéktalan kielégítése, a hosszú távú bizalom, a szolgáltatások és folyamatok folyamatos felülvizsgálata és javítása ugyanúgy megjelenik benne, mint a munkatársak rendszeres továbbképzése és a minőségcélok évenkénti felülvizsgálata és módosítása.

Leírja a képzési program „születésének” folyamatát a képzési ötlet felmerülésétől az engedélyeztetésig, és összefoglalja a program megvalósításának rendszerét a tananyagok, segédeszközök hozzárendelésétől a tárgyi és személyi feltételek biztosításán át a munkatársak eligazításáig és a jogszabályoknak megfelelő képzésindításig.

A részletes, közel 40 oldalas kézikönyv sorra veszi az oktatók alkalmazására vonatkozó szakmai feltételeket és feladatokat (mint pl. a próbatanítás vagy akár mentorálás), a továbbképzési lehetőségeket, a tanárok teljesítményére vonatkozó visszacsatolás folyamatát. Bemutatja a hallgatói és oktatói elégedettségmérés folyamatát és az eredményfeldolgozás módját, kitér a megszerzett kompetenciák munkaerő-piaci hasznosulásának utókövetésére.

Panaszkezelési rendszerének alapelve az átláthatóság és a hatékonyság, ennek – és a jövőben hasznosítható adatok tárolása – érdekében panasznyilvántartást vezet, amely a panaszok átfutási idejéről ugyanúgy tartalmaz információt, mint a panaszok típusairól vagy a megoldásuk utáni ügyfél-elégedettségéről.

A kézikönyv rendelkezik az intézmény önértékeléséről is. A folyamatot évente egy alkalommal vizsik végig, az intézményi célértékek (indikátorok) pedig az éves minőségcélok teljesülésére, a vezetés minőségre gyakorolt szerepére és a teljes folyamatszabályozásra vonatkoznak. A mérhető jellemzőket 60%-os eredménytől megfelelőnek, 80%-os eredménytől pedig kiválóan megfeleltnek tekintik.

Minőségbiztosításuk a képzési programok szerkesztésénél is megjelenik: az összes nyelv képzési programjának felépítése és szerkezete megegyezik a képzőnél.

5.3. A „C” intézmény esete

Az intézmény 2016. április végén kérelmezte képzéseinek engedélyezését. Kérelmét angol, német, francia, olasz, orosz, spanyol és magyar mint idegen nyelv képzési programjai alapján terjesztette be.

A vagyoni biztosítékot letéti számlával igazolták, melyhez a már meglévő hitelintézeti szerződésük mellé egy kiegészítést készítettek. Ez meghatározza többek között azt, hogy a letéti számla terhére kizárólag a befizetett képzési díjak visszatérítése történhet meg.

A képző szakmai vezetője pedagógiai végzettségű, főállású vezetőtanár, egyben az intézmény államilag akkreditált nyelvvizsgarendszerének szakmai felelőse.

Az engedélyezési dokumentáció részét képező alapító okirat szerint az intézmény százszázalékos tulajdonosa egy egyetem, amelynek törvényes képviselője az intézmény kancellárja. A társaság törzstőkéje húszmillió forint. A képző az épületét az egyetemmel kötött bérleti szerződés alapján használja.

A nyelviskola szoros kapcsolatban áll a „B” képzőintézménnyel, hiszen engedélyezési folyamatukat a „B” képző felnőttképzési szakértőként koordinálta, gondoskodott a képzési programok előminősítéséről, képviselte a képzőt a helyszíni szemlén, és szakmai segítségével azóta is rendelkezésre áll.

A képzési programok és a minőségirányítási rendszer ennek megfelelően a „B” képzőével azonosak, az eltérés a minőségcélok irányszámaiban mutatható ki.

A „C” képző a még megfelelő lemorzsolódási arányt 50%-ban határozza meg, amit azzal indokol, hogy az egyetemisták a tanfolyamok harmadik harmadán gyakran nem jelennek meg. Ez nem függ össze a tanfolyam minőségével, hiszen érthető, hogy az egyetemi főfeladatok érdemelnek nagyobb figyelmet. A képző azt is hozzáteszi, hogy azon egyetemista résztvevők, akiknek a szülők fizetik ki a tanfolyam díját, kevésbé veszik komolyan a tanulást azoknál, akik a maguknak megkeresett összegből finanszírozzák a nyelvtanulást.

A tanfolyami záróvizsgák eredményének elvárt aránya 60%. A szám meghatározása nemcsak a jogszabályban megfogalmazott előírás, hanem az államilag elismert nyelvvizsgák sikerességi küszöbének figyelembe vételével is történt.

Mivel a képző által működtetett nyelvvizsgarendszer sikerességi küszöbe 60%, kézenfekvőnek tűnt, hogy ez legyen a tanfolyami zárótesztek eredményével kapcsolatos minimális elvárás is.

A harmadik irányszám az elégedettségi kérdőívek 7,00-s képzésenkénti aránya. Ez még megfelelően magas ahhoz, hogy minőséget lehessen feltételezni róla, de „befefér” az eltérő igényű vagy különböző attitűddel, elvárással rendelkező hallgatók által adott, esetlegesen alacsonyabb értékelés is.

6. REFLEXIÓ ÉS ÖSSZEGZÉS

A felnőttképzési jogszabályok működésével kapcsolatos anomáliák bemutatásával azokra a területekre szerettem volna rávilágítani, amelyek a leginkább problematikusak a nyelvi képzések szervezése szempontjából.

Véleményem szerint a felnőttképzési törvény hatáskörét érdemes lenne tovább szélesíteni: mivel hatálya nem terjed ki az összes felnőttképzéssel foglalkozó intézményre, nem szünteti meg a felnőttképzés „fekete- vagy szürkegazdaságát”. Nem tekinthető morálisan helyesnek, hogy az átláthatóságot vállaló, a törvényi elvárásoknak eleget tevő, megfelelő személyi és tárgyi feltételekkel rendelkező, minőségirányítási rendszert működtető intézményeket mulasztásaikért a minimálbér sokszorosára büntethetik, míg mások retorzió nélkül élhetnek az illegalitás peremén.

Szükséges lenne megteremteni annak a lehetőségét, hogy az engedélyt nem szerzett képzők is ellenőrizhetők legyenek, akár egy alternatív feltételrendszerrel, szabálysértéseik pedig szankcionálhatóakká váljanak.

Amint az egyik intézmény képviselője kifejtette, a törvény sok esetben túl szigorúan szabályoz, és a képzés világára a bürokrácia alapelveit próbálja alkalmazni⁷.

Egy másik képző által említett papírközpontúság véleményem szerint is számos esetben indokolatlan: a képzési programok egységes dokumentumban történő elhelyezésén kívül nem érzem szükségesnek azt, hogy a képzés dokumentációjában minden esetben szerepeljen a helyszínen rendelkezésre állását igazoló bérleti szerződés vagy tulajdoni lap, még abban az esetben is, ha a képző az egyetlen képzési helyszínén bonyolítja le összes

⁷ Magam sem látom be, hogy a képzési programban meghatározott maximális csoportlétszám eléréséig miért nem lehetséges a képzésbe történő későbbi bekapcsolódás abban az esetben, ha a képzéshez tartozó programmodul bemeneti kompetenciáival rendelkezik a résztvevő. Illetve miért nem lehet a hiányzások mértéke 20% helyett akár 30% is: egy önköltséges nyelvtanuló anyagilag is érdekelt a saját teljesítményében, könnyen elképzelhető, hogy noha a megengedhető öt alkalom helyett hét alkalommal hiányzik, képességei és hozzáállása révén nem marad le a csoporttól.

képzését. Véleményem szerint elegendő lenne egy példányban a szerződést őrizni, az összes tanfolyam helyszínének használati jogosultságát igazolására.

A törvényi módosítás a megkérdezett nyelvi képzők véleménye szerint nem könnyítette meg az intézményi működést. Az interjúk feldolgozása során ez több ponton is alátámasztás nyert. A 2011-ben végzett kutatás egyik megállapítása is megerősítést nyert: az új törvény alapján is fennáll (Farkas 2013) a képzőket jelentősen sújtó dokumentációs teher. A Felnőttképzési Információs Rendszer (FIR) számos esetben nehezen alkalmazható. Minden megkérdezett jelezte aggályait és a rendszer működésének alkalmazási nehézségeit. Az átláthatóságot nem segíti, hogy ahogy a törvény hatálya nem vonatkozik a teljes felnőttképzési vertikumára, csak azokra, akik a törvény alapján kötelező jelleggel, vagy saját döntésük eredményeként kerültek a felnőttképzési törvény hatálya alá.

A tanulmány összegzéseként megállapítható, hogy a gyakorlati problémákkal szembesülő szakemberek véleménye szerint a törvény további finomításának lehetőségét érdemes lenne napirenden tartani, és a szabályozást differenciáltabban igazítani a felnőttképzési intézmények típusaihoz.

Felhasznált irodalom:

- Babbie, Earl (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Dányi Lászlóné (2014): *Felnőttképzési szakértők továbbképzése, az új jogforrások alkalmazására való felkészítése. Felnőttképzési nyelvi programkövetelmények*. Felnőttképzési Szakértők Országos Egyesülete, Budapest.
- Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma – tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. TypiArt, Budapest.
- Farkas Éva - Henczi Lajos (2014): *A felnőttképzés új szabályozása – Felnőttképzési kézikönyv*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.
- Márkus Edina (2014): Az általános célú felnőttképzési intézmények és programok kínálata két hazai régióban, In. FELNŐTTKÉPZÉSI SZEMLE 8: 44-60.
- Nemzeti Munkaügyi Hivatal (2014): *A szakképzés szabályozása. Tájékoztató a szakképzési szakértők szakképzési változásokra való felkészítéséhez.*, Budapest.

Jogsabályok

- *2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről.*
- *2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről.*
- *393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet a felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról.*
- *16/2014. (IV. 4.) NGM rendelet a felnőttképzési nyelvi programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a nyelvi képzés követelményei teljesítésének igazolásáról.*
- *378/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet egyes központi hivatalok és költségvetési szervi formában működő minisztériumi háttérintézmények felülvizsgálatával összefüggő jogutódlásáról, valamint egyes közfeladatok átvételéről.*

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Dunás-Varga Ildikó

Fogyatékosággal élő személyek a magyar (nyílt) munkaerőpiacon – egy-egy kapcsolódó területen dolgozó szakember nézőpontjából

A fogyatékosággal élő személyek nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatási rátája tükrözi az adott országnak nemcsak gazdasági, hanem társadalmi fejlettségének szintjét is. Vizsgálatom fókuszát a *részvétel, az egyenlőség, foglalkoztatás és oktatás, képzés* területeire alapoztam. A képzési szinteken felfelé folyamatosan csökken, azaz nyílik a „képzési olló”, amíg foglalkoztatottság területén alacsony a fogyatékosággal élő személyek részvétele. Mivel az integrált foglalkoztatás az Európai Unióban a nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatást jelenti (Cseh 2014), ezért nem foglalkozom az akkreditált foglalkoztatási formával.

A főbb szakirodalmi források áttekintése és adatok elemzése után *félig strukturált interjú módszerrel* a munkaerő-piac képviselőinek gyakorlati tapasztalatainak keresztül elemeztem a fogyatékosággal élő felnőttek hazai oktatási, képzési és foglalkoztatási helyzetének főbb tényezőit, és összegeztem a szakértők javaslatait.

1. Szakirodalmi áttekintés

1.1. A fogyatékoság emberi jogi modellje

Az *emberi jogi modell* az esélyegyenlőség, az emberi jogok biztosítása oldaláról közelíti meg a fogalmat, és az elmúlt évtizedekben párhuzamosan fejlődött a többi modell mellett. *Hadi Nikolett* 2013-as disszertációjában alapjogi modellként nevezi. 2006-ban kihirdették a fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezményt, mely a 2010. évi Európai Unió Fogyatékoságügyi Stratégia alapja is lett.

E fogalom meghatározása szerint „Fogyatékosággal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.” (ENSZ 2006:2)

Ennek értelmében, ha a társadalmi szerepvállalást biztosítjuk, akkor a fogyatékoság fogalmát is feloldjuk, mivel önmagában a károsodás nem fogyatékoság (1. ábra).

1. ábra: Az ENSZ fogyatékoság fogalmának modellje a 2006. évi ENSZ-egyezmény alapján



(saját szerkesztés)

Véleményem szerint mind az ENSZ-deklaráció, mind a Fogyatékoságügyi Stratégia hosszútávon arra törekszik, hogy a fogyatékoságot, mint fogalmat, mint kategóriát feloldja a társadalmi szerepvállalásban, és e mentén azonosítsa az egyenlőtlenségeket, melyek dimenziói nem szűkíthetők a fogyatékoság fogalmába.

1.2. Az Európai Unió Fogyatékoságügyi Stratégiája 2010–2020

Az Európai Unió Fogyatékoságügyi Stratégiája szerint *minden hatodik ember fogyatékosággal él*, ami az Unióban 80 millió embert érint. Az ENSZ 2006-os fogalma mentén határozták meg a célcsoportot.

Az Európa 2020 stratégia tágabb értelemben azon kötelezettségvállalást is tükrözi, miszerint 2020-ra akadálymentes Európát teremt a becslések szerint mintegy 80 millió fogyatékosággal élő uniós polgár számára. A fogyatékoságügyi bizottsági munkadokumentum szerint az Európai Unióban a 16 éven felüli populáció 25,8 százaléka valamely fogyatékosággal él, ez Magyarországon 27,6 százalék (*European Commission*, 2014:59). A fogyatékosággal élő személyek társadalmi támogatása érdekében az uniós

tagállamok nyolc közös fellépési területét határoztak meg, melyet 2010.11.15-én bizottsági közleményben meg is erősítettek. Ezen területek a következők: Részvétel, Egyenlőség, Foglalkoztatás, Oktatás és képzés, Szociális védelem, Egészségügy, Külső fellépés, Végrehajtás.

1.2.1. Oktatás, képzés és foglalkoztatás

1.2.1.1. Oktatás, képzés

A Fogytékosságügyi Stratégia szerint a 16-19 éves fogyatékossgal élő fiatalok 37 százaléka lemorzsolódik a középiskolából. Ez az arány kevesebb a részben vagy egyáltalán nem érintett fiatalok esetében. A „Mozgásban az ifjúság” program azon fiatalokat célozza meg, akik nem dolgoznak, és nem vesznek részt képzésben, illetve még a tartósan munkanélkülieket és nem regisztrált álláskeresőket is. Azon régiók kapnak támogatást, ahol az „ifjúsági munkanélküliség” meghaladja a 25 százalékot. Az ifjúsági foglalkoztatási kezdeményezés összköltségvetését 2013-ban 2014-2020 közötti időszakra 6,4 milliárd euróban határozták meg. Ezt a keretösszeget az Európai Bizottság 2016 szeptemberében 8 milliárd euróra javasolt emelni (European Commission 2016:7).

1.2.1.2. A nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatás

A Fogytékosságügyi Stratégia *Foglalkoztatás* fellépési területe a nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatás növelését, az integrált foglalkoztatást szorgalmazza minél nagyobb arányban, közelítve az Európa 2020 célkitűzéséhez, miszerint a 20–64 évesek foglalkoztatási rátájának legalább 75 százalékra növelését szeretnék elérni 2020-ra.

Az Európai Unió fogyatékossgügyi bizottsági munkadokumentuma szerint az Európai Unióban 2010-ben a 20 és 64 év közötti fogyatékossgal élő személyek 46 százaléka dolgozott alkalmazottként, a nem fogyatékos személyek 72 százalékaival szemben. 2011-ben ez az arány 0,9 százalékkal nőtt meg a fogyatékossgal élő személyek tekintetében, mialatt a nem fogyatékossgal élő személyek aránya nem változott (*European Commission*, 2014:62). Azóta azonban az Eurostat nem végzett ilyen irányú felmérést. Szorosan ide kapcsolódik a 2012-es Eurobarometer diszkriminációval kapcsolatos felmérése is, mely szerint minden második európai lakos (46 százalék) úgy véli, hogy széles körű a diszkrimináció a fogyatékossgal élő emberekkel szemben, és a fogyatékos lakosság 28 százalékának bevallása szerint tapasztalta is közvetlenül. Minden tagállamban a korlátozott hozzáférhetőséget nevezték meg elsősorban, mint a diszkrimináció egyik fajtáját (*European Commission* 2014:12).

1.3. A fogyatékossg fogalma a főbb magyar jogszabályok tükrében

A fogalom meghatározása nehézkes, mivel nem egységes fogalomhasználat van mind a köztudatban, mind a jogalkotás szintjén (fogyatékos személy, fogyatékkal élő - fogyatékossgal élő, rokkant, egészségkárosodott, megváltozott munkaképességű).

Hazai legfőbb törvényünk, az *Alaptörvény* XV. cikk (5) pontja is a „fogyatékkal élő” kifejezést használja, melyre már 2012-ben a „Munka méltósága” projekt keretében

lezajlott ombudsmani vizsgálat is felhívta a figyelmet. A vizsgálat hangsúlyozta azt is többek között, hogy „(...) Az ombudsman a vizsgálat során sajnálattal tapasztalta, hogy valamennyi megkeresett szerv továbbra is téves fogalomhasználattal él, ugyanis az elfogadott, helyes szóhasználat szerint az érzékszervi, mozgásszervi és értelmi sérült, illetve akadályozott emberek „fogyatékos személyek” illetve „fogyatékossgal élő személyek”. A társadalmi szemléletformálás érdekében és az esélyegyenlőség jegyében ezért a „fogyatékkal élő személyek” szóhasználat kerülendő” (Haidegger és Kozicz 2013:123).

Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról (továbbiakban Fot.) 4.§. (a) pontja alapján fogyatékos személy „az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással - illetve ezek bármilyen halmozódásával - él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja.” Tehát a fogalom az ENSZ fogyatékossg fogalmával összhangba került, bár a Fot. 2013. 06.01-i módosítását megelőzően a még némiképp más megfogalmazásban értelmezi a fogyatékossgot⁸, például nem volt benne a pszichoszociális fogyatékossg.

A fogyatékossgai típusokat egyrészt a DSM-V (A mentális betegségek diagnosztikai és statisztikai kézikönyve V. verzió) osztályozási rendszer, illetve a BNO-10 ((Betegségek Nemzetközi Osztályozása 10. verzió) jelöli meg. Hazánkban a BNO-10 diagnosztikai rendszer alapján határoznak meg diagnózist.⁹ A nemzeti köznevelésről és a felsőoktatásról szóló törvény illetve a hozzájuk kapcsolódó rendeletek az SNI - besorolást is alkalmazzák, mely elsősorban nem szakmai, hanem finanszírozási besorolás (Csépe 2007:1).

1.3.1. A megváltozott munkaképesség

A fogalom megközelítését nem könnyíti meg sem a jogi, sem a szakirodalmi környezet, mivel különböző definíciót használnak. A hazai meghatározásokban is sokszor a fogyatékossgal élő és a megváltozott munkaképességű személyek kifejezést szinonimaként használják, miközben csak arról van szó, hogy a 2011. évi CXCI. törvény csak az egészségkárosodás és munkaképesség mértékéről rendelkezik a megváltozott munkaképességű személyek definíciójában, a medikális és deficitfókusz erőteljesen jelen van. Mivel a diagnosztika és a jogszabályi környezet adott esetben részben vagy egészben eltérő, illetve kevert meghatározást alkalmaz, ez értelmezési és jogi értelemben is nem

⁸ 2013.05.31-ig hatályos 1998. évi XXVI. törvény alapján az minősült fogyatékos személynek, „aki érzékszervi -így különösen látás-, hallásszervi, mozgásszervi, értelmi képességeit jelentős mértékben vagy egyáltalán nem birtokolja, illetőleg a kommunikációjában számottevően korlátozott, és ez számára tartós hátrányt jelent a társadalmi életben való aktív részvétel során.”

⁹ A BNO-11 várhatóan 2018-ban jelenik meg: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>

egységes ellátást, ennek következtében pedig nem egységes részvételt és hozzáférést hozhat magával.

Ezt a gondolatmenetet megerősítik a már fentebb említett „A Munka méltósága” projekt vizsgálata kapcsán leírt észrevételek is: „A jelenlegi foglalkoztatási rendszer a fogyatékossgal élők foglalkoztatását nem támogatja, hiszen a „megváltozott munkaképességű személy” fogalomkör tág, és több homogén csoportot foglal magában, és pedig egészségkárosodottakat és fogyatékossgal élő személyeket”(Haidegger és Kozicz, 2013:124).

A megváltozott munkaképesség fogalma „foglalkoztatási értelemben vett definíció” is (Csapó, 2011:8), hiszen a rehabilitációs hozzájárulás megfizetésének kötelezettsége alól mentesülnek azon munkáltatók, akik 25 főnél több főt és legalább 5 százalékban megváltozott munkaképességű, *minősített* munkavállalót alkalmaznak (tehát 25 főként legalább 1 főt).

A fizetendő rehabilitációs hozzájárulás éves összege a hiányzó létszám és a rehabilitációs hozzájárulás szorzata, 2016-ig a rehabilitációs hozzájárulás mértéke 964 500 Ft/fő/év volt (2011. évi CXCI. törvény 23.§.). 2017. január elsejétől ez annyiban módosul, hogy már a mindenkori minimálbér kilencszerese, tehát 2017-ben 127 650 Ft kilencszerese, azaz 1 148 850 Ft a rehabilitációs hozzájárulás összege, így a mindenkori minimálbér határozza meg a továbbiakban fix összeg helyett.

Elmondható tehát, hogy, nem minden fogyatékossgal élő személy megváltozott munkaképességű, és nem minden megváltozott munkaképességű fogyatékossgal élő személy.

1.3.2. Az oktatás és képzés, foglalkoztatás területe hazánkban

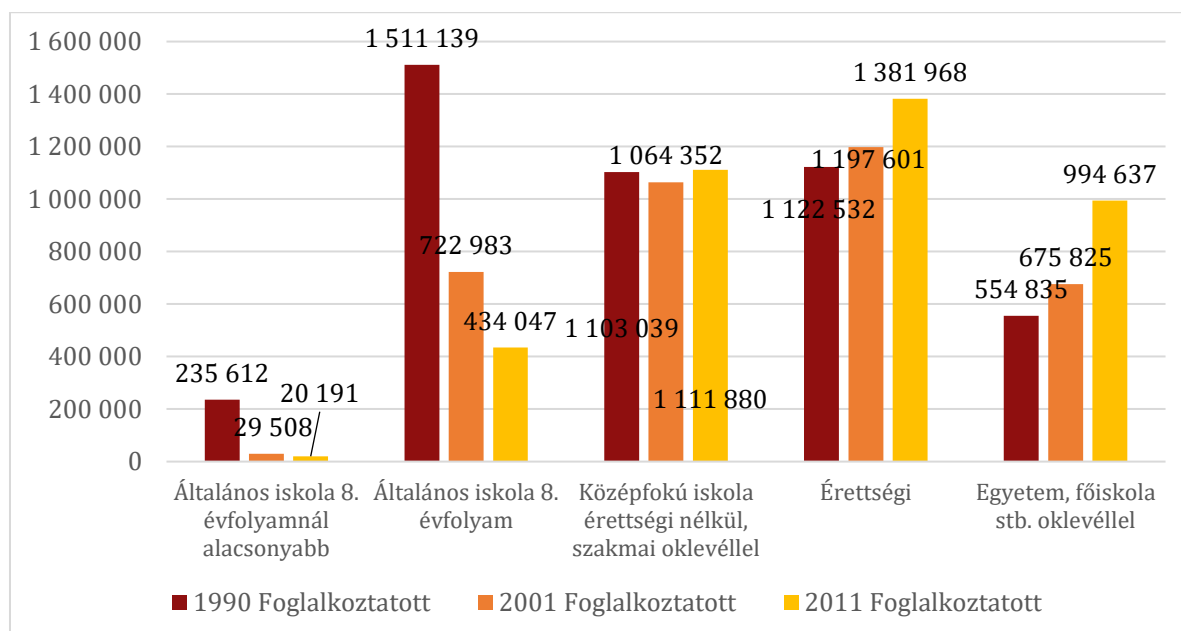
A Központi Statisztikai Hivatal (továbbiakban KSH) már az 1870-1949 között minden népszámláláskor szerepeltették a „testi és szellemi fogyatékosokat”, ezt követően 1990-ben a népesség 20 százalékát mérték fel (KSH, 2015:9). A teljes körű, 2001-es és 2011-es adatfelvételeknél megfigyelhető, hogy a különböző fogyatékossgai kategóriák a mindenkori elnevezések tükrében változtak. Az utólagos összehasonlítások így pontatlanok a teljes körű népszámlálási adatok feldolgozása esetén.

A 2011-es népszámláláskor meghatározott fogyatékossga fogalom összehangolt volt az adatfelvétel idején hatályos Fot.-ban leírtakkal. A statisztikai adatfelvételek során az önkéntes válaszadás miatt valószínűleg kevesebben vallották magukat fogyatékossgal élő, tartós beteg vagy éppen megváltozott munkaképességű személynek, mint valójában.

Ez az utóbbi kategóriához a KSH eltérő fogalmat használt az akkori jogszabályhoz képest¹⁰, ezért a KSH adatfelvételeit ebben a témakörben nem használom fel.

Az 1990. évi népszámlálás szerint a foglalkoztatottak többsége befejezett 8 osztály végzettséggel rendelkezett, 1 511 139 fő. 2011-ben ez a szám kevesebb, mint harmadára esett vissza, 28,72 százalékra (434 047 fő), tehát ebből az következik, hogy csupán általános iskolai tanulmányokkal és végzettséggel az elhelyezkedési esély és a foglalkoztatás 11 év alatt meredeken csökkent. A magasabb képzési szintet megszerzők száma folyamatosan emelkedett, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők foglalkoztatottsága 1990 és 2011 között közel megduplázódott (2. ábra, utolsó oszlopocsoport).

2. ábra: Foglalkoztatottak száma végzettség szerint



(KSH, 2011a táblázat alapján)

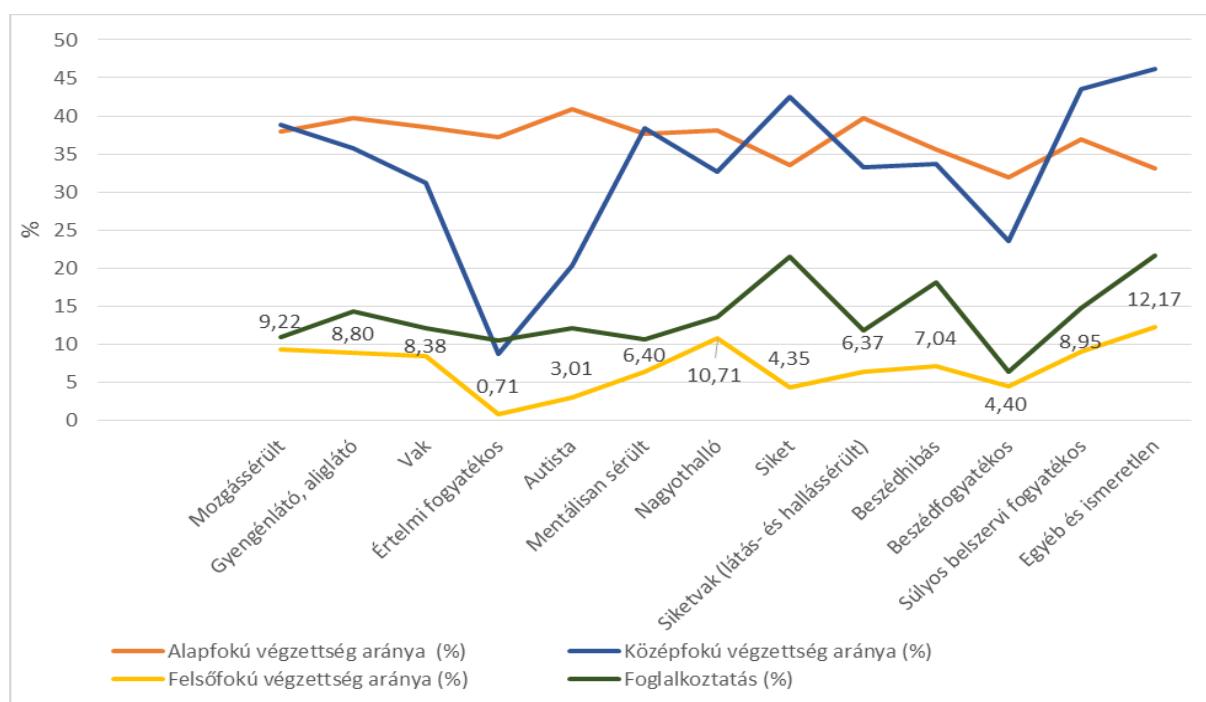
A 2011. évi népszámlálás során a fogyatékossgal élő személyek tekintetében a legmagasabb iskolai végzettség és foglalkoztatottság összefüggéseit a fogyatékossg típusokra néztem meg, és azt találtam, hogy az egyéb és ismeretlen kategóriába tartozók magasan vezetnek mind a végzettségi, mind a foglalkoztatási arányt. Erre vonatkozó információt a KSH módszertani magyarázatában nem találtam (KSH 2014), a továbbiakban 36 808 főt összevonva tüntetek fel az Egyéb és ismeretlen kategóriában. Ahogy a 3. ábrán is látható, leginkább kiugró különbségeket a középfokú végzettséget vizsgálva lehet észrevenni. Az értelmi fogyatékosok 8,63 százaléka, az autisták 20,34

¹⁰ „(...) megváltozott munkaképességűnek az minősült, aki valamilyen tartós, legalább 6 hónapja fennálló egészségi vagy szervi eredetű problémával küzd, és ez a munkavégzés valamely dimenzióját (munkavégzés hossza, jellege, munkahelyre történő közlekedés stb.) tekintve őt korlátozza.” (KSH, 2016. 16.o.).

százaléka, és a beszéd fogyatékosok (a beszédhiba itt nem egyenlő a beszéd fogyatékosokkal) 23,47 százaléka szerezte meg középfokú végzettségét (szakmai oklevél vagy érettségi) 2011-ben. Ezen fogyatékosági típusokba tartozó személyek a felsőfokú végzettséget szerzők legalacsonyabb arányában is megmutatkoznak. A siket személyeknél mind a középfokú végzettség, mind a foglalkoztatottság az Egyéb és ismeretlen kategóriába tartozókat követi, magasan vezetve a többi fogyatékosági típushoz hasonlítva.

2011-ben a felsőfokú végzettség megszerzésének és az elhelyezkedési esélynek, foglalkoztatásnak a fogyatékosokkal élők körében nincs egyértelmű összefüggése, hiszen a legnagyobb arányú foglalkoztatottság a középfokú végzettséget megszerzők körében látható.

3. ábra: A 15 éves és idősebb fogyatékosokkal élők száma legmagasabb befejezett iskolai végzettség és a fogyatékos típusa és a gazdasági aktivitás szerint



(KSH, 2011c és 2011d táblázat alapján)

Érdekes adat, hogy a felsőfokú végzettségűek közül 259 fő, azaz a fogyatékos populáció 0,71 százaléka, az össznépeség 0,0026 százaléka, értelmi fogyatékosnak vallotta magát a 2011. évi népszámlálás idején (KSH 2011b). Önmagában vizsgálva „elvi lehetőség” volt a felsőoktatásban való részvételre értelmi fogyatékosokkal/akadályozottsággal is, mivel a 2011. december 30-ig hatályos 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról 147. §. 8. pontja szerint „fogyatékosokkal élő hallgató: az a hallgató, aki testi, érzékszervi, értelmi,

beszéd fogyatékos, autista, pszichés fejlődési zavarai miatt a tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (például: dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus)". Az ezt követő 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 108.§. 6. pontja¹¹ már elvben is kizárja az értelmi fogyatékossgal élő személyeket a fogyatékossgal élő hallgatói, jelentkezői körből, de megjelenik a meghatározásban a halmozott fogyatékossg.

1.3.3. A társadalmi attitűd és diszkrimináció

A foglalkoztatásban való részvételhez kapcsolódó tényező az oktatási részvétel mellett a társadalmi attitűd és diszkrimináció is. Az Egyenlő Bánásmód Hatóság és az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet közösen végeztek 2013-ban diszkriminációval kapcsolatos kutatást. „Tágítva az időhorizontot 12 hónapról az egész eddigi életre, a diszkriminációt személyesen megtapasztalók aránya egyötödről egyharmadra nőtt az egész népességen belül 2013-ban. (...) A férfiakhoz képest a nőknél jellemzőbb volt a halmozott diszkrimináció (28,1 és 16,3 százalék), de a legmagasabb értéket a fogyatékossgal élőknél és a romák csoportjánál tapasztaltuk (45,1, illetve 59,8 százalék).” (Tardos 2015:16)

Tardos Katalin több munkaerő-piaci integrációt befolyásoló tényezőt azonosított és vizsgált 2015-ben. Elősegítő tényezőkként az állami szabályozást, az üzleti és szervezeti kultúrát, az atipikus munkaformák elterjedését, a munkahelyi esélyegyenlőségi politikákat és gyakorlatokat, dezintegrációs tényezőkként pedig a munkáltatói percepciókat, foglalkozási diszkriminációt, az elsődleges és másodlagos (közfoglalkoztatási) munkaerőpiac közötti átjárhatatlanságot írta le. Ez az „elemzési keret” nem a képzettséget, iskolai végzettséget, lakóhelyet, stb. veszi alapul, hanem a strukturális, munkáltatókkal és munkaerőpiaccal kapcsolatos tényezőket vizsgálta (Tardos 2015:20). A szerző azt is megállapította, hogy a felmérésben résztvevő szervezetek többsége nem alakított ki befogadó kultúrát, és jellemző a megváltozott munkaképességű személyeket foglalkoztatóknál a felsővezetői elköteleződés. A foglalkoztató szervezetek több mint felénél nem történt felkészítő képzés a vezetők, a HR munkatársak és a kollégák részére. Az épített környezet és dokumentáció akadálymentesítése még a foglalkoztató szervezeteknél is 48 illetve 18,9 százalék (Tardos, 2015:248-249).

¹¹ „Fogyatékossgal élő hallgató (jelentkező): aki mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossg együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”

2. Interjúk a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatásának tényezői tekintetében

2.1. Az interjúalanyok kiválasztása és demográfiai jellemzői

A szakterületek meghatározása során arra törekedtem, hogy lehetőség szerint a kapcsolódó, a munkaerő-piachoz kötődő döntéshozó, befolyásoló és résztvevő, területeken dolgozó szakembereket válasszam ki és keressem meg az interjúkérdéseimmel. Az interjúalanyok az államigazgatás, multinacionális cég, valamint kis- és középvállalkozás (továbbiakban KKV), köznevelési intézmény, tudományos szféra képviselői voltak.

2.2. A kutatás hipotézisei

Hipotézisemet a szakirodalom és a saját tapasztalataim alapján fogalmaztam meg. A hipotézisek a foglalkoztatási hátráltató tényezőkre fókuszálnak, érintve a társadalmi szemléletet, az oktatás lehetőségeit és összefüggéseit.

(1) Mivel a fogyatékossgal élő személyek iskolai végzettsége alacsonyabb a többségi társadalom más csoportjaihoz képest, ebből az következik, hogy a munkaerő-piaci kompetenciáik is kevésbé kialakítottak, melyek hátráltató tényezők a foglalkoztatásban.

(2) A többségi társadalom információhiányából és előítéletességéből fakadóan kevésbé tartja munkaképesnek a fogyatékossgal élő személyeket.

(3) A megváltozott munkaképességet és fogyatékossgot megállapító szakvélemények medikális és deficitközpontúak. Segítené a munkáltatókat a foglalkoztatási döntés meghozatalában, ha a hivatalos szakvélemények a vizsgált személy meglévő képességeire és a fejleszthető készségeire jobban fókuszálnának.

3. A kutatás eredményei

3.1. Első számú hipotézis

Az 1. számú hipotézis az alkalmazott vizsgálati módszer eredményei alapján beigazolódott. A 1. számú hipotézis szerint a fogyatékossgal élő személyek iskolai végzettsége általánosan alacsonyabb a többségi társadalom más csoportjaihoz képest, és ebből az következik, hogy a munkaerő-piaci kompetenciáik is kevésbé kialakítottak, s ez hátráltató tényező a foglalkoztatásban.

Cserti-Szauer - Galambos és Papp (2016) tanulmányában a KSH 2011. évi népszámlálási adatait alapul véve leírják, hogy a fogyatékossgal élő személyek egyharmada rendelkezik befejezett nyolc osztállyal, és „a szakmával rendelkezők aránya 17 százalék, érettségivel 19 százalékuk, felsőfokú végzettséggel pedig 9 százalékuk rendelkezik” (*Cserti-Szauer - Galambos és Papp*, 2016:18). Ezzel összefüggésben a fogyatékossgal élő személyek 14 százaléka volt foglalkoztatott 2011-ben a fogyatékos populáción belül, szemben a teljes népesség 46 százalékaival. Az alapvető jogok biztosa is megállapította 2012-ben, hogy nincs olyan képzés a fogyatékossgal élő személyeknek, melyek segítenék a munkaerő-piaci részvételt és a kompetenciafejlesztést (*Haidegger és Kozicz* 2013).

A részvétel kapcsán észrevehető, hogy a nyílt munkaerő-piaci szervezeteknél dolgozó HR-vezetők elvétve és csak bizonyos típusú fogyatékos személyekkel találkoznak munkakörnyezetben. Mindannyian egyöntetűen kijelentették, hogy minimális lehetőségeket látnak jelenleg a nyílt foglalkoztatás területén.

A4 (30), jogász

„Olyan nemzetközi konferencia is volt, ahol azt kérdezték, hogy milyen támogató szolgálatok vannak, amik az egyes életfázisokból a fogyatékos személyt átsegítik. (...) Mikor nemzetközi konferenciákon beszélgetünk kollégákkal, nem értik, hogy nálunk ez miért kérdés. Mi az, hogy nincs fogyatékossgal élő munkavállaló itt és itt? Egyáltalán miért különböztetik meg? Munkaerő.”

A7 (43) egyetemi oktató-kutató

„Ott tartunk, hogy 4 és 6 százalék között van a fogyatékossgal élők nyílt munkaerő-piaci jelenléte. Mondjuk 1/3-a, 2/3-a a nyílt és nem nyílt munkaerőpiac. Annyira minimális, hogy Európában vagy a világon nincs máshol – most nem a balkán országok – ilyen alacsony. (...) A felnőttképzésben nincs a fogyatékossgal élőkkel kapcsolatosan semmilyen képzés. (...)”

3.2. Második számú hipotézis

A 2. számú hipotézis alkalmazott vizsgálati módszer eredményei alapján *beigazolódottak*. A 2. számú hipotézis szerint a többségi társadalom információhiányából és előítéletességéből fakadóan kevésbé tartja munkaképesnek a fogyatékossgal élő személyeket.

Az *Ipsos Zrt.* (2013) az Egyenlő Bánásmód Hatóság felkérésére megmérte a „védett tulajdonságú csoportok” hozzáféréseinek akadályait a közigazgatásban, ahol a fogyatékos emberek mellett beletartoztak ebbe a sajátos megfogalmazású csoportba a romák és az időskorúak is. Kitértek arra, hogy „az egyes csoportok elutasítása korrelál egymással, legerősebben az különböző fogyatékossgaltípusokkal élőkkel szemben érzett ellenszenv,

de a romák elutasítása is szignifikáns összefüggésben van minden fogyatékoságtípus elutasításával, legerősebben az értelmi fogyatékosággal, tehát az egyes csoportok elutasítás mögött elsősorban általános toleranciahiány, a másság elutasítása áll.” (Ipsos Zrt. 2013:16) Ezt egy másik kutatás annyiban kiegészíti, hogy a társadalom elutasító magatartásáról maguk az érintettek is úgy nyilatkoznak, hogy az integráció akadályának tekintik (Cseh 2014).

A munkáltatók részéről elzárkózást lehet tapasztalni a fogyatékosággal élő, illetve megváltozott munkaképességű jelölttel, munkavállalóval szemben, melynek okai között az információhiány, a negatív tapasztalatok, előítéletek megtalálhatóak. A válaszadók egyöntetűen az információhiányt, a tudatlanságot emelték ki a foglalkoztatási negatív attitűd jellemzése során. A meginterjúvált személyek a vezetői attitűdöt tartják döntőnek fogyatékosággal élő személy alkalmazásához, és szükségesnek vélik a HR személyzet továbbképzését, felkészítését is a speciális igényű munkavállalók fogadásának előkészítéséhez és a sikeres alkalmazáshoz. Ehhez mind a közigazgatás, mind a civilszféra összefogására és támogatására szükség van. A munkaerőhiány nem fogja véleményük szerint a fogyatékosággal élő személyek foglalkoztatási esélyeit növelni. Elsősorban a speciális szakképzettség nélküli munkakörökben lenne nagyobb esélyük az elhelyezkedésre jelenleg. Az esélyegyenlőség fogalmát saját szavakkal az egyenlő esélyű hozzáférés és képességek szerinti lehetőségek mentén fogalmazták meg.

Érdeemes megemlíteni azonban, hogy a civil szervezet és a közigazgatási szereplők részéről is említésre került az egyéni befogadó szemlélet, így véleményük szerint adott helyzetben egy-egy személy hozzáállása, segítő és támogató szándéka észrevehető és előremozdító hatású.

A1 (40), multinacionális cég HR vezetője

„Nyitottság, szolidaritás szempontjából elég komoly elmaradásban vagyunk egy fejlett nyugat-európai országhoz képest. (...) Nem akarnak ezzel a kérdéssel foglalkozni, mert úgymond van elég bajuk. Ez akkor kerül egyáltalán szóba, mikor csinálnak egy employer branding kampányt, és eszükbe jut, hogy kéne ezt is. De kevés hiteles példát láttam. Ahol láttam, például a magyar ...- nál van ilyen, ott az ügyvezetőnek a kislánya autista, emiatt indultak el ott ilyen programok. Vagy van személyes érintettség vagy érzékenység, vagy nincs. (...) *Amíg a társadalom attitűdjét javítgatom, eltelnek életek.* Addig is telik az idő, és azok az emberek, gyerekek esélytelenül nőnek fel. (...)

A4 (30), jogász

„ Olyan sértő megfogalmazások vannak, olyan látszólag nemtörődömség, vagy ez a jelenség is, hogy jó kis kirakatmegoldások vannak, és mire a gyakorlatba lejut, addigra semmi valódi hatékonysága nem érhető tetten, mert nem szívügye. (...) Érdekes, hogy néha azt érzem én is, hogy itthon az esélyegyenlőség nulla, viszont nap, mint nap, mikor találkozunk, a mindennapi életben mondjuk egy boltban, bárhol, akkor meg iszonyatosan befogadóak az emberek. (...) a HR-es kolléga legalább ő ne ezzel a fajta átlagosan jellemző sztereotip gondolkodással üljön ott, és ez lehet, hogy már elég.”

3.3. Harmadik számú hipotézis

Az 3. számú hipotézis az alkalmazott vizsgálati módszer eredményei alapján beigazolódott.

A 3. számú hipotézis szerint a megváltozott munkaképességet és fogyatékoságot megállapító szakvélemények medikális és deficitközpontúak. Segítené a munkáltatókat a foglalkoztatási döntés meghozatalában, ha a hivatalos szakvélemények a vizsgált személy meglévő képességeire és a fejleszthető készségeire jobban fókuszálnának.

A 7/2012. (II. 14) NEFMI rendelet rendelkezéseit kell alkalmazni a megváltozott munkaképességű személyek ellátása iránti eljárás során. Az értékelő táblázatok az FNO (Funkcióképesség Fogyatékoság és Egészség Nemzetközi Osztályozása) elvei mentén készülnek, tehát a „minősítés” erősen orvosi, egészségügyi és hiányfelmérő, deficitközpontú szemléletet tükröz. Bár a komplex minősítés azt jelenti, hogy foglalkozási rehabilitációs és a szociális szakértő is elkészíti a saját szakvéleményét, és a meglévő képességeket veszi számba, a megváltozott munkaképesség fogalmának és a szakvéleménynek fókusza mégis az orvosi modellen alapul.

A megszólaltatott szakemberek egyetértenek azzal, hogy a szakvéleményeknek nemcsak többségében diagnózist és a károsodás mértékét kellene tartalmazniuk. A munkáltatóknak és egyéb (nem gyógypedagógiai, fejlesztő vagy egészségügyi) szakembereknek szóló informatív, a meglévő és fejleszthető készségek és képességekről szóló külön dokumentum nagyban segítené nem csak az elhelyezkedést, hanem a társadalmi szemléletváltozást is. Az interjúk során igényként és javaslatként fogalmazták meg azt is, hogy szükséges lenne a munkaerő-piaci szereplők és a szakigazgatási szervek közötti kapcsolat illetve párbeszéd elmélyítése és folyamatossága.

A6 (40) KKV, HR-vezető

„Ha pontosabban körülírnák, hogy pontosan mire alkalmazható valaki és mire nem. Jelenleg, ha jelentkezik akár egy megváltozott munkaképességű kolléga, mindig külön nyomozást igényel, hogy alkalmazhatjuk-e.”

A7 (43) egyetemi oktató-kutató

„Volt egyébként most egy nagyothallónk, aki azt mondta, hogy nagyothalló, tudatosult benne, elment, és a munkaadóban nem tudatosult tulajdonképpen, hogy ő csak egy minimálisan hall rosszul, de akkor se foglalkoztatjuk, mert nagyothalló, ott a papír. (...)

4. Összefoglalás, ajánlások

Az esélyegyenlőtlenségben nemcsak a fogyatékos emberek érintettek, azonban leginkább hátrányos helyzetűeknek tekinthetjük őket az oktatás, a felnőttképzés és a foglalkoztatás tekintetében. Ezt alátámasztják a KSH 2011-es népszámlálási adattáblái és a kutatások is. A munkáltatók véleménye és a többi szakterület szakembereinek véleménye jelentősen nem tér el egymástól, ami azt jelenti, hogy a különböző szakterületek közös álláspontjai jó kiinduló alap lenne az intenzívebb párbeszédhez és együttműködéshez.

Az is megfogalmazható, hogy a következő években még nagyobb figyelmet kell fordítani mind az állami, mind a civil szervezetek szintjén arra, hogy szervezzenek a társadalmi befogadói szemléletet megerősítő érzékenyítő programokat. Ez hatással lehet az oktatás, képzés nyitottságára és adaptációs folyamataira is, mely szintén elősegíti a foglalkoztatást. Az azonosított kompetenciák megszerzésére irányuló, egyéni differenciálást támogató oktatási, képzési anyagokkal nemcsak a kompetenciafejlesztést, hanem hosszútávon az egyenrangú partnerséget, a szerepvállalási esélyeket is biztosítani lehet a fogyatékossgal élő embertársaink részére. Kiemelt szerepet kell kapnia a vezetők és a HR munkatársak szemléletválttatásának is, melyet tréningekkel, programokkal lenne érdemes megvalósítani. A szakvéleményeknek a meglévő és fejleszthető készségekre, képességekre is jobban ki kellene térnie, segítve a munkáltatókat, illetve ezzel valószínűleg növelni lehetne a munkáltatói foglalkoztatási hajlandóságot. Ez hosszútávon a többségi társadalom elfogadó, befogadó magatartására is hatással lenne.

Felhasznált irodalom:

- 7/2012. (II. 14) NEFMI rendelet
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200007.NEM
- 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800026.TV
- 2013.05.31-ig hatályos változat:
http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=34535.239192
- 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
<http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0500139.TV>
- 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0700092.tv
- 2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100191.TV

- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV
- Balázs-Földi Emese és Dajnoki Krisztina (2016): Sajátosságok a fogyatékos és megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatásában. Gradus. 3. 1. sz. 313-318.
<http://gradus.kefo.hu/index.php/gradus/article/viewFile/280/296>
- Csapó Beatrix (2011): Megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatása – gazdasági és társadalmi előny. Tájékoztató kiadvány munkáltatók részére. GAK Oktató, Kutató és Innovációs Nonprofit Közhasznú Kft.
http://esely.gak.hu/sites/default/files/languages/megvaltozott_kiadvany_GAK.pdf
- Cseh Judit (2014): A megváltozott munkaképességű személyek nyílt munkaerőpiaci foglalkoztatásának munkáltatói aspektusai. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem.
- Cserti-Szauer Csilla, Galambos Katalin és Papp Gabriella (2016): Pályaorientáció és életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok számára a hazai képzési gyakorlatban. Iskolakultúra. 26. 5. sz. 17-24.
<http://real.mtak.hu/42021/1/02.pdf>
- Csépe Valéria (2007): Az SNI sajátos helyzete Magyarországon. Referátum az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal Számára. Budapest.
http://fppti.hu/szakteruletek/sajatos/hasznos/csepe_sni_ref.pdf
- Egyesült Nemzetek Szövetsége (2006): A Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény.
www.un.org/disabilities/documents/natl/hungary.doc
- European Commission (2014): Commission Staff Working Document. Report on the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the European Union. Brussels.
http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/swd_2014_182_en.pdf
- European Commission (2016): Communication From The Commission To The European Parliament And The Council. Brussels.
http://ec.europa.eu/budget/mff/lib/COM-2016-603/COM-2016-603_en.pdf
- Hadi Nikolett (2013): A fogyatékossgal élő személyek alapjogai. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem.
<http://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/hadi-nikolett/hadi-nikolett-vedes-ertekezes.pdf>
- Haidegger Mariann és Kozicz Ágnes (2013): A fogyatékossgal élő személyek képzése - az ombudsmani vizsgálatok tükrében. Esély. 2013. 1. sz. 120-124.
http://www.esely.org/kiadvanyok/2013_1/haidegger.pdf

- Hangya Dóra (2016): Fogyatékossgal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációjának aktuális kérdései a felnőttképzés területén - I. rész. Neveléstudomány. 4. sz. 31-45.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_4.pdf
- Ipsos Zrt (2013): Védett tulajdonságú csoportok hozzáféréseinek akadályai a közigazgatási döntéshozatalban. Tanulmány az Egyenlő Bánásmód Hatóság megbízásából.
http://www.egyenlobanasmod.hu/tamop/data/M4_mell_5_os_kutatas_EBH.pdf
- Központi Statisztikai Hivatal (2011a): 1.1.3. A népesség gazdasági aktivitás, legmagasabb iskolai végzettség és nemek szerint.
http://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/tablak/foglalkoztatas/08_01_01_03.xls
- Központi Statisztikai Hivatal (2011b): 1.1.1 A népesség száma és megoszlása gazdasági aktivitás és nemek szerint.
http://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/tablak/foglalkoztatas/08_01_01_01.xls
- Központi Statisztikai Hivatal (2011c): 1.5. A 15 éves és idősebb fogyatékossgal élők legmagasabb iskolai végzettség és a fogyatékossga típusa szerint.
http://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/tablak/fogyatekossga/11_01_05.xls
- Központi Statisztikai Hivatal (2011d): 1.6. A fogyatékossgal élők gazdasági aktivitás és fogyatékossga típusa szerint.
http://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/tablak/fogyatekossga/11_01_06.xls
- Központi Statisztikai Hivatal (2014): 2011. évi népszámlálás. 11. A fogyatékossgal élők. Budapest.
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_11_2011.pdf
- Központi Statisztikai Hivatal (2015): 2011. évi népszámlálás. 17. A fogyatékossgal élők helyzete és szociális ellátásuk.
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_17_2011.pdf
- Központi Statisztikai Hivatal (2016): Munkaerőpiaci helyzetkép, 2015. Elektronikus kiadvány.
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/munkerohelyz/munkerohelyz15.pdf>
- Móri Mariann és Mező Katalin (2016): Fogyatékossgal élők a tanulástól a munkavállalásig. Különleges Bánásmód, II., 2016/1. szám, 17-26.
<http://www.hwpf.hu/kulonlegesbanasmod/archivum/kb2016-1/KB2016-1-017-E-1001-5165XXXX0-M%C3%B3r%C3%A9-Mező%20Katalin.pdf>
- Tardos Katalin (2015): Halmazódó diszkrimináció. Kirekesztés és integráció a munkaerőpiacon. Belvedere Meridionale. Szeged.
http://www.belvedere.meridionale.hu/letolt/TardosK_Halmazodo_Belvedere2015_online.pdf

Gaul Emil

Feminista feladatok felé. Differenciálás a vizuális nevelők tanárképzésében

A tanulmány szakirodalmi áttekintésében felvillantom a feminizmus jelenségének, értelmezésének a témánk szempontjából fontos oldalait. Ezt követően kerül sor a feminista pedagógia érintésével a hazai oktatási gyakorlatban betöltött szerepének bemutatására. Ezzel szoros összefüggésben említem meg a pedagógia differenciális elméletének és gyakorlatának kapcsolatát a felsőoktatás női hallgatói esetében. A fejezet végén a vizuális nevelés iskolai gyakorlatában, illetve a tanárképzésben fellelhető nemek szerinti differenciálást vizsgálom. Az elméleti bevezető zárásaként azt feltételezem, hogy a túlnyomó többségében nőkből álló tanár szakos hallgatók számára élvezetesebb és számukra hatékonyabb, ha nekik kézre álló példákon keresztül világítjuk meg a tananyag egy-egy kérdését. Első lépésként a vizuális tanárképzésben sikerrel alkalmazott női tematikájú (hagyományos és önálló, illetve független szerepeket betöltő) feladatok közül mutatok be néhányat, persze a feladatkiírásra adott megoldásokkal illusztrálva.

Feminizmus, differenciálás a pedagógiában

A feminista világkép történetéről, fajtáiról és megjelenéséről a pedagógiai kutatásban és az oktatási gyakorlatban

A nők jogainak védelme című munkájában Mary Wollstonecraft jó kétszáz évvel ezelőtt fogalmazta meg, hogy a nőknek a férfiakkal azonos jogaik vannak a szellemi-, a testi-, a családi-, és a közéletben. Gondolatainak megjelenéséhez (1792) kötik a napjainkig tartó feminista politikai mozgalom kezdetét, ami az évek során egyre gazdagodott és differenciálódott. A második mérföldkő a feminista mozgalom történetében Beauvoirnak 1949-ban megjelent „*A második nem*” című munkája, amiben megalkotja a társadalmi nem fogalmát (amit később Gendernek neveznek el). Amint könyve második fejezetében írja "Az ember nem születik nőnek, hanem azzá válik." (Beauvoir 1969:197), vagyis a nevelés, a szocializáció teszi alárendelt, a férfiaknak kiszolgáltatott személlyé a nőt. Beauvoir emberi nagyságát és emelkedettségét jellemzi a nemek közötti kapcsolatról vallott felfogása, miszerint a két nemnek nem harcolnia kell egymással, hiszen annál sokkal fontosabbak egymásnak, ember mivoltuk mélyen és alapvetően köti őket össze.

A feminizmusnak több nézőpontja, filozófiája alakult ki az idők során. A liberális eszme szerint elegendő a jogegyenlőség kereteit (választójog, tanulás joga, társadalmi érvényesülés joga) megteremteni. A szocialista felfogás a társadalmi rend, az osztályviszonyok és hatalmi struktúra megváltoztatásával látja csak véghezvihetőnek a női egyenjogúság gyakorlati megvalósítását. A radikális feministák szerint az osztályhatalom is a patriarchátusra épül, vagyis a nemek közötti hatalmi megkülönböztetés az alapja a társadalmi rendeknek is. A nemek egyenlőségét ők a patriarchális család forradalmi megszüntetésével látják elérhetőnek. Az ökológiai feministák azt állítják *„hogy a nők kiszabadíthatják magukat a patriarchális kultúrából, ha a 'női természethez' igazodnak. A kölcsönösség, az együttműködés és a nevelés női értékek, amelyeknek ökológiai jellegük van. Míg a nők a természet teremtményei, addig a férfiak a kultúra teremtményei. Így az ökológiai tisztítás és a nemek közötti egyenlőtlenség ugyanannak a folyamatnak a részei, melynek során a 'kulturált' férfiak uralkodnak a 'természetes' nőkön”* (Atanasescu é. n.: 4).

A tudományt ma általában a férfiak nézőpontja határozza meg, így az intézményesített tudomány alapvetően maszkulin, csakúgy, mint a felsőoktatás. A női, kisebbségi, a hatalmi diktátumot megkérdőjelező, illetve új nézőpontot felállító feminista tudomány az 1980-as évektől van jelen elsősorban az angolszász publikációkban. A pedagógia területén a nemzetközi szakirodalom többféle feminista irányzatról számol be, ami lehet, hogy azért van, mert a posztmodern korban a kutatók nem hisznek a meta narratívában, de az is lehet, hogy azért, mert még nem került sor az eltérő irányzatok szintézisére. Az egyik jellegzetes irányzat a társadalmi nem tanítása például a felsőoktatásban – például a Women's és a Gender Studies – a másik pedig a női társadalmi helyzetnek (alárendeltségnek), pszichikumnak és egyéb nőinek tulajdonított sajátosságoknak megfelelő tartalmak és módszerek megjelenítése. Nőinek beállított tulajdonságok pl.: a tévedhetőség (szemben a tévedhetetlen férfítól), a kooperativitás, az érzelmi megközelítés, az asszertív önérvényesítés (Kereszty 2007:1). A hazai tudományosságról és különösen a pedagógiai kutatásokról állapítja meg F. Lassú Zsuzsa (é. n.) azt a szomorú képet, ahol *„A nevelés társadalmi aspektusait taglaló írások éppúgy nélkülözik a nemi nézőpontot, mint a pedagógiai és pszichológiai munkák.”* A megállapítás megkérdőjelezéséhez nincs kellő rálátásom a témára, de az köztudott, hogy az együttműködés a versenyzéssel szemben áll, az érzelmi intelligencia pedig megjelent a hazai tantervekben, továbbképzések gyakorlatában, persze lehet, hogy nem úgy, mint női princípium.

Természetesen ugyanez a „férfias” tudományfelfogás jellemző a hazai közoktatásra is, ami például, a tanórai interakciókban és tanári jelzésekben jelenik meg. (Például amíg a fiúk okosak, a lányok csak szorgalmasak (Thun 1996:5), vagy a tankönyvekben, ahol a példákban szereplő férfi és női minták egyértelműen a patriarchális világkép közvetítését és megerősítését segítik elő (Cs. Czahesz 1996).

A differenciálásról a felnőttoktatásban és a művészeti nevelésben

A differenciálásról (Glaser szóhasználatában az adaptivitásról) szóló alapművében Glaser (1977) a tanulók közötti különbségek figyelembevétele szempontjából öt fokozatot határoz meg. Az első szint a hagyományos osztályt és órabeosztást jelenti, a második szinten már az érdeklődési körök és tudásszintek figyelembevételével tanít a tanár, a következő szinteken csoportbontással és a csoportokra szabott külön feladattal segíti a tanár a tanulás folyamatát, míg az ötödik fokozaton a mindenkire érvényes tantervi előírások majdnem személyre szabásával a tanulás és a számonkérés „egyéni” formájára ad lehetőséget. Az egyéni különbségekhez a tanítási idő és a tartalmak hozzárendelésével lehet talán a leghatékonyabban hozzájárulni. A differenciálás a hazai tanárképzők tantervében tantárgyként szerepel, a szakmódszertanok is tartalmazzák, ugyanakkor a tanítási gyakorlatban a differenciálás alkalmazásának bizonyos fokig gátat szab a csoportok nagysága, a segítő személyzet (asszisztensek, iskolapszichológus) kis létszáma és néhol a tanárok ez irányú felkészültsége.

Az adaptív vagy differenciált tanulásszervezés a tanulók közötti különbségeket elfogadja és a három alapvető szükséglet kielégítésére összpontosít. Arra, hogy minden gyerek tartozzék egy csoporthoz, legyen fontos, számítsanak rá (kapcsolat); legyen képes megcsinálni valamit, bízzon magában (kompetencia); legyen annyira önálló, hogy tudja szabályozni a tevékenységét (autonómia). Az adaptív tanulásszervezés stratégiáit, módszereit Puskás Aurél (2010) négy csoportra bontja.

1. Indirekt tanulásszervezés: A megbeszélés, az értő olvasás, a fogalomalkotás, a problémamegoldás, az esettanulmány és a kutatás.
2. Interaktív tanulásszervezés: Ötletroham, a kooperatív technika, a vita, a szerepjáték és az interjú.
3. Tapasztalati tanulás: Kísérlet, a szimuláció, a játék, a kirándulás, a helyszíni megfigyelés, a mérés és a modellezés.
4. Önálló tanulás: Személyre szóló feladat, a beszámoló, az esszé, a házi feladat, a mestermunka elkészíttetése, továbbá a kutatás és a számítógéppel segített tanulás.

A pedagógia, a differenciáláson belül a fiúk és lányok közötti különbségekkel is foglalkozik, főként abból a szempontból, hogy milyen oktatást nyújtson számukra. A két nem közötti tanulásbeli és tudásra vonatkozó különbséget már a XX. század második felében megállapították, mérésekkel igazolták azt, hogy a lányoknak jobb a verbális képessége, míg a fiúk jobban tájékozódnak térben és jobbak a természettudományban, különösen a fizikában. A preferenciáikban is különböznek egymástól, a témák vagy tantárgyak közül az irodalmat és a zenét a lányok, a testnevelést, technikát a fiúk szeretik jobban. A két nem közötti teljesítmény különbségek azonban sokkal kisebbek, mint ami az egyének és az eltérő életkorok között tapasztalható. A nemzetközi közoktatási gyakorlatra ezért továbbra is a koedukáció a jellemző, mert az együtt nevelődésnek sokkal

nagyobb haszna van a szociális kompetenciák kialakításában, mint ami a nemek külön oktatásával esetleg elérhető tudásgyarapodástól várható lenne (Báthory 2000: 75-80). A differenciálás szakmódszertanának már a kilencvenes évektől kezdve jelentős hazai irodalma van. A vizuális nevelés módszertanának publikációi is foglalkoznak egy-egy kulcsfogalommal, például a kooperatív technikák alkalmazásával, a projekt módszerrel, vagy az ötletrohammal, (Bodóczky 2003, Kárpáti 1998, stb.). Kimondottan a vizuális nevelésben folytatható differenciálásról azonban csak egy könyv jelent meg napjainkig: Bánki Vera – Bálványos Huba (2002): Differenciálás a művészeti nevelésben. A korszerű módszertani ajánlásokat megfogalmazó második, vizuális fejezetben olvasható, hogy ne a munkák elkészítésére (produkció) koncentráljunk (Bánki – Bálványos 2002:113), hanem a személyiség fejlesztésére, a frontális feladatkiadást követően hajoljunk oda a segítséget kérőkhöz (Bánki – Bálványos 2002:104, 132). Az ötlettár is remek feladatválasztékot tár elénk (Bánki – Bálványos 2002:128), amiből válogathat a tanár, de az óra differenciálásra ezen túlmenően nem igazítja el az olvasót.

Magyarországon a társadalmi nem felfogása még sok tradicionális elemet őriz, ami például azt jelenti, hogy a családos nőkre nagyobb teher hárul, mint a férfiakra. Ugyanakkor a felsőfokú végzettséget szerzők között már lényegesen magasabb a nők aránya, így a munka számukra is a siker, az anyagi gyarapodás területét jelenti. 2010 óta a legtöbb gyermeket is a felsőfokú végzettségűek vállalnak (Paksi – Nagy 2014). Ebben az ellentmondásos, feszítő helyzetben élő nők, kiemelten a pedagógusok tanulási feltételeit vizsgáljuk meg egy kicsit az alábbiakban.

A hazai felnőttoktatásnak, andragógiának szakjai, néhány tanszéke és számos továbbképzése van, a képzési tematikákban szerepel a differenciálás és annak módszerei. Ugyanakkor a hazai felnőttoktatás mértéke az európai intenzitásától messze elmarad (Farkas 2009). Mint köztudott, a tanítók és tanárok túlnyomó többsége nő (Setényi 1996). De még az a kevés férfi viselkedése is nőies szerepek irányába tolódik el – állapítja meg Kovács Edina egy tanulmányában (2011), mivel a pedagógusszerep bizonyos fokig „anyapótló”, nőies funkciót tölt be és sokkal kevésbé kap helyet benne a követelő férfi, a hatalom képviselője iránti elvárás. Itt jegyzem meg, hogy nemrég bizonyította Engler Ágnes (2014) azt a különös tényt, – amit tapasztalatból ismertünk, de eddig nem került sor a vizsgálatára – hogy a felsőoktatásban azok a nők teljesítenek jobban, akiken egyébként is nagyobb a teher, tehát a családosok. (Elmondható, hogy annál jobban teljesítenek, minél több gyermekük van.) Ennek okát egyrészt a gyermeket nevelők erősebb motivációjában látja, másrészt véleménye szerint ez abból fakad, hogy a családi élet szervezésében elsajátított tapasztalat jótékonyan hat a tanulásszervezésre. Mint láttuk, igen erős a nők túlsúlya az oktatásban, ennek ellenére a pedagógusok részére készülő tankönyvekben ennek alig néhány helyen van nyoma.

Például az egyetemi vizuális nevelés szakmódszertan könyvekben nem találtam utalást arra, hogy miként igazodjunk a hallgatók érdeklődési köréhez (Balogh 1968, Soltra 1982, Lantos 2010, Bálványos 2000, Bodóczy 2003). Lehetséges, hogy erre azért nem került sor, mert a differenciálást a tanár feladatának tartják, az önállóságához és felelősségi köréhez tartozik. A továbbképzések között az interneten böngészve sem találtam a nemi jellegre épülő, nőknek szóló tematikát, feladatokat. A következő fejezetben éppen ennek a hiánynak a pótlására kifejlesztett feladataim közül mutatok be néhányat.

Néhány vizuális nevelési feladat rajztanárnök számára

A feladatok kialakításánál az volt a célom, hogy az oktatási - nevelési célokat minél hatékonyabban tudjam megvalósítani. Ezért olyan témákat kerestem, amiben otthon érzik magukat a hallgatók, érdekli őket és a feladatmegoldás menetének ismerősége miatt az általam központba helyezett témára tudnak figyelni. Az intimitás és élményszerűség remélhetőleg segíti majd a téma felidézését is. Itt tehát bár megjelent a feminista szellem a feladatok női jellegében, de még nem játszott központi szerepet.

A tanulmánynak ebben a részében, az utóbbi években a vizuális tanártovábbképzések zömében női hallgatóinak szánt feladatokból és azokra készített megoldásokból mutatok be néhányat, majd röviden elemzem a tapasztaltakat. A példák zömmel a hagyományos női szerepekhez kapcsolódnak (bevásárlás, konyha, a háziasszony, a párjának tetszeni akaró nő), de mellettük megjelenik a feladatokban a dolgozó nő, a független önmagát megvalósító személyiség is. Az utolsó példa, a ridikül elemzésének példája pedig már a kaján férfi előítéleteket cáfolja harcoss feminizmussal.

„Asszonysors” szatyorverseny 60 órás rajztanár továbbképzés, Moholy - Nagy Művészeti Egyetem, Budapest, 2006.

A feladat a szerkezeti érzék, az anyagismeret fejlesztését szolgálta. A képzésben résztvevő mintegy 20 rajztanár az alábbi feladatlírást kapta:

„Alkossunk 4-5 fős csoportokat. A csoportok egymással fognak versenyezni. Az a győztes csoport, amelyik a legerősebb bevásárló szatyrot készíti el egy órán belül. A szatyor tároló részének mérete 40x40 cm + a fogantyú (fü vagy belevágott nyílás). A munkához 5 méter 21 cm széles skicc pausz és 1 tubus Technokol ragasztó használható fel.”

1. kép: A szatyorversenyre készített munkák balról jobbra: 1. bevágott fülű, 2. vállpántos, 3. sodrott-csomózott háló, 4. éleken átfutó köteles, 5. ragasztott fülű.



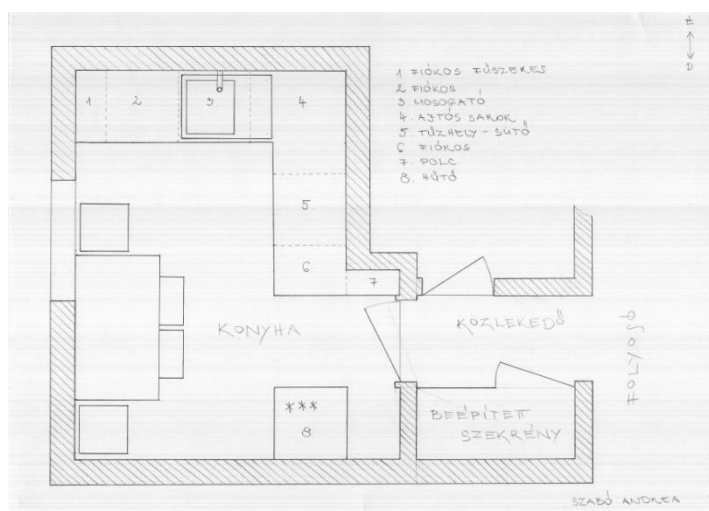
(Forrás: saját készítésű)

A szatyrokat elkészültük után kis nejlonzacskókba töltött homoksúlyokkal terheltük és izgultunk, hogy kié bírja a legtovább. Elárulom, hogy felül a harmadik, sodrott-csomózott hálós volt messze a legerősebb. A legtöbb darab a már létező műanyag és papírtáska típusokat valósította meg a rendelkezésre álló anyagokból. A résztvevők, a napi munka utáni órákat szatyorcipeléssel töltő asszonyok – akik gyakran a szétszakadt szatyor felett bosszankodnak – lelkesedéssel dolgoztak. A bosszantó balesetek miatt volt ugyan tapasztalatuk a hallgatóknak az erős és a gyöngye táskákkal kapcsolatban, de akkor kevesen gondolkodtak el rajta, hogy miért is szakadt szét. Így aztán még aki a hálósat csinálta, az sem tudta előre, hogy az mennyire lesz jó, hiszen más a diagnózis és más a megelőzés, azaz esetünkben az erős, tartós táska megtervezése.

Az én konyhám (Bodor Katalin feladata). Vizuális és környezetkultúra tanár, levelező mesterképzés, Nyíregyházi Főiskola, 2011.

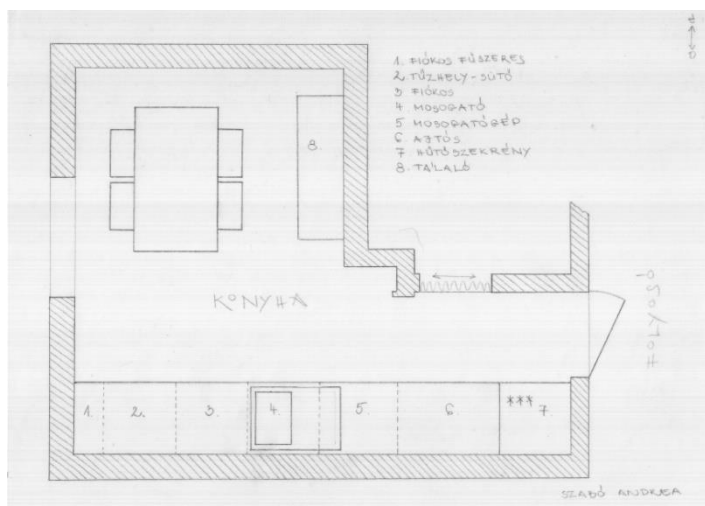
A munka során ki-ki felmérte és lerajzolta a konyhája alaprajzát, majd megtervezte a számára kézre eső elrendezést, így fejlesztve a saját tervezőképességét és térszemléletét. A neki tetsző bútorok, anyagok és színek kiválasztása már az ízlés világához kapcsolódik, ezen keresztül az asszonyi identitás kifejezésének fejlesztéséhez járult hozzá.

2. kép: Szabó Andrea régebbi konyhájában nem lehetett körbeülni az asztalt



(Forrás: saját készítésű)

3. kép: Az áttervezés során a konyha terébe szellemesen bevonta a beépített szekrényt is. Az új változatban körbe lehet ülni a nyugodt kis helyen fészkelő asztalt és a konyhabútor formailag nagyvonalú egysoros egyenes elrendezése technológiai szempontjából is tökéletes.



(Forrás: saját készítésű)

A konyha elrendezése – különösen az öreg, kertes házakban – sokszor véletleneknek köszönheti a kialakulását, például a gáz bevezetések az utcához legközelebbi falra került a tűzhely. A jégszekrény megjelenésekor, még „Mama” beállította azt a kamrába. Ennek „köszönhetően” előfordul, hogy például messze esik egymástól a tűzhely és a vízvételi hely vagy éppen, hogy nincs közöttük asztal, pult, esetleg a műveleti sorrend szempontjából rossz a bútorok elrendezése, sorrendje. Mivel a pénznek mindig van helye, nem is gondolunk rá, hogy néha egy kis fejtöréssel és néhány óra munkával, sokkal kényelmesebbé és szebbé tehetjük a konyhánkat, lakásunkat. A konyha üzemét jól ismerő asszonyok a feladat „kényszere” alatt átgondolták és kitalálták az ő lakásukba illő, lehető legjobb megoldást és néhányan azóta meg is valósították elképzelésüket. A hallgatók a konyhatervezés példája kapcsán az építészet lényegébe kóstolhattak bele, amennyiben a jó tér megfelel a benne zajló életnek és stílusában kifejezi a használó értékvilágát. Ilyen nagy eredményt ilyen rövid idő alatt csak nagyon testhez álló témakörben lehet elérni. A főzés hagyományos női szerep csakúgy, mint az otthonteremtés, de a konyha saját ízlés szerinti kialakítása már a független nő tette.

Cipőfotózás. Vizuális és környezetkultúra tanár levelező mesterképzés, Nyíregyházi Főiskola, 2015.

Néhány női szerep (a dolgozó nő, a háziasszony, a publikus és ünneplő én, a párjának tetszeni akaró, a vágyait megvalósító) átélésére és szakmai szempontból a képi kifejezés fejlesztésére tettünk kísérletet. A kiadott feladat szövege így szólt:

„A feladat kísérlet a tárgyi beszéd gyakorlására. Azt próbáljuk meg, hogy mit tudunk elmondani tárgyakkal, illetve a tárgyak fotójával, annak környezetével, kivágással, megvilágítással. Tekintettel arra, hogy az osztály egy-két kivétellel nőkből áll a ruházat témájára esett a választásom, mint amiben a nők igazán otthon vannak. A ruhadarabok közül a cipőt találtam olyannak, ami kifejező, anélkül, hogy kínos lenne a bemutatása. A feladat tehát az, hogy mutakozzunk be néhány magunkról szóló adat közlésével, aztán pedig mutassuk be fotón a megjelölt szerepekhez illő cipőnket.”

4. kép: A dolgozó nő, munkacipő



(Forrás: Pető Margaréta)

5. kép: Az otthoni kényelem



(Forrás: Pető Margaréta)

6. kép: Az ünneplő



(Forrás: Pető Margaréta)

7. kép: Amiben tetszem a páromnak



(Forrás: Pető Margaréta)

8. kép: Ilyen cipőt szeretnék.



(Forrás: Internet)

A továbbképzésen az íratlan ruhakódnak megfelelően „iskolai mezben”, takart testfelülettel, a szokásos öltözékeknél egy fokkal kevesebb formát mutató felsőkben jelentek meg a kolléganők. Így aztán, amikor a fotók már elkészültek és bemutatták egymásnak, egyik meglepetésből a másikba estek. Vagy azért mert akkora volt a hasonlóság a nem iskolai szerepekben hordott saját viselet (és identitás) és a másiké között vagy azért mert el sem tudták képzelni, hogy milyen színes egyéniség a másik. A legnagyobb zúgás akkor hangzott fel, amikor az egyházi iskola egyébként tetőtől talpig feketébe öltözött tanárának sistergően erotikus cipője jelent meg a kivetítőn, aminek érzéki hatását fokozta, hogy ezt saját lábán fotóztatta le, az „amiben tetszem a páromnak” feladatponthoz. Ehhez képest már csak mosolyt fakasztott GC ugyanahhoz a feladathoz készített mezítlábas fotója. Meggondolatlanságomból adódóan sebet is okozott a téma annak a nőnek, akinek éppen akkor nem volt párja. Itt a szimbolikus vagy virtuális család léte (Boreczky 2004) az áhított, meghódítandó férfi elképzelése, valamint az apácák, mint Krisztus menyasszonyai példa kínált a feladatra megoldási lehetőséget. A fotókészítés – a reggeli, tükör előtti ruhapróbálgatáshoz hasonlóan – a vágyott és a fotó „tükreben” látott tényleges megjelenés és szerepmegfelelés közötti különbség motiváló erejétől hajtva a várakozást felülmúlóan jól sikerült. Az „ilyen cipőt szeretnék” feladat az önmegvalósítás, a vágy, az álmok valóra váltásának terepe. Ennél a feladatnál volt, akire rászakadt a szabadság és személyiségétől is idegen csodát választott, volt, aki hagyományos, de számára megfizethetetlenül drága cipő képét küldte el, de olyan hallgató is akadt, aki élt a lehetőséggel és egy áhított szerepet fogalmazott meg cipőben.

Ehető karácsonyfadísz készítése. Vizuális és környezetkultúra tanár, levelező mesterképzés, Nyíregyházi Főiskola 2014.

„Készítsen ehető karácsonyfadíszet, például kis süteményt, édességet vagy cukorkát, ami formájával, méretével illeszkedik a karácsonyi ünnepkör gondolat,- és hangulatvilágába, pontosabban az Ön karácsonyához. Amennyiben kell hozzá csomagolás, az is legyen megtervezve, illetve elkészítve és fel lehessen akasztani a karácsonyfára például megfelelő színű és alakú zsinórral vagy drótkampóval.”

9. kép: Ehető karácsonyfadísz. Muffin alapra épül a „karácsonyfa”, ami zöldre festett vajas, cukros krém zsákból kinyomva.



(Forrás: saját készítésű)

10. kép: A karácsonyfadísz feladat készítőinek egy csoportja



(Forrás: saját készítésű)

A karácsonyfát hagyományosan az asszonyok díszítik (miután a férfiak megkínlódta a törzs állványba faragásával), így ismerős volt a feladat, még ha nem is mindig csinálunk ennyire személyes díszeket. És mivel az utolsó óra december közepére esett, így az osztálytársak megoldásai inspirálóan hatottak egymásra, ötletet adtak, hogy hogyan is díszítsék majd fel a saját karácsonyfát egy hét múlva. A feladat része volt a recept megadása is, így nem csak egy-egy díszet kapott mindenki, hanem a receptet is elkérhette hozzá.

Ridikül - A női táskák tartalmának, használatának leírása, szociálpszichológiai elemzése. Dalanics Katalin, szakdolgozat, Nyíregyházi Főiskola, 2013.

Az igen rövid (45 oldalas) környezetkultúra alapszakos, szakdolgozat első fele néhány szakirodalmi forrás alapján vázolta fel a tárgyak használati értékét és jelentésvilágát, továbbá személyes fontosságukat. A második részben a hallgató az ismeretségi körében végzett kérdőíves felmérés kiértékelése alapján fogalmazta meg a kapott eredmények tanulságait, ami „jó néhány sztereotípiát cáfolni látszik”:

1. *„A megkérdezett nők 68%-a rendet tart a táskájában.*
2. *A megkérdezett nők 39%-a nem hord sminkkészletet.*
3. *Egy átlag megkérdezett nőnek 8 táskája van (nem számolva a hátizsákot, bőröndöt bevásárló táskát).*
4. *A leggyakoribb stílus a „szolid”.*
5. *Saját ízlésük szerint választanak táskát, nem a környezetük elvárása szerint (83%).*
6. *Több mint a megkérdezettek fele, az öltözékéhez választja ki a ridiküljét.*
7. *54%-uk tartja fontosnak a külvilág véleményét.*
8. *Egyáltalán nem költenek sokat egy táskára (85%).*
9. *55%-uknak van kedvenc táskája.*
10. *Inkább a küllem (46%) szempontjából vásárolnak táskát, mint az ár alapján (24%)”.*

A viccesnek tűnő téma feldolgozása szakszerűen történt, így megérdemelten kapott rá jó jegyet a hallgató. Számunkra a dolgozat itt most azért említésre méltó, mert egy közismert jelenségről szól. Nevezetesen arról, hogy a férfiak milyen lekicsinylően szoktak nevetni, amikor éppen egy nő nem talál valamit, történetesen a ridiküljében: „mert a női ridikülben csak haszontalan kacatok, például smink hátán smink van rendetlenül beszórva, így nem is csoda, ha nem találnak meg benne semmit”. A kis tanulmányi kutatás érthető módon nem bizonyította be tudományos értelemben az állítását, ugyanakkor kiderítette, hogy a nőket bélyegző sztereotípiáknak – legalábbis a kis minta keretén belül – nincs valóság alapja. A hallgató és a megkérdezett közel száz ismerőshöz eljuttatott tíz megállapítás megerősítette női önérzetüket.

Összefoglalás

A feminizmus irányzatainak felvillantása után rápillantottunk a hazai felsőoktatásban tanuló nők helyzetére és a számukra nyújtott tananyagok nemek szerinti differenciálására, pontosabban ennek hiányára a vizuális nevelés területén. Fő célunknak megfelelően a hiány pótlására konkrét feladatjavaslatokat adtunk. A témák főként a hagyományos női szerepekre épültek, néhány azonban már szellemében feminista, az új, önálló nő ideálját fogalmazta meg. A feladatok jóságának és a differenciálás érvényesülésének igazolására nem végeztünk tudományos vizsgálatot, mérést, első lépésként azt néztük meg, hogy működnek-e egyáltalán. A kis létszámú, 5-10 fős osztályokban másfél órát töltöttünk az elkészült munkák egyenkénti kiértékelésével. A bizalmas légkörű kollegiális megbeszélés alapján szűrtem le a tapasztalataimat. A visszajelzések szerint a hallgató tanárnők:

1. Szerették a feladatokat, mert nem elméletet tanultunk, hanem gyakorlati példa kapcsán, tapasztalat útján sajátították el a tananyagot és ez a tanulási stílus közel állt hozzájuk.
2. Gyorsan megtanulták a tanulnivalót mert az nem az általánosság szintjén volt megfogalmazva, hanem speciálisan nekik, az általuk jól ismert élethelyzetekre épült.
3. Megtisztelve érezték magukat, a férfi mérce szerinti, ilyen elvárásra épülő oktatási rendszeren belül figyelmességnek tekintették a nekik címzett, kedvüket kereső feladatot és ez növelte (női) önérzetüket is.

A bemutatott néhány – az elmúlt években született és nem tudatos fejlesztésből, inkább gesztusból fakadó – feladat kedvező fogadtatása felveti a folytatás lehetőségét. Ennek kerete a tantervet, tananyagokat, feladatokat egyaránt magába foglaló fejlesztés lenne, aminek szakmai tartalma a tantárgy tartalmának felelne meg. A felfogása, szemlélete pedig társadalmi nemek szempontjából korrekt szellemű, erkölcsileg is fejlesztő hatású felfogást közvetítene.

Felhasznált irodalom:

- Atanasescu, Adrian: Feminizmus. In Transindex Adatbank. Szócikkek az erdélyi magyar társadalomismerethez.
<http://tarstudszotar.adatbank.transindex.ro/?szo=23> Letöltve: 2015. 09. 14.
- Balogh Jenő (1968): A vizuális nevelés pedagógiája. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Bálványos Huba (2000): Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció. Budapest, Balassi Kiadó.
- Bánki Vera, Bálványos Huba (2002): Differenciálás a művészeti nevelésben. Budapest, Okker Kiadó.
- Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata. Budapest, Okker Kiadó.
- Báthory Zoltán (2005): Differenciálás a tanulásszervezésben. In: Balogh László és Tóth László (szerk.) (2005): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Budapest, Neumann Kht.
- Beauvoir, Simone de (1969): A második nem. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Bodóczy István (2003): Vizuális nevelés. Budapest, Iparművészeti Egyetem.
- Boreczky Ágnes (2004): A szimbolikus család. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta – Molnár Edit Katalin (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=32 Letöltve: 2015.09.13.
- Dalanics Katalin (2013): Ridikül - A női táskák tartalmának, használatának leírása, szociálpszichológiai elemzése. Szakdolgozat, Nyíregyházi Főiskola, Vizuális Kultúra Intézet.
- Engler Ágnes (2014): Élethosszig tartó tanulás és a társadalmi nem. In: Engler Ágnes (2014): Hallgatói metszetek, a felsőoktatás felnőtt tanulói. DE, CHERD.
- Farkas Éva (2009): Változó felnőttképzés, átalakuló felnőtt oktatói szerepek. http://epa.oszk.hu/01300/01306/00102/pdf/EPA01306_Szin_2009_14_06_december_060-064.pdf Letöltve: 2015.09.13.
- Glaser, Robert (1977): Adaptive Education: Individual Diversity and Learning. New York, Holt.
- Kárpáti Andrea (1998): Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer. Budapest, Calibra Kiadó.
- Kereszty Orsolya (2007): A társadalmi nem (Gender), mint a kutatás tárgya a pedagógiában. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=32 Letöltve: 2015.09.13.
- Kovács Edina (2011): A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In Kéri Katalin(szerk.) (2011): Társadalmi nem és oktatás. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Lantos Ferenc (1972-2010): Természet, rend, variációk. Pécs, Pécsi Galéria és Vizuális Művészeti Műhely.
- Lassú Zsuzsa (é.n.): Hagyományos és modern női szerepek az iskolában Szabadpart. <http://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/>. Letöltve: 2015.09.13.
- Paksi Veronika – Nagy Beáta (2014): *A munka és a magánélet összehangolásának kérdései a magasan képzett nők körében*. In: A család vonzásában: Tanulmányok Pongrácz Tiborné tiszteletére. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, 159-175. p.
- Puskás Aurél (szerk.) (2010): Differenciálás, mint az egyéni különbségek természetes elfogadásán alapuló adaptív tanulásszervezés egyik eszköze. Továbbképzési program.
<http://www.szechenyitizsk.eu/dokumentumok/segedanyagok/diff.pdf> Letöltve: 2015. 09. 19.
- Setényi János (1996): A nők helyzete az oktatásügyben.
http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=32 Letöltve: 2015.09.13.
- Soltra Elemér (1982): A rajz tanítása. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Wollstonecraft, Mary (1792): *Vindication of the Rights of Women*. Peter Edes, Boston. <http://www.bartleby.com/144> Letöltve: 2015.09.13.

Moraveczné Horváth Tünde

Empirikus felmérés a hazai nyelvtanulók körében az IKT eszközök terjedése kapcsán

Absztrakt

Tanulmányom célja, hogy a felnőtt nyelvtanulók körében gyűjtött empirikus vizsgálat eredményeit bemutassam az IKT eszközök felhasználása és terjedése kapcsán. A kvalitatív és kvantitatív panelt is magába foglaló kutatást elméleti és statisztikai keretbe ágyazom: egyrészt ismertetve a hazai felnőttképzési rendszeren belül a nyelvoktatásban résztvevők számát és a magyar lakosság nyelvtudására vonatkozó európai felmérés eredményeit, másrészt felvázolva a nyelvi képzési tevékenység törvényi meghatározottságát, és áttekintést adva a nyelvtanulói kompetenciák típusairól és a sikeres nyelvtanulók jellemzőiről is.

A téma vizsgálata céljából kismintás nyelvtanulói interjúkat, valamint online felmérést készítettem. Vizsgálatom során arra keresem a választ, hogy az infokommunikációs eszközök milyen mértékben jelennek meg a felnőttek nyelvtanulási gyakorlatában, a nyelvtanulók ezeket milyen célok szolgálatában alkalmazzák, illetve, hogy jelentős különbség van-e a digitális eszközök felhasználásában nemek és a korosztályok tekintetében.

Kulcsszavak: nyelvoktatási statisztikák, felnőttképzési törvény, IKT eszközök, nyelvtanulói kompetenciák

A felnőttek nyelvi képzésének törvényi háttere

Hazánk 2004-ben csatlakozott az Európai Unióhoz, ami nem csak jogokkal, hanem kötelezettségekkel is együtt jár. Az idegennyelv-oktatás az Unió ajánlásai alapján állampolgári jog és szükséglet is egyszerre (Molnár 2001).

Az EU csatlakozásunk előtt három évvel megszülető első hazai felnőttképzési törvény (2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről) a felnőttképzési tevékenység harmadik pilléréként jelölte ki a felnőttkori nyelvoktatás helyét a szakképzés és az általános képzés mellett: „A felnőttképzési tevékenység rendszeresen végzett iskolarendszeren kívüli képzés, amely célja szerint lehet általános, nyelvi vagy szakmai képzés (a), továbbá a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás (b).” (3 § 2. cikkely)

A felnőttképzési törvény modernizálásakor, 2013-ban a jogszabályalkotók (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről) a felnőttképzési tevékenységek határmezsgyéit újra rajzolták, a három felosztású rendszer helyébe egy négy körből álló tevékenységi szisztéma lépett.

A jogszabály 1 § 2. cikkelye szabályozza az új tevékenységi köröket, amelyek közül a harmadik kategória továbbra is a felnőttkori nyelvtanulás területét fedi le: A felnőttképzési tevékenység formái a következőképpen kerültek meghatározásra: „a) állam által elismert szakképesítés, b) támogatott egyéb szakmai képzés, c) általános nyelvi képzés és támogatott egyéb nyelvi képzés, d) egyéb támogatott képzés”.

Elmondható tehát, hogy a nyelvi képzési tevékenység a felnőttképzési területen belül konstans módon figyelmet kap a hazai jogi szabályozásban.

2. Statisztikai helyzetkép a hazai felnőttkori nyelvtanulásról és nyelvtudásról

A felnőttképzési tevékenység és az abban résztvevők volumenére az OSAP statisztikai adatbázis segítségével kaphatunk rálátást. Az 1. számú táblázatban a hazai felnőttképző nyelvtanfolyamok keretében megvalósított képzési volument mutatjuk be, a 2007 és 2015 közötti időszakra vetítve, kétéves periodicitással. Az adatsorokból leolvasható, hogy a 2013. évig fokozatosan növekvő részvételi tendencia 2015-re visszaesést mutat, valamint, hogy a nők és a férfiak részvételi aránya a nyelvi képzésekben konstans módon egyenetlen, a férfiak a nőknél 10-40 %-kal nagyobb arányban vesznek részt a nem-formális¹² nyelvi képzésekben felnőttkorban.

1. számú táblázat: A felnőttkori nyelvtanulásban résztvevők száma

	Nő	Férfi	Összesen
2007. év	15547 fő	19780 fő	35327 fő
2009. év	33833 fő	43932 fő	77765 fő
2011. év	44177 fő	51496 fő	95673 fő
2013. év	52309 fő	75910 fő	128219 fő
2015. év	27682 fő	33051 fő	60733 fő

(Forrás: Saját összeállítás <https://statisztika.mer.gov.hu/> alapján)

Teljes felnőttképzési volument tekintve a nyelvi képzésen résztvevők aránya a képzeteknek megközelítőleg egy tizedét teszik ki: a felnőttképzési tevékenységben folyamatosan nő hazánkban a részvétel, amelyből a nyelvtanulók 8 % és 17 % közötti részesedést érnek el.(2. számú táblázat).

¹² A nem-formális, informális és formális képzések pontos meghatározásáról lásd bővebben Benkei-Kovács (2012: 24-32) és Forray- Juhász (2010) tanulmányait.

2. számú táblázat: A nyelvvoktatási tevékenység aránya a felnőttképzésen belül

	Nyelvi képzések	Országos felnőtt- képzési részvétel	A nyelvi képzések aránya (%)
2007. év	35 327 fő	287 ezer fő	12,3 %
2009. év	77 765 fő	491 ezer fő	15,8 %
2011. év	95 673 fő	720 ezer fő	13,2 %
2013. év	128 219 fő	748 ezer fő	17,1 %
2015. év	60 733 fő	761 ezer fő	7,9 %

(Forrás: Saját összeállítás <https://statisztika.mer.gov.hu/> alapján)

A felnőttképzésben résztvevő nyelvtanulók aránya a 2015. évben csökkent 10 % alá az országos képzési volumen tekintetében, amely több okra is visszavezethető: a támogatott képzések számának változása, a formális nyelvi képzések hatékonyságának és számának növekedése, a lakossági piaci igények csökkenése, és a fiatal felnőtt nyelvtanulói korcsoport demográfiai hulláma, stb.

A jelentős mértékű képzési volumen ellenére a hazai lakosság nyelvtudása elmarad az európai átlagtól, amit az Eurobarométer 2012-ben készített, a többnyelvűséggel kapcsolatos közvélemény-kutatása statisztikákkal is alátámaszt (Eurobarometer 2012). A felmérés alapján az EU polgárainak több mint a fele (54%) képes legalább egy idegen nyelven társalogni és negyedük (25%) legalább két nyelven beszélni. Magyarország gyengébben szerepel: a lakosságnak alig több mint harmada (35%) képes egy másik nyelven beszélni és két nyelven pedig csak 13%-uk. (A 2005-ös felméréshez (Eurobarometer 2005) képest is romlott a hazai nyelvtudási statisztikánk.)

A 2012. évi kutatási eredmények alapján uniós átlagban a megkérdezettek 88%-a véli úgy, hogy anyanyelvén kívüli legalább egy idegen nyelv ismerete fontos, ezen belül is az angol nyelvet tartják a legmeghatározóbbnak (67%).

Az EU állampolgárok többsége nem tekint magára aktív nyelvtanulónak: válaszadók majdnem fele (44%) nem tanult nyelvet a közelmúltban, és nem is tervez tanulásba bekapcsolódni. 23%-uk pedig még soha nem tanult idegen nyelvet. A válaszadók harmada (34%) említi a tanulás akadályaként a motiváció, míg negyedük az idő (28%) vagy az anyagi eszközök hiányát (25%). Mindössze 19% állítja azt, hogy azért nem tanul, mert nincs nyelvérzéke.

Magyarországon az angol (64%) és a német (48%) idegen nyelveket preferáljuk. (A 2005-ös adatokhoz képest az előbbi kismértékben (2%) növekedett, míg az utóbbi 7%-kal csökkent). Országos szinten a magyarok 44 %-a tanul jelenleg valamilyen idegen nyelvet és további 12% tervezi a tanulást. Az uniós átlaghoz hasonlóan a munkavégzéshez

kapcsolódó tanulás (71%) fontossága kerül az első helyre, a szabadidős célok kevésbé meghatározóak. A tanulást gátló tényezői esetében az uniós átlaghoz nagyon hasonlóan a motiváció (36%) és az idő hiánya (28%), ugyanakkor erősebben jelenik meg a nyelvtanulás költségvonzata (44%) és a nyelvérzék hiánya (22%). További problémát jelent, hogy a magyaroknak magas arányban (57%) alkalmilag van csak lehetősége idegen nyelvtudásukat használniuk.

Az Eurobarométer felmérés eredményei alapján a hazai nyelvtanulás színterei közül az iskolai tanulás aránya (71%) kis mértékben meghaladja az uniós átlagot (68%). Azonban jelentősen alacsonyabbak az informális nyelvtanulás területei: az anyanyelvűekkel való kommunikáció (4%), a külföldi tartózkodások (7%), könyvekből (10%) és a médiából való önálló tanulás (5%). Az online tanulás aránya mindössze 4%, annak ellenére, hogy az internet segítségével az elérhető tananyagok száma szinte végtelen. A fentiekkel összhangban leghatékonyabbnak az iskolai tanulást tartjuk Magyarországon (46%), míg a legkevésbé az informális felnőtt nyelvtanulási lehetőségekben bízunk. (Eurobarométer 2012) Az uniós kutatásokhoz hasonló képet festenek a magyarországi vizsgálati eredmények is (Például EMMI 2013).

A nem-formális felnőttképzési alkalmak csökkenését a formális tanulás erősödése mellett részben kompenzálhatná az informális nyelvtanulás terén az IKT eszközök intenzívebb használata is. A hazai felnőttkori nyelvtanulás és a lakosság nyelvtudásának fejlesztése tekintetében ezért az állapotfelmérés a területen fontosnak tekinthető

3. IKT eszközök felnőtt nyelvtanulásban betöltött szerepe

Az infó-kommunikáció tartalmilag az informatika, azaz a számítástechnika és a kommunikáció együttese. (Házman, 2001). Az infokommunikációs eszközök elterjedésével, tanulásban betöltött szerepük is egyre nagyobb teret kapott. Kezdetben ez audió-vizuális oktatástechnikai eszközöket jelentett, majd az 1990-es években már a multimédiáról szólt, napjainkra pedig az interaktivitásra helyeződött a hangsúly. (T. Nagy, 2013)

Edgar Dale(1969) a Tudás piramisát a következőképpen határozza meg, az érzékelt információk elraktározási képessége kapcsán: 10 %-át jegyezzük meg annak amit olvasunk, 20 %-a annak amit hallunk, 30 %-a annak amit látunk, 50 %-a annak amit hallunk és látunk, 70 %-a annak amit mondunk, 90 %-a annak amit mondunk és teszünk. Tehát a tanulás akkor a legoptimálisabb határfokú, ha minél több érzékszervünket vonjuk be a folyamatba. Az infokommunikációs eszközök multimédiás tartalmai és az online interaktivitás, ami lehetővé teszi a valóság szimulálását, nagymértékben hozzájárul a tudás megszerzésének és megőrzésének hatékonyságához. (T. Nagy, 2013)

A felnőtt nyelvtanulás során különféle médiaeszközök használhatóak a gyakorlásra, a kompetenciák fejlesztésére. Mind a nyelvtanulók, mind a nyelvtanárok számára egyaránt hasznos lehetnek az IKT eszközök használata. Az IKT technológia széles tárházát biztosítja a felnőtt nyelvtanulás támogatásának: nyelvtanulói programokat, melyek a készségek begyakorlását segítik vagy közösségi oldalakat, ami egyszerre a tanulás, gyakorlás és a kommunikáció színterei. A 3. számú táblázatban összegyűjtöttük azon interneten elérhető digitális taneszközök típusait, amelyek a nyelvi készségek fejlesztését is szolgálják.

3. számú táblázat: Digitális nyelvtanulási platformok és eszközök

Tanulók számára	Tanárok számára
Nyelvtanuló programok – Duolingo	Feladatlapok, tesztek- Hot
Közösségi nyelvcsere – Busuu.	Potatoes
Livemocha	Vetélkedők - Kahoot
Szótanulás – Anki (SRS program)	Infógrafikák – Piktochart
Gondolattérkép - bubble.us	Videó szerkesztés – Dragontape
Digitális tananyagok - 5 perc angol weblap	Videó készítés - Dvolver
Információkeresés - Google	Moviemaker
Fordítás - Google Translate	Prezentációk - Prezi, Kizoa
E- könyvek, újságok olvasása – RSS	Képregény-szerkesztő – Bitstrips
Idegen nyelvű filmek nézése – youtube	Képszerkesztő program –
Csevegő program – Skype	Fotoflexer
	Galéria – AutoCollege
	Kommunikáció - Skype, Facebook

(Forrás: saját összeállítás)

Az alábbiakban egy-egy nyelvtanuló program, közösségi nyelvcsere oldal, szótanuló program bemutatása következik rövid eseteírások keretében:

- Duolingo - nyelvtanuló szoftver

Kifejezetten nyelvtanulási célra létrehozott, amerikai fejlesztésű ingyenes applikáció, mely az angol anyanyelvűek számára más nyelvek tanulását például a magyar, német, francia, spanyol, japán, stb. segíti elő. (Vagy pedig megfordítva a más nyelvűek számára az angolt mint idegen nyelv elsajátítását segíti.) Jelenleg tizennyolc nyelven érhetőek el moduljai.¹³ Az oktató szoftverben az ismeretkörök tematikus csoportokba vannak rendezve (például színek, befejezett múlt idő, stb.), amelyek több, esetenként tizenhét feladatból áll leckéket tartalmaznak. A leckék az írásbeli feladatok széles körét tartalmazzák: szótanulás, kifejezések és példamondatok fordítása egyik nyelvről másikra.

¹³ Magam is használom a programot, végigcsináltam az angol-magyar nyelvi modulokat, jelenleg német-angol párosítással tanulom a német nyelvet. Így a két nyelv gyakorolása egyszerre lehetséges.

Lehetőség van kisebb mértékben mikrofonos beszéd gyakorlására, illetve szavak hallás utáni begépelésére is. Jelenleg tizenöt szintet lehet összesen teljesíteni, ami a modulok elvégzését követően körülbelül 2000 szavas szókincset ad. A rendszer további előnye, hogy a segíti a felhasználók személyre szabott fejlődését, nyomon követi, hogy mely kérdések és kérdéstípusok okoznak problémát, hol hibázik a nyelvtanuló. Ennek megfelelően időről időre javasolja a már befejezett leckék ismétlését.

- Busuu - a közösségi nyelvcseré oldal

A közösségi nyelvcseré programok tulajdonképpen közösségi nyelviskolaként működnek. Ezek egyike a Bernhard Niesner és Adrian Hilti által 2008-ban elindított „busuu” honlap, amely egy kihalóban lévő afrikai nyelvről kapta az elnevezését. Egyrésztől nagy mennyiségű feladatot, szöveget és tesztet tartalmaz a weblap 12 nyelven, amiből akár egyedül is tanulhatunk. Másrésztől egy jelentős nyelvi közösségként működik, ahol akár anyanyelvűekkel is együtt tanulhatunk. Ez komoly előnye az átlagos nyelvtanuló programokkal szemben. Az applikációja letölthető mobiltelefonra, közvetlenül bármikor és bárhol elérhető. Előfizetés keretében egy éven keresztül beszélhetünk anyanyelvűekkel, hozzáférhetünk extra nyelvi leckékhez és tesztekhez. A felhasználók „busuu gyümölcsöket” (berries) gyűjtenek feladatok elvégzésével, így amikor közösen gyakorolnak egymással, akkor a gyűjtött gyümölcsök alapján rangsorolja őket a rendszer. A közösség tagjai aktívak, így mindig van olyan, akivel a beszédkésztséget és beszédértést gyakorolhatjuk.

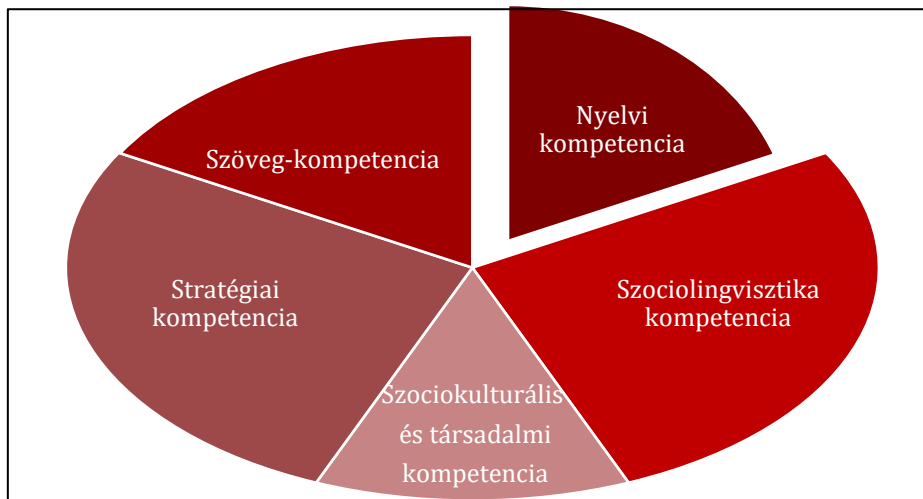
- Anki - egy szótanuló program

A nyelvtanulás egyik legfontosabb és legkritikusabb része a szavak tanulása. Az Anki szoftver a szókétyák elektronikus változatát kínálja a nyelvtanulóknak. A program egy keretrendszer, ami megjeleníti a szótanuló kétyákat tartalmazó paklikat. Ezeket a felhasználó saját maga is létrehozhatja a keretprogramban, vagy letölthet az internetről mások által létrehozott és megosztott csomagokat. A szavak tanulásánál beállítható, hogy naponta hány új szót kívánunk megtanulni, milyen legyen a tanulási sebességünk. Ha egy szót nehezebben jegyzünk meg és kérjük, hogy pár napon belül ismétlje meg, akkor a program ezt az igényt individualizált módon figyelembe veszi. Így folyamatosan gyakoroltatja a nehezebb kifejezéseket egészen addig, míg azok elsajátítása biztossá válik. A program offline és online módon is használható.

4. A felnőtt nyelvtanulás sajátosságai a kompetenciák tükrében

A nyelvtanulás célrendszerében hangsúlyos szerepet kap a *kommunikatív kompetencia* kialakítása, melynek elemei a nyelvi, a szociolingvisztikai és a szövegkompetencia, a stratégiai, szociokulturális és a társadalmi kompetencia (vö. 1. számú ábra).

1. ábra Kompetencia típusok a nyelvtanulás célrendszerében



(Forrás: Összeállítás Medgyes 2004 alapján)

A *nyelvi kompetencia* magában foglalja az adott nyelv szabályait (lexikai, grammatikai, helyesírási ismereteket), továbbá az ezek alkalmazásához szükséges készségeket, képességeket. A nyelvi kompetencia az olvasott és a hallott szöveg értésén, a beszédkészségen és az íráskészség fejlesztésén keresztül aktiválódik. A *szociolingvisztikai kompetencia* a nyelvi környezet, a társadalmi szokások és szabályok ismeretét jelenti, amelyek befolyásolják a kommunikáció sikerességét (például udvariassági szokások, testbeszéd, a résztvevők viszonya, dialektusok). A *szövegkompetencia* fejlesztése során a nyelvtanuló elsajátítja, milyen stratégiát használjon a szövegalkotásban és megértésében, milyen elemek biztosítják az interakció szabályait, melyek a szövegek jellegzetes nyelvi elemei. A *stratégiai kompetencia* segít áthidalni a kommunikációs nehézségeket. A nyelv nem választható el attól a kultúrától, amely létrehozta és élte, ezért a nyelvtanítást mindig össze kell kapcsolni a mindennapi élet kultúrájának megismertetésével, és segíteni kell a tanulókat abban, hogy a szélesebb értelemben vett célnyelvi műveltség elérhetővé váljék számukra. Különösen fontos a tanulás és tanítás során a nyelvtanuló interkulturális tudatosságának kialakítása, fejlesztése, azaz a diák legyen képes felismerni és megérteni a saját és az idegen kultúra jellegzetességeit, a köztük lévő hasonlóságokat és különbségeket, továbbá ismerje és alkalmazza a más kultúrák képviselőivel való kapcsolatteremtéshez szükséges stratégiákat. A *társadalmi kompetencia* az a tudatosság, ami a kommunikatív célok eléréséhez szükséges. Meghatározója az önismeret és a különféle személyiségjegyek. (Medgyes, 2004)

A nyelvtanulás során párhuzamosan fejlődnek a nyelvi készségeink. A *nyelvi készségek* között megkülönböztethetünk receptív készségeket, beszédértést és olvasási készséget, illetve produktív készségeket, beszédkészséget és íráskészséget. (Medgyes, 2004)

A szóbeli készségek között a beszédértés napjainkban már nem csak a hallott szöveg értését jelenti, hanem a szabálytalanságok tűrését és a nyelvi akadályok helyesbítését is. (Bárdos, 2000). A szóbeli készségek fejlesztése során fontos tehát a különböző nyelvi változatok (formális és informális szövegek, szleng, stb.) és a különböző szövegtípusok (beszélt nyelv, narratív szövegek, stb.) gyakorlása. (Medgyes, 2004)

A „jó” vagy „sikeres” nyelvtanuló definiálásánál számos tényezőt figyelembe vesz a szakirodalom. Kutatások során próbálták meghatározni azon tényezőket, mely segítenek a hatékony nyelvtanulásban, meghatározó lehet a környezet, az életkor, a korábbi tanulmányok stb...

Ellis Sinclair 1989-ben megjelent Learning to Learn English című könyvében az alábbi tulajdonságokat határozza meg a jó nyelvtanuló kapcsán:

- Tudatos – tisztában van az adott nyelvvel kapcsolatos érzéseivel.
- Kíváncsi és toleráns – érti, hogy működik a nyelv és elfogadja a különbségeket.
- Önkritikus – figyelemmel kíséri saját fejlődését.
- Realista – elérhető célokat tűz maga elé.
- Hajlandó kísérletezni – keresi a számára legmegfelelőbb tanulási módszereket, lehetőségeket.
- Aktív résztvevő – mer kockáztatni, szerepeket vállalni.
- Összeszedett – minden lehetőséget és erre fordítható időt gondosan kihasznál.

Mint látható a fent felsoroltak leginkább a nyelvtanulással kapcsolatos hozzáállást fejezik ki. Nem tekinthetők a siker egyedüli függvényének, hiszen a megfelelő tanulói egyéniség formálása, mindenkinek a maga feladata. (Medgyes, 2004)

Azért is fontos, hogy terjedjen az IKT eszközök használata a felnőtt nyelvtanulás során, mivel önálló tanulási utak lehetőségét biztosítja a tanulók számára.

4. Empirikus kutatás a felnőttkori nyelvtanulás tárgyában

Kutatásom során a felnőtt nyelvtanulás és az infó-kommunikációs technológia kapcsolatát, egymásra való hatását vizsgálom. Ennek érdekében kismintás felmérést végeztem Magyarországon, 2015 tavasza során. A vizsgálat során a trianguláció alapelveinek megfelelően kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket egyaránt alkalmaztam (Sántha, 2015). Interjú készítettem 8 nyelvtanulóval annak felmérésére, hogy hogyan és mire használják az IKT eszközöket a felnőtt nyelvtanulás folyamatában. Másrésztől online kérdőívet szerkesztettem a témában, melyet 100 fős mintán vettem fel.

A vizsgálat elején megfogalmazott kérdéseim annak a felmérésére irányultak, hogy az IKT eszközök milyen formában, mértékben, és hatékonysággal jelennek meg a felnőtt nyelvtanulás során. Ezek alapján a következő hipotéziseket állítottam fel.

1. Az IKT eszközök fokozatosan terjednek a felnőttek nyelvtanulásában.
2. A tanfolyami és az otthoni tanulási tevékenységek során egyaránt jelen vannak az IKT eszközök.
3. A vizsgálatban résztvevő férfiak, akiket a technológiai terén járatosabbnak tartunk a nőknél, nyitottabbak lesznek a nyelvtanulás során IKT eszközök használatára.
4. A fiatalabb felnőtt korosztály számára természetesebb az IKT-s eszközök használata, jobban ismerik és kihasználják a bennük rejlő lehetőségeket.

4.1. A kutatás módszere

Kvalitatív úton kismintás *interjúorozatot* készítettem nyelvtanulókkal (n=8). Az interjúalanyokat hólabda módszerrel választottam ki, a személyes találkozások során készített kutatási anyagot anonim hangfelvétellel rögzítettem, és nem azonosítható formában tároltam a szövegek begépeléséig. A szövegátírat elkészítését követően a hangfelvételek törlésre kerültek.

Céлом volt, hogy a vizsgálat keretében rámutassak a különböző nyelvtanulási és IKT használatbéli sajátosságokra. Az interjúk kérdéssora két fő részből állt: az első részben az IKT eszközök használatára, a másodikban a vizsgálatba résztvevő tanulási szokásaira kérdeztem rá. A kérdések fókuszába az alábbi témakörök kerültek: az IKT eszközök nyelvtanulási célú használata, gyakorisága, és célja; használatuk körülményei (tanfolyamon, a felkészülés során vagy szabadidőben); a nyelvtanulási programok, applikációk és online lehetőségek ismerete; a nyelvi alapkészségek fejlesztése; a sikeres felnőttkori nyelvtanuláshoz szükséges időszükséglet; a jó nyelvtanuló jellemzői.

A kutatás második szakaszában került sor a kvantitatív jellegű, kérdőívben alapuló adatgyűjtésre (n=100). A kérdőív összeállításánál építettem az interjúk tapasztalataira is. Az on-line kérdőív huszonhárom kérdést tartalmazott, kitöltése önkéntes és anonim volt. Az adatgyűjtés főbb témakörei az IKT eszközök használatának és gyakoriságának vizsgálata, a nyelvtanulási motiváció, a nyelvi készségek fejleszthetőségének vizsgálata, a felnőtt tanulási szokások és a tanulásra fordított idő voltak.

A kérdőív strukturális szempontból három főbb érdemi részből áll: az első részben a válaszadók háttérének jellemzőire kérdeztem rá. A második rész az IKT eszközök használatára és az általuk nyújtotta lehetőségekre fókuszált. A harmadik szakaszban a vizsgálatban résztvevő felnőttek nyelvtanulási szokásait, a tanulásra fordított idő mennyiségét, a nyelvi készségek fejlesztésének sajátosságait és a nyelvtanulás folyamatát vizsgáltuk.

A kutatási eredmények elemzése során először az interjúk tapasztalatait értékelem ki, melynek célja főbb tanulói típusok elkülönítése. Ezt követi a kérdőíves vizsgálati eredmények fontosabb összefoglalása.

4.2 A nyelvtanulói interjúk eredményének bemutatása

A kismintás kvalitatív vizsgálat során nyolc nyelvtanulóval készítettem interjút. A minta az interjúalanyok nemek és életkori megoszlásuk tekintetében egyenletesnek tekinthető (a 35 év alattiak és az idősebb korosztályba tartozók, a nők és férfiak közül egyaránt 4-4 fő szerepelt a vizsgálatban).

A felnőtt *nyelvtanulás céljaként* szinte mindenki annak a fontosságát jelölte meg, hogy jól tudjon idegen nyelven kommunikálni, legfontosabb tanulási motívumok a munkahelyi követelményeknek való megfelelés és az utazás voltak. *„Mert már minden munkahelyen alapkövetelmény az idegen nyelv.”* (RI kódú interjúalany) Többen is kiemelték a személyes tudás és fejlődés fontosságát, ami a nyelvtanulással párosul, valamint a nyelvvizsga kötelezettséget és a kultúrák megismerését is említették célként.

A felnőtt nyelvtanulás során, egy interjúalany kivétellel, mindannyian használnak infokommunikációs eszközöket: Erre elsősorban az otthonukban, szabadidejükben kerül sor, ritkábban tanfolyamon. A tanári irányítással zajló képzéseken elsősorban magnót és kivetítőt, míg otthon számítógépet és Internetet használnak. Az eszközhasználat gyakorisága változó, számítógépet, online szótárt és digitális anyagokat vagy napi szinten vagy heti pár alkalommal használnak.

A nyelvtanuló programokat jellemzően nem ismerték. Az interjúalanyok közül mindössze ketten ismerik a nyelvcsere szakosodott közösségi oldalakat, de csak egyikük használja azt (konkrétan Livemocha portált).

A szervezett, tanfolyami nyelvtanulás mellett az otthoni tanulást kiegészítőként fogták fel. Erősen támaszkodtak a nyelvtanári útmutatásra, és kevésbé voltak ismertek számukra az önálló tanulást lehetővé tevő IKT eszközök és alkalmazások. Ketten említettek kifejezetten nyelvtanulási blogokat és közösségeket.

A nyelvi készségek fejlesztését illetően többségük a szótanulás abszolút híve. Azonban ezt is inkább tradicionális módon folytatják: hagyományos szótár használata vagy online változatán keresztül, egy fő használt szótanuló programot. Mindegyikük említette valamilyen formában a szövegértés fontosságát. Ehhez főleg filmeket néznek, zenét és rádiót hallgatnak. *„A televízióban nézek idegen nyelvű filmeket, magyar felirattal. Nekem ez nagyon hatékony tanulási forma, sokkal könnyebben rögzülnek a szavak, a kifejezések.”* (RI kódú interjúalany) Az írás gyakorlására email küldést, fórumokba írást, illetve jegyzetelést és fogalmazások készítését említették még. Olvasás esetében a szaklapok, cikkek, blogok tanulmányozását és fordítását jegyezték meg. A beszédkészség gyakorlásánál a tanárral vagy barátit társaságban történő beszélgetést említették, valamint néhányan IKT eszközök alkalmazását is (például Livemocha). *„A kommunikáció sokkal fontosabb a nyelvtanulásban számomra, mint hogy esetleg helyesen mondtam-e nyelvtanilag.”* (LA kódú interjúalany)

A nyelvtanuláshoz szükséges időbeosztás tekintetében kiemelték a rendszeres, napi nyelvtanulás fontosságát, de legalább heti két-három alkalommal mindenki szükségesnek tartja a gyakorlást. Ugyanakkor azt csak egyikük tudja, hogy a mobil applikációk segítségével ezt milyen egyszerűen lehetne kivitelezni.

A jó nyelvtanuló jellemezőihez a megkérdezettek máshogy közelítettek: egyesek a tanulás rendszerességét és a céltudatosságot emelték ki, míg mások az önbizalmat és a kommunikációhoz való bátorságot. Az egyik interjúalany fontosnak tartotta a kitartás, az önbizalom, a türelem, a szorgalom és az érdeklődés együttes jelenlétét. A sikerélményt említették a motiváció legfontosabb fenntartó pilléréként.

Kiemelném AN kódú interjúalanyom válaszait, mivel Ő volt az egyedüli, aki bár tisztában volt azzal a ténnyel, hogy a gyakorlásra szánt idő felváltható IKT eszközök használatával, mégis a hagyományos módszereket preferálta. *„Sajnálom rá (IKT) az időt. Inkább elmegyek tanárhoz gyakorolni, vagy egy társalgási klubba, ahol személyesen beszélgethetek külföldiekkel, vagy más nyelvtanulókkal. Nekem a személyes élmény fontosabb, mint hogy egy gép előtt ücsörögjek.”* Válasza azért is volt meglepő, mivel a fiatal, az ún. Z-generáció tagja, azaz digitális bennszülöttként természetes számára az IKT eszközök használata.

Az interjúk tematikus elemzését követően az interjúalanyokat három csoportba tudtam besorolni: a *technológia iránt nyitott aktív a tanulók*; az *IKT eszközöket korlátozottan használók* és a *konzervatív hozzáállásúak* típusaiba. A tipizálásnál azt vettem elsősorban figyelembe, hogy milyen mértékben használják az infó-kommunikációs technológiákat a felnőtt nyelvtanulás során.

- A. Az *aktív tanulók*, azok, akik az IKT eszközök legszélesebb spektrumát veszik igénybe. Nemcsak az általános nyelvtanulási lehetőségeket használják ki, de számos más egyéb eshetőséget is megragadnak. *„A felkészülés során, az interneten szoktam böngészni és Word dokumentumokban szoktam összeállítani az érdekes infókat.”* (DO kódú interjúalany) Filmet néznek, rádiót vagy zenét hallgatnak, blogokon, fórumokon tájékozódnak, közösségi nyelvcsere oldalakon társalognak. *„Többnyire a televízióban nézek idegen nyelvű műsorokat vagy a DVD lejátszón keresztül filmeket. Valamint az Internetet használom még gyakran... Nyelvtanuló blogokat szoktam nézegetni vagy külföldi híreket olvasni. Emellett nyelvvizsga felkészüléshez tananyagokat és hanganyagokat keresek.”* (LA kódú interjúalany). Jellemző rájuk, hogy napi rendszerességgel tanulnak, és minden alkalmat megragadnak a gyakorlásra. *„Szerintem mindegy, hogy valaki napi egy órát szán tanulásra vagy csak húsz percet, a lényeg, hogy tegye meg minden nap.”* (FE kódú interjúalany)
- B. Az *IKT eszközöket korlátozottan használók*, bár alkalmaznak IKT eszközöket a felnőtt nyelvtanulás során, azonban ezt meglehetősen szűk körben teszik. *„Az online szótárak és fordítókön kívül még nem néztem utána az egyéb lehetőségeknek.”* (RI kódú interjúalany) Leginkább azokat használják, amelyek a hagyományos felnőtt nyelvtanulási eszközök elektronikus változatának tekinthetők: nyelvkönyv és kézi szótárak helyett azok online változatát, feladatgyűjtemény helyett

teszteket. Más eszközöket elvétve használnak. *„Online szótárakat... Egyéb programokat nem nagyon.” (IM kódú interjúalany)*

- C. *A konzervatív hozzáállásúak egyáltalán nem vagy alig veszik igénybe az infokommunikációs eszközöket. Ők a hagyományos tanulási eszközöket favorizálják. „A hagyományos tanulói módszereket szeretem. Könyvből tanulni, tanár irányítása alatt... Annyit beszélgetni személyesen, amennyit csak lehet. Az olvasást különféle nyelvkönyvek és idegen nyelvű könyvek olvasásával gyakorlom. Az írást jegyzeteléssel és fogalmazások írásával.” (AN kódú interjúalany)*

4.3. A kérdőíves kutatás eredményének bemutatása

A kutatási mintában szereplő válaszadók (n=100) hetven százaléka nő volt, a harminc százalék pedig férfi. A kitöltők átlagos életkora 34,1 év, végzettségüket tekintve közel egyharmad-egyharmad arányban rendelkeztek diplomával, érettséggel, illetve szakmai végzettséggel.

Magyarországon felmérésünk elkészülésével párhuzamosan az internet penetráció mindössze 70% körül volt. A kutatás kiterjedését és eredményeinek általánosíthatóságát ezért korlátozza a kérdőív online formája, azt elsősorban gyakorlott felhasználók érték el. A kitöltött kérdőívek adatainak feldolgozásakor a nem értékelhető válaszokat kiszűrtem az eredmények torzításának elkerülése céljából.

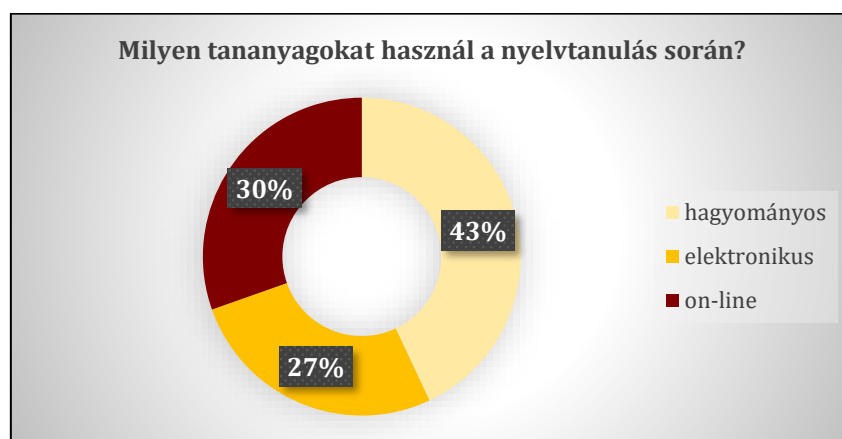
A kutatásban részt vevők között a nyelvtudás tekintetében legnagyobb számmal az egy nyelvet beszélők (81%) vannak, két nyelven a válaszadók 12%-a tud, míg három nyelven mindössze 7%-uk. Ez összhangban van az európai felmérési eredményekkel.

A tanult nyelvek típusainak vizsgálata szintén az Eurobarométer 2012. évi felméréssel hasonló eredményt mutat: Az angol van 50 %-kal az első helyen, jelentősnek mondható még a német nyelv aránya is (24%). Emellett szerepel a válaszok között a francia (7%), olasz (6%), spanyol (3%), orosz (3%) nyelvtudás is. Érdekességképpen ebben a kismintás vizsgálatban megjelennek a hazánkban különlegesnek tekinthető ázsiai nyelvek is, mint a japán (2%) és kínai (1,5%) valamint a skandináv nyelvek közül a svéd (1,5%), finn és a holland is. Ezen felül a latin került még az élő nyelvek mellett említésre.

A felnőtt nyelvtanulás motivációja tekintetében válaszadók közel harmada (29,3%) a munkavállalást jelölte meg. A megkérdezettek további egynegyede (22 %) a hétköznapi kommunikáció miatt tanul nyelvet. Egy kisebb felnőtt tanulói csoport számára az idegen nyelvű filmek, hírek, könyvek megértése jelenik meg legfontosabb célként (15,8%). Szintén a munkavégzéshez kötődően, közel azonos mértékben jelölték meg a szakmai anyagok megértésének igényét (13,1%) és az adott ország kultúrája iránti érdeklődést (12,6%).

A nyelvtanulók által felhasznált tananyagok típusa kapcsán a válaszadók egy konzervatívabb csoportja a hagyományos taneszközöket (szótár, nyelvkönyvek) jelölte meg (43%). Az IKT eszközök használata összességében azonban már meghaladja az ötven százalékot (1. számú ábra).

1. ábra: A preferált tananyagok típusai



(Forrás: saját szerkesztés a kutatási eredmények alapján)

A hagyományos taneszközök mellett a számítógépet, CD-t, DVD-t, tabletet, mobiltelefont, ebookot és az Internetet jelölték meg; valamint nyelvtanuló programokat és játékokat, online szótárakat, tesztek, filmeket, cikkeket, mobil applikációkat, chatet és közösségi nyelvcsere programokat.

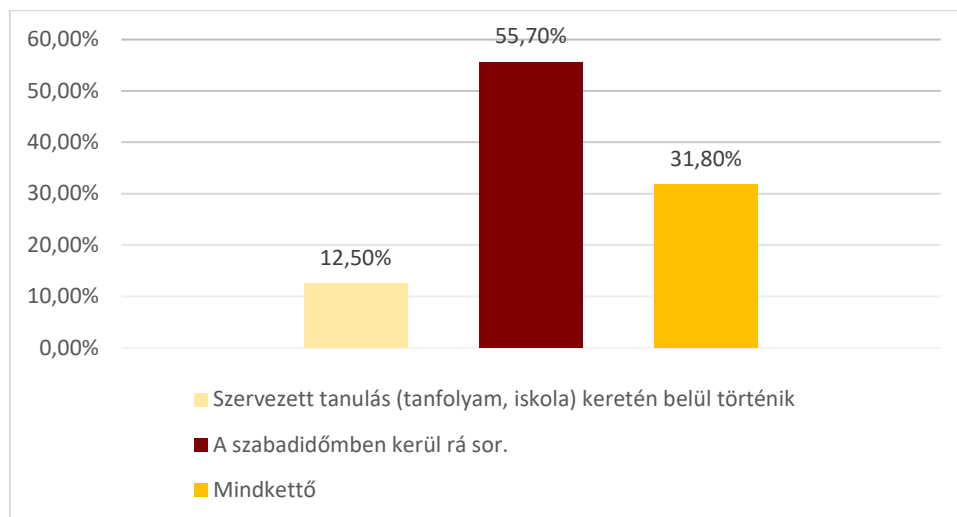
A szótanuláskor különösen magas az online szótárakat használók aránya (82,4%), ahol a kiejtési funkció is gyakran elérhető. Ugyanakkor sokan még mindig szótárfüzetekből (48,9%) vagy hagyományos szótanuló kártyák segítségével (13,7%) tanulják a szavakat. A válaszadók harmada már használ IKT eszközöket is: SRS¹⁴ programot (14,4%) vagy szóbokrok, szófelhők és gondolattérkép segítségével tanul (7,9%).

Az IKT eszközök ismertsége és használatuk elterjedtsége általánosnak mondható a kitöltők között, 13%uk azonban infó-kommunikációs eszközök használata mellett sem ismerik a bennük rejlő specifikus nyelvtanulási lehetőségeket: ez a deficit minden nyolcadik válaszadót érint.

Az IKT eszközök nyelvtanulási célú felhasználására nagyobb részt (55,7%) a szabadidőben kerül sor. Nagyon kevés a válaszadó (12,5%) jelölte meg kizárólagosan a szervezett tanulási kereteket. A válaszadók közel harmada (31,8%) mindkét környezetet megjelölte. (2. ábra)

¹⁴Space-Repeat-System programok, például az ANKI, ami egy ingyenesen használható, japán fejlesztő által létrehozott program. Elérhető számítógépes, online vagy mobil applikációként egyaránt.

2. ábra Az IKT eszközök használatának körülményei



(Forrás: saját szerkesztés a kutatási eredmények alapján)

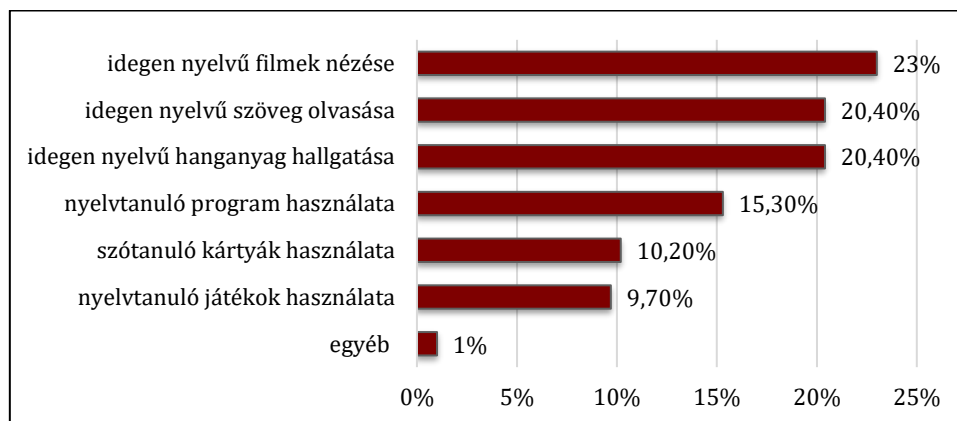
A kifejezetten nyelvcsere-re szakosodott közösségi oldalakat mindössze a válaszadók egynegyede (21,7%) ismeri. Az idegen nyelvű fórumokat és blogokat azonban már jóval nagyobb mértékben, kétharmad arányban (70,3%) használják, és leginkább kifejezetten nyelvtanulási célokkal.

Az alapkészségek gyakorlására kapcsán fokozatosan terjed az IKT eszközök használata. A válaszadók az olvasás gyakorlása esetén 37,6%-ban jelölték meg az elektronikus könyveket, kétszer annyian, mint a hagyományos könyveket (18,3 %). Ennek részben oka lehet, hogy az elektronikus könyvek esetén azonnal használhatjuk a különféle fordító- és szótárprogramokat, amik nagyban megkönnyíti az olvasást. A válaszadók 37,6%-a mindkét felületen olvasnak. Az online szótárak és fordítókat sokan használják (82,4%), gyorsan és könnyen elérhetőek, azonnali megértést biztosítanak.

Véleményem szerint külön említést érdemel a *mobil eszközök használatának* terjedése a felnőtt nyelvtanulási gyakorlat kapcsán: Mindössze a kitöltők 14,4%-a nyilatkozott úgy, hogy nem használ ilyen eszközt a nyelvtanulás céljára. Legtöbbször a laptopot (36,3%), a mobiltelefont (34,2%) és a tabletet (13%) említették. A válaszadók kis százaléka (2,1%) használ MP3 lejátszót és ebook olvasót is.

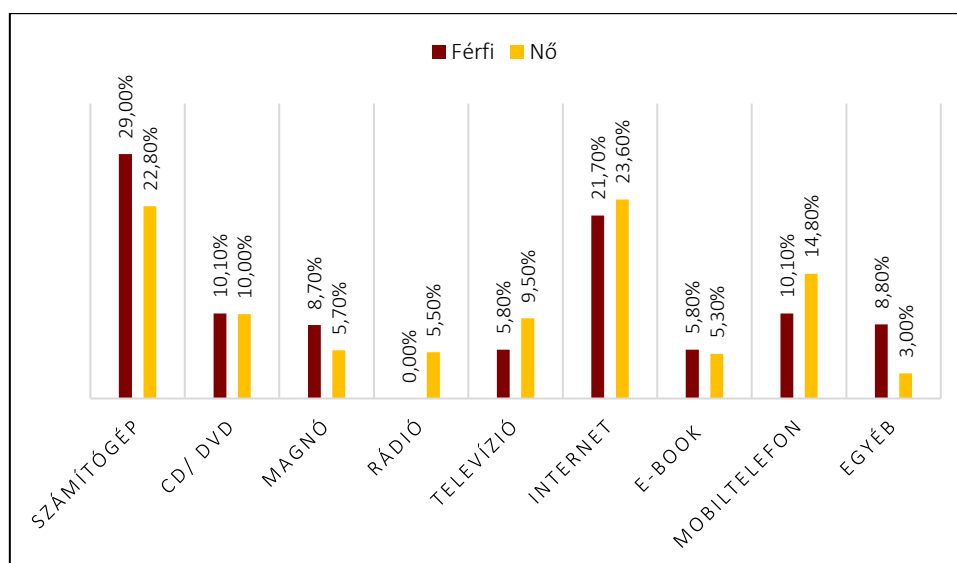
A mobil eszközöket leggyakrabban idegen nyelvű filmek nézésére (23%), hanganyag hallgatására (20,4%), szövegolvasásra (20,4%), valamint kifejezetten nyelvtanuló programok (15,3%), játékok (9,7%), és szótanuló kártyák gyakorlására (10,2%) használják (3. ábra). Jelentősége, hogy lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy a holtidők kihasználását, például utazás vagy várakozás során. A mobil eszközök tanulási célú használatát a szakirodalom M-learningnek nevezi. (Felvégi, 2005) A mobil eszközök előnye a hordozhatóság, aktualitás, interaktivitás, kereshetőség, illetve a megosztások révén elérhető váló gazdag tartalmak.

3. ábra: A mobil eszközök felhasználásának módja a nyelvtanulás során
Forrás: saját szerkesztés a kutatási eredmények alapján



Az infokommunikációs eszközök használata a nemek tekintetében viszonylag kiegyenlített a vizsgálati minta alapján. Leggyakrabban a számítógépet és az Internetet használják. Jelentős még a CD és DVD; valamint a mobileszközök alkalmazása, ami a nők körében magasabb a férfiakénál. (4. ábra)

4. ábra Infó-kommunikációs eszközök használatának aránya a nemek megoszlásában



Forrás: saját szerkesztés a kutatási eredmények alapján

A *mobileszközöket* a nők szinte teljes mértékben (92,6%) kihasználják felnőtt nyelvtanulási célokra, ellenben a férfiakkal (65,8%). Közel azonos mértékben használják ezen eszközök közül a tabletet és egyéb eszközöket (MP3 lejátszó és ebook). A nők valamivel többet használják a mobil telefont, a laptopot pedig a nők kétszer annyian veszik igénybe felnőtt nyelvtanulás céljából.

A felhasználás módjában azonban nincsenek különbségek, elsősorban idegen nyelvű hanganyagok hallgatása, szövegek olvasása, filmek nézése és online nyelvtanuló programok használata a jellemző, közel azonos arányban. Kisebbségi mértékű a szótanuló kártyák és nyelvtanuló játékok felhasználása. Egyéb válaszokat csak nők adták meg, szótárak és nyelvtani applikációk használata kapcsán.

5. Összegzés

Kutatásom célja az volt, hogy elméleti és statisztikai háttérbe ágyazott kismintás kutatás keretében megvizsgáljam az infó-kommunikációs technológiák és eszközök jelenlétét felnőtt nyelvtanulásban.

Az alábbiakban a vizsgálati hipotéziseim igazolását vagy cáfolatát mutatom be a kutatás eredményekre építve: Első hipotézisem alapján *az IKT eszközök fokozatosan terjednek a felnőttek nyelvtanulásában*. A kutatási eredmények nagymértékben alátámasztották ezt a feltételezésem. Az interjúk során – egy kivételével – minden résztvevő változó mértékben ugyan, de használ IKT eszközöket nyelvtanulása során. A kérdőívet kitöltők között is mindössze a tanulók nyolcada mellőzi a használatukat.

Második feltételezésem, miszerint *a tanfolyami és az otthoni tanulási tevékenységek során egyaránt jelen vannak az IKT eszközök, is* teljes mértékben igazolódott.

Harmadik hipotézisem, amely alapján *a férfiakat nyitottabbnak véltem e technológia alkalmazása terén*, nem nyert egyértelmű bizonyítást. Az interjúalanyok tekintetében minden férfi ismerte és használta ezen eszközöket, ugyanakkor a kérdőívet kitöltő nők magasabb arányban, változatosabb formában, többféle IKT eszközt használnak a nyelvtanulásuk során.

Az utolsó feltételezésem, mely szerint *a fiatalabb korosztályra lesz jellemzőbb az IKT használata, és az idősebbek kevésbé fogják felismerni a benne rejlő lehetőségeket*, szintén megerősítést nyert. Az interjúban szereplő idősebb korosztály tagjai éppúgy tisztában voltak a technológia előnyével és lehetőségeivel, mint a fiatalabbak. A kérdőívet kitöltők közül viszont - a feltételezésemnek megfelelően - a fiatalok használták nagyobb mértékben ezeket technológiákat.

Tanulmányom, elméleti részében a bemutatam az *Ellis, Sinclair* (1989) által meghatározott kritériumokat, amelyek a „jó és sikeres” nyelvtanulót jellemzik. A kvalitatív és kvantitatív mérések kapcsán azt tapasztaltam, hogy ezen jellemezők közül néhány tulajdonság kifejezetten hangsúlyos szerepet kap az IKT eszközökkel való nyelvtanulás kapcsán is („hajlandó kísérletezni”, „aktív résztvevő”). A „jó és sikeres”

nyelvtanulók az IKT eszközök széles skáláját használják: minden lehetőséget és módszert keresnek a számukra leghatékonyabb felnőtt tanulás érdekében; intenzív aktivitás jellemzi őket az online közösségi terek használata kapcsán. Számos közösség szerveződik az online térben a felnőtt nyelvtanuláshoz, nyelvoktatáshoz kapcsolódóan, melynek tagjai segítik egymást a nyelvtanulásban és megismertetik egymással az IKT eszközökben rejlő további lehetőségeket.

Úgy gondolom jelen kutatás továbbgondolása lehetne annak a vizsgálata, hogy az IKT eszközök alkalmazása miként hat a felnőtt nyelvtanulói szokások változására, fejlődésére és átalakulására.

Összességében elmondható, hogy a megkérdezettek jelentős hányada használja az infokommunikációs technológiát a felnőtt nyelvtanulás kapcsán. A kutatás eredményének kiértékelés után vélelmezem, hogy az IKT eszközök alkalmazása egyre elfogadottabb és gyakoribb a felnőttek nyelvtanulásában.

Felhasznált irodalom

- Benkei Kovács Balázs (2012): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- Edgar Dale (1969): *Audiovisual methods in teaching*, third edition. The Dryden Press; Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Ellis, Gail & Sinclair, Barbara (1989): *Learning to Learn English*. Cambridge University Press, Cambridge.
- EMMI (2013): Statisztikai tájékoztató Oktatási évkönyv 2012/2013 URL: http://2010-2014.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2012.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 19
- Eurobarometer (2005): *Europeans and Languages* URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 19.
- Eurobarometer (2012): *Europeans and their languages* URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 19.
- Felvégi Emese (2005): Távoktatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 12. sz. 92-99.
- Forray R., Katalin – Juhász, Erika (2010): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Uők (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 12-37. p.
- Házman István (2001): *Az infokommunikáció alapjai*. LSI Informatikai Oktatóközpont, Budapest.

- Medgyes Péter-Major Éva (2004): *A nyelvtanár*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Molnár Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás - másképpen (?)* Minták a magyarországi
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, 132. p.
- T. Nagy László (2013): *A közösségi hálózatok szerepe a nyelvtanulásban* In: *Oktatás-Informatika* 2013/3 sz. URL: <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/03/t-nagy-laszlo-a-kozossegi-halozatok-szerepe-a-nyelvtanulasban/> Utolsó letöltés: 2014. november 19.

Jogsabályok

- 2001. évi CI törvény a felnőttképzésről
- 2013. évi CXXVII törvény a felnőttképzésről

Internetes források

- OSAP Statisztika Adatszolgáltatási Portál a felnőttek képzéséről <https://statisztika.mer.gov.hu/>
- Duolingo szókincsfejlesztő applikáció - <https://hu.duolingo.com/>
- Busuu nyelvcsere portál - <https://www.busuu.com/>
- Anki szótanuló kártya applkáció - <https://www.ankiapp.com/>
- Livemocha közösségi nyelvcsere oldal - <https://www.livemocha.co/>

RECENZÍÓ

Benkei-Kovács Balázs

***A régiók tanulása avagy elméleti alapokra épülő magyar tanulási topográfia
(Recenzió a Dr. Kozma Tamás által szerkesztett Learning regions in Hungary – From theory to reality című kötetről)***

A „Tanuló régiók Magyarországon: az elmélettől a valóságig” (LeaRn) nevű kutatóprogram keretében (OTKA K-101867) a Dr. Kozma Tamás professzor úr által vezetett kutatócsoport egy figyelemre érdemes közfeladatot látott el tudományos formában, megalkotva Magyarország tanulási térképét, a magyar régiókban zajló tanulási tevékenységek számbavételét és elemzését követően.

A közel fél évtizeden keresztül zajló kutatómunka (2011-2015) a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézetének koordinációjában valósult meg, Kozma professzor mellett többek között Engler Ágnes, Erdei Gábor, Forray R. Katalin, Györgyi Zoltán, Juhász Erika, Márkus Edina, Teperics Károly vezető-kutatók bevonásával. A vizsgálat egyediségét interdiszciplináris jellege adja, amely tágabb értelemben a nevelés- és művelődéstudományok területéhez kötődik, azonban szociológiai és geográfiai aspektusokat is integrál.

A tanuló régió (Erdei 2016, Kozma 2014, Florida 1995) és tanuló városok (Longworth 2006, Kearns 2015) fogalmi ez elmúlt évtizedben a szakpolitikai és a tudományos diskurzus részeivé váltak, az Élethosszig Tartó Tanulás eszméjéhez kötődve, a tanulási tevékenység innovációs potenciáljának vizsgálatával gyakran összekapcsolódva. Mai perspektívánkból nézve úgy látszik, hogy tanulási geográfiai két hívószava közül, amelyek a tanulás- és oktatásfejlesztési szakpolitika divatos jelszavai közé avansáltak, világszinten inkább a „tanuló városok” és a hozzájuk kapcsolódó programok váltak sikeresekké¹⁵.

Az angol nyelven 2016-ban megjelent kötet (*Learning regions in Hungary – From theory to reality*) feszebb szerkezetű a magyar nyelven publikált kutatási zárótanulmányánál (Kozma et al. 2015), mind tartalmi, mind formai szempontból a nemzetközi oktatási térben is figyelmet érdemlő munka.

A kötet szakmai szempontból kiemelkedő jelentőségű a hazai tudományos eredmények külföldön történő disszeminációja tekintetében: Egyrésről a magyar állampolgárok tanulási teljesítményéről nem készült idegen nyelven korábban hasonló jellegű

¹⁵ Erre példa az Unesco programja (Global Network of Learning Cities) <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities>. A tanuló régiók vizsgálata nemzetközi szinten kevésbé homogén, nem minden országban fókuszának erre a területi dimenzióra, szomszédunknál azonban, Ausztriában például a tanuló régiók kapcsán is készülnek vizsgálatok: http://www.oieb.at/lernende-regionen/de/region_list.html#

összefoglaló, másrésről ilyen típusú tanulási atlaszsal mind a német, francia és angol nyelvű szakirodalomban is ritkán találkozni. (Erre példák a Deutscher Lernatlas (2011) és a kanadai Compostie Learning Index - CLI (2010) tanulási topográfiái, amelyek módszertanilag a magyar kutatócsoport számára is sorvezetőként szolgáltak.)

A kötet kiadásának helyszíne a csehországi Brno, lektorai a németországi Freiburgi Egyetem (dr. Eickhoff Óhidy Andrea) és a Pécsi Tudományegyetem (dr. Németh Balázs) elismert kutatói voltak.

Az első fejezet a szerkesztő-kutatásvezető Kozma Tamás elméleti bevezetőjét tartalmazza, amelyben a kutatás elméleti háttéréről, munkamódszeréről, a mintául szolgáló nemzetközi kutatások fontosabb jellemzőiről kapunk jól strukturált, és táblázatokkal is illusztrált összefoglalót.

A magyar tanulási atlasz felépítését tekintve a külföldi mintákhoz hasonlóan négy pilléren nyugszik. Nemzetközi viszonylatban újdonságnak számít azonban a terület terminológiai felosztása: A kanadai és a német atlaszok a Jacques Delors-féle Az oktatás rejtett kincs (1996) címen világszerte ismert UNESCO-jelentés terminológiáját egészen közelről követik. Ezzel szemben a hazai kutatás, tiszteletben tartva az eredeti kategóriák tartalmi határmezsgyéit, terminológiailag már eltávolodik a forrástól, és a neveléstudományok területén járatos kifejezésekre cseréli fel a szakpolitikai közvetítéssel elterjedt terminusokat. A kanadai atlasz szó szerint veszi át az Unesco-jelentés kifejezéseit („megtanulni tanulni”; „megtanulni cselekedni”; „megtanulni együtt élni”; „megtanulni létezni”), és a négy pillért 17 indikátorszám mentén vizsgálja. A német tanulási atlasz a négy területre építve, ugyanakkor azokat már tanulási színtereknek megfeleltethető fogalmakkal dolgozik: 1. iskolai tanulás (*schulisches Lernen*); 2. munkahelyi tanulás (*berufliches Lernen*) 3. társadalmi tanulás (*soziales Lernen*) 4. személyes tanulás (*persönliches Lernen*), amelyeket összességében 38 indikátorszám mentén vizsgál. A hazai kutatásban a formális tanulás (1. pillér), a nem-formális tanulás (2. pillér), a kulturális tanulás (3. pillér) és a közösségi tanulás (4. pillér) kifejezéseket használják a fogalmi területek elhatárolására, melyeket összesen 21 dimenzió mentén elemeznek. A bevezető fejezetben röviden bemutatásra kerül Európai Lifelong Learning Index (ELLI) is, amely országok teljesítményének vizsgálatára fókuszál a regionális szint helyett, és a három fenti modell közül a német változathoz áll a közelebb.

A kötet szerkezeti felépítése a bevezetést követően a kutatás fontosabb tematikus pillérjeit követi: a következő négy fejezet szerzői az egyes szakterületek elismert kutató-szakértői, és az általuk vizsgált szűkebb mezsgyékről nyújtanak átfogó képet az olvasók számára.

A második fejezetben Engler Ágnes és Györgyi Zoltán ad áttekintést a hazai formális képzések rendszeréről. Talán ez az a terület, melyet a hazai kutatók és szakemberek a leginkább ismernek, azonban a kötet nagy erénye, hogy mindezt jól átgondolt, sűrített formában mutatja be a külföldi olvasóknak. A hazai formális oktatás szerkezeti vetületétől kezdve (33. oldal), az iskolarendszerű képzések résztvevői statisztikáinak ismertetésén keresztül, a fontosabb trendek és trendszerű változások felvázolásán és elemzésén át, a

lemorzsolódott tanulók integrálásának, valamint a felzárkóztatás kérdéskörének érintésével, a szakképzési rendszer bemutatásáig terjed a fejezetben körbejárt tematika, lefedve a formális képzések teljes vertikumát.

A kutatás második pillérének eredményeit a harmadik fejezet mutatja be: a nem-formális, az iskolarendszeren kívül képzések széles palettájának feldolgozására fókuszál Márkus Edina és Györgyi Zoltán munkája. A fejezet az általános jellegű felnőttképzés (general adult education), és az iskolarendszeren kívül megvalósuló szakmai képzés (VET) főbb jellemzőit mutatja be. A 2010-2013. évek közötti időszakból származó adatsorok a KSH és az OSAP felnőttképzési statisztikáinak másodelemzéseire épülnek. A fejezet komparatív jellegű elemzést is tartalmaz, és a hazai képzési volument a németországi helyzettel (Bajorország) is röviden összeveti, a német tanulási atlasz eredményeire építve. A második pillér bemutatását két tanulási térkép zárja, amelyek alapján nyomon követhető, hogy kistérségi szinten milyen arányban vesznek részt a lakosok felnőttképzési programokban, illetve, hogy ezer lakosra vetítve hány működő felnőttképző intézmény található hazánkban regionális szinten.

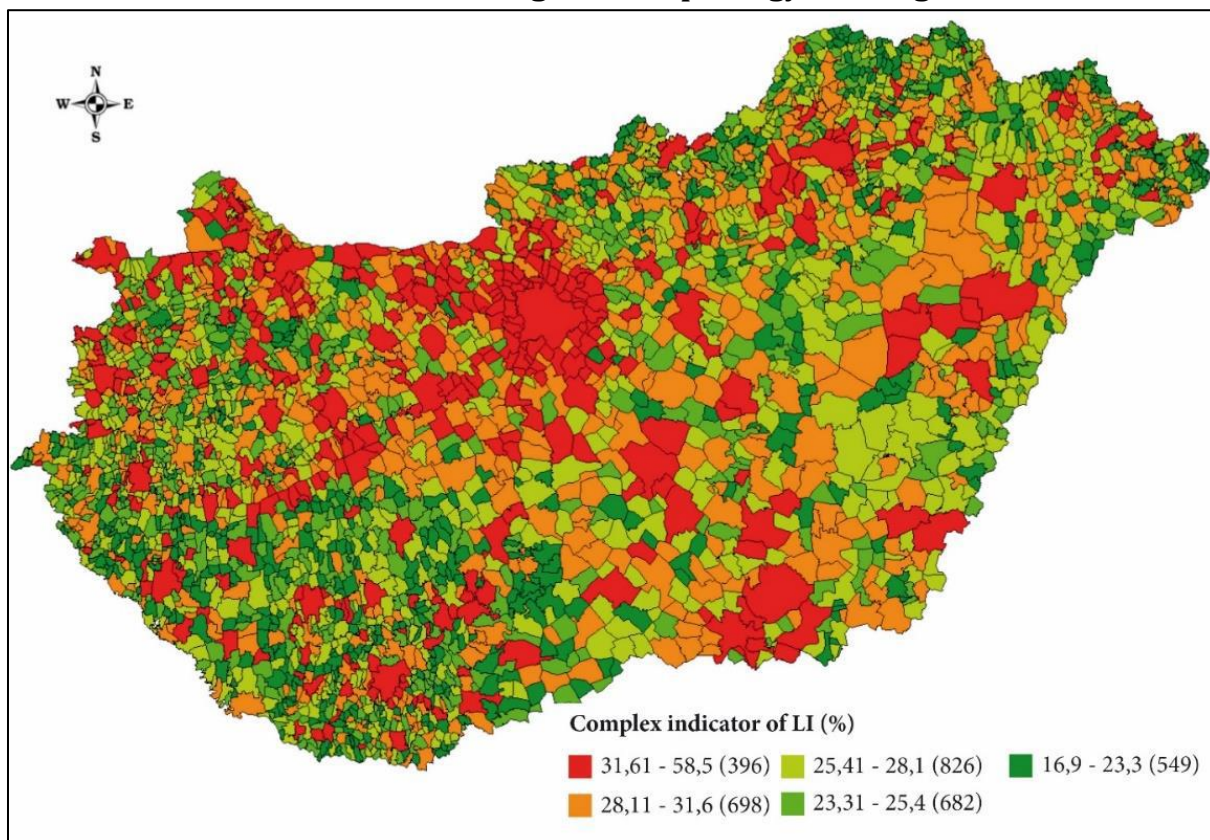
A kulturális tanulás regionális szintű vizsgálatára a negyedik fejezetben kerül sor. A fejezet elméleti bevezetőjében Juhász Erika hangsúlyozza, hogy a kulturális tanulás egyszerre valósul meg a nem-formális és az informális tanulás területein (74. oldal), és jellemzően intézményi keretek között jön létre. Ennek következtében az elemzés során is elsősorban az intézményrendszer oldaláról közelíti meg a terület bemutatását, statisztikai adatokat nyújtva a kulturális tanulást biztosító intézményi háttér munkatársi állományáról, a tanulási alkalmak és a résztvevők számáról. A kulturális intézményhálózat mellett a szabadidős sporttevékenységek és a médián keresztül történő tanulás is elemzésre kerülnek ebben a kutatási pillérben. A német tanulási atlaszban a kulturális tanulás területéhez legközelebb a személyes tanulás (*persönliches Lernen*) kategória áll, és a vizsgálat módszere is hasonló metódust követ. A fejezetet egy összefoglaló táblázat és annak elemzése zárja, amely a kulturális tanulási formák megjelenésének gyakoriságát mutatja be (klub, tréning, előadás, kiállítás, fórum és kirándulás) témakörönkénti százalékos megoszlásban.

Az ötödik részben a tanulás közösségi aspektusának tárgyalása következik, a fejezet szerzője Forray R. Katalin. Az elméleti bevezetőben pontosan meghatározásra kerül a közösségi tanulás fogalma: a közösségi jelleg egy adott szociális közeben, települési szinten ragadható meg elsősorban. Ezen a szinten a lokális problémák és a közösség fejlődése szoros összefüggésben állnak, egymásra utalt viszonyrendszerben, és a tanulási folyamatba való bekapcsolódás nélkül nem oldhatóak meg (93. oldal). A közösség tagjainak tanulása fejlesztési célt szolgál: ezt a fejezetben a szerző antagonisztikus jelleggel, egy-egy sikeres és sikertelen esetpélda kontrasztív bemutatását keresztül valósítja meg. Következtetésként hangsúlyozásra kerül az elkötelezett közösségi résztvevők szerepe (*'local hero'*), akik a sikeres település-fejlesztési megoldások kulcsai. Az új etnikumok megjelenése bizonyos településeken új tanulási forrásaként jelenik meg, melyet fin és német kisebbségek integrációjának sajátosságait vizsgálva mutat be a szerző. A roma kisebbsége tagjainak fejlesztése kapcsán a civil szervezetek közösségi munkájának bemutatása kerül a fókuszba.

A hatodik fejezet tartalmában és formájában eltér a korábbiaktól és kvintesszenciáját adja a kutatási eredményeknek, matematika-statisztikai és geo-informatikai elemzések segítségével. A fejezetben bemutatásra kerülnek a korábbi fejezetben elemzett témák aggregált formájú tanulási topográfiái: a formális tanulás atlasza (113. oldal), a nem-formális tanulás atlasza (114. oldal), a kulturális tanulás atlasza (116. oldal) és a közösségi tanulás atlasza (118. oldal). A komplex indikátorok a regionális különbségek esetében az átlagtól való eltérő mintázatokat emelik ki markánsan. A földrajzi térben megrajzolt tanulási topográfia jól bemutatja, hogy milyen színes a hazai tanulás szóttese, valamint, alátámasztja és bizonyítja a közösségi és a kulturális tanulás kompenzáló-pótló funkcióját. Hiszen ez a két tanulási forma a térképes ábrázolások alapján épp azon kistérségekben meghatározóbb jelentőségű, ahol a formális és nem-formális tanulási típusoknak kisebb a szerepe, jelentősége. A tanulási tevékenységek geográfiai megoszlása azonban nem csupán önmagában, hanem kontrasztív módon szociális és gazdasági-jóléti tényezőkkel is összevetésre kerül a fejezet során.

Az utolsó fejezetben összegzésre kerülnek mind az empirikus és a statisztikai eredmények, és elméleti alapokra építve kialakításra kerül egy aggregált magyar tanulási index (HLI - Hungarian LeaRn Index), röviden a tanuló régiók magyarországi térképe.

1. ábra: A tanuló régiók térképe Magyarországon



(Forrás: Kozma 2016: 140)

A kötetet számos illusztráció, grafikon és táblázat gazdagítja: csupán a hatodik fejezet mellékletében szereplő hazai tanulási atlasz gyűjtemény 20 országos szintű tanulási térképet tartalmaz (159-168. oldal között), amelyek a vizsgálati paraméterek mentén részletesen bemutatják hazánk tanulási szempontú topográfiáját. A kiadványnak már első kézhezvételnél feltűnő erőssége az igényes kivitel és tipográfiai megjelenés. Az angol nyelvű megszövegezésre pedig magas szintű, precíz szaknyelv használat jellemző.

A kötet további fontos kutatások kiindulópontjául szolgálhat a szakemberek részére, valamint komoly szerepet játszhat a hazai felsőoktatás és felnőttoktatás nemzetköziesítésében is. A külföldi kollégák-kutatótársak általa nem csupán a számos helyen elérhető hazai formális oktatási rendszer sajátosságait fedezhetik fel, hanem a korábban nehezen hozzáférhető nem-formális, kulturális és közösségi tanulásra vonatkozó dimenziók jellemzőit is. Az aggregát kutatási eredményeket összegző országos szintű tanulási térképek révén pedig mindezt regionális aspektusban is megismerhetik.

Felhasznált irodalom:

- Canadian Council on Learning (2010): The 2010 Composite Learning Index: five years of measuring Canada's progress in Lifelong Learning. Ottawa, 16. p.
- Erdei, Gábor (2016): A tanuló régió. In: *Educatio*, 2016/2. szám, 291-293.
- Florida, Richard (1995): Toward the learning region. In: *Futures*, 27/5, 527-536. p.
- Kearns, Peter (2015): Learning cities on the move. In: *Australian Journal of Adult Learning*, 55/1, 153-168.
- Kozma Tamás (2014): The Learning Region - A Critical Interpretation. In: *Hungarian Educational Research Journal*, 4/3, 58-67.
- Kozma Tamás és mts (2015): Tanuló régiók Magyarországon - Az elmélettől a valóságig. Debrecen, CHERD, 297. p. ISBN: 978-963-318-472-1
- Longworth, Norman (2006): *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities - Lifelong Learning and Local Government*. Routledge, London, 248. p.
- Schoof, Ulrich et alii (2011): *Deutscher Lernatlas - Ergebnisbericht 2011*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 99. p. Bővebben: <http://www.deutscherlernatlas.de/>
- Tamás Kozma et al. (2016): *Learning regions in Hungary – From theory to reality*, Tribun EU kiadó, Brno, 168. p. ISBN 978-80-263-1079-2

Szerzőink

Benkei-Kovács Balázs

- Ph.D., egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Dunás-Varga Ildikó

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

Gaul Emil

- Prof. Dr. habil., egyetemi tanár, Nyíregyházi Főiskola Vizuális Kultúra Intézet

Jász Anita

- Szakmai koordinátor, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület

Kécskefalvy László

- alumni, Andragógia BA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Maróti Andor

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

Moraveczné Horváth Tünde

- alumni, Andragógia BA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Pintér Magdolna

- Irodavezető, alelnök, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület

Szántai Zsanett

- hallgató, Andragógia MA, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

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 2. szám (X. évfolyam 2. szám)

ISSN 1789-3569

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

Tárgyköre: neveléstudomány-andragógia

Alapító: A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület (FFE)

E-mail: 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 2. szám további, a szerkesztőbizottságon túli lektorai:

Dr. Benkei-Kovács Balázs

Dr. habil. Farkas Éva

Kraiciné dr. Szokoly Mária

Dr. Szabó József