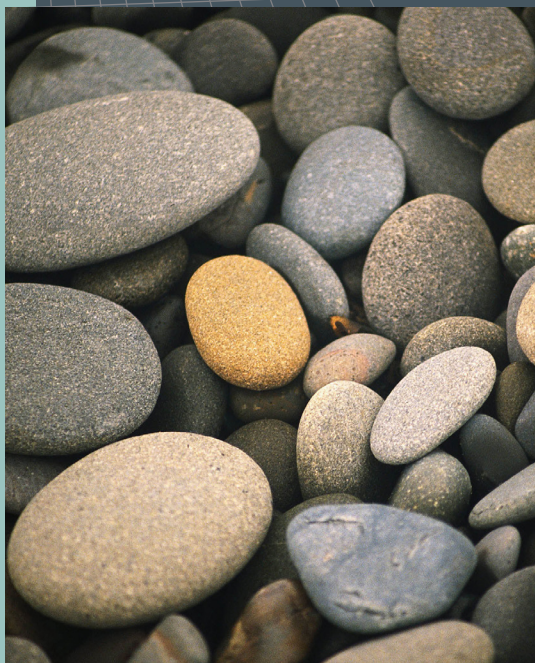


Sokszínű szakMA

Andragógusok kutatás közben



Sokszínű szakMA
Andragógusok kutatás közben

Sokszínű szakMA

Andragógusok kutatás közben

Szeged, 2014

A tanulmánykötet a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválósági Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében készült el. A tanulmánykötet a tutori tevékenységgel támogatott andragógia szakos hallgatók kutatói munkáinak eredményeit tartalmazza. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Sorozat cím:

Andragógia és kulturális mediáció

Szerkesztő: FARKAS Éva

© SZTE – JGYPK, 2014

Engedély nélkül semmilyen formában nem másolható!

Kiadó: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet

Felelős Kiadó: Dr. T. MOLNÁR Gizella

Layout: GALICZ Krisztián – typiART

Nyomdai munkák: Generál Nyomda Kft., Szeged

Felelős vezető: HUNYA Ágnes ügyvezető

ISBN 978-963-305-271-5

ISSN 2062-9958

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	7
FECSCKE ANDREA:	
A felnőttképzésben való részvétel adatai hazai és nemzetközi vonatkozásban.....	9
TAKÁCS RENÁTA MÁRTA:	
Felnőtt írástudatlanság, azaz a funkcionális analfabetizmus problémája felnőttkorban	24
SZÁSZFALVI ZSÓFIA ANNA:	
Az idősek tanulása	46
GÖRBE ROLAND:	
Az informális és nem-formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismertetése Európában és Magyarországon	65
NAGYPÁL KATALIN:	
Felnőttoktatói szerepek és kompetenciák	81
PETROVSZKI ANETT ÁGNES:	
Múlt–jelen–jövő Andragógus képzés alap- és mesterszakon	100

Előszó

Az andragógus szakma professzionalizálódása szempontjából elengedhetetlen a szakmai és tudományos műhelyek működtetése, a tudományos kutatások ösztönzése és az andragógia nyelvén szakszerűen megszólalni tudó „kritikus tömeg” elérése, az oktatói és kutatói utánpótlás nevelése.

Ebben az értelemben rendkívül fontos, hogy az andragógus hallgatókat ne csak a szakképzettség megszerzését követően, hanem már a képzésbe történő belépéstől kezdve bevonjuk az andragógiai kutatásokba, fejlesztésekbe. Ezzel a céllal alakult meg 2010-ben az Andragógiai Kutatócsoport¹ a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetében. Létrehozása és működtetése egyfajta tehetséggondozás, amely a minőségi értelmiségi képzés fontos területe, lényege az önálló kutatásokat folytató, érdeklődő, motivált hallgatók és az őket segítő, lelkes tanáraik együttes munkája. A kutatócsoportban folyó munka a szakmai, tudományos sikerek mellett igényességre, kitartásra, strukturált gondolkodásra, a kutatói felfedezés örömeire és az együttműködésre nevel.

A hallgatókkal történő közös munka nem csak az andragógia, mint tudomány és a felnőttképzés, mint praxis presztízsének és elismertségének növelése céljából, hanem az andragógus identitás kialakulása szempontjából is fontos.

Saját tapasztalataim szerint a szakmai identitás az iskolapadban alakul ki. Ezért a szakmai ismeretek mellett a szakma etikáját és kultúráját is át kell adnunk a következő generációnak. Ebben nekünk, egyetemi oktatóknak/kutatóknak rendkívül nagy a felelősségünk, hiszen mi neveljük fel a következő andragógus generációt és a mi feladatunk kialakítani a fiatalokban azt a szakmai identitást, amellyel ezt a nehéz, de gyönyörű hivatást egész életükön át folytatni tudják.

Jelen kötet az I. éves andragógia mester szakos hallgatók munkáit tartalmazza. Minden hallgató – érdeklődésének megfelelően – önálló kutatási témát választ, amelyen folyamatosan dolgozik a tanév során. A hallgatók témában való előrehaladását kutatói szemináriumokkal és egyéni tutorálással segítem. A kö-

1 A kutatócsoport honlapja: http://www.fk.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuvt/?page_id=581

zős munkát 2013 szeptemberében kezdtük meg. 2013. szeptember és 2014. január között a hallgatók a választott téma kontextusát, elméleti háttérét dolgozták fel. Ennek az időpillanatnak az eredményeit foglalja össze ez a kötet. A kutatómunka a témához kapcsolódó empirikus kutatási rész kidolgozásával folytatódik. Végző cél, hogy a hallgatók 2014 őszére TDK-dolgozatban foglalják össze kutatási eredményeiket.

A feldolgozott kutatási témák – az andragógia komplexitásának megfelelően – sokszínűek. Erre utal a kötet címe is és egyben jelzi, hogy választott hivatásunkat szakmának tekintjük, amely mellett most hat MA², azaz mester szakos hallgató tesz tanúbizonyságot.

2014. március

Farkas Éva
andragógus, témavezető

2 Fecske Andrea, Görbe Roland, Petrovszki Anett, Szászfalvi Zsófia, Takács Renáta andragógia mester szakos hallgatók, Nagypál Katalin magyar tanár-andragógus tanár szakos hallgató.

FECSKE ANDREA

A felnőttképzésben való részvétel adatai hazai és nemzetközi vonatkozásban

Bevezetés

Tanulmányomban a felnőttképzésben való részvétel adatait mutatom be nemzetközi összehasonlításban. Az adatokat az elmúlt tíz év vonatkozásában, 2004 és 2013 között elemzem. Elsősorban Magyarország felnőttképzési aktivitását vizsgálom összehasonlítva azt az Európai Unió tagországainak adataival. Részletebben két ország – Dánia és Románia – jellemzőit veszem górcső alá. Az Európai Unió 28 tagországa közül Dániában a legmagasabb, Romániában a legalacsonyabb a felnőttképzésben való részvétel.

Kutatásom releváns statisztikai adatok (EUROSTAT, OSAP) másodelemzésére és szakirodalmi feldolgozásra alapszik. Magyarországon az európai átlag alatt van a felnőttképzésben való részvétel, így érdemes elemezni a felnőtt tanulók lehetséges tanulási motivációit, valamint azokat a tényezőket, melyek akadályként jelentkezhetnek a képzéseken való részvétel kapcsán.

A témakör aktualitása nem kérdőjelezhető meg. Bármikor profitálhatunk abból, ha tisztában vagyunk a felnőttképzésben való részvétel arányaival hazai és nemzetközi viszonylatban. Feltérképezhetjük, milyen változások jellemzik a felnőttképzés piacát, hányan jelentkeznek képzésekre, milyen az élethosszig tartó tanulás gyakorlatában való részvételi hajlandóság. A jövőre vonatkozóan is tehetünk javaslatokat, esetleg lehetnek ötleteink, hogyan tudnánk pozitív változásokat előidézni a területen.

A felnőttképzésben való részvétel magyarországi és nemzetközi összehasonlítása

Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés

Mielőtt konkrét adatokat ismertetnék az országok vonatkozásában, célszerűnek tartom néhány olyan fogalom meghatározását, melyek szorosan kapcsolódnak a felnőttképzés témájához.

Az első és legfontosabb, hogy mit értünk felnőttképzés alatt. A fogalom köznap értelemben magába foglal mindent, ami a felnőttek tanulásával kapcsolatos, és intézményi keretek között zajlik. Azonban a felnőttek képzését érdemes megkülönböztetni a felnőttek oktatásától. Az utóbbi az iskolarendszer keretein belül zajlik, és hozzásegít a korábban meg nem szerzett végzettségek eléréséhez, vagyis pótló funkcióval rendelkezik. Keretein belül lehetőséget nyújtanak a felnőtteknek arra, hogy alap-, közép- vagy felsőfokú iskolákban végzettséget szerezzenek. Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés nem minden esetben kötődik valamilyen oktatással foglalkozó intézményhez, mivel a tanulás bármilyen helyszínen létrejöhet. Ilyen például egy munkahely, egy közművelődési intézmény vagy egy non-profit szervezet. A felnőttoktatáshoz képest sokkal szerteágazóbb funkciórendszerrel rendelkezik. Központi feladata többek között a fejlesztés, az átképzés vagy a korábban megszerzett tudás kiegészítése (Farkas, 2004).

A felnőttképzés gyakorlata szerves részét képezi az egyre fontosabbá váló lifelong learning területének. Az egész életen át tartó tanulás nem csak az intézményes formában történő ismeretszerzésre irányul, hanem minden olyan lehetőségre is, melyben saját aktivitásunkra és elszántságunkra szükségünk lehet. A tanulás során különböző információkhoz és tapasztalatokhoz juthatunk, megváltozik gondolkodásmódunk, valamint saját magunk lehetünk a tanulási folyamat központjában, attól függetlenül, hogy milyen környezetben és milyen céllal veszünk részt az ismeretszerzésben. A LLL nyújtotta lehetőségekkel nem csak a felnőttek vagy az idősek élhetnek, hanem ugyanúgy a fiatalok vagy a gyermekek is (Óhidy, 2009). Tisztában kell lennünk azzal, hogy a tanulás folyamata nem ér véget azzal, hogy kikerülünk az iskolapadból, és a kezünkben tartunk egy vagy több végzettséget igazoló iratot. Ennél sokkal többről van szó. A gazdasági, technológiai vagy társadalmi változások megkövetelik, hogy alkalmazkodjunk hozzájuk, folyamatosan bővítsük tudásunkat, fejlesszük kompetenciáinkat. Mindebben segítségünkre lehet az élethosszig tartó tanulás három jól körülhatárolható területe. Az első a formális tanulás, mely minden esetben előre megszervezett, oktatási intézmény keretei között zajlik, az egyén részéről szándékos cselekedet és dokumentált végzettséget nyújt. A nem formális tanulás ezzel szemben nem kötött oktatási intézményhez, ugyanakkor szervezettség

és szándékosság ugyanúgy jellemzi, de nem minden esetben nyújt dokumentált végzettséget a tanulóknak. Ilyen tanulási folyamat lehet például egy tréning, egy tanfolyam vagy egy munkahelyi továbbképzés. Az informális tanulás legtöbbször nem szándékos és nem tervezett tevékenység, így végzettséget igazoló dokumentum nem kerül a résztvevők kezébe. Ide sorolható többek között a tévénézés, az olvasás, egy utazás közbeni információgyűjtés vagy akár egy beszélgetés is (Horváth, 2011).

Az Európai Unió tagországainak felnőttkori tanulásra vonatkozó mutatói

Az 1. táblázat segítségével betekintést nyerhetünk abba, hogy az egyes országok 25–64 éves felnőttjei milyen arányban vettek részt 2004 és 2013 között az élethosszig tartó tanulás folyamataiban. Az Európai Unió statisztikai adatgyűjtése számos országra és régióra kiterjed, így lehetőségünk nyílik azok összehasonlítására. A táblázat adatai megmutatják, hogy az adatszolgáltatást megelőző négy hét során mennyien vettek részt iskolarendszerű oktatásban vagy iskolarendszeren kívüli képzésben (Eurostat, 2013).

Amennyiben az Európai Unióra összességében vonatkozó százalékos adatokat vesszük szemügyre, megfigyelhetjük, hogy a részvételi hajlandóság tekintetében 2005 után egy lassú csökkenés indult meg a tagországok körében. Ez azonban 2012-ben csekély mértékű növekedést mutat, 2013-ban pedig 10% fölé emelkedik. Ha az EU-ra vonatkozó adatokat hasonlítjuk össze az egyes országokra jellemző részvételi arányokkal, láthatjuk, hogy az arányok nagyon eltérőnek mutatkoznak. Találunk olyan államokat, melyekben a részvételi arányok meghaladják az uniós átlagot, és találkozhatunk olyanokkal is, melyekben az átlagnál jóval kevesebb felnőtt vesz részt valamilyen képzésben.

A következőkben vizsgálunk meg néhány példát arra vonatkozóan, mikor az élethosszig tartó tanulás folyamataiban való részvétel meghaladja az uniós átlagot! A legszembetűnőbb Dánia példája, mivel a vizsgált intervallumban mindvégig magasban meghaladja nem csupán az Európai Unió, hanem az összes többi feltüntetett ország átlagát is. A dánok példamutató oktatási és képzési rendszere a tanulmány keretein belül később bemutatásra kerül. Azonban nem szabad elfeledkeznünk a többi magas részvételi aránnyal büszkélkedő államról sem. Svédország, Svájc és Finnország szintén az élmezőnyben tudhatják magukat, mivel majdnem minden évben magasban a már említett átlag felett teljesítenek. Ha jól megvizsgáljuk a fenti táblázatot, az átlagot meghaladó, de még nem említett országok között három kisebb csoportot különíthetünk el: a növekedő és

1. táblázat

A felnőttek tanulási folyamatokban való részvételi hajlandósága nemzetközi összehasonlításban (%)

Ország/Év	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
EU 28	9,1	9,5	9,4	9,3	9,3	9,2	9,1	8,8	9,0	10,7
EU 27	9,2	9,6	9,5	9,3	9,4	9,3	9,1	8,9	9,0	10,7
Belgium	8,6	8,3	7,5	7,2	6,8	6,8	7,2	7,1	6,6	6,4
Bulgária	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	1,4	1,2	1,3	1,5	1,7
Csehország	5,8	5,6	5,6	5,7	7,8	6,8	7,5	11,4	10,8	9,8
Dánia	25,6	27,4	29,2	29,0	29,9	31,2	32,5	32,3	31,6	31,4
Németország	7,4	7,7	7,5	7,8	7,9	7,8	7,7	7,8	7,9	7,9
Észtország	6,4	5,9	6,5	7,0	9,8	10,5	10,9	12,0	12,9	12,3
Írország	6,1	7,4	7,3	7,6	7,1	6,3	6,8	6,8	7,1	7,3
Görögország	1,8	1,9	1,9	2,1	2,9	3,3	3,0	2,4	2,9	2,9
Spanyolország	4,7	10,5	10,4	10,4	10,4	10,4	10,8	10,8	10,7	10,8
Franciaország	6,0	5,9	6,4	6,1	6,0	5,7	5,0	5,5	5,7	–
Horvátország	1,9	2,1	2,9	2,4	2,2	2,3	2,2	2,3	2,4	2,6
Olaszország	6,3	5,8	6,1	6,2	6,3	6,0	6,2	5,7	6,6	6,4
Lettország	8,4	7,9	6,9	7,1	6,8	5,3	5,0	5,1	6,9	6,6
Luxemburg	9,8	8,5	8,2	7,0	8,5	13,4	13,4	13,6	13,9	14,2
Magyarország	4,0	3,9	3,8	3,6	3,1	2,7	2,8	2,7	2,8	2,9
Málta	4,3	5,3	5,4	6,0	6,3	6,1	6,2	6,5	7,0	7,3
Hollandia	16,4	15,9	15,6	16,6	17,0	17,0	16,6	16,7	16,5	17,0
Ausztria	11,6	12,9	13,1	12,8	13,2	13,8	13,7	13,4	14,1	13,8
Románia	1,5	1,6	1,3	1,3	1,5	1,5	1,3	1,6	1,4	1,8
Szlovénia	16,2	15,3	15,0	14,8	13,9	14,6	16,2	15,9	13,8	12,6
Finnország	22,8	22,5	23,1	23,4	23,1	22,1	23,0	23,8	24,5	24,9
Egyesült Királyság	29,0	27,6	26,7	20,0	19,9	20,1	19,4	15,8	15,8	16,0
Svájc	28,6	27,0	22,5	26,8	27,9	23,9	30,6	29,9	29,9	30,4
Törökország	–	–	1,8	1,5	1,9	2,3	2,5	2,9	3,2	3,8
Lengyelország	5,0	4,9	4,7	5,1	4,7	4,7	5,2	4,4	4,5	4,4
Litvánia	5,9	6,0	4,9	5,3	4,9	4,5	3,9	5,7	5,2	5,6
Portugália	4,3	4,1	4,2	4,4	5,3	6,5	5,8	11,6	10,6	9,9
Svédország	–	17,4	18,4	18,6	22,2	22,2	24,4	24,9	26,7	28,0
Szlovákia	4,3	4,6	4,1	3,9	3,3	2,8	2,8	3,9	3,1	2,8
Macedónia	–	–	2,3	2,8	2,5	3,3	3,2	3,4	4,0	3,6

Forrás: Eurostat adatai alapján saját szerkesztés

a csökkenő tendenciát mutató országokat és az e téren viszonylag stagnáló államokat. Az utóbbi két év során az Európai Unió átlag felé emelkedett a tanulási folyamatokban résztvevők aránya Portugáliában és Csehországban. A táblázat adatai szerint az elmúlt négy év folyamán az átlag fölé magasodott Luxemburg és Észtország is. Aránylag kevés változás figyelhető meg Szlovénia, Hollandia és Ausztria részvételi arányai között, míg az Egyesült Királyság a felmérések szerint évről évre rosszabbul teljesít.

Mint már említettem, vannak olyan országok is, melyek az Európai Unió mindenkorinál az évek során rendszeresen gyengébben teljesítettek a felnőttképzésben való részvétel tekintetében. Ezeket az államokat is különböző kategóriákba sorolhatjuk. Vannak olyan országok, melyek 2004-től, illetve 2006-tól kezdődően egy lassú növekedési folyamatot könyvelhetnek el. Macedónia például 2,3%-ról indulva 2012-ben 4,0%-os részvételi arányt ért el. Hasonló a helyzet Törökországban is, mivel ott 1,8%-ot követően 2012-ben a vizsgált korosztály 3,2%-a vett részt valamilyen képzésen. Az ide sorolható legnagyobb növekedést Málta érte el az évek során. Az ország 4,3%-ról 7,0%-ra növelte a résztvevői aktivitás arányát. Ugyanakkor vannak olyan államok is, melyek adatait végignézve nem tapasztalunk szembetűnő változásokat. Szinte hasonló, némiképp növekedő vagy éppen csökkenő tendenciát figyelhetünk meg. Ilyen ország többek között Belgium, Bulgária, Németország, Írország, Görögország, Franciaország, Horvátország, Olaszország, Lettország, Románia, Lengyelország, Litvánia, Szlovákia és Magyarország is. Természetesen a felsorolt országok között akadnak olyanok, amelyek közelebb állnak az Európai Unió átlagaihoz, és olyanok is, amelyek távolabb. Ennek a legjobb példája Románia. A későbbiekben az ország képzési rendszeréről írt ismertetőben megismerhetünk néhány lehetséges befolyásoló tényezőt erre vonatkozóan.

Dánia és Románia felnőttképzési rendszerének bemutatása

Az Európai Unió legkiemelkedőbb tagországa a felnőttképzés területén: Dánia

A felnőttek tanulásban, képzésben és önfeljesztésben való részvételi aránya Dániában a legmagasabb. Ez annak köszönhető, hogy rendkívül kiterjedt, sokszínű és mindenkit megmozgató képzési hálózatot építettek ki, melynek segítségével nem csak a felnőtteket, hanem a fiatalokat és az időseket is felkarolják. Ami először eszünkbe juthat a dán képzésekkel kapcsolatban, az a népfőiskolai intézményrendszer. Az 1800-as években Grundtvig volt az, aki angliai tapasztalatai nyomán megalapította az első népfőiskolát Rödningben. Az intézmény ke-

retei között érvényesült, és a mai gyakorlat részévé vált minden, melyet megálmodója fontosnak tartott. A tanulók aktív részesei lehetnek az óráknak és a tanulási folyamatnak, maguk dönthetik el mit és hogyan szeretnének elsajátítani, valamint nem kell a vizsgáktól tartaniuk, ugyanis a tanultakból nincsen számonkérés. Az iskola célja olyan ismeretek átadása, melyeket a résztvevők a mindennapi élet során teljes mértékben hasznosítani tudnak. Tehát nem a diákok egymással való összehasonlítása a lényeg, hanem a saját képességek fejlődése. A népfőiskola erőssége, hogy a jelentkezők és az oktatók egy része is az intézmény falai között él, így erősítve a közvetlen és bensőséges légkört. A hallgatók különféle témájú kurzusok közül választhatnak, melyeket az igényeknek megfelelően hirdetnek meg és alakítanak ki a szervezők. A résztvevők eldönthetik továbbá azt is, hogy rövid (1–4 hét) vagy hosszú (5–32 hét) tanfolyamon szeretnének részt venni. Az iskolák társadalomfejlesztő hatását elismerve, az állam és az önkormányzatok is nagyobb pénzüsszegekkel támogatják a mára több mint száz tagintézménnyel rendelkező hálózatot. Ennek köszönhetően a jelentkezőknek csupán kisebb összeget kell fizetniük a szolgáltatásért cserébe (Maróti, 2010).

A népfőiskolák mellett érdemes röviden megemlíteni az országban ugyanilyen hatékonysággal működő további képzést folytató intézményeket is. Ide tartoznak például a felnőttoktatási központok, melyek iskolapótló funkcióval jöttek létre, és a hiányzó iskolai végzettségeket segítenek megszerezni a jelentkezőknek. Az esti iskolák keretein belül különböző ismeretterjesztő, készségfejlesztő és szabadidős tanfolyamokat szerveznek. A szabadegyetemek keretein belül olyan előadásokat tartanak, melyek az általános ismereteket bővítik és szélesebb látókört generálnak. A termelőiskolák leginkább 18 éven aluliaknak létrehozott intézmények, melyek szakmai képzettséget nyújtanak a résztvevőknek, leginkább a fizikai munka gyakorlatának révén. Az országban találkozhatunk olyan képzésekkel is, melyek teljes mértékben figyelembe veszik a munkaerő-piac szükségleteit, így szakembereket képeznek a gazdasági élet számára. A munkaerő-piaci képzés keretein belül munkanélküliek és foglalkoztatottak egyaránt ingyenesen részt vehetnek az órákon (Maróti, 2010).

A dán népfőiskolák gyakorlata a magyarországi rendszerben is meghonosodott, noha nem olyan intenzitással és kisebb részvételi aránnyal. Hazánkban nem jellemző a bentlakásos képzési forma, mivel leginkább előadás-sorozatot szerveznek, azonban néhány képzési alkalom erejéig megoldható az ellátás az intézményekben. Az országban szerveznek előadásokat fiataloknak, időseknek, hátrányos helyzetűeknek, mint például a munkanélkülieknek vagy a büntetés-végrehajtási intézetekben élőknek. Magyarország egy másik dán példát is átvett, mégpedig a termelőiskolákét. Ide olyan fiatalok jelentkezését várják, akik nem rendelkeznek általános iskolai végzettséggel, esetleg középiskolai tanulmá-

nyaikat nem tudták befejezni. Az intézményekben, melyek például Zalaegersze-
gen vagy Pécsen alakultak, az alapismeretek elsajátításán túl a fizikai munka te-
rén szereznek gyakorlatot a fiatalok. Ez később a munkaerőpiacon előnyt jelent
számukra, és az elhelyezkedésben is segíti őket (Maróti, 2010).

*Az Európai Unió legelmaradottabb tagországa
a felnőttképzés területén: Románia*

Dánia példája mellett fontosnak tartom megemlíteni azt az országot is, ahol a
legalacsonyabb a felnőttképzésben való részvételi arány. Ez az ország Románia.
Kutatásaim során számos olyan jellemzőjére bukkantam az országnak, ami be-
folyásolhatja felnőttképzése elmaradottságát. Ilyen például, hogy Romániában
nem áll rendelkezésre önálló törvény a felnőttképzéssel kapcsolatban, így csu-
pán rendeleti úton szabályozzák a területet. Megnehezíti a képzési rendszer ki-
építését, hogy csak az iskolarendszerben folyó oktatás részesül állami támoga-
tásban, ugyanakkor az Európai Unió forrásaiból tudnak a szakképzésekre és
a kompetenciafejlesztő tréningekre pénzt fordítani. Kevésbé jellemző, hogy a
munkaadók, esetleg a résztvevők maguk finanszíroznák a képzéseket. A hiány-
zó fizetőképes kereslet miatt még kevés a rendelkezésre álló felnőttképzési vál-
lalkozások száma. A rendszer erőssége az eredetileg is oktatási feladatkörrel ren-
delkező intézményekben és a támogatásokból fenntartott civil szervezetekben
rejlík, kik az igényeknek megfelelő képzéseket próbálják megszervezni és kivite-
lezni. Tovább nehezíti a román felnőttképzési rendszer fejlődését, hogy nincsen
az országban olyan tagozat, melynek keretein belül felnőttképzési szakembere-
ket képeznének. Korábban voltak erre törekvések, de sajnos nem alakultak ki
azok a feltételek, melyek ezt hosszú távon biztosítani tudták volna. Szükségesnek
érezem, hogy megemlítsék egy olyan kezdeményezést, mely arra törekszik, hogy
népszerűsítse az egész életen át tartó tanulást, valamint annak pozitív externáli-
áit, továbbá elősegítse a képző szervezetek közötti együttműködést, összefogásra
buzdítsa a tanulásban érdekelt feleket. Ez a kezdeményezés az Élethosszig Tartó
Tanulás Hete nevet viseli, melynek keretein belül különböző nyílt napokat, állás
és képzési börzéket, gyakorlati bemutatókat, beszélgetéseket, vitákat, koncerte-
ket és igényfelméréseket szerveznek (Kultúrász, 2011).

Magyarországi adatok a felnőttek tanulási folyamatokban való részvételéről

A 2. táblázat segítségével betekintés nyerünk abba, hogy 2004-től kezdődően mi jellemző a részvételre a magyarországi felnőttképzés piacán. Az adatok éves bontásban, a képzés jellegének vonatkozásában jelennek meg, és összességében mutatják a férfiak és a nők részvételét. Ugyanakkor ezek az adatok csupán a képzésbe beiratkozott felnőtteket foglalják magukba, és nem veszik számításba az esetlegesen idő közben kieső jelentkezőket.

Ha a táblázat alján feltüntetett összesített számokat nézzük, majd megvizsgáljuk azokat a szakképesítések tükrében, egy évről évre nagyon változó tendenciát vázolhatunk fel. Éves viszonylatban megállapíthatjuk, hogy 2006 és 2011 között óriási mértékű volt a növekedés aránya, valamint 2013-ban majdnem hétszázötvenezeren iratkoztak be valamilyen képzésbe. A szakmai alapképzések esetében kijelenthetjük, hogy 2007-ben, 2008-ban és 2011-ben iratkoztak be legtöbben, míg 2005-ben a legkevesebben. A szakmai alapképzés fogalmán belül érdemes különbséget tenni az iskola keretein belül és az azon kívül folyó szakképzés között. Az iskolarendszer keretei között végbemenő képzéseket az állam által elismert köz- és felsőoktatási intézmények biztosítják. Az ilyen felkészítéseken résztvevők tanulói jogviszonyban állnak a képzőintézménnyel. Ugyanakkor az iskolarendszeren kívüli kurzusokon csak azok vehetnek részt, akik betöltötték tankötelezettségi életkorukat, és nem rendelkeznek tanulói jogviszonnyal. Hazánkban az iskolarendszerű szakképesítések megszerzésére irányuló jelentkezések vannak nagyobb számban (Köpeczi, 2006).

Az OKJ szakképesítést nyújtó képzések 2008-ban, 2010 és 2012 között, valamint 2013-ban voltak a legnépszerűbbek. Ezekben az években ugyanis százezernél is több felnőtt iratkozott be ilyen jellegű képzésekre. Azonban a többi évben sem elhanyagolható azoknak a tanulóknak az aránya, akik OKJ-s képzésben vettek részt. Számuk sosem volt hatvannyolcezer főnél kevesebb. Ezek a képzések az Országos Képzési Jegyzékben szerepelnek, mely tartalmazza az állam által elismert szakképesítéseket, és az azokra vonatkozó valamennyi adatot. Egy 2012-ben végzett felmérés alapján a legnépszerűbb OKJ-s végzettséget adó képzések között volt például a CNC-forgácsoló, a szociális gondozó és ápoló, valamint a szakács. A munkaerőpiacon a legkeresettebb végzettségek között volt többek között a targoncavezetők, a CNC-forgácsológók és a pályázatiírók köre (Eduline, 2012).

A statisztika szerint azok a képzések, melyek nem tartoznak az államilag elismert szakképesítések körébe, az utóbbi években igen népszerűvé váltak. 2009 óta ötvenezer főnél is többen jelentkeztek ilyen előadássorozatokra. Ezekkel a

2. táblázat
A felnőttképzésben való részvétel adatai Magyarországon (fő)

Képzés jellege/ Év	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Szakmai alapképzés	2 584	1 269	3 970	7 135	7 448	4 799	3 991	7 978	3 772	4 851
OKJ szakképesítést adó képzés	89 155	68 129	81 980	85 130	103 818	81 193	106 553	113 851	116 505	152 017
Nem OKJ szakképesítést adó képzés	10 028	15 285	17 490	26 885	48 687	58 436	54 904	51 937	53 642	56 594
Szakmai továbbképzés	7 111	9 584	16 895	48 325	130 617	150 069	229 629	246 948	228 744	208 505
Hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	240	93	611	539	579	2 818	3 152	1 678	2 914	5 019
Elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	1 358	2 169	890	4 443	6 055	20 811	5 553	7 831	7 055	8 904
Hatósági jellegű képzés	3 466	3 766	11 660	35 126	30 854	23 484	42 855	48 052	50 991	51 256
Nyelvi képzés	4 075	10 224	29 387	35 327	58 061	77 765	96 634	95 673	70 449	128 219
Általános felnőttképzés	4 850	7 887	29 946	44 482	41 655	50 657	76 635	77 469	63 186	85 602
Informatikai képzés	–	–	–	–	25 702	21 091	31 724	68 548	26 956	46 308
Egyéb	–	–	–	5	92	708	957	495	898	1 687
Összesen	122 867	118 406	192 829	287 397	453 568	491 831	652 587	720 460	554 663	748 962

Forrás: OSAP adatai alapján saját szerkesztés

képesítésekkel a jogszabályaink csupán érintőlegesen foglalkoznak, és a közvéleményben sem rendelkeznek széles bizalmi körrel, írja a Diákkapu egyik cikke. Az emberek többsége szívesebben jelentkezik egy iskolarendszerű képzésre, mely nagyobb eséllyel nyújt minőségi ismereteket szervezett kereteken belül (Diákkapu, 2013). A felnőttek továbbképzése egyre hangsúlyosabbá válik a gyorsan változó gazdasági, társadalmi, technológiai és politikai élet miatt. A munkavállalók rendszeres ismeret és készségfejlesztése, valamint bővítése vált szükségessé, így elengedhetetlen az élethosszig tartó tanulás gyakorlatában való részvétel (Óhidy, 2009).

A fenti táblázat alapján kijelenthetjük, hogy a tudás bővítésének folyamata évről évre több ezer ember számára válik szükségessé és fontossá. Elemzésünk következő csoportját a hátrányos helyzetben élő emberek adják. Ők általában alacsony iskolai végzettséggel (8 osztályos általános iskola), elhelyezkedéshez alkalmatlan végzettséggel rendelkeznek, és nem tudnak tartós bevételi forrást biztosítani maguknak. Ugyanakkor ebbe a csoportba sorolhatjuk még többek között a pályakezdő munkanélkülieket, az idős korban lévő munkanélkülieket, a hátrányos helyzetű térségben élőket, a munkanélküli nőket, az egészségkárosodottakat vagy a fogyatékosokat, a romákat valamint a börtönviselteteket. A hátrányos helyzetben élő lakosok visszaintegrálása a társadalomba legkönnyebben az oktatásuk és képzésük révén lenne megvalósítható. Azonban ez ma nem optimálisan megoldott (Mayer, 2009). Ezt támasztja alá a hazai statisztika is. Csupán néhány száz, esetleg pár ezer résztvevővel számolhatunk az ilyen jellegű képzéseken. Ez az arány a többi képzés mellett igen elenyésző, annak ellenére is, hogy 2009 óta megnőtt az ilyen jellegű képzésekben való résztvevők száma. Így is csupán néhány ezer hátrányos helyzetű ember részesülhet a számára szükséges felzárkóztató képzésben.

Egy másik képzési csoport a vállalkozást és elhelyezkedést segítő tanfolyamoké. Ezek olyan tréningek, melyek keretein belül különböző készségfejlesztés (pl. kommunikációs készség) folyik, valamint megtanulhatják a résztvevők a vállalkozás indításához és működtetéséhez kapcsolódó alapismereteket is. Az ilyen jellegű képzések általában kiegészítő szolgáltatásként jelennek meg egy szakképzés keretein belül, melyek segítségével a képzésekből kikerülőök esélyeit próbálják növelni a munkaerőpiacon (Palló, 2013). Az említett képzésre minden évben jellemzően kevesen jelentkeznak, csupán 2009-ben figyelhetünk meg kiugróan magas számot, ugyanis ekkor több mint húszezren vettek részt kiegészítő tréningen. 2011-ben és 2012-ben azonos arányt figyelhetünk meg, ugyanis mindkét évben valamivel több, mint hétezer jelentkezővel számolhattak a képző intézmények, míg 2013-ban majdnem kilencezer felnőtt vett részt ilyen jellegű képzéseken.

A hatósági jellegű képzéseket egy bizonyos meghatározott céllal szervezik meg, melyeknek szabályozott tartalmúaknak kell lenniük. Ilyen képzések lehetnek például a vasúti, közúti árufuvarozási, hajózási, hírközlési vezetői engedélyek, melyek a bizonyítvány és az engedély kézhezvétele után szabadon használhatóak (Palló, 2013). A táblázat alapján megállapítható, hogy 2007-től megnövekedett az ilyen jellegű képzésekre jelentkezők száma, és 2013-ban már ötvenegyezer főnél is többen szerettek volna hatósági bizonyítványt szerezni.

Hazánkban a nyelvi kurzusok a legnépszerűbbek közé tartoznak. 2010-ben és 2011-ben kilencvenezernél is többen iratkoztak be ilyen jellegű képzésekre. Természetesen a fennmaradó évek átlaga sem elhanyagolható, mivel számos esztendőben a hetvenezret is meghaladó résztvevői létszám volt a jellemző. Ha szemügyre vesszük a 2013-as adatot, megállapíthatjuk, hogy százhuszezernél is többen vettek részt nyelvi képzéseken, vagyis 2004 óta 2013-ban iratkoztak be a legtöbben ilyen jellegű képzésekre. Ezek a képzések valamilyen idegen nyelv elsajátítását segítő órákat nyújtanak, és legtöbbször céljuk között szerepel, hogy a tréning végeztével a résztvevők valamilyen szintű nyelvvizsgával gyarapodjanak.

Az általános felnőttképzés 2013-ban vonzotta leginkább a résztvevőket, de 2007 óta folyamatosan negyvenezernél is több felnőtt csatlakozik egy-egy ilyen kurzushoz. Keretein belül készségfejlesztés, általános, szakmákhoz nem kötődő ismeretek elsajátítása folyik, melyek segítségével szélesebb látókörrel felruházott felnőttek lépnek vissza az életbe, valamint a munkaerőpiacra. Érthető ez többek között a kultúra, a gazdaság, a politika, a média vagy az informatika területeire (Sz. Tóth, 2013).

A számítástechnikai képzésekre vonatkozóan 2008-tól van adatunk. Ekkor több mint huszonötezeren vettek részt ilyen jellegű órákon. Legnagyobb számban 2011-ben, majdnem hatvankilencezren jelentkeztek informatikai kurzusokra, de 2013-ban is több mint negyvenhatezren tanultak ilyen jellegű képzés keretein belül. Ezen órák keretein belül különböző szinten lehet elsajátítani az ismereteket, így minden vállalkozó szellemű felnőtt megtalálhatja a neki megfelelő képzési ajánlatot.

A táblázat utolsó részében a különböző jellegű képzéseken való részvétel összesítve tüntetem fel. Ide tartoznak az okleveles könyvvizsgáló képesítés megszerzésére felkészítő képzések, a megváltozott munkaképességűek képzése, valamint a bemeneti kompetenciára felkészítő képzések (szakmai képzések megkezdéséhez meghatározott elméleti és gyakorlati tudáselemek) (Palló, 2013). Ezeken a képzéseken összességében elenyésző számban vettek részt felnőttek. Például 2007-ben csupán öten, és 2008-ban is csak kilencvenketten. 2013-ban jelentkeztek a legtöbben ilyen jellegű képzésekre, de ez a szám alig haladja meg az ezerhatszáz főt.

Összességében megállapíthatjuk, hogy Magyarországon a szakmai továbbképzések a legnépszerűbbek a felnőttek körében. Ugyanakkor az OKJ-ban szereplő szakképesítések valamelyikének az elvégzésére vállalkozók számát sem hagyhatjuk figyelmen kívül. A legkevesebb résztvevő az egyéb kategóriában lévő képzéseken figyelhető meg. Ugyanakkor a hátrányos helyzetűek felzárkóztatására irányuló kurzusok sem tartoznak a legnépszerűbbek közé.

A tanulási motiváció és a tanulást akadályozó tényezők

A felnőttek az újabb és újabb tanulási folyamatokban általában önszántukból vesznek részt, ezért nagyon fontos, hogy megfelelő motivációs háttérrel rendelkezzenek, és ez folyamatos megerősítésben részesüljön. Nagymértékben ettől függ, mennyire lesz sikeres fejlődésük. Motiváló hatása lehet például a munkahelyi előmenetel esélyének, az önfejlesztés vágyának, a tanulás nyújtotta lehetőségek elérésének, a másoktól való függetlenedésnek vagy éppen a vágnak, hogy környezetünknek pozitív mintát mutathassunk. Ez csak néhány példa abból a számos lehetséges motiváló erőből, amelyek tanulásra vagy továbbképzésre sarkallják az embereket. A felnőttek tisztában vannak azzal, milyen megfontolásból folytatják tanulmányaikat. Konkrét céljaik vannak, melyeket igyekeznek minél hamarabb elérni, ezért praktikus és rögtön hasznosítható információkat szeretnének kapni. Amennyiben ez megvalósul, megerősítést nyernek abban, hogy helyes az amit csinálnak, és folytatni szeretnék az önfejlesztést (Kovács, 2011). A minket körülvevő világ azonban nem tekinti kellően fontosnak a tanulás gyakorlatát, így nem erősíti meg az embereket abban, hogy az feltétlenül hasznos tevékenység lenne. Ennek köszönhetően viszont rengeteg fiatal és felnőtt értékrendszerében nem jelenik meg a tanulás, mint pozitív hozadékkal járó mechanizmus (Horváth, 2011).

Fontos különbséget tennünk a motiváció fajtái, mint például a tartós és az aktuális vagy az elsődleges és a másodlagos motiváció között. A habituális, vagy más néven tartós motiváció azt az érdeklődést jelöli, amellyel általánosságban fordulunk bizonyos dolgok, témák irányába, mint például egy bizonyos kompetencia vagy készség megszerzése felé. Mozgatórugója legtöbbször a kitűzött cél elérésében keresendő. Az aktuális motiváció segítségével az ember képes egy adott információ megszerzésére, tudás elsajátítására, és hajlandó ennek érdekében együttműködni embertársaival. Az elsődleges motiváció hasonlatos a habituális motivációhoz, vagyis ilyenkor az elérendő cél sarkallja cselekvésre az egyént. Másodlagos motiváló hatása lehet például annak, hogy érintettek vagyunk a szóban forgó témában, vagy érdekesnek találjuk a tanulás folyamatát, kivitelezését (Zrinszky, 1995).

Az emberek tanuláskorán nem csak annak pozitívumokkal teli oldalát ismerik meg, hanem éppúgy a negatív, a fejlődésükben őket akadályozó tényezőket is. Ezek legtöbbször gátolhatják is őket abban, hogy tovább folytassák az információszerzést. Ilyen tényező lehet, amikor a felnőtt tanuló nem látja, mit profitálhat az erőfeszítésektől. Ebben az esetben nem tartja reálisnak a kitűzött célt, az távolinak vagy számára nehezen elérhetőnek tűnik. Negatív hatása van annak is, ha a tanuló nem részesül számára megfelelő visszacsatolásban tanulmányaival kapcsolatban. Elutasító magatartást fog tanúsítani az a felnőtt, akinek nem veszik figyelembe korából adódó életstílusát, tanulási körülményeit, korábbi tapasztalatait és nem biztosítanak számára megfelelő tanulási légkört (Zrinszky, 1995). A felnőttkori tanulás folyamataiban résztvevők általában munka, esetleg család mellett vállalkoznak arra, hogy bővítsék ismereteiket. Ezen feladatok összeegyeztetése nagyon nehéz feladat, melyben támogatni kell őket, megértéssel kell feléjük fordulni. Értem mindezt a képzést irányító felől, a családtagok és a munkahely oldaláról egyaránt.

Befejezés

Az olvasó dolgozatom segítségével betekintést nyerhetett a felnőttképzés tágas világának egy apró szegmensébe. Megtudhatta, hogy nemzetközi és hazai viszonylatban milyen nagyságú a felnőttképzés keretein belül a részvételi arány. Nemzetközi szinten Dánia emelkedik magasra a többi ország fölé, mivel hatékonyan kialakított felnőttképzési rendszere a legmagasabb részvételi arányt eredményezi. Mint azt láttuk, Románia és Bulgária az a két ország, mely leginkább elmaradt ezen a téren. Nekik sürgősen megoldást kell találniuk arra, hogyan tudnának sokkal több felnőttet bevonni képzéseikbe, esetleg milyen változtatások bevezetésére lennének képesek a képzési rendszer fejlesztésének érdekében. Ugyanakkor Magyarország sem tartozik a legmagasabb mutatókkal rendelkező országok közé, mivel a vizsgált évek mindegyikében az Európai Unió átlag alatt teljesített. Ezt alátámasztja a hazai képzési rendszer vizsgálata is. Az országban számos olyan terület van még a felnőttek képzésével kapcsolatban, melyeken fejlesztéseket kell eszközölni. Ide tartozik például a hátrányos helyzetben élők oktatása. Az országnak sokkal nagyobb energiát kell erre a területre fordítania, mivel ezeket az embereket elsősorban oktatásuk és képzésük révén lehet a társadalom teljes tagjaivá változtatni. Enélkül feltehetőleg életük végéig a társadalom kirekesztett tagjai lesznek, akik nem képesek magukat és családjukat fenntartani, valamint nem tudnak állampolgári jogaikkal élni. Ezt a feladatot mindenféleképpen országos szintűre kell emelni, és az elmaradt településeknek, régióknak

mindenben segítséget biztosítani. A hátrányos helyzetben élő emberek ugyanis a legkisebb valószínűséggel fognak önszántukból képzések után érdeklődni, mert sokszor még azzal sincsenek tisztában, milyen lehetőségeik lennének ezen a területen. Nekik mindenképpen külső segítségre van szükségük.

Egy másik fejlődést igénylő csoport az általános ismereteket biztosító kurzusoké. A jelenleginél sokkal több felnőttet kell bevonni ilyen jellegű tréningekbe, mivel ezek segítségével olyan készségekre és tudáshalmazra tehetnek szert, melyek a mindennapi életüket könnyítik meg. Az elsajátított ismeretek által az eddigieknél aktívabb közösségi életet élhetnek, tökéletesíthetik állampolgári ismereteiket, sikeresebbek lehetnek a munka világában, esetleg a jövőben nagyobb eséllyel válnak egy tanulási folyamat részeseivé. Az országnak és a felnőtteknek is el kell ismerniük, hogy az ilyen jellegű tanulás pozitív hozadékai nem elhanyagolhatóak, sem a társadalom, sem az egyén részéről nézve. További források bevonásával növelni kell az informatikai képzésekben való részvétel arányát is. Ma már a magánéletben, valamint egyre több munka betöltéséhez is szükségünk van arra, hogy legalább alapfokú ismeretekkel rendelkezünk a számítástechnika világában. Megfigyelhetjük, hogy az Európai Unió is folyamatosan szorgalmazza a minél szélesebb körben elérhetővé váló informatikai képzések indítását. Ezek megvalósítására különböző pályázatok keretein belül, kisebb-nagyobb pénzüsszegek segítségével van lehetőség. Amennyiben az említett területeken az ország változást tudna előidézni, nem csupán hazai tekintetben javulna a lakosság képzettségi szintje, hanem nemzetközi viszonylatban is előkelőbb helyen helyezhetnénk a felnőttképzésben való részvétel tekintetében.

Dolgozatom több felnőttképzéssel kapcsolatos témát is érint, azonban egyiket sem taglalja annak teljes mélységében, így a későbbiekre nézve számos kutatási lehetőséget nyújt. Magyar viszonylatban több kutatást is lehetne végezni, például a felnőttek képzésére vonatkozó finanszírozási lehetőségekről, vagy a képzésekre beiratkozottak lemorzsolódási arányáról, esetleg a résztvevők különböző szempontok szerinti összehasonlításáról. Ha nemzetközi vonalon vizsgáljuk a továbbkutatás témáit, ott is számos lehetőség kínálkozik számunkra. Összehasonlíthatóak a különböző Európai Uniók országok felnőttképzési rendszerei, iskolái, törvényi szabályozásai, esetleg a résztvevők egyes területeken való megoszlása is.

Felhasznált irodalom

1. Diákkapu (2013): *Iskolarendszeren kívüli képzés Magyarországon*. <http://www.diakkapu.hu/szuloznek/564-iskolarendszeren-kivuli-kepzes-magyarorszagon> [2013. 10. 02.]
2. Eduline (2012): *A legnépszerűbb alapképzések, felsőfokú szakképzések és OKJ-s képzések listája*. http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/9/26/nepszeru_kepzesek_keresett_allasok_I59NVJ [2013. 10. 02.]
3. Eurostat (2013): *Lifelong learning* –%. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc440&plugin=1> [2013.10.01.]
4. FARKAS Éva (2004): *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*. Miskolc: Kolombusz Kkt.
5. HORVÁTH H. Attila (2011): *Informális tanulás*. Budapest: Gondolat Kiadó
6. KOVÁCS Pál (2011): *A motiváció fontossága a felnőttoktatás során*. <http://www.felsofokon.hu/kov%C3%A1cs-p%C3%A1l-blogja/2011/05/28/motiv%C3%A1ci%C3%B3-fontoss%C3%A1ga-feln%C5%91ttokat%C3%A1s-sor%C3%A1n> [2013. 09. 19.]
7. KÖPECZI BÓCZ Tamás és mtsai. (2006): *A szakmai alapképzés Magyarországon. Részletes témaelemzés*. http://www.observatory.org.hu/Feltoltott/ReferNet/IVET_Magyarom_ReferNet_DTA_2006.pdf [2013. 10. 02.] 5.
8. KultúrÁsz Közhasznú Egyesület (2011): *Szakmai beszámoló. A „Határon átnyúló felnőttképzési jó gyakorlatok” című projekthez kapcsolódóan*. <http://www.kulturasz.hu/Osszefoglalo.pdf> [2013. 09. 25.]
9. MARÓTI Andor (2010): *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 27–34.
10. MAYER József (2009): *A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kialakulása, a felzárkóztatás lehetőségei*. <http://www.ofi.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktatasi/hatranys-helyzetu-090617> [2013. 10. 02.]
11. ÓHIDY Andrea (2009): *Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés*. <http://www.ofi.hu/tudastar/elethosszig-tarto-090617-2> [2013. 09. 25.]
12. OSAP 1665 *Statistikai felület* (2013): <https://osap.nive.hu/> [2013. 10. 01.]
13. Palló Felnőttképzési Tájékoztató Szolgálat (2013): <http://www.felnottkepzesinfo.hu/?page=definitions&letter=E> [2013. 10. 02.]
14. SZ. TÓTH János (2013): *Az általános felnőttképzés fejlesztési koncepciója (javaslat)*. <http://www.nepfoiskola.hu/index.php> [2013. 10. 04.] 1-2.
15. ZRINSZKY László (1995): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. OKKER Oktatási Iroda, 29–33.

TAKÁCS RENÁTA MÁRTA

Felnőtt írástudatlanság, azaz a funkcionális analfabetizmus problémája felnőttkorban

Bevezetés

A dolgozat címét elolvasva, mai modern, tankötelezettséggel járó világunkban egy átlagember jogosan tehetné fel a kérdést: Mégis hogyan lehetne egy felnőtt írástudatlan? Azt gondolhatnánk, hogy a mai világban már nem létezik írástudatlanság, hogy a kötelező oktatás bevezetésével, valamint a felzárkóztató képzések segítségével mára a társadalom túlnyomó többsége tud írni és olvasni. Bizonyos értelemben ez valóban így is van, hiszen az analfabéták száma jelenleg igen alacsony, mindössze 1,8% körülire tehető, azonban a szocializmus bukása, ezzel együtt a versenygazdaság létrejötte, egy másféle írástudatlanság kialakulását eredményezte (Tóth–Magyar, 2009).

Gondoljunk csak végig! Ha busszal szeretnénk eljutni a város egyik pontjából a másikba, de nem tudjuk értelmezni az otthoni menetrendes kiskönyvetben található pontos jelzéseket és időbeosztásokat, akkor segítség nélkül hogyan tudjuk meg, hogy hány órákor indul a számunkra megfelelő járat? Vajon ez nem-e írástudatlanság? Vagy ha életünk során olyan helyzetbe kerülünk, hogy aláírásunkkal fogadunk el, vagy hitelesítünk különböző jogainkat rögzítő szerződéseket, akkor nem jelent-e problémát, ha az esetleges szöveget nem tudjuk értelmezni, ezáltal nem leszünk tudatában a ránk vonatkozó jogoknak, kötelezettségeknek? Vagy egyáltalán, ha a mai világban nem tudjuk, hogyan kell elektronikusan elküldeni egy önéletrajzot, vagy hogyan kell az interneten a munkalehetőségekről tájékozódni, vagy ahhoz a mérhetetlen mennyiségű információhoz hozzá jutni, ami a világhálón található, nem érezhetjük-e magunkat hátrányban másokhoz képest?

A XX. század elején történt gazdasági és társadalmi változások újfajta tudás meglétét igénylik az ember részéről. Felgyorsult, globális világunk napról napra egyre több és több információt bocsát ki, folyton folyvást növelve és bonyolultabbá téve azt az információhalmazt, amit a hatékony élethez a társadalom tagjainak feltétlenül szükséges befogadni, feldolgozni, majd elsajátítani.

Ehhez azonban az egyén részéről magas kompetenciaszint szükséges, vagy legalább azon alapkompétenciák megléte, melyek ebben az állandóan változó világban segítségére lehetnek a folyamatos alkalmazkodásban. Ha ezen kompetenciák meglétében hiány mutatkozik, az egyén nem lesz képes hatékonyan élni mindennapjait, nem lesz képes az önállóan és tudatosan kialakított életvitel folytatására.

A funkcionális analfabetizmus fogalomrendszere

Funkcionális analfabetizmus vs. analfabetizmus

Mielőtt mélyebben foglalkoznék bármelyik jelenséggel is, nagyon fontos tisztázni az egyes fogalmak jelentését. Mi az a jelenség, ami már funkcionális analfabetizmus, de még nem analfabetizmus? Mi a fogalmak közötti összefüggés és mi az a nagyon fontos különbség, ami megkülönbözteti az egyiket a másiktól?

Az első és legfontosabb különbség a fogalmak „kora”. Míg az analfabetizmusról már több száz éve beszélünk, addig a funkcionális analfabetizmus új jelenség, mely a modern társadalmak és gazdaság megjelenésével került felszínre, s került meghatározásra. Az egyes fogalmak történetéről, a történelemben betöltött jelentőségéről, s arról hogy ezek miért is jelentenek/jelentettek problémát a saját maguk idejében a későbbiekben térek ki részletesebben.

Ebben az alfejezetben a két fogalom konkrét jelentését vizsgálom meg. Az **analfabetizmus** szó értelmezése során azonnal nehézségekbe ütközöm, hisz már szótárainkban sem egységesek a fogalom definíciói. A magyar nyelv értelmező szótárában a következő meghatározás olvasható: „*analfabétizmus vagy analfabetizmus*=[Felnőttek körében] írni-olvasni nem tudás; írástudatlanság” (Grozits, 1984:30). A Magyar értelmező kéziszótár egyszerűen csak így értelmezi a fogalmat: „*analfabetizmus*=írástudatlanság”, viszont ugyanitt az analfabéta meghatározása így szerepel: „*analfabéta*= 1. Írni-olvasni nem tudó személy. 2. Aki v[ala]mihez egyáltalán nem ért.” (O. Nagy–Juhász, 1978:41). Az 1998-as kiadású Magyar Szókincstár is hasonlóképpen értelmezi a fogalmat: „*analfabéta* = írástudatlan. Ellentétes jelentésű: írástudó, kulturált, művelt. Szinonimák: műveletlen, tudatlan, tanulatlan, iskolázatlan, járatlan, hozzá nem értő, tájékozatlan, hatökör | tapasztalatlan.” (Kiss, 1998:22). A 2006-os, legfrissebb kiadású, új Magyar értelmező szótárban viszont meglepő, de sem az analfabetizmus, sem az analfabéta szó nem szerepel (Pusztai–Csábi, 2006). Mindezekből arra következtetek, hogy az analfabetizmus elsősorban az írás és az olvasás technikai tudásának hiányát jelöli egy felnőtt esetében. Az analfabéta szó pedig már magát azt a személyt, aki nem tud írni-olvasni. A szóhoz azonban negatív jelentéstartalom

is társul, miszerint az analfabéta szóval illetett személy műveletlen, tájékozatlan, tapasztalatlan. Ezért is kell vigyázni e kifejezés használatával, hiszen az különböző helyzetekben, különböző jelentést vehet fel, s ezáltal sértő megjegyzéssé válhat. Gondoljunk csak bele, ha egy olvasási nehézségekkel¹ küszködő egyént analfabétának nevezünk vajon igazunk van-e? A fogalom eredeti meghatározása alapján ez a kijelentés azt jelenti: ez a felnőtt nem tud sem írni, sem olvasni. Ez azonban ebben az esetben nem így van, nehézségekkel küzd, azaz bár megtanult írni-olvasni, de mégsem tudja az adott szöveget értelmezni. Így tehát ez a jelenség már nem az analfabetizmus, hanem sokkal inkább funkcionális analfabetizmus fogalmkörébe tartozik (Pesti, 2013).

A **funkcionális analfabetizmus** jelenségét az UNESCO 1978-ben definiálta, miszerint: *„funkcionális analfabéta az a személy, aki képtelen gyakorolni azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott csoportban és közösségben, valamint képtelen arra is, hogy az olvasás, írás, számolás segítségével előmozdítsa saját, illetve a közössége fejlődését.”* (Maróti, 1992:4). Azaz funkcionális analfabetizmusnak nevezzük azt a jelenséget, amikor az egyén bár megtanult írni és olvasni, mégsem tudja ezt a tudását kihasználni, nem tudja azt alkalmazni a mindennapi életben. Ennek következtében az egyén nem képes az életét hatékonyan folytatni, nem képes beilleszkedni a társadalomba, ráadásul újabb információkat sem képes hatékonyan feldolgozni, hiszen nincs mire építeni azokat. Például, ha egy mosógépszerelő nem tud értelmezni hosszabb leírásokat, szövegeket, nem fogja tudni megérteni a megszerelendő mosógép kézikönyvét sem, azaz nem biztos, hogy elég hatékony, szakmailag elfogadható munkát tud végezni.

Hogy a funkcionális analfabetizmus és az analfabetizmus nem szinonim fogalmak, azt az első bekezdésben leírt példám jól mutatja, s a következő definíció megfelelően alá is támasztja: *„funkcionálisan illiterátusnak az olyan személyt nevezzük, aki valamikor megtanult olvasni és írni, a betűket még ma is ismeri, s néhány szavas közlemények (feliratok stb.) elolvasása nem okoz gondot számára, de ennél hosszabb szövegekkel nem képes megbirkózni. Nem írástudatlan tehát, funkcionálisan is csak attól függően, hogy az ő esetében mit tekintünk az írásolvasás funkciójának. A funkcionális analfabetizmus kifejezés tulajdonképpen tükrözi a jelenség lényegét, de a külföldi és egyre inkább az előforduló magyar szakirodalom sem szívesen használja az analfabetizmus szóhoz kapcsolódó pejorativitás miatt”* (Terestyényi 1996:292). A fogalom alapján tehát funkcioná-

1 Ebben az esetben el tudja olvasni a szöveget, de nem képes azt értelmezni, nem képes arról egy összefoglalót készíteni, nem tud abban a lényegyet kiemelni, abból következtetéseket levonni, azaz nem képes tanulni belőle.

lisan analfabéta az, aki ha az élete során szembekerül egy olyan feladattal vagy problémával, melyet megfelelő írás-olvasás képesség segítségével könnyűszerrel megoldana, azt ő ezen kompetenciák hiányában nem, vagy csak nagy nehézségek árán képes megoldani. Ezáltal ennek a személynek az írás-olvasás tudása nem tölti be a funkcióját, mert hiába tud írni-olvasni (tehát hiába nem analfabéta), mégsem képes ezt a tudását alkalmazni. Tehát kijelenthetjük, hogy a két fogalom között a fellelhető legfontosabb különbség, az írás-olvasástudás technikai birtoklása.

Az egyes kifejezések közötti összefüggés magában az analfabetizmus szóban rejlik. Ez a szó az írási és olvasási képességek valamiféle hiányát sugallja. Mindkét fogalom tehát valamiféle hiányosságot jelöl, azaz ezen kifejezések alá tartozó egyének tudása, képessége, kompetenciája eltér, valamivel kevesebb a többségi társadalom tudásától vagy kompetenciájától. Amely társadalmakban ez az eltérés belátásra kerül, az analfabetizmus vagy a funkcionális analfabetizmus megoldásra váró problémává, a további fejlődés gátjává válik, s a cél a társadalom ezen hiányosságokat elszenvedő tagjainak felzárkóztatása lesz.

„Olvasni tudás” és az „értő olvasás” problematikája régen és ma

A bevezetésben említett, hatékony életvitel folytatásához szükséges kompetenciák közül számos szakirodalom kiemeli az olvasási készség meglétének fontosságát. Csoma Gyula és Lada László azt állítják, hogy rendkívül szoros összefüggés van az olvasni tudás szintje és az életminőség között (Csoma–Lada, 2002). Mai gazdaságunkban és társadalmunkban súlyos hátránynak számít az írás- és olvasástudás hiánya, mind a társadalomban, mind a munkaerőpiacon elfoglalt pozíció szempontjából. Az írni-, olvasni tudás azonban nem mindig volt oly általános, mint a mai világban.

A történelem során eleinte nagyon kevesen birtokolták az olvasás, főként az írás képességét, hisz az akkori társadalmi és gazdasági helyzet nem igényelte az egész társadalomtól e tudás meglétét. Magyarországon a reformáció indította el először az olvasás-tudás társadalmasításának igényét, majd a felvilágosodás eszméje és az ezzel párhuzamosan zajló iparosodás pedig már az új ismeretek megszerzésének érdekében igényelte azt, hogy az olvasni tudás a társadalomban általánossá váljék. E korszak ezzel együtt azonban azt eredményezte, hogy az *„olvasási kultúra társadalmilag egyre inkább többrétegűvé vált”* (Csoma–Lada, 2002:91). Határozottan különvált a társadalomnak az a része, amely az olvasási kultúrából kiszorítottak tömegét képezte. Ők az analfabéták vagy a fél-analfabéták. Az olvasás társadalmasodását hosszú időn keresztül az analfabéták és fél-analfabéták felzárkóztatása jelentette.

Magyarországon 1777-ben és 1806-ban megjelent Ratio Educationis² törvények, állami irányítású iskolarendszerrel igyekeztek először megoldani állami szinten az analfabetizmus problémáját. Majd 1868-ban az Eötvös József által kiadott közoktatásról szóló törvény³ teszi kötelezővé a népiskola látogatását, a 6–12 éves korú gyermekek számára Minden intézkedés ellenére azonban 1880-ban a 6 éven felüli lakosság 58,7%-a még mindig nem tudott írni és olvasni (Endrefi, 2006). Az alfabetizációs folyamat tehát sokáig nem volt sikeres. Ötvös Mónika szerint ennek főként az volt az oka, hogy *„a jobbágyság nem rendelkezett azokkal az alapvető kompetenciákkal⁴, amelyre a további ismereteik építhetők lettek volna”* (Ötvös, 2012:273). Azaz mielőtt a jobbágyok új ismereteket tanultak volna, el kellett sajátítaniuk azokat a kulcskompetenciákat, melyek egyáltalán a tanuláshoz szükségesek.

Mindezek alapján tehát, ahhoz, hogy a társadalom fejlettségi szintje növekedjen, s egy magasabb fokra jusson, a társadalmi tudást növelni kell. Ötvös Mónika szerint minden átmeneti korszakra jellemző ez, a XXI. századra ugyanúgy, mint a felvilágosodás korszakára. Ma is jelentős tudás- és kompetenciaszintbeli eltéréseket figyelhetünk meg az egyes társadalmi rétegek között, s ez ugyanígy volt a felvilágosodás átmeneti korszakában is. Mindkét esetben egy a cél: *„a fejlődési folyamat részét kell, hogy képezze az alsóbb társadalmi rétegek felzárkóztatása”* (Ötvös, 2012:276).

A felvilágosodás óta a felzárkóztatás – ebben az esetben az „olvasni tudás” kialakításának – folyamata azonban rendkívül hosszú időt vett igénybe, hisz a Ratio Educationis óta 224 év kellett a 2001-es 1%-os arány eléréséhez (Endrefi, 2006). Ha ezt vesszük alapul, gondoljunk csak bele, mennyi idő kell még ahhoz, hogy a funkcionális analfabetizmust nélkülöző tudástársadalmát megvalósítsuk!

A XXI. század a tudástársadalom kialakítása felé törekszik. Ötvös Mónika szerint azonban Magyarország még nem jutott el az értékalapú tudástársadalom

2 A Ratio Educationis a XVIII. század második felében, majd a XIX. század elején a Magyar Királyság területére kiterjedő két uralkodó oktatási rendelkezésének, királyi tanügyi rendeletének a neve. A két Ratio Educationis közül Mária Terézia magyar királynő 1777-ben kiadott tanügyi rendelete volt az első, ezt követte I. Ferenc 1806. évi, azonos című rendelete, amely 1848-ig volt hatályban.

3 1868. évi XXXVIII. törvény a népoktatásról.

4 Ötvös Mónika hat kulcskompetenciát azonosított, melyekkel rendelkeznie kellett a parasztságnak ahhoz, hogy a gazdasági és társadalmi felemelkedését megkezdje a korabeli Magyarországon:

1. Anyanyelvi kommunikáció: írás, olvasás, fogalmazás.
2. Számolási alapkompétencia.
3. Természeti ismeretek és gazdálkodási alapkompétenciák.
4. Egészségügyi ismeretek.
5. „Nemzeti általános” műveltség és jó állampolgárság.
6. Idegen nyelven/nyelveken folytatott kommunikáció (Ötvös, 2012).

megvalósulásáig, itt jelenleg még csak információs társadalomról beszélhetünk (Ötvös, 2012). Az információs társadalomban mindenkire jellemző a széleskörű informáltság és az IKT-eszközök általános, mindennapi használata. Ez a társadalmi elvárás az, mely ráirányította a figyelmet arra, hogy nem elegendő a felénk érkező információkat látni, hallani, érzékelni, tudni kell azt minden egyénnek feldolgozni és teljes mértékben magáévá tenni és saját maga számára tudássá alakítani. Így helyeződött az elmúlt években a hangsúly az „értő olvasás” fontosságára, a funkcionális analfabetizmus problémájának meghatározására.

A funkcionális analfabetizmus jelenlétére az ipari társadalmak már az ezerkilencszázötvenes években felfigyeltek, Magyarországon viszont csak az ezerkilencszáznyolcvanas években kezdődött meg a jelenség kutatása. A probléma azonban csak az elmúlt tíz-tizenöt évben vált központi kutatási témává. A szakirodalmak szerint e jelenség a modern korral párhuzamosan növekedő információmennyiség feldolgozásának szükségességének következtében jelent meg. A mai kor emberének a mindennapi életben való helytálláshoz feltétlenül szüksége van a folyamatosan frissülő és bővülő információk megszerzésére. Azonban ez korántsem egyszerű dolog az egyén számára, hiszen korunkban jóval több inger ér bennünket, viszont a feldolgozásra szánható idő ugyanannyi marad, így az információ feldolgozása egyre nehezebbé, bonyolultabbá válik (Nemesné-Sajtosné, 2010). Steklács János szerint a társadalmi érvényesüléshez az írásbeliségen át vezet az út, azaz az egyén írási és olvasási készségei alapvetően befolyásolják a birtokolt információk mennyiségét, ezáltal az egyén társadalomban elfoglalt helyét és az életben való tájékozódásának minőségét (Steklács, 2009).

A funkcionális analfabetizmust Magyarországon tehát a XX. század végén történt változások, az államszocializmusból a modern versenygazdaságba történő átlépés hozta felszínre. A jelenkor másabb „olvasó embert” követel, mint a régebbi korok. Az olvasó ember ideálja ma már sokkal inkább aktív, kérdező, vitázó, gondolkodó ember, sem mint passzív, merengő, a betűk világába feledkező ember (Steklács, 2006). De akkor feltehetnénk azt a kérdést is, hogy vajon, ma ki olvas jól, ki az, akit jó olvasónak nevezhetünk? Block, Gambrell és Pressley a következő fontos jellemzőket emelik ki, erre a kérdésre adott válaszként:

Jó olvasó, aki:

- kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között,
- gondolkodási folyamatot (eljárást) választ,
- mentális képet alkot,
- kérdéseket tesz fel,
- következtet,
- összefoglal,

- belátja, hogy mit ért meg és mit nem,
- felszámolja a zavaros dolgokat (Block–Bambrell–Pressley, 2002).

Ezek azok a tényezők tehát, melyek a jelenkor olvasói és az elmúlt évtizedek olvasói között fellelhető különbségeket jelzik, s ezek azok a kompetenciák, melyekre a hatékony élethez mindenkinek szüksége lenne. Ez az „értő olvasás”. Sajnos azonban a tapasztalat azt támasztja alá, hogy a legtöbb ember írás-olvasástudása nem alkalmazható az egyén mindennapi élete során, azaz ezen alapvető kompetenciái hiányosságokat mutatnak. Ez nem csak a mindennapi életben, de a munkaerőpiacon is hátrányos helyzetbe hozza őket. Ez pedig mindenképpen olyan jelentőségű probléma, melynek megoldása nem hagyható figyelmen kívül.

A kompetenciák és a funkcionális analfabetizmus összefüggései

Az előzőekben említett probléma megoldása a kompetenciafejlesztésben rejlik. A kompetenciáknak pedig alapvető jellemzőjük, hogy azok kitartó munka mellett, cselekvéssel fejleszthetők. Mielőtt azonban részletesebben foglalkoznánk a kompetenciák és a funkcionális analfabetizmus összefüggéseivel, fontos tisztáznom a kompetencia pontos fogalmát. A kompetencia a felnőttképzés kontextusában értelmezve, a felnőttképzést szabályzó 2013. évi LXXVII. törvény alapján: *„a felnőttképzésben részt vevő személy azon ismereteinek, készségeinek⁵, képességeinek⁶, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére”*.⁷ Tehát a kompetencia egy olyan több elemből összeálló tudásféleség, mely használhatóvá, alkalmazhatóvá teszi a már elsajátított ismereteket, egy olyan pluszt – biztonságot, magabiztosságot – adva az egyénnek, mellyel a legtöbb helyzetet képes kezelni, és megoldani. A kompetencia a különböző feladatvégzések alkalmával felmerülő kérdésekre válaszolván, segítséget nyújt az egyénnek abban, hogy mindig „otthon érezhesse magát a világban”.⁸

Kompetenciáinkra a XXI. századra jellemző folyamatos gazdasági változásokra való rugalmas alkalmazkodásunk miatt van szükségünk, hogy készségeink, ké-

5 A készségek tanulás révén kialakított, jól begyakorolt, részben automatikussá vált eszközjellegű műveletek, melyek biztosítják a munkavégző rugalmas alkalmazkodását az új helyzetekhez (Győri, 1997:35).

6 A képesség az egyén olyan pszichikus tulajdonsága, mely valamely tevékenység gyakorlása során fejlődik ki, majd erősödik meg (Báthory–Falus, 1997).

7 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

8 Bővebben a témáról lásd.: Takács Renáta Márta (2013): „Kulcsképzés” – A kompetenciafejlesztés lehetőségei a munkanélküliség leküzdésében, OTDK dolgozat, SZTE JGYPK FI.

pességeink előhívásával mindig készek legyünk minden helyzetet kezelni, minden akadályon átgördülni. Alkalmazkodásunk egyik kulcsa az élethosszig tartó tanulás.⁹ A lifelong learning és a felnőttképzés ad lehetőséget számunkra az új technológiák által életre hívott új munkakörökhöz, új elvárásokhoz, követelményekhez való alkalmazkodásra, méghozzá új ismeretek, készségek megszerzésnek és a meglévő kompetenciáink folyamatos továbbfejlesztésének eszközével.

Melyek azok a kompetenciák, melyeket érdemes fejlesztenünk, melyekre feltétlenül szükségünk lehet a kibontakozó modern világban? Az Európai Bizottság 2005-ben terjesztette az Európai Parlament és az Európai Tanács elé azokat a kulcskompetenciákat, melyek az egész életen át tartó tanuláshoz szükségesek. A következő évben, 2006-ban az Európai Parlament a Lisszabonban tartott tanácskozás alkalmával hirdette ki és ezzel együtt definiálta az alapképességeket – melyek az olvasás, az írás, az elemi számolás – ezeken kívül pedig meghatározott nyolc kulcskompetenciát.¹⁰ Az Európai Parlament és Tanács Ajánlása alapján ezekre a készségekre, képességekre mindenkinek szüksége van „*a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív állampolgári léthez, a társadalmi beilleszkedéshez és ahhoz, hogy munkahelyet találjon*”(European Council, 2002).

Az Európai Unió is alapképességek néven emlegeti az olvasás, írás, valamint a számolás képességét. Mivel a képességek feltételei a készségek kialakulásának, ezek a képességek alkotják a kulcskompetenciák magját (Csoma–Lada, 2009). A funkcionális analfabetizmus ezen a ponton kapcsolható a kompetenciákhoz, hiszen egy funkcionális analfabéta esetében elsősorban ezek az alapképességek hiányoznak: a verbális kommunikáció, az írás, az olvasás, és a számolás kompetenciája. Viszont ezen képességek nélkül az egyén jelentős hátrányban van, hiszen ezekből kiindulva fejleszthető és emelhető magasabb szintre például az anyanyelven folytatott kommunikáció, vagy a digitális kompetencia, vagy akár a kulturális tudatosság és kifejezőkészség is.

9 Az élethosszig tartó tanulás a Memorandum alapján nem más, mint mindenfajta (formális, non-formális és informális) tanulás, amely tevékenységek folytonosságot alkotnak a bölcsőtől a sírig, azaz az ember élete során folyamatosan megvalósuló vagy időszakosan ismétlődő tanulást jelent (European Commission, 2000).

10 A nyolc kulcskompetencia: anyanyelven folytatott kommunikáció, idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, digitális kompetencia, a tanulás elsajátítása, a szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia, kulturális tudatosság és kifejezőkészség.

Funkcionális analfabetizmus, mint társadalmi, gazdasági probléma

Funkcionális analfabetizmus a társadalomban

Az alapvető képességek hiánya elsősorban a társadalom alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, vagy más okból hátrányos helyzetbe került tagjaira jellemző. Ők azok, akiket a társadalmi és gazdasági változások leginkább sújtanak. Mivel nem rendelkeznek magas iskolai végzettséggel és általában szakmai tapasztalattal sem, őket a munkaerőpiac nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem fogadja be. A legnagyobb probléma azonban mégis az, hogy az ő esetükben még az alapvető képességek is hiányoznak, általános kompetenciaszintjük nagyon alacsony, ezzel együtt funkcionális analfabéták. Véleményem szerint a legfontosabb lenne ezen társadalmi rétegek felzárkóztatása, hogy kompetenciáik fejlesztése által, bekapcsolva őket a többségi társadalomba, ne teremtsék újra a kirekesztettek rétege.

Bár a hátrányos helyzetűek esetében okoz legnagyobb problémát, mégis már nem csak ezen társadalmi réteg funkcionális analfabetizmusáról beszélhetünk. Egy 2012-es európai uniós kutatás¹¹ során kimutatták, hogy az európai uniós felnőtt népességének 40%-a funkcionális analfabéta. Habár megtanult olvasni, nem képes értelmezni azt, tud számolni, de nem tudja azt alkalmazni mindennapi élete során, megtanult kommunikálni, de nem képes mondatba foglalni gondolatait, megtalálni a megfelelő „hangot” társaival. Hiányoznak alapvető kulcskompetenciái, melyek nemcsak az egyén munkavégzését tennék hatékonyrá, hanem a mindennapokban nyújtának segítséget az eléjük kerülő akadályok, problémák sikeres megoldásához (European Commission, 2012). Márpedig ha az Európai Unió felnőtt társadalmának majdnem fele funkcionális analfabéta, akkor joggal tehető fel a kérdés, hogy mégis hogyan alakulhatott ki ez a hihetetlenül magas, rendkívüli arány? Vajon az oktatási rendszerek hibája, vagy csupán az információs társadalom zúdít egyszerre túl sok feldolgozandó információt a társadalomra? Vizsgáljuk meg a problémát részletesebben! Mit mondanak az erre irányuló kutatások?

PISA2009 – A fiatal felnőttek szövegértési képességei Magyarországon és a világban

Elsőként egy olyan vizsgálat eredményeit mutatom be, mely nem az egész felnőtt társadalmat, hanem annak csak egy részét, a fiatal felnőttek korosztályát vizsgálja. Azért tartom fontosnak ezt a felmérést is kiemelni, mert bár nem konkrétan

¹¹ European Commission (2012): Invisible EU Crisis: Adult Illiteracy. A long underestimated problem. Berlin, Zukunftsbau, GmbH.

az egész felnőtt társadalom áll a kutatás középpontjában, mégis ebből a korosztályból lesz majd a jövő felnőtt generációja. Ha az egyén alapvető képességeiben már gyermek/fiatal korában hiány fedezhető fel, az a későbbiekben is hiányt fog jelenteni a kompetenciáinak ezen a területén. Az említett felmérés az OECD¹² egyik projektjeként elindult PISA-felmérés, melynek legfőbb célja a munkaerő-piacon használható tudás vizsgálata.

A 2000-ben megkezdett, s 2010-ben lezárult Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (PISA-mérés) háromévente zajló monitorozó felmérésorozat, mely három területen – szövegértés, matematika, természettudomány – vizsgálja a 15 éves tanulók teljesítményét. Az egyes mérések alkalmával egy adott műveltségi terület nagyobb hangsúlyt kap a másik kettőnél: 2000-ben a szövegértés, 2003-ban a matematika, 2006-ban a természettudomány, 2009-ben pedig ismét a szövegértés kompetenciája került górcső alá (Balázsi–Ostorics–Szalay–Szepesi, 2009). Tanulmányomban részletesebben a 2009-es kutatás néhány eredményét mutatom be, hisz amellett, hogy ez tartalmazza a legfrissebb adatokat, főként a szövegértési kompetencia vizsgálatára koncentrálok.

A PISA felmérés eredményei és a funkcionális analfabetizmus között az a kapcsolat – mely a mérés során meg is fogalmazódott –, hogy ha a kutatás által vizsgált alapkészségek nem szilárdultak meg, akkor a funkcionális analfabetizmus kialakulásának feltételi megjelenhetnek az oktatás különböző szakaszaiban. Ezzel együtt a PISA-mérés főként arra koncentrálok, hogy *„a tanulók milyen sikeresen képesek felhasználni szövegértési képességüket a hétköznapi helyzetekben megjelenő szövegek megértésekor, vagy mennyire képesek felismerni, megérteni, értelmezni és megoldani egy matematikai vagy természettudományi problémát, ha ilyenekkel találkozhatnak”* (Balázsi–Ostorics–Szalay–Szepesi, 2009:13). Tehát a szövegértést nem, mint az iskolarendszerek által kijelölt tantervi követelményt vizsgálja, hanem mint iskolai tanulás során elsajátított ismeretekből és készségekből felépülő, az adott műveltségi területen alkalmazható tudást.¹³

A PISA2009-ben 35 OECD-ország és 30 partnerország, azaz összesen 65 ország vett részt. A felmérés során hihetetlenül nagy minta állt rendelkezésre, mely nagyon hasznos összehasonlítások, majd fontos következtetések alapját képezhette. Ráadásul a PISA2009-ben szereplő 65 ország adja a világ gazdasági össz-

12 Organisation for Economic Co-operation and Development

13 Kérdések, melyre választ adnak a PISA2009 kutatási eredményei: „Mennyire értik a fiatalok azt, amit olvasnak? Képesek-e megtalálni egy szövegben az információt, amelyre szükségük van, tudják-e értelmezni és saját céljaikra használni, és alkotnak-e kritikai ítéletet róla, összevetve az olvasottakat eddigi tapasztalataikkal? Tudnak-e különféle szövegeket, különféle helyzetekben olvasni, akár saját örömeikre, akár praktikus célból?” (Balázsi–Ostorics–Szalay–Szepesi, 2009:17)

termékének a 90%-át, azaz jelentős részben fejlett vagy fejlődő országok a kutatás résztvevői. A PISA2009 tesztjeit a 65 ország mintegy 26 millió 16 éves tanulója közül kb. 470.000 fős reprezentatív minta írta meg.

A vizsgálatban résztvevő OECD-országok szövegértési átlageredményeit az 1. táblázat foglalja össze. Ebből az adatsorból következtethetünk Magyarországi jelenlegi szövegértési tendenciáinak helyzetére a többi OECD, és a táblázatban félkövérrel szedett európai uniós országokhoz viszonyítva. Az OECD-átlagot és Magyarország szövegértési átlagát összehasonlítva azt látjuk, hogy országunk egy ponttal jobb átlagot produkált az összátlagnál, azaz attól szignifikánsan nem tér el, azzal statisztikailag egyenértékű. Az előző években lezajlott PISA kutatásokból tudjuk, hogy ez javulást jelent az eddigi eredményekhez képest. Míg 2006-ban csak átlag alatti pontot ért el Magyarország, ehhez képest 2009-ben 12 pontnyi szignifikáns javulást mutat. Érdekes, hogy hasonló eredményeket ért el az egyik európai uniós alapító tag Franciaország, valamint a több szempontból irigylelt oktatási rendszerrel¹⁴ rendelkező, Egyesült Királyság is. Azt is láthatjuk, hogy az Egyesült Államok tanulói sem tudtak sokkal jobb eredményt produkálni a szövegek értelmezése terén, mint Magyarország. Kijelenthetjük tehát, hogy az OECD-hez tartozó országok között, Magyarország nem áll rossz helyen, az OECD-átlaggal statisztikailag egyenértékű, a rangsortartományban pedig legalább a 13–21. helyek valamelyikét foglalja el.

Érdeemes megvizsgálni Magyarország helyzetét a környező, hasonló helyzetű országok eredményeihez viszonyítva is, hiszen ebben a viszonylatban tudjuk hazánkat a legrealisabban értékelni. Hol tart a magyarországi tanulók szövegértési képessége az Európai Unió más tagállamainak fiatal felnőttjeihez képest? A táblázatban a félkövérrel szedett Európai Unióhoz tartozó tagállamok közül csak három ország mutathat fel szignifikánsan magasabb eredményt hazánknál: **Finnország** (536), **Hollandia** (508) és **Belgium** (506). Ebben az esetben a „csak” szócskán van a hangsúly, hiszen ez biztató jel Magyarország számára. Az is bizakodásra adhat okot, hogy országunkkal 2004-ben együtt csatlakozott államok közül **Lengyelország** (500), **Észtország** (501) és **Magyarország** (494) átlaga közel egyenértékűek az OECD-átlaggal, viszont a többi, 2004-ben európai uniós taggá vált állam mind alulmarad az imént említett három országhoz képest.

14 A PISA2009 vizsgálatához tartozott az egyes országok iskolai rendszerre szánt kiadásainak és a tanulók szövegértési képességeinek összehasonlítása. Azt gondolhatnánk, hogy az oktatásra szánt összegek nagysága egyenesen arányos az adott állam tanulóinak szövegértési kompetenciáival. A PISA2009 bár ezt nem támasztotta alá teljes mértékben (például Magyarország bár több pénzt fordít az oktatásra, mint Lengyelország, a lengyel tanulók jobb szövegértési eredményeket produkáltak a magyar diákok teljesítményénél), mégis bebizonyította, hogy a magasabb GDP-vel rendelkező országok tanulói általában magasabb kompetenciákkal rendelkeznek a szövegértés terén.

1. táblázat
OECD-országok rangsorolt szövegértési átlageredménye, 2009

OECD ¹⁵ helyezés	Ország neve	Szövegértés átlag- eredménye	OECD helyezés	Ország neve	Szövegér- tés átlag- eredménye
1-2.	Korea	539	12-22.	Írország	496
1-2.	Finnország	536	15-22.	Dánia	495
3-4.	Kanada	524	15-22.	Egyesült Királyság	494
3-5.	Új-zéland	521	13-22.	Magyarország	494
3-6.	Japán	520	18-24.	Portugália	489
5-7.	Ausztrália	515	22-24.	Olaszország	486
5-13.	Hollandia	508	22-29.	Görögország	483
7-10.	Belgium	506	23-26.	Szlovénia	483
7-14.	Norvégia	503	24-28.	Spanyolország	481
8-17.	Észtország	501	24-29.	Csehország	478
8-17.	Svájc	501	25-29.	Szlovákia	477
8-20.	Egyesült Államok	500	26-31.	Izrael	474
9-16.	Izland	500	29-31.	Luxemburg	472
8-17.	Lengyelország	500	29-32.	Ausztria	470
11-21.	Németország	497	31-32.	Törökország	464
10-21.	Svédország	497	33.	Chile	449
11-22.	Franciaország	496	34.	Mexikó	425
OECD-országok szövegértési átlaga: 493					

Forrás: OECD PISA 2009 adatbase alapján saját szerkesztés.

Hazánk tehát az Európai Unió tagállamaihoz képest sincs túlzottan elmaradva. Azt azonban hozzá kell tennünk, hogy Magyarország a 2006-os átlag alatti szintről „tornázta fel” magát egy átlagos szintre 2009-re. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ha a PISA2009 teljes eredményiskáláját nézzük (OECD-

15 Ennek alapján azt tudjuk megállapítani, hogy egy ország 95%-os valószínűséggel melyik helyezéstartományon belül helyezkedik el az OECD-országok között. Az első szám mindig a lehető legjobb helyezést, a második szám pedig mindig a lehető legrosszabb helyezést jelenti. Például Észtország az ő 501 pontos eredményével az OECD-tagok között 95%-os valószínűséggel a 8–17. helyek valamelyikét foglalja el.

országok és partnerországok), elmondhatjuk, hogy az OECD-átlaghoz képest jóval kevesebb ország teljesített az átlagnál alacsonyabban vagy átlagos szinten, mint magasabban. Az átlagos szövegértési képesség az OECD által meghatározott 7 képességszint,¹⁶ csupán 3. szintjét jelenti. A 3. képességi szinten lévő egyének például képesek már különbséget tenni releváns és nem releváns információ között, de nem képesek összekapcsolni a szövegen belüli információkat, vagy képesek megmagyarázni a szöveg egy vonását, de nem képesek a szöveget mélyen értelmezni. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az átlagos 3. szint rendkívül rossz eredmény, hiszen már ez a szint is az „értő olvasás” egy bizonyos fokát takarja, de ha ezt a munkaerőpiac szempontjából nézzük, egészen más következtetésre juthatunk.

Ma már a munkaerőpiac küzd a tehetséges munkaerőért. Az utóbbi évtizedben jelentősen megnövekedett a képzett munkaerő iránti igény. A munkaadók úgy vélik, hogy csak a jól képzett szakember képes olyan új tudás, technológia és fejlesztések létrehozására, amelyek a gazdasági növekedés és a társadalmi fejlődés alapjait jelenthetik. Az OECD képességskálája alapján azokat a diákokat tekintjük kiváló képességűeknek egy adott területen, akik ennek a skálának az 5. vagy 6. szintjét elérik. Ez a szövegértés területén a 626 képességpontot elért tanulót jelenti. Ebből láthatjuk, hogy a munkaerőpiac mennyire igényli, nem is csupán a magas végzettséggel rendelkező,¹⁷ de a magas kompetenciákkal rendelkező egyént.

Az előzőekben említett 626 képességponttól a legtöbb ország még nagyon távol áll. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy mindenkinek tökéletesnek kell lennie, s mindenkinek ezt a 626 pontot kellene teljesítenie. Ahhoz azonban, hogy a funkcionális analfabetizmus ne alakulhasson ki, s ne termelődjön újra, vagy ne növekedjen tovább a funkcionális analfabéták száma, mindenképpen fontos lenne, ha az egyén már fiatal korában elsajátítaná azokat az olvasási stratégiákat, melyek a „nagybetűs” életben majd nélkülözhetetlenek lesznek számára.

A PISA2009-es kutatás megmutatta nekünk, hogy Magyarország 15 éves fiatal felnőttjei egyáltalán nem mutatnak fel rossz eredményeket a többi OECD és európai uniós országokban tanuló hasonló korúakhoz képest sem. A PISA2009 azonban arra is rámutatott, hogy a 2006-ról 2009-re történt javulás okaiban a jobb gazdasági, szociális és kulturális háttérrel rendelkező tanulók részvétele is fellelhető. Ez a tény viszont arra enged következtetni, hogy a tanulók teljesítmé-

16 7 képességszint: 1a., 1b., 2., 3., 4., 5., 6. képességi szintek.

17 Bár ha valaki magas végzettséggel rendelkezik, általában arra következtetnek a munkaadók, hogy amögött a végzettség mögött rengeteg munka áll, mely során számos kompetencia rakódott az egyénre. A magas végzettség valamiféle bizalmat kölcsönöz a munkavállalónak a munkaadó felől.

nye nagyban függ gazdasági, szociális és kulturális háttérüktől. Ahogy az már számos nemzeti és nemzetközi szakirodalom által is alátámasztást nyert, a tanulók családi háttere, a szülők iskolai végzettsége nagyban befolyásolja a gyermekek tanulási teljesítményét (Hegedűs, 2006). A rossz életkörülmények közt élők, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei tehát rosszból teljesítenek. Mivel ezt a magyar oktatási rendszer nem képes azonosítani, a kirekesztődés és a felzárkózás elősegítésében a magyar iskola nincs a diákok segítségére. Ezáltal a társadalmi mobilitás nem valósul meg, az egyenlőtlenségek újratermődnek, s ezzel együtt a funkcionális analfabéták is „újjaszületnek” (Balázs–Ostorics–Szalay–Szepesi, 2009).

A PISA2009 alapján tehát van még mit javítani a magyar oktatási rendszeren. Legfőképp a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását kellene valamilyen eszközökkel megoldani, de Steklács János szerint az iskolákban alkalmazott módszerek átgondolása és azok új „jól olvasó” emberhez való alakítása is fontos lenne. Azt mindannyian beláthatjuk, hogy főként az alapfokú oktatás milyensége – az hogy mit, hogyan és kik tanítanak meg az általános iskolákban – nagyban meghatározza az egyén alapképességeinek kialakulását, ezzel együtt szövegértési képességeit, s ezáltal a mai modern világban való eligazodásának hatékonyságát is.

Az Európai Unió láthatatlan krízise, a felnőttek írástudatlansága Európában

A közeli jövő felnőtt generáció funkcionális analfabetizmusát a PISA2009-es kutatás nagyon jól szemléltette, de mi a helyzet a jelenlegi felnőtt társadalommal? Ha az előző fejezetben azt mondhattuk, hogy ha a közoktatás nem igazodik módszerekben és elvekben a jelenlegi globális világunk elvárásaihoz, akkor „újratermeljük” a funkcionális analfabéták társadalmát, akkor feltehetjük a kérdést: hol vannak, és milyen mértékben fordulnak elő a funkcionális analfabéták jelenlegi társadalmunkban? Kérdésünkre a választ a világhálón nagyon sok helyen, nagyon sok formában megtalálhatjuk, de ha olvasunk is erről, akkor sem tudjuk elképzelni, hogy akár mi vagy szűk környezetünk is beletartozhat a funkcionális analfabéták táborába. A statisztikai adatok több, mint elgondolkodtatóak. Ahogy arra korábban már utaltam, egy 2012-es európai uniós¹⁸ felmérés arra az eredményre jutott, hogy az Európai Unió felnőtt társadalmának 40%-a, azaz majdnem a fele funkcionális analfabéta (European Commission, 2012). Ez azt

18 Európai Bizottság által indított kutatás, mely az Európai Unióban található valamennyi állam társadalmát vizsgálta a funkcionális analfabetizmus szemszögéből. A kutatást bemutató tanulmány nem jelent meg magyar nyelven. Angol címe: Invisible EU Crisis: Adult Illiteracy, azaz Láthatatlan EU-s krízis: Felnőtt írástudatlanság.

jelenti, hogy az Európai Unió legalább minden harmadik, de majdnem minden második felnőtt tagja nem rendelkezik mai világunkban hatékony, értő írás-olvasástudással. Az Európai Bizottság szerint ez azért jelent nagy problémát, mert a nem megfelelő szövegértési képesség egyrészt rendkívül megnehezíti az egyén elhelyezkedését, másrészt pedig jelentősen növeli a társadalomból történő kirekesztődés esélyét.

Az Európai Bizottság által, 2012-ben, „Invisible EU Crisis” címen elkészített tanulmány¹⁹ felhívja a figyelmet arra, hogy annak ellenére, hogy a legtöbb országban komoly problémát jelent a funkcionális analfabetizmus, alábecsülik és figyelmen kívül hagyják a jelenséget. Az írás 10 európai ország helyzetét vizsgálja a funkcionális analfabetizmus terén. Elsőként sorra veszi, hogy az egyes államok felnőtt társadalmában milyen arányban jelenik meg a funkcionális analfabetizmus jelensége. A vizsgált országok között bár vannak a PISA2009-es szövegértési felmérésben jó eredményt elért országok is (például Írország²⁰ vagy Dánia²¹), mégis még ezeken a területeken is jelentős képességbeli problémák figyelhetők meg a felnőttek körében. Ennek ellenére mégis nagyon kevés országban veszik komolyan a problémát.

Az Európai Bizottság a funkcionális analfabetizmus jelenségét a munkaerőpiac felől megközelítve, felhívja a figyelmet arra, hogy mind a munkaadónak, mind a munkavállalónak kifizetődőbb lenne, ha a képességbeli problémákat minél hamarabb felismerve, egymást segítve, utat találnának a munkavállalók kompetenciaszintjének emeléséhez. Az említett tanulmány szerzője mind a 10 országból hoz egy-egy pozitív példát a képességbeli hiányosságok felismerésének és annak megoldásának következtében beállt életviteli, munkaerő-piaci változásokra. Az egyik példa egy dán férfi életét mutatja be:

A férfi 14 évesen otthagyva az iskolát, egy szerelő műhelyben kezdett el dolgozni. Amikor a műhely bezárt, szembe találta magát azzal a ténnyel, hogy mindezt tud az autószerelésről, mégsem tudja megszerezni a teljes autószerelői szakképesítést, mert képtelen az írásra vagy az olvasásra, egyáltalán a tanulásra. Mivel hivatalos végzettség nélkül autószerelőként már nem tudott elhelyezkedni, beállt kamionsofőrnek. Azonban a férfi nem tudta jól végezni a rábízott munkát. Személyiségéből adódóan nem tudta megszokni a korán kelést, valamint a kevés, rendszertelen alvást. Nem sokkal ezek után felkínálkozott a férfi számára egy ingyenes lehetőség: egy 6 hetes képességfejlesztő tréning. A férfi végigcsi-

19 European Commission (2012): Invisible EU Crisis: Adult Illiteracy. A long underestimated problem. Berlin, Zukunftsbau, GmbH.

20 Írország teljes felnőtt társadalmának 25%-a, azaz minden negyedik felnőtt funkcionális analfabéta.

21 Dániában 1,5 millió felnőtt küzd írás- és olvasási nehézségekkel, ezzel együtt a felnőttek 7%-a diszlexiás.

nálta ezt, majd megszerezte az autószerelő szakképesítést. Azóta saját autószerelő műhelyben dolgozik, ahol nagyon jól érzi magát.

A dán férfi példája mutatja meg számunkra a munkavállaló oldalát. Munkavállalónk az írni, olvasni tudás hiányában teljesen ellehetetlenülve választott másik munkát, amely azonban nem illeszkedett személyiségéhez és nem okozott számára örömet. A férfi mégis – felismerve problémáit és orvosolva azokat – tovább lépett, s megvalósította álmait.

Ha megfordítjuk a kérdést és a munkaadó felől vizsgáljuk a problémát, ez esetben is könnyű felismerni, hogy azok a munkahelyek, amelyek fordítanak pénzt, időt és energiát munkavállalóik fejlesztésére, többszörösen kapják azt vissza dolgozóiktól. Például egy hotel esetében, ha a dolgozók nem kommunikatívak, nem barátságosak, s egyáltalán nincs önbizalmuk kapcsolatba lépni a vendégekkel, nem biztos, hogy szívesen látogatják meg többször is az odaérkező vendégek a szálláshelyet, de ha barátságos, figyelmes, megértő kollégákkal találkoznak azonnal más véleménynel térnek haza. Ezt felismerve és e problémára megoldást találva, ebben az esetben is bizonyítottan segítséget nyújthatnak a kompetenciafejlesztő tréningek. Az Európai Bizottság szerint a tréningek által:

- az alkalmazottak sokkal motiváltabbak lesznek és sokkal produktívabb munka végzésére lesznek alkalmasak,
- a cég által gyártott termékek pazarlása csökkenhet és javulhat a termelékenység,
- az alkalmazottak érdekeltek lesznek a minőségi munka végzésében és hozzájárulhatnak a szervezet fejlődéséhez (European Commission, 2012).

Az Európai Bizottság tehát azt sugallja: érdemes nem alábecsülni a funkcionális analfabetizmus problémáját. Fontos, hogy a munkavállaló felismerje és belássa hiányosságait, majd pótolja azokat, a munkaadó pedig beépítse szervezetének mindennapi működési rendjébe saját dolgozóik alapvető kompetenciáinak fejlesztését. Az Európai Unió már belátta a kérdés fontosságát, s igyekszik ráirányítani a tagállamok figyelmét is a jelenségre és leküzdésének fontosságára.

A funkcionális analfabetizmus lehetséges okai Magyarországon

Az Európai Unió minden figyelmeztetése ellenére, Magyarországon sem veszik komolyan a felnőttek körében jelentkező funkcionális analfabetizmus problémáját. A tények mégis azt mutatják, hogy a magyar felnőtt lakosság negyede funkcionális analfabéta, azaz a felnőttek 25%-ka a hétköznapi szövegekben szereplő információknak csak a felét képesek önmaguk számára hasznosítani. A felnőttképzésnek tehát igenis nagy feladata lenne a felnőttek szövegértési és más kompetenciáinak fejlesztése terén is, hogy a magyar felnőtt társadalom körében je-

lentkező írástudatlanság csökkenésnek induljon, vagy legalábbis ne növekedjen tovább.

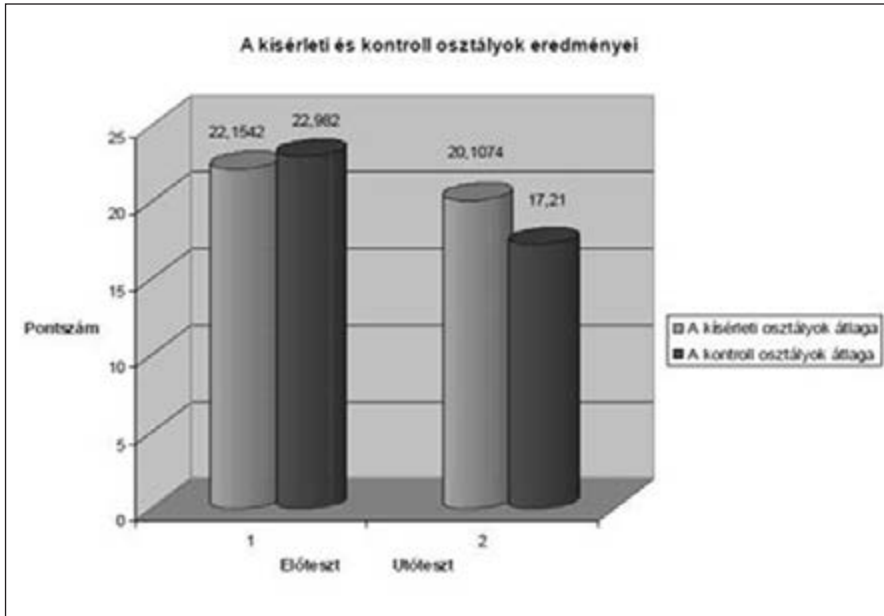
Ahhoz, hogy segítséget tudjunk nyújtani a funkcionális analfabéták számára, fontos tudnunk, hogy kik és miért tartoznak a funkcionálisan írástudatlanok közé. A következő három társadalmi csoport alkotja a funkcionális analfabéták zömét Magyarországon:

- Amint azt a dolgozatom első felében is említettem, a társadalom **hátrányos helyzetben élők** legtöbbször valamilyen kompetencia-hiányosságban szenved. A hátrányos helyzet sokszor gátja a megfelelő kompetenciák megszerzésének. Ezt a problémát azonban még tovább súlyosbítja, hogy a jelenlegi iskolarendszer sem biztosítja a leszakadók felzárkózásának lehetőségét, így ezeknek az embereknek sokszor esélyük sincs arra, hogy a többségi társadalomhoz felzárkózva, könnyebben boldoguljanak a munkaerőpiacon és a mindennapokban is. Jellemzően ebből a rétegből kerül ki a legtöbb tartósan munkanélküli egyén is. Sokszor pontosan a hiányos kompetenciakészletükből adódóan nem tudnak elhelyezkedni, nem tudnak munkát találni, s ami még súlyosabb, hogy a különböző képzések is elérhetetlenné válnak számukra, míg teljesen zárkóztató, magányossá nem válnak. Ezek a tények még tovább növelik annak szükségességét, hogy megoldást találjunk ezen társadalmi rétegek kompetenciaszintjének növelésére, majd munkaerőpiacra történő visszaintegrálásukra. A társadalom ezen részének van tehát leginkább szüksége az általános és kulcskompetenciákat fejlesztő tréningekre.
- A közoktatás politika általában a **korai iskolaelhagyást** emlegeti a funkcionális analfabetizmus legfőbb okaként (Hoffmann, 2010). A korai iskolaelhagyás²² témájával az Európai Unió is sokat foglalkozik, és kiemelt területnek tartja. Az Európa2020 Stratégia 2020-ra 10%-ra kívánja csökkenteni a korai iskolaelhagyók számát. Magyarországon jelenleg ez az arány 11,2%. 2020-ra országunk az Európa2020 Stratégiával teljes konvergenciát vállalva ugyanúgy 10%-ra csökkentené a korai iskolaelhagyók arányát a magyar társadalmon belül. Ez a célkitűzés még realitásnak tűnik, bár kérdés, hogy a jelenlegi oktatáspolitikai intézkedések – miszerint a tankötelezettség korhatárát 18-ról 16 éves korra csökkentették – pozitív, vagy inkább negatív irányba mozdítja el a jelenlegi 11,2%-os mutatót. Farkas Éva szerint félő, hogy a gyengébben tanuló, kudarcot megélt fiatalok, akik még nem látják megfelelően 15-16 évesen a tanulás szükségességét és értékét, nagy valószínűséggel „*elhagyják az oktatási rendszert 16 éves korukban*” (Farkas, 2013:302).

22 Korai iskolaelhagyók azok, akik 18–24 éves kor között vannak, de a legmagasabb iskolai végzettségük csak befejezett 8 osztály, és az elmúlt időszakban nem is kapcsolódtak be az oktatásba (Farkas, 2013).

1. ábra

A kísérleti és kontroll osztályok százalékos megadott eredményei, 2006



Forrás: Steklács, 2006

- Steklács János szerint a jövő felnőtt generációjának funkcionális analfabetizmusát a **közoktatás és a megváltozott környezet közötti összhangjának** működési zavara okozza (Steklács, 2006). A közoktatás nem igazodott még eléggé a jelenkor tendenciáihoz, méghozzá ahhoz, hogy az írás-olvasás tanítása ne csak a technikai tudásra koncentrálódjon, hanem a tanítás feleljen meg azoknak az elvárásoknak, melyek az egyént érik mindennapjai során. Úgy tanítsa meg az iskola az egyént olvasni, hogy képes legyen azzal a tudással értelmezni a körülötte zajló eseményeket. Steklács János szerint, ahhoz, hogy eredményeket érjünk el ezen a téren, a módszereken és a tanítási tartalmakon is egyaránt változtatni kell. A szövegértés-központú oktatást Steklács János mélyebben is vizsgálta. Egy 2006-os kutatás bebizonyította, hogy olvasási stratégiák²³ tanításával a magyar gyerekek szövegértési képessége is hatékonyan fejleszthető. E kutatás számomra azért is nagyon érdekes, mert személyesen is érintett vagyok a témában, hisz az 5 kísérleti osztály egyike

23 „Az olvasási stratégia nem más, mint egyrészt magának az olvasási folyamatnak, annak módszerének, eljárásának tudatos tervezése, kivitelezése, ellenőrzése és monitorizálása, másrészt a választott olvasási mód elemeinek elnevezése.” (Steklács, 2006:2)

édesanyám osztálya volt. A 4. osztályos gyerekek szövegértése a 8 hét alatt látványosan emelkedett. Ha a kísérleti és kontroll osztályok összevont átlagpontszámait vizsgáljuk, az *1. ábrán* is jól látható, hogy a jóval nehezebb utóteszt feladatait a kísérleti osztályok sokkal, majdnem 14%-kal jobb eredménnyel teljesítették, mint a négy kontroll osztály bármelyike (a kontrollosztályok az előtesztet jobb eredménnyel zárták).

A kutatás rámutat arra, hogy a szövegértési képességek fejlesztése olvasási stratégiák tanításával megoldható lenne. Az már más kérdés, hogy ezeket a módszereket és eljárásokat az oktatáspolitikai mennyire támogatja, hisz közzismert, hogy ezek a résztvevő-központú módszerek idő-, és eszközigényesek. Fontos lenne, hogy az oktatáspolitikai kormányzat elismerje ezen módszerek szövegértés-fejlődésbeli hatékonyságát, valamint biztosítsa az ezen módszerek alkalmazásához szükséges anyagi és időkorlátbeli lehetőségeket az oktatási intézmények számára.

Összegzés

A funkcionális analfabetizmus kérdéses pontjait körüljárva láthattuk, hogy a jelenség igen jelentős mértékben van jelen a XXI. század társadalmában. Mivel a fogalom az írás és olvasástudás használhatatlanságát jelenti mindennapjainkban, fontos, hogy ezt a problémát ne hagyjuk figyelmen kívül, s próbáljunk meg arra minél hamarabb megoldást találni.

A funkcionális analfabetizmus szövegértésbeli kompetencia-hiányosságokat takar, ezért a probléma elsősorban e képességek hiányának pótlásával, meglévő kompetenciáink fejlesztésével orvosolható. A kompetenciafejlesztésre leginkább a társadalom azon rétegeinek lenne szüksége, melyek leszakadva a többségi társadalomtól, hátrányos helyzetbe kerültek. A hátrányos helyzetű csoportok teszik ki a tartós munkanélküliségbe kerültek legnagyobb százalékát. Képességeik fejlesztésével esélyt kaphatnának a munkaerőpiacra történő beintegrálódásra, ezzel pedig a többséghez való felzárkózásra, valamint mindennapi életük hatékonyabb menedzselésére.

Tanulmányomban fény derült arra is, hogy nem csak a hátrányos helyzetűek esetében beszélhetünk funkcionális analfabetizmusról, a világ felnőtt társadalmának majdnem fele funkcionális analfabéta. Ahhoz, hogy ezen a rendkívül magas arányon pozitív irányban változtatni tudjunk a jelenlegi felnőtt társadalom tagjain kívül, a felnövekvő generációval is foglalkoznunk kell. A funkcionális analfabetizmus jelenségének újratermelődését csak akkor akadályozhatjuk meg, ha már az alapoktatás során a szövegértési képességek fejlesztésére koncentrálo, gyakorlat-

orientált résztvevő-központú módszereket alkalmazunk. A jelenlegi felnőtt társadalom kompetenciáinak fejlesztése pedig munkahelyek vagy egyéb szervezetek által szervezett képességfejlesztő tréningeken valósulhat meg leghatékonyabban.

A funkcionális analfabetizmus lehetséges megoldásainak megvalósításához azonban központi segítségnyújtás is szükséges lenne. Az alapoktatásban használatos módszerek és tanítási tartalmak megváltoztatása állami utasítást és anyagi támogatást feltételeznek. A résztvevő-központú módszerek alkalmazása az általános iskolákban idő, pénz és megfelelő eszközök biztosítása nélkül elképzelhetetlen. A felnőttek kompetenciáinak fejlesztésére alkalmas képességfejlesztő tanfolyamokat és tréningeket pedig igen nehezen tudnának indítani az egyes szervezetek erre elkülönített megfelelő összegű anyagi támogatás nélkül.

Magyarországon bár már kezd bekerülni a köztudatba a fogalom (Balázsi-Os-torics-Szalay-Szepesi, 2009), mégsem ismerik még fel a probléma lényegét. A központi irányítás kevésbé fordít figyelmet a funkcionális analfabetizmus problémájára, vagy a jelenség jelenlétét leginkább a korai iskolaelhagyásnak tulajdonítja. A kompetenciafejlesztés megvalósulását sem a közoktatásban, sem az egyes szervezetek munkaerő-fejlesztésében nem támogatja eléggé. Anyagi támogatást leginkább az Európai Unió egyes projektjei kínálnak a magyar szervezetek számára. Sok helyen, sok jó gyakorlat megvalósult már ezekből a pénzekből, de ezek a projektek sajnos rövid működési idejük alatt nem tudnak jelentős eredményeket, jelentős változásokat elérni a funkcionális analfabetizmus csökkenése terén.

A funkcionális analfabetizmus jelenségét megvizsgálva viszont a legnagyobb probléma mégis az, hogy a legtöbben még mindig nem ismerik fel a jelenség nagyfokú jelenlétét a társadalomban. Mind a munkahelyek, mind az egyének figyelmen kívül hagyják, vagy nem látják be jelentős kompetenciabeli hiányosságait. A legnagyobb gond pedig, hogy általában azok nem veszik észre ezt, akik a leginkább rászorulnának a segítségre. A funkcionális analfabetizmus jelensége továbbra is titkos, „rejtegetni való”, szégyenérzetet keltő probléma társadal-munkban, melyen azonban pontosan az ellentétes hozzáállás tudna nagymértékben javítani: a belátás, a pozitív hozzáállás és a változtatni-akarás.

Felhasznált irodalom

1. BALÁZSI Ildikó – OSTORICS László – SZALAY Balázs – SZEPESI Ildikó (2010): PISA 2009. *Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatából*. Budapest, Oktatási Hivatal.
2. BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon II. kötet*. Budapest, Kereban Kiadó.
3. BLOCK, Cathy Collins – GAMBRELL, Linda B. – PRESSLEY, Michael (2002): *Improving Comprehension Instruction*. San Francisco, Jossey-Bass.
4. CSOMA Gyula – LADA László (2002): *Az olvasás éve és a funkcionális analfabetizmus*. Új pedagógiai szemle, 52. évfolyam, 3. szám, 91-94.
5. CSOMA Gyula – LADA László (2009): *Nincs minden rendben a kompetenciákkal, és a kompetenciaalapú képzéssel sem*. In: Felnőttképzés 2009/3. http://site.nive.hu/fo-lyoiratok/images/stories/Felnottkepzes/2009/3szam/1090313_csoma_nincsenmin-denrendbenakompetenciakkalv.pdf [2013.10.02.]
6. DR. ENDREFI Istvánné (2006): *Gondolatok a magyarországi analfabetizmus történetéből*. Debrecen, Debreceni Egyetem. <http://archive.is/zpJmu> [2013.10.01]
7. European Commission (2000): *Memorandum on Lifelong Learning* (2000): Brussels, European Commission.
8. European Commission (2012): *Invisible EU Crisis: Adult Illiteracy. A long underestimated problem*. Berlin, Zukunftsbaue GmbH. http://www.grundbildung-und-beruf.info/et_dynamic/page_files/505_datei.pdf?1345124721 [2013.10.02.]
9. European Council (2002): *Presidency Conclusions – Lisbon European Council*. 23 and 24 march 2000. Lisbon. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm [2013.10.02.]
10. FARKAS Éva (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. Pécs, TypART Kiadó
11. GROZDITS Judit (1984): *A magyar nyelv értelmező szótára I*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
12. GYÖRI Miklós (1997): *Pedagógiai Lexikon II. kötet, szócikk*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II. kötet*. Budapest, Kereban Kiadó.
13. HEGEDŰS Judit (2006): *Család, gyerek, társadalom*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
14. HOFFMANN Rózsa (2010): *Korai iskolaelhagyók arányának csökkentése*. Felszólalás. Brüsszel. <http://hoffmannrozsza.hu/oktatas/korai-iskolaelhagyok-aranyanak-csokkentese-brusszel-felszolalalas> [2013.10.03.]
15. KISS Gábor (1998): *Magyar szókincstár*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
16. MARÓTI Andor (1992): *A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig*. Felnőttoktatási cikkek az UNESCO Prospects Perspectives c. folyóiratából. Budapest, ELTE.

17. NEMESNÉ KIS Szilvia – Sajtosné Csendes Gyöngyi (2010): *Az illiteráció avagy a funkcionális analfabetizmus Magyarországon*. Felnőttképzés, 1. szám, 7–14.
18. O. NAGY Gábor – Juhász József (1978): *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
19. ÖTVÖS Mónika (2012): *Gazdaság- és társadalomfejlődési átmeneti korszakok kulcskompetenciái*. In: Németh Balázs (szerk.): *Andragógiai kutatások & fejlesztések*. Pécs, PTE FEEK. 267-281.
20. PESTI János (2013): *A funkcionális analfabetizmusról*. Anyanyelv-pedagógia, 6. évfolyam, 1. szám.
21. PUSZTAI Ferenc – Csábi Szilvia (2006): *Magyar értelmező kéziszótár – CD-melléklet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
22. STEKLÁCS János (2006): *Olvadási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztő programban*. http://www.rmpsz.ro/web/images/magiszter/2006_osztel/20.pdf [2013. 10. 03.]
23. STEKLÁCS János (2009): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig*. Budapest, Okker Kiadó.
24. TERESTÉNYI Tamás (1996): *Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon*. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Pécs–Budapest, Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda.
25. TÓTH Istvánné – MAGYAR Miklós (2009): *Variációk egy témára: analfabetizmus*. Felnőttképzés, 2009/3. szám, 38–42.

SZÁSZFALVI ZSÓFIA ANNA

Az idők tanulása

*„Nem csak testünket kell istápolnunk,
hanem elménket és lelkünket még sokkal inkább,
mert az ész fénye is, mint a lámpás,
ha olajat belé nem csepegtetünk, kialszik öregkorban.”*
– Cicero –

Bevezető gondolatok

Századunkat okkal nevezik az idők évszázadának. A modern társadalmaknak közös jellemzője, hogy a társadalom idős korosztályának létszáma, illetve a várható élettartam növekszik, vagyis előregedővé válik a társadalom. A 60 év feletiek száma jelenleg körülbelül 600 millióra tehető a világon, és az évszázad közepére számuk akár meg is kétszereződhet, népességen belüli arányuk (11%) pedig meghaladhatja a 20%-ot (KSH, 2013). Az idők száma országonként különböző mértékben, de általános érvényűen emelkedik, mely jelenséget két tényező együttes hatása – a születések számának csökkenése és a születéskor várható élettartam növekedése – hív életre. A demográfiai öregedés következtében nő az eltartottak száma, mindeközben a munkaképes korú népesség – a 15–64 évesek, vagyis a társadalombiztosítási értelemben vett eltartók – száma csökken. Ezek az arányváltozások hatással vannak a gazdaságpolitikára is (Kravalik, 2009), egyre kevesebb aktív korú munkaképes egyénnek egyre több embert kell eltartania, s ez nagy kihívás elé állítja a fiatalabb generációt. A XXI. század információs társadalmának jellemzője az átstrukturálódott idő és szabadidő, mely még inkább a két generáció egymástól való eltávolodását eredményezi. A modern világ és a felgyorsult életritmus egyre inkább elmélyíti a nemzedékek közötti szakadékokat. A fentiekben ábrázolt folyamat a társadalom egészét sürgető feladatok elé állítja, melynek megoldásából az egészségügynek, a szociális szférának, a különböző képző- és művelődési intézményeknek egyaránt ki kell venniük a részüket, mindazonáltal feladatot ró a társadalom egészére.

Az öregséggel kapcsolatban többféle kép él az emberekben: utópisztikusak; optimális, tényeken alapulók; illetve patológiás, beteges öregedés képei. Magyarországon jellemzően a regresszív folyamatokat állítjuk a középpontba, és egyáltalán nem koncentrálnak az időskorban még kiaknázható erőforrásokra, lehetőségekre, az öregedéssel járó folyamatok lelassítására. Ebből a szemléletmódból hiányzik az „*az egészséges reális optimizmus*” (Hidy, 2007:13), mely többek között megjelenik az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) „activeaging” – „aktív öregedés” modelljében. Az idősödés társadalmi problémáinak kezelését, az idősök önállóságának, önbecsülésének és társadalmi aktivitásának megőrzését egyaránt elősegíti az idősök tanulása; fontos, hogy a geronto-edukáció a gyakorlatban is részévé váljon a lifelong learning folyamatnak. Tanulmányomban szeretném bemutatni az idősök tanulásának jelenlegi gyakorlatát, a dolgozat célja, hogy a napjainkban Magyarországon megvalósuló időstanulásról, idősképzésről átfogó képet adjon, a lehetőségeket, a tanulási színtereket, s ezek jellemzőit felvázolja.

Helyzetkép

Az Európai Unió legtöbb tagországában a népesség ötöde 65 év feletti. A magyar társadalom korösszetételének idősebb kor irányába való tolódása – mely mintegy száz éve tartó folyamat – uniós viszonylatokat tekintve közepes méretűnek mondható (KSH, 2013). A hazai népesség előregedése hasonlóan alakul az uniós országok tendenciáihoz: Magyarországon is fokozatosan emelkedik az idősök száma, arányuk 15,1%-ról 20,4%-ra változik 2000 és 2020 között. Hazánkban 2021-re várhatóan a népesség 23,2 százaléka lesz időskorú (Sz. Molnár, 2010). A legdrámaibb növekedés a „nagyon öreg emberek” – a 80 évesnél idősebbek – számában jelentkezik, ők alkotják a leggyorsabban növekedő korcsoportot (Kravalik, 2009). 2011-ben már kétf milliónál több volt a 60 évesek és annál idősebbek száma (KSH, 2013).

Öregedünk – Időskori jellemzők és folyamatok

Hogyan definiálhatjuk az időskort? Ki számít idősnek? Szémán Zsuzsa szerint „*az öregedés definíciója igen eltérő és folyamatosan alakuló változatokban jelenik meg. A WHO szerint az aktív öregedés olyan egészségi állapotot jelent, amellyel az életminőség javítható. Ennek megfelelően a WHO nem egyszerűen a születéskor várható élettartamot, hanem az egészségesen eltöltendő élettartamot* veszi

alapul, és a növekvő élettartam miatt az életciklus késői időszakára vonatkoztatja az „öregkort”. Ennek megfelelően a 45–59 évest középkorúnak, a 60–74 évest öregedőnek, a 75–90 évest öregnek és a 90 év feletti embert aggnak nevezi.” (Szémán, 2008:4). A WHO kapcsolódó dokumentuma szerint az aktív öregedésre épülő politikákat három alappillérre kell építeni. A három alappillér a következő: „társadalmi részvétel”, „biztonság” és „egészség”. A dolgozat szempontjából a „társadalmi részvétel” pillér fontos, mely a következő részekre bontható: *a tanulási lehetőségek megteremtése minden életszakaszban; az élethosszig tartó tanulás megvalósítása; a munkában, az önkéntességben való részvétel lehetőségének felismertetése és elősegítése; a családi, közösségi életben való részvétel támogatása; az egyenjogúság megteremtése; az idősök szervezeteinek támogatása* (Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 2006). Az élethosszig tartó tanulásnak, s önmagában az önnevelésnek, a tanulásnak a célja elsősorban mindig az, hogy az egyénben rejlő lehetőségeket segítsen kibontakoztatni, és társadalmilag hasznos formába önteni. A fejlődésre, az erőforrások felhasználására és kiaknázására lehetőséget kell teremteni. A legtágabb értelemben vett tanulásra nem csak gyermekkorban, hanem egész életünkben képesek vagyunk. A lifelong learning gyakorlatának kibontakoztatásához szükséges, hogy az a szemléletmód, melyet a hazai társadalom és szakpolitika képvisel, amely az idősügyet érintő feladatokat mintegy segítő funkcióként, nem pedig közös célt kezeli, változzon.

Különbség tehető az idősség fogalmának definiálásakor a „normál” idős személyek, illetve a munkaerő-piaci szempontok szerint idősnek számító személyek csoportjai között. Jelen dolgozat nem tér ki a munkaerő-piaci szempontok szerint idős korosztályra, azonban ez a csoport az idősök témakörén belül ugyanolyan számottevő. Az Európai Unió először 2000-ben vezette be az idős munkavállalókkal kapcsolatos foglalkoztatáspolitikai iránymutatásait.¹ Ezek alapján a tagállamoknak egyre több forrást kellene az aktív öregség² programjára fordítani, és egyre szélesebb körben elismertetni azokat, mint az öregedő társadalom kihívásaira adott választ. Az idősebb munkavállalókra vonatkozóan a Stockholmi Csúcson meghatározott célkitűzés volt, hogy esetükben 2010-ig el kell érni az 50%-os foglalkoztatási arányt.³ Az idősebb munkavállalók egyenlő esélyének joga „Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról” szóló 2003. évi CXXV. törvényben is megjelenik.

1 Towards a Europe for All Ages (1999), Brussels, EC

2 Active Ageing: From Evidence to Action (2002), World Health Organization, Noncommunicable Diseases and Mental Health Cluster, Noncommunicable Disease Prevention and Health Promotion Department Ageing and Life Course

3 1997-ben az Amszterdami Szerződés elfogadásakor a teljes foglalkoztatás, mint cél nem került be az alapszerződési rendszerbe, azonban négy évvel később Stockholmban az Unió legfontosabb döntéshozó szerve elkötelezte magát mellette.

A munkaerő-piaci szempontok szerint idősnak számító személyek esetében meghatározó, hogy a magyarországi (gazdasági) rendszerváltozás idején sok szakképzettséggel nem rendelkező egyén veszítette el munkahelyét, valamint a vállalatok megszűnése, átalakulása hozzájárult a munkanélküliség növekedéséhez. Ebben az időszakban több mint egymillió munkahely szűnt meg. A munkahelyek számának csökkenésével a családok költségvetésében megnövekedett a nyugdíjak szerepe. Az elmúlt évtizedekkel kapcsolatban elmondható, hogy nem foglalkoztak kellő hangsúllyal a foglalkoztatás kérdésével. *„Néhány társadalmi csoport – mint például az idősödő korosztály, a két gyermeket nevelő nők és az alacsony iskolázottságúak – esetében a foglalkoztatási mutatók rosszabbak az európainál.”* (Boda, 2011:20). Az időskor fogalomköre tehát a különböző dimenziókban eltérően értelmezhető. Befolyásoló tényező egy társadalom életében a történelmi sajátosság, a megélt történelmi események, de különbség van egy-egy aspektusból vizsgálva az egyént. Ugyanúgy, ahogyan a felnőtté válás kritériumai lehetnek például biológiai, de éppen pszichológiai jellegzetességekhez köthetők, az idősség is kifejezhető az évek számával: ez a kronológiai életkor. A biológiai életkor például ettől eltérő lehet, ez az egészségi állapot függvénye. Beszélhetünk pszichológiai életkorról, arról, hogy ki milyen idősnak érzi saját magát, vagy szociológiai életkorról, amelyen azt értjük, hogy a társadalom milyen idősnak tart valakit. Összességében az öregedés egy folyamat, egy változás, mely egyrészt testi, másrészt lelki, pszichés.

Az idősek helyzetét meghatározza az is, hogy Magyarországon ma már nem jellemző a többgenerációs családmódelem, így az idősek elmagányosodási esélye növekszik. Megváltoztak az idősek élet- és lakókörülményei: az idősek ellátása, gondozása már nem egyértelműen otthon történik, így az izolálódás veszélye sokkal jobban fennáll, mint korábban, amikor a gyermekek, unokák nevelgetése képezte az öregkori éveinek „programját”. Ezeket a megváltozott körülményeket az élettartam meghosszabbodásával együtt járó, halmozottan előforduló betegségek tovább rontják. Az időskorra gyakorivá váló végzetes megbetegedések okai között az egészségügyi-ellátás minősége 18%-ban, a környezeti ártalmak 22%-ban, a genetikai tényezők 20%-ban, az életmód minősége 40%-ban felelősek. Bár az életmód befolyásoló szerepe a felsoroltak közül a legmagasabb befolyású, után-vizsgálatok bizonyítása alapján mindösszesen 5-8%-ában használjuk ki egészségünk érdekében (Kiss–Tariska, 2000:222). Ezen megdöbbentő számadatokat ismerve, és egyéb kutatási eredmények alapján kiemelkedően fontos, hogy az időskori aktivitás megőrzése, és a tartalmas és kapcsolatokkal teli öregkor biztosítása megvalósuljon.

A társadalmi–technikai fejlődés és magának az öregedésnek a jelenségei komoly kihívásokkal szembesítik az idős embereket, s ezek megoldása csak az is-

meretek bővítése által érhető el. Az élethosszig tartó tanulás elnevezésben ez is benne foglaltatik: a tanulás kiterjed az időskorra, folytatódnia kell időskorban is. Ehhez a formális és nem-formális oktatás területén sajátos módszerek kialakítása szükséges, ami a mentális változásokhoz adaptált didaktikával dolgozik. Az idős elme alapvető mechanikája legalább 70–80 éves korig ép marad, még ha veszteségek ki is mutathatók. A célcsoport legfontosabb „tanulnivalói”: a munkavállaláshoz szükséges kompetenciák, a társadalmi-technikai környezet változásai, a szabadidő értékessé tétele, annak hasznos felhasználása, az önfejlesztés, kreativitás megélése, a spirituális igények kielégítése, az élet értelmének kiterjesztése. Ezek által az egyén életminősége bizonyítottan javul, részese lesz az úgynevezett „sikeres öregedésnek”; a társadalom terhe pedig csökken, így a generációk közti kapcsolat is javul (Boga, 2003). *„Az öregedés folyamán a központi idegrendszerben számos változás történik, amelyek individuálisan nagymértékben különböznek. Megváltozik az egyén magatartása és reakciója, és szenzoros tevékenységei. Néhányak esetén már 50 éves korban olyan funkciócsökkenések állnak be, amely másoknál még 100 évesen sem alakul ki. A nagy különbségek okával kapcsolatban a tudományterületeknek léteznek kutatásai és felvetései, de pontos okait nem sikerült tisztázni.”* (Czigler, 2000:14) Tény, hogy az öregedés során idegsejt-pusztulás figyelhető meg, de nem feltétlenül van összefüggés az idegsejt-pusztulás mértéke és a funkcióvesztés között, ugyanis *„az idegrendszer képes a megmaradt idegsejtek segítségével elvesztett funkciókat pótolni”*. (Boga, 2003:15). Leszögezhető, hogy az idősek esetén változás történik a megismerési folyamatokban az észlelés, figyelem, emlékezés és gondolkodás területén is, ám társadalmi előítélet az, hogy az öregedés és a képességek hanyatlása közé egyenlőségjelet teszünk.

Kór ellen: aktív időskor

Az idősek képzése több tudományterülethez kapcsolódik. Ezek többek között a geronto-pszichológia; a klinikai, az elméleti, és a kísérletes gerontológia, melyekhez élettani és úgynevezett genom elméletek köthetőek. A gerontológiai és szociális vizsgálatok megerősítik, hogy az életerő megőrzése akkor a legesélyesebb és leghosszabb időre tehető, ha az egyén megőrzi aktivitását időskorban is (Kovácsné, 2010); így különösen fontos, hogy az idősebb embereket bevonjuk az egész életen át tartó tanulásba. Azon keresztül, hogy megtartják, fejlesztik intellektuális és fizikai készségeiket, aktív résztvevőivé válnak a szűkebb és tágabb környezetükben zajló folyamatoknak. Az időskor elérése egy fordulópont, amikor új életformát kell kialakítani: az egyén elszakad a korábbi munkahelyi kö-

telékeitől, kapcsolati hálójá, társas kapcsolatai meggyengülnek. Ahogyan gyermekként a felnőtté-válás ismereteit tanuljuk, ugyanígy érdemes és kell készülni az idősödéésre, az ahhoz kapcsolódó életvitelre és gondolkodásmódra. Magyarországon jellemző, hogy az emberek nem készülnek az öregkorra. Ha már csak a pénzügyi részre figyelünk a megállapítás kapcsán, a felnőtt lakosságnak csak harmada készül a nyugdíjas évekre, járulékot az aktív korú népességnek körülbelül csak 3/5-e fizet. Aki teheti, csak a minimálbér után adózik, vagyis *„egyre kevesebben fizetnek egyre kevesebbet, és ebből egyre többet kell eltartani.”* (Orell, 2008:11).

Az itthoni helyzettel tanulságos szembe állítani Japán jellemzőit az idősök tanulásával kapcsolatosan. Japánban ma már általános jelenség az idősök tanulásba való bekapcsolódása. Az ottani öregek az iskolarendszerű oktatásban is megjelennek. Magyarországon, de az egész európai kontinensen a tanulás jellemzően egy bizonyos szintnek az elérését jelenti. *„A tanulás tehát egy szakasz az ismeretek elsajátításában, aminek eleje és vége van, és ami egy bizonyítvánnyal zárul.”* (Hidasi, 2004:44). A japán hozzáállás ennek éppen ellentéte, ezzel összhangban szintén mások a tanulás kapcsán felmerülő elvárások is. A célt nem valamiféle eredményben jelölik meg, sokkal inkább maga a folyamat a cél. Hidasi Judit ezt így fejezi ki: *„szerényebb a tanulás iránt táplált elvárás”, így „ennél fogva a tanulás egy olyan foglalatosság, ami az ismeretek csiszolását segíti, de nem valaminek a „megtanulására”, hanem a folyamat végzésére irányul.”* (Hidasi, 2004:44). Japánban szinte minden felsőoktatási intézmény padjaiban helyet foglalnak „senior” tanulók. Vannak közöttük, akik csak előadásokat látogatnak, melyekben az oktatók töltik be a támogató szerepét, de egyre több a hivatalosan beiratkozott hallgatók száma is. Az idegen nyelvi kurzusokon a hallgatók fele időskorú. Valószínűleg a japán időszemlélet is összességében más, mint a miénk. A szerző leírásából megtudhatjuk, hogy náluk a 20–30 évig tartó nyelvtanulás egy teljesen általános és rendjén való jelenség, és meg vannak győződve arról, hogy nem cél a tökéletesség eljutni, hanem csak annak megközelítésére lehet és kell törekedni. Ezt a szerző „tudás iránti alázat”-nak nevezi, s eredménye az oktatási-ipar teletettsége. Japánban 2020-ra előreláthatólag 25% lesz a 65 év feletti aránya, s a fejlődő országok közül ebben az országban a legmagasabb a várható életkor. Ez gondolkodásmódjuknak és szemléletmódjuknak köszönhető, mivel teljes életet élve kívánnak megöregedni, és ehhez a „programhoz” tevételesen hozzá is járulnak. Ehhez még hozzájárul a magas szintű egészségügyi ellátás, táplálkozási és életviteli szokások. Az idős japánok legnagyobb része szabad levegőn végzett tevékenységben vesz részt, vagyis elsősorban fizikailag aktív, ám a városlakók is rendszeres elfoglaltsággal rendelkeznek: rendkívül sok intézményes és civil kezdeményezés foglalkozik az idősök elfoglaltságának megszervezésével. Szin-

te mindenki tagja valamilyen klubnak, szervezetnek, egyesületnek, érdeklődésének megfelelően. Számos szolgáltatást a már nyugdíjas, de még ereje teljében lévő önkéntesekkel szerveznek meg. Ez azért pozitívum, mert az egyénnél megjelenik a „szükség van rám” – tudat (Hidasi, 2004). Ezzel szemben hazánkban a fő szabadidős tevékenység a televízió nézés, ami az idősebb korosztályokra hatványozottan jellemző. Ők másfélszer annyi időt fordítanak erre, mint a teljes népesség. Az idősek 94%-a tévénező, a 60 év felettiiek pedig több mint negyedével több időt töltenek a képernyő előtt, mint egy átlagos televíziónéző. A nyugdíjasok 8,6%-a kapcsolódik be a gyermekek, jellemzően az unokák gondozásába. Az önkéntes munkavégzés legutóbbi, 2011. évi vizsgálata szerint a felnőtt (15–74 éves) lakosság 28%-a, az idős (50–74 éves) népesség 32%-a végzett önkéntes munkát. Leggyakrabban a 60–64 évesek segítenek önkéntesen, körükben a legmagasabb az önkéntességi ráta (38%). A magyar idősek közül kevesen töltenek utazással az idejüket. A többnapos belföldi utazáson résztvevőknek mindössze 16%-a a 65 év feletti. 2012-ben az összes külföldi út mindössze a 2%-a jutott a 65 év felettiekre, és az utazások kétharmada csak egynapos volt (KSH, 2013). Természetesen ezek az adatok részben a korosztálynak anyagi korlátait is tükrözik. A statisztika alapján felvázolt, az idősek szabadidős és nem szabadidős tevékenységének jellemzőin mégis érdemes elgondolkozni, s ezek elemzését követően, levonva a következtetéseket, megfelelő kínálattal lehetne szélesíteni az ezt a korosztályt megcélzó tevékenységi köröket. Ezzel párhuzamosan több, a korosztály érdeklődését és igényeit jobban szem előtt tartó gyakorlati lehetőséget kellene teremteni a szenior-tanulás területén, bevonva ezzel az időseket az aktív társadalmi életbe. A következő fejezetben szeretném ismertetni az idősek tanulásának hazánkban aktuális gyakorlatát.

Idősoktatás

A felnőttoktatásnak egyik részterülete az idősoktatás, a geronto-andragógia, vagy gerontagógia, mely elnevezés a gerontész (idősek) ógörög szóból ered. A gerontagógia egy nagyon széles tudományterület, mely magába foglalja az idősekre, öregedésre vonatkozó biológiai, pszichológiai, geriátriai ismereteket, a szociológiai és kommunikációelméleti aspektusokat és az idősoktatás didaktikáját is. Ez utóbbit nevezzük geronto-edukációnak. Magyarországon ez a szakterület gyerekcipőben jár, elsősorban egészségügyi, műveltségi vonatkozású előadást, előadássorozatot foglal magába. Az idősek tanulásának munkaerő-piacon való kamatoztatása a nyugati országokban jellemzően nagyobb (Jászberényi, 2011). Nyugat-Európában sok oktatási és művelődési intézmény foglalkozott idősokta-

tással az utóbbi 20–25 évben. Kiemelendő az úgynevezett Harmadik Kor Egyeteme hálózat, amelyet elsőként Toulouse-ban indítottak 1973-ban. Ennek példája nyomán működik Magyarországon a Nyugdíjasok Szabadegyeteme, amit más formák követtek például a Batthyány-Strattmann László Idősek Akadémiája, vagy a népfőiskolák vidéki városokban.

Nyugati trendek

A második világháborút követő felnőttoktatási konferenciákon fogalmazódtak meg az idős korosztály tanulásával kapcsolatos megállapítások, koncepciók. Az 1976-ban Nairobiban megrendezett UNESCO-konferencián kiemelték a premans művelődés jelentőségét (Gelencsér, 2006). A későbbi világkonferenciákon pedig irányelveket fogalmaztak meg, és konkrét, az idősoktatásra vonatkozó feladatokat határoztak meg. Az 1997-es hamburgi konferencián megerősítést nyert, hogy az idősök nem csak a felnőttoktatás speciális célcsoportját képezik, hanem élettapasztalatuk nyeresége is a felnőttoktatásnak. Minden tagországra érvényes elvárásokat fogalmaztak meg az idősökkel kapcsolatban a 2005-ben kiadott Zöld könyvben. Az uniós lépések között mérföldkőnek számít az AGE-platform létrehozása, mely tagországi, nonprofit, idősökkel foglalkozó szervezeteket gyűjt egybe, projekteket koordinál, és anyagi forrásként is szolgál. A 2012. év az Idősek Éve lett, mely évben több országban számos rendezvényt és projektet valósítottak meg az Európai Unió szervezeteinek közreműködésével. *„A geronto-edukáció széleskörű rendszere megerősödött a nyugati világban, a Harmadik Kor Egyeteme hálózat gyorsan megjelent Finnországban, Olaszországban, s újabb és újabb szerveződések alakultak.”* (Jászberényi, 2011:15). A nemzetközi kitekintést elénk táró irodalmak alapján láthatjuk, hogy az USA-ban és Nyugat-Európában állami feladatként az egyetemek szervezésében és a magánszférában egyaránt megjelentek az idősöknek szervezett képzések. *„Mára a Harmadik Kor Egyeteme a nyugati kultúra egészében s egyes keleti területein is (pl. Kínában) működő képzési hálózattá vált, amelyben csak Nagy-Britanniában, 2011 júliusának végén 807 képzőhelyen több mint 270 ezer hallgató vesz részt.”* (Jászberényi, 2011:17). Hazánkban ennek mintájára jött létre a Miskolci Harmadik Kor Egyeteme, melynek létrejöttéig, azaz 2010-ig itthon nem volt ilyen önálló szervezet. A Dél-Borsodi Egészségügyi és Szociális Klaszter, mivel fő célkitűzéseikhez tartozik az időskor életminőségének javítása és szakmai megvalósításának elősegítése, létrehozta a Harmadik Kor Egyeteme Miskolc Közhazsnú Alapítványt (Jászberényi, 2011).

Az idősök tanulása hazánkban

Az Eurostat legutóbbi adatai alapján azon uniós országokhoz tartozunk, ahol az idősebbek kevésbé szánják rá magukat az oktatásba való bekapcsolódásra. Az 55–64 éves korosztály 22%-a vesz részt szervezett tanulási tevékenységben. Ez az arány Svédországban 58%, a norvégoknál 41%, s maga az uniós átlag is 26%-os. Az Emberi Erőforrások Minisztériumától származó adatok szerint a 2012/2013. tanévben a 40 éven felüliek aránya az alapfoktól a felsőfokig tartó iskolarendszerű felnőttoktatásban 19% volt (KSH, 2013). Korábban az idősök tanulását hazánkban az ismeretterjesztő műveltségi, egészségügyi előadások fedték le, melyeket beszélgetések, tanácsadások kísérték. Ezeknek ma is az idősök klubja, a művelődési házak és a szociális otthonok adnak helyet. Szervezett főiskolai, egyetemi képzések elvétve akadtak, ezek azonban nem gyökereztek meg. A legregebbinek mondható képzőhelyek között említhető a fővárosi Kossuth Klub, melyet először 1983-ban a TIT József Attila Szabadegyetem (JASZE) szervezésében indítottak el Nyugdíjasok Szabadegyeteme címen, előadássorozatokkal. A Batthyány-Strattmann László Idősök Akadémiáján 1997 óta működik képzés. Évente kilenc ingyenes, háromórás foglalkozás keretében, beszélgetésekkel egybekötve. Az elmúlt évtizedekben több próbálkozás is irányult arra, hogy az idősként oktatás felsőoktatási szintre kerüljön, melynek legnagyobb fáklyavívője Hidy Pálné. 1981-ben Egerben és Miskolcon indult el az Idősök Főiskolája, melynek akkori működési formáját még ma is korszerűnek mondhatjuk, azonban folytatása nem lett (Jászberényi, 2011).

Érdekes képet ad az idősök tanulási igényeiről az a felmérés, ami 2008-ban készült az Európa Ház „Képezze magát! Kedvcsináló 45-ön felülieknek” című regionális konferenciasorozatán. Erre legtöbben Kecskemét, Nyíregyháza, Eger, Székesfehérvár, Szombathely, Pécs és Budapest településekről érkeztek. A konferencia az időskori tanulás lehetőségeit, európai dimenzióit és az adott régiók képzési lehetőségeit mutatta be. A 613 résztvevőből 385 fő adott érvényes választ a kérdőívezés során. Ebben az idősök csak 8%-a válaszolt nemmel arra, hogy halott-e már az egész életén át tartó tanulásról, és 96%-a szükségét érzi annak, hogy további ismeretekre tegyen szert. A kérdőívek alapján levonható volt az a következtetés is, hogy az idősöknek szóló tanulási kínálat szervezésében nem lehetséges egyetlen általános célt kitűzni. Kiugróan magas volt az informatika megismerése és az internet használatának megtanulására vonatkozó igény. A digitális írástudáson kívül szívesen vállalkoznának még idegen nyelv tanulására. Tanulási igényként fogalmazódott meg a válaszok alapján a közösségi munkának, a civil szektor működésének és az idősöknek szervezett programoknak a megismerése, illetve kiderült, hogy az aktív idősök élnek azzal a lehetőséggel, hogy az életük

során megszerzett tapasztalataikat hasznosíthassák mások érdekében (Szabóné, 2008). Az a tény, hogy az idősök meglévő adottságaikat, képességeiket, valamint az életük során megszerzett tapasztalataikat továbbadják a fiatalabb generációknak, mind az idősök, mind az egész társadalom számára hasznos.

Az időstanulás színterei

1) Számítógépismeret

A Központi Statisztikai Hivatal elemzéseiből kiderült, hogy időseink *„nehezen barátkoznak meg a számítógép-használattal. Az 55–64 éves korosztály 41, a 65–74 éves korosztály 71%-a még sohasem használt számítógépet. A számítógépet használóknak viszont több mint kétharmada napi rendszerességgel leül a gép elé.”* (KSH, 2013:2). Egy – az Eötvös Loránd Tudományegyetem által, nyugdíjasok körében végzett felmérés azt mutatja, hogy a tanulási igény első helyére a számítástechnikát teszi a megkérdezettek 38%-a, a nyelvtanulást 13%-a, az általános műveltséget 10%-a. Hazánk az ITK eszközök használatát tekintve alapvetően lemaradásban van Európától, logikus tehát, hogy az idősök képzésének szegmensében is az egyik leggyakoribb a számítógép-ismeret és az internet-oktatás. Hasznos kezdeményezés volt a 2002-ben elindított „Kattints rá, Nagy!” tanfolyamsorozat, amelyek keretében 2008 végéig 3600-an végeztek, s 2009-ben már határon túli régiókban is indították. A határon túli programokat az Európai Bizottság Élethosszig tartó tanulásprogramja támogatja, ami azt jelzi, hogy a program ennyi idő alatt is elismerést nyert (Boda, 2011).

Az időskorúak számítógépes tanfolyamainak támogatására 2004-ben a Nemzeti Felnőttképzési Intézet a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium megbízásából hirdetett pályázatot, melyre 76 pályázat érkezett, s végül 57 pályázó klub kezdhette meg a rendhagyó tanfolyamokat az ország valamennyi régiójában, megyéjében („nagyiképző”). Összesen több mint 3000 résztvevő tanult számítástechnikát (Várhelyi, 2004). Az elmúlt időszakban több internet oktatására szakosodott magánvállalat is létrejött, melyek előnye, hogy a csoportok kisebb létszámmal tudnak működni, így a személyes kommunikáció jobban megoldható. Jó példa erre a Tudáspont Kft., amely 2009 óta kezdő és haladó internethasználati tanfolyamokat szervez nyugdíjasoknak Budapesten. Ezek maximum 6 fős csoportokban zajlanak. Kiemelendő még a Magyar Telekom Nyrt. által létrehozott „Telekom Internetakadémia”. A cég 2005 óta ingyenes internet-oktatási programokat szervez idősök számára (Jászberényi, 2011).

2) Nyelvtanulás

A másik népszerűvé vált képzési terület a nyelvoktatás. Az időskori nyelvoktatás hazai viszonyai kapcsán jó kiindulópontot jelent Kaczor Anna tanulmánya, amelyben a szerző így fogalmaz: *„Magyarországon a nyelvtudás és nyelvtanulás kérdését mindig is főleg a külpolitikai viszonyok határozták meg, viszont maga a nyelvoktatás és nyelvtanulás nem volt olyan minőségű, ami elfogadható szintre tudta volna emelni a nyelvtudás színvonalát, köszönhetően az oktatás történelmében fellelhető oktatás-módszertani hiányosságoknak és hibáknak, amik miatt a megszerzett nyelvtudás nem volt minden esetben az elvárásoknak megfelelő és hasznosítható is.”* (Kaczor, 2011:46). A hazai idősok nyelvoktatása szempontjából fontos információkkal szolgálhat az Európai Unió statisztikai hivatalának, az Eurostat 2010 szeptemberében nyilvánosságra hozott 2007-es felmérése, amelynek során 27 európai országban, önbevallásos alapon vizsgálták meg a jelenlegi nyelvtudást. Magyarország eredményei minden túlzás nélkül lesújtóak: Törökországgal együtt az utolsó helyen állunk. 75% azoknak az aránya, akik semmilyen idegen nyelvet nem beszélnek. Nem sokkal jobb Románia eredménye sem. A többi európai országban mindenhol 50% alatti az idegen nyelvet nem beszélők aránya. Ez a hiányosság az idős korosztályban a legsúlyosabb, az 55–64 éves korosztályunk több mint 96%-a nem beszél folyékonyan egy idegen nyelven sem, s a társalgási szinten is jelentős lemaradásban van. *„A lesújtó adatokra sok magyarázatot lehet találni: a magyar nyelv elszigeteltségétől az orosz nyelv rendszerváltás előtti erőltettségig, a tények azonban tények maradnak.”* (Kaczor, 2011:46). Magyarország lemaradása ellenére aktivitást mutat a nyelvtanulási igényeket tekintve. Nyelvtanulási lehetőségeket legnagyobb mértékben a munkahelyek, a nyelviskolák, a művelődési házak és a magántanárok jelentenek. A munkahelyi képzések során eddig a munkáltató a szakképzési hozzájárulás terhére finanszírozhatta a dolgozók nyelvi képzését. A nyelviskolákban újdonságként jelentek meg *„az 50+-osok számára elérhető külön, lassított ütemtervű tanfolyamok”*. (Kaczor, 2011:47)

3) Egyéb területek

A geronto-edukáció szinterei ma Magyarországon a különböző művelődési intézményeink, a nyugdíjasklubok és az idősek nappali ellátásának intézményei által szervezett szakmai és szabadidős programok, alulról szerveződő körök rendezvényei, mint például hagyományörző és népművészeti körök, alkalmi szerveződések, különböző nyugdíjas hobbikörök (Jászberényi, 2011). A nyugdíjas szervezetek közül kiemelhetjük a Nyugdíjasok Országos Szövetségét (továbbiakban NYOSZ), amelynek jelenleg több mint 270 000 tagja van. 2011-től ők adják ki az egyetlen országos terjesztésű Generációnk című havilapot. A NYOSZ

jelentős klubéletet működtet, emellett többek között országos rendezvényeket is szervez: kórustalálkozókat, túrákat, versmondó versenyeket.

Munkaerő-piaci orientációs tréning valósult meg Vácott 2011 tavaszán, amikor „Merre tovább 50 felett?” címmel az Esélyek Háza szervezésében a helyi művelődési központban ingyenes, nyolcórás tréninget tartottak az idősök munkaerő-piaci orientációjával kapcsolatban. A képzés érintette mind a munkanélküliség, mind a munkahely-változtatás lehetőségeit. A tréning több szervezet összefogásával jött létre (Jászberényi, 2011). A tréningyszerű munkaerő-piaci idősképzést a jelenlegi, az egész eurózónára jellemző gazdasági helyzet miatt – melyben Magyarország a legelmaradottabb régiók közé tartozik – az idősképzés legfontosabb szegmensének tekinthetjük.

4) Szabadegyetemek

Nyugdíjasok Szabadegyeteme működik Győrben, amelyet 2010-ben indított a Széchenyi Egyetem. A képzés művelődési-ismeretterjesztési karakterű előadásokból áll, a sorozat végén pedig a résztvevők nyugdíjas egyetemi oklevelet kapnak. Ezt a győri kezdeményezést vette át 2011-ben a Nyugat-magyarországi Egyetem Sopronban, ahol ekkor indult el a „nyugdíjasegyetem” a győri előadások tematikájával. Az idősök leckekönyvet használnak, s a végzőskor „diplomát” kapnak. Más hazai felsőfokú oktatási intézményben ilyen jelleggel szabadegyetemi képzés nem működik, ami annak függvényében mindenképpen érdekesnek tekinthető, hogy már közvetlen környezetünkben is működnek felsőfokú intézményi szervezéssel szenioregyetemek.

A szakemberek kérdésköre

Több évtizede zajlanak geronto-andragógiai kurzusok hazánkban, ezek azonban nem külön szakon vagy szakirányon voltak jelen, hanem több szakon, egy-egy kurzus keretében. Így szerepük nagyon csekély volt. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának andragógia mesterszakán 2010-ben volt egy „Az időskorúak, a hátrányos helyzetűek és a kisebbségek szociálandragógiája” című kurzus, melynek keretében a hallgatók egy honlapot indítottak, „Időskori tanulásról, idősöknek és fiataloknak” címmel, ennek azonban nem lett érdemi folytatása. Sikertelen próbálkozás maradt Czigler István, az MTA Pszichológiai Kutatóintézetének igazgatójának azon terve, hogy 2002-ben egy akkreditált egyetemi képzésben zajló társadalomtudományi és életvezetési időstanulási programot indítson, mert az igényfelmérés során kiderült, hogy erre nem lenne érdeklődés (Urfi, 2009). Ezért is számít nagy előrelépésnek a Zsigmond Király Főiskolán elindí-

tott geronto-andragógus mesterképzési szakirány, ahol a Szociálandragógia, Felnőttoktatás menedzsmentje, Andragógiai kompetenciák fejlesztése és Európai dimenzió a felnőttoktatásban, felnőttoktatási rendszerek fő tárgyak keretében részletesen elmélyülnek az gerontológiai és geronto-edukációs ismeretekben.

Az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) már 1994 óta szerepel egy Idős-program-szervező képzés, amely azonban a 2006-os, új jegyzékből már kimaradt. A szakirányú továbbképzések közül az idősokkal foglalkozik a Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Kara által 2009-ben jogi és igazgatási képzési területen akkreditáltatott „Szenior humán erőforrás tanácsadó” szakirányú továbbképzés. 2012 tavaszán szintén a ZSKF indította el andragógiai képzési területen az „Időskori munkavállalási tanácsadó” szakirányú továbbképzését.

A Zsigmond Király Főiskola

A Zsigmond Király Főiskolán 2009-ben jött létre a Gerontoedukációs Kutatóközpont (GEK). A központ létrehozói Jászberényi József intézetvezető főiskolai tanár, Szépe György nyelvészprofesszor, Dovala Márta pedagógiaprofesszor voltak. A GEK célja a gerontoandragógiával kapcsolatos képzések, konferenciák, kerekasztalok, könyv- és folyóirat-bemutatók szervezése. A központ adja ki a „Gerontoedukáció” című negyedéves, internetes szaklapot, és több szakirányú továbbképzés tervezési munkafolyamatában és létrehozásában is közreműködött. A központ munkatársai kidolgoztak egy mesterképzési programot, mely a főiskolán 2011 februárjától, keretféléves képzés keretében indult el. A Zsigmond Király Főiskola andragógia szak mesterképzésén indult el a gerontoandragógia szakirány, az első félévben négy hallgatóval. A szakirány tantárgy-struktúrája blokkonként meghatározott, melyek a következők: Szociálandragógia (gerontológia, az időskor pszichológiája, az időskor szociológiája); a felnőttoktatás menedzsmentje (az időskorúak intézményrendszere, pályázatírás és projektmenedzsment); Az andragógiai kompetenciák fejlesztése (az időskori konfliktusok kezelése, közösségfejlesztés időskorban, aktív időskor); Európai dimenzió az időskoroktatásban (idősek az Európai Unióban, Geronto-edukáció).

Az idősek tanítására alkalmas, képzett szakemberek megléte alapfeltétel, ugyanis a célcsoport igen speciális didaktikát követel meg. A *gerontológiai ismeretek* elengedhetetlenek a tanulók kora, mentális adottságai miatt. A tanulás célja, az elsajátítás módja, módszerei, üteme, a számonkérés eltérő formája egy speciális felnőttképzést és jól felkészült andragógust igényel.

Időspolitika Magyarországon

Magyarország idősügyi politikája klasszikus időspolitikának nevezhető. Az államnak az idősekről való gondoskodása finansziális tekintetben a szociális segély, a társadalombiztosításhoz kötődő, illetve egyéb, néhány további szükségletre koncentrálni kell az ellátásról rendelkező időspolitikai intézkedés. Az ellátás alapformái a szociális étkeztetés, a házi segítségnyújtás, a jelzőrendszeres házi segítségnyújtás és az idősök nappali ellátása (Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 2006).

Az idősügy jelenleg az Emberi Erőforrások Minisztériumának Szociális és Családügyért Felelős Államtitkársághoz tartozik, mely az esélyegyenlőség, esélyteremtés érdekében „a foglalkozási rehabilitációval, a gyermekek és az ifjúság védelmével, a szociál- és nyugdíjpolitikával, az idősüggyel, az önkéntességgel, valamint a társadalmi esélyegyenlőség előmozdítása keretében különösen a fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek esélyegyenlőségének, valamint a nők és férfiak esélyegyenlőségének előmozdításával kapcsolatos célkitűzések megvalósításával” foglalkozik (Emberi Erőforrások Minisztériuma, Szociális és Családügyért Felelős Államtitkárság, 2013). 2010. április 9-én meghozott kormányhatározattal született meg az „Idősügyi Nemzeti Stratégia I. Cselekvési Terv 2010–2012.”, mely egyben az Idősügyi Nemzeti Stratégiáról szóló 81/2009. (X. 2.) országgyűlési határozatban foglaltak elfogadása, és azon dokumentum alapján megalkotott tervezet. A Stratégia több éve tartó kutatásokra, elemzésekre, műhelymunkákra épült, mint például az Idősügyi Charta, Nyugdíjasok Országos Képviselőtestületének dokumentuma és javaslatai.

Az idősügyet napjainkban a következő főbb törvények szabályozzák: a 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról; 1997. évi LXXXI. törvény a társadalombiztosítási nyugellátásról; 1997. évi LXXXIII. törvény a kötelező egészségbiztosítás ellátásairól; illetve a 2011. évi CLXVII. törvény a korhatár előtti öregségi nyugdíj megszüntetéséről, a korhatár előtti ellátásról és a szolgálati járandóságról.

2011-ben jött létre az 1275/2010. (XII. 8.) Kormányhatározat alapján az új összetételű Idősügyi Tanács, mely 2011. szeptember 26-i alakuló ülésével kezdte meg munkáját. A Honvédelmi Idősügyi Tanács létrehozásáról és működési rendjéről szóló 36/2003. (HK 10.) HM utasítás 6. paragrafusában foglaltak alapján kezdte meg működését.

A stratégiaalkotással megtörtént a fejlesztendő területek számbavétele, az elrendő célok megfogalmazása. Kérdés, hogy a cselekvési tervekben megfogalmazott feladatok a gyakorlatban hogyan kerülnek megvalósításra, valamint hogy a jelen gyakorlatok működőképesek-e. Ezért a gyakorlati eredmény ellenőrzése és elemzése fontos feladat. Véleményem szerint tovább kell erősíteni és

szélesíteni az állami, a civil szféra, a profitorientált szektor, az idősek ellátásában érintett szakmák és a humánszolgáltató rendszer munkáját; illetve mindenképpen szükséges az érintettek folyamatos párbeszéde és együttműködése. Az ellátórendszerek hatásosságának és hatékonyságának növelése nem képzelhető el a szociális és egészségügyi szektor, az oktatás- és foglalkoztatáspolitikai eszközrendszereinek harmonizációja, és a szolgáltatások fejlesztése nélkül. Mindenekelőtt pedig az időskorúak tájékoztatására van szükség arra vonatkozóan, hogy jelenleg milyen szolgáltatások állnak rendelkezésükre. Abból kifolyólag, hogy heterogén csoportot képeznek, az idősek számára különbözőképpen kell az önellátás és az életminőségük megőrzésével kapcsolatos ismereteket biztosítani. Szükséges megteremteni az élethosszig tartó tanulás feltételeit, az önségítés és öngondoskodás lehetőségeit, melyre nagyon jó alternatívaként kínálkozik az önkéntesség szélesebb körű kiépítése, mivel a felmérések eredményeiből kiderült, hogy a megkérdezettek abban szívesen vennének részt. Az időződés pozitív felfogásának érvényre juttatásához az időskorúak tudását, bölcsességét és készségeit is szükséges beépíteni a szolgáltató rendszerek működtetésébe, valamint el kell ismerni hozzájárulásait a közjóhoz. Az önkéntesség erősíti a generációk közötti kapcsolatokat, a tudás és a tapasztalatok átadását, az idősek által hordozott értékek és a problémamegoldó készségek továbbörökítését.

Fontos lenne a stratégiában is megfogalmazódó paradigmaváltás elfogadtatása és érvényre juttatása. Az idősekről való gondoskodásban a korábbi veszteségekre történő összpontosítás helyett egy „fejlődésmóddal” (Magyar Köztársaság kormánya, 2009) érdemes gondolkodni, mely a meglévő képességeket megőrzi, a szunnyadó készségek előhívja. Az időügynek egyik legfontosabb célja, hogy az idősek társadalmi kirekesztődését fékezze, fokozza az érintettek bevonását, és a különböző szektorok együttműködését.

Az Európai Unió célkitűzésként határozza meg a humánszolgáltatások modernizálását, fejlesztését a társadalmi és demográfiai struktúrák változásaira adott válaszként. Az uniós tagállamok feladata a foglalkoztatás javítása, ezen belül az idősek aktivitásának elősegítése, valamint a termelékenység növelése, a nyugdíjrendszer, az egészségügyi és a szociális ellátás rendszerének fejlesztése. Helyi szinten az önkormányzatok tehetnek a legtöbbet az idős lakosság társadalmi aktivitásának megőrzéséért. A nemzetközi időügyi politikát tekintve Európai Unió tagállamként ránk nézve is irányadóak a Társadalmi Befogadásról szóló közös Memorandum, a Lisszaboni Stratégia egyes részei, az AGE vezérelve, az Európai Szociális Charta, az Öregedésről szóló Madridi Nemzetközi Cselekvési Tervvel, az ENSZ Egészségügyi Szervezete, a WHO által 2001-ben publikált, az időügyi politikát meghatározó alapidokumentumával, melynek címe az Aktív Időskor (ActiveAgeing – Policy Framework).

Magyarországon hasznos lehetne egy szakértőkből álló geronto-educációs szakmai bizottság létrehozása, mivel hiányzik az a szerv, mely ellenőrzi a meglévő idősképzési programokat egyrészt az egyetemeken, másrészt a teljes magyarországi idősképzési hálózatban is. A hazai geronto-educáció fejlődése szempontjából legfontosabb a nemzetközi trendek ismerete, melyek tapasztalataikkal ötletforrásként szolgálhatnak. A valóban hatékony idősoktatás megvalósulásához elengedhetetlenek a pszichológiai és a pedagógiai alapok, ezért nagy veszély az, ha az idősképzés területe olyan, elsősorban „gyors és közvetlen hasznót kereső dilettánsok kezébe kerül, akik nem tudják megvalósítani az idősképzés legfontosabb két feladatát: a munkaerőpiacon tartást, illetve az aktív időskor megvalósítását.” (Jászberényi, 2011:109).

Összegzés

Össztársadalmi érdek, hogy a nyugdíjasok hazánkban is minél nagyobb számban dolgozzanak, s ha ezt egészségi állapotuk megengedi, minél tovább legyenek aktív szereplői a munkaerőpiacnak. Mindazok a kezdeményezések, melyek ma sikerrel zajlanak hazánkban megbecsülendők, de a területet a nemzetközi idősoktatás jobb megismerésével és hasznosításával fejleszteni szükséges. A generációk közötti tudás átadása, a kultúratranszfer nagy fontossággal bír időseink számára, hiszen értékesnek, kompetensnek érezhetik magukat, akiket a társadalom is értékkel.

Az idősoktatás tanulásának magában kell foglalnia a személyiség kiteljesedését, életmódfejlesztő magatartást kell nyújtania, s a képzésekkel kapcsolatos egyik legfontosabb szempont, hogy az oktatás az életkori sajátosságoknak megfelelően kerüljön megszervezésre és lebonyolításra. A módszerek mellett fontos még a tanulási környezet, az időseknek biztosított flexibilitás, illetve a felkészült oktató. Ez a feladat, a kihívások kezelése a társadalmi szolidaritás mellett nagyfokú tudatosságot, minden korosztály toleranciáját, tenni akarást és anyagi forrást követelnek meg. Egy másik megközelítés alapján pedig elmondható, hogy *„uniós országként kötelességünk, hogy a közösség által a demográfiai válság kezelése céljából megfogalmazott normákat betartsuk.”* (Ránki, 2009).

Témánkkal összefüggésben relevánsnak tekinthető Maróti Andor gondolata: *„Ha igaz az, hogy az emberi élet egésze tanulás, a társadalmi környezethez alkalmazkodásé, a történelmileg felhalmozott és a társadalomban hasznosítható eredmények elsajátításáé, akkor az is igaz, hogy a tanulás egyúttal az életképesség fenntartása.”*

Felhasznált irodalom

1. BODA Ágnes (2011): *Miért érdemes a vállalatoknál 50 év felettieket foglalkoztatni?* Gerontoeducáció, I. évfolyam, 4. szám 19–45. p.
2. BOGA Bálint (2003): *Az időskorúak tanulási lehetőségei.* In.: Hinzen–Horváthné–Koltai–Németh: *Magyar–német együttműködés az európai partnerségben.* PTE TTK FEEFI, Bp.–Pécs.
3. BOGA Bálint (2011): *Tanulás időskorban, gerontagógia.* Gerontoeducáció, 1. évfolyam, 4. szám. 41–46. p.
4. CZIGLER István (szerk.) (2000): *Megismerési folyamatok változása felnőttkorban.* In.: Czigler István (szerk.): *Túl a fiatalságon. Megismerési folyamatok időskorban.*
5. DEÁK Edyta – DEÁK Gábor (2009): *A harmadik generáció egyetemei Lengyelországban.* Felnőttképzés, IV. szám 23–24. p.
6. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Szociális és Családügyért Felelős Államtitkárság (2012): *Hírek. Az Időügyi Tanács.* <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/szocialis-csaladi-es-ifjusagugyert-felelos-allamtitkarsag/hirek/az-idosugyi-tanacs-tagjai> [2013. 11. 02.]
7. GELENCSÉR Katalin (2006): *Az időskorúak művelődése és közösségi formái Magyarországon,* Kultúrpoint Stratégiai Tervezési Füzetek V., 8–9. p.
8. HIDASI Judit (2004): *Az előregedő társadalom – A Japán felsőoktatás egy sajátos területe.* Felnőttképzés, III. 43–46. p.
9. HIDY Pálné (2007): *A sikeres öregség.* Felnőttképzés. V. évfolyam, 4. szám 12–15.p.
10. JÁSZBERÉNYI József (2013): *Az idősoktatás Nagy-Britanniában és Magyarországon.* Polgári Szemle, 9. évfolyam, 1–3. szám http://www.polgariszemle.hu/app/interface.php?view=v_article&ID=474 [2013.11.01.]
11. KACZOR Anna (2011): *Az ötven év felettiek nyelvtanulási motivációi és lehetőségei Magyarországon.* Gerontoeducáció, 1. évfolyam, 1. szám, 44-69.p.
12. KISS Éva – TARISKA Péter (2000): *Kognitív eltérések időskori kórképekben.* In.: Czigler István (szerk.): *Túl a fiatalságon. Megismerési folyamatok időskorban.*
13. KOVÁCSNÉ MERCS Mónika (2010): *Gerontológia. Új Magyarország Fejlesztési Terv TÁMOP 2.2.1 08/1-2008-0002 „A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése”.* NSZFI.
14. KRAVALIK Zsuzsanna (2009): *Az Időspolitika Gyakorlata az Európai Unióban Közösségi és Tagállami Szinten.* Európai kitekintő. Szociális és Munkaügyi Minisztérium. <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=500> [2013. 10. 31.]
15. KSH (2013): *Október elseje, az idősek világnapja.* Statisztikai Tükör, VII. évfolyam, 73. szám. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/idosek_vilagnap_13.pdf [2013.11.05.]

16. Magyar Köztársaság Kormánya (2009): H/10500. számú országgyűlési határozati javaslat az Idősügyi Nemzeti Stratégiáról. Budapest. <http://www.parlament.hu/irom38/10500/10500.pdf> [2013.11.02.]
17. Magyarország Kormánya (2010): 1087/2010. (IV. 9.) Korm. határozat. Az Idősügyi Nemzeti Stratégia I. Cselekvési Terv 2010–2012. <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/33/PDF/2010/5.pdf> [2013.11.02.]
18. Nemzeti Felnőttképzési Intézet (2006): *Idősebb munkavállalókkal kapcsolatos politikák*. Felnőttképzési Kutatási Füzetek, 2006/18.
19. ORELL Ferenc János (2008): *Reflexió a sikeres öregséghez*. Felnőttképzés, III. 10–12. p.
20. RÁNKI Péter (2009): *Húszévesek tanulják az ötven pluszt*. Népszabadság Online, 2009.12.15. http://www.nol.hu/lap/karrier/20091215-huszevesek_tanuljak_az_otven_pluszt [2013.10.31.]
21. SZABÓNÉ DR. MOLNÁR Anna (2008): *Hazai körkép az idősek tanulási igényeiről*. Felnőttképzés, VI. évfolyam, 3. szám
22. SZÉMÁN Zsuzsa (2008): *Ki az idős? – Az öregedés különböző szempontjai*. Esély, 2008/3. 3–15.
23. SZ. MOLNÁR Anna (2010): *Tanulás időskorban*. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. 118–131. p.
24. URFI Péter (2009): *Az idősödés lélektana. Mit akar már megint az öreg?* Magyar Narancs, 2009/29. július 16. http://magyarnarancs.hu/tudomany/az_idosodes_lelektana_-_mit_akar_mar_megint_az_oreg-71785 [2013.11.09.]
25. VÁRHELYI István (2004): *Időskorúak számítógépes képzése*. Felnőttképzés, II. évfolyam 3. szám, 64. p.

GÖRBE ROLAND:

Az informális és nem-formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismeretése Európában és Magyarországon

Bevezetés

A XXI. századi Európa oktatási és képzési reformtörekvései, innovációs kísérletei külön-külön és együtt is azt mutatták meg, hogy szükség van oktatási és képzési rendszereinknek, a tanulók számára történő nyitottabbá tételére (Németh, 2012). Az informális és nem-formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények mérése, értékelése, érvényesítése és elismerése egyre hangsúlyosabb a XXI. századi Európában.

Több kísérleti projekt¹ és elképzelés volt már hazánkban, valamint együttműködéssel megvalósult, de az esetek többségében ezek nemzetközi projektekhez kapcsolódtak, és sajnos hatásuk, a rendszer egészét tekintve nagyon alacsony maradt. A magyarországi oktatáspolitikát ebben a témakörben *„sokkal inkább egyfajta sodródás, mintsem progresszív fejlődési ív jellemzi, amely ellentétes az ambiciózus európai kezdeményezésekkel”* (Farkas, 2013a:301). A környező országokat tekintve viszont jó gyakorlatokkal találkozunk. Például a romániai NSZTI-ben² működik egy olyan INFTE³ eljárás, mely során az egyén akár teljes szakképesítését kiválthatja, informális és nem-formális tanulási környezetben megszerzett tudásával.

Jogsabályi előzménye a témakörnek a hazai törvényhozásban, hogy már a 2001. CI. számú felnőttképzési törvény is szabályozta, hogy *„a képzésre jelent-*

1 Pl.: nyelviskolai szintfelmérő, ECDL, hátrányos helyzetűek kompetenciakártyája, EuroPASS Portfólió, kreditrendszer, stb.

2 NSZTI: Romániai Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság.

3 INFTE: Az informális és nem-formális tanulás értékelése és elismerése rövidítése dolgozatomban, mely „mindazon tudás, konw-how (tudja, hogyan kell), készségek, kompetenciák széles körének értékelési és elismerési folyamata, amit az emberek életük során a különböző összefüggésekben, mint oktatás, munka és szabadidős tevékenységek kifejeleztettek” (Magyar Népfőiskolai Társaság, 2009:15-42).

kező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni” (2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről). Valamint a 2013-as felnőttképzési törvényben is deklarálták, hogy az „előzetes tudás mérése: annak felmérése, hogy a képzésre jelentkező dokumentumokkal nem igazolt tanulmányai vagy megszerzett gyakorlati tapasztalatai alapján képes-e a képzés során elsajátítandó tananyagegység követelményeinek teljesítésére, amelynek eredményeként a követelmények megfelelő szintű teljesítése esetén a tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól a képzésre jelentkezőt fel kell menteni” (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről).

Napjainkban, a képzés és oktatás ügye az európai szakpolitikák szintjére emelkedett. A nemzetközi és magyarországi oktatási szakpolitikák az egyénközpon-túságot prioritásként jelölték meg. Az andragógia, valamint a felnőttoktatáspolitikai területén ez a célkitűzés még hangsúlyosabb. Viszont ezzel ellentétben áll, hogy nem működik kidolgozott rendszer az egyének informális és nem-formális tanulási környezetben szerzett tudásának formálissá tételére és ezzel kihasználására.

Kutatásomban elsőként a téma fogalomrendszerét tisztázom a második fejezetben, tehát a formális tanulás, az informális tanulás, a nem-formális tanulás, a kompetencia és a validáció definíciójával foglalkozom. A harmadik fejezetben említést teszek a validációs rendszer pozitív hatásairól, illetve akadályairól is. A negyedik fejezetben néhány európai ország⁴ eredményeit és alkalmazott módszereiket írom le. A ötödik fejezetben a magyarországi törekvések és uniós gyakorlatok kerülnek az olvasó elé. Szemináriumi dolgozatomban végén pedig összegzem kutatási eredményeimet.

Céлом egy olyan dolgozat megírása, mely az olvasó számára átláthatóvá teszi az alapfogalmak segítségével a témát, valamint a módszertani és gyakorlati bemutatással a jelenlegi európai és magyarországi helyzetet.

4 24 OECD tagország (köztük 18 európai ország) leltára és nyilatkozata az országában zajló INFTE-ről. Részletesebben lásd a III.1-es fejezetben.

Az informális és nem-formális tanulás fogalomrendszere

Mielőtt mélységében vizsgálnám a témát, fontos tisztázni a használt fogalmak mögött húzódó definíciók pontos jelentését. Jelen fejezetben a formális tanulás, informális tanulás, a nem-formális tanulás, a kompetencia és a validáció fogalmával foglalkozom. A témában nem jártasak számára nem egyértelműek ezek a kategóriák, és az informális és nem-formális tanulást nem differenciálják.

A két jól elkülönülő pilléren alapuló rendszer (formális/informális) egységét a modernizáció, a fejlődés eredményeképp tovább differenciálták a kutatók. A XX. század második felére nélkülözhetetlenné vált egy harmadik kategória bevezetése, mely az iskolán kívüli tanulást bontotta tovább, és két egymás mellé rendelt kategóriát hozott létre. Ez által született meg a három módot rendszerező egység.

Dolgozatomban, a jelenleg a szakirodalmak által használt három kategóriával foglalkozom. Az alább felsorolt módokat különböztetjük meg jelenleg:

- Formális
- Nem-formális (non-formális)
- Informális

A háromféle tanulási színteret az *1. táblázatban* fogalom rendszerbe, a könyv több összehasonlítás érdekében. A következő szempontok alapján hasonlítom össze a különböző tanulási szintereket: szervezettség, intézményhez kötöttség, dokumentáltság, szándékolttság, szintér és a tanulás időtartama.

A formális szintéren történő tanulás (formal learning) alatt azokat a tevékenységet értjük, amelyben az életkor szerint azonos csoportba tartozó egyének, erre feljogosított és kiképzett oktatók irányítása alatt tanulnak, szervezett, meghatározott céllal. Minden esetben szándékosságról beszélhetünk ebben a formában. Mindemellett a képzés célja, tartalma, időpontja, helyszíne és módja részletesen szabályozott. Az oktatás szinterei a általános-, középiskolai vagy felsőoktatási intézmények. A mindenkor szerkezetet jogszabályok alakítják ki. A formális tanulás, minden esetben valamilyen hivatalos, államilag elismert okirattal dokumentált iskolai végzettség (bizonyítvány, oklevél vagy diploma) megszerzésével zárul. (Török, 2006)

A nem-formális szintéren történő tanulás (non-formal learning) körébe sorolhatók azok a foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított, az iskola-rendszerű képzésen kívül szervezett különféle tanfolyamok, szemináriumok, vagy hasonló keretek között szerveződő tevékenységek, amelyeknek célja ismeretek átadása, a képességek ill. a személyiség fejlesztése. A formális és nem-formális képzésre egyaránt jellemző a szervezettség és irányítottság, valamely

1. táblázat
Török, 2006 alapján saját szerkesztés

	Szervezettség	Intézményhez kötöttség	Dokumentáltság	Szándékoltság	Szintér	Milyen a tanulás időtartama?
FORMÁLIS	szervezett, meghatározott cél	minden esetben oktatási intézményhez kötött	hivatalos okirattal dokumentált, valamilyen iskolai végzettséget (bizonyítvány, oklevél vagy diploma)	igen, szándékolt	általános-, középiskola vagy felsőoktatási intézmények	általában hosszú és teljes idejű
NEM-FORMÁLIS	szervezett keret, valamely cél érdekében	nem feltétlenül oktatási intézményhez kötött	lehet dokumentált az eredménye (pl.: tanúsítvány, látogatási igazolás), ezek nem szigorú számozású okmányok, a képzőintézmény maga adja ki, nem szigorúan szabályozott	igen, szándékolt	felnyitképzési intézmények, munkahely (vállalati tréning, belső képzések), közművelődési intézmények (szakkörök, tánctanfolyamok, népdalkör, nyelvtanfolyamok), kulturális intézmények, civil szervezetek	általában rövid vagy részidős
INFORMÁLIS	nem szervezett	nincs	nem dokumentált	jellemzően nem szándékolt	mindenhol	nem ismert

cél érdekében. Általában „rejtettebb” mint a formális tanulás, mivel nem kíséri államilag elismert, írásos okirat (diploma, záróvizsga, bizonyítvány), de lehet dokumentált az eredménye (pl.: tanúsítvány, látogatási igazolás). Ezek nem szigorú számozású okmányok, a képzőintézmény maga adja ki. Nem szükségszerűen kötődik oktatási intézményhez, de szándékolt tanulásról beszélhetünk ebben az esetben is az egyén részéről. Szinterei lehetnek felnőttképzési intézmények, munkahely (vállalati tréning, belső képzések), közművelődési intézmények (szakkörök, tánctanfolyamok, népdalkör, nyelvtanfolyamok), kulturális intézmények, civil szervezetek. (Etenim, 2006)

Az informális szinten történő tanulás (informal learning) nem rendszerű, strukturálatlan. Az egyének kulturális szolgáltatások igénybevétele, társadalmi intézményekben való tevékenység, a média hatásai következtében jutnak új ismeretekhez, illetve sajátítanak el „új, a munkavégzés szempontjából is releváns viselkedési” elemeket (Etenim, 2006) – sokszor nem is tudatosítva e tanulási folyamat eredményeit. Összefoglalva: jellemzően nem szándékolt, nem ismert a tanulás időtartama, intézményhez kötöttsége nincs, nem dokumentált és szinterei mindenhol megtalálhatóak. Az informális tanulás a tanulás leginkább rejtőzködő, ám ennek ellenére nagyon fontos színtere.

Dolgozatomban a validáció fogalmát, az informális és nem-formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények érvényesítésére használom (validation of learning outcomes), mely annak megerősítésére szolgáló folyamat, hogy „a tanuló által elért egyes értékelt tanulási eredmények megfelelnek olyan meghatározott eredményeknek, amelyek egy egység vagy képzés megszerzéséhez szükségesek” (Farkas, 2013b:61). Tehát a validáció nem egyenlő a méréssel-értékeléssel (assessment of learning outcomes), ami olyan mérő módszereket és folyamatokat jelent, amiben vizsgálatra kerül, hogy a tanuló elérte a megfelelő tanulási eredményt; vagy az elismeréssel (recognition of learning outcomes), mely hivatalos igazolási folyamat alatt az egységek vagy képzések megadásával elért eredményeket értjük (Farkas, 2013b:61). A validáció Európai Unió jogi hátterét tekintve, a 2002-es Barcelonai Csúcson elfogadták „Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeni célkitűzései” című jelentést, amely kimondta, hogy „Európa bármely tagállamában különféle végzettséget, tudást és ismereteket szerzett állampolgárok karrierjük vagy további tanulásuk során képesek legyenek ezeket az egész EU területén elismertetni”.⁵

Az INFTE esetében még egy fogalom mindenképpen tisztázásra szorul: a kompetencia. Henczi Lajos következőképp fogalmazza meg definícióját: „Kompetencia a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszere, amely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai (szak)területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását” (Henczi, 2011). A 2013-as felnőttképzési törvény egy közérthetőbb és széles körben kötelező hatállyal értelmezendő definícióként úgy fogalmazza meg a kompetenciát, hogy „a felnőttképzésben részt vevő személy azon ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére” (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről).

5 Európai Tanács 2002-es Barcelonai Csúcson elfogadott „Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeni célkitűzései” című dokumentum. http://epa.oszk.hu/02100/02169/00030/pdf/2006_X_1-2_18_170-187_EU_oktatas.pdf (Letöltés: 2013. február 25.)

Az INFTE előnyei és akadályai

Az INFTE előnyei

Az informális és nem-formális tanulási környezetben történő tanulás közvetlen és közvetett pozitív hatásait a Magyar Népfőiskola gondozásában megjelent, Sz. Tóth János által szerkesztett *„A felnőttkori nem-formális és informális tanulás elismerésének előtérbe kerülése Európában és Magyarországon”* tanulmány alapján vizsgálom meg, egészítem ki és foglalom rendszerbe.

A hozott tudás mérése-értékelése, érvényesítése és elismerése vagyis az informális és nem-formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények formálissá tétele több szakterület szakpolitikájára is hatással van. A kompetenciák és készségek olyan széles körének elismerését teszi lehetővé, amelyek formálisan nem ismernek el. Elsőként az egyre növekvő idősebb népesség munkaerőpiacon való elhelyezkedésének, illetve a bevándorlók munkavállalásának segítségét említem meg. Természetesen, nem csak a két említett csoportnál befolyásolja egy jól kialakított INFTE-rendszer a munkanélküliség visszaszorítását. Ennek egyéb közvetett pozitív vonzatai is generálódnak, mint például a képzési ellentmondások feloldásának elősegítése a munkaerőpiacon. Egy szabályozott és rendszerben működő INFTE tudatosan segít, valamint javítani és tevékenységeivel kiszolgálni tudja, hogy milyen foglalkoztatási-képzési szükségletek vannak jelen az adott területen. Másodsorban esélyt biztosít olyan csoportok számára, melyek az idők folyamán a munkaerőpiactól eltávolodtak, visszajutásuk akadályba ütközik, saját átképzésüket nem vállalják vagy éppen nem szeretnék ismét formális keretek között az iskolapadban tanulni. Az integráció elősegítésénél, hozzájárul a hátrányos helyzetben lévő egyének boldogulásához, mind a tanulás/oktatás, mind a munkaerőpiacon való elhelyezkedés terén. Következtetésképp nagyobb teret és lehetőséget biztosít azon rétegek számára, amelyek már így is nehéz helyzetben vannak hátrányos helyzetük révén. (Magyar Népfőiskolai Társaság, 2009: 15–42)

Tehát megállapíthatjuk, hogy *„gazdasági szempontból gyorsíthatja a foglalkoztatás növelését és hozzájárul a pénzügyi források hatékonyabb hasznosulásához”* (Farkas, 2013a:301).

Közvetett és közvetlen hatásait tovább vizsgálva, számos pozitív tapasztalat mutatkozik meg az INFTE és az oktatási rendszer kapcsolatában. Az egyén kerül a központba, mivel nem csoportban, hanem individuumként kell foglalkozni vele. Az oktatáspolitikai által alkotott oktatásrendszer hatékonyságát is elősegíti a validáció, a folyamatos tanulót érintő értékelés folyamán. Ezáltal, a meglévő problémákra tudnak együttesen reagálni és hangsúlyozni azokat (pl.: területi problémák, erőforrás problémák). Az egyén és oktatása kapcsán nem lehet

figyelman kívül hagyni, hogy az elismerés folyamata, nem követeli meg a már meglévő tudás ismétlését, hanem tud az egyén azon kompetenciáival foglalkozni, melyek fejlesztésére több időre van szüksége, tehát kialakulnak az egyéni tanulási utak. Az oktatás és gazdaságpolitika összefüggéseinek terén, az összefogás kialakítása és az egymáshoz hangolódás lehetne meglátásom szerint a kulcsszó. A közzsféra, a privát- és harmadik szektor szervezeti elősegítése rejlik az összefogásban. Például egy cégnél, ahol a humán erőforrás tekintetében új, eddig nem meglévő kompetenciával rendelkező munkaerő szükségeltetik, akkor az INFTE által ez a folyamat felgyorsítható. A meglévő munkaerő megfelelő kompetenciafelmérése után – tehát a készségszükségletek felmérése után – képzés beindítása, hogy a rendszer segítségével révén teljesíteni tudja a megfelelő képezéseket az adott szakmában. Meg kell említeni, hogy egy-egy területet készségigényére is tud válaszolni a validációs rendszer, mely nem csak az adott gazdasági szektor meglévő szükségletét elégíti ki, hanem elősegíti a munkába való integrációt is az egyének számára. (Magyar Népfőiskolai Társaság, 2009:15-42)

A gyorsuló, fejlődő világ színvonalaként emlegetett XXI. században, az INFTE segítséget tud nyújtani az oktatási rendszerben való hatékonyabb részvételével. Az iskolarendszerű oktatás rugalmatlansága és merevsége, nem lehet felkészült az új technológiák vagy éppen az IKT-eszközök szektorában. Kiemelkedő fontossággal bír, hogy a rohamosan fejlődő technológiák mentén, nincs idő azon készségek fejlesztésére, ahogyan azokat a formális keretek kínálják, hanem előtérbe kerül az informális és nem formális szintek között elsajátított tudás. Végül, de nem utolsó sorban az Európai Unió politika is az INFTE-rendszerek megfelelő kialakítását szorgalmazza, felismerve azok fontosságát. A szakpolitikai fejlődési tényező elősegíti a Lisszaboni Stratégia és az Unió céljainak gyakorlatba ültetését. (Magyar Népfőiskolai Társaság, 2009: 15–42)

Németh Balázs összefoglalása alapján, a felnőttoktatás területén az alábbi tevékenységek tekintetében jelenik meg kiemelkedően az elismertetés igénye. *„Az önbizalom, öntudatosság és önértékelési készségek fejlesztése; Az önkéntes munkában szerzett megfelelő gyakorlat; Tanulásként fogjuk fel a munkahelyi gyakorlatot, a cserét és a társadalmi szerepvállalást; Munkába állás és visszatérés tevékenysége; A formális képzésekben, vagy nem-formális tanulási lehetőségekbe való visszavétel; Munkahelyi fejlődés és fejleszthetőség; Formális szakképzések egy részének, vagy egészének megszerzése; Egyéb szakmai ismeretek, szakképzettség megszerzése munka mellett; Készségbővítés, részsképzés, kompetenciafejlesztés”* (Németh, 2012:57–58).

Az INFTE akadályai

A nem-formális és informális tanulás elismerésének akadályait az „Egy OECD-projekt tanulságai” című 2007-es kutatás alapján dolgozom fel, mely kutatás egy végső jelentés a 2005-ös, megelőző kutatás folytatásaként.

Az akadályok vizsgálatánál meglátásom szerint, az első és leglényegesebb mozzanat a megfelelő politikai akarat hiánya egy INFTE-rendszer kialakítására. Itt fontos jelezni azt, hogy „*az oktatáspolitikára hatással van az is, hogy rendkívül szerteágazó, sokszor egymásnak ellentétes, egymásnak feszülő gazdasági, társadalmi, intézményi és egyéni érdeket kell kiszolgálnia*” (Farkas, 2013a:293). A társadalomban viszont, elévülhetetlen és jogos igény merül fel, hogy meglévő tudásukat kamatoztathassák. Magyarországon azonban nincs megfelelő rendszer, az előzetes tudásmérés nem működik megfelelően. Bár a 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény, a hatálya alá tartozókat, minden esetben kötelezi, hogy mérjék az előzetes tudást, nem találkozhatunk egy nemzeti szintű fejlesztési programmal, amely a módokat, és azokat gyakorlatokat mutatná be, melyeket az ellátók⁶ gyakorolnak. A program egységesíthetné egy rendszerben a lehetőségeket. A helyzet kiindulási pontját ez jellemzi hazánkban. Másodsorban attitűdváltoztatásra lenne szükség az INFTE-vel kapcsolatban. Nem csak a validációnak, hanem az Life Long Learningnek⁷ sincs megfelelően kialakult kultúrája Magyarországon. A köztudatban még nem fogadják el a nem formális keretek között szerzett tudást és az ún. „papírt”, tehát a végzettséget igazoló dokumentumot részesítik előnyben. Az oktatási intézmények között főként a felsőoktatási rendszer nem mutat hajlandóságot azon tudások elismertetésére, melyeket nem a saját kereteik között sajátítottak el a hallgatók. Pedig az egyének többnyire a gyakorlatuk során megszerzett tudást szeretnék validálni és hozzá további kompetenciákat fejleszteni. Kérdés, hogy a gyakorlatorientált oktatási paradigmákat hangoztató oktatáspolitikusok szeme előtt ez kincset érő tudás miért nem kamatoztatható tovább. A fejezetben eddig megfogalmazottakból következtetni lehet, hogy az együttműködés hiányával magyarázhatjuk ezeket a jelenségeket. Bármely vonatkozást nézzük, problémákat tapasztalunk, akár a munkaerőpiac és a felnőtt- és oktatáspolitikai, akár az oktatási intézmények között párbeszédet és konstruktív magatartást vizsgáljuk (Magyar Népfőiskolai Társaság, 2009: 15–42).

Az első bekezdés tartalmát megragadva, Európa más országaiban tapasztalható jelenség, hogy az országban különböző eljárásmodok léteznek a validálásra, de ezek nem nemzeti szinten egységesek, hanem minden központ, szervezet és elismertetéssel foglalkozó saját rendszerét fejleszti, eltérő módszerekkel.

6 Ellátók: a mérést-értékelést, érvényesítést és elismerést végzők.

7 LLL – Life Long Learning

Az egységes rendszer hiánya a mind a közszférában, mind a privát és harmadik szektorban bizalmatlanságot táplál az INFTE-vel kapcsolatban. További probléma, hogy Franciaországban és Olaszországban a meglévő rendszerek vonatkozásában, a források és igények közötti ellentmondás húzódik az INFTE-ben. Rendkívüli forráshiányt tapasztalhatunk az Európai Unió más országaiban ennél a területnél. Az INFTE szolgáltatási központok 50%-a, a gyakorlatba ültetés során például anyagi nehézségekbe ütközött Portugáliában. (Magyar Népfőiskolai Társaság, 2009: 15–42)

A 2007-es kutatási eredmény⁸ szerint jellemző akadály, hogy az INFTE-nek a tevékenységi feladatának ellátásában hiányzik a megfelelően képzett szakembergárda. Franciaországban például jellemző a formális, hagyományosnak tekinthető vizsgáztatási módok alkalmazása az INFTE-eljárások során. 85%-a a szakmai képviselőknek, míg maguk az értékelők 96%-os többséggel azt mondták, hogy saját köreikben, tehát az értékelőknél is, továbbképzésre lenne szükség. A másik oldalt vizsgálva személyes korlátokkal találkozhatunk az igénybe vevő részéről. Az alacsonyabb iskolai végzettségűek körében főként jellemző, hogy nehéz a munkaerőpiacra történő integrációjuk. Az alacsony iskolai végzettséggel foglalkoztatott egyéneknek általában önbizalma gyenge, és a képzettségi háttérük is fejlesztésre szorul. Ezek nem csak egyéni példák, hanem általános a helyzet-nehézségeket mutatnak, hogy miért nem csatlakoznak az INFTE-hez. A fent említettek mellett súlyos probléma még a tájékoztatatlanság. Ez a jelenség, szintúgy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőkre hat a legjobban, őket sújtja a legnagyobb hatással. Norvégiában elvégeztek egy vizsgálatot, melyben 21 ezer főnyi, középiskolai tanulmányokat folytató felnőtt népesség körében lefolytatott adatfelvétel szerint, 85%-uk nem is hallott az INFTE létezéséről. Továbbá egy Franciaországban lefolytatott vizsgálat szerint, az egyik INFTE-központba ellátogatott 70 ezer felnőtt fele, nem teljes körű tanácsadást kapott, amely nem szerelte fel őt a megfelelő információkkal a továbblépéssel kapcsolatban. Végül egy portugál problémát említek, melyben az eljárást korlátozzák a szigorú előírásokkal. Ezek a szabályok összetettek és hosszadalmassá teszik az eljárást, mellyel a legfőbb akadályozó tényezői a folyamatnak. (Magyar Népfőiskolai Társaság, 2009: 15–42)

8 European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning Learning, 2007 Update A final report to GD Education and Culture of the European Commission. MANUEL Souto Otero, Jo HAWLEY and Anne-Mari Nevela (eds.) I-III., Final Report, 2008, ECOTEC

Eredmények Európában

Országok eredményei

Az ECOTEC⁹ brit tanácsadó cég, a 2005-ös kutatásában 30 országgal kapcsolatos tapasztalati adatait gyűjtötte össze, az *Európai leltár az informális és nem-formális tanulás elismeréséről* címmel. 2007-ben az egész leltár frissítésre került, a 2005 óta tapasztalt frissítésekkel kiegészítve (ECOTEC, 2007).

A 2007-es 32 országról szóló jelentés tovább differenciálta azokat az átfogó kategóriákat, melyet a 2005-ös jelentés még az INFTE gyakorlatát taglalva három csoportra osztott. A gyakorlatot alacsony, közepes és magas profilú és szintű kategóriákba sorolták be. Ezt kiegészítve jelent meg a szinte teljes ellenállást mutató gyakorlat. A 2007-es gyűjteményben megmutatkozik, hogy tapasztalható egyes országokban negatív fogadtatás, illetve ellenállás is az INFTE-vel kapcsolatban. A kutatás Lettországot, Horvátországot, Máltát is ezek közé sorolja, melynek magyarázata a formális oktatás erős hagyományaiban rejlik.

A Magyar Népfőiskola által kiadott *A tanulás sokfélesége című kötetben*, a felnőttkori nem-formális és informális tanulás előtérbe kerülése Magyarországon és Európában címmel jelent tanulmány 2009-ben. Címéhez igazodva, témaköreiben is ezzel foglalkozó tanulmány szerint, a 2007-es ECOTEC-kutatás – bár hazánkat nem sorolja tételesen és név szerint ide –, de csoportjai közül Magyarországot az alacsony szintet képviselő országok közé sorolja be. Ebben a csoportban az elfogadottság gyenge, de az érdeklődés növekvő tendenciát mutat, mindközben a törvényi szabályozás vagy el sem indult vagy a kezdőponton jár az ebben a csoportban lévő országok körében.

A középszintre besoroltak csoportjában az országok általában már megvalósítottak több nemzetközi projektet, a szakpolitika foglalkozik az INFTE-vel és a keretet adó szabályozások és jogszabályok, valamint rendeletek kezdetén tartanak, mely a gyakorlatban történő megvalósulás állapotát is mutatja. Nemzeti modelljük kialakításánál tartó, tehát kellő alappal rendelkező országokat is ide sorolhatjuk, mint például a Cseh Köztársaság, Szlovénia vagy Luxemburg.

Magas fejlettségi szintet képvisel többek között Finnország, Franciaország és Dánia is. Itt tapasztalhatunk megfelelő jogi kereteket, melyeknek gyakorlati megvalósítását rendeletek és jogszabályok könnyítik és segítik. A gyakorlatba való implemenáció elindult, megfelelő nemzeti INFTE-politika van az országban. A magas fejlettségi fokkal rendelkező országokban, a dokumentáció szerint, olyan gyakorlati módszertan alakult ki, mely szinte már teljesen beilleszthető az oktatási rendszer egészébe (Ecotec, 2007).

9 Lásd: www.ecotec.com

Gyakorlatban alkalmazott módszerek, eljárasmódok tipizálása

Az INFTE-eljárásoknak sokféle gyakorlati módszerét ismerjük Európa országaiból, és több helyen is megjelentek jó gyakorlatok, melyek az adott ország nemzeti szintű koncepciójának kialakításában kulcsszerepet vállaltak.

A formális oktatási és képzési rendszer validálási eljárásaihoz főképp a tesztek és vizsgák alkalmazása kapcsolódik. Ezek átláthatóságuk, valósághűségük és korrektségük miatt vívták ki maguknak a rangot az intézmények körében. Viszont ennek kapcsán meg kell említeni, hogy azok, akik negatív tapasztalattal rendelkeztek eddig a tanulásról, a vizsgázásánál és tesztjeik megírásánál, várhatóan nem nyújtanak olyan teljesítményt, mint a hétköznapiakban. Ezt a rendszert használja az osztrák szakképzési törvény, mely INFT-eljáráson alapuló záróvizsgát engedélyez a szakképzésnél. Németországban egy olyan INFTE vonatkozó validációs eljárás hivatott meggyőződni egy vizsgával a jelentkező kompetenciáiról, amelyet egy kormányzati rendelet előírás fogalmaz meg. Annak kapcsán, hogy egy adott szakmában, az eltöltött periódussal milyen hosszúságúnak kell lennie az eltöltött időnek, s melyik lehet akár külföldi tapasztalat is az előzetes tudásból. A belgiumi flamand közösségben, egy-egy olyan speciális vizsgára teremtenek lehetőséget, melyben az egyén, aki akár munkája során vagy akár egy máshol lefolytatott képzésben szerezte meg kompetenciáját, ugyanúgy elfogadtathassa képesítését, mintha hagyományos formában végezte volna el tanulmányait.

Luxemburgban a deklaratív (önértékelési) módszer terjedt el a legmeghatározóbban. E módszer lényege, hogy elsősorban a jelentkező egyén felmérje, megítélje és őszintén bevallja saját kompetenciáit. Többnyire azok a jelentkezők preferálják ezt a módszert, akik már egy jó ideje eltávolodtak a formális oktatás kereteitől. Az egyénnek reálisan kell feltérképeznie saját kompetenciáit, mely önértékelést, egy objektív harmadik fél is megvizsgálja, ami az önértékelés ellenőrzési szempontjain alapul. A mentorálások során fokozottan ügyelni kell, hogy az eljárást igénybe vevők sikeresen tudják végezni az önértékelést, biztosítani kell szabványt vagy valamilyen útmutatást a felkészítő szakaszban, hogy a lehető legsikeresebb legyen az értékelést végző. Ez a módszer az álláskeresőket önállóbbá válását szolgálja Luxemburgban. Egy eljárás keretében a kompetenciáik alapján megvitatják a résztvevők egyéni karriertervüket munkaerő-piaci esélyeiket, és törekednek ezek összehangjára. A csoportfoglalkozások során egy útmutató jegyzetfüzet szolgálja, hogy reálisan át tudják értékelni további terveiket.

Németországban is egy hasonló önértékelési módszer terjedt el, melynek ProfilPASS a neve, s egy szakmai orientációt biztosító értékelési eszköz. Öt részre differenciálják, melynek első részeként áttekinti az igénybe vevő saját életét, majd dokumentálja tevékenységterületeit, harmadikként mérlegeli kompetenciáit, majd céljait és következő jövőbeni lépéseit vázolja fel. Az utolsó része a re-

ferenciák, vallomások, és más dokumentumok gyűjtése. Négy szintre osztották a készségeket és kompetenciákat. Az első két szinten az ún. készségek vannak, melyek olyan tevékenységek, amiket az egyén el tud végezni mások instrukciói alapján vagy már autonóm módon is a megszokott feltételek közepette. A harmadik és negyedik szintet kompetenciának hívják, amikor már olyan tevékenységek besorolását végzik, amelyeket változó feltételek közepette is el tud egyedül végezni az egyén vagy éppen más feltételek között, akár el is tudja magyarázni és be is tudja mutatni azt a tevékenységet másoknak.

Dániában viszont egy másik, a portfólió módszere a legelterjedtebb. 2004-ben alakították ki *Az előzetes tanulás elismerése az oktatási rendszeren belül c.* programban egy minőségbiztosított folyamatot. Ez a módszer együttesen tartalmaz több eljárást, ami bemutatja az egyén készségeit, illetve a végterméke egy koherens elemekből álló dokumentáció. A külső értékelés is beletartozik az eljárásba, mely mellett különböző dokumentumokat von be, különösen törődve az objektivitásra. Minden esetben a mérhető tanulási eredményre összpontosít ez a módszer. Ehhez részben hasonlatos gyakorlat a dán intézményekben helyzet-tisztázással és útmutatással kezdődik. Itt tájékoztatást kapnak a lehetőségekről, folyamatokról, szabályokról és kötelezettségekről. Végül egy dokumentum áttekintés után kompetenciaértékelés, strukturált interjú készítése, megfigyelés, gyakorlati feladatok elvégzése, tesztek találhatók benne. Ez áll össze egy objektív és koherens dokumentáló csomaggá, amit az egyén utána felhasználhat.

Az egyik legkézenfekvőbb megoldásnak a megfigyelés mutatkozik. Mindennapi munkatevékenység és feladatvégzés megfigyelése, mely egy mesterséges szimulációban mutatkozik. Természetesen az igénybe vevő számára ez nyomasztó helyzet. Ezek olyan mesterséges szituációk, amelyek különböző élethelyzeteket teremtenek az egyén számára, melyekben a mérni kívánt kompetenciákat használniuk és alkalmazniuk kell, s így ezek megvizsgálhatóak. Ez a módszer működik Szlovéniában, ahol az Országos Szakképesítések szinte mindegyike megszerezhető megfigyelés módszerével végrehajtott INFTE-eljárással. Dániában például ilyen a bevándorlók esetében alkalmazott módszer, amelyen az élethelyzetek ilyenén adekvát változtatásával szembesülnek az egyének. (Magyar Népfőiskolai Társaság, 2009)

Törekvések magyarországon

Török Balázs „A nem formális és informális tanulás elismerése” című tanulmánya és az OECD számára készített magyar jelentés összefoglalása alapján a hazánkban megvalósuló INFTE-kezdeményezésekről az alábbiakban írok részletesebben.

Elsőként hazánkban is, a külföldi gyakorlathoz hasonlóan, a számítástechnikai-, és idegen nyelvű oktatás területén terjedt el az INFTE. Több évtizede működő gyakorlat, hogy a csoportok besorolása céljából, ún. szintfelmérőt íratnak a tanulóval, hogy a hasonló képességű társakkal hatékonyabban egységet tudjanak alkotni és egy csoportba kerüljenek. Itt egy előzetes tudásszint mérésről beszélhetünk. A megfelelő irányelveket erre, a 1992 óta működő NYESZE¹⁰ dolgozta ki, hogy az előzetes tudásmérés, mint kötelező eljárás alkalmazása, egységesen működjön. Természetesen az oktatási szervezetek között itt is megoszlanak a vélemények, hogy mi a legjobb gyakorlat a mérés lefolytatására, de fontosságukat nem vitatja egyik sem.

1997-től működik Magyarországon nemzetközi szabvány alapján az ECDL, amely egy olyan Európai Számítógép-használó Jogosítvány, amely a megszerzett – legyen az informális vagy nem-formális környezetben – informatikai tudást igazolja. 1997 és 2002 között több mint 200 000 ember váltotta ki kártyáját, valamint több mint 400 akkreditált vizsgaközpont jött létre. Ennek lényege, és fontossága számunkra, hogy képzés elvégzése nélkül is bárki jelentkezhet bizonyos modulokra vizsgázni, tehát „papírosítják” az informális úton szerzett tudását.

A Regionális Képző Központok¹¹, melyek szintén részt vettek a megszerzett tudás elismerésében, a 1990-es években jelentek meg Magyarországon. Elsőként kilenc egységből álló hálózat volt jelen az országban, amely nemzetközi támogatással valósult meg. Magyarországon innovációként ható, nemzetközi stratégiai módszereket és gyakorlatokat alkalmaztak ír, kanadai, francia szakértők segítségével. A Regionális Képző Központokban az eljárások menete öt fázisban zajlott. A képzési program áttekintése után modult választhattak, majd a teszt megírása és értékelése után, a következőes döntés születik a felmentésről vagy a modul elvégzésének szükségességéről. A módszertani csomagot a Nemzeti Felnőttképzési Intézet dolgozta ki 2003 és 2006 között.

2005-ben az Európai Unió és a kormányzat támogatásával, egy összefogással történő kísérleti megvalósítás született meg a hátrányos helyzetűek kompetenciakártyájának képeben. A projekt a romák felzárkóztatásának elősegítésére írá-

¹⁰ Nyelviskolák Szakmai Egyesülete

¹¹ Ma Türr István Kutató és Képző Központ.

nyult, az MTA Szociológiai Kutatóintézetének irányításával. Az előzetes tudásszint felmérő rendszerhez is illeszkedően, 350 roma jelentkező előzetes tudásszintjét, megszerzett kompetenciáit, képességeit, irányultságát, munkatapasztalatait, motivációját és személyes tulajdonságait mérték fel a Nemzeti Felnőttképzési Intézet által korábban már kidolgozásra került rendszer alapján. A mérésen dolgozó szakemberek elkészítették az egyéni tanulástérkép és karrierterv lehetővé tételét szolgáló kompetenciakártya elkészítésének módszertanát és koncepcióját, melyeket a hátrányos helyzetűek körében alkalmazni tudtak.

Egy másik kísérleti projekt 2004-ben a valósult meg a Leonardo Program keretében. Tartalmi és módszertani újításra vállalkozott a portfólió-értékeléssel egy nemzetközi együttműködés keretében, mely a felsőfokú szakképzés rendszerére vonatkozott. Három-három tanulócsoportban próbálták ki a portfólió-értékelési módszert (gazdasági tervező, informatikai statikus képzés). A megvalósult portfólió nem csak egy értékelési mód, hanem új módszertan, új elv, új gyakorlat is annak megvalósulásában, hogy együttműködésen alapuló folyamatos tudásbővítés jelenjen meg a tanulás-tanítás folyamatában. A hallgatók abszolút pozitív véleménnyel voltak az új és egyben kísérleti jellegű eljárással kapcsolatban a projektnél. Az oktatókra, akik az egész folyamatért felelősek voltak, rengeteg többletmunka várt.

Az Európai Unió 2005. január 1-től bevezette az Europass Keretrendszert, amivel az egyén szaktudásának külföldi megismerését és elismertetését/elismerését támogatják. Európában a munkaadók tájékoztatására létezik az ún. EURO-PASS PORTFÓLIÓ, melynek tulajdonosa egy olyan személyi dokumentumcsoomag birtokában van, mely a képzésben- és oktatásban megszerzett szaktudását, készségeit mutatja be. Ezek a dokumentumok a szakmai tapasztalatokat, az egyén nyelvtudását és szaktudását egy egységes rendszerben, egységes formátumban teszik összehasonlíthatóvá Európában. A portfólió célja kettős. Egyrészt a tanulmányi- és munka felvételizés/felvételiztetés folyamatát könnyítik meg, másrészt ha a pályázó más országban tanult, mint ahol dolgozni szeretne, segíti végzettségének elismertetését.

További eredmény Magyarországon a kreditrendszer és a kredit átvitel. A kredit rendszerszerű képzéssel az intézmények közötti transzfer vált működőképesé és érvényesült, a felsőoktatásban. Tehát az átvitel lehetőségével, javarészt a tanulási formák formális rendszerében működő rendszerben vált valóra. A jogszabály szerint a felsőoktatási intézménnyel hallgatói jogviszonyban állók, külföldi vagy más hazai felsőoktatási intézményben szerzett kreditjeiket elismerhetik (Török, 2006).

Befejezés és összegzés

A témát kutatva bebizonyosodott számomra, hogy jelen dolgozat minden egyes fejezete, akár egy-egy külön tanulmányt vagy szakdolgozati okfejtést, illetve egyedi kutatási területet is megérdemelne.

Visszatekintve a dolgozatra láthatjuk, hogy sok műhely alakított ki kezdeményezéseket (akár nemzetközi szinten is), valamint egymástól elszigetelt szereplők is megalkották saját eljárási módjukat, illetve teljes eljárásukat. Magyarország az informális és nem-formális tanulási környezetben szerzett tudás elismertetésének területén sajnos még nem dicsekedhet túl jó eredménnyel, de már részt vett több nemzetközi együttműködésben is, ami bizakodásra ad okot.

Véleményem szerint az INFTE kultúrája és társadalmi elfogadottsága, valamint sikeressége azon múlik, hogy ki tud-e építeni a regnáló kormányzati politika megfelelő feltétel- és környezetrendszerre. Egy jól definiált törvényi keret, amelyet rendeletekkel és jogszabályokkal kiegészítve gyakorlatban is meg lehet valósítani, alkalmas táptalaja lenne egy működőképes INFTE-rendszer kialakításának. Egy olyan nemzeti tanulási stratégiára lenne szükség, mely nem Európai Unió nyomására születik. Fontos prioritásként kellene benne szerepelnie a már megszerzett tudás elismerésének, ami segítségére lenne minden (például gazdasági) szereplőnek, hogy meglássák milyen rejtett erőforrások találhatók, vagy éppen milyen erőforrásigények mutatkoznak a munkaerő-piacon.

Bízom benne, hogy az olvasó előtt is megmutatkozott, milyen nagy szükség van egy ésszerű és fenntartható rendszer kialakítására, mely erőforrás befektetése többszörösen megtérül, ehhez kétség sem férhet.

Reményemet fejezem ki azzal kapcsolatban, hogy egy nemzeti oktatási stratégiában megfogalmazódjon az INFTE fontossága és ezzel egy külön oktatási-szakpolitikai csoport jöjjön létre. Mindemellett ehhez hozzá kell rendelni a megfelelő erőforrást, szakembereket és ellenőrző szervet is. A csoport részletes környezettanulmány után a legjobb európai gyakorlatok mintájára, a demográfiai és munkaerő-piaci sajátosságokat figyelemmel kísérve létrehozhat egy olyan rendszert Magyarországon, melyben a tanulmányban tárgyalt pozitív hatások mindegyike tapasztalható lesz.

Felhasznált irodalom

1. DERÉNYI András, MILOTAY Nóra, TÓT Éva, TÖRÖK Balázs (2007): *A nemformális és informális tanulás elismerése Magyarországon, Egy OECD-projekt tanulságai*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium, Országos Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai Unió Kapcsolatok Főosztálya
2. European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning Learning, 2007 UPDATE A FINAL REPORT TO GD EDUCATION AND CULTURE OF THE EUROPEAN COMMISSION. Manuel Souto Otero, Jo Hawley and Anne-Mari Nevela (eds.) I-III., Final Report, 2008, ECOTEC
3. Etenim Kft.: *Az informális és nem-formális tanulási keretek között szerzett tudás elismertetése*. 2006 www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=735. Letöltés: 2014. márc. 1.
4. FARKAS Éva (2013a): *A láthatatlan szakma – Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. Pécs: typiART Médiaműhely Kft.
5. FARKAS Éva (2013b): *A lifelong learning mobilitási eszközök alkalmazási gyakorlata Magyarországon*. Szeged: SZTE JGYPK.
6. HALÁSZ Gábor (2008): *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek (az Educatio folyóirat számára készített, nem publikált tanulmány)*, http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm. Letöltés: 2014. márc. 1.
7. HENCZI Lajos (2011): *A kompetencia fogalma és a kulcskompetenciák jelentősége a munka világában*. In Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
8. NÉMETH Balázs (2012): *A nem-formális és az informális tanulás elismertetése Európában, különös tekintettel a felsőoktatási validáció szerepére*. In. Németh Balázs (szerk.): *Andragógiai kutatások és fejlesztések*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzései és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
9. Sz. TÓTH János (szerk.) (2009): *A tanulás sokfélesége*. Budapest: Magyar Népfőiskolai Társaság.
10. TÖRÖK Balázs (2006): *A nem formális és informális tanulás elismerése*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium
11. 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
12. 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

NAGYPÁL KATALIN

Felnőttoktatói szerepek és kompetenciák

Bevezetés

Az andragógus, a felnőttoktató, a felnőttképző, olyan szakember, aki a felnőttek oktatásában, képzésében lát el speciális szerepet. Az andragógus tisztában van a „felnőttiség” létállapotának pszichológiai, fiziológiai, szociális, ökonomiai jellegzetességeivel. Az andragógus háttértudása birtokában diagnosztizál, mely diagnózisra személyközi kapcsolataiban reagál. A felnőtteknek, minimálisan a munkaerőpiaci helytállásuk, vagy munkaerőpiacra történő integrálásuk céljából, maximálisan a Life Long Learning, mint az élethosszig tartó tanulás, az élethosszig tartó megújulás és kiteljesedés programjának megvalósulását segítve, számos szolgáltatást lehet és kell nyújtani. A szolgáltatások feladatai és szereplehetőségei világosan körülhatároltak.¹ A szolgáltatásban résztvevő szakember lehet pszichológus, jogász, szociális segítő, pályaválasztási tanácsadó stb. Az oktatás, képzés megszervezéséért, a minőségbiztosítási rendszer fenntartásáért felelős az oktatásszervező². A képzésben, az ismeret átadó személynek, a tanárnak, világosan letisztázott körülmények között nincsen más feladata, mint az oktatás, a tanulássegítés és saját szakmai fejlődése. A valóságban azonban, általában pénzügyi okok miatt, nincsen minden feladatra biztosítva speciálisan képzett szakember, így a szerepek egymásba csúszhatnak, egy-egy a felnőttoktatásban résztvevő szereplőnek egyéb feladatkörökkel is tisztában kell lennie, a feladatok ellátását gyakorolnia kell.³

Dolgozatomban a felnőttoktató andragógus feladatait, szerepeit és kompetenciáit foglalom össze. A dolgozat előbb a felnőtt tanuló speciális jellemzőit ismer-

1 Felnőttképzési szolgáltatás a képzési tanácsadás, a rehabilitációs-, reintegrációs tanácsadás, az elhelyezkedési tanácsadás, a pályaválasztási, pályaaorientációs tanácsadás, a pályakorrekciós tanácsadás, az előzetes tudásfelmérés, a mentorálás, a tutorálás, a mentálhigiénés tanácsadás, az egyéb (pl. pszichológiai) tanácsadás, az egyéni (pl. számítógépes, informatikai) tanácsadás, képzés, jogi tanácsadás és a help desk, mint információs tájékoztatás (13).

2 Az oktatásszervező feladatainak részletes leírását lásd: Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma*. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25. évéről. typiART Médiaműhely Kft. 196–198.

3 A felnőttoktató feladatainak részletes leírását lásd: Farkas (2013): 199–201.

teti, hogy ebből kiindulva világossá válhasson, melyek azok a feladatok, melyeket a felnőttoktatónak el kell látnia, és azok a kompetenciák, melyekkel ehhez rendelkeznie kell. A téma szakirodalom tekintetében alaposan körüljárt, célom tehát ezen szakirodalmak összegyűjtése és értékelése.

A felnőtt tanuló jellemzői

Zrinszky a felnőtttség meghatározásakor idézi a mindennapos szóhasználatot, miszerint „*a felnőtttség a felnövekvést követő életszakasz*”,⁴ mely „*különféle jellegzetességek együttese*”.⁵ A felnőttkor „*különféle jellegzetességekkel*” mérhető naptári életkor, fiziológiai életkor, pszichikus életkor, szociális életkor és értékrend szerint. (Bővebben lásd: Zrinszky (2008):8-9.) Látható, hogy ennél az életszakasznál sincs egy mereven rögzített séma, mely minden változót lefedne, azonban vannak olyan jellemzők, tényezők, melyek egy egészségesen érett felnőttet meghatároznak.

A felnőtt jogi értelemben önálló, független személy. Döntéseiről vállalja a felelősséget. A felnőtt napjának jelentős részében rendszeresen és kötelezően elvégzendő munkát végez, melyért fizetést kap, mely megélhetésének alapja. A felnőtt rendelkezik tanulási, élet-, és munkatapasztalatokkal, melyeket adott célok elérése érdekében felhasznál. A *felnőtttség* ezen tényezői a tanulási motivációjukat is meghatározzák.

Kraiciné a Felnőttképzési Módszertárban áttekinti, hogy a XX. század folyamán az emberi életút, s benne az iskola előtti, majd az iskolarendszerű formális tanulás, a munka és a pihenés, milyen viszonyban álltak egymással.⁶ Az elsősorban munkaerőpiaci versenyképesség, másodsorban pedig a személyes boldogulás és komfortérzet fenntartása miatt a 2000-es évekig egyre sűrűbb ciklusokban váltakozó „tanulás–munka–tanulás–munka”- mintázatú életutat felváltotta a szinkrón tanulás, melyben már nem különíthető el egy konkrét szakasz az ismeretszerzésre, hanem a tanulásigény folyamatosan kielégítendő majd adaptálódó létállapot.

A felnőtt, egy konkrét cél vagy szükséglet miatt, célirányosan választja ki a képzést, melyet látogatni fog.⁷ „*Felnőtt tanulónak tekinthető minden olyan tanuló, aki a felnőtt életkorában (állam)polgár, aki munkája mellett, vagy annak hiányában*

4 Zrinszky László (2008): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Okker Kiadó és Kereskedelmi Kft. Budapest. 8. o.

5 Uo.

6 Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum. Budapest. 52. o.

7 Uő. 53. o.

*bármiféle indíttatásból önként, vagy külső késztetésre vállalja tudása, képességei, kompetenciái fejlesztését.*⁸

A gyermekhez, fiatal felnőtthez, mint hivatásos tanulóhoz képest a felnőtt megváltozott időszerkezettel bír. E szerint egy időbe torlódik a munka, a szabadidő és a tanulás ideje. A felnőtt emiatt praktikus és azonnal felhasználható tudásra vágyik.⁹ Csoma is hivatkozik arra a megállapításra, hogy „*az emberi élet időszerkezeti alakulatai és a tanítás- tanulási folyamatok egybevetethetők, találkozásuk szociológiailag és didaktikailag feltárható, aminek kikerülhetetlen tanítási és tanulási következményei vannak.*”¹⁰ Ebből kiindulva, a felnőtt számára a releváns ismeretek a fontosak, olyan képzés, melynek fókuszában az ő specializált problémája áll, de legalábbis nem tér el lényegesen tőle, és mindezt a tudást gyorsan akarja megszerezni, feldolgozni és alkalmazni. „*A tanulási folyamat megtervezésénél messzemenően figyelembe kell venni a felnőtt tanuló igényeit, azt, hogy mit akar tanulni, tehát célszerű ebből kiindulni, vagy ezt a középpontba állítani.*”¹¹ Dr. Kálmán Anikó szerint a felnőtt tanulás legjobb motivációja a kíváncsi és a tényleges szakmai tudás közötti különbségnek a tudatosítása. A felnőttoktatási szakember feladata, hogy a felnőtt kíváncsi és tényleges ismerete közötti különbséget megértse, és ennek alapján olyan képzési stratégiát alakítson ki, mely alkalmas a tanuló személyes készségeinek fejlesztésére.¹²

A problémaközpontúságnak és praktikusságnak, a felnőtt igényeiből adódóan, a képzés meghatározó jellemzőinek kell lennie. Ezen jellemzők érvényesülése kiemelten hat a felnőtt motivációjára is.

A saját pénzét és idejét önként áldozó tanulóról elmondható, hogy motiváltabb, mind a hagyományos iskolarendszerben résztvevő diákok. Motivációja külső tényezőre való reakció, a munkaerőpiacra való bekerülés vagy bennmaradás igénye hajtja.¹³ Amint elvárásai a tanfolyam által kezdenek kielégülni, a belső motivációja is jóval erősebb lesz. Aktivitása függ családi környezetének támogatásától és a képzésben tapasztalható támogató légkörtől, az oktató és tanulótsáks részéről.

8 Uő. 51. o.

9 Guncz Szilvia: *Az ideális felnőttoktató képe a felnőttek szemében.* In: Andragógiai kutatások és fejlesztések. (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 166. o.

10 Csoma Gyula: *Új szempontok a felnőttoktatás tanítási tanulási folyamatainak időszerkezeti hátteréhez.* In: Időhasználás és felnőttoktatás. Az időfelhasználás társadalmi változásainak felnőttoktatási tanulságai Magyarországon. (2003) Szerk. Mayer József. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 133. o.

11 Kraiciné Szokoló Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár.* Új Mandátum. Budapest. 57. o.

12 Kálmán Anikó Dr. (2005): *Andragógiai módszertan.* A felnőttoktatók kompetenciái. Okker Oktatási és Kiadó Kft. Budapest. 46. o.

13 Guncz Szilvia: *Az ideális felnőttoktató képe a felnőttek szemében.* In: Andragógiai kutatások és fejlesztések. (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 165. o.

A kialakult személyiséggel, határozott elképzelésekkel rendelkező felnőtt pragmatikus és önirányító személy, aki „felvállalja a saját életével kapcsolatos felelősséget. Értérendjében fontos szerepet foglal el az autonómia (...). Mindazonáltal jól reagál arra, mikor érettségére apellálnak, vagy tanulási szándékát meszesemenően figyelembe veszik és értékelik.”¹⁴ A felnőttképzés színtereinek építenie kell arra, hogy az elsajátítandó új tudás, attitűd és kompetencia kapcsolható legyen a korábbi tanulmányokhoz, élet- és munkatapasztalatokhoz.¹⁵ A felnőtt gazdag élettapasztalatának beépítése a képzésbe elengedhetetlen és jelentős motiváló erővel bír. „Egymás figyelmes meghallgatása elemi feltétele annak, hogy az egyén a tanulási környezetben kollektív tapasztalatokhoz jusson. Mindez óriási erőforrást jelent.”¹⁶

A szakirodalmak mindemellett a felnőtt gazdag élettapasztalatának hátránya-ira is rámutatnak, amennyiben az meggátolja az új és releváns ismeret elsajátítását. Ebben az esetben a legrosszabb eshetőség, ha az oktató státuszából adódó, és nem tudományos érvelési technikával és magyarázattal győzi meg a hallgatót. „Indulásként el kellene érni, hogy a tapasztalati ellentétek, valamint a gyakorlati, partikuláris fixálódás következményei a felszínre kerüljenek, és tudatosuljanak a tanítványokban. (...) A tapasztalati ellentéteket problémaként lehet tudatosítani, és a problémát megoldáshoz lehet segíteni. Ez már segíti a kitekintést a gyakorlati, partikuláris szintektől az elméleti szintek felé.”¹⁷ Nahalka módszerében, az előbbihez hasonlóan, a tanuló meglévő ismereteiből kell kiindulni és fokozatosan kell megeremteni a konceptuális váltás feltételeit. „Fokozatosan bizalmatlanságot kell ébreszteni a birtokolt magyarázatokkal, elméleti rendszerekkel kapcsolatban, ezt tudatosítani is kell. A tanulót szembesíteni kell látásmódja és a valóság tényei közötti ellentmondásokkal.”¹⁸

Guncz alternatív oktatási módszerek alkalmazásában látja a szituáció lehetséges megoldását (pl. kiscsoportos technikára épülő foglalkozásban), melyben „a hallgatók kooperálnak egymással, ezáltal egymástól tanulnak, és mások tapasztalatai alapján saját véleményük, meggyőződésük is formálódhat bizonyos kérdések tekintetében.”¹⁹ A véleményütköztetés kiscsoportos formában történő fel-

14 Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum. Budapest. 57. o.

15 Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum. Budapest. 58. o.

16 Uo.

17 Kraiciné Szokoly Mária, Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 76. o.

18 Nahalka István (2003): *A tanulás*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 148. o.

19 Guncz Szilvia: *Az ideális felnőttoktató képe a felnőttek szemében*. In: *Andragógiai kutatások és fejlesztések*. (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 168. o.

dolgozásának kedvez a felnőtt tanulói csoportok heterogenitása. A felnőtteknek általában markánsabb véleményük van egy-egy témában, amelyet nyíltabban vállalnak, így kevésbé kell tartani a passzivitástól, vagy attól, hogy egyetlen domináns szereplő átveszi az irányítást.

A képzésben résztvevő felnőtt tanulási technikái is nagyban befolyásolják a tanulás eredményességét.²⁰ Ezen tanulási stratégiák az ismeretszerzés korábbi színterein (pl. hagyományos iskolarendszerben vagy nonformális tanulás során) a különböző információk feldolgozásához adekvátan alakultak ki. Amennyiben ez a struktúra nem rugalmas és az új ismerettípusok elsajátítására nem kínál felhasználható stratégiát, az új tananyag elsajátítása kudarcba fulladhat.

Barabási dolgozatában a felnőtt tanuló korábban kialakult tanulás technikáinak hatását mérte a felnőttképzés résztvevőin: *„Első hipotézisünk, miszerint a felnőtt tanuló kialakít egy domináns tanulási stratégiát, amely nem módosul a felnőttkori tanulásban részben beigazolódt, részben pedig elvetendő. Az iskoláskori tanulástechnikák valóban megszilárdulva létrehozzák a tanuló erőteljes tanulási profilját, ellenben az a felnőttkori tanulási jellemzők hatására gyökeres változáson megy/mehet keresztül.”*²¹ A változás mérhetően nagyobb hatékonysággal megy végbe abban az esetben, ha a tanulási folyamatnak része a tanulási technikák megismertetése és gyakoroltatása. Kraiciné Módszertanában, az emlékeztének romlásával és tanulási technikáinak alkalmazhatatlanságával küzdő felnőtt esetében, az oktató két dolgot tehet: *„Lehetőségeket kereshet arra, hogy a tananyagaiból, követelményeiből és tanítási eljárásaiból száműzzön, vagy legalábbis minimálisra csökkentsen minden olyan elemet, amelyet a felnőttek bizonyosan emlékeztetük gyöngülő mechanikus működésével igyekeznek elsajátítani (pl. adatokat, évszámokat, táblázatokat, szó szerint megjegyzendő szabályokat stb.). Ezzel azonban (...) korlátozottan fejlesztené tanulási képességeit. Avagy megpróbálkozhatnak a felnőttoktatás, felnőttképzés tanítványai tanulási kultúrájának áthangelésével, (...) rögzítési előhívási technikák megtanításával.”*²²

Az oktatónak figyelembe kell vennie a tanulási környezet hatását a felnőtt tanulóra. A tanulási környezetre hatnak *fiziológiai tényezők*, mely alapján a felnőtt tanulóknak megváltozik memóriája és reakcióideje, *pszichológiai tényezők*, tehát a napi rutinjához szokott felnőtt, tanulói szerepbe történő átsegítését az oktatónak

20 Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma*. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. typiART Médiaúhely Kft. 186. o.

21 Barabási Tünde: *Iskolás és felnőttkori tanulás tapasztalatok a tanulás tanításában*. In: Tanulás és művelődés. (2012) Szerk.: Juhász Erika, Chrappán Magdolna. Debreceni Egyetem. 212. o.

22 Kraiciné Szokoló Mária, Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 77. o.

biztosítani kell, a megváltozott szereppel járó pszichológiai problémákat kezelnie kell. A felnőttre hatnak továbbá *érzelmi, fizikai és szociokulturális* tényezők.²³

A felnőtt tanuló speciális jellemzői tehát az időszerkezet, a motiváció, az élettapasztalat és az énkép alapján vizsgálhatóak. Kraiciné táblázata ezen jellemzőkből kiindulva gyűjti össze a felnőtt tanuló szerepét a felnőttképzésben.

1. táblázat
A tanulói szerep jellemzői Kraiciné alapján

A tanulói szerep jellemzői a hagyományos iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben	
A részvétel motiváltsága	A részvétel önkéntes, de paramétereiben rugalmatlan
A tanítás–tanulás viszonya	A tanulás- tanítás folyamata részben fedi egymást
A tanulás motiváltsága	Motivált
A tudatosság jelenléte	Érdekei tudatosak, választásában érdekei befolyásolják
Aktivitás befogadás	Aktivítására részben számítanak
Élettapasztalat kezelése	Figyelembe veszik élettapasztalatát
Didaktika	Aktivizáló, felnőttoktatási módszerekkel tanul
Önállóság kezelése	A tanulási önállóságot elvárják, módjáról és mértékéről nem maga dönt
A feladat, problémamegoldáshoz való viszony	Feladat- és problémamegoldó képességet nem várnak el, de „díjazzák”
ICT	Számítógépes kommunikáció, interaktív lehetőségek még nem jellemzőek
Csoportszerkezet	Részben homogén csoportban tanul
Teljesítmény értékelés	A sikert megerősítik, de van kudarcélmény
Az értékelés forrása	Részben ön- és csoportos értékelés
Diákközi viszony	A diákok inkább együttműködnek egymással

Forrás: Kraiciné, Csoma (2012): 78

23 Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum. Budapest. 67. o.

A tanítás. Tanítási, tanulási paradigmák

Mielőtt a tanítói szerep jellemzőit ismertetném és az eredményes tanításhoz szükséges kompetenciákkal megismerkednénk, szükségesnek tartom annak tisztázását, hogy mi is a tanítás célja, miért tanítunk, s e cél megvalósításához mely tanítási paradigma követése a legideálisabb. Bár a tanítás évezredes gyakorlata már bizonyította, hogy bizonyos ismeret, gondolkodási stratégia átadásához mely pedagógiák a legalkalmasabbak (Lásd: Csapó (2003): A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó. Budapest, 13–111. o.), a magyar közoktatás elmaradását az oktatásban élenjárókéttól* abban látom, hogy a „haladó elvek”, mint például „a társadalmi műveltségre alapozott kompetenciafejlesztés” és az „egész életen át tartó tanulásra való felkészítés”²⁴ jelszavak szintjén megjelennek, de az ezeket sikeresen megvalósító pedagógiáknak nem adnak teret. Pedig a cél és az ahhoz vezető út összehangolása elengedhetetlen.

A tanítás célja az ismeretátadás által történő gondolatformálás. *„A tanulás lényege szerint belső változás (pl. képességekben), amit az ismeretszerzés csak előkészít, megalapoz.”*²⁵ Dr. Kálmán Anikó az egyén humán és szociális rendszerének „élettávú” változását is a tanulással hozza összefüggésbe.²⁶ Érezhető tehát, hogy a tanítás, tanulás „súlya” sokkal nagyobb, mint az ismeretátadás sikeresége vagy sikertelensége. *„Rajtunk áll, hogy az új generáció – legyen az elit, vagy a kirekesztett társadalmi csoport gyermeke vagy felnőtt tagja- az életért, a munka világában elfoglalható helyért folytatott harcban hogyan állja meg a helyét, következőképp az ország, a régió, a kontinens hogyan képes megőrizni pozícióját a globalizálódó világban.”*²⁷

A XXI. Században történő érvényesüléshez szükséges kompetenciák, ahogyan Kraiciné Halász Gábor *A magyar közoktatás az ezredfordulón* című munkáját idézi:²⁸ a rugalmasság és alkalmazkodó képesség, az önálló és társas tanulásra való képesség, a problémamegoldó képesség, a kreativitás, a bizonytalanság kezelésének képessége, a megbízhatóság és kiszámíthatóság, az együttműködési és kommunikációs képességek (szociális kompetenciák), az írott kommunikáció alkalmazásának képessége, az idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció, az információs telekommunikációs technológia alkalmazása-

* Például a PISA-felmérések alapján. Forrás: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/19-minoseg>

24 Forrás: NAT, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf

25 Kálmán Anikó Dr. (2005): *Andragógiai módszertan. A felnőttoktatók kompetenciái*. Okker Oktatási és Kiadó Kft. Budapest. 6. o.

26 Uő. 10. o.

27 Kraiciné Szokoló Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum. Budapest. 77. o.

28 Uo. 54. o.

nak képessége. (Ehhez képest az iskolarendszerből kikerülők leggyakoribb hiányosságaként sorolja fel a rugalmasság, a tanulási kapacitás, a kreativitás, a kritikai gondolkodás és elemzőkészség, a döntési készség, a kezdeményezőkézség és a nyelvi kompetencia, mint az anyanyelv ismerete, írástudás és szövegértés, más nyelvek és civilizációk ismeretének és elfogadásának hiányosságát.)

Ezen kompetenciák tökéletesítésében, az ismeretátadás sikerességében és módszertani kérdésekben különböző pedagógiák segítenek bennünket. Cserné összefoglalásában, az ismeretátadás-, a szemléltetés-, a cselekvés- és a konstruktivizmus pedagógiája.²⁹ Jellemzőiket az alábbi táblázatban gyűjtöm össze.

2. táblázat
Pedagógiák összehasonlítása Cserné (2012: 123–125) alapján

	Ismeretátadás pedagógiája	Szemléltetés pedagógiája	Cselekvés pedagógiája	Konstruktivista pedagógia
Tevékenység	Tananyag „leadása”, rögzítés, számonkérés, értékelés	A tanuló közvetlenül találkozik a valósággal, érzékszerveken keresztüli megismerés	Saját tevékenység során próbálja a tudást elsajátítani	A tudást a tanuló ember maga hozza létre, maga konstruálja.
Főszereplő	Oktató	Oktató, tanuló	Oktató, tanuló	A tanuló. Az oktató az egyén tanulását segíti, tanácsadó
Forrás	Előadás, szakirodalom, tankönyv	Tapasztalat-szerzés alkalmi. Filmek, videók, tanulmányi kirándulások	Tapasztalat-szerzés alkalmi pl. tanulókíséret, drámajáték	Meglévő ismeretek, szituáció, kontextus pl. csoportmunka, projekttevékenység, önirányított tanulás
Egyéni tapasztalat, heterogenitás	Nincs jelentősége	Hozzájárul a tudáskonstrukcióhoz	Hozzájárul a tudáskonstrukcióhoz	A tudáskonstrukció erre épül.

Cserné a konstruktivista pedagógia alapján történő ismeretátadásban látja leginkább megvalósulni a tanítás, tanulás legfőbb célját, „*az új és használható tudás megszerzését szolgáló kulcsképessegek, a társadalmi lét különböző területein való helytállást elősegítő kulcskompetenciák (kialakításának segítését).*”³⁰

29 Cserné Adermann Gizella: *Andragógiai (módszertani) dilemmák az andragógus hallgatók oktatásában.*
In: *Andragógiai kutatások és fejlesztések.* (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 123–125. o.

30 Cserné Adermann Gizella: *Andragógiai (módszertani) dilemmák az andragógus hallgatók oktatásában.*
In: *Andragógiai kutatások és fejlesztések.* (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 124. o.

A konstruktivizmus „tudatosítja a tudás állandó változását, a tudományos tételek relatív igazságát.”³¹ Az oktatói munka célját tehát nem abban látja, hogy örök igazságokat vésson az emlékezetbe, hanem olyan kompetenciák fejlesztésében, amelyekkel a hallgató „saját meglévő tudáskonstrukcióit építi tovább, saját cselekvéseit képes általa hatékonyabbá tenni”.³²

Zrinszky mindemellett leszögezi, hogy a tanítás és tanulás „bonyolult, soktényezős” folyamatában a módszer csupán az egyik tényező. „S mivel a konkrét folyamat fölöttébb változékony (...) a tanítás- tanulás módszerei rendkívül rugalmas kezelést igényelnek. (...) Azt kell felderíteni, hogy mely esetekben mely módszerek elvileg a legmegfelelőbbek, vagyis a „ha... akkor” logikáját kell érvényesíteni.”³³ Amennyiben a körültekintő helyzetelemzés után, a megfelelő pedagógia kerül kiválasztásra, az alkalmazása által kitűzött célok (pl. kompetenciák fejlesztése) a tanulásra fordított idővel egyenes arányban valósulnak meg. Hosszabb idő alatt jelentősebb változást lehet elérni, de rövid idő alatt is, ha a gyakorlatok rábírnák a hallgatót a struktúra átvételére, melynek alkalmazásával pozitív megerősítéseket nyer a tanulás színterein oktatójától, tanuló társaitól és a munka világában is, akkor gyorsan és eredményesen rögzülnek.

A felnőttoktató feladatai, szerepei

A felnőttképzési rendszer működtetéséhez jól képzett szakemberekre van szükség, akik a felnőttképzés módszertani alapelveinek figyelembevételével megtervezik a curriculumot*, a tananyagot. Elengedhetetlen továbbá a képzés szakszerű szervezése és adminisztrációja, az ideális tanulókörnyezet biztosítása.³⁴ A felnőttképzési folyamat eredményességének azonban „legjelentősebb fokmérője a felnőttoktató (tutor, mentor, facilitátor) szakmai, módszertani, emberi felkészültsége, rátermettsége.”³⁵ A tanulók sajátosságait figyelembevevő tanár jóval többet tesz a

31 Uo.

32 Cserné (2012) 124. o.

33 Zrinszky László (2008): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Okker Kiadó és Kereskedelmi Kft. Budapest.

* A curriculum számtalan definícióval rendelkezik. „Az összes tapasztalat, amelyre a tanuló az iskola irányítása alatt szert tesz.” A curriculum a „tanulás terve”. Forrás: Kálmán Anikó Dr. (2005): *Andragógiai módszertan*. A felnőttoktatók kompetenciái. Okker Oktatási és Kiadó Kft. Budapest. 14. o. „A tervszerű felnőttképzési szolgáltatások és környezetük változatossága sokféle curriculummodellt teremt, amelyek ismeretében a felnőttoktatás rugalmasabbá válhat a tanulási lehetőségek megteremtésében.” Forrás: Uő. 22. o.

34 Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma*. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25. évéről. typiART Médiaműhely Kft. 185. o.

35 Uo.

tananyag ismertetésénél, „diverzifikáltabb feladatrendszerrel, komplexebb szerep-együttessel jellemezhető”³⁶

„Felnőttoktatóknak azok a szakemberek (oktatók, szakoktatók, trénerek, tutorok, mentorok) tekinthetők, akik egyrészt az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben, másrészt az iskolarendszerű felnőttképzésben OKJ-s és nem OKJ-s szakmai, általános és nyelvi képzéseken látnak el oktatói tevékenységet”³⁷ – határozza meg a felnőttoktató definícióját Farkas Éva. „A jogszabályok (azonban) nem fogalmaznak meg egységes elvárásokat a felnőtteket tanítókkal szemben. (...) Semmilyen jogszabály nem ír elő kötelező, a felnőttképzéssel kapcsolatos továbbképzést a felnőttoktatásban és felnőttképzésben dolgozók számára. (...) A gyakorlott felnőttoktatók többsége sem érzi ennek hiányát.”³⁸ Ezt a tényt erősíti meg Kraiciné kutatásának* eredménye is. (Lásd: Kraiciné (2009) 147–173) A felmérésből kiderül, hogy „a felnőttek képzésével foglalkozók körében nem vagy csak részben jelenik meg andragógiai végzettség vagy tudatos (elméleti és módszertani) andragógiai műveltség, esetleg ennek megszerzésére irányuló törekvés. A 300 kérdőívben megkérdezett és 30 fő interjúvolt személy közül senkinek nem volt andragógiai képesítése, pedig a 300 kérdőívben megkérdezett személy közül 138 fő dolgozott vagy dolgozik felnőttképzésben. Találtunk azonban számos, a pedagógiai végzettségtől eltérő szakképzettséget a megkérdezettek között (pl. erdőszmérnök, egészségügyi szakoktató, gépészmérnök, gyors- és gépiró, idegenforgalmi közgazdász stb.)”³⁹ A felnőttoktatóknak Farkas Éva két csoportját különíti el: a pedagógusokét, „akik szabadidejükben vesznek részt a felnőttoktatás és –képzés különböző formáiban oktatóként”,⁴⁰ a másik csoportba az oktatók tartoznak, „akik saját szakmájuk elismert szakemberei (...) és szakmai tapasztalatuk, gyakorlatuk révén vesznek részt a felnőttek oktatásában”.⁴¹

36 Uő. 188. o.

37 Uő. 191. o.

38 Uo.

* A kutatást 2005-ben végezte Budapesten, Szekszárdon és Orosházán. Véletlenszerű kérdőíves mintával mért 300 főt, 30 fővel pedig mélyinterjút készített két témában. Egyrészt, hogy a pedagógustársadalom gyakorlatába milyen mértékben szűrődik át az az új pedagógiai paradigma, melyet az európai és hazai oktatáspolitikai dokumentumok tükröznek, másrészt, hogy az ezen dokumentumok által kidolgozott szereprendszer, a hozzá kapcsolódó feladatok és kompetenciák fellelhetőek-e a pedagógiai gyakorlatban.

39 Kraiciné Szokoly Mária (2009): *Pedagógus–andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés. (2009) Szerk. Zrinszky László. Gondolatkiadó. Budapest. 171. o.

40 Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. typiART Médiaműhely Kft. 191. o.

41 Uo.

A felnőttoktatónak, aki azonban a képzés kulcsszereplője, speciális feladatokat kell ellátnia. Egész tevékenységét a didaktika alapelvei^{*42} alapján kell megszerveznie, melynek figyelembevételével a felnőtt tanuló sajátosságait és elvárásait számon tartva olyan képzést szervez, mely moduláris és flexibilis,⁴³ melyben „a felnőttoktató a tanulási folyamat segítőjévé válik”.⁴⁴ Feladata „a tanuló segítése az önálló ismeretszerzésben, a tanulás akadályainak elhárításában (...)”. A felnőttoktatónak alkalmasnak kell lennie bemeneti kompetenciák és a hozott tudás mérésére, projektek megvalósítására, pályázatok írására, tananyagok fejlesztésére, képzési program készítésére, tutori és mentori feladatok ellátására, különféle tanácsadói tevékenységek ellátására (...).⁴⁵ A munkakör részletes feladatprofilja, hat tevékenységcsoportra bontva, a tanárnő könyvében szintén megtalálható. (Lásd: Farkas (2013) 199–201)

A felnőttoktatói szerepeggyüttes magában foglalja a tantárgyi szakember, a módszertani szakember, a nevelési (osztályfőnöki) szakember, az iskolavezető, -szervező, tervezési szakember, mérési és minőségbiztosítási szakember, innovációs (pályázattíró és vállalkozási) szakember, tanácsadó, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős és szabadidő-szervező tevékenységeinek egy részét vagy egészét.⁴⁶ A modell újdonsága „nem a szerepek és a hozzájuk rendelt feladatok és kompetenciák összeillesztésében van, hanem abban a szemléletben, amely feltételezi azt, hogy a pedagógusok szerepeiket a gyorsan változó világ kihívásainak megfelelően rugalmasan és gyorsan képesek változtatni.”⁴⁷ Ezen 10 szerepelem lefedi azon modelleket, melyekkel a pedagógus szerepeket mindeztáig jellemezték. (A modellek táblázatos összefoglalását lásd: Kraiciné (2004) 82–84 és az OECD meghatározása: Kraiciné (2004) 74–75)

A felnőttoktatóval szemben megfogalmazható elvárás Mayer szerint, hogy legyen széles körű általános műveltsége, legyenek korszerű szakmai ismeretei, legyen elkötelezett az oktatás teljesítménye és minőségkultúrája iránt, személye legyen alkalmas inter- és multikulturális programok irányítására, ismerje a he-

*42A didaktika alapelvei: A tudományosság és szakszerűség elve, a rendszeresség elve, a fokozatosság elve, a tanulókhoz való alkalmazkodás elve és a tanárok, oktatók tanulást vezető- irányító szerepének és a tanítványok önállóságnak elve. Forrás: Kraiciné Szokoly Mária, Csoma Gyula (2012): Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 68–69. o.

43 Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum. Budapest. 55. o.

44 Farkas (2013) 193. o.

45 Uo.

46 Kraiciné Szokoly Mária (2009): *Pedagógus- andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés. (2009) Szerk. Zrinszky László. Gondolatkiadó. Budapest. 151. o.

47 Uő. 152. o.

lyi társadalmat, s igényeihez mértén projekteket dolgozzon ki, nyújtson tanácsadó szolgáltatásokat.⁴⁸

Guncz Szilvia az ideális felnőttoktató modelljét a felnőtt tanuló sajátos tanulási igényeiből vezeti le, ok-okozati viszonyként ábrázolva.⁴⁹ Mivel ennek a viszonynak a felismerése az oktatói munka tétje, én is ezt a szemléletet követem a szerepek és kompetenciák meghatározásakor.

A felnőtt tanulót jellemző erős, belső és önkéntes motivációra a tanár partneri viszony kialakításával felel. „A tanár egyenrangú félként kezeli a diákokat, folyamatosan együttműködik vele.”⁵⁰ A tanár személyét hitelesség és pozitív kisugárzás jellemzi. Egyszerű és természetes módon viselkedik, a hagyományos iskolarendszerű oktatástól eltérő módon, nem feladata az idol megtestesítése, nyílt, érzelmgazdag személyiség.⁵¹

Az időszerkezet sajátosságából adódóan a kevés idővel rendelkező felnőtt problémaorientáltságára az oktató a „gyakorlatorientált, azonnal alkalmazható tudás és kompetenciák kiaknázásával”⁵² felel. A tanuló személyes igényeit figyelembe veszi és tolerálja, nagyfokú empátiát tanúsít. „Gyakran terapeuta jellegű feladatokat lát el, fejlett az empátikus, probléma- és konfliktus megoldó készsége.”⁵³

A felnőtt személyes szakmabeli tapasztalatait, tájékozottságát, eltérő véleményét interaktív, gyakorlati módszerekre épülő tanítási eljárásban kamatoztatja. Alternatív módszereket (pl. tanuló csoportok) használ, az interaktivitásra törekszik, szemléltető, IKT eszközöket használ, horizontális szemléletet valósít meg. Megoldásai rugalmasak, kreatívak és az együttműködést szolgálják.⁵⁴ A csoport megbeszéli a tanár által ismertetett témát, közösen megtervezik a feldolgozás módját, az oktató aktivizálja a diákokat, helyzeteket teremt és figyelemmel kíséri a tanulást. A tanítás lényege a problémamegoldás, a kapcsolattartás, a csoportban dolgozás készségének javítása. A tanár nem a tudás egyszemélyes közvetítője, hanem a szakmabeli ismeretek átfogó rendszerének ismerője, aki eligazít az ismeretek között, magyarázza és közvetíti azokat. „Az értékredek és életmódminták sokaságából egyfajta, a saját maga által képviselt életmódmintát mutatja fel.”⁵⁵

48 Kraiciné Szokoly Mária, Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 85. o.

49 Guncz Szilvia: *Az ideális felnőttoktató képe a felnőttek szemében*. In: Andragógiai kutatások és fejlesztések. (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 164–170. o.

50 Kraiciné (2012) 89. o.

51 Guncz (2012) 165. o.

52 Kraiciné (2012) 89. o.

53 Uo.

54 Guncz (2012) 165. o.

55 Kraiciné Szokoly Mária, Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 89. o.

A kialakult személyiséggel rendelkező, felelős és önirányító felnőtt mellett a tanár mellérendelt (nem alá-fölé rendelt) pozíciót testesít meg. A viszonyban inkább segítő, tutor, menedzser.⁵⁶

A tanulók heterogenitásának, sokszínűségének kezeléséhez fejlett tananyag tervezési és szervezési kompetenciára van szükség az oktató részéről. A képzés tematikájának és kommunikációjának is a résztvevő központúságot kell hirdetnie. A tanuló tanulási nehézségeinek és hátrányos helyzetéből adódó problémák kezeléséhez elengedhetetlen a szociális kompetencia fejlettsége, a hallgató személyes és folyamatos értékelése. A speciális igényű, hátrányos helyzetű tanulók esetében az oktatónak felzárkóztató, fejlesztő és személyiség harmonizáló feladatokat is el kell látnia.⁵⁷ Terápiás jellegű módszereket kell alkalmaznia annak érdekében, hogy megakadályozza a sikertelenség, az izoláció, a személyiség negatív irányban eltérő fixálódását. (A speciális igényű tanulókkal kapcsolatos tevékenységek részletesebb kifejtését lásd: Kerékgyártó (2001) 55–57, 73)

A felnőttoktatói szerep egészen új szempontú problematikáját vázolja Cserné, a felsőoktatásban tanuló fiatal felnőttek andragógus képzésének kapcsán. A tanárnő szerint *„nagy feladatot jelent a felnőttkori tanulásban tapasztalattal nem rendelkező fiatalok felkészítése más felnőttek tanulási folyamatainak menedzselésére.”*⁵⁸ Ezen hallgatók nagy része a tekintélyelvű, frontális tanítási/tanulási eljárásokra, mintákra van szocializálva. Életkorukból adódóan sem a felnőttiség létélményét, sem az oktatói szakmát nem gyakorolhatták még. Cserné szerint *„a tanárképzés könnyebb helyzetben van, hiszen minden nappali tagozatos hallgatónak vannak élményei arról, ami az iskolában történt (...)”*⁵⁹ A felnőttképzési eljárás terén tapasztalattal nem rendelkező hallgatók esetében *„nehéz lenne megmondani”* mennyi (információ) épül be a hallgató tudásrendszerébe, mennyi, amennyit az eljárásaiban alkalmazna és amennyit, a jó eredmények reményében mondanak fel a vizsgán.⁶⁰ Véleményem szerint, amennyiben a hallgató valóban elhivatott a tanári pálya iránt, legyen az pedagógia, andragógia vagy antropagógia, akkor felismeri és elismeri a tanulásban rejlő legfontosabb célt, a tanulásfejlesztést, tanulássegítést. Ez az, ami az ismeretátadást is megelőzi.

56 Guncz Szilvia: *Az ideális felnőttoktató képe a felnőttek szemében.* In: Andragógiai kutatások és fejlesztések. (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 165. o.

57 Uo.

58 Cserné Adermann Gizella: *Andragógiai (módszertani) dilemmák az andragógus hallgatók oktatásában.* In: Andragógiai kutatások és fejlesztések. (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 125. o.

59 Uo.

60 Cserné Adermann Gizella: *Andragógiai (módszertani) dilemmák az andragógus hallgatók oktatásában.* In: Andragógiai kutatások és fejlesztések. (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 122–130. o.

A tanulás iránti igény felébresztése, az aktuális tananyag által a tudáshoz való közelítés módja. Ez még mind-mind messze van a „bizonyított igazságoktól”. Ha ezt, a tanári lét legfőbb célját az oktató belátja, e célnak alárendelve kitudja választani és alkalmazni tudja a képzés leghatékonyabb eljárásait.

Az eredményes oktató tételesen kifejezhető sajátosságainak feltárására természetesen a szakirodalmak sem vállalkoznak.⁶¹ Annyi azonban biztos, hogy ami a legtöbb szakma professzionális szinten való űzéséhez kell a kompetenciák és oktatói módszerek magasfokú fejlettsége mellett, az a szakmai alázat és az elhivatottság. A jó szakembert a szakmai ismereteken és tapasztalatokon túl ezek hajtják és segítik a megfelelő lépések megtételében. Amennyiben ezek jellemzik a felsőoktatásban hallgató fiatal felnőtt andragógusokat, akkor kezdeti hátrányukat, a tapasztalatbeli hiányosságot, gyorsan letudják küzdeni és a szakma kimagasló képviselői lehetnek.

Felnőttoktatói módszertárak

Konkrét felnőttoktatói módszerek, pedagógiai, andragógiai eljárások alkalmazásához nyújt segítséget Zrinszky *Bevezetés az andragógiába* című könyvének *A felnőttképzés szervezeti formái és módszerei* című fejezete és Kraiciné Szokoly Mária és Csoma Gyula *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába* című könyve. Zrinszky módszer gyűjteménye példáinak számosságát azzal indokolja, hogy „a tanítási tanulási módszerek száma elvileg nem zárt szám, és az elméleti módrepertóár állandóan gazdagodik (miközben elavulások is végbemennek).”⁶² Kraicinéék könyvében a módszercsoportok a szerint vannak elkülönítve, hogy kinek/minek a szerepét helyezik a középpontba, e szerint elkülönítenek *előadó-központú módszereket, résztvevő-központú módszereket, ellenőrzésen- értékelésen alapuló módszereket és önképzésen alapuló módszereket*.⁶³

61 Kálmán Anikó Dr. (2005): *Andragógiai módszertan. A felnőttoktatók kompetenciái*. Okker Oktatási és Kiadó Kft. Budapest. 5. o.

62 Zrinszky László (2008): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Okker Kiadó és Kereskedelmi Kft. Budapest. 196. o.

Felnőttoktatói kompetenciák

A felnőttképző feladatainak és szerepeinek részletes ismertetése után, a mind-ezen tevékenységek elvégzéséhez szükséges készség és képesség halmaz, tehát a felnőttoktatótól elvárt kompetenciák ismertetésére térek át. A *kompetencia* fogalmának tudományos definíciója nem egységes. Dolgozatomban a Farkas Éva által idézett, Csapó Benő-féle meghatározást ismertetem: „(...) a kompetencia esetben pszichológiailag meghatározott rendszerről van szó, amikor a tanulás módjai, a fejlődés és a fejlesztés lehetőségei nagyrészt öröklött sémákon alapulnak. A képességek, készségek sajátos rendszerbe szervezése, amikor viszonylag kevés elemből az elemeknek nagyon változatos, nagyon sokféle kombinációja jöhet létre. A kompetencia fejlődése nagyrészt természetes módon, a környezettel való spontán interakció révén megy végbe. (...) Valamilyen szinten mindenki rendelkezik a fontosabb kompetenciákkal (...). A kompetenciák fejlettségében azonban még mindig óriási különbségek lehetnek és itt az interakciók minőségétől, gyakoriságától, mennyiségétől függ az, hogy végül is az adott kompetencia mennyire válik szervezett, alkalmazható hatékony rendszerré.”⁶⁴

Az andragógus tanár kompetenciáit többen, többféle módon rendszerezték. (A rendszerek részletes ismertetését lásd: Farkas (2013) 205–203.) „Bajusz Klára a felnőttoktató kompetenciáit a felnőtt tanár–felnőtt diák kapcsolat kontextusában értelmezi: (...) Öt kompetenciacsoportba sorolja a felnőttoktató kompetenciáit: szakmai kompetenciák, amelyek a szaktudást jelentik, andragógiai kompetenciák, amelybe a releváns andragógiai ismeretek tartoznak, a tananyagtervezési és szervezési ismeretek, szociális kompetenciák (...), technológiai kompetenciák, kommunikációs kompetenciák.”⁶⁵ Vidékiné „kompetencia leltára” ezt a csoportosítást lefedi, de kiegészíti a szakterületi ismeretek mellett (Bajusz csoportosításában ez a szakmai kompetenciának felel meg) a „saját tanári tevékenység reflektív értékelésének képességével”.⁶⁶ Setényi János kompetencia meghatározásai kizárólag a felnőttoktató szakmai munkájára vonatkoznak, tehát ő a konkrét feladatok elvégzésére való alkalmasságot vizsgálja. Ez egy szűkebb, specializáltabb csoportosítás.⁶⁷ Henczi Lajos „öt klaszterbe sorolt kompetencia modellje fejezi ki legjobban a különböző professziók gyakorlásához szükséges speciális kompetenciákat (...): munkavégzés, autonóm tanulás, alkalmazkodás, innováció és a kulcskompe-

63 Kraiciné, Csoma (2012) 91–242.o.

64 Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. typiART Médiaműhely Kft. 202–203. o.

65 Uő 205. o.

66 Uő. 206. o.

tenciák, melyek az előbbi kompetenciák gyakorlásához is nélkülözhetetlenek (...) az együttműködés, a rugalmasság, az előzetes tudás, valamint a reflektálás.”⁶⁸

Farkas Éva ezeket a kompetencia-megközelítéseket összegezve létrehozta a felnőttoktatói professzió olyan kompetencia leltárát, mely részletesen kitér a szakmai, az andragógiai, a társas, a módszertani és a személyes kompetenciákra, készségekre. (Lásd: Farkas (2013) 208–209. o.) A kompetencialeltár több ponton korrerál az Európai Bizottság felkérésére végzett holland kutatás eredményével, *„amely meghatározta a felnőttoktatói kompetenciák körét és az azokhoz tartozó cselekvéseket”*.⁶⁹ A felmérés alapján a felnőttképzési szakemberek kulcskompetenciái a személyes kompetencia, az interperszonális kompetencia, a szakmai kompetencia, a szakértői kompetencia, a didaktikai kompetencia, a motiváló készség és a heterogén csoportokkal való foglalkozás készségének fejlettsége.⁷⁰ A felnőttoktatónak tehát ezen kompetenciák, készségek, képességek tökéletesítésére kell a legnagyobb figyelmet fordítania az eredményes munkavégzés szempontjából. A kutatáseredmények korrelációja azért is pozitív eredmény, mert ezáltal bizonyossá válik, *„hogyan lehet meghatározni egy olyan kompetenciakészletet, amelyre minden felnőttoktatónak szüksége van az eredményes munkavégzéshez, és amelyek teljes hiánya megghiúsítja a sikeres munkavégzést. A kompetencialista (...) kiindulópontja lehet egy felnőttoktatók kompetenciafejlesztésére irányuló képzés/tréning tartalomfejlesztésének.”*⁷¹

67 Uő. 205–206. o.

68 Farkas Éva (2013): A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25. évéről. typiART Médiaműhely Kft. 206.o.

69 Uő. 210. o.

69 Uo.

70 Uő. 213. o.

71 http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzések/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?sak_id=4&kepzes=B

Összegzés

A XXI. századi tudásalapú társadalomban való érvényesüléshez elengedhetetlen a munkaerőpiac szereplőinek és az oda bekerülni vágyóknak a dinamikus változásokat követő képzése. Ebben a képzésben súlyozott szerepet látnak el az andragógusok, akik képesek reintegrálni az egyént a munkaerőpiacra, pozíciójának megtartásában vagy személyes boldogulásában segíteni. A felnőttképző szakemberek *„ismerik az oktatási rendszer alapvető összefüggéseit és a felnőttek tanulásának, tanításának didaktikai elveit”*.⁷² A képzések sikeres és eredményes megvalósítása azonban csak állami támogatás függvényében lehetséges, ha a képzések relevanciáját mind a politika, mind a civil szféra elismeri. Ezután regionális és lokális szempontok érvényesítésével létrehozhatóak olyan programok, melyek a kívánt eredményt elérik.

Dolgozatomban a felnőttoktatói szerepegyütttest olyan logika mentén jártam körbe, melyben elsődleges a felnőtt tanuló speciális jellemzőinek és igényeinek figyelembe vétele, hiszen a felnőttképző szakemberek ezen igények felmérése után képesek eredményesen ellátni feladatukat. A felnőttképzési tevékenységek finanszírozási tendenciáinak figyelembevételével is egyre fontosabb annak belátása, hogy azok a képző intézmények és személyek tudnak a szakmában maradni, akik képesek a felmerült igényeket hatékonyan kielégíteni.

Fontosnak tartom a témához kapcsolódó további kutatást mind a tanulókra, mind az oktatókra vonatkozóan. A tanulókkal kapcsolatban annak megvizsgálását, hogy a jelenlegi felnőttképzési gyakorlat milyen mértékben veszi figyelembe egyéni igényeiket, milyen mértékben képes beszámítani előzetes tudásukat. A felnőttek képzését végző szakemberek tevékenységével kapcsolatban pedig annak feltárását, hogy milyen tapasztalataik vannak a különböző tanítási módszerekkel kapcsolatban, melyek a leghatékonyabbak számukra és hogy hogyan próbálják meg megkönnyíteni a felnőttek tanulását, és mennyire érzik ezt saját feladatuknak.

⁷² http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok!/Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=4&kepzes=B

Felhasznált irodalom

1. A magyar közoktatás eredményessége nemzetközi tükrőben. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/19-minoseg> [2013. nov. 5-i megtekintés]
2. Andragógia szak. http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=4&kepes=B [2013. nov. 5-i megtekintés]
3. BARABÁSI Tünde: *Iskolás- és felnőttkori tanulás tapasztalatok a tanulás tanításában*. In: *Tanulás és művelődés*. (2012) Szerk.: Juhász Erika, Chrappán Magdolna. Debreceni Egyetem. 206–213. o.
4. CSERNÉ ADERMANN Gizella: Andragógiai (módszertani) dilemmák az andragógus hallgatók oktatásában. In: *Andragógiai kutatások és fejlesztések*. (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 122–130. o.
5. CSOMA Gyula: Új szempontok a felnőttoktatás tanítási- tanulási folyamatainak időszervezeti háttéréhez. In: *Időhasználás és felnőttoktatás. Az időfelhasználás társadalmi változásainak felnőttoktatási tanulságai Magyarországon*. (2003) Szerk. Mayer József. Országos Köznevelési Intézet. Budapest. 133–168. o.
6. FARKAS Éva (2013): *A láthatatlan szakma*. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. typiART Médiaműhely Kft. 185–241. o.
7. GUNCZ Szilvia: Az ideális felnőttoktató képe a felnőttek szemében. In: *Andragógiai kutatások és fejlesztések*. (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 163–171. o.
8. HENCZI Lajos (2009): *Felnőttoktató*. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
9. KÁLMÁN Anikó Dr. (2005): *Andragógiai módszertan*. A felnőttoktatók kompetenciái. Okker Oktatási és Kiadó Kft. Budapest.
10. KÁLMÁN Anikó: *Oktatói kompetenciák- felsőoktatás*. In: *Andragógiai kutatások és fejlesztések*. (2012) Szerk. Németh Balázs. JPTE FEEK. Pécs. 194–199. o.
11. KERÉKGYÁRTÓ László (2001): *Realitások és lehetőségek*. Szükségszerű-e a kudarc nyolcadik után? (A tanulási kudarc okai és a felzárkóztatás lehetősége a szakképzést előkészítő oktatásban). Nemzeti Szakképzési Intézet. 35–74. o.
12. KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum. Budapest. 51–84. o.
13. KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2009): Pedagógus- andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés*. (2009) Szerk. Zrinszky László. Gondolatkiadó. Budapest. 147–173. o.
14. KRAICINÉ SZOKOLY Mária, Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
15. NAHALKA István (2003): *A tanulás*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 103–136. o.

16. Nemzeti Alaptanterv Implementációja http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf [2013. nov. 5-i megtekintés]
17. ZRINSZKY László (2008): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába.* Okker Kiadó és Kereskedelmi Kft. Budapest.
18. ZRINSZKY László (2009): Változások a felnőttképzés funkcióiban. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés.* (2009) Szerk. Zrinszky László. Gondolatkiadó. Budapest. 33–52. o.

PETROVSZKI ANETT ÁGNES

MÚLT-JELEN-JÖVŐ

Andragógus képzés alap- és mesterszakon

Bevezetés

*„A tanulás nem más, mint annak felfedezése,
hogy valami lehetséges.”*
– Fritz Perls –

A társadalom kulturális sokszínűsége felerősítette a kultúraközvetítő szakmai képzések szükségességét Európában a XX. század elején. Kezdetben elismert professzorok, elkötelezett katolikus papok és protestáns lelkészek vezettek a felnőttek körében tanfolyamokat és művelődési köröket. Olyan tudást kívántak átadni, amely a mindennapi élethez elengedhetetlen. *„A közművelődés a magyar történelemben a reformkor óta áll a társadalmi haladás és a nemzeti felemelkedés szolgálatában.”* (Szurmainé, 2009:11). Ez biztosította azt, hogy a magyar társadalomban a szakma legjobbjai olyan innovatív eredményeket értek el, melyek megadták az egyén számára a kulturális élményt.

A kiegészítés a kulturális életben határkőnek tekinthető. Lehetőség nyílt a dualizmus rendszerén belül, hogy Magyarország társadalmi és gazdasági fejlődése meginduljon. A kulturális élet virágozni kezdett és ennek következtében teret kaptak azon kezdeményezések, melyek által kiszélesedett a kulturális élet. A *nép-mívelés* fogalmában összegezték a reformkor nagyjai, Széchenyi Ferenc, Eötvös József és Kossuth Lajos a boldoguláshoz szükséges tanítanivalókat.

Az évtizedek során rengeteg változáson ment keresztül, olykor jelentős ellenszélben, a közművelődési szakembereket képző szak. Dolgozatomban arra vállalkoztam, hogy a magyarországi andragógia képzés helyzetét vegyem górcső alá. Megvizsgálom az alap- és mesterképzés múltját, jelenét és jövőjét. Ahhoz, hogy megértsük a jelen helyzetet meg kell ismernünk a múltat és ez által következtetéseket vonhatunk le a jövővel kapcsolatban.

A dolgozat felépítése

A dolgozat négy nagyobb egységre osztható. Az első fejezetben a vizsgált témát és a kérdéskör feldolgozásának módszerét írom le. A második részben tisztázom a közművelődési szakemberképzés történeti előzményeit, majd kitérek a 2006-ban Bologna-folyamat néven ismertté vált változássorozatra, mely alapjaiban alakította át a kultúráközvetítő képzés felépítését. A harmadik fejezetben megvizsgálom az andragógusképzés felsőoktatásban kialakult helyzetét és elemzem a témához kapcsolódó statisztikai adatokat is. A dolgozat megírásához szekunder kutatást végeztem, amely témához kapcsolódó releváns szakirodalmak, tanulmányok, valamint statisztikai és korábbi kutatási adatok áttekintésével és értelmezésével történt. A kapott eredményeket összegzem és a negyedik fejezetben írom le a következtetéseimet a témával kapcsolatban.

A kutatásom ismertetése

Témaválasztásomat indokolja, hogy mint andragógus (művelődésszervezés szakirányon) és leendő okleveles felnőttképzési szakember ismernem kell az általam választott szak történeti kialakulását, főbb fordulópontjait, statisztikai adatait és a témával kapcsolatos tanulmányokat. Célom volt elmélyülni a kapcsolódó szakirodalmakban és választ találni arra a kérdésre, hogy milyen a jelenkori megítélése a felsőoktatásban az andragógus képzésnek. Illetve milyen társadalmi és gazdasági előnyei vannak, ha hangsúlyt fektetünk ezen a szakon tanuló egyének oktatására. Ahogy John Steinbeck¹ írta „*a nevelés a jövő kulcsa*”, amely által az egyén versenyképessége nő és ennek köszönhetően hozzájárul a tudásalapú társadalom létrehozásához.

1 John Ernst Steinbeck amerikai regény-, novella- és színdarabíró.

Andragógia szak kialakulása Magyarországon

*„Amit tapasztalsz, érzesz és tanulsz,
Évmilliókra lesz tulajdonod.”*

– Madách Imre –

Hazánkban a kulturális értékek fontosságának és terjesztésének törvénybeli megfogalmazására gróf Andrássy Gyula kormánya vállalkozott.² Báró Eötvös József személye biztosítéknak látszott, hogy a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VMK) a reformkor művelődéspolitikáját folytatja és igyekszik az új, megváltozott európai követelményekhez igazítani. Természetes volt az állam azon törekvése, hogy olyan intézményeket hozzon létre, amelyek nemcsak a felnövekvő nemzedékeket oktatják, hanem azoknak a felnőtteknek is lehetőséget biztosítanak, akik kimaradtak az iskolai oktatásból. Eötvös József a *„népnevelés egységét vallotta: beleértve mind az iskolai, mind az iskolán kívüli oktatást és nevelést”* (T. Kiss, 2009:13). A viszonylag rövid élettartamú népnevelési egyletei a tömeges analfabetizmus visszaszorítását tűzték ki célul, vagyis írni, olvasni, számolni tanítottak.

Mindezt követően Klebersberg Kuno miniszter ismerte fel azt, hogy az államnak együtt kell működnie a helyi társadalmakkal annak érdekében, hogy az iskolarendszeren kívüli művelődés megfelelő hangsúlyt kapjon, és ezáltal fejlődjenek az emberek. Kultúrotthonok alapítását támogatta, a tanyán élő lakosok könyvellátásának érdekében bibliobuszokat indított és az állami költségvetés részévé tette a népművelés programjainak támogatását. Fontosnak tartotta, hogy az emberek műveltségüknek köszönhetően olyan szemléletváltozás részévé váljanak, amely elősegíti a kulturális fejlődésüket (T. Kiss, 2000).

Ezek a törekvések alapozták meg a népművelés gyakorlatba ültetését és teremtek lehetőséget arra, hogy a kultúráközvetítő szakemberek segítségével fejlődjön a magyar társadalom. Az 1990-es évektől kezdve kultúráközvetítők, művelődésszervezők, közművelődési szakemberek, közösségfejlesztők, animátorok, rendezvényszervezők, felnőttképzők, andragógusok, társadalmi segítők, falugondnokok, népfőiskolai aktivisták szakemberei segítik, ápolják és fejlesztik a tudásátadást a klasszikus szakértelem és a kompetencia örököseiként (Szurmainé, 2009).

2 1867. február 17-től 1871. november 14-ig volt kormányon gróf Andrássy Gyula.

A közművelődési szakemberképzés történeti előzményei

A kultúraközvetítő szakember képzés evolúciós folyamata az eltelt több mint hatvan év során számos nehézséggel találta szembe magát. A képzés fejlődését és alakulását gyakorta övezték ellentmondásos körülmények. Létjogosultságát a társadalmi és gazdasági változások és az akadémiai tudományrendszerre épülő felsőoktatási keretek között kellett folyamatosan bizonyítani miközben a gyakorlati szakemberek és a szaktanszékek vezetői öndefiníálási nehézségekkel küzdöttek. Választ kellett adniuk arra a kérdésre, hogy mik a jellemzői és alkotó elemei a kultúraközvetítő szaknak és a szakmai identitásnak (Durkó, 1977).

A múlt század ötvenes éveiben a „felülről lefelé hajló”, a népet művelő-nevelő szemlélet jellemezte, amely nem volt mentes a két világháború közt kialakult nézettől sem, mely szerint a népművelő ember az a személy, aki műveli a műveletlen és kevésbé műveletlen népet. Célja, hogy erkölcsi nyomással rábírja és ösztönözze az embereket arra, hogy olvassanak, járjanak színházba, hallgassanak zenét, vagyis „művelődjének” (T. Kiss 2009).

A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem ötéves népművelő C szakán megkezdődött az oktatás majd „1961-ben az Eötvös Lóránd Tudományegyetem is sikeresen kezdeményezte s indította el az ötéves, egyetemi szintű A szakos népművelő-képzést nappali és esti tagozaton, majd 1962-től levelező tagozaton. 1975-ben a főiskolai szintű négyéves nappali és levelező tagozatos népművelés, majd több mint egy évtizeddel később művelődésszervező szakos nappali, továbbá levelező tagozatos képzés jelent meg a választható szakok sorában” (T. Molnár 2010). A szak folyamatos strukturális és tartalmi átalakulás következtében több felsőoktatási intézményben helyet kapott ezzel is biztosítva a jelentkezők számára, hogy lakóhelyükhöz eső legközelebbi egyetemet választhassák. 1962-ben Szombathelyen, 1963-ban Debrecenben, majd más tanár- és tanítóképző intézményekben indítottak népművelő főiskolai képzést. A hetvenes években Budapesten, Egerben, Esztergomban, Dunaújvárosban, Győrben, Jászberényben, Kaposváron, Nyíregyházán, Pécsen, Sárospatakon és Szegeden vezették be a szakot.

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetben (és az ezt megelőző jogelőd intézményeiben) 1975 óta folyik kultúraközvetítő szakemberképzés (Szűcs–T. Molnár, 2009). A rendszerváltás után itt is lezajlott a szak modernizációja, mely igazodott a megváltozott társadalmi igényekhez. A képzés tartalmának korszerűsítésével és az országos folyamatokkal összhangban 1992-től 2008-ig művelődésszervező szakos hallgatókat képzett a Felnőttképzési Intézet. A Bologna-folyamatnak köszönhetően 2005-ben elkezdődött a nagy népszerűségnek örvendő andragógia BA szak indítása, így 2006/2007. tanévtől felnőttképzési szakembereket oktatnak a Szilléri sugárúti Intézet falai közt.

A tömeges főiskolai oktatás alapot adott arra, hogy egyetemi képzés is induljon művelődési és felnőttképzési menedzser szakon. Mindezt a művelődési és közoktatási miniszter 1992. július 17-én az 56.001/92. XIII. számú határozatba foglalta, így kezdődött meg a Janus Pannonius Tudományegyetemen³ az egyetemi oktatás (Kraiciné, 2009). Kutatások igazolták, hogy a művelődésszervező szak és a képzőintézmények fejlődése összhangban volt a társadalmi kihívásokkal és követte az európai trendeket. Az évek múlásával ez az álláspont nem változott. A kulturális munkaerőpiacon szükség volt és van a képzett szakemberekre, akik tudásukkal és innovatív ötleteikkel elősegítik és felkeltik a társadalom tagjaiban a kultúra iránti igényt.

Az andragógus képzés helyzete a felsőoktatásban 2006 után

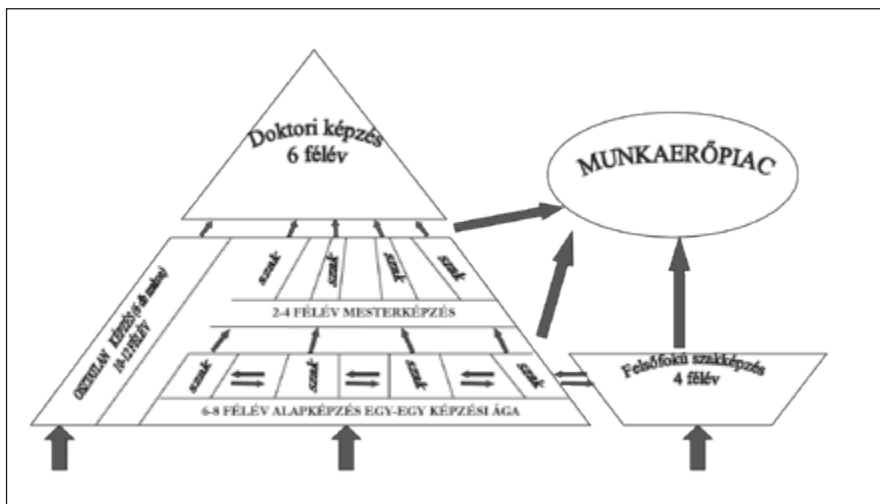
A globalizált világ vezető országai⁴ között technológiai verseny folyik, amely kiterjed az emberi erőforrás fejlesztésétől egészen a tudás termelés alkalmazásáig tartó egész folyamatrendszerre (Kocsis-Koltai, 2006). Mindezt a munkaerő mobilitása felértékelődött az új tudás gyors alkalmazása szempontjából. „A csúcstechnológiák hatékony alkalmazása magasan képzett, a gyorsan változó körülményekhez rugalmasan igazodni képes munkaerőt igényel, amely földrajzi értelemben is mobil, de a különböző szakmák között képes mozogni, amellet alkalmaz bonyolult, igényes feladatok kreatív megoldására. Ebben a globális versenyben az USA a kezdetektől fogva helyzeti előnyt élvezett: több mint 50 állama hatalmas belső piacot jelent (közös pénzzel, jogi szabályozással), egységes oktatási rendszerrel, viszonylag homogén kultúrával. Hatalmas K+F potenciálja mellett tehát rendkívül mobil munkaerővel rendelkezik: az államok bármelyikében diplomát szerzett szakemberek a közös nyelv, kultúra ismeretében, a szakképzettség elismerése révén bármely tagállamában munkát vállalhatnak, mozgásuk rugalmasan követi a tőke igényeit” (Barakonyi, 2004). Európai Unióban élő emberekre az ilyen fajta mobilitás nem jellemző, így versenyképességének is ez a legfőbb akadálya. Mindemelllett a felsőoktatási struktúra széttagoltsága és a diplomák eltérő tartalma gátolja mindezt.

Az Európai Unió vezetői felismerték, hogy a munkaerő mobilitás összefügg a felsőoktatási rendszer jogi és szerkezeti egységével. Ez azt jelenti, hogy 1999-ben megszületett a Bologna Nyilatkozat a versenyképesség javítása érdekében. Ahogy az 1. ábráról leolvashatjuk alapvetően két fő képzési cikluson, az alapkép-

3 A Pécsi Tudományegyetem jogelődje a Janus Pannonius Tudományegyetem.

4 Észak-Amerika, Japán, Európai Unió

1. ábra

A hazai felsőoktatás 2006-tól bevezetett struktúrája, Forrás: Mang, 2005

zésen⁵ és egyetemi képzésen⁶ alapuló rendszert vezették be. A második ciklusba való belépés az első ciklus sikeres lezárása után következhet be. Emellett kredit-rendszert vezettek be, amely elősegíti a legszélesebb hallgatói mobilitást. Célja és funkciója, hogy lehetőséget biztosítson a kreditek megszerzésére a felsőoktatáson kívül, például az élethosszig tartó tanulás keretei közt, feltéve, ha az adott felsőoktatási intézmény is elfogadja. A Bolognai Nyilatkozatban szerepel még az egyenlő esélyekkel megvalósuló mobilitás, a minőségbiztosítás területére kiterjedő összehasonlító kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakítása és a felsőoktatás támogatás (Bologna Nyilatkozat, 1999).

Magyarországon két intézménytípust különböztettünk meg, a főiskolák és egyetemek hálózatát. A kettő közt az átjárásra nem volt lehetőség. 2006-tól hazánkban is bevezették az 1999-ben Bolognaban elfogadott felsőoktatási struktúrát, melyet a több lépcsős szerkezet jellemzi. Az 1. ábra jól mutatja, hogy három éves alapképzés szakaszra épül a két éves mesterképzés, majd ezután következhet a hároméves doktori (PhD) képzés. Az alapképzés nagy hallgatói létszámok befogadására alkalmas, tehát ezen a szinten jön létre a tömegképzés, amelynek következtében nő a diplomával rendelkezők száma a munkaerő-piacon.

A hazai felsőoktatásban bekövetkezett változások együtt jártak a választható szakok struktúrájának átalakításával. Elsőként 2005-ben a Pécsi Tudományegye-

⁵ Alapképzés = undergraduate

⁶ Egyetemi képzés = graduate

tem képzési kínálatában jelent meg az andragógia⁷ szak, mely magába olvasztotta a felnőttoktatási szakértő, a humánszervező, a munkavállalási tanácsadó, a művelődésszervező és a személyügyi szervező képzési irányokat.

A kutatók, politikusok és a szakma emberei úgy vélték, hogy az andragógia szemléletmóddal a munkaerőpiac és az egyén közti viszony harmonikusabb és kezelhetőbb struktúrává válhat, amely segítheti a regionális egyenlőtlenségek kiküszöbölését. Kocsis Mihály és Koltai Dénes ebből a szempontból úgy gondolták, hogy a *„felnőttképzés és szakképzés nem csupán oktatásügyi kérdés, hanem gazdasági, szociálpolitikai és területfejlesztési kérdés is.”* (Kocsis–Koltai, 2006:196).

Az andragógia alapképzésen 2006-ban kezdődött meg az oktatás és az első évfolyam 2009-ben kapta kézbe a diplomáját. A konzorcium kidolgozta az alapképzésre épülő négy mesterszak⁸ tervét, amelyek oktatása 2008–2009-ben a Pécsi Tudományegyetemen, a 2009–2010-es tanévben az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen kezdődött meg (Az I. számú mellékletekben található meg azon felsőoktatási intézmények nevei, amelyek andragógia szakot indítottak). A legnagyobb problémát az okozta, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói féltek attól, hogy a névválasztás befolyásolja a kulturális területekre jelentkező hallgatókat. A félelem alaptalannak bizonyult, hiszen az andragógia szakra már az első évben összesen több mint ötezren jelentkeztek (4. táblázat). A szak, bár tartalma és célja eltér a korábban megszüntetett művelődésszervező, személyügyi-szervező és munkavállalási tanácsadó szakoktól és azok kultúráközvetítő szándékától, de megtartotta a jellegét és alkalmazkodva az új évezred követelményeihez: a súlypontok áthelyeződtek a felnőttképzésre.

7 Az andragógia a felnőttek tanulásával és oktatásával, képzésével és önképzésével, művelődésével és önművelődésével foglalkozó ismeretek, tevékenységek, szervezetek és intézmények rendszere, amely folyamatos önreflexiójával a kutatás és fejlesztés szempontjait is önmagában hordja.

8 A négy mesterszak: andragógia, emberi erőforrás tanácsadó, kulturális mediátor és andragógus–tanár szak.

Andragógusokról nem csak andragógusoknak

*„A tudományos kutatásnak mindig az a vége,
hogy hirtelen több probléma is felbukkan ott, ahol korábban csak egy volt.”
– Norman Mailer –*

Tanulmányaim során számos alkalommal megkérdezték tőlem, hogy mi is az andragógia? Miért választottam ezt a szakot? Miért gondolom, hogy ezzel a szakmával el tudok majd helyezkedni a munkaerő-piacon? Válaszom után mindig csodálkozó és néha értetlen arcokat láttam, akik igyekeztek „megfogni” az andragógia fogalmát és behelyezni saját életükbe. Személyes példám is mutatja, hogy az andragógus szakma megbecsültsége nem alakult ki. A társadalom tagjai nem tudják megfogalmazni, hogy kik is az andragógusok és mi a feladatuk, mivel nem ismerik a szakma tevékenységeit. Az elmúlt évek alatt nem alakult ki az andragógia sajátos arculata. Farkas Éva kutatásából⁹ megtudhatjuk, hogy az alacsony presztízsnak egyrészt a szakma és eredményeinek „láthatatlansága” az oka (Farkas, 2013). A felnőttképzési szakemberek elhelyezkedési lehetőségei jobbak az átlagnál a széleskörű tantárgyi struktúrának köszönhetően, amely okot ad arra, hogy nehezen tudják behatárolni, hogy pontosan „mit is csinál egy andragógus?”

Elméleti megfontolások

A társadalom fejlődéséhez a tudás a legfontosabb kulcs. Az ember a tanulás által olyan kompetenciákat, készségeket sajátít el, ami nélkül nem tudna élni a társadalom adta lehetőségekkel. Az élethosszig tartó tanulás és a tudásalapú társadalom kialakulásának alapja a felnőttek képzése, vagyis az emberi erőforrás fejlesztése. A cél az, hogy az emberek minél nagyobb többsége hozzájárulhasson a szellemi tőke növeléséhez és fel is használja azt. A felnőttképzési szakembereknek a képzés és oktatás szervezésén kívül, célja kell, hogy legyen, hogy ezt a folyamatot elősegítse legjobb tudása szerint. Támogassa a felnőttet az életen át tartó tanulásban, a pályakorrekcióban, pályaaorientációban. Mivel az Európai Unió a tudásalapú társadalom megvalósítását tűzte ki célul, a tagállamok, így Magyarország számára is stratégiai kérdéssé vált az élethosszig tartó tanulás bevezetése (Kraiciné, 2008). Koltai Dénes véleménye szerint az andragógus

9 Farkas Éva kutatásának címe: Az andragógus identitást vizsgáló empirikus kutatás

szakember „az emberi gazdaság (human economics) az emberi tőke (human capital) létrehozásán és alkalmazásán munkálkodik, amellyel a szervezeti érdekeknek igyekszik megfelelni” (Koltai, 2006:45).

Az andragógia szakma identitása, mint „szakmai identitás alakulása, olyan folyamat, amely az egész életpályán átível, s amelynek során az egyén a szakma gyakorlása közben szerzett tapasztalatait beépíti identitásába” (FARKAS, 2013:246). A felnőttképzési szakember – és más szakmát tanuló egyén is – már a tanulmányai alatt elkezd kialakítani az önazonosságát, amely az évek előrehaladtával újabb szerepek, újabb tapasztalatok függvényében formálódik. A szakmai fejlődés során olyan új készségeket, kompetenciákat, ismereteket sajátít el, amely által maga az egyén önazonossága is változik.

Farkas Éva az andragógusok identitását kutatta 2012 és 2013 között. A minta válaszadói csoportjai differenciáltak voltak és a kutatás módszereként a Delfi-technikát alkalmazta.¹⁰ Az interjúk alapján megállapította, hogy „az andragógus szakmai identitás szerveződésének markáns jegyeit nem lehet megragadni, a szakma folyamatosan újraértelmeződik” (Farkas, 2013:287). A hazánkra jellemző folyamatosan változó társadalmi, gazdasági és jogi hatások olyan kihívások elé állítják a pályakezdő andragógus szakembereket, amelyre csak a szakma felé elhivatott és a céljaival azonosulni tudó egyén képes megfelelő választ adni.

„Mit tanulnak az andragógus hallgatók alap- és mesterszakon?”

A XXI. század új kihívások elé állítja a felnőttképzési szakembereket. A Bologna-rendszer biztosította a képzési rendszerek nyitottabbá válását és a formális, a non-formális és az informális oktatási rendszerek összemosódását így az emberek tanulási ideje megnőtt. A felnőttképzési szakemberek feladata, hogy segítséget nyújtsanak az ember és munka, az ember és szakma kapcsolódásában, vagyis a szakmaválasztás területén és az élhető emberi élet feltételeinek megteremtésében (Kraiciné 2009). Az andragógia alapszak három éve ehhez a feladathoz elegendő tudást biztosít. (Az alapszak képzési célja és az elsajátítandó szakmai kompetenciák a II. számú mellékletben találhatóak meg.)

Az andragógia alapszak képzési struktúrája úgy épül fel, hogy a hallgatók négy féléven keresztül alapozó és szakmai törzsképzés tárgyait tanulják, az ötödik és hatodik félévben következnek a szakirányok tárgyai és a szakdolgozat elkészítése. Az első két évben az adott évfolyam egésze együtt sajátítja el az andragógia alapjait, majd az utolsó egy évben specializálódnak egy szakirányban (Kraiciné, 2009).

10 Delfi-technika: az interjúk kérdezőbiztosok bevonásával történik (Farkas, 2013).

A tanulmányaik elején az alapo­zó képzés olyan modulokat tartalmaz, mint a filozófiatörténet, a nevelés- és művelődésfilozófia, pedagógiai – andragógiai és a társadalomismeret.¹¹ Mindezen tárgyak értéke 60 kredit. A harmadik és negyedik félévben lévő tantárgyak képezik a törzsképzést, amelyben a művelődéstörténet mellett az andragógia történeti, elméleti és gyakorlati aspektusai és a hozzá szorosan kapcsolódó jogi és gazdasági környezete szerepelnek, amelynek értéke 60 kredit. Az andragógus hallgatók elsajátítják a felnőttképzés hazai és nemzetközi szervezeteinek rendszerét is (Kocsis–Koltai 2006). Az utolsó két félévben a hallgató által választott szakirány határozza meg, hogy az andragógia mely területén kíván – optimális esetben – a diploma megszerzése után elhelyezkedni. A felnőttképzési szervező, a munkavállalási tanácsadó, a művelődésszervező a személyügyi szervező a négy választható szakirány (A dolgozat III. számú mellékletében részletezem a szakirányok stúdiumait.).

A *felnőttoktatási szervező szakirányt* választó hallgatók az első két évben megszerzett andragógiai ismereteiket mélyítik tovább, különös tekintettel a szakma gyakorlásához szükséges kompetenciák fejlesztésére. A képzés során a hallgatók elsajátítják a piac, a felnőttképzési igények felmérésének módszereit ezzel is biztosítva, hogyha kikerülnek a munkaerőpiacra, kiigazodnak a folyton változó társadalmi, gazdasági és jogi környezetben.

A *munkavállalási tanácsadó és a személyügyi szervező szakirányok* az ezredfordulón kialakuló munkaerő-piaci igényeknek kívánnak megfelelni. Megnőtt az igény az emberi erőforrással foglalkozó szakemberek iránt mivel a tudásalapú társadalom nélkülözhetetlen eleme az emberi erőforrás gazdálkodás. A hallgató a képzés során megtanulja, hogyan kell kialakítani egy szervezet stratégiáját és kultúráját, hogyan tudja felismerni és alkalmazni a társadalmi és gazdasági igények markáns megjelenését.

A legrégibb múlttal a *művelődésszervező szakirány* rendelkezik, amellyel a végzettek olyan munkahelyet töltenek be, ami szorosan kapcsolódik a kultúrához, a művészetekhez. A félévszázados kultúráközvetítő szakemberképzés bebizonyította, hogy a kulturális szakemberekre nagy igény van, mert nélkülözhetetlen szerepet töltenek be.

A sikeres vizgák és a szakdolgozat megírása után az alapképzés végén, a záróvizsgán méretetik meg a hallgatók tudása, amely után a középfokú, C-típusú nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatók andragógus oklevelet kapnak. Betétlapként szerepel az elvégzett szakirány megnevezése és a három év alatt megszerzett kreditek értéke.¹²

11 A társadalomismereti modul legfontosabb tudásterületei: szociológia alapismeretek, kutatómódszer-tan, kommunikáció, szervezés és vezetéselemélet.

12 Az SZTE-JGYPK-FI-ben a művelődésszervező szakirányon belül hat specializáció közül választanak a harmadik félévben a hallgatók. A specializációk részletes leírása a IV. számú mellékletben található.

Az alapszak elvégzése után az andragógus a megszerzett tudását vagy a munkaerőpiacon próbálja ki vagy folytatja tanulmányait mesterképzésen. Ahogy Kocsis Mihály és Koltai Dénes a tanulmányukban írják az *„andragógus oklevéllel a munkaerőpiacon azok az állások tölthetők be, amelyeket korábban a felnőttoktatási szakértő, művelődésszervező, munkavállalási tanácsadó vagy személyügyi végzettséggel rendelkezők vállalhatnak”* (Kocsis–Koltai, 2009).

A mesterszakok négy féléves időtartamúak, amelyeknek a célja, hogy olyan oklevéllel rendelkező andragógusok hagyják el az egyetem tantermeit, akik a tanulmányaik során felkészültek az európai közösségekhez, a fejlett országokhoz való felzárkózás támogatására. Mindez azért tekinthető fontosnak, mert napjainkban a tömeges munkanélküliség tartós jelenléte gondot okoz az egyén számára.

Az andragógus szakember feladata, hogy erre a problémára megoldási lehetőségeket találjon biztosítva ezáltal, hogy az egyén visszakérülve a munkaerő-piacra a társadalom értékes tagjává válhasson. Ismerik a leghátrányosabb helyzetű rétegek és csoportok társadalmi beilleszkedésének problémakörét, és képesek oktatási–képzési intézmény-, eszköz- és módszerfejlesztésére, valamint a tanulási lehetőségekhez való fizikai és virtuális hozzáférés támogatására (Kraiciné, 2009). Az *„MA szakára felvételt nyert hallgatók megismerkednek az andragógia társadalomtudományi aspektusaival; az andragógiai elméletekkel; a felnőttoktatás didaktikája és módszertana kérdéseivel, a felnőttképzési curriculum tervezéssel, a kompetencia-alapú és moduláris képzések fejlesztésével, értékelésével, minőségfejlesztéssel, a kutatómódszertan kérdéseivel; a felnőttképzés menedzsmentjével, a pályaaorientáció-pályakorrekció világával”* (SZTE–JGYPK–FI, 2009). (Az andragógia mesterszak képzési célja és az elsajátítandó szakmai kompetenciák a II. számú mellékletben találhatóak meg.).

Az andragógia mesterszak mellett andragógia tanár mesterszakra is jelentkezhetnek a továbbtanulni vágyó hallgatók.¹³ Ez azok számára jelent lehetőséget, akik már rendelkeznek valamilyen tanári szakképzettséggel, vagy sikeres felvételt nyertek valamely első tanári szakképzettséget eredményező mesterképzésre. *„Az andragógus tanári szakképzettség csak második tanárszakként vehető fel, ezért a képzés elsősorban azoknak a hallgatóknak a professzionálisítására szolgál, akik tanári szakképzettségüket a felnőttoktatás és képzés területén is hasznosítani kívánják. A szak célja olyan szakemberek képzése, akik az iskolai rendszerű felnőttoktatásban és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben eredményes oktatási, képzési tevékenységet tudnak végezni és képesek ellát-*

13 Dolgozatomban nem térek ki az okleveles pályatervezési tanácsadó, az okleveles kulturális mediátor és az okleveles emberi erőforrás fejlesztő mester szakokra (Kocsis – Koltai, 2006), amelyekre az alapszak után még felvételizhetnek az andragógus hallgatók.

ni a tanulási-tanítási folyamattal kapcsolatos tervezési, szervezési és értékelési feladatokat.” (SZTE–JGYPK–FI, 2009).

A mesterképzés felkészít a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására. A mesterfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma: 120, amelybe beletartoznak az alapozó és a szakmai kurzusok egyaránt. A legkiválóbb hallgatók számára elsősorban a neveléstudományi doktori iskolában van továbbtanulási lehetőség.

Kutatásom eredményei

Másodelemzéseim alapját a Felvi.hu információs portál statisztikai adatai adják. A lekérdezések során odafigyeltem, hogy a Bologna-folyamat évétől napjainkig a honlapon lévő andragógiával kapcsolatos információkat feldolgozzam. Célom

1. táblázat

Jelentkezők száma az egyes szakokra – a nappali tagozatos alapképzésre jelentkezőket figyelembe véve – az első húsz helyre beadott jelentkezési lapok alapján

Sorrend	Szak	Jelentkezők száma (fő)
1.	gazdálkodás menedzsment	4783
2.	turizmus - vendéglátás	4717
3.	kommunikáció médiatudomány	3520
4.	mérnök informatikus	3427
5.	jogász	2835
6.	kereskedelem - marketing	2817
7.	orvos	2579
8.	pénzügy - számvitel	2197
9.	pszichológia	2145
10.	szabad bölcsészet	1976
11.	gépészmérnök	1820
12.	történelem	1668
13.	villamosmérnöki	1544
14.	ápolás és betegellátás	1535
15.	nemzetközi gazdálkodás	1509
16.	andragógia	1475
17.	nemzetközi tanulmányok	1421
18.	anglisztika	1343
19.	testnevelés - edző	1293
20	programtervező informatikus	1281

Forrás: felvi.hu 2006., saját szerkesztés

volt, hogy átfogó képet kapjak a kultúráközvetítő szakról majd általános következtetések és a statisztikai adatok segítségével egy jövőképet alakítsak ki.

Az első táblázatból leolvasható, hogy az andragógus képzés első évfolyamára jelentkezők száma magasan túlmutat a várt eredményeken. Pontosán 1475 fő jelentkezett, amely mutatja, hogy rögtön a képzés első évében magas volt az érdeklődés a kultúráközvetítés és felnőttképzés szakterületekre. A legnépszerűbb szakok közt évek óta szerepelt a gazdálkodás menedzsment, a vendéglátás–turizmus és a kommunikáció és médiatudomány szakok, de keresett volt még a jogász és az orvos képzés is. A népszerűség 2007-ben sem hagyott alább sokkal.

A második táblázatot vizsgálva pozitív képet kapunk az andragógia alapszak tekintetében, mert az előző évvel gyakorlatilag megegyező jelentkezői létszám három hellyel előkelőbb helyezést jelentett.

2. táblázat

Jelentkezők száma az egyes szakokra – a nappali tagozatos alapképzésre jelentkezőket figyelembe véve – az első húsz helyre beadott jelentkezési lapok alapján

Sorrend	Szak	Jelentkezők száma (fő) 2007. (változás 2006-hoz képest)
1.	turizmus vendéglátás	4610 (–107)
2.	gazdálkodás menedzsment	4462 (–321)
3.	mérnök informatikus	3066 (–361)
4.	kommunikáció és médiatudomány	2694 (–826)
5.	orvos	2335 (–244)
6.	kereskedelem–marketing	2218 (–599)
7.	jogász	2141 (–694)
8.	pénzügy–számvitel	2130 (–67)
9.	pszichológia	1992 (–153)
10.	gépészmérnöki	1969 (+149)
11.	nemzetközi gazdálkodás	1298 (–123)
12.	villamosmérnök	1500 (–44)
13.	andragógia	1432 (–43)
14.	ápolás és betegellátás	1412 (–123)
15.	nemzetközi tanulmányok	1298 (–123)
16.	programtervező informatikus	1262 (–19)
17.	történelem	1173 (–495)
18.	anglisztika	1145 (–198)
19.	szabad bölcsészet	1090 (–886)
20.	testnevelő–edző	1005 (–288)
20.	építőmérnök	1005 (–7)

Forrás: felvi.hu 2007., saját szerkesztés

3. táblázat

Jelentkezők száma az egyes szakokra – a nappali tagozatos alapképzésre jelentkezőket figyelembe véve – az első tíz helyre beadott jelentkezési lapok alapján

Sorrend	Szak	Jelentkezők száma (fő) 2012.
1.	gépészmérnöki	5202
2.	mérnökinformatikus	4762
3.	gazdálkodás menedzsment	4693
4.	kommunikáció – médiatudomány	4065
5.	nemzetközi gazdálkodás	4060
6.	turizmus – vendéglátás	4002
7.	kereskedelem – marketing	3460
8.	műszaki menedzser	3408
9.	gazdasági informatikus	3389
10.	villamosmérnöki	3386

Forrás: felvi.hu 2012. , saját szerkesztés

4. táblázat

Andragógia alapszakra jelentkezők és felvettek száma éves bontásban

év	JELENTKEZŐK			FELVETTEK	
	összesen	első helyen	államilag támogatott	összesen	államilag támogatott
2006.	6664	2952	4590	2165	835
2007.	4997	2418	4898	1818	646
2008.	5185	1932	4349	1663	598
2009.	5742	2372	5004	1705	580
2010.	6007	2452	5316	1587	543
2011.	5456	2223	4582	1425	334
2012.	3184	1256	2387	790	147
2013.	877	314	616	114	11

Forrás: felvi.hu 2013. , saját szerkesztés

2009-ben a húsz legnépszerűbb szakok listáján 15. helyet foglalta el az andragógia, míg 2008-ban a 14. helyen volt. Viszont még így is jelentkezői növekedést tud felmutatni a bölcsész tudományi szak 23%-kal (257 fő) jelentkeztek többen 2009-ben, mint 2008-ban. A változás 2010–2011-ben következett be, amikor is a kormány csökkentette az államilag támogatott férőhelyeket, így az eddig 50-50%-ban állami és költségterítéses andragógia szakon a jelentkezők kevesebb százaléka kapott finanszírozott helyet. A harmadik táblázat már a 2012-es adatokat tartalmazza, ahol nem szerepel az andragógia alapképzés.

Az államilag nem támogatott szakok mind lejjebb csúsztak vagy –mint az andragógia esetében– lekerültek a legnépszerűbb szakok listájáról.

A *negyedik táblázat* az előzőekkel ellentétben kizárólag az andragógia alapszakra jelentkezők és felvettek számát mutatja éves bontásban. Megfigyelhető, hogy a már említett kormányzati döntés mennyivel csökkentette az andragógia szakra felvételizők létszámát. Míg 2006-ban Magyarországon több mint kétezeren tanultak felnőttképzési szakon, addig most 2013-ban csupán csak 114-en.

Az *ötödik táblázat* a Szegei Tudományegyetemre felvételiző és felvett tanulók számát mutatja be. A már említett tendencia itt is leolvasható. Ami a legszembe-tűnőbb, hogy 2012-ben és 2013-ban nem volt államilag támogatott hely, pedig jelentkező lett volna. Mindez azért következhetett be, mert a ponthatárt központi-lag határozták meg, amely az előző évekhez képest magasabb volt. 2013-ban bevezetésre került, hogy csak emelt szintű érettségivel lehet jelentkezni andragógiára, ez a követelmény még a korábban érettségit tett felnőtt hallgatók számára is kötelező. Az érdeklődés ennek megfelelően jelentősen csökkent, a képzést

5. táblázat

Szegei Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézetébe felvételiző és felvett tanulók száma

	Képzési forma	Összes jelentkező	Első helyen jelölte meg	Felvettek száma	Ponthatár
2006.	ANA	652	170	45	123
2006.	ANK	76	3	18	80
2007.	ANA	500	134	65	120
2007.	ANK	175	5	53	79
2008.	ANA	479	105	58	344
2008.	ANK	200	5	63	160
2009.	ANA	546	163	53	368
2009.	ANK	125	5	56	180
2010.	ANA	495	140	55	373
2010.	ANK	92	3	32	200
2011.	ANA	403	118	19	398
2011.	ANK	123	8	51	200
2012.	ANA	187	40	0	n.i. ¹⁴
2012.	ANK	87	4	16	240
2013.	ANA	57	9	0	n.i.
2013.	ANK	30	3	0	n.i.

Forrás: felvi.hu, 2013. , saját szerkesztés

¹⁴ n.i. =nem indult a képzés

meghirdető 19 kar közül az országban mindössze két intézmény volt képes elindítani a szakot. (A I. számú mellékletben található a 2012-ben andragógia képzést indító felsőoktatási intézmények neve.) Összehasonlításként: a Semmelweis Egyetem általános orvos képzésére való bejutáshoz 414 pont kellett a felvételin, míg az andragógián 466. A pótfelvéltre jelentkezők száma is egyre csökken az évek múlásával a Szegedi Tudományegyetemen. Míg 2011-ben 24-en jelentkeztek rá, egy éve mindösszesen 6 fő.

6. táblázat

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézetébe pótfelvételizett tanulók száma

Év	Felvettek száma (fő)
2009.	22
2010.	24
2011.	24
2012.	6
2013.	0

Forrás: felvi.hu, 2013., saját szerkesztés

Az adatok lekérdezése előtt is tisztában voltam azzal, hogy nagyon súlyos csökkenések voltak az andragógiára jelentkezők körében, de ahogy összesítettem a kapott eredményeket tudatosult bennem, hogy mekkora problémát jelent ez ma Magyarországon. Jogosan tehetjük fel a kérdést, hogy miért van szükség egy ennyire innovatív szakma ellehetetlenítésére? Milyen lépéseket kell véghezvinnünk annak érdekében, hogy mindez változzon? Mit tudunk ennek érdekében tenni?

Befejezés

*„A nagy kérdés nem az, mit hoz a holnap?
Az igazi kérdés, mit hoz a tegnap?”*

– Márai Sándor –

A címben leírt múltat elemeztem röviden az elején, majd az andragógus képzés jelen helyzetét írtam le statisztikai adatokkal alátámasztva. A jövő a mai álláspont szerint nem kecsegtet túl sok jóval, amelyet a „szembeszél” és a társadalmi meg nem értettség mellett az andragógus szakmában dolgozók hallgatása eredményez. A megvizsgált adatok arra engednek következtetni, hogy egy igen nagy múlttal rendelkező szakot lehetetlenítettek el. Jól kiolvasható az összes táblázatból, hogy évről évre egyre kevesebb főt tudtak a felsőoktatási intézmények felvenni államilag támogatott formában, de a népszerűségéből mégse veszített. Sajnos ez a helyzet mégis azt eredményezte, hogy hazánkban 2013/2014-es első félévében két felsőoktatási intézményben tanulhatnak a kultúra és felnőttképzés iránt érdeklődő hallgatók.

Úgy gondolom, hogy a szakmában dolgozóknak közösen kellene tenni azért, hogy ez a társadalom számára – kutatási eredményekkel, naprakész statisztikai adatokkal bizonyított – fontos szak ne tűnjön el. Egy ilyen nagy múltra visszatekintő, de mégis fiatal tudományterület magyarországi megerősödése záloga lehetne a tudásalapú társadalom létrejöttének, mivel olyan szakemberek kerülnének ki a munkaerőpiacra, akiknek céljuk a színvonalas oktatás és képzés szervezése. Ebben a folyamatban az andragógia képes megfelelő hatást kifejteni és a hivatásra tudatosan készülő felnőttképzési szakembereket kibocsátani a munkaerőpiacra. Mindezzel biztosítva azt, hogy az egyetemen megszerzett tudás érték, amelyet minden embernek a saját elméje ékesítésén kívül kötelessége kell, hogy legyen a társadalom számára „áruba” bocsátani.

Terveim közt szerepel egy kérdőíves kutatás lefolytatása Magyarországon az andragógus alap és mester szakon 2014-ben végző tanulók körében. Célom, hogy feltérképezzem a leendő andragógusok motivációját, jövőképét és véleményét. Úgy gondolom, hogy ez a kutatás nagyban hozzájárulna az andragógia szak elismeréséhez–elismertetéséhez.

Felhasznált irodalom

1. BARAKONYI Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest 78. oldal
2. Bologna Nyilatkozat (1999) <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/tudastar/bolognai-nyilatkozat> [2014. január 9.]
3. DURKÓ Máttyás – MARÓTI Andor (1977): *Népműveléstudélet*. Tankönyvkiadó, Budapest
4. FARKAS Éva (2013): *A láthatatlan szakma*. typiART, Pécs
5. Felvi (2006): *Jelentkezők száma az egyes szakokra – a nappali tagozatos alapképzésre jelentkezőket figyelembe véve – az első húsz helyre beadott jelentkezési lapok alapján*. <http://www.felvi.hu/> [2014. január 9.]
6. Felvi (2007): *Jelentkezők száma az egyes szakokra – a nappali tagozatos alapképzésre jelentkezőket figyelembe véve – az első húsz helyre beadott jelentkezési lapok alapján*. <http://www.felvi.hu/> [2014. január 9.]
7. Felvi (2012): *Jelentkezők száma az egyes szakokra – a nappali tagozatos alapképzésre jelentkezőket figyelembe véve – az első tíz helyre beadott jelentkezési lapok alapján*. <http://www.felvi.hu/> [2014. január 9.]
8. Felvi (2013a): *Andragógia alapszakra jelentkezők és felvettek száma éves bontásban*. <http://www.felvi.hu/> [2014. január 9.]
9. Felvi (2013b): *Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézetébe felvételiző és felvett tanulók száma*. <http://www.felvi.hu/> [2014. január 9.]
10. Felvi (2013c): *Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézetébe pótfelvételizett tanulók száma*. <http://www.felvi.hu/> [2014. január 9.]
11. KOCIS Mihály – KOLTAI Dénes (2006): *Az andragógia szak a felsőoktatás átalakuló rendszerében*. In: Lada László: *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
12. KOLTAI Dénes (2006): *Az emberi erőforrás szakma megnevezése és a bolognai formáció*. In: *Humánpolitikai Szemle* 3. szám 45. oldal, Budapest
13. KRAICINÉ DR. SZOKOLY Mária (2008): *Pedagógus – Andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. In: *Andragógia ismeretek*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest
14. KRAICINÉ DR. SZOKOLY Mária (2009): *Andragógusképző a felsőoktatásban*. In: *A kulturális szakemberképzés perspektívái* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja
15. MANG Béla (2005): *A bolognai folyamat és a felsőoktatási felvételi 2006 Oktatási Minisztérium*, Budapest <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/korabbi-esemenyek/bolognai-nyilatkozat> [2014. január 9.]
16. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének honlapja: *Az andragógia mesterszak leírása*. http://www.fk.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuu/?page_id=375 [2014. január 9.]

17. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének honlapja: *Az andragógia tanár mesterszak leírása*. http://www.fk.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuvt/?page_id=583 [2014. január 9.]
18. SZURMAINÉ SIKLÓ Mária (2009): *A közművelődési szakemberképzés perspektívái a felsőoktatásban*. In: A kulturális szakemberképzés perspektívái, Eötvös József Főiskola, Baja
19. SZŰCS Norbert – T. MOLNÁR Gizella (2009): *Pillanatfelvétel – az andragógia BA – képzés első 3 évéről*. In: Kultúra és Közösség XIII. évfolyam III. folyam, Budapest
20. T. KISS Tamás (2009): *Túlélés, alkalmazkodás vagy/és innováció*. In: Kultúra és Közösség XIII. évfolyam III. folyam, Budapest
21. T. MOLNÁR Gizella (2010): *A népművelőtől az andragógusig* In.: Juhász Erika, Szabó Irma (szerk.) Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés. Csokonai Kiadó – Debreceni Egyetem – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület. Debrecen

Mellékletek

I. számú melléklet

Magyarországon andragógia szakot indító felsőoktatási intézmények neve (2012.)

- Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
- Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar
- Dunaújvárosi Főiskola
- Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar
- Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
- Kodolányi János Főiskola
- Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kar
- Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar
- Nyugat-magyarországi Egyetem Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Kar
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar
- Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
- Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
- Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar
- Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
- Szent István Egyetem Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Kar
- Zsigmond Király Főiskola

II. számú melléklet

Az alap- és mesterszak képzési célja és az elsajátítandó kompetenciái

Az alapképzési szak képzési célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák:

Az alapszak célja olyan andragógusok képzése, akik a neveléstudományi, a pszichológiai, a jogi, a közgazdasági és a szociológiai tudásuk, valamint az állami, önkormányzati, a vállalkozói, a civil és a nonprofit szervezetekről és intézményekről, a munkaerőpiac és a munkavállalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján – szakirányú felkészültségüknek megfelelően – képesek a közművelődés, a közgyűjtemény területén, településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben, a felnőttképzés különböző szinterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására, és a humánerőforrás-gazdálkodással kapcsolatos feladatok végzésére. A végzettek kellő mélységű elméleti ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusában történő folytatásához.

A mesterképzési szak képzési célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák:

a) A mesterképzési szakon végzettek ismerik:

- az egész életen át tartó tanulás szerepét a társadalom és az egyén életében,
- a felnőttképzés gazdasági, politikai és etikai vonatkozásait,
- a felnőttképzés elméletét és módszertanát,
- a felnőttek tanulásával kapcsolatos elméleteket,
- a felnőttképzés speciális célcsoportjait és a velük való foglalkozás különleges eljárásait,
- a felnőttképzés területén szerzett tapasztalataik rendszerezésének eljárásait,
- az andragógia kutatómódszertanát,
- az andragógia területén folyó aktuális kutatásokat,
- a legfontosabb tudományos munkákat,
- az Európai Unió felnőttképzéssel kapcsolatos dokumentumait és stratégiáját,
- a különböző nemzetközi felnőttképzési rendszereket.

b) A mesterképzési szakon végzettek alkalmasak:

- rendszerszerűen és kreatívan foglalkozni az andragógia új és összetett problémáival,
- a felnőttképzésben társadalmi, politikai, gazdasági döntések előkészítésére,
- következtetéseiket és javaslataikat szakmai és nem szakmai közönségnek bemutatni,
- önálló tudományos munkák létrehozására,

- az andragógia mélyebb összefüggéseinek megértéséhez szükséges információ-források felkutatására, a társtudományok eredményeinek értelmezésére és felhasználására,
- új információk gyűjtésére, a felmerülő új problémák, új jelenségek kritikus feldolgozására,
- eredeti ötletekkel és önálló tevékenységgel hozzájárulni a felnőttképzéssel kapcsolatos speciális problémák megoldásához,
- felnőttképzések és képző intézmények menedzselésére,
- a felnőttképzésben adekvát célok megfogalmazására,
- a célok elérését szolgáló andragógiai folyamatok megtervezésére és kivitelezésére,
- teljesítményértékelési és minőségbiztosítási rendszerek működtetésére,
- önműveléssel és folyamatos önfejlesztéssel ismereteik magasabb szintre emelésére.

c) A szakképzettség gyakorlásához szükséges személyes adottságok és készségek

- alkalmazkodóképesség,
- előítélet-mentesség,
- empátia,
- tolerancia,
- rugalmasság,
- objektivitás,
- személyes felelősségvállalás,
- a csoportvezetés, moderálás, animálás, mentorálás képessége,
- összetett és előre kiszámíthatatlan helyzetekben döntéshozatali képesség,
- kritikai attitűd.

III. számú melléklet

A választható szakirányok stúdiumai andragógia alapszakon*Felnőttképzési szervező szakirány:*

Oktatásmarketing – piackutatás	4–6 kredit
A felnőttképzés tervezése	4–6 kredit
A felnőttképzés jogi szabályozása	4–6 kredit
A felnőttképzés módszertana és eszközrendszere	8–12 kredit
Szakmai gyakorlat	5 kredit
Az intézmény specifikumainak megfelelően választható	15 kredit
Összesen elvárt	50 kredit

Munkavállalási tanácsadó szakirány:

Munkaerő piaci ismeretek	9–12 kredit
Pályaismeret	6–8 kredit
A tanácsadás elmélete és módszertana	9–12 kredit
Szakpszichológia intézményi gyakorlata	5 kredit
Az intézmény specifikumainak megfelelően választható	15 kredit
Összesen elvárt	50 kredit

Művelődésszervező szakirány:

A kultúráközvetítés elméleti és történeti aspektusai	4–6 kredit
Kultúráközvetítő intézményrendszerek/médiaismeret	3–5 kredit
Tér – társadalom – kultúra/művelődésszociológia ismeretek	3–5 kredit
Kulturális/művészeti menedzsment – szociokulturális animáció	3–5 kredit
Kulturális vállalkozások, marketing, PR, művelődésgazdaságtan	3–5 kredit
Szakmai gyakorlat	5 kredit
Az intézmény specifikumainak megfelelően választható	15 kredit
Összesen elvárt	50 kredit

Személyügyi szervező szakirány:

Munka-, vezetés- és szervezetpszichológia	4–6 kredit
Munka- és társadalombiztosítási jog	4–6 kredit
Munkaerőgazdálkodás – foglalkoztatáspolitikai	4–6 kredit
Humán erőforrás-fejlesztés – személyügyi menedzsment	4–6 kredit
Személyügyi – munkaügyi technikák	4–6 kredit
Szakmai gyakorlat	5 kredit
Az intézmény specifikumainak megfelelően választható	15kredit
Összesen elvárt	50 kredit

IV. számú melléklet

Az andragógia alapszak specializációi

Média specializáció:

Felvételi feltételek: A specializációra való felvétel pontszámok alapján történik. Elérhető maximális pontszám: 100 pont. Ennek 50%-át az érettségi átlaga, 50%-át pedig az első félévi kredit index adja. Az elért pontszámok alapján rangsoroljuk a jelentkezőket. A specializáció bemutatása: A speciális képzés e formája már egy évtizede működik szakunkon, s igen népszerű a hallgatók körében. A kultúrák közvetítés ismeretei mellett a hallgatók elsajátítják azokat az alapvető ismereteket, melyek segítségével a sajtó néhány területén munkát vállalhatnak. Napjainkban Magyarországon is egyre nő az igény a képzett kommunikációs szakemberek iránt, különösen a jelen időszakban, amikor újabb és újabb műhelyek alakulnak, növekszik a helyi és kisközösségi médiumok száma és hatása. A helyi médiumok szervezése gyakran kapcsolódik a kultúrák közvetítő szakemberek munkájához, így ez a speciális képzés jól kiegészíti az alapképzést. A képzés során sor kerül a kommunikációs technikák elsajátítására, a közlési készségek fejlesztésére, az információfeldolgozás, illetve véleményformálás szakmai ismereteinek elsajátítására.

Múzeumpedagógia specializáció:

Felvételi feltételek: A specializációra való felvétel pontszámok alapján történik. Elérhető maximális pontszám: 100 pont. Ennek 50%-át az érettségi átlaga, 50%-át pedig az első félévi kredit index adja. Az elért pontszámok alapján rangsoroljuk a jelentkezőket.

A specializáció bemutatása: A speciális képzés célja olyan múzeumpedagógiai ismeretekkel rendelkező andragógus és művelődésszervező szakemberek képzése, akik szakmájukban képesek a tanult ismereteket alkalmazni, amely ezáltal beépül a felnőttképzés, ill. kultúrák közvetítés gyakorlatába. Az ismeretek birtokában képesek részt venni a múzeumi közművelődési feladatok ellátásában, kiállítások szervezésében és rendezésében, a kiállításokhoz kapcsolódó, a különböző korosztályok számára meghirdetett rendezvények, múzeumi foglalkozások szervezésében és lebonyolításában, a múzeumi kultúrák közvetítés és andragógia folyamatában. A specializáció alapot jelent az andragógia MA keretei között szereplő szabadon választható múzeumandragógia kurzusokhoz is.

Eszperantó kulturális szakmenedzser specializáció

Az Eszperantó a nemzetközi kommunikáció eszköze, amelyet a kulturális kapcsolatok terén is sokoldalúan alkalmaznak. Az Andragógia BA specializáció ke-

retében való oktatása több szempontból is vonzó lehet. Eszperantó nyelvismere-tet ad, felkészítve a hallgatókat a középfokú nyelvvizsgára. Másrészt Eszperantó kulturális programok, nemzetközi rendezvények szervezésén keresztül felkészít az Eszperantó nyelv alkalmazására, kulturális rendezvények szervezésére. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium 2004. március 29-i állásfoglalásának megfelelően az Eszperantóból, mint élő idegen nyelvből tett középfokú nyelvvizsga a diploma kiadásához elfogadott.

Regionális tanulmányok specializáció:

Napjainkban az EU-n belül egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert a régiók, melyek egy-egy terület gazdasági és kulturális egységét jelentik. A régiók gazdasági és kulturális együttműködései fontosak az EU-tagállamok kapcsolata szempontjából éppúgy, mint a leendő EU-tagországok felzárkóztatásában. A munkaerőpiac, a felnőttképzés, a kulturális cserekapcsolatok terén az együttműködés számos formája van megvalósulóban, s a jövőben mindenképpen ezek a tendenciák erősödnek. A regionális együttműködés jó lehetőséget jelent a határontúli magyarsággal való kulturális kapcsolattartásra is. Ezért indokolt olyan szakemberek képzése, akik a kultúraközvetítés ismeretein túl rendelkeznek olyan speciális ismeretekkel, melyek lehetővé teszik a regionális kulturális kapcsolatok kialakítását, fenntartását és működtetését, a helyi közösségek igényeinek felmérését, lehetőségeik kihasználását. A képzés keretében a nemzetközi, kultúraközi kommunikáció, a nemzetközi protokoll szabályait éppúgy elsajátítják a hallgatók, mint az Közép-Kelet Európai régió és országai kulturális gazdasági és történeti sajátosságait.

Rendezvényszervező specializáció:

Napjaink társadalmi környezetében egyre nagyobb szükség van rendezvény-szervező szakemberekre, akik megfelelő ismeretekkel rendelkeznek kisebb-nagyobb közösségek, cégek, vállalkozások, tudományos intézmények rendezvényeinek szervezéséhez, lebonyolításához. A különböző konferenciák, üzleti és társas összejövetelek, ünnepek rendezését ma már az egyre szaporodó rendezvényszervező cégek bonyolítják, melyek folyamatosan igényt tartanak szakember utánpótlásra. Gyakori az is, hogy a helyi közösségekben a kultúraközvetítő szakember feladata a különböző fesztiválok, találkozók és más rendezvények megszervezése. Ezért van létjogosultsága ennek a speciális képzésnek, melynek keretei között a rendezvényekkel kapcsolatos jogi és módszertani ismereteket, szervezeti tudnivalókat, protokoll, marketing és PR-ismereteket sajátítják el a hallgatók, s módjuk van gyakorlat keretében is kipróbálni ismereteiket.

Vallásismeret specializáció:

A specializáció célja a kultúráközvetítő szakemberek képzési feladatával összhangban a vallástörténetre és a jelen egyházi és vallási intézményrendszereire, közösségeire vonatkozó átfogó ismeretek átadása. Valamennyi emberi kultúra – köztük az európai kultúra – megértéséhez alapvető a vallásismereti műveltség elsajátítása; másrészt a globalizáció korszakában a kultúráközi kommunikáció ugyancsak nélkülözhetetlenné teszi az európaiktól eltérő kulturális hagyományal rendelkező népcsoportok és kultúrájuk megismerését. Különösen fontos a specializáció azoknak a leendő kultúráközvetítő szakembereknek a számára, akik a különböző egyházak által fenntartott kultúráközvetítő intézményekben kívánnak munkát vállalni.

Sokszínű szakMA

Ide lehetne valami fülszöveg esetleg...

Dent, sime volere sum inis acesti dolupta volenis mo
occusapit ut adis idi voluptatem et ut eos et imagnatem. Non
porrum, cumquam qui nonsedio. Ut quam si corum fugia
doluptur, soluptate nos dolupta ssinctaspe velic tenempo
ritiberum reperitem dolut repudia voluptatur magna alibus,
ese ius id qui occusap editio. Neque sa dolupis min con
perspient is dolupta tatur, illaut magnisitet pelia incitatum
et laccate con explacera quat am re debis eatio. Itam
eturescidity dendis aut il et volorerios sed utati del et fuga.
Nam, aspello temporeictam quatur? Uga. Itat quodicime
nimpos mod exerum eatur remporem eruptatiaest est et
am quam que porpor ad maio totat aut velendiciam lani
bernam qui dollentiam, tem natem volere el idus dit idebist
audicatiis erit venihil ibust, sus moloreptur ame nonsequia
iduciis acite vernamust qui andi raerroreicia solorem quossus
idunt apitionsed quiscil eos volere, aliquas et velia et ad que
porehento que exerorum quidebis as et enihitium rehende
con pratur, consenim qui odi veri volupta derum, temque
qui blab is eari tempor solleni atemporita volorro consed qui
bea qui rem dolest, velest landel inveles am, sequat alignam
vellat qui illitin cum solorerspiet eatur, quosam qui aliqui
optasped eum faccupt aeraes rest enest occusdae. Ur aute
soluptae quis solori qui ullab ium quo con endita deria

