ACTA Andragogiae et Culturae

Magyarország Kormánya
Európai Unió
Európai Szociális Alap
BEFEKTETÉS A JÖVŐBE
SZÉCHENYI 2020

28.

Juhász Erika
szerk.

KÖZÖSSÉGEK A MŰVELŐDÉS ÉS KÉPZÉS VILÁGÁBAN

KÖZÖSSÉGEK A MŰVELŐDÉS ÉS KÉPZÉS VILÁGÁBAN

Támogatta:
Művelődő Közösségek Nyugat-Magyarországon
EFOP-3.7.3-16-2017-00150
(Az NMI Művelődési Intézet NKft. projektje.)

KÖZÖSSÉGEK A MŰVELŐDÉS ÉS KÉPZÉS VILÁGÁBAN

Szerkesztő: Juhász Erika Ph.D.

Debrecen, 2018

Acta Andragogiae et Culturae sorozat 28. kötet

Sorozatszerkesztő: Juhász Erika Ph.D.
DE BTK Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék vezetője

ISSN szám: 0209-9608

ISBN 978-615-80226-9-9

Lektorálta:
Erdei Gábor Ph.D.
Márkus Edina Ph.D.
Takács-Miklósi Márta Ph.D.
Herczegh Judit Ph.D.

Kiadja:
Debreceni Egyetem BTK
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete
ni.unideb.hu

Nemzeti Művelődési Intézet
www.nmi.hu

Technikai szerkesztő és borítóterv: Pete Balázs

Tartalomjegyzék

Juhász Erika
Szerkesztői előszó 11

I. FEJEZET: KÖZÖSSÉGEK FORMÁLIS OKTATÁSI SZÍNTEREKEN 13

Beszédes Viktória
Képesítési Keretrendszer Szerbiában – Egy állomás az európai integráció folyamatában 15

Horváth Ágnes
Az ifjúságsegítő képzés tapasztalatainak alkalmazása az ifjúsági közösségszervezők képzésénél....35

Pősze Andrea
Az ukrán nyelv elsajátításának problémái kárpátaljai magyar anyanyelvűek számára 54

Reisz Terézia
A képzés során elsajátított tudás konvertálása....61

Roszik Dóra – Fecske Andrea – Baranyi Renáta
Munkavállalói kompetenciafejlesztések a Szegedi Tudományegyetemen 80

Vincze Szilvia
A közösségi művelődés osztatlan tanárszak 90

Палько Тетьяна
Післядипломна педагогічна освіта в умовах реалізації Концепції Нової української школи 105

II. FEJEZET: KÖZÖSSÉGEK NONFORMÁLIS OKTATÁSI SZÍNTEREKEN 115

Bacsa-Bán Anetta
Nyugdíjas Egyetem - Mindenki Egyeteme Dunaújvárosban....117

Boga Bálint – Dobnerné Boga Ilona
A durkói önnevelés szerepe az orvosi hivatásszemélyiség kialakulásában ...137

Bozsó Renáta
A munkásművelődéstől a médiaintegrációig az OTDK Közművelődési, Andragógiai alszekciójában szereplő dolgozatok rezüméinek tartalomelemzéséből 155

Fintor Gábor – Szabó József
Egészségmagatartási szokások vizsgálata egy hátrányos helyzetű régió iskoláiban 175

Keczer Gabriella – T. Molnár Gizella
A helyi igényekre épülő, gazdaságot szolgáló felsőoktatás koncepciója ─ A Georgikon megalapításától a közösségi képzési központokig 192

Simándi Szilvia
Online tanulókörök 215

III. FEJEZET: MŰVELŐDŐ KÖZÖSSÉGEK 227

Horváth Zoltán
Tanulás videómegosztók segítségével 229

Novák Zsuzsanna Mária
A fizikai aktivitás fejlesztő hatása a harmadik korban 243

Olasz Lajos
Nemzet és identitás – történeti látószögből In memoriam Szűcs Jenő 258

Szabó József
Játékos-kompetenciák 272

Szirmai Éva
Hány ember egy autista? Fogyatékkal élő fiatal felnőttek (és családjaik) a munkaerőpiacon 289

Szóró Ilona
Értékvesztés – értékmentés. Vita az olvasókörök feloszlatásáról 311

Vehrer Adél
A kulturális örökség prezentációja virtuális terekben 325

Juhász Erika: Szerkesztői előszó

A művelődés és képzés világában elkülönítjük az önálló, egyéni művelődési és képzési folyamatokat (önművelődés, önképzés – többek között Durkó Mátyás szavaival) és a kisebb-nagyobb közösségekben történő művelődési és képzési folyamatokat. Ez utóbbiak esetében a művelődés világában a művelődő közösségek, a képzés világában a csoportos képzések kifejezést használjuk elsősorban. Mind a két fogalom magában hordozza a közös tevékenység jellegét, amely során a közösség tagjai nemcsak egyirányúan művelődnek vagy képződnek, hanem ők maguk is aktív résztvevőivé válnak a folyamatnak, és a tudásaik, információik összeadódnak, sőt egymás információi, tudása által új tudások, felismerések generálódnak, így hozva létre a matematikai logikával ellentétes egyenletet, amelyben 1+1>2, amely a közösségnek egy közös, sőt közösségi tudás, információ kialakítására vonatkozó egyenlete.

A „Közösségek a művelődés és képzés világában" című tanulmánykötetünk ilyen közösségi tudások kialakítási folyamatait, jó gyakorlatait járja körbe a formális oktatási színtereken, a nonformális oktatási színtereken és a művelődés különböző területein nem csak Magyarország, hanem a Kárpát-medencei magyarság körében.

A formális oktatási színterek a köznevelés és felsőoktatás különböző terepei, amelyek közül kiemelem Vincze Szilvia cikkét, aki a közművelődési szakma szempontjából újszerű közösségi művelődés osztatlan tanári szak első képzési éveinek tapasztalatait mutatja be. A szombathelyi felsőoktatási intézmény példáján keresztül bemutatásra kerül az a képzési forma, amelyben a közösség – a művelődés – az oktatás világa összekapcsolódik: olyan leendő tanárok képzése folyik ezen a szakon (természetesen nem csak Szombathelyen, hanem ezen kívül Egerben, Debrecenben és Pécsett), akik az iskola formális oktatási színtereiben közösségépítő folyamatoakat kezdeményeznek, mentorálnak és koordinálnak, ezáltal is aktív közösségi szemléletű állampolgárokká nevelve a felnövekvő nemzedéket.

A nonformális oktatási színtereken létrejövő közösségek számtalan terüeleten előfordulhatnak a felnőttképzéstől a sporttevékenységeken keresztül az amatőr művészeti nevelés különböző formáit is beleértve valós és virtuális közegben egyaránt. Külön egyedi tanulmány a 2018. évben Durkó Mátyás Emlékéremmel kitüntetett Boga Bálint és leánya írása, akik a durkói önnevelési gondolatokat, szemléletet az orvosi hivatásszemélyiség kialakításában, kialakulásában értelmezik. Bizonyítva ezzel azt, hogy ez a szemléletmód bármely professzió képviselőinek jelentős segítséget nyújthat az önfejlesztéshez, saját képességeinek lehető legmaximálisabb kibontakoztatásához.

A harmadik egységben bemutatott művelődő közösségek témakörhöz sorolt tanulmányok kisebb-nagyobb csoportjai formális és nonformális tanulási színtereken is előfordulnak, ott a Szabó László Tamástól sokat idézett „rejtett tantervet" megvalósítva a tanórán kívüli többlet aktivitások révén, de a kultúra és művészet számos területén is megjelenhetnek: egy múzeumban éppen úgy, mint a bábművészeti csoportban. A művelődő közösségek vizsgálatában egyre nagyobb érdeklődésre tart számot a virtuális közeg által nyújtott lehetőségek tárháza, így ebben az egységben is három ilyen tanulmány is helyet kapott. Ebből a Szabó József által Játékos-kompetenciák címet viselő tanulmányt emelem ki, amelyben a Debreceni Egyetem docense bemutat egy olyan kutatást, ami hozzájárult a DEAC-HACKERS szakosztály létrejöttéhez (a Debreceni Egyetemi Akadémia Club e-sport szakosztálya), és így egyetemi sportklub szintjére emelte a játékos kompetenciák fejlesztését.

I. FEJEZET

KÖZÖSSÉGEK FORMÁLIS OKTATÁSI SZÍNTEREKEN

Beszédes Viktória

KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZER SZERBIÁBAN – EGY ÁLLOMÁS AZ EURÓPAI INTEGRÁCIÓ FOLYAMATÁBAN

Abstract: The recommendation of European Qualifications Framework was adopted in 2008.[1] The aim of recommendation is that national qualifications become comparable and transparent, in order to promote the realization of lifelong learning, the mobility in labour market and the social integration. The document includes the recommended activities for member states, such as referencing of the national qualifications framework to the European Qualifications Framework, to use the learning outcomes approach, to implement the quality assurance, etc.[2] In 2014, Serbia formally started the accession to European Union with the 1st Intergovernmental Conferences. That means, Serbia must use the recommendations, strategies, aims and expections of the Union in national policies and strategies. The aim of my research is to present how Serbia accomodates to recommendation on establishment of EQF, what are the main properties of currently qualifications framework and what activities are planned to improve the effectiveness. I analyze national and international strategies to summarize the development process of the Serbian qualifications framework in the present stage of European integration.

Bevezetés

Az egységes képesítési keretrendszerről szóló Ajánlás 2008-ban jelent meg, amelynek célja a képesítési keretrendszerek közös viszonyítási keretének létrehozása annak érdekében, hogy a tagállamok elősegítsék a munkaerő-piaci szereplők és a tanulók transznacionális mobilitását, társadalmi

[1] European Parliament and Council (2008): Recommendation of the European Parliament and Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualification Framework for lifelong learning (2008/C 111/01)

[2] European Commission (2008):The European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF). Luxemburg, Office for Official Publications of the European Communities.

beilleszkedését és sikeres elhelyezkedését, valamint az élethosszig tartó tanulás előremozdítását és a nem formális és informális úton szerzett tanulási eredmények elismerését (European Parliament and Council 2008). Ezen alapelv szerint a nemzetállamok képesítési keretrendszerei egy egységes meta-keretrendszerhez kapcsolódnak, amellyel transzparensé, összehasonlíthatóvá és transzferálhatóvá válnak a nemzeti képesítések. Ez az átláthatóság és összehasonlíthatóság nagyon egyszerűen azt jelenti, hogy az egyének képesítéseit, birtokolt tudását és kompetenciáit azonos szinten és követelmények alapján ismerik el az európai országokban, attól függetlenül, hogy a birtokolt tanulási eredményeket az állampolgár melyik nemzetállamban és milyen körülmények között, formális, nem formális vagy informális keretek között szerezte-e meg (Farkas 2014, 2017).

A nemzeti képesítési keretrendszerek bevezetését sokan az európaizálódás folyamatához kötik, a legtöbb országban az uniós ajánlás hatására kezdődött meg annak kialakítása (Mikulec 2017). Nem létezik egységes modell a keretrendszer kiépítésére, a nemzeti képesítési keretrendszer minden ország képesítési rendszerének a része, amely az oktatási rendszer és a politikai törekvések része is. A szubszidiaritás elvének köszönhetően az uniós ajánlásnak való elégtétel önkéntes alapon működik, amely összefüggésben áll a nemzeti szintű törekvéssel és együttműködésre való hajlandósággal (Bohlinger 2012).

Szerbia 2014-ben tagjelölti státuszt kapott az Európai Uniós csatlakozáshoz, ennek érdekében pedig megkezdte a nemzeti és nemzetközi jogrendszer harmonizálását. Ez a folyamat az oktatási rendszerben végrehajtott változásokat és fejlesztéseket is magával vonja, amely egyik szakasza a nemzeti képesítési keretrendszer (továbbiakban: NKKR) kialakítása. Szerbia komoly munkaerő-piaci egyenlőtlenségekkel néz szembe, a munkanélküliek és az alacsonyan képzett felnőttek magas aránya évtizedek óta jelentenek problémát. Kutatások sora bizonyítja, hogy a nemzeti képesítési keretrendszer bevezetése nem nyújt azonnali megoldást a munkaerőpiacon észlelhető problémákra (Allais 2011, 2017), azonban a keretrendszer által jobban átlátható képesítések és azok viszonyának könnyebb megítélése nem csak a tanulási utakat támogatják, de az egyéni karrierutakat is.

Ez alatt értem, hogy az ország oktatási és képzési ágazatai a keretrendszer által átláthatóbbá válnak, lehetővé téve, hogy az egyén kiválassza a magának legmegfelelőbb képzési lehetőséget úgy iskolarendszeren belül, mint iskolarendszeren kívül, a nem formális nevelés keretében. Valamint a gazdasági és technológiai változások egyaránt hatottak az egyéni karrierút alakulására, amelyet már a megváltozott munkával kapcsolatos értékek, az egyes foglalkozások felértékelődése (főként szellemi munkák), a munkahelyváltás lehetősége és a jobb munkaerő-piaci pozíciót biztosító versenyképes tudás megszerzésének célja hatja át (Batizi 2017). Ez a megváltozott munkaerő-piaci atmoszféra feltétlenül szükségessé teszi a transzparens képzési rendszer működését. Továbbá a keretrendszer által támogatott validációs eljárás – a birtokolt tanulási eredmények láthatóvá tétele – a munkaerő-piaci elhelyezkedés lehetőségét növeli, ahol az egyének azt a tudást és képességeket is igazoltan bemutathatják, amelyeket nem formális keretek között, hanem az élet iskolájában szerzetek.

De a képesítések tanulási eredmény-alapú leírása a munkáltató számára is konkrétabb információt nyújt a pályázó/alkalmazott birtokolt tudásáról és képességeiről.

A képesítési keretrendszer, mint oktatáspolitikai eszköz sikere több feltételhez köthető, mint például az *idő* (Allais és mtsai 2009), amely óvatosságra int a szerb képesítési keretrendszer megítélésében – ha eredményeket akarunk elérni, ahhoz idő kell. Szerbiában a képesítési keretrendszer a kiépítés időszakában áll, amely az Európai Bizottság 2018-as országriportja szerint 2019-ben zárul le (European Commission (2018). Ebben a tanulmányban a szerb képesítési keretrendszer bemutatására vállalkozok, amely során összefoglalom az egységes keretrendszert megelőző kezdeményezéseket és a kialakulás fázisában lévő egységes keretrendszer jellemzőit és fejlettségi szintjének főbb meghatározóit. A téma kutatása során a dokumentumelemzés módszerét alkalmaztam, ugyanis a keretrendszer aktuális állapotát tekintve még nem lehet felmérni annak gyakorlati sikereit.

A nemzeti keretrendszer kidolgozásának időszaka Szerbiában

Az egységes, az élethosszig tartó tanulásra kiterjedő nemzeti képesítési keretrendszert az eredményes és hosszútávú fejlesztések kulcselemének tekinti a most is érvényben levő *Oktatásfejlesztési Stratégia Szerbiában 2020* dokumentum (Strategija 107/2012). A 2001-es kormányváltást követően fejlesztéseket kezdeményeztek az oktatás minden területén, amely magával vonta a képesítések feltérképezését. Ennek elemzése során arra jutott a szakértőkből álló munkacsoport, hogy nem léteznek a munkaerőpiaccal, szakképzéssel és felnőttképzéssel kapcsolatos, használható információk (Komnenović – Lažetić – Vukasović 2010). Számos törekvés jelent meg a képesítési keretrendszer létrehozására, a fejlesztéseket uniós projekteken belül kezdték meg (ETF, CARDS II, IPA 07, IPA 08). A keretrendszer kidolgozása 2005 óta van folyamatban, azonban az évek során, közel egy időben két, egymástól független keretrendszert hoztak létre – a szakképzési keretrendszert, amely az 1-5-ös szinteket foglalta magába, valamint a felsőoktatási keretrendszert, amely a 6-8-as szintekre terjedt ki.

A nemzeti képesítési keretrendszer (továbbiakban NKKR) kiépítésének célja már 2003 óta szerepelt a döntéshozók napirendjén, amelyet már a 2005-ben megjelent *Stratégia a szakképzés fejlesztéséről Szerbiában* stratégiai dokumentum is tartalmazott. Ez a stratégia az oktatási rendszer és a munkaerőpiac szempontjából közelítette meg a rendszer kiépítésének előnyeit. Egyrészt a képzési programok fejlesztésére és a minőségbiztosításra, másrészt a könnyebb foglalkoztatásra és mobilitásra hívta fel a figyelmet. Habár a képesítési keretrendszert egy komplex, minden formális és nem formális úton szerzett képesítést egységesítő rendszerként írja le, a dokumentum a szakképzés területére fókuszált (Strategija 55/05). 2005-06-ban előkészítették a nemzeti képesítési keretrendszer bevezetésének akciótervét, amelyben hangsúlyosan jelenik meg az európai eszme – a nemzeti képesítések összehasonlíthatósága más országok képesítéseivel. A szerbiai képesítések „nem elismerhetősége" más országokban problémaként fogalmazódik meg, az elavult képzések, a szociális partnerek részvételi hiánya, a foglalkoztatási standardok, felelős szervek és minőségbiztosítási rendszer hiánya mellett (Vlada Republike Srbije 2009). A stratégia végrehajtási terve az akkori politikai vezetés törekvéseivel való ellentmondás miatt nem lépett életbe (Komnenović – Lažetić – Vukasović

2010). A szakképzési keretrendszer kidolgozásának első törvényi alapját a 2009-től hatályos Általános oktatási és nevelési törvény képezte, amely már a keretrendszerért felelős szerveket is megnevezte (Zakon 72/2009). A szakképzési keretrendszer a Szakképzési és Felnőttoktatási Központ jóvoltából 2013-ra készült el, amely az 1-5-ös szinteket foglalta magában.

A felsőoktatásra kiterjedő keretrendszer kialakítása, ahogyan a legtöbb országban, a Bolognai rendszer implementálásához köthető. A Felsőoktatásért felelős Nemzeti Tanács 2008-ban dolgozta ki a keretrendszerre vonatkozó javaslatát, amelyet egyazon évben el is fogadtak, az első vázlat pedig 2009-ben készült el (National Council of Higher Education 2009). A végleges keretrendszer 2012-ben látott napvilágot, amely a 6-8-as szintekre terjedt ki és a szintek leírására a dublini deskriptorok alapján került sor.

A két különálló keretrendszer egységesítésére és az európai keretrendszerrel történő harmonizálásra az oktatásért felelős minisztérium 2014-ben munkacsoportot hozott létre. A szakmai csoport munkáját az Oktatási Európai Alap támogatja (European Training Foundation 2018).

Az egységes nemzeti képesítési keretrendszer kialakítása és a képesítések besorolása a keretrendszer szintjeibe még folyamatban van, amelynek aktuális jellemzőit a tanulmányom következő fejezeteiben ismertetem.

A nemzeti képesítési keretrendszer jogi háttere

A nemzeti képesítési keretrendszer – amely magába foglalja egységesen az 1-8-ig terjedő szakképzési és felsőoktatási szinteket – tartalmazza az országban releváns képesítéseket és azok hierarchikus osztályozását az oktatás minden alrendszerére kiterjedően. A nemzeti képesítési keretrendszert az alábbi törvények szabályozzák: Általános oktatási és nevelési törvény, a Felsőoktatási törvény, a Törvény a felnőttképzésről és annak kiegészítő rendeletei, továbbá az Oktatásfejlesztési Stratégia (2012-2020), a Foglalkoztatási Stratégia és a 2018-ban megjelent Törvény a képesítési keretrendszerről.

A szerb oktatási rendszer fejlesztését célzó kulcsdokumentum, az *Oktatásfejlesztési stratégiai 2020* szerint a nemzeti képesítési keretrendszer támogatja a modern, releváns és rugalmas oktatási rendszer kifejlesztését, amely az európai keretrendszer céljaival összhangban biztosítja az oktatási

szintekhez történő hozzáférést, az informális és nem formális tudás elismerését és validációját, a tanulási eredményekben történő gondolkodást, a minőségbiztosítást és a releváns képesítéseket. A stratégiában szereplő terveknek megfelelően a Szerb Országgyűlés 2018 április 5-én elfogadta az első képesítési keretrendszerről szóló törvényt (Zakon 27/2018). A törvény 3. paragrafusa alapján a keretrendszernek – összhangban az EKKR-ről szóló ajánlással – az alábbi célokat kell szolgálnia:

1. „biztosítja a képesítések érthetőségét, átláthatóságát és összekapcsolhatóságát
2. fejleszti a nemzeti képesítéseket a társadalmi és munkaerő-piaci igényekkel összhangban
3. biztosítja az oktatás tanulási-eredmény alapú megközelítését
4. előremozdítja a formális és nem formális tanuláshoz történő hozzáférést, a tanulási utak rugalmasságát és mobilitást
5. biztosítja a nem formális és informális tanulási eredmények elismerését és validálását
6. hangsúlyozza a kulcs-, általános- és a tantárgyközi kompetenciák fontosságát az élethosszig tartó tanulásban
7. előremozdítja az érdekelt felek együttműködését, főként a szociális partnerek tekintetében
8. biztosítja a minőségbiztosítást a képesítések fejlesztésének és kialakításának folyamatában
9. biztosítja a Szerbiában szerzett képesítések összehasonlíthatóságát és elismerhetőségét más országok képesítéseivel”.

A nemzeti képesítési keretrendszer kidolgozásában és működtetésében 4 felelős szervet határoz meg a törvény, ezek a Tanács (Savet), a Minőségi Ügynökség (Agencija), az Ágazati tanács (Sektorskog veća)[3] és az oktatásért felelős minisztérium:

- A 25 tagból álló Tanács az emberi erőforrás tervezésében és fejlesztésében játszik kiemelkedő szerepet. Munkája során többek között ajánlást tesz az oktatás és a munkaerő-piaci igények

[3] A törvény hivatalos magyar nyelvű fordítása hiányában a szervek megnevezése a szerző fordítása

összehangolására, javaslatot tesz a képesítési szabványokra az NKKR minden szintjén, valamint az ágazati tanácsok megalapítására a különböző foglalkozásokon belül. Az oktatásért felelős minisztérium számára véleményezi az Ágazati Tanácsok ajánlásait, követi és ellenőrzi az ágazati tanácsok munkáját, véleményezi az államilag elismert képzésszervező státusszal[4] rendelkező intézmények (továbbiakban: JPOA) minőségi önéretékelését és külső ellenőrzését, és egyéb feladatokat lát el. A Szerb Kormány a 119-7906/2018 számú Döntésében[5] 2018. augusztus 28-ától életre hívta a Tanácsot.

- A második jelentős szerv a Minőségi Ügynökség, amely feladata a minőségbiztosítás és szakmai segítségnyújtás a Tanács és az ágazati tanácsok részére. Többek között elbírálja a képesítések bevezetéséről szóló kezdeményezéseket, adatbázisokat vezet, besorolja és kódolja a képesítéseket az NKKR adatbázásban. Hatásköre alá tartozik a külföldi dokumentumok elismerése, az államilag elismert képzésszervező státusz kiadása, fejlesztési projektek, kutatások és elemzések folytatása, minőségfejlesztés és hatékonyságvizsgálat. Az ügynökség élén az igazgató áll, aki 5 éves mandátummal töltheti be az adott pozíciót.
- Az Ágazati tanács pedig elemzi a meglevő és az igényelt képesítéseket, meghatározza azokat a képesítéseket, amelyeket érdemes korszerűsíteni, vagy megszüntetni, új képesítések létrehozását javasolja, felméri az elavult képesítéseket, elkészíti a képesítések leírását, meghatározza az előzetes tudással mérhető képesítések körét, stb.
- Az oktatásért felelős minisztérium feladatai közé tartozik a NKKR összehangolása az EKKR-el, követi a változásokat, képesítési és önértékelési standardot hoz létre, az utóbbit a minőségértékelés érdekében a JPOA intézmények körében, és egyéb feladatokat lát el (Zakon 27/2018: 11-24. cikkely). Az oktatásért felelős minisztérium az ún. Nemzeti Koordinációs Pont, aki elkészíti az NKKR és EKKR megfeleltetési folyamatról szóló kiadványt, valamint a folyamat végrehajtását és koordinálását végzi. A megfeleltetési eljárás részleteit tartalmazó dokumentum (módszer, felelős) egyelőre nem elérhető.

[4] Status Javnog Prihvatog Organizacija Aktivnosti
[5] Rešenje o imenovanju članova Saveta za nacionalni okvir kvalifikacija Republike Srbije

A Minőségi Ügynökség és az Ágazati Tanács létrehozását 2018 végére determinálta a Szerb Kormány, amely jogi aktusának elkészítéséért az oktatásért felelős minisztérium a felhatalmazott szerv. Az említett szervek létrehozása ezidáig még nem történt meg.

A szerb képesítési keretrendszer felépítése

Szerbiában a képesítési keretrendszer 8 szintet foglal magában, azzal, hogy a 6-7-es szintek alszintekre tagolódnak (1. táblázat). Itt megjegyzem, hogy habár az NKKR és EKKR összekapcsolása még nem történt meg, a csatlakozási tárgyalások 26-os fejezetének (Oktatás és kultúra) megnyitására készült országelemzés szerint a „szerb keretrendszer összeegyeztethető az Európai Képesítési Keretrendszerrel" (European Commission 2014:4).

A szerb képesítési keretrendszer egyaránt tartalmazza a formális és nem formális úton szerzett tanulási eredmények besorolását, mint például a 2. és 3. szint esetében. A felnőttképzési törvény (Zakon 55/2013) szerint az egyén részképesítést is szerezhet, azonban ezt a képesítési keretrendszer nem részletezi.

Ahogyan a táblázat is megmutatja, nem minden szint épül az előtte lévő szintre, például a 3. és 4. szint előfeltétele az 1. szint elérése, illetve a 6. szint előfeltétele a legalább 4. szint teljesítése.

1. táblázat: SZKKR horizontális és vertikális felosztása

SZKKR szint	**Iskolai végzettség (formális és nem formális oktatás)**		**Előfeltétel**
1.	• Általános iskolai oktatás és nevelés (8 év) • Általános nevelés felnőtteknek • Általános zenei és balettoktatás		/
2.	• Szakmai képzés osposobljavanje/ training (1 év) • Munkára történő képzés (2 év) • Képzés (120-360 óra)		1
3.	• 3 éves középfokú szakképzés • Nem formális felnőttképzés (min 960 óra)		1
4.	• 4 éves középfokú oktatás (szakmai, művészeti, gimnázium), amely érettségivel zárul		1
5.	• Mesterszakképzés és specializáció[6]		4
6.	6.1.	• Felsőoktatási szakképzés (180 ECTS) • Akadémiai képzés (180-240 ETCS);	4
	6.2.	• Akadémiai képzés (180-240 ETCS); • Specializált szakmai tanulmányok (180 + 60 ECTS)	6.1
7.	7.1.	• Integrált akadémiai tanulmányok (360 ECTS)[7] • Mesterképzés (180 + 120 vagy 240+60 ECTS) • Mester szakmai tanulmányok (120 ECTS)	6.1
	7.2.	• Specializált felsőoktatási tanulmányok (60 ECTS)	7.1
8.	• Doktori képzés (180 ECTS)		7.1, 7.2

(Forrás: Zakon 27/2018)

[6] 1-2 évet ölel fel, a jelentkező ezt a képzést középfokú szakiskolában teljesítheti, amennyiben szakirányú középfokú végzettsége van, és legalább 2 év szakmai tapasztalata (Zakon 88/2017)
[7] Magába foglalja az akadémiai és mesterképzést, orvostudomány területéhez kapcsolódó képzések esetében szervezhető (Zakon 88/2017)

A képesítési keretrendszer tudás, képesség, készség és hozzáállás deskriptorokat alkalmaz a tanulási eredmények leírásához. Ezen szintek azt jelzik, hogy az adott fokozat teljesítéséhez a tanulónak milyen mélységű és kiterjedtségű tudást és képességeket kell birtokolnia, a képesítéssel ellátható feladatot milyen körülmények között tudja majd végrehajtani (Farkas 2017a). Példaként bemutatom a 3. és 4. szint tanulási eredményei leírását, amely érzékelteti a szintek közötti hierarchikus felépítést:

2. táblázat: A szerb képesítési keretrendszer 3. és 4. szintjének leírása

Szint	Tudás	Képesség	Készség és hozzáállás
3.	**Általános és szakmai ismeretekkel rendelkezik** a munka és/vagy tanulás megvalósításához szükséges tényezőkről, alapelvekről és folyamatokról.	Rendelkezik a **közepes nagyságú, változatos, időközönként nem szabványos, operatív munkák** elvégzéséhez szükséges kompetenciákkal. Összegyűjti és kiválasztja a releváns információkat. Kezeli a speciális felszereléseket, gépeket és berendezéseket, különböző anyagok használatával	Önállóan végzi el a feladatokat **a technikai-technológiai folyamatokkal összhangban. Megszervezi a munkát** a maga számára és/vagy **más személyeknek.** Felelős az önálló munka elvégzéséért, munkája során tévedhetetlen.
4.	**Rendelkezik** a munkához és tanuláshoz szükséges **átfogó és szisztematizált tudással**.	Képes elvégezni a **sokrétű, komplex és gyakran nem szabványos munkákat**, különböző módszerek és technikák alkalmazásával. A munka vagy tanulás során kritikusan választja ki és különböző forrásokból gyűjti össze a releváns információkat. Különböző anyagok használatával kezeli a különböző felszereléseket, gépeket és berendezéseket.	A munkát önállóan látja, **időközi konzultáció igénybevételével. Szervezi és kontrollálja** a saját munkáját és/vagy **kiscsoportos munkát**. Észre veszi a problémát és részt vesz azok megoldásában. Felelős a saját és/vagy mások munkájához szükséges eljárások és erőforrások kiválasztásáért

(Forrás: Nivoi i deskriptori kvalifikacija u NOKS-u, http://noks.mpn.gov.rs [2019.03.20.] alapján saját fordítás)

Az NKKR és EKKR összekapcsolásának 10 alapfeltétele van, amelyből a második feltétel a deskripotok alkalmazása, amely a tanulási eredmény-alapú terminológia szerint tartalmazza a képesítés során elsajátított ismereteket, készségeket, kompetenciákat. A tanulási eredmények alkalmazása a két keretrendszer harmonizálásának harmadik alapfeltételét képezi (European Commission 2013). A tanulási eredmények azt jelölik, hogy „az egyén egy adott pillanatban mit tud, mit ért és mit képes elvégezni a tanulási folyamat befejezésével, amelyek a tudás, képességek, felelősség-autonomóia deskriptorok alapján kerülnek megfogalmazásra" (European Parliament and Council 2017). Az uniós ajánlás az angolszász deskriptorleírást alakalmazza, azonban ezek a kategóriák országonként eltérők lehetnek (Mikulec 2017). Magyarországon például 4-es felosztást (tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség) alkalmaznak, míg Szerbiában 3-as felosztást – a képesítési keretrendszerben ezek a tudás, képesség, készség-attitűd deskriptorok. Itt megjegyzem, hogy Szerbiában továbbra sem egységesek a deskriptorok, ugyanis a nemzeti képesítési keretrendszerben elfogadott felosztás mellett, a 2014. évi felnőttképzési törvény és annak kiegészítő szabályzatai alapján, az államilag elismert felnőttképzési programszervező státusz kérvényezéséhez szükséges képzési programban a tudás, képesség és attitűd felosztás szerint kell a tanulási eredményeket megfogalmazni.

A képesítési keretrendszer kiépítésének egyik feladata az aktuális képesítési jegyzék felülvizsgálata volt Szerbiában, amelynek eredményeit 2017-ben publikálták. A felmérés során megvizsgálták az aktív (1558 db) középfokú szakképzési, felsőoktatási, felsőfokú és nem formális képesítéseket a tanulási eredmény alapú megközelítés és a minőség szempontjából. Az eredmények azt mutatták, hogy a képesítések 57%-a (895 db) a felsőfokú oktatás területén, 18% (277) a középfokú szakképzés területén található, valamint 12% nem formális képesítés és 13% felsőfokú szakképzésben szerezhető képesítés. Ez utóbbira jellemző, hogy a képesítések többsége elavult és a részvételi számadat hiányában a képesítések aktualitása is megkérdőjelezhető. Emellett jelentős hiány mutatkozik a tanulási eredmény-alapú megközelítést alkalmazó képesítések körében, a kutatás alapján a középfokú szakképzés esetén csak a képesítések 26%-ánál található meg tanulási eredmény-alapú leírás (tudás, képesség, készség és attitűd deskriptor).

A felsőfokú képesítések az általános és tantárgy-specifikus kompetenciák szerint találhatók meg, amelyek nincsenek egységben a képesítési keretrendszer szintleírásaival, de hasonló a helyzet a nem-formális képesítéseknél is (Jadrijević Mladar 2017).
A felmérés során a képesítések standardjait 14 szempont alapján készítették el. A 1558 képesítésből csupán 68 rendelkezett minden előírt elemmel. Több helyen hiányoztak a képesítésekhez tartozó kódok és szektorok, amelyek kidolgozása még folyamatban van (egyik képesítésnél sem elérhető), a képesítések többségénél pedig a tanulási eredmények sincsenek feltüntetve. A tanulási eredmények mérésének leírása, a további tanulási utakkal történő összekapcsolás (mobilitás) és a foglalkozás leírása a képesítések felénél kiegészítendő. A felmérés szerint „a meglévő töredezettség, az alkalmazott különböző módszerek és a hiányzó adatok megnehezítik a képzésekkel összefüggő releváns információk elérését" (Jadrijević Mladar 2017:27).

A képesítések fejlesztése és elfogadása

Az új képesítés bevezetését az Ágazati Tanács, a Szakképzési és Felnőttképzési Tanács, Nemzeti Oktatási Tanács, Nemzeti Felsőoktatási Tanács, Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat, felsőoktatási intézmény, állami és egyéb jogi személy kérvényezheti. Az ú.n. ajánlás benyújtása az oktatási feladatokért felelős minisztérium által meghatározott formanyomtatvány alapján történhet, amelynek tartalmaznia kell a képesítés leírását és annak ajánlott szintjét a keretrendszerben. A kezdeményezett képesítés leírását (standardját) a Minőségi Ügynökség készíti el az Ágazati Tanács jóváhagyásával (Zakon 27/2018). A képesítési standardok kidolgozásának módszere nemzetközi szakértők együttműködésével kerül kidolgozására – erről a módszerről ezidáig nincs információ (NOKS 2019). Az új képesítés az oktatásért felelős minisztérium döntése által, szabályzattal lép életbe.
Az általam áttekintett képesítésekről szóló szabályzatok nem tartalmazzák az NKKR szinteket. Megjegyzem, hogy a képesítési adatbázisban csak olyan képesítések szerepelnek, amelyek már évekkel ezelőtt elfogadásra kerültek, ezen szabályok nem módosultak a nemzeti képesítést szabályozó törvény hatályba lépésével. Arra vonatkozó leírást nem találtam, amely arra utalna, hogy a képesítési szintjét fel kell tüntetni pl. a bizonyítványokban, okleveleken. A felnőttnevelési törvény meghatározza a JPOA intézmények

által kiadható tanúsítvány mintáját, azonban abban sem szerepel az NKKR szint megnevezése.

A nemzeti képesítések csoportosítása és kódolása az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere (ISCED-13F) alapján történik, amelyet adatbázisban rögzítenek (Zakon 27/2018). Szerbia esetében három adatbázisról beszélhetünk, amelyek a képesítési keretrendszerhez kapcsolódnak:

- nemzeti képesítések adatbázisáról
- a képesítések leírásának adatbázisáról (képesítési standardok)
- JPOA intézmények adatbázisáról.

Az első kettő adatbázis tartalmazza Szerbia aktuális képesítéseit és azok leírását (standardjait). Ezen adatbázisok a képesítési keretrendszer hivatalos honlapján érhetők el[8], keresőfelületen lehet a különböző, már meglevő és feltöltött képesítések között keresni. Ezidáig 140 képesítést jegyeztek be az adatbázisba (utolsó megtekintés: 2019. március 25). Az 1-5-ös szintekbe sorolható képesítések az oktatásért felelős minisztérium döntése (szabályzat) alapján kerülnek rögzítésre a nemzeti képesítések adatbázisában, a 6.1-8-as szintekbe sorolható akkreditált képesítésekről a Nemzeti Felsőfokú Oktatási Akkreditációs és Minőségellenőrzési Testület[9] tájékoztatja Minőségi Ügynökséget, aki elvégzi a bejegyzést (Zakon 27/2018). A képesítésekhez tartozó leírások (standardok) a képesítés „minőségi standarjait jelentik a nemzeti képesítési keretrendszerben" (Jadrijević Mladar 2017:31), amelyben helyet kap többek között a képesítéssel összefüggő foglalkozás kódja, a képesítés NKKR és EKKR szintje, a képesítés megszerzésének módja, munka leírása, a képesítés megszerzésének előfeltétele, tanulási eredmények, azok mérésének módja, stb. Ami jelentős hátrányt jelent, hogy a 6-8-as szinteken ''nem létezik" képesítési standard, amely az átláthatóságot és az európai keretrendszerrel történő megfeleltetés sikerét veszélyezteti. Ezeknél a képesítéseknél az adatbázisban nem szerepelnek a képesítésekhez tartozó tanulási eredmények.

[8] Hivatalos honlap: http://noks.mpn.gov.rs/. Megtekintve: 2019.03.11.
[9] Nacionalno telo za akreditaciju i proveru kvaliteta u visokom obrazovanju Srbije (NAT)

A JPOA (Államilag elismert (felnőtt)képzésszervező státusz[10]) intézmények táblázata az oktatásért felelős minisztérium weboldalán[11] található. 2019 márciusában megtekintett, államilag elismert intézményeket (32 intézmény, 103 képzés) összefoglaló táblázat szerint az utolsó bejegyzett intézmény 2018 júniusi végzéssel részesült státuszba, azonban az óta is folyik az elismertetési folyamat, ami azt jelenti, hogy a táblázat frissítése nem történ meg az elmúlt több, mint fél évben. Ezzel nem lehet reálisan felmérni a JPOA intézmények számát, az elismertetési folyamat intenzitását és a képesítést szerzett egyének évi arányszámát.

A képesítés megszerzésének módja

Szerbiában három módja van a képesítés megszerzésének, ez történhet a formális oktatási rendszerben, a nem formális felnőttnevelési rendszerben a JPOA státusszal rendelkező intézmények szervezésében, valamint az előzetes tudás elismerésével, szintén a JPOA intézményekben (Zakon 27/2018). A formális oktatási rendszer alatt a működési engedéllyel (akkreditációval) rendelkező intézmények értendők, amelyek az általános, középfokú és felsőfokú képesítést megszerzésére ad lehetőséget. A felnőttképzésről szóló törvény alá tartozó nem formális képzésszervező intézményekről érdemes egy rövid szimpóziumot írni.

A törvény hatályba lépésével (2014. Január 1.) Szerbiában először nyílik lehetőség a felnőttképzést szervező intézmények számára állami státusz megszerzésére. Az intézmény és képzés elismertetésére irányuló kérvényt beadhatják formális (általános iskola, középiskola, felsőfokú intézmények) és nem formális intézmények, mint egyéb intézmények, állami vállalatok és hivatalok, foglalkoztatási hivatalok, foglalkoztatásért felelős szervezetek, bejegyzett vállalatok, társaságok, szakmai közösségek, felnőttnevelési intézmények, iparkamara, munkaadók szervezete, kulturális intézmények, stb. A kérelem irányulhat szakmai képzésekre (képesítés vagy részképesítés megszerzésére), egyéb általános képzésekre (nyelvi képzés, informatikai képzés, vállalkozói készségeket fejlesztő képzés, stb.) és karriertervezésre és tanácsadásra (Zakon 55/2013).

[10] Spisak javno priznatih organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih

[11] A táblázat fellelési helye: http://www.mpn.gov.rs/obrazovanje-odraslih/ Megtekintve: 2019.03.11.

A státusz megszerzése különböző feltételekhez köthető, amelyeket az alábbiak alapján csoportosíthatjuk:

- képzési dokumentáció - az intézmény alapadatait tartalmazó kérvény, kidolgozott képzési program, amelyben a tanulási eredmények tudás, képesség, attitűd és felelősség deskriptorok alapján kerülnek felosztásra;
- pénzügyi feltételek – az engedélyeztetési eljárás díjának befizetése
- tárgyi feltételek – a képzési helyszín használatát igazoló dokumentum (bérleti szerződés vagy használati szerződés), a képzési helyiségek számát és felszereltségének összefoglaló dokumentuma
- személyi feltételek – a képzés megvalósításában résztvevő szakemberek listája és csatolt önéletrajza. A törvény alapján beszélhetünk oktatókról, szakmai káderről (andragógus, könyvtáros és pszichológus), szakmai asszisztensekről és egyéb mukatársakról.

Az átnyújtott dokumentumokat az Oktatás- és Nevelésfejlesztési Intézet[12] véleményezi, majd pozitív elbírálás következtében a felelős minisztérium ellenőrzési részlege helyszíni szemlét tart az intézményben. Amennyiben minden feltételnek megfelel a kérvényező, 5 évre terjedő végzést kap a státusz megszerzéséről. A JPOA intézmények működését a Törvény a felnőttképzésről és annak kiegészítő szabályzatai szabályozzák (Zakon 55/2013, Pravilnik 89/2015). Lényeges kiemelni, hogy a JPOA intézmények a képzés tanulási eredményeit sikeresen elsajátító és levizsgázó felnőtt tanulók számára az oktatásért felelős minisztérium által kiállított tanúsítványt biztosítják. Az államilag elismert tanúsítvány igazolja, hogy az elsajátított részképesítés vagy képesítést nyújtó képzést meghatározott minőségbiztosítási követelmények mentén szervezte meg az intézmény, amely magába foglalja a kötelező dokumentumok vezetését, a képzés realizálásában résztvevő egyének andragógiai kompetenciáinak fejlesztését, vagy a záróvizsga lebonyolítását a képzéstől független szakmai bizottság jelenlétében. Ezzel a folyamattal a felnőttnevelési szolgáltatások egységes jogi keretek között működnek, valamint az államilag elismert státusz nagyobb munkaerő-piaci presztízst is jelenthet úgy az intézmény, mint az

[12] Zavod za unapredjivanje obrazovanje i vaspitanje

egyén számára. Természetesen nem minden felnőttnevelési intézmény akkreditáltatja a képzéseit, ami azt jelenti, hogy azon intézményeket nem szabályozza a törvény. Csak a JPOA státusszal rendelkező intézmények kerülnek bejegyzésre az NKKR-hez kapcsolódó harmadik adatbázisba, ami egyrészt a nem friss adatok, másrészt mert nem minden felnőttnevelési intézményt foglal magába, nem nyújt holisztikus képet arról, hogy hány intézmény foglalkozik felnőttneveléssel az országban.

A képesítési keretrendszerről szóló törvény a képesítés megszerzésének egy módjaként tekinti az előzetes tudás elismerését is, amely folyamatért a JPOA intézményeket teszi felelőssé. Szerbiában a felnőttképzésre vonatkozó 2018. évi terv prioritásként fogalmazza meg az előzetes tudás elismerését – ez már a 2015., 2016. és 2017. évi tervben is szerepelt. 2016-ban az Oktatás- és Nevelésfejlesztési Intézet egy munkacsoporttal együttműködve elkészítette az előzetes tudás elismerésének koncepcióját – ez a folyamat már 2014-ben megkezdődött. A 2018. évi tervben az adott év utolsó negyedévére determinálták a Szabályzat az előzetes tudás elismeréséről jogi aktus hatályba lépését, azonban ez még nem történt meg[13] (60/2018).

Összefoglalás

Szerbiában a nemzeti képesítési keretrendszer a 2018. évi törvénnyel hivatalosan is bevezetésre került. Habár annak jogszabályi kerete már létrejött, a gyakorlati megvalósulás és látható eredmények elérése nem kevés időt fog igénybe venni. A szerb keretrendszernek 8 szintje van, ahol helyet kapnak a nem formális képesítések is – a felnőttképzésről és a nemzeti képesítési keretrendszerről szóló törvény már egyéb intézményeknek is lehetőséget ad felnőttképzések szervezésére, amelyeket az állam felnőttképzés-szervező intézményként ismer el. Ezzel egyrészt megnövekedhet a nem formális képzésszervező intézmények száma, növelve a keresletre alapozott képzések számát, az egyén pedig több lehetőséget kap a saját tanulási útjának rugalmas szervezésére.

[13] Az Európai Tanács 2012-es Ajánlásában arra kéri az országokat, hogy legkésőbb 2018-ig alakítsák ki a nemzeti karakterisztikákhoz illeszkedő nem formális és informális tanulási eredmények elismerésének rendszerét (*Európai Unió Tanácsa*, 2012).

Az Oktatási Európai Alap támogatásával végzett, 2015-ben befejeződött kutatás az aktuális képesítések felmérését célozta Szerbiában, amely rámutatott arra, hogy a képesítések többségében hiányoznak olyan alapvető adatok, amelyek az NKKR sikerét és az EKKR-el történő összehangolás alapfeltételeit jelentik. Ezek például a tanulási eredmények, a foglalkozás leírása (nincs egységes foglalkozási jegyzék), a tanulási eredmények mérésének módja, stb. Jelenleg a nemzeti képesítési rendszerben (adatbázisban) 140 képesítés érhető el, amelyek esetében szintén a megnevezett hiányosságokkal szembesülhetünk. Az adatbázis frissítése és a képesítések besorolása a képesítési keretrendszerben folyamatos, a képesítési keretrendszer hivatalos honlapja szerint a képesítési leírások egységes szempontrendszerének kialakításához nemzetközi szakértők segítségét fogják igénybe venni (eszerint lehet, hogy a már meglévő képesítési leírások is változnak). A keretrendszer véglegesítését 2019-re determinálták, amelyet az NKKR és az EKKR megfeleltetésének folyamata kell, hogy kövessen. Az NKKR és EKKR összehangolásáért az oktatásért felelős minisztérium a meghatalmazott szerv, akinek el kell készítenie az összehangolást tartalmazó folyamatleírást – ezen dokumentum kidolgozása még folyamatban van.

A tanulmányból kitűnik, hogy a szerb képesítési keretrendszer még a formálódás időszakában van, amelyet megnehezíti a nemzeti foglalkozási jegyzék és a nemzeti képesítési jegyzék hiánya is. Mivel a képesítési keretrendszer teljes valójában még nem funkcionál, egyelőre nem lehet megállapítani annak gyakorlati helytállását, ezt egy jövőbeni kutatás fogja követni.

Felhasznált irodalom

- Allais, Stephanie – Raffe, David – Young, Michael (2009): Researching NQFs: Some conceptual issues. Geneva, International Labour Office, Employment Sector, Skills and Employability Department.
- Allais, Stephanie (2011): The impact and implementation of national qualifications frameworks: a comparison of 16 countries. In: Journal of Education and Work, 24 (4), 457-470. p.
- Allais, Stephanie (2017): Labour market outcomes of national qualifications frameworks in six countries. In: Journal of Education and Work, 30 (5), 457-470. p.
- Batizi, Dávid (2017): Újfajta karrierutak: A változatos és a határvonalak nélküli pályafutási modellek. In: Tér – Gazdaság – Ember, 5. évf. 1. szám, 7-23. p.
- Bohlinger, Sandra (2012): Qualifications framework and learning outcomes: Challenges for Europe's lifelong area. In: Journal of Education and Work, 25 (3), 279-297. p.
- European Commission (2008): The European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF). Luxemburg, Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2013): Referencing National Qualifications Levels to the EQF. European Qualifications Framework Series: Note 5. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission (2014): Screening Report Serbia. Chapter 26 – Education and Culture
  http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/serbia/screening-reports/screening_report_ch_26_serbia.pdf [2019.03.20.]
- European Commission (2018): Commission staff working document. Serbia 2018 Report. Strasbourg, European Commission.
- European Parliament and Council (2008): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008/C 111/01)
- European Parliament and Council (2017): Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament

and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03)

- European Training Foundation (2018): Inventory of NQF recent developments in ETF partner countries: Serbia. https://connections.etf.europa.eu/wikis/home?lang=en#!/wiki/Wf591e43b607e_4ccf_8d94_a3256a255147/page/Serbia%20-%20NQF%20Inventory [2019.03.20.]
- Farkas, Éva (2014): A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet.
- Farkas, Éva (2017): Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban. Szeged, Szegedi Egyetemi kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Farkas, Éva (2017a): A tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés hatása a felnőttkori tanulás minőségére. In: Opus et Educatio, 4. évf 4. szám, 431-448. p.
- Jadrijević Mladar, Daniela (2017): Inventory and Analysis of existing qualifications for inclusion in the NQF. Republic of Serbia. Final Report. http://noks.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/08/popis_i_analiza_postojecih_kvalifikacija_u_cilju_njihovog_ukljucivanja_u_noks_zavrzni_izvestaj.pdf [2019.03.20.]
- Komnenović, Bojan – Lažetić, Predrag – Vukasović, Martina (2010): Nacionalni okvir kvalifikacija. Beograd, Centar za obrazovne politike.
- Mikulec, Borut (2017): Impact of the Europeanisation of education: Qualifications framework in Europe. In: European Education Research Journal, 16 (4), 455-473. p.
- NOKS (2019): Nacionalni Okvir Kvalifikacija u Srbiji - hivatalos honlap, http://noks.mpn.gov.rs/sr_lat/ [2019.03.20.]
- National Council of Higher Education (2009): Serbian National Qualifications Framework for Higher Education. http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/276/449_SNQF_091016.doc [2019.03.20.]

- Pravilnik 89/2015: Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstva za sticanje Statusa Javno Proznatog Organizatora Aktivnosti obrazovanja odraslih ("Sl. glasnik RS", br. 89/2015)
- Pravilnik 89/2015: Pravilnik o vrsti, nazivu i sadržaju obrazaca i načinu vođenja evidencija i nazivu, sadržaju i izgledu obrazaca javnih isprava i uverenja u obrazovanju odraslih ("Sl. glasnik RS", br. 89/2015 i 102/2015)
- Strategija 107/2012: Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. „Službeni glasnik RS“, br. 107/2012.
- Strategija 55/05: Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji. „Službeni glasnik RS“, br. 55/05 i 71/05 – ispravka
- Odluka 60/2018: Odluka o utvrđivanju Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Republici Srbiji za 2018. godinu. „Službeni glasnik RS“, br. 60/2018
- Vlada Republike Srbije (2009): Akcioni Plan za sprovođenje Strategije razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji, za period 2009-2015. godina. https://www.srbija.gov.rs/prikaz/106578 [2019.03.20.]
- Zakon 72/2009: Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS", br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 - autentično tumačenje, 68/2015 i 62/2016 - odluka US). Ma érvényes: Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakoni i 10/2019
- Zakon 55/2013: Zakon o obrazovanju odraslih ("Sl. glasnik RS", br.55/2013)
- Zakon 88/2017: Zakon o visokom obrazovanju, "Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon i 73/2018
- Zakon 27/2018: Zakon o Nacionalnom okviru kvalifikacija Republiek Srbije, „Službeni glasnik RS“, br. 27/2018.

Horváth Ágnes

AZ IFJÚSÁGSEGÍTŐ KÉPZÉS TAPASZTALATAINAK ALKALMAZÁSA AZ IFJÚSÁGI KÖZÖSSÉGSZERVEZŐK KÉPZÉSÉNÉL

Abstract: The author has been an active participant and developer of youth work vocational training and one of the developers of training and output requirements of social and youth work higher educational vocational training. The accumulation and systematization of the experiences of curriculum development and ten years teaching practice can be a valuable contribution to community organization BA training.

In addition to analyzing the similarities and differences in the content of VET and BA-level training, the paper discusses in detail the complexity of the training, the advantages and disadvantages of this complexity. The examination of complexity can be interesting both theoretically and practically, as it draws attention to the diversity of community existence and activity, the application of different methods of intervention and development. The analysis focuses on the possibilities of involving practitioners as well as the lessons of the internship.

The author is convinced that the experience gained in youth training can be in line with the expectations of higher level training and can serve the professional preparation of future youth community organizers.

Az ifjúságsegítő szakképzés történeti áttekintése

1999-ben az Ifjúsági és Sportminisztérium foglalkozott először önállóan, az ifjúsági szakterület kormányzati irányításával, koordinálásával. Ekkor fogalmazódott meg először Magyarországon az ifjúsági munka tartalma, feladata, az ifjúsági munkát végzők professzionális felkészítésének és elismerésének igénye.

A 2001-es keltezésű hivatalos OKJ azonosító (55 8419 02) bejegyzését követően készült el az ELTE Tanító és Óvóképző Kara kezdeményezésére és szakmai együttműködésével a rendelet, amely tartalmazta az ifjúságsegítő szak szakmai és vizsgakövetelményeit, a szakképesítéssel betölthető foglalkozásokat.[14] A FEOR besorolások alapján már itt is világosan értelmezhető a képzés hármas kötődése a pedagógiai, a kulturális, illetve a szociális tudományterületekhez.[15] E jogszabály alapján 2003-ban indult el, majd a következő években egyre több felsőoktatási intézmény (elsősorban óvó- és tanítóképzéssel, foglalkozó egyetemi/főiskolai karok), és középiskola indított ifjúságsegítő képzést. (Monostori, 2015)

A szakmai és vizsgakövetelmények meghatározták a munkaterületet, amelynek leírása a későbbi dokumentumokban is visszatérő alapelemeket tartalmaz: „Az ifjúságsegítő alapvető feladata a fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő aktivizálása, érdekvédelme, a helyi társadalom és a helyi közösségek támogatása. A szubkulturális csoportok közötti kapcsolatépítés és –tartás, valamint a párbeszéd kiépítésének segítése. A (veszélyeztetett) fiatalok tanácsadással történő segítése, munkaerőpiacon való elhelyezkedésük támogatása. Tevékenységét a szociális- és közművelődési intézményekben, valamint a civil szféra különböző területein, szervezeteiben végzi. Az akkreditált felsőfokú Ifjúságsegítő szakképzés regionális és országos, szociális-, kulturális- és civil szervezetek adminisztratív és szervező munkaköreire készíti fel a képzésben résztvevőket. A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik — a tágan értelmezett kultúra eredményeinek birtokában — felkészültek az összeurópai értékek közvetítésére, az ifjúság érdekeinek, szervezeteinek képviseletére, érzékenyek és fogékonyak az ifjúsági szubkultúra (társadalmi, szociális, kulturális) problémái iránt, képzettek ezen problémák szociokulturális megoldására, a korosztályos közösségek fejlesztésére.”[16]

[14] 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendelet

[15] (FEOR): 3419 - egyéb pedagógusok, 3713 kulturális szervező munkatárs, 3715 szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző.

[16] részlet a szakmai és vizsgakövetelményekből

A frissen bevezetett képzés tapasztalatait még alig összegezték, amikor beindult a felsőoktatást és a szakképzést egyaránt megújítani szándékozó, az uniós csatlakozással nyert forrásokra támaszkodó átalakítási folyamat. A Humán-erőforrás Fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében mind a felsőoktatási, mind a szakképzési kiemelt projekt foglalkozott az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzéssel. 2006-ban Pécsett, dolgozták ki és indították el az „ifjúsági szakértő szakirányú továbbképzést" (felsőoktatási képzés a már diplomával rendelkezőknek). A képzés célja az ifjúsággal foglalkozó intézmények, szervezetek munkatársainak speciális, szakmai képzése.

Az új Országos Képzési Jegyzék[17] alapján az új szakképzési struktúra szellemében alakult át az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés képzési szerkezete is (a szakképesítés azonosító száma: 55 762 01 0000 00 00).[18] Bár a képzés nemzetközi azonosító száma (762) egyértelműen a szociális vonatkozásra utal, ehhez képest komoly ellentmondás, hogy első helyen az egyéb pedagógusok FEOR besorolást jelenítette meg.

A moduláris jellegű szakképzések szakmai és vizsgakövetelményei kidolgozásának első lépése az úgynevezett feladatprofil meghatározása volt. (Horváth, 2007) Ez nem más, mint egy olyan strukturált lista, amelyben feladatokra, feladat elemekre, sőt műveletekre bontva szerepel az adott szakma gyakorlásánál előforduló munkafolyamat valamennyi egysége. A szakmai ismeretek tekintetében – vezérfonalként tekintve a szakma képviselője által ellátandó feladatokat – tudományterületenként kellett meghatározni a konkrét ismeretanyagot, figyelembe véve mind a közös modul (szociális támogató), mind az ifjúságsegítő képzés szakma-specifikus ismeretanyagát, utalva a rokon területekre (pl. közművelődési szakember vagy családpedagógiai mentor). Az ifjúságsegítő szakképzéshez ajánlott központi program is készült.[19] (Horváth, 2008)

[17] 1/2006 (II.17) OM rendelet

[18] A szakmai és vizsgakövetelmények (15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet, illetve 18/2009. (IX. 10.) SZMM rendelet) a következő FEOR besorolást tartalmazzák: 3419 Egyéb pedagógusok; a szakképzettséggel betölthető egyéb munkakörök: 3315 Szociális és gyermekvédelmi ügyintéző, 3311 Szociális asszisztens, 3412 Gyermek- és ifjúsági felügyelő, 3713 Kulturális szervező munkatárs, 3719 Egyéb kulturális foglalkozások.

[19] Magyar Közlöny 2008/133. szám (IX. 12.) Hivatalos értesítő 6268 oldalán a 2008/37. számában közleményként, jóváhagyási szám: 14430-2/2008

E struktúrában már egyértelműen látszik a társadalomtudományi, azon belül is a szociális orientáció, míg a pedagógiai, de leginkább a közművelődési (bölcsészettudományi) vonatkozások csak közvetett formában jelennek meg. A szakmai vizsga általános követelményeit – talán felesleges hangsúlyozni, hogy az összes szakképzésre általánosan jellemző módon – képzési modulonként és vizsgarészenként határozták meg. A közösségszervezés szak szempontjából „A társadalmi kohézió erősítése, közösségfejlesztés" című modul, illetve vizsgarész (szakdolgozat védése prezentációval) érdemel említést.

2012-ben a moduláris rendszerű képzés első képzési és szakmai vizsgáztatási tapasztalatai alapján módosult a szakmai és vizsgakövetelményeket tartalmazó rendelet, melynek alapján a 2012-ben induló évfolyamok a korábbinál kevesebb vizsgafeladat megoldásával teljesíthetik a követelményeket, csökkentve a vizsgáztatás időtartamát is.

2013-tól az OKJ átalakítása miatt felsőfokú szakképzés már nem indulhatott, így a képző intézmények – a 2012 őszén kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján – a felsőoktatási szakképzések sorába illesztve indíthatják az ifjúságsegítő asszisztens képzést.[20] A rendelet szerint az ifjúságsegítő képzés a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés egyik szakirányaként indítható. A befogadó szakokhoz való illeszkedés komoly problémákat vetett fel elsősorban a pedagógusképzésben érintett képző intézmények számára (a képzés pedagógiai-szociális és andragógiai {művelődésszervező} irányultsága miatt), így a felsőoktatási szakképzésben megszerezhető kreditek beszámítása több területen és képző intézményben csak erős kompromisszumok révén volt megoldható:

Képzési terület: társadalomtudomány; ifjúságsegítő szakirányon további képzési terület: pedagógusképzés, bölcsészettudomány

Képzési ág: szociális; ifjúságsegítő szakirányon további képzési ág: óvodapedagógus, tanító; pedagógia és pszichológia

Besorolási alapképzési szak: szociális munka, szociálpedagógia; ifjúságsegítő szakirányon további besorolási szak: óvodapedagógus, tanító; andragógia, pedagógia

[20] 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet alapján

A felsőoktatási szakképzettséggel legjellemzőbben betölthető FEOR szerinti munkakör(ök): 2499 Egyéb szakképzett oktató, nevelő, 3410 Oktatási asszisztens, 3511 Szociális segítő, 3515 Ifjúságsegítő, 3719 Egyéb művészeti és kulturális foglalkozású, 3910 Egyéb ügyintéző. Ez az első (és mindeddig az utolsó) képzési dokumentum, ahol az ifjúságsegítő önálló foglalkozásként megjelenik, a többi megnevezett foglalkozás pedig a társadalomtudomány mellett világosan utal a pedagógiai és a bölcsészettudományi (kulturális) vonatkozásokra.

A felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiben már nem jelennek meg konkrét tantárgyak, csak a szakképzettség megszerzéséhez szükséges kompetenciák, ahol a korábban már említett tartalmi elemek szintén megtalálhatók. Fontos újdonság volt viszont a valamennyi szakképzésben kötelezően szerepeltetett munkaerőpiaci ismeretek, kommunikáció, információ-feldolgozási ismeretek és szakmai idegen nyelv megjelentetése (12 kredit értékben). Mivel a képzési és kimeneti követelmények nem határoztak meg konkrét tantárgyakat, szakmai vizsga-követelményeket, továbbá hiányoztak a központi programok és vizsgafeladatok, a képző intézmények korábban nem tapasztalt önállósággal alakíthatták ki a képzési programjukat. A képzési terület(ek) szerinti közös modul 21 kredit értékű meghatározása azonban már egyértelműen utal a tudományági hovatartozásra, ráadásul ebből az adott képzési ág szerinti közös modul 6 kredit, ami – a különböző képzésiághoz tartozó befogadó szakok miatt – meglehetősen változatossá teszi az egyes képző intézményekben kidolgozott képzési programokat.

A szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés 2016-ban indult utoljára, így a képzés szakmai tapasztalatait kellő számú végzett évfolyam hiányában nem lehetett, sőt már nem is volt érdemes összegezni. Az ifjúsági szakma és a képző intézmények viszont várakozással tekintettek a Közösségszervező alapszak (BA) ifjúsági közösségszervező szakiránya felé, amelynek indítására ideális esetben 2017 szeptemberében kerülhetett sor először. A 2016 augusztusában megjelent képzési és kimeneti követelmények a bölcsészettudomány területére sorolták be a szakot, tehát visszairányították a kiindulóponthoz, az hajdanvolt andragógia / művelődésszervező szak területére.

Ugyanakkor a képzési és kimeneti követelményekben felsorolt kompetenciák jórészt tartalmazzák a korábbi képzési programokban szereplő ifjúságszakmai feladatok megfelelő ellátásához kapcsolódó ismereteket és képességeket, tehát remény van arra, hogy a leendő ifjúsági közösségszervezők rendelkeznek az ifjúsági munkához szükséges felkészültséggel.

Az ifjúságsegítő szakképzés sajátosságai

Az ifjúságsegítő képzés szakképzési, illetve képzési területeinek változásai egyértelműen utalnak a diszciplináris megközelítés sokrétűségére, valamint az ebből fakadó nehézségekre. A szociális, pedagógiai és kulturális vonatkozások a felsőfokú szakképzés kezdetei óta jelen voltak, a hangsúlyok azonban először a pedagógiai-kulturális, majd a szociális terület dominanciáját mutatták, hogy a közösségszervezés szakon – mintegy visszatérve a művelődésszervezői, andragógiai gyökerekhez – a bölcsészettudományi orientáció érvényesüljön.

A közösségszervezés szak képzési célja, képzési és kimeneti követelményei utalnak a pedagógiai, szociális, művelődési orientáció korábbi együttes jelenlétére, de értelemszerűen különböző mértékben és mélységben:

- Az ifjúságsegítő képzés kezdeti pedagógiai orientációja a közösségszervezés szak esetében a felnőttképzés erőteljes jelenlétében élhet tovább – természetesen a korosztályi sajátosságok figyelembe vételével;
- A szociális vonatkozás a moduláris jellegű szakképzés esetében domináns tényező volt, teljes visszaszorulása azonban nem lenne szerencsés – a közösségi fejlesztés nem nélkülözheti a szociokulturális háttér ismeretét, figyelembe vételét;
- A közösségi művelődés bizonyos elemei az ifjúságsegítő képzésben is megjelentek, de annak mennyisége és mélysége töredéke a BA szintnek.

A diszciplináris eltérések sajátosan mutatkoznak meg a különböző szakok tudományági besorolásánál, illetve a befogadó szakok jellegénél.

1. táblázat: A szakképzési és alapképzési szakok besorolása

Képzési terület	**Képzési ág**	**Szak**	**Évszám**
Pedagógusképzés	Óvodapedagógus, tanító (itt indult az ifjúságsegítő szakképzés)	Tanító, Óvodapedagógus Csecsemő- és kisgyermeknevelő Gyógypedagógus Konduktor (*befogadó szakok)*	2002
Társadalomtudományi	Szociális (az OKJ ide sorolta át az ifjúságsegítő képzést + ide került a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés)	Szociális munka Szociálpedagógia Kulturális antropológia Szociológia *(+ befogadó szakok)*	2006 2013
Bölcsészettudományi	Pedagógia és pszichológia	Andragógia / Közösségszervező Pedagógia	2017

A tudományági sajátosságok áttekintése mellett érdemes a képzés egyéb elemeit is feltérképezni a közösségszervezés szak szemszögéből. Az általánosan fejlesztő tantervi elemek, kimeneti követelmények (társadalomtudomány, kommunikáció, informatika és információ-átadás, szakmai idegen nyelv stb.) mellett több olyan tartalmi elem is megtalálható az új szak tervezetében, amely korábban az ifjúságsegítő szakképzésben, illetve a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzésben is jelen volt.

Az ifjúságsegítő képzés azon tartalmi elemei (tantárgyai!), melyek tovább élnek a közösségszervező szak ifjúsági közösségszervező szakirányán a következők:

- Ifjúságszociológia
- Ifjúsági közösségszervezés
- Szociokulturális animáció
- Nem-formális tanulás
- Ifjúsági projekt és szervezetmenedzsment
- Civil szervezetek és önkéntesség
- Helyi ifjúsági munka (önkormányzati, civil, önkéntes, virtuális)
- Ifjúsági részvétel

A felsoroltak közül a közösségszervezés, a szociokulturális animáció, a nem-formális módszerek alkalmazására való felkészítés, valamint a projektmenedzsment a BA szinten is az alapvető szakmai felkészítés integráns része.
Ha a képzés során alkalmazott módszertani elemeket tekintjük át, szintén találhatunk megfeleléseket a korábbi szakképzések és a közösségszervezés alapszak között. Az ifjúságsegítő képzés azon módszertani elemei, melyek tovább élhetnek a közösségszervező szak kulturális és ifjúsági közösségszervező szakirányán:

- Hallgatói aktivitásra alapozott, tréning jellegű kontaktórák magas aránya
- Helyi ifjúsági közösségek, intézmények, szervezetek megismerése (intézménylátogatás, önkéntesség)
- Szociokulturális animáció, mint módszer alkalmazása
- Nem-formális tanulás, mint módszer alkalmazása
- Ifjúsági projekt és szervezetmenedzsment gyakorlati alkalmazása (önálló projektek tervezése, közösségi projekt megvalósítása)
- Rendezvényszervezés a gyakorlatban
- Önkéntes munka
- Önértékelés, önreflexió, csoportos értékelés elsajátítása és alkalmazása
- Portfólió készítése (dokumentálás, prezentáció)

Az említett módszerek mindegyike a „learning by doing” alapelvet képviseli, azaz a hallgatók önálló és közösségi tevékenységére alapozva szolgálja a tapasztalati tanulást, lehetőséget adva egyúttal a különféle értékelési technikák elsajátítására is.
Bármennyire a hallgatók önálló kezdeményezésére, tevékenységére épülnek azonban a képzésben alkalmazott módszerek, a hatékonyságuk összehasonlíthatatlanul csekélyebb, mint a „terepen” végzett megfigyelés, közvetlen tapasztalatszerzés, azaz a szakmai gyakorlat. Fontos tehát, hogy a képzésben érintett hallgatók már a tényleges szakmai gyakorlatuk előtt a lehető legtöbb helyszínen, a legkiválóbb szakemberek bevonásával ismerjék meg a szakma valóságát a különböző intézményekben, közösségi terekben, közösségekben és rendezvényeken. Az ifjúságsegítő képzés azon gyakorlati képzési elemei, melyek tovább élhetnek a közösségszervező szak ifjúsági közösségszervező szakirányán:

- A terepen dolgozó ifjúsági szakemberek bevonása a képzésbe – intézmény-látogatás keretében vagy óraadóként, esetleg egy-egy előadásra meghívott előadóként;
- Ifjúsági táborban eltöltött egy- vagy kéthetes kötelező szakmai gyakorlat;
- Tantárgyakhoz kapcsolódó kötelező gyakorlati tevékenység (pl. felmérés, rendezvényen való közreműködés, interjú-készítés, képzésen való részvétel, önkéntesség stb.);
- Szakmai gyakorlatokhoz kapcsolódó dokumentáció (tájékoztató anyag, értékelő-lapok, munkanapló stb.).
- Szakmai gyakorlat helyszíneinek előzetes megismerése, szakmai kritériumok és megfigyelési szempontok meghatározása.

Az ifjúságsegítő képzés csaknem másfél évtizede során a képző intézmények olyan kapcsolatrendszert alakíthattak ki a helyi intézményekkel, közösségekkel, civil szervezetekkel és önkormányzatokkal, amelyeket a közösségszervezés szakos hallgatók képzésében is eredményesen alkalmazhatnak.

Az ifjúságsegítő szakképzés komplexitása

Az ifjúságsegítő képzés komplexitása a már említett tudományági, tartalmi és módszertani vonatkozásokon túl más területeken is megfigyelhető. Ez a komplexitás nem magából a képzésből fakad, hanem az ifjúságügy egészét érintő sajátosság, amely a generációs logika és az évtizedek alatt kiérlelődött ifjúságszakmai alapelvek mentén vizsgálható. (Nagy-Bodor-Domokos-Schád, 2014, 79:92)

Talán a legfontosabb és a nem szakmabeliek által is világosan érzékelhető jellegzetesség az ágazati megközelítés sokrétűsége, valamint az ágazatokon átívelő horizontális szemlélet. Az ifjúságpolitikai, az ifjúság társadalmi beilleszkedését, életminőségét illetően szinte valamennyi ágazat érintettségét megfigyelhetjük:

- Oktatás (iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli képzési lehetőségek)
- Szociális háló (szociokulturális háttér, lakhatás, életminőség)
- Egészségügy (egészségmegőrzés, prevenció)
- Igazságügy (jogi képviselet)
- Belügy (bűnmegelőzés)
- Külügy (nemzetközi kapcsolatok, külföldi tapasztalatok)
- Vidékfejlesztés (komplex társadalomfejlesztés).

Az ágazati megközelítés sokrétűsége figyelhető meg a legfontosabb ifjúságpolitikai dokumentumokban akár nemzeti, akár nemzetközi szinten, de ez a szemlélet köszön vissza a helyi (önkormányzati) ifjúságpolitikai koncepciókban is. „Az ifjúságot érintő kérdések skálája az EU és a tagállamok szintjén egyaránt ágazatpolitikákon átívelő megközelítést kíván.

Az ifjúságpolitika nem tud előrelépni a többi ágazattal való eredményes koordináció nélkül. Másrészt az ifjúságpolitika sok területen – például a gyermek- és családpolitika, az oktatás, a nemek közötti egyenlőség, a foglalkoztatás, a lakhatás és az egészségügy terén – hozzá tud járulni az eredményekhez.[21]

Ugyanakkor az ifjúsággal foglalkozó ágazatok között éppen az ifjúság speciális igényeinek, a társadalom velük kapcsolatos elvárásainak megjelenítése érdekében szükséges a folyamatos koordináció, a források és feladatok ésszerű és hatékony felosztása. Ez egyfajta ágazatokon átívelő, horizontális szemléletet feltételez, amelyben az fiatalok mint egyének és közösségek egyaránt célcsoportként definiálhatók. E horizontális szemlélet egyúttal az ifjúságra erőforrásként tekint, a célzott ráfordításokat a jövőbe történő befektetésként értelmezi a horizontális ernyő alatti valamennyi ágazat szempontjából.

Az imént nagy vonalakban említett szemlélet az ifjúsági közösségszervezés tekintetében is érvényes, nem véletlen, hogy az ilyen irányú célzott fejlesztést szolgáló kompetenciák kialakítása az alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben is előfordul.

Tovább árnyalhatja a komplexitás vizsgálatát, ha végiggondoljuk, hogy az ifjúsági munka, azaz az ifjúságsegítők és a leendő ifjúsági közösségszervezők munkája milyen széles területi egységekben érvényesülhet az országos szinttől egészen a helyi kezdeményezésekig. Országos szinten valamennyi ágazatban megtalálhatók azok a szakemberek és azok az ügyek, amelyek kifejezetten az ifjúsági célcsoportra vonatkoznak, s ugyanez jellemzi a regionális, illetve megyei szintű ágazati politika intézményeit, szervezeteit. Az elmúlt évtizedekben kistérségi, majd járási szinten jelentek meg az ifjúsággal kapcsolatos, jogszabályban rögzített feladatok. A tevékenységek többsége azonban elsősorban a helyi (települési, kerületi) szinten mutatkozik meg, ahol önkormányzati, civil szervezeti, intézményi és közösségi szinten működhetnek ifjúságsegítők, ifjúsági közösségszervezők.

[21] https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:HU:PDF

A komplexitás azonban a tevékenységek szintjén is megjelenik, hiszen főleg a kisebb településeken egy-egy ifjúságsegítőnek, ifjúsági közösségszervezőnek nem adott szakterülettel, hanem a komplex ifjúsági feladatokkal kell foglalkoznia. Ez lehet önkormányzati ifjúsági munka, akár önálló ifjúsági referensként, akár más munkakörhöz társítva; lehet képzések, tréningek vagy programok szervezése egy-egy intézményben vagy civil szervezetnél; ugyanitt ifjúsági tanácsadás (segítő beszélgetés); de lehet egy ifjúsági vagy ifjúsággal foglalkozó szervezet menedzselése, ifjúsági közösségi tér vagy iroda működtetése. A felsorolt tevékenységek felölelik a pedagógia, pszichológia, szociológia, jog, projektmenedzsment és a gazdálkodás elemeit, ezáltal visszautalnak a képzés sajátosságainál kiemelt diszciplináris és tartalmi sokszínűségre.

A komplexitás fentebb ismertetett területei egyszerre jelentettek előnyt és hátrányt mind az ifjúságügy, mind az ifjúsági munka gyakorlására felkészítő különböző képzések tekintetében. Az előnyöket éppen a sokrétű érintettség jelentette, hiszen politikai, tudományterületi és az ágazati érintettség mellett a társadalmi, intézményi, szervezeti és közösségi érintettség is megjelent a tevékenységekben és a képzési tartalmakban. Mindez egy szélesebb horizontot biztosított a szakma képviselői és a szakmára készülő fiatalok számára, hiszen munkájukat a felsoroltak bármelyikében végezhették, így minden területre vonatkozóan kellő felkészültséggel kellett rendelkezniük.

A komplexitás hátránya viszont ugyanebből a sokrétűségből származtatható, hiszen az ágazati, tudományterületi és politikai érintettség egyik vonatkozásban sem olyannyira erős, hogy az adott terület valóban magáénak érezze az ifjúságügyet és felelős „gazdája" legyen akár a tevékenységeket, akár a képzéseket illetően. Ugyanez tapasztalható a társadalmi, szervezeti és közösségi szinten is, hiszen a közgondolkodásban is elsősorban az ágazati megközelítés érvényesül, a horizontális szemlélet, de még az ágazatok közötti valós együttműködés is háttérbe szorul. Mindezek mögött azonban egyértelmű finanszírozási okot sejthetünk: a költségvetési finanszírozás ágazati szinten határozza meg a rendelkezésre álló forrásokat, törvényi háttér nélkül pedig külön ifjúságügyi ráfordításokra nem lehet számítani. A jelenlegi jogi szabályozás is ágazati szinten határozza meg a feladatokat, így helyi szinten dőlhet el, hogy a kifejezetten ifjúsági feladatokra mennyi forrást tudnak biztosítani.

Mindezek alapján megállapítható, hogy bár az érintettség szinte minden ágazatban, társadalmi szférában kimutatható, valódi érdekeltsége egyik ágazatnak sincs az ifjúságügyre vonatkozóan. (Oross, 2016:189) Ezért is fontos, hogy a képzésben az érdekérvényesítés, az ifjúsági képviselet, egyáltalán a demokratikus társadalmi működésre vonatkozó problémák is helyet kapjanak.

Az ifjúságsegítő képzés kecskeméti tapasztalatai

Az ifjúságsegítő képzés 2006-ban indult Kecskeméten, 2009, 2010-ben már 30-40 hallgató tanult évfolyamonként a felsőfokú szakképzésben. A moduláris rendszerű képzés 2009-ben indult, 2011-ben tett sikeres szakmai vizsgát az akkori első évfolyam 17 hallgatója. A korábbi rendszerben végzettekkel együtt összesen 310 ifjúságsegítő, ifjúságsegítő asszisztens kapott szakmai bizonyítványt, illetve oklevelet, közülük többen az óvodapedagógus vagy a tanítói diploma mellett, vagy annak megszerzését követően végezték el a felsőfokú szakképzést. (Monostori, 2015:52)

A Kecskeméti Főiskola, a Magyar pedagógiai Társaság és a Foglalkozási Hivatal Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálatának konzorciuma a TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0002 pályázat keretében lehetőséget kapott az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztésére. A külső partnerként több egyetem és az Excenter Kutatóközpont együttműködésével megvalósuló programban több tudományterülethez egyaránt kötődő tantervek és tananyagok kidolgozására, kutatásra, a képzésben résztvevő és a gyakorlatokat irányító szakemberek továbbképzésére, szakmai műhelyek, találkozók és konferenciák szervezésére nyílt lehetőség. A projekt keretében 12 tantervi egység és az ezekhez kapcsolódó lektorált tananyag készült, melyek a BA szintű képzés követelményeinek megfelelnek és a projekt honlapján minden hallgató és érdeklődő számára hozzáférhetők.[22]

A kecskeméti hallgatók rendszeresen részt vehettek a „Jövőnk Építőkockái Kecskeméten" elnevezésű pályázat programjain és képzésein, ami nagyban segítette szakmai gyakorlati tapasztalatszerzésüket.[23]

A tágabb körű együttműködés kiváló terepének bizonyult a Kecskeméti Ifjúsági Kerekasztal több mint 15 taggal megalakulása és működése, ahol –

[22] https://ifiped.uni-neumann.hu/kezdolap

[23] TÁMOP-3.2.3-08/2-2009-0078, kedvezményezett: Kecskeméti Ifjúsági Otthon, 2009-2011

azon túl, hogy a tagszervezetek megismerhetik egymás munkáját és munkatársait – sor kerülhet a programok, tevékenységek és rendezvények koordinálására is. A közös gondolkodás, közös munka eredményeként, egyre több tagszervezet fogadta a hallgatókat, illetve a hallgatók egyre több intézményhez, szervezethez fordulhatnak információ és tapasztalatszerzés céljából.[24]

A Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karának Iuvenis Ifjúságszakmai Műhelye egyértelműen kötődik a Közösségszervezés alapszak ifjúsági közösségszervezés szakirányához: publikációk, konferenciák, tervezett kutatások és más szakmai projektek, programok sorát valósította meg eddigi működése során.[25] A Műhely célja az ifjúságügy (a fiatalokkal a szabadidős térben foglalkozó professzió) eddig felhalmozott eredményeinek további gazdagítása; ifjúságszociológiai kutatások megtervezése és koordinálása (külső szakértők, szervezetek és cégek bevonásával); az ifjúsággal foglalkozó szakemberek képzéséhez szakmai kiadványok, tanulmányok, on-line tananyagok kidolgozása. A IUVENIS Ifjúságszakmai Műhely szorosan együttműködik a Hely- és Családtörténeti Műhellyel és a közösségi művelődés helyi intézményeivel.

Az elmúlt években a jogelőd intézménynek sikerült igen eredményes kapcsolatokat kialakítani Kecskemét és Szolnok MJV művelődési és ifjúsági feladatokat ellátó intézményeivel és civil szervezeteivel, elsősorban a Hírös AGORA munkatársaival, akik oktatóként, trénerként is szerepet vállalnak a közösségszervezők képzésében.

Az alábbiakban néhány olyan tapasztalatot foglalunk össze, melyek hosszabb távon segíthetik a közösségszervezők képzését is:

1. A belépő új hallgatók számára a tanév elején (regisztrációs héten) tájékoztatót tartottunk, ahol a képzés fő elemeinek ismertetése mellett a z első évfolyamosok szakképzés iránti elkötelezettségére, motivációjára is rákérdeztünk. A tájékoztatón a szakfelelős mellett az adott évfolyam oktató-tanácsadó tanára is részt vett.
2. Az első félév valamennyi képzés esetében (felsőfokú szakképzés, moduláris képzés, felsőoktatási szakképzés) az elméleti alapozást szolgálta. Ebben az időszakban a hallgatóknak több tantárgyat más

[24] Kecskemét Megyei Jogú Város Közgyűlése a 442/2009. (XI. 26.) KH. számú határozata
[25] http://pk.uni-pae.hu/iuvenis-ifjusagszakmai-muhely

szakosokkal együtt kellett teljesíteniük, azonos követelmények mellett. (Ez a későbbi BA képzésekbe történő esetleges beszámítás szempontjából is fontos!) Ez az időszak oktatók és hallgatók számára egyaránt megmutatta, hogy kik képesek a felsőoktatási követelmények teljesítésére. (Mivel a felsőfokú és a felsőoktatási szakképzésbe egyaránt alacsonyabb pontszámmal kerültek be a hallgatók, ebben az időszakban kiderült, hogy kik küzdenek tanulási nehézségekkel, kiknek okoz gondot a vizsgákra való felkészülés. Ahol lehetett az intézményi felzárkóztató programok keretében segítettük a hallgatók előmenetelét, igyekeztünk csökkenteni a lemorzsolódást. Ugyanakkor azt is figyelembe vettük, hogy a pályára nyilvánvalóan alkalmatlan hallgatóknak más tanulási lehetőséget kínáljunk.)

3. A szakmai tantárgyak esetében a képzés indulásától (de a gyakorlatban inkább a második félévtől) gondot fordítottunk arra, hogy a hallgatók minél több gyakorlati ismeretet, tapasztalatot szerezzenek. A városban működő ifjúsági szervezetek, intézmények munkájával többféle módon találkozhattak a hallgatók: egyrészt az ottani tapasztalt szakember részt vállaltak egyes tantárgyak oktatásában (óraadó tanárként, vagy egy-egy tanóra meghívottjaként); másrészt intézmény-látogatások, tanulmányi kirándulások, szakmai rendezvények alkalmával találkozhattak az ottani szakemberekkel, látogathattak el programokra, intézményekbe. Egy-egy intézménylátogatás, tanulmányi kirándulás programja mindig előkészített volt, a hallgatók előre megismerkedtek a meglátogatandó helyek munkájával, kérdésekkel készültek a találkozókra.
4. A képzés tartalmi elemeit tekintve annak sokszínűségét és komplexitását kell kiemelnünk. Ez egyrészt sok olyan területen is ismeretekhez, gyakorlati tapasztalatokhoz juttatta a hallgatókat, amelyek más képzésekben (pl. a pedagógusképzésben) nem szerepeltek, másrészt megnehezítette az egyes területek oktatásához szükséges megfelelő végzettséggel és tapasztalattal rendelkező oktatók bevonását. Összességében azonban fontosnak tartottuk, hogy a leendő ifjúságsegítők tájékozottak legyenek olyan kérdésekben (is), mint a gazdasági alapismeretek, a projekt- és

szervezetmenedzsment, a szociokulturális animáció, a közösségfejlesztés és a virtuális ifjúsági munka. Volt hallgatóink visszajelzései alapján ezek a kompetenciák későbbi munkahelyükön is rendkívül hasznosak voltak számukra, még akkor is, ha végül nem ifjúságsegítőként helyezkedtek el.

5. A képzés teljes időtartama alatt igyekeztünk tájékoztatni a hallgatókat a képzési területet érintő helyei, regionális és országos rendezvényekről, szorgalmaztuk, hogy minél több alkalommal szerezzenek közvetlen tapasztalatot egy-egy képzésen, szakmai találkozón.
6. A képzés két tanéve közötti szünidőben a hallgatók kötelező ifjúsági tábori gyakorlatot teljesítettek egy-két hét időtartamban. A táborról készült beszámolók alapján ez rendkívül hasznos gyakorlati tapasztalatszerzésnek bizonyult, amikor saját ötleteiket, a fiatalokkal való közvetlen foglalkozásra való alkalmasságukat próbálhatták ki.
7. A képzés résztvevőinek rendszeresen biztosítottunk önkéntes munkára való lehetőséget (ennek igazolt formáját kredittel is elismerve), illetve szorgalmaztuk, hogy minél több hazai és nemzetközi lehetőséget használjanak ki az önkéntes tevékenységre.
8. A szakmai vizsgák tapasztalatai:
   - A felsőfokú szakképzés indulásánál központi írásbeli és helyi tételsor alapján összeállított tételsor alapján vizsgáztak a hallgatók, emellett szakdolgozatot is készítettek, amelynek megvédése a szakmai vizsga része volt.
   - A moduláris képzés szakmai vizsgáinál az írásbeli tételek konkrét esetek megoldására koncentráltak, így jobban kapcsolódtak a hallgatók gyakorlati tapasztalataihoz. A szóbeli vizsgarészek tételsora, illetve a szakdolgozat témakörei szintén közelebb álltak a gyakorlathoz, így megállapítható, hogy az esettanulmányok középpontba állítása, a gyakorlathoz kapcsolódó szakdolgozati témakörök pozitív változást hoztak a képzésben.
   - A felsőoktatási szakképzés esetében a képző intézmény a szakképzési programban határozta meg a vizsgáztatás módját. Ebben az esetében Kecskeméten próbáltuk megőrizni a korábbi felsőfokú szakképzés előnyeit, illetve összekapcsoltuk azokat az

intézmény más szakjain tapasztalható záróvizsgáztatás rendszerével. A záróvizsga tételek összeállításánál igyekeztünk a gyakorlati vonatkozásokat is figyelembe venni, szakdolgozat helyett pedig a képzési idő alatt összeállított, a tanulási eredményeket tükröző dokumentumokat tartalmazó portfóliót kérünk a hallgatóktól, melyet a záróvizsga keretében kell „megvédeniük". Az elmúlt években ez a záróvizsga rendszer eredményesen működött, a bizottság átfogó képet kaphatott a jelöltek felkészültségéről, a képzés során elsajátított kompetenciáikról.

9. A szakmai gyakorlat tapasztalatai:
    - A felsőfokú és a felsőoktatási szakképzés keretében különböző időtartamú szakmai gyakorlat szerepelt a jogszabályi előírásokban, ennek megfelelően a képzési programokban is. Mint már a 3. pontban említettük a képzés sokszínűsége, a feladatok változatossága miatt fontosnak tartottuk, hogy a hallgatok a képzési idő alatt minél több helyszínen minél több formában megismerkedjenek az ifjúsági munka sajátosságaival, módszereivel.
    - A képzés során szerzett információk alapján a hallgatók kezdeményezhették, hogy a szakmai gyakorlatukat egy-egy általuk választott szervezetnél, intézménynél teljesíthessék, az egyetem viszont jánlásokat fogalmazott meg a hallgatók felé azokról a gyakorlóhelyekről, ahol a korábbi beszámolók, személyes tapasztalatok alapján megfelelő felkészítést kaphattak a leendő ifjúságsegítők. A hallgatók a szakmai gyakorlatról saját reflexióit is tartalmazó munkanaplót vezet, amely a záróvizsgán bemutatott portfólió részét képezi.
    - A hosszabb időtartamú (felsőoktatási szakképzésben jellemző) szakmai gyakorlatnál azokat a gyakorlóhelyeket ajánlottuk leginkább, amelyek több helyszínen, többféle feladatkörben kínáltak lehetőséget a hallgatók felkészültségének, önállóságának, kreativitásának kipróbálására. Ilyenek az AGÓRA típusú intézmények, amelyek a közösségszervezés szak esetében is kulcsszereplővé válhatnak.

- A szakmai gyakorlat helyszínének, szakmai tartalmának meghatározása a képzés egyik kulcsfeladata, teljesítése és a gyakorlathoz kapcsolódó reflexiók összegzése biztosíthatja leginkább a KKK-ban szereplő kompetenciák elsajátítását. Több hallgató esetében tapasztalhattuk, hogy az elméleti felkészültség hiányosságai ellenére a gyakorlati feladatok megoldásánál kiváló teljesítményt nyújtottak.

Összegzés

Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés és a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés 15 éves gyakorlata olyan strukturális, tartalmi és módszertani tapasztalatokat halmozott fel, amelyek továbbélése feltétlenül indokolt. Örvendetes, hogy a közösségszervezés szak képzési és kimeneti követelményeit kidolgozó munkaközösség nyitott volt arra, hogy már a kiinduló dokumentumban megjelenítse azokat a célokat, kompetenciákat és gyakorlati képzésre vonatkozó alapelveket, melyeket a szakképzésben érintett intézmények javasoltak.

A közösségszervezés alapképzési szak ifjúsági közösségszervezés szakiránya így sok tekintetben tovább viszi a szakképzési rendszerben felgyülemlett eredményeket, és ezeket nem pusztán a képző intézmények szakfelelőseivel való konzultáció, hanem kiadványok formájában is megjelenteti. A Nemzeti Művelődési Intézet felügyeletével és szervezésében egy külön munkacsoport foglalkozott a korábbi képzési tapasztalatok összegyűjtésével, amelynek alapján a közösségszervezés szak képzési programjának megvalósításánál jól használható könyvsorozatot adott ki. A Tudástár a közösségi művelődésben című könyvsorozat nem csupán a leendő közösségszervezők elméleti felkészítését szolgálja, hanem gyakorlati feladatokkal, tréning-elemekkel segíti a szükséges szakmai kompetenciák elsajátítását. [26]

[26] https://nmi.hu/tudastar/tudastar-a-kozossegi-muvelodesben/

Felhasznált irodalom

- EU ifjúsági stratégia – befektetés és az érvényesülés elősegítése https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:HU:PDF
- Horváth Ágnes (2007): Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés a szakmai és vizsgakövetelmények kidolgozásának tükrében – In: Új Ifjúsági Szemle, V. évfolyam15. szám, 33-44. p.
- Horváth Ágnes (2008): Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés ajánlott központi programja. In: Új Ifjúsági Szemle, VI. évfolyam 4. sz. 57-70. p.
- Monostori Ádám – Monostori Éva – Nyári Kitti (2015): Szakmai képzés – elhelyezkedés. In: Miből lehetne a cserebogár? Jelentés az ifjúságügyről. Szerk.: Nagy Ádám, ISZT Alapítvány, Ifjúságszakmai Együttműködési Tanácskozás, Kecskeméti Főiskola - Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, 48-62. p.
- Nagy Ádám – Bodor Tamás – Domokos Tamás – Schád László (2014): Ifjúságügy. Budapest: ISZT Alapítvány – Enigma 2001, 79-92. p.
- Oross Dániel: A magyar ifjúságpolitika közpolitikai dinamikája. In: Elek Timea (szerk.) (2016): 25 év - Jelentés az ifjúságügyről. Iuvenis - Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, 171-196. p.
- Hivatkozott jogszabályok:
- 7/2002. (V. 25.) ISM-OM együttes rendelet az ifjúságsegítő szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról
- 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról
- 1/2006 (II.17) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről
- 76/2006. (IV. 5.) Korm. Rendelet (felsőfokú szakképzésről)
- 15/2008. (VIII.13.) SZMM rendelet 2. számú mellékletében az ifjúságsegítő szakképzésre vonatkozó szabályozásról
- 150/2012.(VII.6.) Korm. rendelet (OKJ)
- 230/2012.(VII.28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről
- 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről
- 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendeletben (felsőoktatási képesítési jegyzék)
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről

Pősze Andrea

AZ UKRÁN NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁI KÁRPÁTALJAI MAGYAR ANYANYELVŰEK SZÁMÁRA

Abstract: The present paper deals with the situation of learning the Ukrainian language by the Hungarian minority living in Transcarpathia. As Ukrainian language is the official state language in Ukraine, so it is natural, that the knowledge of this languge is compulsory for all the citizens, when it is taught properly and the appropriate conditions are created for mastering the Ukrainian languge. The paper deals with the lack of these conditions and also presents the results of a survey. The proper education planning would solve the problems of mastering the Ukrainian language in Transcarpathia and among the repesentatives of natonial minorities in Ukraine.

Minden nemzetnek legfőbb kincse a nyelve. Így vannak ezzel a Kárpátalján élő magyar nemzetiségűek is. Míg tanuljuk, ápoljuk anyanyelvünket, párhuzamban tudnunk kell (kéne) az államnyelvet is ─ az ukrán oktatási törvények szerint ─ anyanyelvi szinten.

Az ukrán alkotmány 10. cikkelye szerint "Ukrajnában az államnyelv az ukrán". Nyelvtörvénye szerint az oktatás és nevelés nyelve kapcsán kimondja azt is, hogy "Ukrajna állampolgárainak elidegeníthetetlen joga, hogy a gyermekek taníttatásának nyelvét szabadon válasszák meg" (Конституція України 1999). Sok szülő élve a lehetőséggel, hogy gyermeke anyanyelvén tanulhat, még ha az érettségi vizsgáknál ugyanazok a feltételek mint az ukrán anyanyelvű tanulóknál, magyar osztályba íratta gyermekét. 2017-ben azonban Ukrajna egy olyan lépést tett a nemzeti kisebbségi oktatás ügyében, amivel megnehezítette sok magyar szülő, tanuló helyzetét.

Ugyanis a 7. cikkely kimondja, hogy "Ukrajnában az oktatás nyelve az ukrán, a kisebbségek anyanyelvű oktatása csak az első négy osztályban engedélyezett, az ötödik osztálytól pedig a tantárgyak oktatásának többsége ukrán nyelven történik" (Закон України 2017). Tehát nem az oktatás módszerén változtatnak, hanem ukránosítanak.
Előfordul az is, hogy a kisebbségi iskolákban nincsenek megteremtve azok a feltételek, melyek segítségével a gyerek elsajátíthatja az államnyelvet.

A kárpátaljai tanulók államnyelv elsajátításának folyamata

Nagyon fontos, hogy az államnyelv elsajátításának a folyamata ne egy negatív értelemben vett kihívásként jelenjen meg a tanulóknál, hanem lehetőségként, amelynek segítségével növelhetik nyelvi és kommunikációs opcióikat. Természetesen, ennek meg kéne, hogy legyen a maga megfelelő folyamata, rendszere, amely eredményhez vezetne. Pedagógusként és sokan szülőként is tudjuk, hogy a tanulót, a gyermeket erőltetjük valamire, annál nehezebben fogja ezt a kihívást leküzdeni. Mert kihívásnak fogja tekinteni. Itt jutottunk el oda, hogy az anyanyelvén kívül, más nyelvek tanulását, beleértve adott esetben az államnyelvet is lehetőségként kell, hogy felfogja, amellyel nagyobb esélye van az adott államban való továbbtanulásra, vagy akár ezzel is bővíti információszerzési, világértelmezési lehetőségeit. Ehhez megfelelő oktatásszervezésre lenne szükség. Még egy ok, ami nehezítheti az ukrán nyelv tanulását, hogy a magyar teljesen más nyelvcsaládba tartozik, mint az ukrán. Vagyis a magyar családok gyerekeinek nehezebb megtanulni az államnyelvet, mint azoknak, akiknek anyanyelve az ukrán, vagy azoknak, kiknek anyanyelve hasonló az ukránhoz (orosz, lengyel, szlovák). Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma együttműködve az Ungvári Nemzeti Egyetemmel azon dolgozik, hogy új módszertani követelményrendszert hozzon létre az ukrán nyelv oktatását illetően olyan tanulók számára, akiknek az anyanyelve más nyelvcsaládba tartozik. Ennek eredményeként megváltoznak a pedagógusok számára készült tankönyvek és módszertani segédanyagok is (Broshure-zakon 2017).

Csernicskó István szerint az ukrán nyelv eredményes oktatását számos tényező akadályozza. A fő problémák az alábbiak (Csernicskó 2012).

a) Megfelelően képzett tanárok hiánya.
b) A megfelelő tankönyvek, tanári kézikönyvek, módszertani segédletek, iskolai szótárak hiánya.
c) A megfelelő szemlélet és az erre alapozott módszer hiánya.

A 2008/2009-es tanévben a tanárok 40%-a nem rendelkezett ukránnyelv-tanári képesítéssel (Motilcsak 2009). A nem megfelelően képzett tanár nem tudhat eredményes munkát felmutatni.

A Kárpátaljai Református Egyházkerületnek köszönhetően két nyelvkönyv is segíti az ukrán nyelv oktatását (Káprály 2008, Szofilkánics 2009). Mindkét kiadvány a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai tanszékén készült, és a felnőtt nyelvtanulók számára ajánlott.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológiai Tanszéke és a Hodinka Antal Intézet munkatársainak szerkesztésében megjelent egy-egy magyar-ukrán és ukrán-magyar iskolai kisszótár, valamint két kisebb társalgási zsebkönyv (Margitics 2006, Pecsora–Margitics 2010).

Ukrán- és kisebbségi iskola osztályai között végzett kutatás rövid áttekintése

Felmérést végeztünk ukrán- és kisebbségi iskola 9. osztályában. Az ukrán nyelven tanulást folytató iskolában a magyar, mint idegen nyelv elsajátításának eredményességét követtük a 2017/2018-as tanévben. Míg a kisebbségi (vagyis magyar) iskolában az ukrán mint kötelező államnyelv elsajátításának menetét követtük. Beszédtémák által történt a felmérés, nyelvtani tudásuk nem volt figyelembe véve.

1. táblázat: A táblázatban láthatjuk az adott osztály óraszámait magyar és ukrán nyelvből

Osztály	**Tanult heti óraszám magyar óra**	**Tanult heti óraszám ukrán óra**
Magyar osztály	2,5 nyelv+2 irodalom	2,5nyelv+2 irodalom
Ukrán osztály	1 (fakultatív)	2,5 nyelv+2 irodalom

2. táblázat: A magyar osztályban történt felmérés eredménye

	Név	**Tanév eleji tudásszint**	**Tanév végi tudásszint**	**Különbségi fok**
1.	Balatoni Alex	2	2,5	0,5
2.	Balega Áron	2	2,5	0,5
3.	Balega Dávid	3	3,5	0,5
4.	Both Laura	2	3	1
5.	Czap Anikó	3	3	0
6.	Dancs Beatrix	2	2	0
7.	Flink Lajos	1	1,5	0,5
8.	Káli Vivien	3	4	1
9.	Kovács Patrícia	3	3,5	0,5
10.	Lakatos Szabolcs	1	1,5	0,5
11.	Molnár Vivien	3	3,5	0,5
12.	Molnár István	3	3,5	0,5
13.	Nagy Melánia	2	3	1
14.	Pősze Alexandra	2	3	1
15.	Szabó István	2	2,5	0,5
				Összesen: 8,5

3. táblázat: Az ukrán osztályban végzett felmérést

	Név	**Tanév eleji tudásszint**	**Tanév végi tudásszint**	**Különbség**
1.	Balla Alexandra	2	3	1
2.	Bursza Milán	2	4	2
3.	Bursza Richárd	2	4	2
4.	Demján Dániel	0	1,5	1,5
5.	Erdődi Márk	2	3	1
6.	Krivosejna Júlia	0	2	2
7.	Markóci Szabina	0	2,5	2,5
8.	Melnik Pál	0	1	1
9.	Mudraninec Nikoletta	0	1,5	1,5
10.	Papfalusi Nelli	1	2,5	1,5
11.	Suhatka Krisztina	1	1,5	0,5
12.	Syavkó Márk	0	1,5	1,5
13.	Szokolovics Patrik	2	3	1
14.	Sztehura Márk	0	1	1
15.	Zelenyák Viktória	2	3,5	1,5
				Összesen: 21,5

Egy év alatt nem számíthatunk nagy eredményekre, de a különbség látható. Míg a magyar osztályban heti 4,5 óra van adva ukrán nyelv és irodalomra az ukrán osztályban pedig csak heti 1 óra magyar, mint idegen nyelvre, mégis több eredményt lehet elérni. Ez talán egyrészt azzal magyarázható, hogy az ukrán osztályos tanuló nem érzi kényszerét az adott nyelv elsajátításának (nem hallja nap mint nap, hogy neki ezt "muszáj" tudnia), míg a magyar osztályos tanulónál ez kényszerként rögződött be. másrészt pedig az ukrán osztályban oktató magyar filológus jól beszélte az ukrán nyelvet is, míg az ukrán filológus a témát sem tudta megnevezni magyarul.

Összegzés

Ahhoz, hogy egy kárpátaljai magyar anyanyelvű gyermek vagy fiatal megtanulja az ukrán nyelvet, egy megfelelő oktatástervezésre lenne szükség. Több osztályban tapasztalható, hogy a tanuló még anyanyelvén nem sajátította el az adott témát nyelvtanból, ukrán nyelvből már tudnia kéne. Még szomorúbb, hogy az ukrán szakos tanárok nem ismerik a magyar nyelvet, sok esetben ukrán ajkúak, így nem tudják lefordítani a szükséges nyelvtani fogalmakat. 2017 szeptemberétől a nemzeti kisebbségi osztályokban egy próba (experimentációs) tantervet indítottak el. Heti 5 órában tanulják az ukrán nyelvet az 5. osztályban, míg magyar nyelvből heti 2 van. Vagyis a tanulók anyanyelvükön még nem tanulták részletesen az adott nyelvtani témakört, ukránul azt már kitűnően tudniuk kellene.

Nagy szükség lenne ukrán szakos tanárok magyar nyelvű képzésére. A megfelelő oktatástervezés megoldaná az ukrán nyelv elsajátításának problémáját Kárpátalján és a nemzeti kisebbségek körében Ukrajnában.

Ahhoz, hogy megfelelő szintű államnyelvi szaknyelvi kompetenciával rendelkezzenek a magyar anyanyelvű diákok, előbb megfelelő nyelvismeretre lenne szükségük. De az új oktatási törvény, de még a meglévő oktatási rendszer sem ezt eredményezi.

Felhasznált irodalom

- BROSHURE-ZAKON_12-11-2017_HUNGARY_PRESS.pdf
- Csernicskó, István (2012): Az államnyelv oktatásának javítására tett kísérletek Kárpátalján. Alkalmazott Nyelvtudomány XII. évfolyam 1-2. szám 2012.
- Káprály M. (2008): „Beszéljünk ukránul!" Beregszász.
- Margitics K. – Hires K. – Hires E. (2006): Україньско–угорсько–англійський розмовник. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Motilcsak M. (2009): Шляхи поліпшення вивчення української мови як державної у загальноосвітніх навчальних закладах області з навчанням мовами національних меншин. In: Герцог Ю. ред. Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи. Ужгород, Поліграфцентр Ліра. 36–44.
- Pecsora É. & Margitics M: (2010) Tanulj nyelveket egyedül: magyar–angol–ukrán és ukrán–angol– magyar. Budapest: Info13 Közhasznú Egyesület.
- Szofilkánics J. (2009): Tanuljunk ukránul! Nyíregyháza: Örökségünk Könyvkiadó Kft.
- Закон України(2017):Про освіту(Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017)
- Конституція України (1999):м. Київ , 14 грудня 1999 року. № 10-рп/99.

Reisz Terézia

A KÉPZÉS SORÁN ELSAJÁTÍTOTT TUDÁS KONVERTÁLÁSA

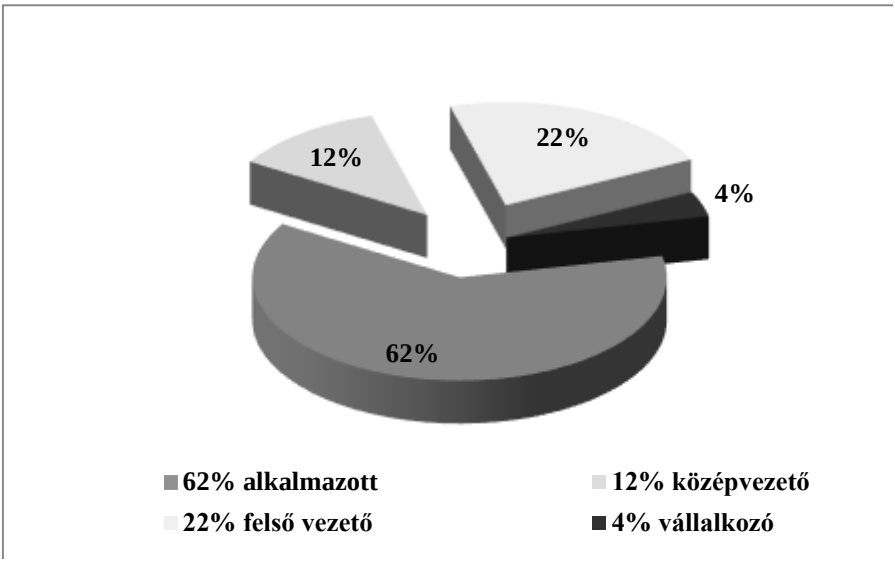
A PTE KPVK pedagógiai és andragógiai kutatócsoportja méréseket végzett a korábbi években diplomázott hallgatói körében, akik az egykori PTE FEEK, valamint jogelőd intézményei egyetemi, illetve főiskolai képzéseiben folytatták felsőfokú tanulmányaikat. A diplomások a Pécsi Tanárképző Főiskola népművelés szakán, korábban a Janus Pannonius Tudományegyetem TTK berkeiben, majd a PTE FEEFI-in működő személyügyi-, humán- és művelődésszervező szakán vették át okleveleiket.
A kutatás célja az volt, hogy feltárjuk az egyetemre vezető út motivációit, a kari képzések és végzettségek körét, tudástartalmát, valamint megismerjük az egykori hallgatóink tanulmányi-, munkahelyi- és egzisztenciális életútját és a jövőre vonatkozó terveit. Megkérdeztük azt is, hogy milyen mértékben elégedtek a képzés feltételeivel, az oktatói munkával, a tananyag szerkezetével,- tartalmával, hasznosíthatóságával. E tanulmányban a képzés során elsajátított tudás sajátosságairól, illetve az oklevél átvételét követő időszakban az egyetemen tanultak konvertálásáról számolok be.
A rétegzett mintavételi eljárással kialakított vizsgálati mintában az összes végzett hallgató 12,6%-át postai kérdőívvel kerestük fel. Szűkebb körben a volt diákjainktól személyes interjúval kértünk információkat. Az adatok feldolgozásakor SPSS adatbázis-kezelő felhasználásával statisztikai módszereket alkalmaztunk. A kutatásba vont oktatási időszak 35 éve alatt 13482 fő legalább egy diplomát kapott. A képzés első korszakában, vagyis 1975-1996 között szerzett diplomát 13,7%-uk, akik azokban a régmúlt években népművelő munkakörre vagy tanári szakpárosításra jogosító oklevelet vehettek át. A következő korosztályok új menedzser szakmákat tanulhattak – művelődés-, felnőttképzési -, humánmenedzser, és számos specializáción védhették meg (42%) diplomájukat az 1997-2000. évek között. Hasonló szakterületek gyakorlására kapták meg diplomájukat azok is, akik 2001-2006. években végeztek a karon, ez a kérdezettek 38,3%-a.

A minta sajátosságaként kimagasló a végzettek körében a nők (71,4%) aránya. Hallgatóink többsége levelező képzésre járt (80%-a), az oktatási forma megválasztását az életkoruk mellett a családi viszonyaik is magyarázhatják. Családi állapotukat tekintve pedig a 94%-uk 4 fős és annál kisebb családban él, 57,0 %-uk házaspárjával, illetve 20,1%-uk élettársával lakik együtt. A megkérdezettek 15%-a még nőtlen vagy hajadon, továbbá 7,3% elvált vagy megözvegyült (0,6%). A többségük már a felnőtt életéveik korábbi szakaszában családot alapított, így a megkérdezettek 52%-ának legalább egy gyermeke született. Ez az életforma egyben azt is jelenti, hogy a hallgatóink a gyermeknevelés és munkavégzés mellett folytatták tanulmányaikat.

A diplomások 20%-a fiatal felnőtt, köztük a legifjabb 22 éves. A 31 éves és annál idősebbek a minta 79,6%-át alkotják, köztük a legidősebb diplomás már régóta nyugdíjba vonult, 76. évét is betöltötte. Városi környezetben laktak a tanulóévek idején és láthatóan ma is ez a városi életforma jellemzi a diplomások 86%-át. Csupán 14%-uk kötődött vidéki lakóhelyhez, falusias környezethez, ahol a szülők és házastársak iskolázottságára a középiskolai vagy annál alacsonyabb végzettség jellemző. Közöttük elenyésző a korábbi vagy jelenlegi életszakaszukban munkanélküliségre kényszerültek száma. Gyakorlatilag csak a gyermekszületéssel állt elő olyan élethelyzet, - az is csak ideiglenesen, a nők körében, - amely a munkaviszonyuk szüneteltetésével járt együtt.

Hosszú karrierutat tudhatnak maguk mögött, hiszen már felsőfokú tanulmányaik előtt és alatt is sokan dolgoztak. A jelenlegi munkaköri beosztásuk is ezt az aktív munkahelyi mobilitási életutat tükrözi. Jelenleg alkalmazotti munkakörben dolgozik a többségük (62%), egyharmaduk vezetővé vált, közöttük a középvezetők aránya 12%, illetve felső vezetői munkakörben dolgozik minden ötödik diplomás (22%). Munkahelyi életútjuk során 16 %-uk kísérletezett valamely vállalkozási formával, azonban a mért időpontban csupán 4%-uk rendelkezett önálló vállalkozással. Feltűnően sok nő próbálkozott meg az önállósodással, legalábbis erre utalnak az interjúk során fölvett adataink. Feltehetően az egzisztenciális életútjuk átmeneti megoldásaihoz és egyfajta kényszervállalkozáshoz köthető a nők életpályáján ismétlődő életforma, a jellemzően rövid időszakra vonatkozó vállalkozói múlt.

1. ábra: A diplomások munkahelyi beosztása



A megszerzett tudás értékelése

Ötfokú skálán az intézményben folyó szakmai munka több szempontját értékelték a megkérdezettek. Elégedettek voltak a tudásuk átadását megalapozó képzéssel és annak feltételeivel. A válaszok elemzésének eredményeként a szakmai munkával való elégedettség 1,74 szórás mellett átlagosan 3,8 pont volt, amely azt jelzi, hogy a kar oktatói és a hallgatókat segítő munkatársak is jó munkát végeztek, illetve optimális környezetet biztosítottak a hallgatóknak a tanuláshoz. (Az értékelés szempontjait lásd az 1. táblázatban.)

1. táblázat: A karon folyó szakmai munka hallgatói értékelése

A kar szakmai munka értékelték	5 fokú skála értéke
A képzés felépítése	3,3
A tudományos munkára való felkészítés	3,3
Szaktárgyi tartalmak	3,6
A tanultak gyakorlati felhasználhatósága	**3,7**
Oktatási módszerek	3,9
Oktatók pedagógiai munkája	4,1
A tanárok és a hallgatók között kialakított légkör	4,3
A hallgatók között kialakult légkör	4,3

Az alkalmazott oktatási módszerekkel az 1995. év előtt diplomázottak elégedetlenebbeknek bizonyultak, mint a fiatalabb korosztályok. Ugyanakkor az oktatók pedagógiai munkájával az 1995 után végzettek nagyobb elismeréssel szóltak. A szaktárgyi tartalmakkal és a képzés felépítésével való elégedetlenség az 1995. évek után diplomázottak körében a legnagyobb.

Közelebb vizsgálva a megszerzett tudás konvertálhatóságának tartalmát, értékelését, valamint a tudás alkalmazhatóságának kérdését, e körben az interjúk hallgatói véleménye a statisztikai információkat árnyalják.

„Mindenképpen a tudás fontosságát, a folyamatos tanulást emelném ki. Nem lehet csak leülni, akár egy diplomával, akár egy középfokú végzettséggel várni ebben a felgyorsított világban, hogy valami történik. Ezért nekünk is kell tenni valamit. ... Az egyetemen szerzett vizsgák folyamán a beszédkészség, az írásbeliség sokkal szebb, stilizáltabb lett. Másképp fogalmaz az ember, sokkal többet kellett megszólalni, többet kellett írni, ami fejlesztette ezt a képességet. .."

(55 éves nő, 2002-ben diplomázott, személyügyi szervező, Kaposvár)

„…Olyan szinten naprakész volt, hogy a változásokat nyomon követték, amit fontosnak tartottam. A világ megértése az eligazodás képessége volt a cél. A tudás magabiztossá tesz. Szerintem nagyon rossz, ha valaki nem érti, amit körülötte beszélnek. Ügyfelekkel foglalkozom naponta…jól tudom hasznosítani a FEEFI-n tanultakat. A tudásanyaggal maximálisan meg voltam elégedve, a tantárgyak egymásra épültek és átfedték egymást. Pozitívumként említeném meg a közgazdasági-pénzügyi alapokat, a kommunikáció különféle területeit, a pedagógia-andragógia elméletet, a jog, az informatika, a marketing, a vállalkozási ismeretek, stb. című tantárgyakat."

(46 éves nő, 2000-ben diplomázott, művelődésszervező, Kaposvár)

„*…Különösen hasznosnak véltem a szociológiai, pszichológiai, kommunikáció tanulása, valamint a szakspecifikus tárgyak oktatását. Kevésbé szívesen emlékszem vissza a statisztika, illetve a mikro- és makro-ökonómia tantárgyakra (annak ellenére, hogy az ott megszerezett tudást a második diplomám megszerzése során is tudtam hasznosítani.) A legpozitívabb vizsgaélményem a nyelvi egyetemi záróvizsgám spanyol nyelvből, valamint az államvizsga. Emberekkel foglalkozom, így a hasznos volt és segítettek a munkaügyi területen megszerzett ismeretek is…* "

(32 éves nő, 2000-ben diplomázott, személyügyi szervező, Budapest)
„*A pszichológiát tudom legjobban használni, a munkahelyemen 14 fő van az osztályon, ebből 12 nő. Ezeket a munkahelyi helyzeteket kell kezelni és ehhez a pszichológia nagy segítségemre van.”*

(32 éves nő, 2000-ben diplomázott, személyügyi szervező, Budapest)
„…Elsősorban a munkámhoz kapcsolódóan volt szükségem a tudás megszerzésére és mivel ezeket az ismereteket sikeresen fel tudtam használni, ezért a munkaköröm nem változott, csak vezetői beosztásban végzem a tevékenységet, amelyet szeretek. Mivel az egyetemen megtanítottak a megfelelő vezetői ismeretekre, ezért váltam alkalmassá arra, hogy embereket vezessek és –amikor szükséges oktassak. …”

(46 éves férfi, 2006-ben diplomázott, személyügyi szervező, Pécs)
„…Elsősorban az ott tapasztalt empátia, ezen kívül pedig a segítségnyújtás az, amit felhasználok…”.

(46 éves férfi, 2006-ben diplomázott, személyügyi szervező, Pécs)
„…Visszagondolva nem tudok olyat mondani, ami felesleges, amit a mai napig előveszek a főiskolán kapott kis füzet, amibe benne van, hogy kell dolgozatot írni, hogy kell forrásokat keresni, hogy kell katalógust használni a mai napig. A diploma dolgozatomnál az egyetemen is elővettem, és most a jogi egyetemen szintén. Tehát azt, azóta is használom...”

(43 éves nő, 2003-ben diplomázott, humán szervező, Pécs)

A mindennapokban hasznosítható képzési tartalmak elemei

Az oktatásban, így az egyetemen elsajátított tudás mérésének lehetőségeiről komoly módszertani irodalom halmozódott fel, és ezzel párhuzamosan számos vita alakult ki a nemzetközi és hazai szakirodalomban. A tudományos megközelítésektől meglehetősen távol esik a megkérdezettek fogalomhasználata. A diplomások a képzésben szerzett tudásról több nyelvi megfogalmazással nyilatkoztak. Láthatóan igen sokféle kifejezést, fogalmat használtak a konvertálható tudásuk leírásakor. A kép természeténél fogva torzít, hiszen több évtizeddel a tanulmányokat követően nem várható olyan taxonómia az egykori hallgatóinktól, amely a kutató számára elméleti megalapozottsággal átemelhető a vizsgálati eredmények sorába.

Az élethelyzet, az aktuális sorskérdések, továbbá a munkahelyi gondokra váró megoldások, a karrierút sikerei vagy kudarcai mind-mind befolyásolják és módosítják az elmúlt tanulmányokról és azok konvertálhatóságáról alkotott képet, az értékelés szempontjait és fókuszát. Egyesek a szaktudományok, a tantárgyak vagy egykori tananyagok témaköreivel, mások a megszerzett ismeretek hasznossága, illetve a mozgósítható kompetenciák körének beazonosításával körvonalazták az egyetemen megszerzett és jól alkalmazható tudáselemeket. A fogalomhasználattal kapcsolatos problémát árnyalja az a körülmény, hogy az iskolai tudásról korábban tanult tudományos, illetve a mindennapi fogalmi rendszer, a terminológiák használata a vizsgálati minta különböző korosztályaiban eltéréseket mutatnak. Az idősebb korosztály nagy valószínűséggel nem találkozhatott a mai tudományos kérdések középpontjában álló komptencia-vitákkal. A korábbi pedagógiai, andragógiai, pszichológiai tanulmányaik során beépült és alkalmazott nyelvi kifejezésekkel, fogalmakkal közelítették meg a hasznosítható tudás problematikáját. Éppen ezért a kutatás során a kérdés megformálásakor a köznapi nyelvhez közelebb álló szóhasználat bizonyult a legjobb megoldásnak, amely konkrétan így hangzott el: *„Melyek azok az intézményünkben szerzett szakmai képességei és kompetenciái, amelyeket jól tudott hasznosítani munkája során?”* A válaszok nyelvi és tartalmi változatossága és sokfélesége miatt az adatok feldolgozására és az elemzések elvégzésére két módszertani megoldás merült fel. Egyrészt a kapott válaszoknak az alapkompetenciákkal való beazonosításával számba vettük azt, hogy az egyes diplomás csoportokban a mindennapi munkájuk hasznosításának értékelésében mely képzési elemek előfordulási gyakorisága hangsúlyosabb. Majd ezt követően újabb módszer alkalmazásával az Országos Képesítési Keret Rendszer (a továbbiakban OKKR) deskriptorainak metodikai alapvetései szerint vizsgáltam (Temesi 2011) meg a diplomások által az egyetemi oktatási folyamatban elsajátított, valamint a munkájukban hasznosítható képzési tartalmak elemeit. Kétségtelen, hogy a képzési követelmények legújabb – ám a képzéstől számított időtől a legtávolabb eső - rendszerét a nemzetközi és hazai kutatók nem az elsajátított képzési tartalmak mérésére fejlesztették ki, hanem az oktatási rendszer különböző szintjeinek kimeneteli követelményeinek beazonosítására és azok tételes rögzítésére.

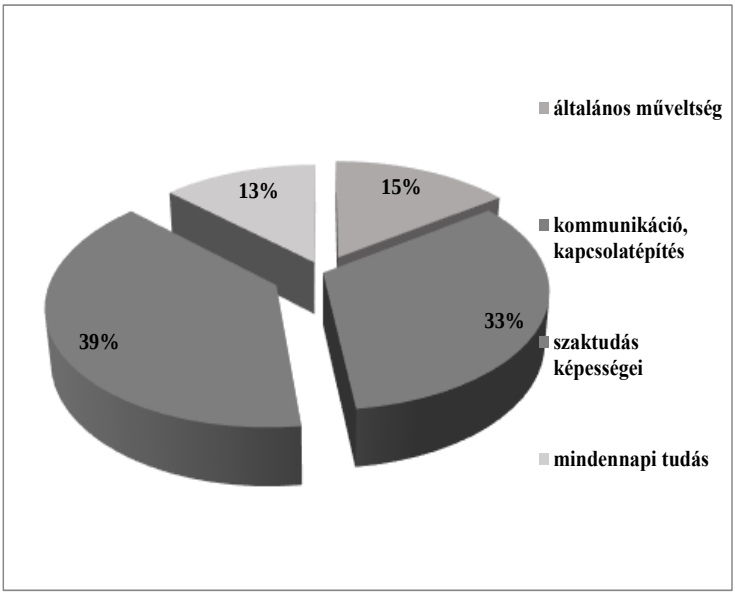
Módszertani kísérletként azonban kézenfekvőnek tűnt a tudás-kompetencia-attitűd- autonómia és felelősségvállalás négy deskriptor típusa által leírt 8 szintjében elhelyezni a diplomások által elsajátított és az évtizedek próbáját kiállt képzési kimeneti tartalmakat.
Az elmúlt harminc évben az iskolai tudásról, az elsajátított képességek fogalmi köréről elterjedtebb– az idősebb diplomások tapasztalataihoz és a tudásról alkotott fogalomhasználathoz közelebb álló – kompetencia-rendszert alkalmazva tipizáltuk a kérdőív kérdésére kapott válaszokat. Ennek megfelelően a képzésben elsajátított és mindennapi munkájukban konvertált tartalmakról érkezett információkat – a válaszok nagy számú változatossága, illetve erősen szóródó száma miatt - az alábbi szűkítettebb kompetencia kategóriák alkalmazásával dolgoztuk fel:

1. általános műveltség tudáselemei
2. szaktudás és munkavégzés kompetenciái
3. kommunikáció, kapcsolatépítés kompetenciája
4. mindennapi életvitellel kapcsolatos kompetenciák (pl. számítógép használata, gépkocsivezetés stb.)

A diplomások körében a leghasznosabbnak gondolt tudás és kompetenciaelemek sorrendje élén az általános műveltség, majd a szaktudás és munkavégzéshez szükséges képességek, továbbá a kommunikáció, kapcsolatépítés, végül a kisebb arányban említett mindennapi életvitellel kapcsolatos kompetenciák állnak. (A kompetenciák részletes adatait lásd a 2. ábrán.)
A diplomások egyes rétegcsoportjai eltérően rangsorolják az egyetemen elsajátított tudás és képességelemek jelentőségét és a mindennapi életükben való konvertálhatóságát. A férfiakhoz képest a nők az egyetemi képzésben az általános műveltségük szintjének emelkedését és hasznosíthatóságát jobban értékelik. Ennek köszönhetően a tanuláshoz való hozzáférés megnövekedett lehetőségei is értékesebb tényezőként jelenik meg a nőknél, mint a férfiak szempontjaiban. Továbbá a férfiakhoz képest a női diplomások körében a személyes mobilitási esélyeik növekedése, így a jobb munkafajták elérése, a tanult szakmai kompetenciák hasznosítása nagyobb jelentőségűek.

A véleményalkotásban a nemek között megnyilvánuló különbségek egyik oka abban rejlik, hogy a diplomás nők között nagyobb arányban vannak azok, akik első lépéseiket tették meg az értelmiségi pályán, akiknek édesanyja általános iskolai végzettséggel vagy legfeljebb érettségivel rendelkezett, illetve fizikai munkát végzett. Kétségtelenül nehezebben érvényesülnek a nők a kisvárosi és vidéki munkaerőpiacon, mint az azonos végzettségű kortárs fiak.

2. ábra: A mindennapokban hasznosítható tudás szerkezete (a kérdezettek 69,3%-a alapján)



E téren eltérés mutatkozik a – legfeljebb 30 éves – fiatal pályakezdők által hasznosítható kompetenciák fontossági sorrendje, illetve az érettebb korban lévő, több éves munkatapasztalattal rendelkezők véleménye között. A pályakezdők által hasznosítható kompetenciák sorrendjében felértékelődtek az egyetem által nyújtott konkrét munkavégzéshez kötődő tudáselemek. Másodsorban említették a mindennapi kompetenciákat hasznosíthatóságát, e téren a számítástechnikai és idegennyelvi ismereteik bizonyultak versenyképes tudásnak a munkaerőpiacon.

A már nem pályakezdő egykori hallgatóink e tekintetben fordított sorrendbe rendezték a felsőoktatási tanulmányaik során szerzett tudás- és képességelemeik hasznosíthatóságát. A diplomás csoport tagjai a leginkább mozgósítható tudáselemként az egyetemen elsajátított általános műveltségüket emelték ki. Másodsorban jelezték a munkavégzéshez kapcsolódó kompetenciák konvertálhatóságának előnyeit, így a konkrét szakmai ismeretek munkaköri szintű beváltásának jó lehetőségét, továbbá hasonlóan pozitívan értékelték e téren az egyetemen elsajátított tanulási képességeik alkalmazhatóságát is. Végül a mindennapi tudáselemekkel kapcsolatos kompetenciák jelentőségét emelték ki a már nem pályakezdő diplomások.

A két korosztály, - akik egyben jelentős életformabeli különbséget mutató csoportok - véleményében szemmel látható eltérések tapasztalhatóak. A pályakezdő fiatalok a tudás konvertálhatóságáról főként a végbizonyítványuk értéke, pontosabban annak értékesíthetősége mentén alkottak véleményt. Ezért a tudásuk konvertálhatóságának mérlegelése terén meghatározóan a megszerzett felsőfokú oklevél munkaerőpiaci értéke, annak versenyelőnyei kerültek előtérbe. Az idősebb korosztály értékmezejében az egyetemen elsajátított hasznosítható tudás kérdésköre más megítélésre utal. A már nem pályakezdők válaszai azt tükrözik, hogy azokban az egyes tudáselemek, a tananyagok, az olvasott irodalmak részletességéig visszanyúlt emlékezetük. Sokan több tíz év távlatában az elsajátított tudáselemhez hozzákötötték azt a tanárt is, aki - a ma már idős embereket - oktatta. Látható az is, hogy az egyetemi oktatásban elsajátított tudás az idősebb korosztályban személyes attitűdökkel párosul, ez különösen abban jelenik meg, hogy a tanultakat személyiségüket gazdagító folyamataként, maga a tanulás pedig élményként rögzült az életemlékeik között.

Az adatok elemzése során a tudás konvertálhatósága kérdésében felbukkanó véleménykülönbségek figyelemre méltóak. Azok okainak vizsgálatát érdemes lenne a továbbiakban is kutatni. Mindenképpen említésre méltó az a feltűnő jelenség, hogy a különböző korosztályoknak az elsajátított tudáselemek fontosságáról, rangsoráról alkotott eltérő véleménye mögött nem csupán a tudás társadalmi hasznosulásában bekövetkezett változással kell számolnunk. Vélhetően szocializációs különbségek is meghúzódhatnak a korosztályok eltérő véleménye mögött. Vagyis a 35 évvel ezelőtt egyetemi éveiket járók kizárólag tankönyvből, talán egy tantárgyat még egy

tankönyvből elsajátító tanulási folyamatban azt élték meg, hogy műveltségüket tananyagok elsajátításával szerezték meg, így ez a tananyagszerű tudás és elsajátító attitűd maradt meg, illetve hozzátapadt a tudásról alkotott emlékképeikhez. Tény az is, hogy a korábban diplomázók bőségesen választhattak a munkahelyek között, illetve a mai fiatalok állandósult versenyhelyzetétől eltérően a felsőfokú oklevél védelmet nyújtott, így nem szorultak ki a munkaerőpiacról. A diploma és az általa szerzett tudás egész életútjukra biztonságot nyújtott a munkaerő-piacon és egyben - különösen a nők körében - társadalmi mobilitási élményt és presztízsnövekedést eredményezett közvetlen környezetükben. Ebből adódóan a fiatalabb korosztályokhoz képest az idősebbeknek az egyetemen szerzett a tudásuk konvertálhatóságának megítélési szempontjai kevésbé fonódott egybe a hasznosság alapú tudásértékeléssel.

Az OKKR struktúráját és 170 deskriptorát technikailag kódutasításként kezelve bekódoltam a diplomások által hasznosnak ítélt egyetemen elsajátított tartalmakról kapott információkat. Ezt a feldolgozási eljárást alkalmaztam a képzési tartalmak elemeinek és konvertálható tevékenységi formák beazonosítására, valamint azoknak a 8 képesítési szinten belüli pontos helyének meghatározására, továbbá a képességszintek közötti különbségek megvilágítására. Az alkalmazott vizsgálati eljárással a kapott válaszok 77,8% értékelhető volt.

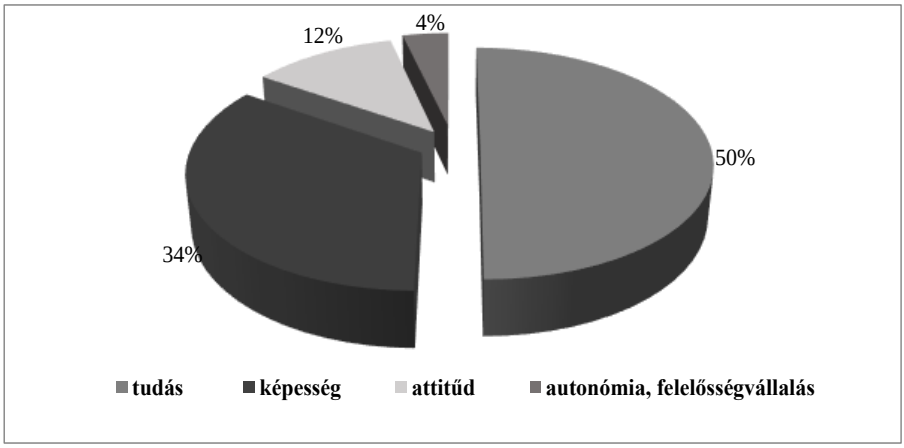
A hazai képzési rendszerben deskriptorokkal leírt oktatási tartalmak rendszertanilag négy kategóriába sorolhatóak, amelyek az alábbiak:

1. Tudás
2.Képesség
3. Attitűd
4. Autonómia és felelősségvállalás

A matematikai statisztikai elemzések eredményeként leginkább a tudás típusú elemeket ítélték hasznosíthatónak a diplomások, mert a válaszaik 50,1%-ban bukkannak fel tudás típusú deskriptorok a különféle szinteken. Röviden áttekintve a tudás-képesség-attitűd-autonómia/felelősségvállalás OKKR-ben rögzített jelentéstartalmát elmondható, hogy ezek a meghatározó gyakorisággal előforduló tudás-típusú hasznosítható képzési tartalmak pontosan az elméleti, tárgyi tudással azonosíthatóak, amelynek szerveződési formái a műveltséggel és szakértelemmel nevesíthetőek.

A hasznosítható elemek egyharmadának deskriptorai képesség jellegűek (34%), pontosan olyan motoros és kognitív készségek, amelyek konkrét tevékenységekben, cselekvésekben nyilvánulnak meg. A válaszokban megjelenő kijelentések 12%-a attitűdök, vagyis értékelő viszonyulások, amelyek a tanuláshoz, a munkához, és ezek során megnyilvánuló társas együttműködések során artikulálódnak. A konkrét tevékenységekben érvényesülő egyéni önállóság és felelősségvállalás deskriptorok szempontjai csupán a válaszok 4%-ában jelentkeztek. (Az adatokat lásd a 3. ábrán.)

3. ábra: Hasznosítható kompetenciaelemek (az MKR deskriptorai szerint)



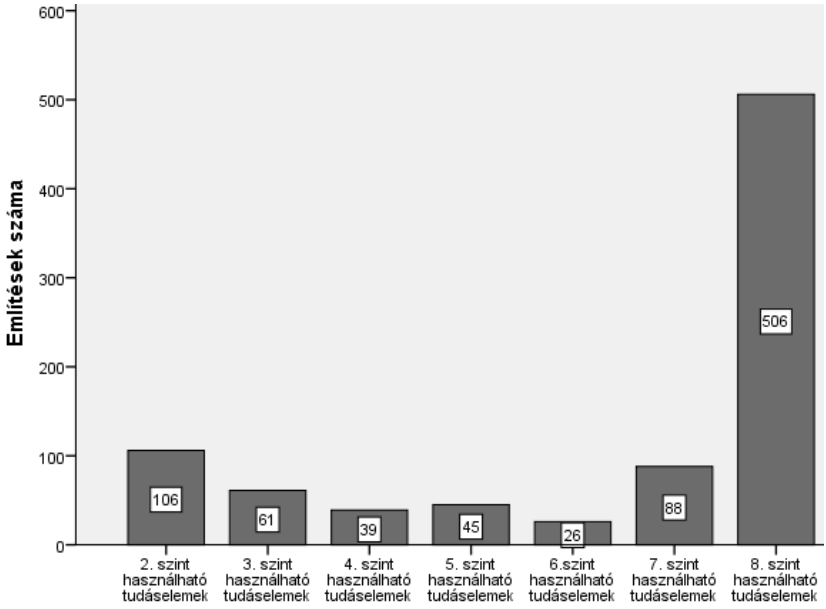
Az adat önmagában is elgondolkodtató és nem kerülhető el az andragógiai és a felsőoktatás-politikai konzekvenciák levonása sem. Másrészt további értelmezést igényel azért is, mert az ember tanulásáról, a tartalmak tárolásáról, szelekciójáról, illetve az egyes képzési tartalmi elemek hosszú távú mozgósításáról, röviden a tudásról való tudásról is alapvető ismereteket hozhatnak felszínre.

A két elemzési módszer tanulságaként megállapítható, hogy a mindennapi munkában hasznosítható oktatási tartalmak elemzése során megjelenített deskriptorok gyakorisági sorrendje, illetve a szerzett tudáselemek típusa egy ponton feltűnő hasonlóságot mutatnak.

A hallgatók válaszainak a hagyományosabb kompetencia-fogalomrendszer szerinti elemzése, illetve az adatoknak OKKR deskriptoraival való megfeleltetésen alapuló mérés szerint is a tudás- típusú hasznosítható egyetemi képzési tartalmak jelennek meg elsődlegesen mindkét elemzési eljárás eredményeként.

Az egyetemen szerzett tudás hasznosításáról kapott adatok feldolgozása során az OKKR felhasználásával, annak zárt szerkezetébe beillesztve megvizsgáltam, hogy a diplomások véleménye szerint az elsajátított képzési tartalmak elemei meghatározóan mely képzési szinteken jelennek meg. A kapott válaszoknak a deskriptorokkal való megfeleltetése során a diplomások mindennapi életében hasznosítható tanult tartalmak az OKKR 8 szintjének megfelelő helyeire beazonosítható volt. Az érvényes válaszok igen nagy szórás mellett – az 1. szint kivételével – az összes többi 7 szinten megjelentek. Az egyes szintek között a deskriptorok/válaszok említési gyakoriságát tekintve jelentős nagyságrendi különbségek észlelhetőek. Ez az eredmény várható volt, hiszen az OKKR alsó és középső szintjei az alapfokú és középfokú képzés kimeneti követelményeit rögzítik, erre épülnek a felsőfokú oktatási rendszer követelményrendszerét leíró deskriptorok felső szintjei.

4. ábra: Használható tudás deszkriptoralnak száma az MKKR szintjei szerint



A használható tanult elemek gyakorlatilag három szinten összpontosultak jelentősebb számban. Az egyes beazonosított szintek megnevezése mellett zárójelben közlöm a deskriptorok említési gyakoriságát. A 8. szinten találhatóak (506) a leggyakrabban idézett hasznosítható képzési tartalmak deskriptorai ezt követik a 2. szint (106), illetve a 7. szint (88) deskriptorainak gyakorisági sorrendje. (A további szintek alacsony számban említett deskriptorainak összesített adatait lásd a 4. ábrán.)

A válaszoknak a deskriptorokhoz való illesztése a legnagyobb arányban a két legtöbbször említett 7. és a 8. szinten adódott, ezért érdemes közelebbről is megismerni, hogy a felsőoktatási kimeneti követelményeket összefoglaló tudás-kompetencia-attitűd és autonómia, felelősségvállalás követelményrendszer szövegszerűen mely tartalmakat vár el az egyetemen végző hallgatóktól.

„*7. szint:*

- Az adott szakterületre vonatkozó átfogó tudása mellett új vonásként jelenik meg a szakterület tágabb rendszerben való elhelyezése, rokon szakterületekhez való kapcsolása, e tágabb rendszerben megvalósuló kapcsolat és hatásrendszer felismerése.

-Az új „látásmód" az interdiszciplináris megközelítés és a szakterületre jellemző megismerési módszerek szakszerű alkalmazási képessége révén valósulhat meg.

-A szükséges tudás megszerzésének feltétele az idegennyelvi képességek kialakulása.

-A szakma egyre szélesebb körű rendszerbe illesztése révén nő a szakmai identitás tudatossága, megalapozottságának mértéke, kialakul a hivatástudat. A létrejövő együttműködésekben jellemzővé válik az egyenrangú szerep, a partnerség vállalása.

8. szint:

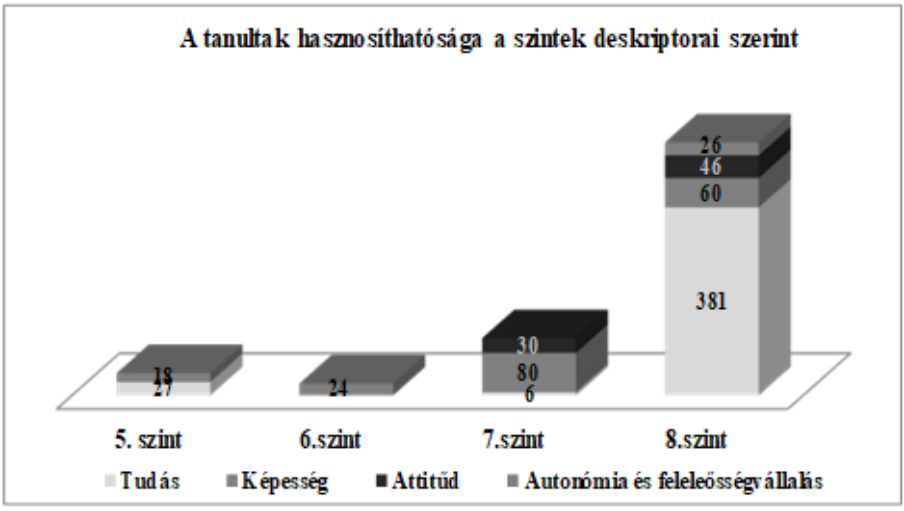
-A szakterület tárgykörében a tudás elmélyülése és gazdagodása egy-egy résztémának a teljesség igényével történő kutatása, új ismeretek, összefüggések feltárása valósítja meg.

-A kutatásokhoz az ismeretszerzési és problémamegoldási módszerek kreatív alkalmazásának képessége, új megközelítési módok kidolgozására irányuló alkotói képességek szükségesek.

-A jellemző viszonyulás a szilárd szakmai elköteleződés, az új utak keresésére való elhivatottság állandósulása, s a kitartó munkavégzés szükségességének elfogadása.
-Ez a szint az alkotó, kreatív önállóságot, a feladatvégzés során a kezdeményező, a vezető szerep (szükség esetén a vitapartneri szerep) felelősségének vállalását követeli meg." (Falus Iván – Imre Anna – Kotschy Beáta 2010:12)

Az legtöbb válasz beazonosítását lehetővé tevő deskriptorokat tartalmazó szintek belső szerkezetét elemezve- az előzőekből következtethetően is- a tudás-típusú hasznosítható elemek jelennek meg. Az összes kapott válaszon belül a legnagyobb arányában (30,5%) a 8. szinten található a tudás-típusú konvertálható elem, amely konkrétan a szaktudományok és azok tantárgyi elemeinek hasznosítására vonatkozik: "*Alkotó módon megérti az adott szak-, illetve tanulmányi terület összefüggéseit, elméleteit és az ezeket felépítő fogalmi rendszereket, terminológiát."* A legtöbb válasz az andragógia, pszichológia, közgazdaságtudomány, szociológia és pedagógia területén illetve a személyügyi – és humán szervezés megismert tudáselemek gyakorlati hasznosítására vonatkozott.

5. ábra: A diplomások által hasznosítható tanult képzési tartalmak az OKKR egyes szintjein



A képesség típusú deskriptorok két szinten így a 2. és 7. -en jelennek meg. A 2. szinten az összes válasz 7.6%- a „*Képes a témának megfelelő írásbeli és szóbeli közlés létrehozására, az arra való reagálásra, az egyszerű szaknyelv használatára."* Tény, hogy ez a szint jóval a felsőoktatási követelmények alatt van, ám jelenlétük és jelentőségük mérhető. Az írásos- és szóbeli önkifejezés kommunikációs képességeinek biztonságos rögzülése egyértelműen diagnosztizálható az adatbank változóinak az általános kompetenciákon alapuló módszertani feldolgozásával is, továbbá az interjús beszélgetésekből kapott információk is ezt az eredményt igazolják. A képességek deskriptorai a 7. szinten is megjelentek, ahol két deskriptor hangsúlyosabban beazonosítható: *„Képes adott munkahely különböző szakmai elvárásainak megfelelően felhasználni"* deskriptor említési gyakorisága az összes válasz 6,9%-át tette ki. Szintén ezen a szinten található a „*Képes szakterülete szempontjából lényeges új viszonyok, a személyes és közösségi lét szempontjából releváns, átfogó összefüggések felépítésére és közvetítésére."* képességelem, amely az összes értékelhető válasz 4 %-a. Minden más deskriptor válasz igen nagy szórással csupán ennél alacsonyabb említési gyakorisággal értékelhető.

A 8. szinten az attitűd-jellegű deskriptorok körében – az összes válaszok 3,7%-aként – nyilatkoztak a diplomások arról, hogy „*Képviseli és saját témájához kapcsolódva továbbfejleszti azokat a relációkat, amelyek a szakterület sajátosságából következően járulnak hozzá az emberi önteremtés folyamatához.„* Vagyis köznyelvi értelmezésben a hasznosítható elemek olyan, a személyiségüket is építő, konkrétan megnevezhető beállítódások, amelyek a diplomások szemléletét, világlátását alakították és annak változását eredményezték.

Az autonómia és felelősségvállalás a 8. szinten – a diplomások összes válaszának 3,5%-a - csupán 26 fő tartotta érvényes szempontnak azt, hogy „Vezető szereppel és magas szintű kooperációval képes részt venni az elméleti és gyakorlati kérdések megfogalmazásában." illetve "Képes egyenrangú, vitapartneri szerep vitelére a terület szakembereivel.„ (A diplomások véleményét tükröző deskriptorok részletesebb adatait az 5. ábra tartalmazza.)

Összefoglaló

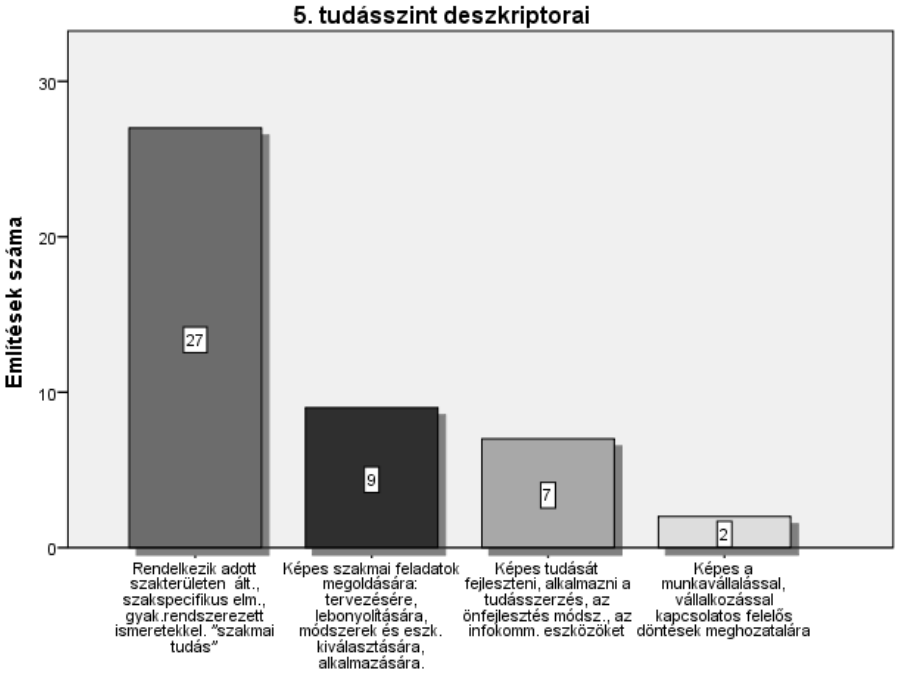
A diplomával rendelkező egykori egyetemisták mind a statisztikai mérések magas értékei alapján, mind pedig az alkalmazott két mérési módszer vizsgálati eredményei szerint is jól tudják hasznosítani a mindennapi munkájukban az egyetemen tanultakat. 35 évre visszatekintve ma is az általános műveltségük gyarapodását, a szakmai tudásuk konvertálását és a mindennapi képességeik széleskörű kamatoztatását értékelik. A kérdezettek véleménye e téren erősen differenciálódott az egyes nemek között, valamint a különböző korosztályok és a sajátos életutat bejáró értelmiségi csoportok körében. Az OKKR a képzési követelményeket foglalják rendszerbe, de az elvégzett mérés és elemzés igazolja, hogy a deskriptorok mind a 8 szintjére alkalmazhatóak a képzésben elsajátított tartalmak leírására, rendszerezésére és értékelésére. A bevezetett új módszer eredményeként összegezhető az is, hogy a diplomások a képzést folytató karon a legmagasabb követelményeket, vagyis a 7. illetve meghatározóan a 8. szint deskriptorainak megfelelő képzési követelményeket teljesítették. A hosszú munkahelyi és egzisztenciális életútjuk során ezeket tudták leginkább alkalmazni a mindennapi tevékenységük során. A kutatás adataiból az is kitűnt, hogy az évtizedek óta a munkaerő-piac különböző ágazataiban dolgozó szakemberek főként a tudás-típusú, illetve részben a képesség-típusú deskriptorok által azonosítható tartalmakat konvertálták a munkájukban. Az egyetemen elsajátítottak körében kevésbé voltak hasznosíthatóak, a többi – attitűd, autonómia és felelősségvállalás – deskriptor típusok. További kutatás derítheti fel annak nyomait, hogy a képzésből hiányoztak-e kompetenciák, az attitűdök és az autonómia-felelősségvállalásra összpontosító képzési elemek, vagy újabb megközelítésekkel, módszertani apparátussal érdemes-e vizsgálódni e témában.

Felhasznál irodalom

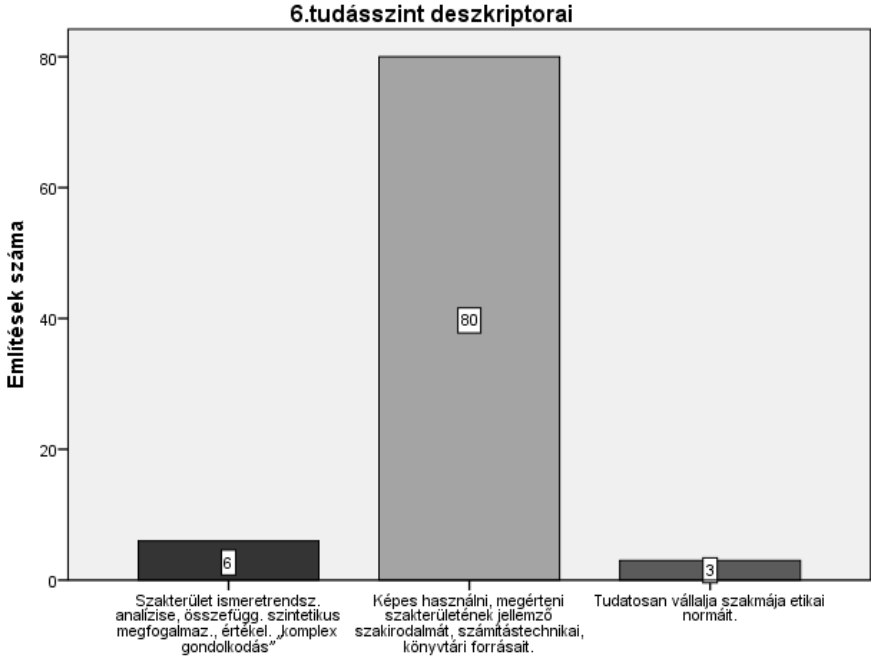
- Az EU ajánláshoz kapcsolódó hazai fejlesztések képesítési keretrendszerek és összefüggések (EKKR, EFT-KKR, MKKR, Validáció)
  www.innolearn.hu/sites/default/files/innolearn/.../keretrendszerek-godollo.pptx Letöltés ideje: 2016 05. 20.
- Falus Iván – Imre Anna – Kotschy Beáta: Az OKKR szintjei és szintleírásai
- (Szintézis) TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004 A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, Budapest, 2010. 1-17. oldal (Kézirat)
- Kocsis Mihály: Akkor és Most. In.: 35 éves a pécsi kultúraközvetítés. Emlékek, dokumentumok, tanulmányok, Pécsi Tudományegyetem, FEEK, Pécs, 2010.ISBN 978-963-642-362-9. 83-112. oldalak
- Magyar Képesítési Keretrendszer – előadás 2015. 02. 11. *https://www.nive.hu/Downloads/Nemzeti_kepesitesi_bizottsag/DL.php?f=MKKR...Letöltés ideje: 2016 05 10.*
- Temesi József (szerk.): Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon. (Nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok), Szakértői összefoglaló anyag, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest, 2011. ISBN 978-963-682-664-2

Függelék

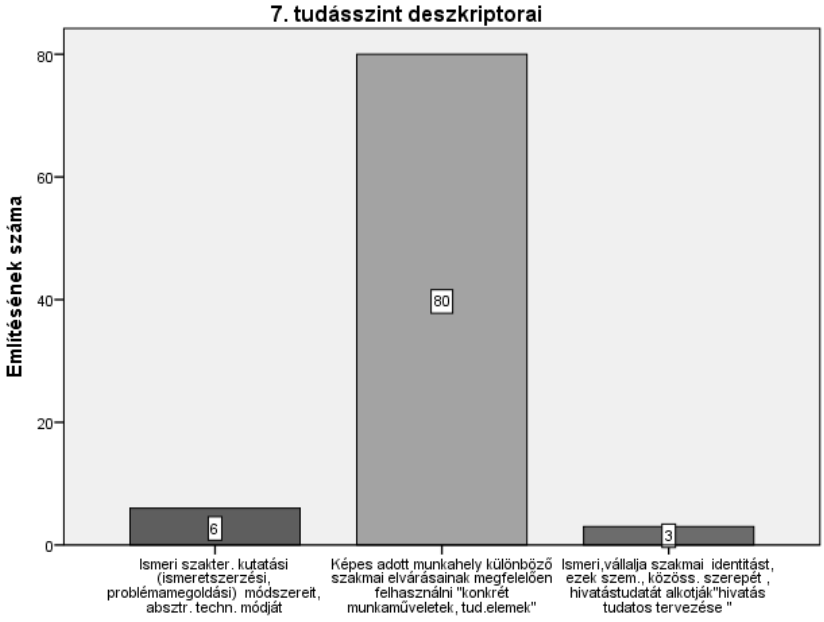
1. függelék



2.függelék



3.függelék



4. függelék

Roszik Dóra – Fecske Andrea – Baranyi Renáta

MUNKAVÁLLALÓI KOMPETENCIAFEJLESZTÉSEK A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEMEN

Abstract: EFOP-3.4.3-16-2016-00014 Innovative development of the teaching and service performance of the University of Szeged, to prepare for the challenges evoked by competition on the labour market and international competitiveness starts at 2017. June. During the 48 months the aim of the project is to increase the capacity and infrastructure of higher education in the Southern Great Plains Region. A subsequent aim is to strengthen research, technological enhancement and innovation. The project is included 7 sub-projects and in three of these we are interested as a professional administrator. As an administrator we are responsible for the documentation of the trainings (for example: make adult education contracts and certificates, complete obligatory data service). In the first year of the project we can talk about 41 training groups, 34 of them are completed and 7 are on going. 461 colleagues participated in trainings so far and 406 of them are earned a certificate. The EFOP-3.4.3 project is a good possibility to us and our colleagues to develop themselves professionally and personally. We believe this is the main vision of this project. In point of our expectations we can continue the work in such a professional way in the future.

Bevezetés

Az EFOP-3.4.3-16-2016-00014 **“**A Szegedi Tudományegyetem oktatási és szolgáltatási teljesítményének innovatív fejlesztése a munkaerő-piaci és a nemzetközi verseny kihívásaira való felkészülés jegyében” nevet viselő projekt 2017. júniusában indult el a Szegedi Tudományegyetemen. A program megvalósításával a konzorciumi partnerek közös, általános célja a 48 hónapos fejlesztés során a dél-alföldi régióban a felsőoktatás képzési kapacitásának és infrastruktúrájának fejlesztése, a diplomások arányának fenntartható növelése, valamint a kutatás, a technológiai fejlesztés és az

innováció megerősítése egymásra épülő, tematikus fejlesztések megvalósításával a magyar felsőoktatási rendszer teljesítményének fokozása és a hatékonyabb hozzáférhetőségének javítása által. A projekt felépítése szempontjából összesen hét altémát különböztetünk meg, melyek közül háromban személyesen is érintettek vagyunk szakmai ügyintézőként.
Tanulmányunk célja, hogy az olyan általános információk bemutatásán túl, mint a projekt felépítése és annak szakmai háttere, prezentáljuk a négy éves időszakra kitűzött indikátorok összességét, az eddig elért számszerűsíthető adatokat, valamint szubjektív benyomásunkat, különös tekintettel a belső képzésekre reflektálva.

A projekt felépítése

Projektidőszak: 2017.06.01. - 2021.05.31.
Szakmai vezető: Dr. Habil Tarkó Klára
Projektmenedzser: Bolgár Zsolt
Konzorciumi partner: Gál Ferenc Főiskola
Támogatás összege: 3 675 044 812 Ft
Weboldal: https://www.u-szeged.hu/efop343-00014-index

A projekt hét, a felhívással tematikusan szinkronban felépülő alprojekt keretében valósul meg. Az alprojektekben megjelölésre került öt kiemelt képzési terület (orvos-, egészségügyi-, MTMI-, gazdaságtudományi-, agrár- és a pedagógusképzés képzési területek) intézményi fejlesztései, melyek innovációs fejlesztései egy olyan rendszer létrehozására fókuszálnak, amelyben a beavatkozások eredményeképpen mind a hallgatók, mind az oktatók, mind a programban résztvevő intézmények kiemelkedő teljesítménnyel képesek reagálni a munkaerő-piaci kihívásokra és a nemzetközi versenyre is.

A 7 alprojekt megnevezése:

- „AP1 Hallgatói diploma-szerzést segítő szolgáltatások”
- “AP2 Komplex képzés és szolgáltatásfejlesztés”
- „AP3 Nemzetköziesítés”
- „AP4 Kárpát-medencei oktatási tér”
- „AP5 Egészségnevelés”
- „AP6 SZTE O3 stratégia”
- „AP7 Oktatói-kutatói teljesítmény értékelési rendszer”

“AP1 Hallgatói diploma-szerzést segítő szolgáltatások” alprojekt

Az alprojekt keretében a közvetlen felsőoktatási részvételt és bennmaradást növelő beavatkozások valósulnak meg három tematikusan egymásra épülő alprogramban: a (1) lemorzsolódást megelőző mérések során komplex kompetencia mérések valósulnak meg, amelyek megalapozzák a (2) közvetlen lemorzsolódás elleni tevékenységeket, a támogató szolgáltatások lebonyolítását és biztosítását tréningek formájában. A programban kiemelt hangsúlyt kap a (3) tudományterületi intézkedések intézményi szintű megvalósítása is, melynek eredményeképpen nő a diplomaszerzés esélye a lemorzsolódás kockázatával érintettek, a hátrányos helyzetűek, a hátrányos térségből származók, a fogyatékossággal élők körében.

“AP2 Komplex képzés és szolgáltatásfejlesztés” alprojekt

Az alprojekt keretében a komplex oktatási innováció és szolgáltatásfejlesztés jegyében megtörténik az intézményi képzések átalakítása és fejlesztése az új KKK-khoz és a tanulási eredmény alapú szemlélet követelményeihez illeszkedően. A fejlesztések során a készség- és gyakorlatorientáltság, a készségközpontú tanterv átalakítása, a gazdasági igények beépítése, valamint a digitális készségek fejlesztése mellett a tanulási eredmény alapú módszertan és gyakorlat területén megvalósuló képzők képzése, illetve magyar és idegen nyelvű képzés, szervezés és tananyagfejlesztési tevékenység valósul meg.

„AP3 Nemzetköziesítés” alprojekt

Az alprojekt keretében az egyetemi polgárok részére nyújtott szolgáltatások fejlesztése, illetve újabb tagság és együttműködés kialakítása nemzetközi szervezetekkel (U-Multirank csatlakozás) valósul meg, valamint a tudományterületi specifikumokat figyelembe véve kialakításra, illetve „újradefiniálásra” kerül az „egyetemi brand”: piaci elemzés alátámasztásával sor kerül az új SZTE arculat megalkotása is.

„AP4 Kárpát-medencei oktatási tér” alprojekt

Az alprojekt keretében a cél a Kárpát-medencei oktatási térrel kapcsolatos központi koordináció fejlesztése, a meglévő intézményi, ágazati és piaci kapcsolatok ápolása, valamint újak kiépítése, - illetve saját és közös képzési programok kidolgozásának előkészítése a Kárpát-medencében található felsőoktatási intézményekkel a szak és a tudományterületi specifikumok figyelembevételével.

„AP5 Egészségnevelés” alprojekt

Az alprojekt válogatott sport és egészségnevelő programokkal hozzájárul a hallgatók körében a mindennapos sportaktivitás fokozására meglévő sport szolgáltatások fejlesztésével és új sportszolgáltatások bevezetésével, rekreációs és versenysport rendezvények, versenyeztetés szervezésével. Az alprojektben kiemelt cél az élsportolók és önkéntesek bevonása, valamint sportszakmai támogatás nyújtása az új és meglévő hallgatói sport és egészségnevelő szolgáltatásokhoz hatékony kommunikációs és információs szolgáltatásfejlesztési feladatok ellátásával.

“AP6 SZTE O3 stratégia” alprojekt

Az alprojekt illeszkedve az Intézményi Fejlesztési Tervhez, a távoktatás és nem tantermi oktatás megújítását, elektronikus jegyzetek fejlesztését és új nemzetközi online oktatási platformhoz kapcsolódást célozta meg az összes intézményi képzési és szolgáltatási terület bevonásával.

“AP7 Oktatói-kutatói teljesítmény értékelési rendszer” alprojekt

Az alprojekt keretében az oktató és nem oktató dolgozók idegen nyelvi képzése, a nem oktató-kutatói munkakörben foglalkoztatott munkavállalók életpálya modelljének kidolgozása, a munkavállalóknak nyújtott képzési, átképzési, továbbképzési programok megszervezése, az azokhoz való egyenlő hozzáférés elősegítése, valamint a hallgatók aktív társadalmi részvételének előmozdítását célzó programok indítása minden szakmai tevékenységcsoporthoz kapcsolódóan valósul meg. (EFOP-3.4.3-16-2016-00014 projekt honlapja)

Belső képzések az EFOP-3.4.3 projektben

Tanulmányunk első sorban a pályázatban megvalósuló belső képzések körét hivatott bemutatni, így fontos megfogalmazni, mit értünk annak fogalma alatt. A Felnőttképzési törvény 2. § 2. a következőképpen határozza meg a belső képzés fogalmát: „*a munkáltató által a saját munkavállalói részére saját munkaszervezetén belül, a munkáltató beszállítóinak munkavállalói részére, vagy a kis- és középvállalkozásokról, fejlődésük támogatásáról szóló 2004. évi XXXIV. törvény 4. § (2)-(6) bekezdése szerinti partner- vagy kapcsolódó vállalkozások munkavállalói részére nem üzletszerűen szervezett, a 23. § (1) bekezdésében foglalt forrás terhére megvalósuló képzés, amely nem lehet az 1. § (2) bekezdés a) pontjában, valamint a 2. § 1. pontjában meghatározott képzés. A belső képzés szempontjából munkavállaló a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény 58. § (5) bekezdés b) pontjában munkavállalóként meghatározott személy*". (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről)

A projekt első évében az 1. táblázatban felsorakoztatott belső képzések valósultak meg és vannak folyamatban jelenleg is. A táblázatban alprojektenként gyűjtöttük össze a képzések megnevezését, melyek akár négy-öt képzési csoporttal is megvalósultak és valósulnak meg a jövőben is. Néhány képzést az engedélyeztetési folyamat útján is elindított az egyetem. Utóbbi képzéseket „E" betűvel jelöltük meg a táblázatban.

1. táblázat: Belső képzések megnevezése az egyes alprojektekre bontva

AP1	AP2	AP6
Mentorképzés	Tanulási eredmény alapú képzéstervezés és –fejlesztés (SZTE T.E.A.M.)[27]	A távoktatástól az e-Learning-en át MOOC-ig, Videólecke készítés, Olvasólecke készítés
Megtanító stratégiák a felsőoktatásban	Tanulási eredmény alapú tantárgyleírások készítése	Angol szaknyelvi tréning – KER A2 szint (E)
Tesztelmélet, tesztfejlesztés	Korszerű felsőoktatási módszerek	Angol szaknyelvi tréning – KER B1 szint (E)
Kari munkatársak pályatervezési és munkaerő-piaci képzése	Tanulási eredmény alapú tanítóképzés bevezetésének elvi - gyakorlati kérdései: a tervezéstől a megvalósításig	Angol szaknyelvi tréning – KER B2 szint (E)
	Az adatelemzés statisztikai módszerei	Angol szaknyelvi tréning – KER C1 szint (E)
	Oktatók oktatása, a gyakorlati képzésben résztvevők egységes elvek szerinti felkészítése "orvosi kommunikáció" témakörben	
	Oktatók oktatása, a gyakorlati képzésben résztvevők egységes elvek szerinti felkészítése, sürgősségi betegellátás témakörben	
	Klinikai skill laborhoz kapcsolódó képzők képzése	
	Tanártovábbképzés	
	Oktatásmódszertani képzők képzése	

[27] A *Tanulási eredmény alapú képzéstervezés és –fejlesztés* megnevezésű képzést az SZTE T.E.A.M. nevével láttuk el. A rövidítés SZTE Tanulási Eredmény Alapú Képzésfejlesztő Műhely-t jelöli. A Műhely felügyeli ezen képzések lebonyolítását és felelnek a megvalósítással összefüggő dokumentumokért is.

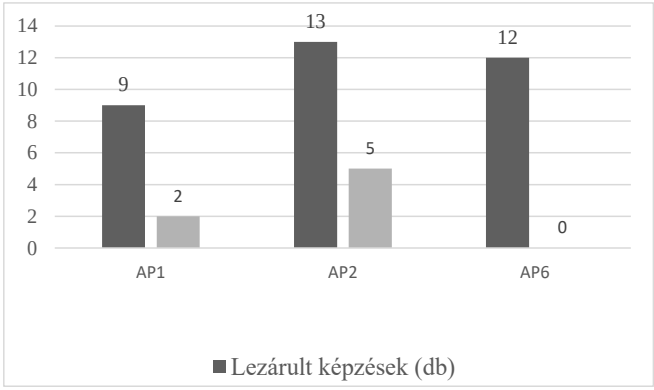
Vállalt indikátorok a belső képzések vonatkozásában

A pályázatban a belső képzések megvalósítását illetően a Szegedi Tudományegyetem arra vonatkozóan fogalmazott meg vállalást, hogy a projekt ideje alatt 1140 munkavállalójának biztosít valamilyen felsőoktatási oktatásmódszertani képzést. Egyetemünk vállalta továbbá azt is, hogy a képzésekből való lemorzsolódás mértékét minél alacsonyabb szinten tartja, így a célként kitűzött résztvevői létszám minimum 80%-a sikeresen teljesíti majd a képzéseket. A fenti célok elérése érdekében a Szegedi Tudományegyetem valamennyi karának munkatársa részt vehet a képzésekben.

Megvalósult indikátorok a projekt első évében

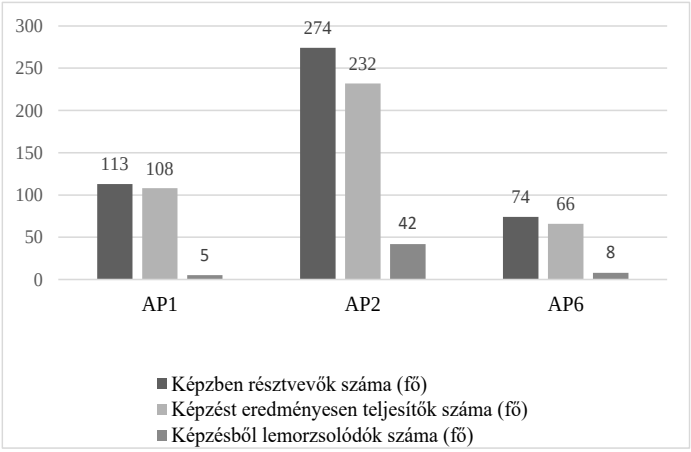
A 2017. júniusától 2018. júniusáig eltelt időszakban összesen 41 képzési csoportról beszélhetünk, melyek közül 34 képzés már lezárult, a szükséges dokumentáció és a kötelező adatszolgáltatás elkészült. 7 képzési csoport esetében még oktatnak a kollégák és ennek megfelelően folyamatban van a képzések dokumentálása is.

1. ábra: A belső képzések száma a projekt első évében



Az érintett időszakban összesen 461 egyetemi munkatárs részesült valamilyen oktatásmódszertani képzésben. Ezen munkavállalók közül 406 fő teljesítette a felé támasztott követelményeket és zárta sikeresen tanulmányait. Az indikátorban vállalt maximum 20%-os lemorzsolódási arány tekintetében pozitívan zárult a projekt első éve, ugyanis eddig 55 fő lemorzsolódóval számolhatunk, ami a teljes 1140 fős vállalás pontosan 4,82%-át jelenti.

2. ábra: A belső képzésekben érintett egyetemi munkatársak száma a projekt első évében



A projekt a saját szemszögünkből

Munkánk során az AP1, AP2 és AP6 altémákban megvalósuló belső képzések szakmai ügyintézőiként tevékenykedünk, így az ezekben az alprojektekben megvalósuló – felnőttképzésekhez kapcsolódó – eredményekre van leginkább rálátásunk.
Szakmai ügyintézőként az alábbi feladatokat látjuk el a projekten belül, megfelelve a Felnőttképzési Törvény és belső szabályzatunk előírásainak:

Folyamatos kapcsolattartás az egyes Karok képzésszervező munkatársaival,

- a belső szakmai képzések indulásával kapcsolatban adatszolgáltatás a saját egyetemi online felületünkön (Modulo),
- a képzésindító munkatársaktól beérkező képzési programok korrektúrázása és véglegesítése,
- a képzések lebonyolítása során keletkező dokumentumcsomag előkészítése, kitöltést követő összegyűjtése, rendszerezése, tárolása (pl. felnőttképzési szerződések, jelenléti ívek),
- a tanúsítványok elkészítése, majd az illetékesekkel (projekt szakmai vezetője, valamint az egyetem oktatási rektorhelyettese) történő aláírattatása, valamint az átvételt igazoló dokumentum elkészítése és aláírattatása az adott képzést sikeresen teljesítőkkel,
- elégedettségmérő kérdőívek előkészítése, majd azok kitöltését követően az eredmények összesítése,
- OSAP adatszolgáltatás teljesítése,
- a projekt előírásának megfelelően havi- és negyed éves beszámolók készítése.

Az EFOP-3.4.3 projekt lehetőséget ad arra, hogy szakmai és személyes kompetenciáink folyamatosan fejlődjenek. Legyen szó a jogszabályok értelmezéséről, a szituációnak megfelelő kommunikációs stílus alkalmazásáról, vagy a rendszerben való gondolkodás képességéről. Saját kompetenciáink mellett a képzésekben résztvevő kollégáink készségei is fejlődnek. Úgy gondoljuk, ez a projekt egyik fő eszköze a célkitűzések eléréséhez. Képzésenként más-más szakmai ismereteket szereznek, különböző kompetenciáikat fejlesztik, így lehetőségük van a szerteágazó ismeretbővítésre. Fontos, hogy a képzésekben résztvevő kollégák nem csak közvetlen munkatársaikkal találkozhatnak, hanem a különböző egyetemi egységekről érkezőkkel is. Ez által a tapasztalatcserére, a jó gyakorlatok egymással való megosztására is lehetőségük adódik, mely hosszú távon egy eredményesebb munkaközösséget hozhat létre az intézményen belül. Nagyon fontos megjegyezni a projekt szemléletformáló szerepét is. A képzések által előtérbe kerül egyrészt az egész életen át tartó tanulás paradigmája, másrészt a tanulási eredmény alapú gondolkodás, mely új alapokra helyezheti az egyetemen folyó oktatás egészét. Utóbbi az SZTE

T.E.A.M. által koordinált képzések kapcsán bontakozik ki leginkább. Hosszú távon jövedelmező lehet, hogy a projekten belül olyan képzési programok is megírásra kerülnek, melyek engedélyezését követően a projekten kívül is indítani tudunk. Ez a projekt kifutását követően is hasznára válhat az egyetemnek, ugyanis képzési kínálat bővítést és profitot jelent számára.

Befejezés

Az EFOP-3.4.3 esetében egy igen szerteágazó projektről beszélhetünk, mely rengeteg különböző lehetőséget nyújt arra, hogy innovatív fejlesztéseket hajtsunk végre a Szegedi Tudományegyetem falai között. Láthatjuk, hogy már a pályázat első évében – mikor még a rendszer kialakítása a legnagyobb szerephez jut – milyen sokrétű szakmai munka folyt, milyen nagy számban kerültek bevonásra az egyetemi munkatársak a belső képzések világába. Az első év tapasztalatait beépítve immáron kialakult a munkánk során végzett folyamatok teljeskörű rendszere, amelynek köszönhetően még hatékonyabban, szakmailag felkészültebben tudunk a jövőben is dolgozni. Az állandó jelleggel bővülő elért eredmények száma jó alapot ad kutatásunk megismétléséhez, továbbgondolásához. Amennyiben pedig kilépünk az indikátorok, és számszerűsített adatok tárgyköréből, érdemes kitekinteni a minőségi változásokat tartalmazó mutatók, a képzések által generált esetleges szemléletváltás irányába. Hiszen a 48 hónapos munka eredményei nem csak a projekt időszak alatt mérhetők, hanem az egésznek abban van igazán fontos szerepe, hogy a Szegedi Tudományegyetem magasabb szintre emelje, innovatív útra terelje működésének minden aspekusát.

Felhasznált irodalom

- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
- EFOP-3.4.3-16-2016-00014 projekt honlapja: https://www.u-szeged.hu/efop343-00014-index [2019. március 30.]

Vincze Szilvia

A KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS OSZTATLAN TANÁRSZAK

Abstract: In the fields of community culture and adult education (folk culture, cultural and adult education manager, cultural organizer, andragogy, cultural mediator, etc.), the teaching degree of community culture is available since 2012 according to the Hungarian Government Decree 283/2012.
In our research, with the help of higher education recruitment statistics, we examined how the popularity of this new degree course has evolved since its appearance. In terms of training institutions, the success of Eszterházy Károly University (EKE) is clear. It refers to the change in the popularity of the program, as the number of those who applied for and admitted to that faculty increases.

Kutatásunkat az motiválta, hogy a közeljövőben időszerűvé válik az e szakra felvettek tanítási gyakorlata, s a kérdésre, hogy hol taníthatnak az ezen a szakon végzettek, nem találtunk egyértelmű információkat. Válaszra vár tehát, hogy hány főt érint a probléma, hol, milyen tantárgy tanítható ezzel a szakkal? Tanulmányunkban ezért egyrészt azt vizsgáljuk, hogy hogyan alakul e fiatal szak iránti kereslet a továbbtanulók oldaláról, másrészt azt, hogy milyen elhelyezkedési lehetőségekkel számolhatnak a végzettek az iskolai munkapiacon.

A közösségi művelődés osztatlan tanárszak a közismereti tanárszakokhoz, azon belül is az ember és társadalom műveltségterülethez tartozik. „A képzés célja az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszának évfolyamain közösségi művelődés elméleti és a gyakorlati tantárgyainak tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására, a köznevelés rendszerének intézményeiben a tanórán kívüli tevékenység szervezésére, a közösségi művelődés pedagógiai kutatási, tervezési és

fejlesztési feladatainak ellátására, a közművelődésben, a helyi társadalomfejlesztésben kultúraközvetítői, közösségfejlesztői munka végzésére, valamint a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására képes tanárok képzése." (8/2013. EMMI rendelet 3. melléklet) A Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) Titkársági Információs Rendszere szerint négy felsőoktatási intézmény nyújtott be képzési programot akkreditációra, s mind a négy el is nyerte a testület egyhangú támogatását. (1. táblázat)

1. táblázat: A közösségi művelődés osztatlan tanárszakot akkreditáló intézmények

Felsőoktatási intézmény	MAB-kód	Határozatszám
Nyugat-magyarországi Egyetem (Jogutód: Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE))	MsT1519	2013/9/IX/5
Eszterházy Károly Főiskola (Jelenleg: Eszterházy Károly Egyetem (EKE))	MsT1532	2014/1/IV/14
Debreceni Egyetem (DE)	MsT1596	2014/10/XV/12
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	MsT1594	2014/10/XV/13

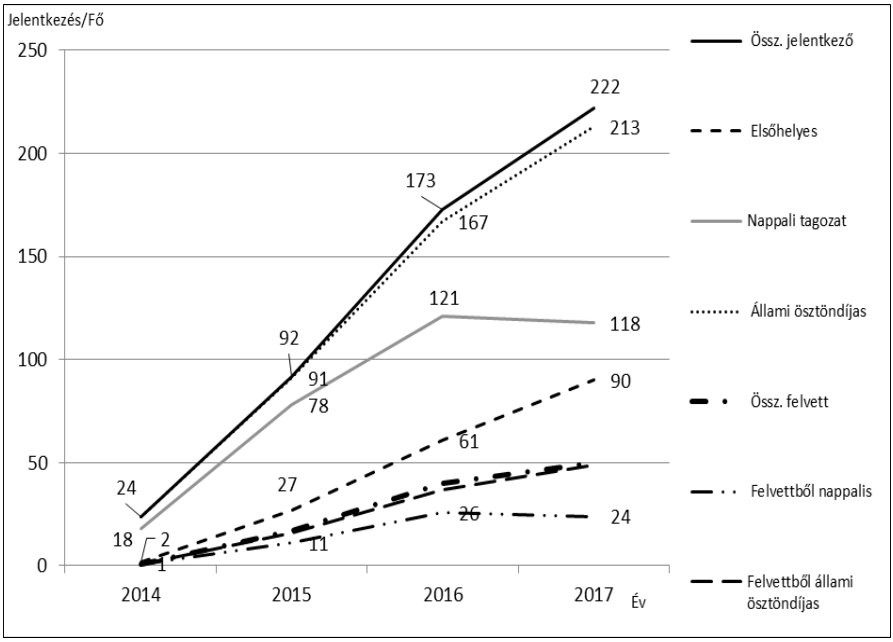
(Adatok forrása: MAB Titkársági Információs Rendszer (n. é.): Nyilvános adatok – Szakok – Keresési feltételek beállítása. v3.06.27. http://web.mab.hu/tir/index.php?pid=821&Itemid=990

A közösségi művelődés tanárszak felvételi adatai

A felvi.hu adatai alapján a 10 féléves közismereti szakokhoz viszonyítva (24 szak) 2014-ben a leggyengébb felvételi mutatókkal rendelkezett, 2017-ben azonban már a 15. helyre erősödött a jelentkezésszám (222) és 18. helyre került az 50 felvett alapján. A jelentkezésszám dinamikus növekedési üteme megtört, de a felvettek száma folyamatosan emelkedett. (1. ábra) A szak ismertségének, népszerűségének változására utal, hogy növekszik az azt első helyen megjelölők aránya. Az utolsó két felvételi évben a jelentkezések számához viszonyítva közel egynegyed arányú bejutási sikerről beszélhetünk.

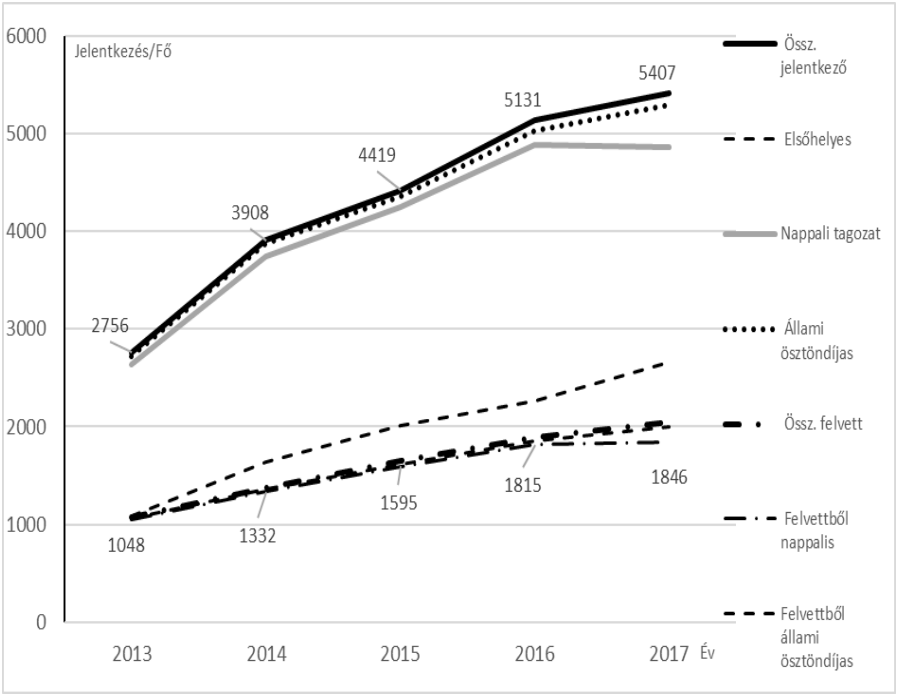
A nappali tagozatra beadott jelentkezések arányában 2015-ben emelkedés, azután folyamatos csökkenés figyelhető meg. Hasonló tendenciát mutat átlagban a 24 (10 féléves) közismereti tanárszak is. (2. ábra) Az országos átlaghoz hasonlóan, a szakra felvettek között a nappali tagozatosok aránya stagnálás után ugyancsak csökkenést mutat, így a 2017-ben a felvettek több mint fele levelező tagozatos volt. Ezzel összefüggésben folyamatos csökkenést mutat az állami ösztöndíjas helyekre érkezett jelentkezési arány, míg a felvettek között a csökkenést az utolsó évben emelkedés követi. Az országos adatoknál az előbbit tekintve kisebb mértékű ingadozás, az utóbbit megfigyelve csökkenés, majd az utolsó három évben stagnálás figyelhető meg. Mindez arra utal, hogy növekszik a levelező tagozatot megcélzó és az oda felvételt nyerők aránya, ami nem feltétlen jelenti az önköltséges formában történő tanulás szerepének növekedését.

1. ábra: A közösségi művelődés osztatlan tanárszak jelentkezési és felvételi adatai



(Adatok forrása: Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2017/P). https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25 (Letöltés ideje: 2017. 08. 30.) Saját szerkesztés.)

2. ábra: A 10 féléves közismereti tanárszakok



A képző intézményeket tekintve egyértelmű az Eszterházy Károly Egyetem (EKE) sikere. Nappali és az egyedüliként hirdetett levelező tagozatával minden évben a legnagyobb számú jelentkezést és sikeresen felvételizőt tudhatja magáénak. Másodikként, de már lényegesen kisebb számokkal a Debreceni Egyetemet (DE) kell kiemelni. 2017-ben csak ezen a két egyetemen indult el képzés. Az intézmények sikerének/sikertelenségének okait itt most nem vizsgáljuk.

A közösségi művelődés szak párosítható magyartanár, angol nyelv és kultúra-, német nyelv és kultúra-, német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára, matematikatanár, történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára, biológia-, kémia-, fizika-, földrajz-, informatika-, testnevelő tanár szakokkal, osztatlan, kétszakos képzésben. (283/2012. Korm. rendelet) Az eredményes felvételi szempontjából azonban egyértelműen a testnevelő tanár, a történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára, valamint az angol nyelv és kultúra tanára szakpár emelhető ki. (2. táblázat)

2. táblázat: A közösségi művelődés tanár legnépszerűbb és legsikeresebb szakpárjai

Szakpár	Jelentkezők				Felvettek			Év
	Össz.	Elsőhelyes	Nappali	Állami	Össz.	Nappali	Állami	
angol nyelv és kultúra tanára	6	0	5	6	0	0	0	2014
	16	8	12	16	5	2	5	2015
	26	6	19	25	5	4	5	2016
	30	9	21	29	7	7	7	2017
történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára	6	1	4	6	1	1	1	2014
	22	6	19	22	3	1	3	2015
	21	7	18	20	5	3	5	2016
	26	3	17	25	3	3	3	2017
testnevelő tanár	6	1	5	6	0	0	0	2014
	44	12	38	43	8	7	7	2015
	110	46	71	107	28	17	26	2016
	148	75	65	143	38	12	37	2017

(Adatok forrása: Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2017/P). https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25 (Letöltés ideje: 2017. 08. 30.) Saját szerkesztés.)

A közösségi művelődés tanárszak iskolai munkapiaca[28]

Korábban már idéztük a képzés hivatalos célját, amely alapján a végzettek találhatnak a szakjuknak megfelelő állást az iskolarendszeren belül és kívül is (pl. közművelődési intézményben). A továbbiakban kizárólag az iskolarendszerben történő elhelyezkedési lehetőséggel, s itt is csak „az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszának évfolyamain közösségi művelődés elméleti és a gyakorlati" tantárgyai tanításának (8/2013. EMMI rendelet 3. melléklet) vizsgálatával foglalkozunk. A kérdés tehát az, hogy hol (iskolafokozat, iskolatípus, földrajzi elhelyezkedés) és mit (tantárgyak) taníthatnak a közösségi művelődés szakosok? A felvetett kérdésekre adható két, magától értetődőnek tűnő, válasz:

[28] A tanulmányrész bővebb változata a következő munkában található meg: Vincze Szilvia (2018): A közösségi művelődés osztatlan tanárszak: felvételi adatok és iskolai munkapiac. In: Kovácsné Tóth Tímea (szerk.): Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia. Tanulmánykötet. 2017-18. 187-203. p.

- A köznevelési törvény az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszaként határozza meg az alapfokú nevelés-oktatás után kezdődő, és a „szakgimnáziumban a tizenharmadik vagy a tizennegyedik, szakközépiskolában a tizenegyedik, szakiskolában a kerettantervben meghatározott évfolyamon" véget érő időszakot. (2011. évi CXC. törvény 5. § (1) d))
- A közismereti, ágazati és ágazaton kívüli érettségi vizsgatárgyak között (Oktatási Hivatal n. é.b) nem találtunk egyértelműen és kizárólag a vizsgált szakhoz kapcsolhatót, ami természetesen nem jelenti azt, hogy nem lelhetők fel olyan ismeretkörök, amelyek tanításához egy közösségi művelődés szakos tanárnak ne lehetne kompetenciája.

A kérdés tehát nyitva maradt, megválaszolására jogszabályok és internetes adatbázisok segítségével további vizsgálatra van szükség.

Az Országos Képzési Jegyzék (a továbbiakban: OKJ) tartalmazza a Magyarországon megszerezhető állam által elismert szakképesítéseket. (2011. évi CLXXXVII. törvény 2. § 1.) A jegyzék alapján a közösségi művelődés szak a menedzsment és igazgatás (345-ös kód) ISCED-97 szerinti tanulmányi területhez, a művészet, közművelődés, kommunikáció (4.) szakmacsoporthoz és a közművelődés (XXXIX.) szakközépiskolai ágazathoz kapcsolható. (150/2012. Korm. rendelet) Az Oktatási Hivatal Köznevelési Nyilvántartási Főosztálya adatai szerint 922 (feladatellátási helyként meghatározott) szakképző intézmény közül 133 helyen van művészet, közművelődés, kommunikáció szakmacsoportba tartozó oktatás. (Oktatási Hivatal 2018a) 2016-ban a tanulók számát tekintve a közművelődés a legkisebb szakközépiskolai ágazat: mindössze 63-an tanultak (ebből 33 lány) idesorolt szakmát. (KIR-STAT2016 Aggregátor 2016)

A tanulmányi területhez, a szakmacsoporthoz és a szakközépiskolai ágazathoz tartozó képzéseket a szakmai és vizsgakövetelmények (27/2012. NGM rendelet, 27/2016. EMMI rendelet), valamint a szakképesítések szakmai követelménymoduljai (217/2012. Korm. rendelet) segítségével összevetettük a közösségi művelődés szak képzési és kimeneti követelményeiben megnevezett kompetenciákkal (8/2013. EMMI rendelet 3. melléklet). A szaknak megfelelő képzések főbb jellemzőit, a potenciálisan tanítható modulokat a 3. táblázatban összegeztük. A felsoroltak közül egyedül a közművelődési és közönségkapcsolati szakember képzés az, amely iskolai rendszerű szakképzésben is, azon belül szakgimnáziumban folytatható.

Emeltszintű szakképesítésnek (technikus) számít, bemeneti feltétele az érettségi végzettség, két szakmairánya lehet: a közművelődési szakember II. és a közönségkapcsolati szakember. (150/2012. Korm. rendelet)

A „mellék-szakképesítés: a szakgimnázium középiskolai évfolyamai tananyagának keretében a tanuló választása alapján tanulható és megszerezhető, az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott, az adott szakgimnáziumi ágazathoz és az érettségit követő szakképzési évfolyamon megszerezhető szakképesítéshez kapcsolódó szakképesítés vagy részszakképesítés, amelynek tananyagát a szakképzési kerettanterv tartalmazza" (2011. évi CLXXXVII. törvény 2. § 24.a) A közművelődés szakközépiskolai ágazatban a rendezvényszervező szakképesítés szerezhető meg (150/2012. Korm. rendelet 8. melléklet), így a 3. táblázatban felsoroltak közül az e képesítés megszerzésére irányuló képzést is figyelembe vehetjük a közösségi művelődés szakosok szempontjából.

A 2017/2018-as és a 2018/2019-es tanévben a közművelődési és közönségkapcsolati szakember képzés minden megyében korlátozott keretszámok alapján, de jogosult költségvetési hozzájárulásra: 2017/2018-ban Békés megye, Budapest és Heves megye kivételével, megyénként 80 fő, 2018/2019-ben Békés megye és Budapest kivételével 40 fő beiskolázására. (317/2016. Korm. rendelet 1. melléklet; 353/2017. Korm. rendelet 1. melléklet) Az Oktatási Hivatal 2017/2018-as középfokú iskolai felvételi tájékoztatója szerint azonban csak négy intézményben lehet a képzéshez vezető rendezvényszervező mellék-szakképesítést tanulni. (Oktatási Hivatal 2016) A beiskolázási statisztika alapján mind a négybe voltak jelentkező, illetve felvett tanulók, azonban a bekerültek csupán a felkínált helyek (94) harmadát töltötték be. (Oktatási Hivatal n. é.a) A 2018/2019-es évre hat intézmény hirdettette meg a rendezvényszervező mellék-szakképesítést (Oktatási Hivatal 2017; Oktatási Hivatal 2018b). A gyér iskolakínálat mellett az intézmények egyenetlen elhelyezkedése is megfigyelhető. (3. ábra)

A helyzetet csak kismértékben javítja, hogy 16 olyan szakképzési centrumot, illetve szakképzőt találtunk, amelyek felnőttképzésben ugyan, de folytathatnak közművelődési és közönségkapcsolati szakember (közművelődési szakember II.), rendezvényszervező, kulturális rendezvényszervező, valamint közösségfejlesztő animátor képzést. (Pest Megyei Kormányhivatal 2018) Ezeket a képzéseket azonban nem az iskolarendszerhez tartozó, piaci felnőttképzők is hirdethetik, így a továbbiakban az Országos Statisztikai Adatfelvételi Program 1665 (OSAP 1665) adatit a közoktatási képzőkre vonatkozóan vizsgáltuk.

A felsoroltak közül egyedül a kulturális rendezvényszervező képzés valósult meg minden vizsgált évben. Esetében a képzések, képzésbe beiratkozók, sikeresen vizsgázók számát tekintve inkább csökkenő tendenciát figyelgetünk meg.
Az utóbbi néhány évben, leggyakrabban Békés és Nógrád megyében szerveztek 2-3 képzést, 29-39 fős létszámmal. A kulturális rendezvényszervezőn kívül még a közművelődési szakember II. képzésre találtunk adatot: 2015-ben Csongrádban valósult meg 15 résztvevővel, majd ugyanennyi vizsgázóval.
A köznevelési törvény a vizsgált pedagógiai munkaszakaszra szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató pedagógus munkaköröket, „a szakképzés szakirányának megfelelő szakos tanár, a szakképzés szakirányának megfelelő szakoktató, a szakképzés szakirányának megfelelő felsőfokú végzettség, középiskolai végzettség és a szakiránynak megfelelő államilag elismert legalább középszintű szakképesítés, továbbá legalább öt év, az adott szakiránynak megfelelő szakmai" gyakorlatot ír elő végzettségi és szakképzettségi követelményként. (2011. évi CXC. törvény 3. melléklet) A szakképzési törvény alapján a vizsgált szakkal kapcsolatban értelmezhető előírások: „szakképző iskolában szakmai elméleti tantárgy oktatására előírt képesítésűnek tekinthető az a szakember, aki rendelkezik a képzési tartalomnak megfelelő szakos tanári szakképzettséggel, ennek hiányában a képzési tartalomnak megfelelő felsőfokú végzettséggel és szakképzettséggel vagy felsőfokú végzettséggel és a képzés tanulmányi területének megfelelő szakképesítéssel." (2011. évi CLXXXVII. törvény 30/A. §) A közművelődési és közönségkapcsolati szakember képzés szakképzési kerettanterveinek előírásai (30/2016. NGM rendelet) nem nevezik meg a vizsgált tanárszakot, de a 11887-16 Kulturális programok és projektek tervezése, a 10656-16 Helyi társadalom- és kultúraismeret, a 10657-16 Kulturális rendezvények szervezése és a 10658-16 Kulturális szervezetek és intézmények működése, közművelődési tevékenysége modult alkotó tantárgyak mindegyikét taníthatja művelődésszervező végzettségű szakember. Így a már idézett 2011. évi CXC. törvény, 3. mellékletre tekintettel joggal feltételezhetjük, hogy elfogadható ez a végzettség is.
A fentiek alapján tehát arra számíthatunk, hogy a közösségi művelődés szakosok inkább az első-/főszakjukat fogják tanítani, s a tanórán kívüli tevékenységekkel fognak foglalkozni. A szakpárokat tekintve a mindennapos testnevelés, a történelem és az angol relatíve nagyobb óraszáma miatt ez valószínűleg nem is fog problémát okozni.

Minden bizonnyal lesznek azonban olyanok is, akik tovább folytatják tanulmányaikat doktori képzésben, vagy az iskolarendszeren kívüli szakterületi elhelyezkedést választják.
Ez utóbbira esélyük is van, hiszen a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló törvény (1997. évi CXL. törvény) módosítása miatt a szakértők a következő 3-5 évben megnövekedett szakemberszükséglettel számolnak (Megnövekedett Szakemberigény a művelődési intézményekben n. é.), amely a szak iránti keresletet is növelheti. (Dehir.hu 2018)

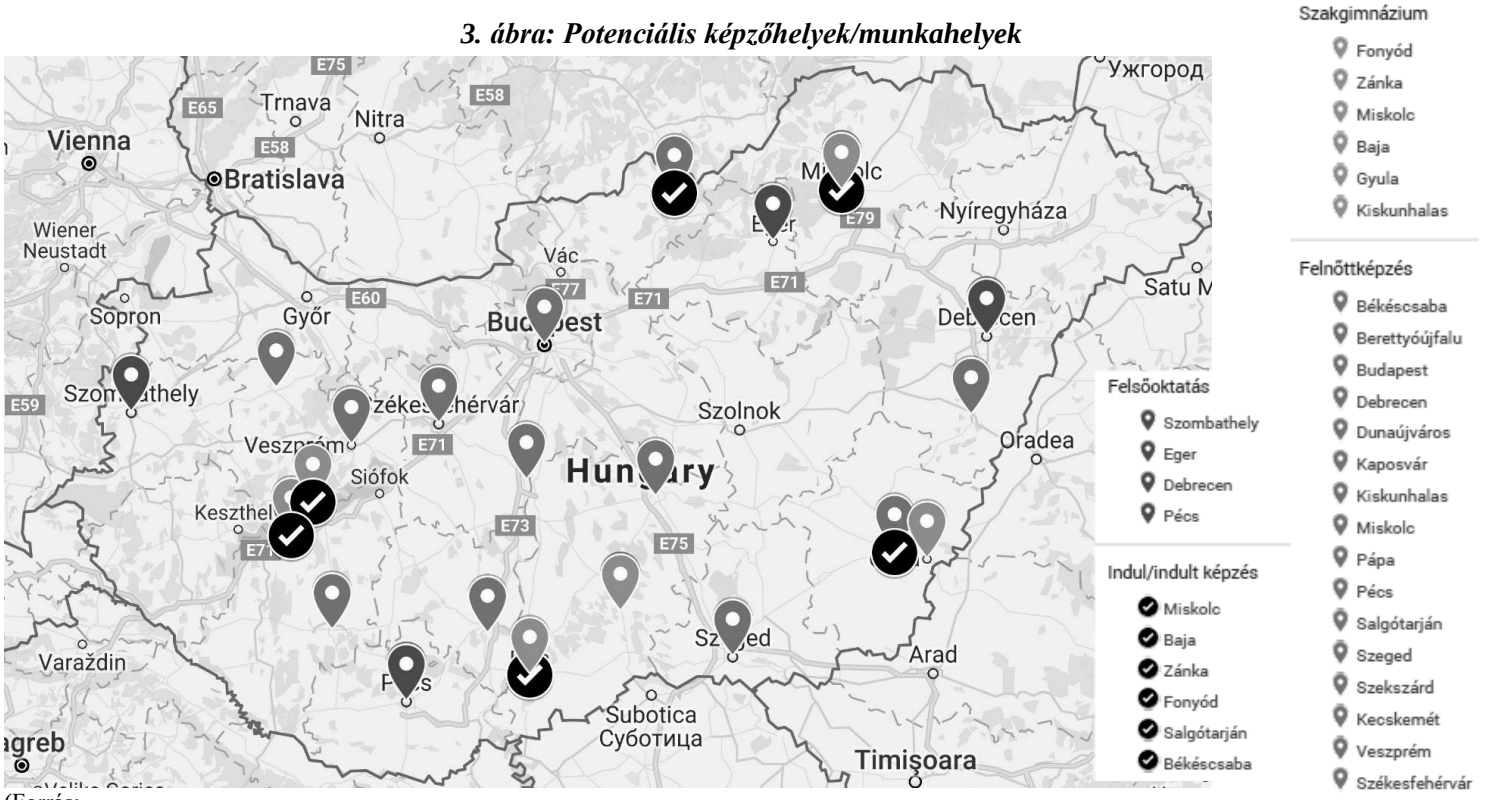
3. táblázat: A közösségi művelődés szak és a kapcsolódó szakképzések

Szint	Szakképesítés	Iskolai rendszerű képzési idő	Iskolarendszeren kívüli képzési idő	Modul
54	Közművelődési és közönségkapcsolati szakember (a szakmairány megnevezésével)	2 év	900-1300 óra	10656-16 Helyi társadalom- és kultúraismeret 10657-16 Kulturális rendezvények szervezése 10658-16 Kulturális szervezetek és intézmények működése, közművelődési tevékenysége
62	Közművelődési szakember I.	–	340-560 óra	10650-12 A közművelődési intézmények és szervezetek szolgáltatásai, tevékenységük rendszere 10653-12 Az egész életen át tartó tanulás 10654-12 Kulturális menedzsment
52*	Nonprofit menedzser	–*	800-1000 óra*	10810-12 Civil szervezet alapítása és vezetése 10811-12 Közösségszervezés 10812-12 Projektek tervezése és projektmenedzsment 10814-12 Programszervezés és nonprofit marketing
52	Rendezvényszervező	–	480-720 óra	11887-16 Kulturális programok és projektek tervezése
Szint	**Részszakképesítés**	**Iskolai rendszerű képzési idő**	**Iskolarendszeren kívüli képzési idő**	**Modul**
51	Kulturális rendezvényszervező	–	240-360 óra	10656-16 Helyi társadalom- és kultúraismeret 10657-16 Kulturális rendezvények szervezése
Szint	**Szakképesítés-ráépülés**	**Iskolai rendszerű képzési idő**	**Iskolarendszeren kívüli képzési idő**	**Modul**
55	Közösségfejlesztő animátor	–	320-480 óra	10751-16 Közösségfejlesztő animátor tevékenységei

(Adatok forrása: 27/2012. (VIII. 27.) NGM rendelet a nemzetgazdasági miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154038.343467 (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.) és 27/2016. (IX. 16.) EMMI rendelet az emberi erőforrások minisztere ágazatába tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=197376.344051 (Letöltés ideje: 2018. 04. 01.) Saját szerkesztés.)

* A szakképesítés szintje, iskolarendszerben megvalósítható volta, illetve az iskolarendszeren kívüli idő nem egyértelmű. Vö. 27/2012. NGM rendelet, 150/2012.

3. ábra: Potenciális képzőhelyek/munkahelyek



(Forrás: https://www.google.com/maps/d/edit?mid=17VOThYpT9TtrXOZnCdS_iPLjj03BYyh9&ll=47.231915922696615%2C18.691124283789122&z=8

Megjegyzés: az indul/indult képzéseknél csak a folyó és a megelőző, 2017-es évet vettük figyelembe.

Összegzés

Tanulmányunkban egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a közösségi művelődés osztatlan tanárszak hogyan alakul a felsőoktatási felvételi adatok tükrében, másrészt a szakon végzettek közösségi művelődés szakos tanárként történő elhelyezkedési lehetőségeit elemeztük. A szakot négy felsőoktatási intézmény akkreditáltatta. Közülük egy 2017-ben már nem, egy pedig eddig eredménytelenül hirdette meg a felsőoktatásban továbbtanulók számára. Az EKE sikere azonban egyértelmű mind a jelentkezők, mind a felvettek számát tekintve.

A felvételi adatok e fiatal szak népszerűségének növekedéséről tanuskodnak: növekszik a jelentkezők, az elsőhelyesek és a felvettek száma is. A nappali tagozatra jelentkezők és az arra felvételt nyerők arányának rohamos csökkenése azonban arra utal, hogy a szak inkább a levelező tagozatra jelentkezők érdeklődésére tart számot. Összevetve a 10 féléves közismereti tanárszakokkal, létszámát tekintve kis szaknak tekinthetjük. A 12 szakpárosítási lehetőség közül messze a legnépszerűbb a testnevelő tanár szakkal történő jelentkezés, illetve felvétel.

Közösségi művelődés szakos tanárként középfokon, szakgimnáziumban lehet elhelyezkedni, ahol a szakképzési kerettantervnek megfelelő évfolyamokon a rendezvényszervő szakképzés kulturális programok és projektek szervezésével, valamint a közművelődési és közönségkapcsolati szakember képzés helyi társadalom- és kultúraismerettel, kulturális rendezvények szervezésével, valamint a kulturális szervezetek és intézmények működésével, közművelődési tevékenységével kapcsolatos tantárgyait taníthatja.

A szakos tanári elhelyezkedés, de önmagában a tanítási gyakorlat biztosítása is nagy kihívásnak mutatkozik. A problémát némileg oldja, hogy 16 köznevelési intézmény felnőttképzés keretében is folytathat a szakhoz kapcsolódó, OKJ-ba tartozó képzést. A statisztikai adatok azonban azt mutatják, hogy az elmúlt néhány évben csupán 2-3 képzés valósult meg évenként, s a képzésben résztvevők évenkénti összlétszáma nem érte el a negyvenet sem. Úgy tűnik tehát, hogy az iskolai munkapiacon inkább a főszak tanítására, s mellette a közösségi művelődéshez szorosan kapcsolódó tanórán kívüli tevékenységek ellátására számíthatnak a végzettek. Azok, akik az iskolarendszeren kívül szeretnének elhelyezkedni, a felnőttképzés szakhoz kapcsolódó képzéseiben, de a közművelődésben is megtalalhatják a helyüket. Ez utóbbi esetében a szakember-, s ezzel együtt a szakterület tanulása iránti szükséglet növekedése is prognosztizálható.

Felhasznált irodalom

- 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=151461.350626 (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=30818.347587 (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139866.338617 (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.338618 (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- 217/2012. (VIII. 9.) Korm. rendelet az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=153810.347719 (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.)
- 27/2012. (VIII. 27.) NGM rendelet a nemzetgazdasági miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154038.343467 (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.)
- 27/2016. (IX. 16.) EMMI rendelet az emberi erőforrások minisztere ágazatába tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=197376.344051 (Letöltés ideje: 2018. 04. 01.)
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154907.323930 (Letöltés ideje: 2017. 09. 01.)
- 30/2016. (VIII. 31.) NGM rendelet a szakképzési kerettantervekről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=197208.343476 (Letöltés ideje: 2018. 04. 01.)

- 317/2016. (X. 25.) Korm. rendelet a 2017/2018. tanévre vonatkozó szakmaszerkezeti döntésről és a 2017/2018. tanévben a Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíjra jogosító szakképesítésekről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=198060.341225 (Letöltés ideje: 2018. 04. 01.)
- 353/2017. (XI. 29.) Korm. rendelet a 2018/2019. tanévre vonatkozó szakmaszerkezeti döntésről és a 2018/2019. tanévben a Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíjra jogosító szakképesítésekről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=205481.346886 (Letöltés ideje: 2018. 04. 03.)
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=158734.333490 (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- Dehir.hu (2018): Megnövekedett szakemberigény a művelődési intézményekben. https://www.dehir.hu/belfold/megnovekedett-szakemberigeny-a-muvelodesi-intezmenyekben/2018/01/31/ (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
- Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2017/P). https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25 (Letöltés ideje: 2017. 08. 30.)
- KIR-STAT2016 Aggregátor (2016): Szakgimnáziumban a tanulók száma a tanterv OKJ ágazata szerinti csoportosításában, nyitóadatok. http://www.kir.hu/stat16aggr/Tablak/TablaGumi.aspx?tabla=a04t103&l_id=-1 (Letöltés ideje: 2018. 04. 04.)
- MAB Titkársági Információs Rendszer (n. é.): Nyilvános adatok – Szakok – Keresési feltételek beállítása. v3.06.27. http://web.mab.hu/tir/index.php?pid=821&Itemid=990 (Letöltés: 2018. 03. 30.)
- Megnövekedett Szakemberigény a művelődési intézményekben (n. é.) http://www.muvelodes.eu/megnovekedett-szakemberigeny-a-muvelodesi-intezmenyekben/ (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
- Oktatási Hivatal (2016): OM azonosítók és tanulmányi területek jegyzéke a középfokú iskolai felvételihez a 2017/2018. tanévre.

http://asztivaniskola.lapunk.hu/tarhely/asztivaniskola/dokumentumok/201612/tagkodjegyzek.pdf (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)

- Oktatási Hivatal (2017): OM azonosítók és tanulmányi területek jegyzéke a középfokú iskolai felvételihez a 2018/2019. tanévre. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/2018/om_azonositok_tt_jegyzek/TagKodJegyzek.pdf (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- Oktatási Hivatal (2018a): Szakképző intézmények elérhetőségei kiegészítve a képzés szerinti szakmacsoportokkal. 2018.02.22. https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- Oktatási Hivatal (2018b): KIFIR tanulmányi terület és felvételi tájékoztató kereső. https://www.kir.hu/KIFIR2/TTJegyzekKereso/ (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.)
- Oktatási Hivatal (n. é.a): Középfokú beiskolázási statisztikák 2017/2018. https://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/intezmenyek_a_szamok_tukreben/kozepfoku_beiskolazasi_kereso (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.)
- Oktatási Hivatal (n. é.b): Érettségi vizsgatárgyak 2017-től. https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/altalanos_tajekoztatas/vizsgatargyak_2017tol (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- Pest Megyei Kormányhivatal (2018): Engedéllyel rendelkező képző intézmények érvényes és törölt programjainak nyilvántartása. http://www.kormanyhivatal.hu/hu/pest/szervezeti-egysegek-elerhetosegei/szakkepzesi-es-felnottkepzesi-foosztaly/felnottkepzesi-osztaly/kapcsolodo-anyagok-felnottkepzes/nyilvantartasok (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
- Pest Megyei Kormányhivatal (n. é.): OSAP 1665 Statisztikai felület. https://statisztika.mer.gov.hu/ (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
- Vincze Szilvia (2018): A közösségi művelődés osztatlan tanárszak: felvételi adatok és iskolai munkapiac. In: Kovácsné Tóth Tímea (szerk.): Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia. Tanulmánykötet. 2017-18. 187-203. p.

Палько Тетьяна

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

***Abstract**: Ukrajnában kezdetét vette egy széleskörű átalakítás az oktatás terén, amely nem tud végbemenni egy konkrét napon és konkrét időben. Ez az átalakítás egy hosszú folyamat nem csak az Oktatási Minisztérium és az alája rendelt intézmények számára, hanem a tanulók, tanárok, szülők, helyi lakosság, szervezetek számára is, amelyek valamilyen módon biztosítják az oktatási rendszer minőségét és folyamatát. És nem utolsósorban , hanem talán az egyik legnagyobb felelősség mind közül, a pedagógus-továbbképző intézetekre hárul. Írásomban ezeket a reformokat, változásokat mutatom be, amelyek nem valósulhatnak meg a pedagógus-továbbképző intézetek munkája nélkül.*

Вступ

В Україні розпочалася широкомасштабна реформа, яка не може відбутися у конкретний день і конкретний час. Реформування – довготривалий процес із залученням численних учасників не тільки Міністерства освіти і науки України та закладів, що йому підпорядковані, а й учнів, учителів, адміністрації шкіл, батьків, місцевих громад, організацій, які тим чи іншим чином забезпечують якість та безперервність освітнього процесу. І не останню, а навіть одну з найголовніших ролей відведено у цьому процесі закладам післядипломної педагогічної освіти.У системі початкової освіти відбуваються радикальні масштабні інновації: затверджена Концепція Нової української школи, прийнятий новий Державний стандарт початкової загальної освіти.Освітня державна політика передбачає реалізацію компетентнісного підходу як інноваційного

засобу модернізації початкової освіти й досягнення якісно нового результату освітнього процесу з урахуванням пріоритету соціалізації особистості молодшого школяра.

Які ж інновації відбуваються в освітній сфері, що позначаються на професійному розвитку вчителя, який є носієм цього процесу, врощуючи наукові зерна своїм вихованцям? Чи готовий він до таких змін? Які професійно-педагогічні скерування інститутів післядипломної педагогічної освіти будуть потрібні вчителям нової української школи?

Концепція НУШ

У Концепції Нової української школи визначено 10 груп компетентностей, якими повинні володіти учасники освітнього процесу. Для нас, працівників післядипломної педагогічної освіти, значущими є всі, і ми сприятимемо їхньому розвитку не тільки в період проходження курсової підготовки, а впродовж життя. Вважаю, що розвиток такої компетентності, як уміння навчатися впродовж життя, є однією з головних, оскільки її якостями є здатність до активного пошуку і засвоєння нових знань, умінь і навичок; уміння визначати навчальні цілі та засоби їх досягнення, вибудовувати особистісну навчальну траєкторію; оцінювати результати навчання та самонавчання, здатність до саморефлексії за наслідками отриманих результатів[1].

Сьогодні суспільство потребує вчителя, який є компетентним, вмотивованим, ІКТ-грамотним, здатним до професійної рефлексії, відкритим до змін та новацій нової української школи, готовим допомагати учням розвивати життєві уміння. Вчитель сучасності – це вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентоздатності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

Як бачимо, сучасна школа вимагає нового погляду на професію вчителя і його соціальну роль у суспільстві – коуча, фасилітатора, тьютора, модератора освітнього простору дитини. Тобто агента змін як в особистісному, так і професійному саморозвитку, самовдосконаленні, підґрунтям якого є самоосвітня діяльність. Підготовленість до неї є тим резервом, який забезпечуватиме його професійний розвиток упродовж всього життя. Остання в цьому контексті набуває академічної свободи у виявленні ініціативності щодо укладання авторських навчальних програм; відборі тих підручників, які відповідатимуть рівню домагань учнів; упроваджувати такі методи й прийоми, які розвиватимуть в учнів предметні й ключові компетентності.

Роль і важливість післядипломної педагогічної освіти у підвищенні якості освіти

Важливим чинником такого скерування є курсова підготовка у закладах післядипломної педагогічної освіти. Відповідно, ми не можемо стояти на місці, а першими повинні відрефлексувати на нововведення щодо модернізації і уніфікації освіти із країнами ближнього і дальнього зарубіжжя. Саме від нас залежить чимало, в першу чергу – приклад у введенні будь-яких змін повинні продемонструвати працівники інститутів післядипломної педагогічної освіти, щоб викликати інтерес у педагогів, бажання наслідувати нове, прагнути його запроваджувати. Удосконалення педагогічної майстерності такого умотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно, здійснюється не тільки у процесі набуття ним практичного досвіду. Тож настав час переглянути підходи і до післядипломної педагогічної освіти, оскільки через кілька років новий український вчитель прийде за новими знаннями. І тому від нас залежить, чи будемо ми конкурентоспроможними і цікавими для педагога нової школи.

Найважливіший чинник підвищення якості освіти – створення умов, які активізують професійний пошук педагогів, сприяють розвитку їхніх творчих сил, самостійності, наукового стилю мислення. Тож дослідження нових підходів до навчання, опанування новими сучасними методиками є актуальними питаннями для освітян.

З 1 вересня 2017 року Міністерством освіти і науки України започатковано Всеукраїнський експеримент «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти», в якому першими розпочали упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти та ідей Нової української школи педагогічні працівники чотирьох закладів загальної середньої освіти Закарпатської області. Впродовж навчального року учителі опрацювали з учнями 35 тем модельної експериментальної програми (за кількістю навчальних тижнів).У рамках дослідно-експериментальної роботи проведено обласні інструктивно-методичні семінари, на якихучителі демонстрували уроки за модельними програмами.

Виконуючи цікаві завдання та вправи, діти не лише опанували програмовий матеріал, а й розширили свої уявлення про різні сфери життєдіяльності людини. Такий підхід сприяв розвитку аналітичних та синтетичних мисленнєвих навичок школярів і формуванню в них більш цілісного уявлення про світ. Кожного дня розкривалась певна мікротема у межах загальної теми тижня.

Для забезпечення успішного старту і подальшого впровадження реформи з 14 лютого до 17 лютого 2018 року у рамках реалізації плану заходів із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» відбулися заняття з елементами тренінгу з 1056 учителями Закарпатської області, які навчатимуть першокласників з 1 вересня 2018 року.Організовано проходило навчання для учителів початкових класів,під час якого обговорювалися шляхи підготовки вчителя Нової української школи відповідно до Типової освітньої програми і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників (вчителі ознайомлювалися зі змістом, формами типової освітньої програми). Ранкове коло, щоденник вражень, правила класу,портрет сучасного учня, Концепція Нової української школи, 3D-модель компетентності – такі питання є актуальними для педагогічних працівників. На практичних заняттях педагоги ознайомлювалися із західними моделями освіти США, Польщі, Болгарії, Фінляндії.

Упродовж навчання намагаємося впроваджувати одну з головних місійінститутів післядипломної педагогічної освіти – змотивувати вчителя, запевнити його у важливості нових починань, розвивати асертивність, особливо у перехідний для нього період – від репродуктивного споживання знань, від імперативу «вчитель повинен» до «Я можу», «Я знаю», «Я вмію», «Я подолаю перепони», «Я знаю, вмію й можу працювати інакше», «Я знаю, як мені досягти в цьому успіху», «Я знаю, як обрати шлях до професійного саморозвитку».

Уряд ставить вчителя на рівень вимог, які диктуються організацією його самоосвітньої діяльності. Зауважу, що такий підхід до розв'язання цієї проблеми демонструє досвід європейських і світових країн, що ґрунтується на трьох освітніх формах: формальній (офіційне підвищення рівня освіти), неформальній (підвищення рівня кваліфікації поза офіційною системою – тренінги, гуртки, курси) та інформальній (самоосвіта, що не вимагає державних витрат). Кожна з них спрямована на розвиток здатності до самоосвіти, яка забезпечується участю вчителя у професійних товариствах, наукових і практичних конференціях, проектній діяльності – з одного боку; з іншого – участь у семінарах, вебінарах, онлайн-курсах, конференціях, що дає право на визнання сертифікації. Крім того, вчитель сам обирає місце і спосіб підвищення кваліфікації, що передбачено Законом «Про освіту».

Суголосний до змісту такого виду діяльності підвищення кваліфікації один із напрямів, визначених у проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років[4], де питання післядипломної педагогічної освіти розглядається у розрізі демонополізації та урізноманітнення системи підвищення кваліфікації, а саме – запровадження ваучерів професійного розвитку вчителя. Тобто йдеться про забезпечення самостійного вибору місця підвищення кваліфікації; розроблення нових стандартів, які стосуються діяльності підвищення кваліфікації вчителів різних профілів, норм і вимог процедури проходження атестації педагогічних працівників на основі незалежної зовнішньої та внутрішньої оцінки. Зауважу, що така оцінка розроблена спільним проектом Міністерства освіти і науки України та Британської Ради – Рамка безперервного професійного вдосконалення вчителів[2]. Її місія полягає в усвідомленні вчителем його професійної ролі як фасилітатора учіння; це путівник для педагога у плануванні

подальшого удосконалення професійної компетентності; інструмент для визначення рівня фахової підготовки вчителів, проектування безперервного самовдосконалення вчителів у міжатестаційний період, що дає можливість відобразити процес накопичення професійних знань та умінь від категорії до категорії, а також оцінки досягнутих результатів на певному етапі професійного розвитку. Перевагами його є: залучення широкого кола освітян-учителів усіх категорій, адміністрації закладів освіти, керівників органів управління освітою та всіх тих, хто є учасником процесу професійного розвитку та атестації; об'єктивність, прозорість та універсальність інструменту для аналізу власного вчительського досвіду, фахового удосконалення та урізноманітнення процедури проходження атестації з подальшою її сертифікацією.

Тому місія закладів післядипломної педагогічної освіти полягає також у просвітницькій діяльності з метою роз'яснення учасникам освітнього процесу їх мобільного включення в освітньо-інноваційний процес змін. Враховуючи такі чинники та ідучи назустріч слухачам, викладачі Інституту орієнтуються на задоволення індивідуальних запитів слухачів. Це означає, що ми диференційовано підходимо до слухачів, враховуємо специфіку їх педагогічної і професійної діяльності (вік, стаж роботи, педагогічний досвід, географічне розташування (гірська, сільська, міська школа), участь у заходах (конкурсах, конференціях, воркшопах, майстер-класах), тому розробили різні форми підвищення кваліфікації. Так, для вчителів з вищою кваліфікаційною категорією, педагогічним званням «старший учитель», «учитель-методист» можлива очно-заочна форма. Для педагогічних працівників з кваліфікаційною категорією не нижче І-ої, які проживають у географічно віддалених до Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти населених пунктах, громадян, які є опікунами дітей з особливими потребами та на утриманні яких перебувають члени сім'ї з особливими потребами, організовано дистанційну форму підвищення кваліфікації. Щодо переваг такої форми роботи та про можливу перспективу такого виду підвищення кваліфікації, тозапроваджена Великою Британією дистанційна форма навчання поспіль десятиліття залишається актуальною.

Співпраця Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти з європейськими післядипломними закладами освіти

Тісно співпрацюючи із європейськими колегами, вивчаючи їхній досвід, ми й далі активно шукаємо нові форми організації підвищення кваліфікації. Вартує уваги післядипломна педагогічна освіта Угорщини, від яких ми переймаємо багато цікавих нововведень.Саме запозичуючи досвід колег, ми створили банк кредитів – накопичення балів для чергової або позачергової атестації, що дозволяє забезпечити конструктивну динаміку рівня компетентності педагогічного працівника впродовж усього професійного життя. Метою запровадження елементів кредитно-модульної системи саме неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників є створення умов для індивідуальної траєкторії професійного зростання педагогів упродовж усього професійного життя відповідно до фахових уподобань і рівня компетентності [3].

Практику підвищення кваліфікації вчителів в Угорщині можна впроваджувати й у нас, створивши ваучер педагога. Подібне нами започатковано у співпраці з угорським інститутом ім. Ференца Ракоці II. Відповідно до угоди між Закарпатським інститутом післядипломної педагогічної освіти і Закарпатським угорським інститутом ім. Ференца Ракоці II щорічно проводиться тижнева курсова підготовка різних категорій педагогічних працівників закладів освіти області (щорічно близько 300 чол. під час літніх канікул) у рамках Літньої академії ім. Ф. Келчеї, яка фінансується за рахунок різних фондів Угорської Республіки. У заходах, які проводяться під час курсів, крім працівників названих інститутів, беруть участь науковці та викладачі окремих закладів вищої освіти Угорщини, Словаччини, Румунії, Сербії. Одночасно здійснюється й оздоровлення педагогів, організовується культурна програма. Учителі отримують сертифікати, які враховуються при підвищенні кваліфікації у Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти.

У 2016 році спільно з ДВНЗ „Університет менеджменту освіти” НАПН України нами була проведена перша Міжнародна літня школа „Розвиток академічної мобільності педагогічних, науково-педагогічних

працівників та керівників навчальних закладів у європейському освітньому просторі", метою якої було ознайомлення учасників з можливостями розвитку професійної педагогічної і наукової кар'єри в умовах інтеграції української освіти в європейський освітній простір та підготовка до розроблення проектних ідей, написання проектних пропозицій і пошуку партнерів для участі у міжнародних проектах та програмах академічної мобільності для учасників освітнього процесу відповідно до бюджетної програми ЄС на фінансову перспективу 2014 – 2020 рр. Сертифікат учасника, зокрема, 40-годинна програма літньої школи, зараховуватиметься як один із модулів під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

А в 2017 році відбулася вже ІІ Міжнародна літня школа, яка передбачала ознайомлення учасників з можливостями розвитку професійної педагогічної і наукової кар'єри в умовах інтеграції української освіти в європейський освітній простір, підготовку до розроблення проектних ідей, об'єднання та демонстрування найбільш ефективних і прогресивних напрацювань в освітній сфері, широка палітра інноваційних підходів до освіти в Україні та за кордоном. У рамках роботи літньої школи в м. Дебрецені (Угорщина) відбулася робоча зустріч керівництва Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти та Дебреценського університету (Угорщина), у ході якої було підписано договір про співпрацю.

Інститут здійснює чимало заходів, пов'язаних з участю у міжнародних проектах. Таким є спільний з Центром європейської політики (СЕР, Братислава, Словаччина) міжнародний освітній проект „Активний громадянин – ефективна влада" (розпочався у 2017 році). Партнерами та активними учасниками проекту є також ГО „Світ розвитку суспільства", м. Ужгород, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти та інститути післядипломної педагогічної освіти Запорізької, Миколаївської та Полтавської областей. Проект також підтримано Державною науковою установою „Інститут модернізації змісту освіти". Донорами проекту є SlovakAid та Фонд Конрада Аденауера. Упродовж двох років (із жовтня 2017 р. по червень 2019 р.) учасники проекту, а це 16 педагогів і представників громадського сектору та 108 учнів із 4 областей України, набуватимуть досвіду

ефективної комунікації, взаємодії з органами державної влади та місцевого самоврядування під час реалізації локальних ініціатив.

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти став базою для центру тестування (№ 87321), де всі бажаючі мають можливість пройти тестування та отримати безстроковий міжнароднийсертифікат, який визнають заклади освіти та роботодавці у всьому світі (PearsonTestofEnglishGeneral(*PTE General*).

Ми є активними учасниками різноманітних освітянських форумів, таких як: «Інноватика в сучасній освіті» та «Сучасні заклади освіти», що забезпечує сприянню професійного зростання, обміном досвіду тощо. Щороку ми удостоюємося Почесних нагород, одна з яких – найвища нагорода – Гран-Прі «Лідер післядипломної освіти України».

Ми не зупиняємося на досягнутому, шукаючи нові шляхи, методи, форми і засоби для розвитку вчителя Нової української школи, обговорюючи і вносячи пропозиції до Законів, Положень, йдемо вперед, беручи до свого багажу найкращі напрацювання попередніх поколінь вітчизняних педагогів і закордонних колег і сучасності.

Література

- Гриневич Л. та ін. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredn ya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
- Палько Т.В. Професійний розвиток учителя в умовах освітньо-інноваційних змін / Т.В. Палько // Освіта Закарпаття: Науково-методичний журнал. – №23–24. – 2016. – С. 15–18.
- Палько Т.В. Реформування системи післядипломної педагогічної освіти в Україні: шлях до євроінтеграції/ Т.В. Палько // ScientificJournal «ScienceRise». – №11/5(16). – 2015. – С. 33–37.
- Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. –[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/

II. FEJEZET

KÖZÖSSÉGEK NONFORMÁLIS OKTATÁSI SZÍNTEREKEN

Bacsa-Bán Anetta

NYUGDÍJAS EGYETEM - MINDENKI EGYETEME DUNAÚJVÁROSBAN

Abstract: "Because knowledge is ageless ..." - it was the motto of a series of lectures aimed at retired people in February 2013 at the College of Dunaújváros. After describing the role of old-age learning, knowledge acquisition and the services built on it; In my paper, I analyze the importance of the open university of DUE, and the importance of its social engagement. I present the program, its features and its main results. I certify the existence of the local institution of old-age learning, I use student interviews and statistics. At the end of the article I outline the directions of future development.

Bevezetés – az idősoktatás létjogosultsága és kezdetei

„Mert a tudás kortalan…" – ez volt a mottója a 2013 februárjában útnak indított - elsősorban nyugdíjasoknak szánt- előadássorozatnak a Dunaújvárosi Főiskolán. Az időskori tanulás, ismeretszerzés és az erre épülő szolgáltatások bár Magyarországon nem túl hosszú múltra tekintenek vissza, Nyugat-Európában jelentős hagyományokkal és kialakult intézményrendszerrel rendelkeznek (Jászberényi, 2011).

Az időskor - mely a civilizációs folyamatoknak köszönhetően egyre hosszabbra nyúlik – tartalommal való megtöltése előtérbe került az elmúlt évtizedekben; s ahogyan növekszik a 60-65 év felettiek létszáma és népességen belüli aránya, még inkább meghatározóvá válik a jövőre nézve. A már nem aktív korú, de fizikailag és szellemileg aktív idősek számára ennek nyomán egyre nagyobb teret hódít az idősoktatás, amelynek gyökerei Angliában és Franciaországban keresendők.

A gerontoedukáció kutatott és vizsgált területe az andragógiának, ugyanakkor Magyarországon még mindig gyerekcipőben jár, hisz évtizedes lemaradásaink vannak, mind az idősek oktatásában, mind az idősoktatás alapjainak megteremtésében (Bajusz, 2016.). Jászberényi munkájában összefoglalta az idősoktatás nyugat-európai történetét és jellegzetességeit, a kiindulópontnak számító 1972-es toulouse-i nyári egyetemtől, ahol Pierre Vellas professzor vezetésével kísérleti idősképzési program vette kezdetét, és ennek nyomán 1973-ban elindult az első Harmadik Kor Egyeteméig, melynek első nagylétszámú nyugdíjas résztvevői létszámán felbuzdulva létrejött egy idősképzéssel foglalkozó nemzetközi szervezet/hálózat (AIUTA), s innen átterjedve Európa több országában kialakult a Harmadik Kor Egyeteme-hálózat (Bajusz, 2016.).

A Harmadik Kor Egyeteme francia területeken ma is egyetemi szervezésű, míg a brit hagyományok a civil szféra irányába mozdították el a kezdeményezést. Nagyságrendileg elmondható, hogy a U3A (The University of the Third Age) honlapja szerint a szervezetnek 400. 000 feletti tagsága van jelenleg (https://www.u3a.org.uk/about).

Ugyanakkor Magyarországon a gerontoedukáció egészen mást jelentett, mint nyugat-Európában, egészen a 2000-es évek elejéig: tanácsadással, beszélgetésekkel kísért ismeretterjesztő (műveltségi vagy egészségügyi) előadásokat. Ezek a rendezvények elsősorban művelődési házakban, szociális intézményekben zajlottak (Jászberényi, 2012b).

A gerontoedukáció kezdetei Magyarországon elsősorban a TIT nevéhez, a Kossuth Klubhoz kötődik; felsőoktatási gyökerei pedig az egri főiskolára nyúlnak vissza (Jászberényi, 2012b). A nagy létszámú nyugdíjas klubok vagy körök mellett a vállalkozói szféra jelenléte elenyésző az idősek oktatási „piacán".

A felsőoktatási intézményeknek e téren igen nagy lehetőségük van, hiszen a gerontoedukációnak a felsőoktatásban való megjelenése, ahhoz való kötődése nagy lökést adhat. Az egyetemi szféra szakszerűsége, ahogy ezt korábban Jászberényi is jelezte (Jászberényi, 2012b) a képzők szakmaisága, a terület kutatása, előreviheti azon ügyet, amelynek jelentőségét az Európai Unió is elismerte, amikor 2012-t az Aktív idősödés és a nemzedékek közötti szolidaritás évének (2012 European Year for Active Ageing and Solidarity between generations) kiáltotta ki (Kleisz, 2016.).

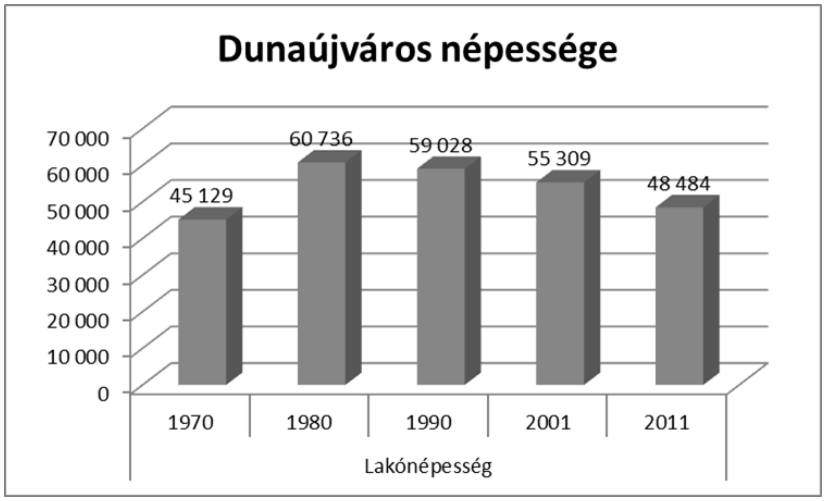
Idősödő társadalom – Magyarország és „idős város” – Dunaújváros

A magyar társadalom öregedő társadalom, amelyet nemcsak a születések számának csökkenő tendenciái, a halálozások számának stagnálása, s ezáltal az idősek arányának növekedése mutat, hanem mindaz a világtendencia is, amely szerint a legidősebbek aránya növekszik a leggyorsabban, azaz várhatóan hamarosan (2050-re) megháromszorozódik majd a 60 éven felüliek és megötszöröződik a 80 éven felüliek száma.

Jelentős növekedés következett be Magyarországon az időskorúak arányában: a 65 éves és annál idősebbek aránya 1970-ig 10 százalék alatti volt, 2016-ra azonban 18 százalékra emelkedett. Az öregedési index szerint – ami azt mutatja meg, hány időskorú jut 100 gyermekkorúra – 1870-ben 100 gyermekre 8 idős ember jutott, 2016-ban azonban már 128.

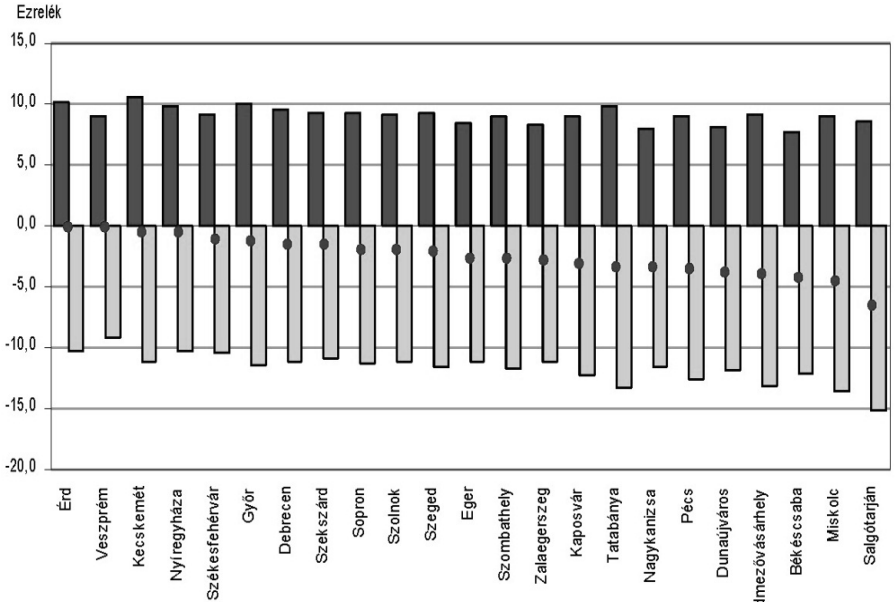
Dunaújváros népességi rekordját 1986-ban érte el: akkor 62 459 fő élt itt. Azóta a népesség csökkenése tartós tendenciává vált. 2011-ben 48.104 dunaújvárosi volt. A városban a legutóbbi népszámláláskor a 60 évnél idősebbek száma 11.941 fő, azaz a 60 év felettiek népességaránya 24,8%-os.

1. ábra: Dunaújváros népességének megoszlása, 1970 és 2011 között

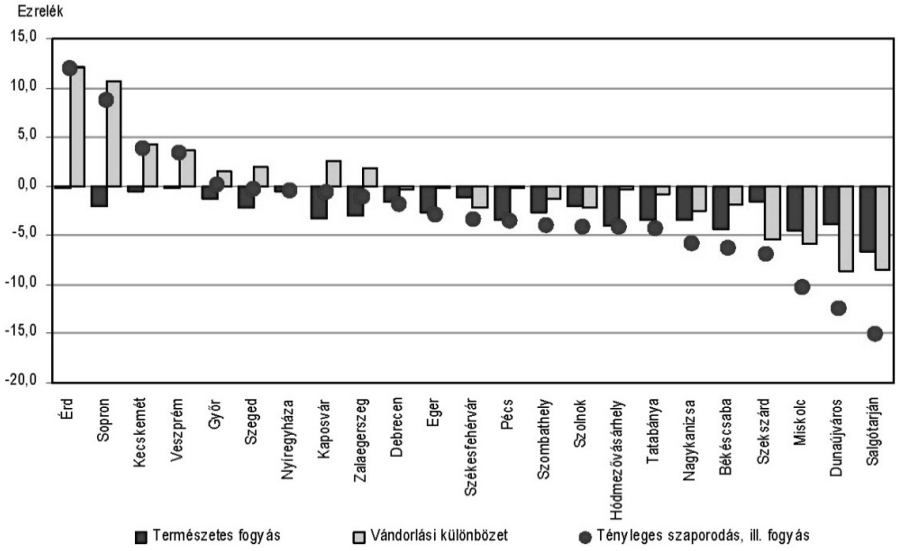


Dunaújvárosra is jellemző a demográfiai öregedés, amely mellé az elvándorlás párosul, ami a magyarországi városok között kiemelkedő. E hatások nyomán a népesség fogyása mellett annak öregedése, az idős népesség egyre inkább jelenvalósága jellemzi a települést.

2. ábra: Az élveszületések és a halálozások ezer lakosra jutó száma a megyei jogú városokban 2001-2010 évek átlaga

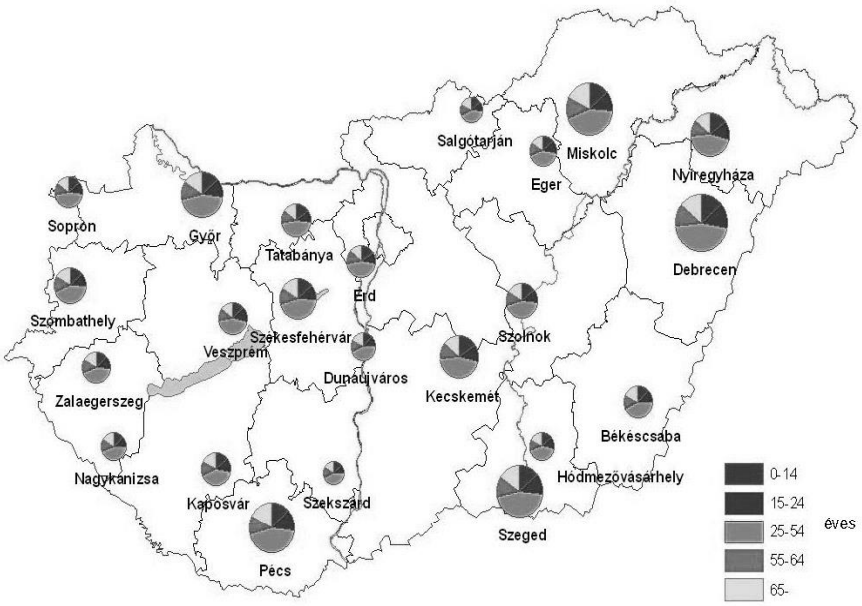


3. ábra: A természetes fogyás és a vándorlási különbözet népességszám alakító hatása a megyei jogú városokban, 2001-2010 közötti évek átlaga ezer lakosra



A lakosság korösszetételét tekintve - a 2011. év elejei adatok alapján - a gyermekkorú népesség aktívkorúakhoz viszonyított aránya Dunaújvárosban nem érte el a 18%-ot. Az idős népesség aránya az aktív korúakhoz képest Dunaújvárosban a 25%-ot. Dunaújváros népességi adataiban figyelemre méltó az idős népesség száma, ugyanis száz gyermekkorú lakosra kb. 1,5-szer annyi 65 éves illetve idősebb ember jutott (http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/veszpremmjv10.pdf.).

4. ábra: A megyei jogú városok lakónépességének korcsoport szerinti megoszlása, 2010



A dunaújvárosi népesedési adatokban még egy tendenciára érdemes figyelnünk, a város tipikusan „csinált város" abban a tekintetben is, hogy annak létrejöttekor - az 1950-es években - a betelepülők zömmel alap-vagy középfokú végzettségűek voltak. Ez az arány a mai iskolázottsági számokon is jól látható, hiszen míg a 60 év felettieknél legmagasabb számban alapfokú végzettségűek találhatók, addig a 18 és 55 év közöttieket tekintve, azok 51,4 százaléka rendelkezett legalább érettségivel. Szintén jelentős a különbség a felsőfokú végzettségeket tekintve pl. a megyeszékhellyel összehasonlítva: Székesfehérváron a 25 évesek és idősebbek között 27 százalék, Dunaújvárosban 16 százalék a diplomások aránya (http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_07_2011.pdf).

Mindezen adatok áttekintése szükséges volt ahhoz, hogy az időskori tanulás, művelődés intézményeinek létjogosultságát, jelenlegi helyzetét és jövőbeni kihívásait megértsük Dunaújvárosban.

Nyugdíjas Egyetem a Dunaújvárosi (Főiskolán) Egyetemen

A hazai egyetemek és kutatóintézetek, mint a tudományos élet mozgatórugói egyre nagyobb részt vállalnak a felsőfokú idősoktatásban. Mint előadók, mindig is jelen voltak a fiatal és idősebb kiváló tudósok és oktatók. Az utóbbi években a kifejezetten 50+ korosztályoknak meghirdetett kurzusok száma örvendetesen szaporodik, fokozódó résztvevői érdeklődés mellett. A hazai egyetemek többsége már bekapcsolódott valamilyen formában az idősoktatásba. Ennek változatos szervezeti keretei tapasztalhatók. Ugyan néhány esetben támogatói vagy pályázati forrást felhasználva, de jobbára önkéntes munkában végzik a résztvevők a közreműködést a bemutatott kezdeményezésekben. Számos korosztály specifikus és praktikus tényezőt kell figyelembe venni egy Idősek Egyetemének létrehozásakor és a sikeres működtetés folyamán (Bene, 2017.).

A magyarországi felsőoktatási intézmények idősoktatási kezdeményezéseinek sorába illeszkedik a dunaújvárosi példa is. Az intézmény először 2013 februárjában egy TÁMOP projekt keretében29 indította útjára „Nyugdíjas Egyetemét", amelynek első hallgatóihoz elsősorban a helyi sajtó és nyugdíjas klubok, szervezetek (melyek jelentős nagyságrendben és tagsággal rendelkeznek a városban) segítségével találtak rá.

A program célja az volt, hogy az idősebb korosztály számára olyan előadásokat biztosítsunk, amelyek által a résztvevők megismerhetik a Dunaújvárosi Főiskolán folyó tudományos munkát és azok eredményeit, továbbá ismeretet szerezhetnek a modern kor újabb vívmányairól.

Az előadások (félévente 3 alkalommal) közérthető nyelven ismertették meg a hallgatókkal a „tananyagot", amelyek az informatikai-, műszaki- és társadalomtudományok területéről kerültek ki. Az előadások ingyenesek, de regisztrációhoz kötöttek voltak, s a résztvevők a szemeszter végén oklevelet kaptak. Az első félév 3 előadása a következő volt:

- Cserné dr. Adermann Gizella: Önbeteljesítő jóslatok az emberi kapcsolatokban
- Dukán Péter: Két lábbal a felhőkön
- Dr. Kiss Endre: Megújuló energiaforrások és alkalmazásuk a mindennapokban

[29] TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0051 - Tudományos eredmények elismerése és disszeminációja a Dunaújvárosi Főiskolán

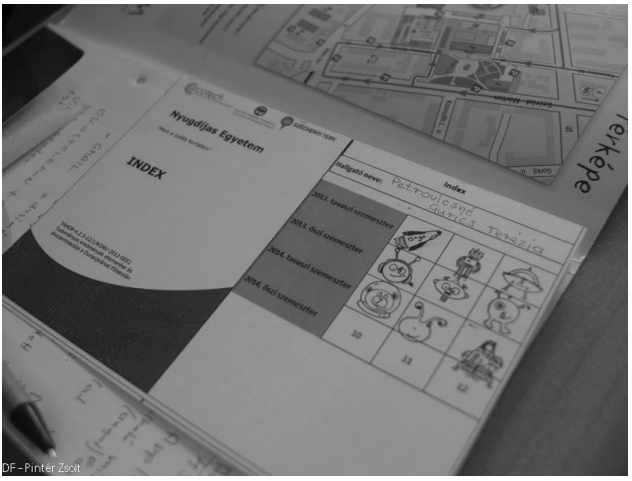
1. kép: Cserné dr. Adermann Gizella népes hallgatósága

Az előadásokon olyan nagy létszámban jelentek meg - a szinte kizárólag időskorú - hallgatók, hogy még egy újabb előadást iktattak be a félév végére, logisztikai témában. Átlagosan 53,5 fő vett részt a félév 4 előadásán. A szemeszter végén az oklevelek átadása után kíváncsiak voltunk a hallgatóink véleményére, elégedettségére is, hogy a jövő félévet ennek nyomán tervezhessük.

A következő félévekben egyre több és több lelkes, főként idősebb dunaújvárosi és környékbeli csatlakozott a kurzusokhoz és vált - ha csak rövid időre is - az intézmény hallgatójává. A 4 féléves nyugdíjas egyetem minden képzeletünket felülmúlta: a 13 előadáson átlagosan 76,2 fő vett részt, szinte kizárólag nyugdíjas, idős emberek, zömmel nők. A rendezvényekkel a hallgatóság 75%-a elégedett volt, az előadások témáit 2/3-uk jónak vagy kiválónak értékelte, pedig ezen témák egy része magas tudományos szintet képviselt. Megfordult itt az acélgyártás, vagy a linux programozás a témák között csakúgy, mint az okostelefonok használata, az érzelmi intelligencia szerepe vagy az időseknek történő informatikai fejlesztések bemutatása is.

A teljesítéseket, részvételeket jelképes indexükben igazolhatták a résztvevők, s a félévek oklevélátadással zárultak

2. kép: „Hallgatói index”



Az oklevélátadón csupa lelkes fiatalos, csillogó szemű időssel találkoztunk, akik várták a találkozást egymással, az oktatókkal, s érdeklődtek az újdonságok, a világ dolgai iránt.

3. kép: „oklevélátadó”

A projekt lezárult, azonban a lelkes hallgatóság továbbra is jelentkezett, így 2015 őszén ismét útjára indult az „egyetem”, kiterjesztve a hallgatóság körét más irányokba is. A nyitottságot megcélozva először nyitott egyetem, majd a „Mindenki Egyeteme” lett az intézmény hívószava.

A mindenki egyeteme, már nem „csupán” az időseket célozta meg, hanem a társadalmi felelősségvállalás keretében kívánt nyitni a város és a régió valamennyi lakosa felé, szem előtt tartva az egész életen át tartó tanulás fontosságát.

A képzés a jelentkezők számára a Dunaújvárosi Egyetem jóvoltából továbbra is ingyenes maradt. A Mindenki Egyetemére bárki jelentkezhet, akit a meghirdetett előadás témái közül valamelyik érdekel. A Mindenki Egyeteme programjai közül bármelyik, de akár az összes meghirdetett előadás is választható. A résztvevők számára a részvételről a félév végén elismerő oklevelet adnak át.

Új tematikai ötlet mentén az egyes féléveket az intézmény egyes intézetei, tanszékei vállalták magukra, így 2015 őszén a Műszaki Intézet természet- és anyagtudományi tematikái köré szerveződve indult útjára a kurzus; amit az Informatikai Intézet informatikai és matematikai témái követtek. A sorban következő félév a neveléstudománnyal indult, míg a társadalomtudományi szombati szeánszok zárták a tanévet, időközben ugyanis a mindenki felé nyitottság azt is hozta, hogy nem hétköznap délután, hanem szombaton délelőtt vagy egész napra kerültek az előadások. Az elmúlt két félévben a körkörösség elvén alapulva újra a műszaki, majd informatikai tudományok következtek, újabbnál újabb témákkal, tudományos eredményekkel és oktató kollégákkal.

Az előadások számát megnövelve az intézmény arra törekedett, hogy egy-egy tudomány minél több szeletét megmutathassa, így elmondhatjuk, hogy a 2015 őszétől eltelt 6. félévben 53 előadás hangzott el a mindenki egyetemén. A teljesség igénye nélkül: a hulladékgazdálkodástól az adatbányászatig, településtörténettől a romológiáig, illetve a konfliktuskezeléstől az elektromos járművekig szinte minden tudomány képviselteti magát.

1. táblázat: Tematikus előadások a „Mindenki Egyetemén”

2015 ősz	Energetikai kérdések, mítoszok és realitás
	A szakítás művészete
	Egy „vegyész” a háztartásban
	A hulladékgazdálkodás alapjai
	Teleportáció, clairvoyance, láthatatlanná tevő köpeny, avagy Harry Potter és a modern tudományos eredmények
	Anyagvizsgálat – pásztázó elektronmikroszkópia
	Kompozitok, valamint különleges anyagok
	Archimedes törvényétől a fekete lyukakig
2016 tavasz	A közlekedésbiztonság aktuális kérdései az ezredforduló után
	Adatbányászat
	Valószínűségszámítás és matematikai statisztika alkalmazása
	Számítástechnika történet az őskortól napjainkig
	Linux és nyílt forráskódú szoftverek mérnöki szemmel
	IT Forensiks, avagy tudom mit tettél tavaly nyáron
	Office trükkök
	Mivel fizetünk?
	Online Oktatás lehetőségei
2016 ősz	Általános településtörténet
	Dunaújváros munkaerőpiacának és szakképzési rendszerének kölcsönhatásai – a rendszerváltástól napjainkig tartó időszakban
	Szegregáció és integráció az oktatási rendszerben
	Önbeteljesítő jóslatok a mindennapjainkban
	Romológia (filmvetítéssel)
	Ezek a mai fiatalok! A Z generáció – de milyenek is ők?
	A szakképzés hazai változása
	A pszichológia biológiai alapjai
	Az Információs Társadalom kihívásai
2017 tavasz	Interneten adok-veszek. Adót mikor fizetek? avagy az online kereskedelem adózási vonatkozásai hazánkban
	A Brexit hatása az Európai Unióra
	Sikeres vezetési stílusok, modellek
	A logisztika napjainkban
	Mondja főnök, maga vezető?
	LEGOsztika
	Konfliktusaink és ami mögötte van
	A városfejlődés és a városfejlesztés kihívásai

	Az átfogó gazdasági teljesítmény mérésére szolgáló makrogazdasági mutatók
	Működőképes az etikus gazdálkodás?
	Fekete foltok, fekete lyukak, a pénzmosás és a gazdasági kriminalizáció
	Üzleti-modell innováció
	Tárgyalni márpedig tudni kell!
2017 ősz	Elektromos járművek a múltban és a jövőben
	Tények és tévhitek az atomenergiáról
	A logisztika napjainkban II. (az előző félévi előadássorozatból a nagy érdeklődésre való tekintettel)
	Hogyan készülnek és működnek mobiltelefonjaink miniatürizált elektromechanikus elemei?
	„Hol élünk?" – lakóhelyünk környezeti állapota
	Korszerű hegesztési eljárások
	Alumínium tuskótól a nanobikáig - korszerű anyagok és anyagvizsgálati technikák
	Mi az anyag? Avagy hogyan alakult az emberiség ismerete az őt körülvevő világról és annak felépítéséről.
	Kozmosz, világmodellek, féreglyukak
2018 tavasz	A neurális hálók és a mély tanulás
	Vásároljunk a fotelból - gondolatok az e-kereskedelemről
	Számítástechnika történet az őskortól napjainkig
	Bizonyítások és tévedések
	Ember-számítógép interfészek a tanulással összefüggő egyes folyamatok elemzésében

A mindenki egyetemét, mint „intézményt" meghonosítva a hallgatókat, amennyiben szeretnék, résztanulmányok elismeréseként is rögzítünk rendszerükbe, nemcsak oklevelet kapnak, hanem elektronikus indexükbe is nyoma marad annak, hogy kurzusunkra jártak. A hallgatóság létszáma lecsökkent ugyan stabil 20-25 főre, és életkoruk is két pólus köré szerveződik. A hallgatóság jelentős része, azonban az 50+ korosztályt képviseli (46%-uk). Míg fiatal hallgatóink a21-30-as korcsoportból kerülnek ki.

Továbbra is a nők vannak többségben, a hallgatók 2/3-a nő, de ma már előképzettségükről is rendelkezünk információval, közel 42%-uk diplomás, 58%-uk középfokú végzettséggel bír.

Legfiatalabb hallgatónk 1997-es születésű, míg nagyon sokan a 60-as-70-es éveikben járnak, egyik legidősebb hallgatónk „…Szlávik Béláné Margitka 81 éves, nyugdíjas. Egyetemre jár. Lényegében egész életében abba az épületbe járt. Aktív korában oktató volt, most a katedra másik oldalán, a padban találja meg az örömét. Ma is teli van vitalitással… A hetedik félévre járok a Mindenki egyetemén. A négy féléves Nyugdíjas egyetem volt az első, amit elvégeztem. Minden dokumentumot, oklevelet, emléklapot elteszek. Az egyetemről is sokszor hívnak, mert azt mondják, hogy én emlékszem mindenre." (https://www.duol.hu/hetvege/mindorokke-tanulni-kell-1828876/).

4. kép: Szlávik Béláné „hallgatónk"

Margitka néni is, csakúgy, mint hallgatótársai „mindenevő" a témákat illetően, nagyon sok ma, a hétköznapi életben hasznos dologról szerezhet információt:

„– Engem minden téma érdekel, mindenben találok érdekeset. Most például egy olyan téma volt, hogy online vásárlásnál mire kell odafigyelni. Korábban az informatikusok arra hívták fel a figyelmünket, hogy mire kell figyelni a kártyás vásárlásnál. Most, hogy bejött az érintős kártya, én majdnem pórul jártam. Vásárlásnál az eladó véletlenül egy nyolcassal többet ütött be, és majdnem húszezer forinttal többet vont le a kártyáról. Szerencsére én kértem sms-értesítést a tranzakciókról, és még ott a boltban észrevettem.

Így aztán még ott helyben visszautalták a tévesen levont összeget. Jó, hogy ilyet tanultam. Szoktam online vásárolni is. Ezt a cipőt, ami a lábamon van, ezt is online rendeltem. Nem kellett elmenni Székesfehérvárra…a Nyitott egyetemen volt olyan, hogy pozitív kommunikáció. Ezzel nem nagyon foglalkozunk. Azóta, ha sokat beszélek, eszembe jut, aki az előadást tartotta. Ő mondta, hogy ne csak te beszélj, hanem hallgasd meg a másikat, és meg is kell kérdezni, hogy mi van vele. Erre ügyelni kell! Mikor sokat beszélek, eszembe jut"

De a hallgatók rég tanult, vagy gyakorolt szakmájuk fejlődését is nyomon kísérhetik:

„Volt olyan félév, aminek az volt a címe, hogy Kalandozás a műszaki tudományokba. Én műszaki ember vagyok, ezért nagyon élveztem, hogy olyan kísérleteket csináltunk, amit az én időmben nem tudtunk. Mint például a pásztázó elektronmikroszkópos vizsgálat, ami csodálatos volt, vagy a szakítóvizsgálat, amit nem úgy csináltunk, mint régen, hiszen most a gép mindent kiírt, nem kellett logarléccel számolni. ... Nekem van otthon gépem, bármennyire hihetetlen is. Az unokám elszaladt Amerikáig, és rám maradt a gép. Mostmár van kamerám is, tudok skype-olni.

A tudományos érdeklődés, egyáltalán a világ dolgai iránti érdeklődés vágya mellett nagyon fontos. … Jól érzem magam. Egy kicsit emberek között vagyok. Ez is a szempontok között van, hogy nem vagyok egyedül. Minden napra megvan, miért kell kijönnöm a városba. Rákényszerítem magam, hogy nekivágjak, mert csak úgy sétálni nem indulok el. …

Aki a nyugdíjas egyetemre jár, az úgy érzi: …"hogy nincs egyedül. Nagyon fontosnak tartom kiemelni, hogy ott beszélgetünk. Szünetek vannak, és akkor tudunk társalogni. Ráadásul nagyon sok érdekes előadás is van. Akad olyan, amiről nem is tudtam addig szinte semmit. Legutóbb mi sokkal szélesebb körű tájékoztatást kaptunk a brexitről is, mint aki csak a sajtóból informálódik. Mi már tudjuk az előzményeket, kik szavazták meg, kik voltak ellene, milyen hatások várhatóak. Ilyeneket is tanul az ember. Tudom, hogy kikkel járunk, illetve hazafelé is együtt jövünk. Múltkor egy nyugdíjas tanítónő menet közben megjegyezte, milyen jó, hogy én mindig ilyen humoros vagyok. Visszakérdeztem: Jobb lenne, ha egy siránkozó öregasszony lenne melletted?" https://www.duol.hu/hetvege/mindorokke-tanulni-kell-1828876/.

Ha a hallgatónk mondatait kicsit jobban megnézzük - elemezzük, minden benne van, amit a téma kapcsán a tanulási motivációról elmondhatunk.
A felnőttkori tanulás nem létezik tartós motiváció nélkül, mint tudjuk ezeket sokféleképpen csoportosíthatjuk (Csoma 2005; Kocsis 2006; Rethyne 2003; Zrinszky 2005 – összegzi Bajusz és Jászberényi) (Bajusz, Jászberényi, 2013.), bár ezek a struktúrák jelentős átfedéseket mutatnak. Azonban abban megegyezik a szakirodalom, hogy az időskori tanulás szinte kizárólag az intrinzik (belső, primer) motivációkkal hozható szorosabb kapcsolatba (Bajusz, Jászberényi, 2013.). Ezek forrásai alapvetően a következőek:
- Kommunikációs szükséglet. Az idősebb generációkat egyre inkább érinti az elmagányosodás. A különböző tanulási színterek pedig kommunikációs színtereket is jelentenek: elősegítik új kapcsolatok, új csoportok kialakulását, régebbi kapcsolatok életben tartását, felelevenítését. Itt a tanulási cél másodlagossá válik, hiszen elsősorban eszköze a társas kapcsolatok alakításának. lásd …Egy kicsit emberek között vagyok….
- Technikai fejlődés. A technikai eszközök gyors ütemű fejlődése, az IKT eszközök mindennapos használata, az internet elterjedése egyre több idős felnőttben ébreszti fel az igényt arra, hogy megismerje es kezelni tudjon új eszközöket. „…Mostmár van kamerám is, tudok skype-olni. ….”
- Az idősek tanulási motivációi kozott megjelenik a bizonyítási vágy is: igenis meg tudom tanulni, a korom ellenére is! „…ezt is online rendeltem. Nem kellett elmenni…”
- A szabadidő hasznos eltöltése. Az inaktív kor elérése általában a szabadidő gyarapodásával is jár. Az idősebb felnőttekben ezért sokszor felmerül az igény, hogy minél hasznosabban töltsék ezeket az órákat. „…Minden napra megvan, miért kell kijönnöm a városba…”
- Közös szakmai múlt. A munkaerőpiacról kilepő idősebbek a felnőttoktatás keretein belül megtalálhatják a lehetőséget arra is, hogy tovább ápoljak szakmai kapcsolataikat, fejlesszék szakmai ismereteiket, Összejárjanak régebbi kollegáikkal.”… Az egyetemről is sokszor hívnak, mert azt mondják, hogy én emlékszem mindenre…”
– Egészségügyi okok. Az idősödés velejárója az egészségi állapot romlása. Az idő előrehaladtával egyre gyakoribbak az olyan szituációk, amikor az egészségünk védelme érdekében tanulunk. Sokan a testi egészség megőrzése miatt sportolnak.”… Jobb lenne, ha egy siránkozó öregasszony lenne melletted?”

– Munkaerő piaci reintegráció. Nem szabad arról elfeledkezni, hogy az idősek közül a többség még fizikai es szellemi teljesítőképessége tekintetében alkalmas különféle munkakörök ellátásra. Ez utóbbi szempont nem jelent meg konkrét módon a Mindenki Egyetemének hallgatói körében-

Összegzés - előremutatás

A gerontológiai kutatásokból ismert, hogy azok az idősek, akik megőrzik társadalmi kapcsolataikat, mozgékonyak és nyitottak maradnak, teljesebb öregkorra számíthatnak. Az egészséges öregedésnek a testi frissesség és a lelki, mentális frissesség elengedhetetlen alapfeltétele, ez utóbbi egyik leghatékonyabb eszköze a tanulás (Zárol, 2014.).

Az idősek társadalmi aktivitásának fenntartása hozzájárulhat az elöregedő társadalom problémáinak orvoslásához, ugyanakkor az aktív élettel az idősek sem érzik, hogy nyugdíjasként kiszorulnak abból a társadalomból, amit korábban ők alakítottak és tartottak fenn (Semsei, 2016.).

A nyugdíjas egyetemekről elmondható, hogy „nemcsak tanít, szórakoztat, de közösséget is teremt azok számára, akik jelentkeznek rá. Nem csupán másfél órás lesz ez a program. Addig tart az előadás, de rákészülni, odamenni, utána megbeszélni a látottakat, hallottakat egy egész délután, melynek hatása hetekig lehet élénkítő” (Galler, 2013.).

A felsőfokú idősoktatás „egyetemeinek” létrehozásának és működtetésének hátterében nagyrészt különböző szakterületek szerveződéseinek összefogása áll (Jászberényi 2012). Az anyagi hozzájárulás csak egy szelete a szerepvállalásnak. A helyszín, az infrastruktúra biztosítása, a szervezés a kommunikáció, az előadók és résztvevők önkéntes munkája további szükséges összetevői ezeknek az együttműködéseknek. A nyugdíjas egyetemek létrejöttében és működtetésében nem a formális keretek, a túlzott leszabályozottság és nem a profitszerzés dominál. Sok intézményben egyetemi hallgatók és a nyugdíjas önkéntesek valósítják meg a lebonyolítást, az egyetemi oktatók, professzorok szervező-előkészítő munkával, a tananyagok összeállításával és oktatói tevékenységükkel járulnak hozzá a rendezvények sikeréhez, és a video, internet rögzítést is önkéntes munkában látják el a közreműködők (Striker, 2013.).

S hogy milyen fejlődési lehetőségek vannak?

- A témák változatosságának biztosítása: pl. az egyetem oktató-kutató egységei és a nyugdíjas szervezete, tagok külön-külön gyűjtik össze témaötleteiket, amelyek közül azokat választják ki, melyek aktuálisak, érdekesek és hasznosak lehetnek.
- Az előadói kör bővítésének lehetősége: az az Egyetem oktatói mellett, meghívott elismert tudósok, a város, a térség ismert közéleti szereplői, akik közérthetően és a célcsoport számára élvezhetően mutatnak be egy-egy tudományos témát, kiemelt kutatási eredményt.
- A legfrissebb tudományos eredmények népszerűsítése, eljuttatása az 50+ egyetem hallgatói számára.
- Más egyetemek mintájára a felvett előadások anyagainak videotóriumban való elhelyezése, hozzáférhetővé tevése, a rögzített előadások honlapról való visszanézhetőségének biztosítása
- A nem rögzített előadások rövid kivonatainak, jegyzeteinek elérése.
- A hagyományos oktatótermi előadások mellett más szabadidős programoknak szervezése pl. sportnap 2018 márciusában.

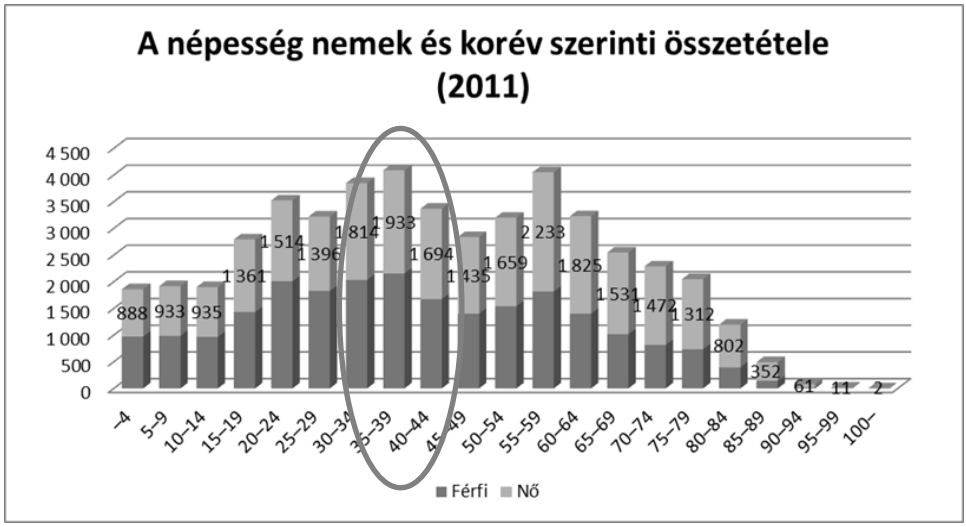
5. kép: Sportnap

6. kép: Sportnap

- S mivel általánosságban elmondható, hogy az idősoktatás nyomán és annak érdekében új együttműködések bontakoznak ki felsőoktatási intézmények, önkormányzatok, a civil - és a versenyszféra különböző szereplőinek részvételével; cél egy ilyen új szerepvállalás megteremtése a minél nagyobb társadalmi felelősségvállalás jegyében.

S ha konkrétabb dunaújvárosi célt keresünk, akkor elég a korfára tekinteni, s láthatjuk jövőnket, akár sajátmagunkat is, s bízzunk az utódok szerepvállalásban az értelmes, aktív, tartalmas időskorban, mert a tudás, de leginkább a tanulás kortalan!

5. ábra: Dunaújváros népességének nemek és korévek szerinti megoszlása



Egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy hosszú távon csak az a város, hely lesz élhető, amely minden korosztály igényének képes megfelelni, mégpedig úgy, hogy az adott generáció számára épített környezet mellett azok szociális, társadalmi, társas kapcsolati és kommunikációs szükségletét is képes kielégíteni. A jövőben mindenképp ennek a megvalósítására kell törekedni (Széman, 2016.).

Felhasznált irodalom

- Bajusz K. – Jászberényi J. (2013): Az időskori tanulásról, Kultúra és közösség, IV. évfolyam 2013/III. szám 59-66. http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2013/3/2013_3_05.pdf [2018.04.02.]
- Bajusz K. (2016): Tanulni hatvan felett, Tudásmenedzsment, XII. évfolyam 2. különszám, 2016. december 11-17.
- Balla T. (2017): Mindörökké tanulni kell… https://www.duol.hu/hetvege/mindorokke-tanulni-kell-1828876/
- Bene Á. (2017): Idősoktatás felsőfokon, Magyar Gerontológia 9. évfolyam, 3. szám
- Galler K. (2013): Győr-Moson-Sopron megyei nyugdíjasegyetemek Tudásmenedzsment, XIV. évfolyam TDK-különszám Pécsi Tudományegyetem 160-166.
- Jászberényi J. (2011): Gerontoedukáció. Jaffa, Budapest.
- Jászberényi J. (2012 a): Az idősoktatás Nagy-Britanniában és Magyarországon 2012. február - 7. évfolyam, 5-6. szám
- Jászberényi J. (2012b): Gerontoedukáció, Magyar Gerontológia 4. évf. 16. sz. 39-64.
- Kleisz T. (2016): Az időskorúak tanulása Tudásmenedzsment, XII. évfolyam 2. különszám, 2016. december 24-33.
- Semsei I. (2016): Az aktív időskor kérdései a XXI. században Tudásmenedzsment, 17:(2) 7-10.
- Striker S. (2013): A Harmadik Kor Egyeteme, ELTE - a tevékeny időskorért, Andragógia és művelődéselmélet 1. évf. 2. sz. 80-89. http://epa.oszk.hu/03000/03012/00002/pdf/EPA03012_andragogia_2013_2_080-089.pdf [2018.0412.]
- Széman Zs. (2016): Idősbarát városok, helyek, közösségek. Esély: Társadalom és szociálpolitikai folyóirat 27:(2) 93-114.
- Zárol E. (2014): Az idősek helyzete, idősügy Magyarországon Kapocs, 13. évf. 4. [63.] sz. 74-82.
- http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_07_2011.pdf
- http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/veszpremmjv10.pdf.
- https://www.u3a.org.uk/about

Boga Bálint – Dobnerné Boga Ilona

A DURKÓI ÖNNEVELÉS SZEREPE AZ ORVOSI HIVATÁSSZEMÉLYISÉG KIALAKULÁSÁBAN

Abstract: Evolvement of the so-called medical vocation personality is realized in a long, multiphasic inner process. Durkó Mátyás worked out the role and characteristics of self-education in the development of identity in general. We analyze how appear or should appear the self-education during the university years and in the first period of professional life of a young doctor. We present the components of self-education described by Durkó and research the relevance of them in different phase of development, so mainly the dialectical relationship and unity of education and self-education, the bipolarity of self-education, the relation between self-diagnosis, self-ideal and self-model, the function of self-control. Finally, our opinion- on the basis of specialized literature and our own experience – that the self-education is a necessary condition in each phase of development to becoming a patient-centered medical personality.

Bevezetés

Az interdiszciplinaritás korát éljük. A 19. században a tudományok fejlődése arra vezetett, hogy a részfolyamatok megismerése és a megközelítések differenciálódása az addig egységes tudományok szétválásához, divergáló résztudományokra bomlásához vezetett. Ez a folyamat tovább erősödött a következő évszázadban, sőt elhatalmasodott, a szétágazó ismerethalmazok ismerői az egykori közös anya elváló utódait már nem voltak képesek magukénak tartani. A 20. század utolsó harmadában kezdett azonban megjelenni az az igény, hogy ismét próbáljuk a dolgokat egységesebben látni, ami egyre nehezebb, még egy jelenségre vonatkozó ismeretek egy ember által nehezen áttekinthető mennyisége miatt.

Egyre evidensebbé vált, hogy a folyamatok lényege most multidiszciplinárisnak nevezhető, több oldalú megközelítéseinek egységbe rendezése nélkül nem ismerhető, nem érthető meg, tehát megint egymásra találtak az egyes ismeretívek. Interdiszciplinárisnak vagy transzdiszciplinárisnak nevezik ezt a szemléletet a szétváló ágak tényét elfogadva, pedig csak a valóságban mindig meglevő egység talált magára. Ez a gondolatmenet érvényes az ember, az egyén bármelyik életvonalának elemzésénél, legyen az elsődlegesen biológiai, lelki vagy szociális természetű is.

Ezzel a gondolattal közelíti meg Durkó Mátyás (és Szabó József) az embernevelési kultúrát is. Az ember komplexitása csak „az oldalak, részek sajátos összetettségének adekvátan megfelelő aspektusok szerint, és ezeket integráltan egyesítve tárható fel, ismerhető meg" (Durkó, Szabó 1999: 307). A „globális összességben-látás", a „multidiszciplináris tükrözés" nélkül nem valósítható meg az emberközpontúság (Durkó, Szabó 1999: 309, 314).

A téma bemutatása

Az emberi hivatás kifejlődése az egyénben a személyiség alakulásának egyik meghatározó folyamata, amelynek oldalai vizsgálhatók a pszichológia, a szociológia és a pedagógia/andragógia szemszögéből, a folyamatban ezek metszik egymást. Az eddigi tudományos vizsgálatok az első kettőt mérték fel az általam vizsgálandó orvosi hivatás tekintetében, sokszor együtt a kettőt (szociálpszichológiai megközelítés), a harmadik csak esetleg érintve jelent meg konkrétan egyéb hivatás szempontjából.

A pedagógia/andragógia Durkó Mátyás által kidolgozott általános törvényszerűségei ebből a szempontból sokat megvilágítanak a személyiség és hivatástudat fejlődésének párhuzamos menetéből. Ő Karácsony Sándor (Boros, Durkó 1988) és van Enckevart (1968) gondolatait fejleszti tovább, a folyamatot általános emberi oldalról fejti ki, részletesen munkálja ki az önnevelés kérdését, amelyet összemberi jelentőséggel ruház fel (Márkus, Juhász 2008) és így rátalálható ennek a hivatás alakulásában betöltött szerepére.

Ebben a dolgozatban ezt a kapcsolódást próbáljuk megvilágítani az orvosi hivatás területén, azaz a pszichológia, szociológia és a pedagógia/andragógia szimbiózisát, konkrétabban ebben és különösen az utóbbiban a durkói önnevelés kiemelkedő szerepét.

A hivatásról általában

Mint minden humán jelenséget, ezt is két oldalról lehet megközelíteni: kívülről (exterioritásból), azaz a közösség, a társadalom oldaláról és belülről (interioritásból), azaz az egyén oldaláról, aki megvalósítja, véghezviszi a tevékenységet. A hivatás az első megközelítésben így definiálható: „olyan foglalkozás, ahol a munka tárgya a társadalom többsége számára különlegesen értékes, fontos, szorosan kapcsolódik az adott társadalom értékrendjéhez. A munka eredménye nem csak az érdekelt személy, de környezete számára is nagy jelentőséggel bír, tehát túlmutat önmagán, társadalmi jelentősége is van" (Sági 2006:88). A belső indíttatást alapvetőnek tartva pedig így fogalmazható meg: a hivatásérzés az önkiterjesztésből vezethető le, magamból adok másnak és közben én is több leszek (Alport 1985), van benne transzcendens mozzanat, felszólítás életfeladatra (Frankl 1996: az élet értelme a megtalált hivatás). A hivatásokon belül azokat, amelyekben ez az utóbbi indíttatás domináns, pervazív hivatásként tartjuk számon, tehát ezek egész életre szólnak és az egyén minden megnyilvánulását átitatják. Ide főleg a következő hivatásokat sorolják: orvos, tanár, pap, szociális dolgozó/munkás. Tehát ezen esetekben a személyiség egészének domináns része a hivatás gyakorlása által meghatározott, azaz személyisége hivatásszemélyiségként egzisztál (Bagdy 1996, ő első sorban a tanár személyére dolgozta ki). Bagdy elkülöníti az azonosulás 4 fokozatát: szakma – foglalkozás – mesterség – hivatás. Kérdéses, hogy az adott személy személyisége mennyiben felel meg a hivatással való azonosulás elvárt fokának. Egyébként a hivatástudat és – személyiség kialakulása a modern pszichológiai irányzatok emberi fejlődést meghatározó kritériumaival állítható párhuzamba: humanisztikus pszichológia (Rogers 2004): a legfőbb hajtóerő az önmegvalósítás szükséglete, az önaktualizáció, amely magába foglalja az én fenntartását és kiterjesztését; transzperszonális pszichológia (Maslow 2016, Firman, Vargiu

2011): az élet értelmének önmagunkon kívül keresése, a „másik” bevonása, önmagunk kiterjesztése képességeink végső határáig és azon túlra, spirituális dimenzió: perszonális és transzperszonális életdimenzió kapcsolata.

Az orvosi hivatás választása

Az orvostól a társadalom azt várja el, hogy a következő tulajdonságokkal rendelkezzék:

- együttérzés
- emocionális stabilitás
- türelem
- kommunikációs készség (T. Robertson é. n.) (exterioritásból).

A pontosabb elemzésnél, a szakma optimális végrehajtásához szükséges elsajátított és alkalmazott készségek, ismeretek így határozhatóak meg:

- szakmai értékek, attitűdök, magatartás és etika,
- az orvoslás tudományos alapjai,
- klinikai készségek,
- kommunikációs készségek,
- a népesség egészségi állapota és az egészségügyi rendszer ismerete,
- információ-kezelés,
- kritikus gondolkozás és kutatás (Schwarcz, Wojtczak 2002) (interioritásból, ez a most nemzetközi szinten is elfogadott követelmény-, kompetencia-sor).

A hivatásválasztás előtt álló tizenéves többé-kevésbé ismeri ezeket a követelményeket, de idealisztikusabban képzeli el az orvosi státuszt és a gyakorlat megvalósítását. Saját magát az önismeret ekkor lehetséges fokán elképzeli ebben a funkcióban, elhelyezi magát a leendő munkakörben, kialakít egy anticipált identitást (Helembai 1989, anticipatív szocializáció: Császi 1989:189).

Egyes felmérések azt mutatják, hogy a fiatalok nagy része 14. életévére már kiválasztotta az orvosi pályát leendő hivatásként és hátra levő időben ezt az elképzelést gazdagítja (Csabai, Barta 2000:640), másoknál 68% csak 14 év után dönt emellett (Győrffy, Susánszky, Szántó, Susánszky, 2017:8).

Lényegében 3 fő vonzó tényező működik mindenkiben a szakma választásánál, az egyes személyekben más-más nagyságarányokkal: személyorientált motiváció (altruizmus), természettudományos érdeklődés, létbiztonság választása (Vaglum 1999:290). A legtöbb vizsgálatnál a segítő szándék, a másokon segítés volt a legnagyobb arányban megjelölt motivációs tényező, ezt követte a szakmai, orvosi tudás vonzása, újabban az egzisztenciális biztonság kérdése is előtérbe került (Molnár 2015). Aki korán azonosul az orvosi pályával, az megőrzi elhivatottságát az egyetemi évek alatt és a hivatás gyakorlásának hosszú éveiben is („pályaszocializációs előny", Molnár, Molnár 2005: 136-7). Az orvoslás fejlődésének olyan tényezői is, mint a technicizálódás és a team-munka előtérbe kerülése, valamint a „kontrolálható életstílus" lehetősége is meghatározó jelentőségű lehet az orvosi pálya, illetve azon belül a specialitás választásánál (Győrffy, Susánszky, Szántó, Susánszky 2017). A motiváló fő momentumnak szerepe van a későbbi, orvosi személyiség meghatározó vonásának kialakulásában és a konkrét orvosi specialitás megválasztásában (Vaglum 1999, Molnár 2015).

Az egyetemi évek

Az egyetemi évek alatt megkezdődik az orvosi szocializáció folyamata, ez az orvosi identitás kialakulásának kezdő időszaka. Élesen elválik az ún. preklinikai szakasz a klinikaitól, mivel csak ebben találkozik közvetlenül beteggel, azaz szakmája lényegét jelentő eseménnyel. Ekkor történik az elképzelt anticipált identitás összevetése a valósággal, megindul a valóságos szerepkörrel való azonosulás.

„A tudásanyag és készségek mellett elsajátítják az orvosokra jellemző attitűdöket, normákat, értékeket, hiedelmeket, viselkedési formákat és kialakul orvosi énképük" (Sági M. 2005:91). Kialakul a „hallgatói orvosideálkép"" (Váriné, Dankánics 1977:70), ebben szerepe van az ideálisnak tekintett idősebb, vezető orvosnak a hallgató számára megnyilvánuló karaktere. Ebben a formális tanulási közegben nagy jelentősége van éppen a személyiségalakulás szempontjából az ún. rejtett kurrikulumnak (Molnár, Csaba, Csörsz 2003: 1397, Bánfalvi 2003, más szóval: indirekt szocializáció: Sági 2006:92, az oktatási szakma irodalmában még egyéb neveken is megjelenik: collateral learning, Dewey), amely magába foglalja tanult diszcíplínákat meghaladóan a szakmai szituációkban való viselkedést, laikusokkal szembeni magatartást és a bizonytalanságok kezelését, amik az orvosi tevékenység mindennapi részei. Ezt is látja a hallgató az őt oktató orvosnál, ezt is akarva-akaratlan elsajátítja, illetve kritikusan dolgozhatja fel, van amit elfogad, magáévá tesz, van amitől elhatárolódik bensejében. Ha a gyakorlatban ellentétet tapasztal a tanított alapelvektől ún. kurrikulum paradoxon jön létre, tehát a direkt oktatás és a gyakorlati tapasztalat indirekt, ettől eltérő hatása belső feldolgozásra készteti (pl. az empatikus, megértő, reflektív magatartás vonatkozásában), ebben azonban tapasztalatlansága miatt tanítómesterre lenne szüksége, vagy legalább példaképre.

A durkói elvek vizsgálata ebben az életkorban

Durkó Mátyás életművében az ember általános műveltségi fejlődését, ebben a tanulás-képzés-oktatás-nevelés szerepét, jelentőségét dolgozta ki. Az orvosi hivatás felé induló fiatal felnőtt személyiségének kibontakozása, az őt ebben oktató, önkiteljesítő késztető közeg milyensége és azzal való kapcsolata a durkói elvek fényében közelíthető meg a legmélyebben, különösen az őáltala kifejtett önnevelés folyamatában.

Az önnevelés témakörben Durkó által kimunkált jellemzőket venném sorra a fent említett hallgatói hivatásidentitás kialakulásban.

1. Durkó szerint minden külső stimulus, kihívás tanulási folyamatot (ide tartozik a képzés, oktatás is) indít vagy indukál, ez mindig egyúttal nevelés is, mivel általa változik, gazdagodik a személyiség, a tudásfejlesztés befolyásolja a magatartást (Durkó 1998 I.:117). Ezt a durkói elvet Csoma Gyula eképen fogalmazza meg (Csoma 2005:110) „:"minden felnőttoktatás, felnőttképzés valamiképpen személyiségalakító-szocializáló hatású: céltudatos *beavatkozás* a személyiség életébe, működésébe, áttételesen vagy közvetlenebbül, kisebb vagy nagyobb mértékben, gyengébben vagy erőteljesebben a személyiség egészére hatással van." Az orvosegyetemen van kifejezetten a személyiséget nevelő tantárgy, így a pszichológia és a kommunikáció a magatartástudomány keretében (Kopp, Skrabski 1995), de ezek mennyisége kevés jelentőségükhöz képest, tehát amit a szaktárgyak oktatása alatt kapnak, főleg a gyakorlati órákon, az az orvosi személyiségük fejlődését befolyásoló igazi tényező. Itt kell(ene) a magatartási elvek érvényesüljenek és a hallgatóra „ragadjanak". Az orvostudomány lényegéből fakad, hogy az ismeretek tantárgyszerű átadásánál is (akár írott, akár előadás formájában) implicite benne kell legyen az interperszonális kapcsolat tényezője (pl. beteg panaszainak felsorolása), de a tudatosan mellé illesztett nevelő komponens igen fontos az említett rejtett kurrikulum értelmében.

2. Az önnevelés „csírája" (Durkó 1979: 135) a nevelés kezdeteitől, a serdülőkortól megjelenik a személyben, filozófiailag mint az önfejlődés része: emberi attribútum (Durkó 1998:12). Az önnevelés „ a nevelés egyik szükséges részeleme…", annak része a „relatívan önállósodó, tudatos önalakítás" (Durkó 1985:74), a nevelés nélkülözhetetlen részfolyamata, szerves tartozéka. Ugyanígy a képzés elválaszthatatlan az önképzéstől, a művelődés az önműveléstől. A nevelés egyik célja éppen az „önnevelés belső pszichikus feltételeinek kifejlesztése", az önnevelés „szükségesség-érzésének felkeltése, majd igényének tudatosítása" (Durkó 1985:90-92). „Az önnevelési képesség a nevelés folyamatában alakul, fejlődik" (Durkó 1998 II.: 72). Itt tetten érhető a kettős kapcsolódás (kettős értelmezés) (Durkó 1999b: 29-33) fogalma, helyes értelmezése: a nevelést mindig kíséri önnevelés, tehát „torz"-nak kell tartani azt az értelmezést, hogy az önnevelés csak a formális nevelés után már magára „maradt" felnőtt személy további önálló, saját irányítású önnevelése.

Továbbá a képzésben mindig van nevelés, tehát a képzést mindig kell, hogy kísérje önnevelési fejlesztés is. A kettős folyamat az orvosi hivatásra készülő személyben, mint minden pervazív hivatásra készülőben, meg kell jelenjék. A nevelés és önnevelés állandó dialektikus kapcsolatban van egymással, sőt dialektikus egységet képez (Durkó 1998: 70), a fejlődés elején a nevelés dominanciájával, majd fokozatosan nő az önnevelés szerepe, részaránya (crescendo jelleg, Durkó 1985:75). Az önnevelés „ontogenezisében" (Durkó 1998: 105-110) ezek alapján három fokozatot különít el: az említett első fázist, majd amikor a két tényező azonos mértékben játszik szerepet, majd az önnevelés dominanciája alakul ki. A két forma reciprok hatása juttatja el az egyént a kifejlett, relative önálló önnevelés szintjére (Durkó 1999b:47). Azt is kiemeli, hogy ebben a harmadik fázisban mindig ott marad a nevelés külső hatása, mely soha nem enyészik el (Durkó 1979:139). Ebben a dialektikus kapcsolatban, kölcsönhatásban fejlődik ki végül az önnevelésre képes, azt tervező, végző, aktív, autonóm személyiség.

Az orvostanhallgató ebben a folyamatban jut vagy juthat el oda, hogy a kapott nevelési impulzusok hatására önnevelési folyamatot indítson. A nevelési oldal két lényeges tényezőt tartalmaz: a szaktudás személyiségen átszűrődött alkalmazási, rugalmas megjelenítési képessége és az alkalmazás ember, paciens felé, annak tulajdonságait figyelembe vevő megvalósítása. Az önnevelési aktus nem csak tapasztalatai átgondolását, benne a tapasztaltak elfogadását, elvetését, feldolgozását, irodalmi ismeretek gyarapítását jelenti, hanem a hivatást űző idősebbekkel folytatott megbeszéléseket, speciálkollégiumokon való részvételt, többlet-gyakorlatok vállalását és az ún. junior Bálint-csoportokon való részvételt (Csörsz 2011:35). A Bálint-csoportban az interperszonális okból elakadt gyógyítási folyamat kapcsolati diagnózisa születik meg. Az önnevelés segíthet a felmérések alapján az orvostanhallgatók mintegy 40%-ában a hivatásválasztás és identitás harmóniája területén felmerülő kétely (Molnár, Molnár 2005:132) megoldásában. Más felmérések (bár korábbiak) szerint is az orvostanhallgatók nagy részének (60%) bizonyos csalódottsága alakul ki az egyetemi évek alatt (Bagdy, Mogyorósy1988:6).

3. Az önnevelés bipolaritása (Durkó 1998: 45, Durkó 1999b: 24). Durkó ezt a fogalmat van Eckevort (1969) alapján tárgyalja, fejleszti tovább. Lényege az, hogy az önnevelés motívációja egyrészt belső, intrinsic fejlődési momentumokból (teljesebbé válás igénye) származik, másrészt külső, extrinsic hatások eredménye (Durkó 1988:87). A két tényező mindig megvan, de nem nagyon választható el egymástól. A mindennapi gyakorlat mindkettőnek az alapja, különösen a hivatás gyakorlásának (Durkó 1985: 85) észlelt és anticipált nehézségei. Utóbbiak közé tartozik a bizonytalansági tényező, amely származhat a személy felkészültségének elégtelenségéből, de magának az orvostudománynak kétségeiből, még fel nem fedett összefüggéseiből, a gyógymódok sokféleségéből (multitudo remediorum est filia ignorantiae, Francis Bacon) és az érzelmi stabilitás hiányából. A hallgató mindkét területen több biztonság kialakítását szeretne elérni és ez ösztönzője a többlet-tudás, a többlet-tapasztalat megszerzésének, aminek egyik fő útja a szakmai önművelés, illetve több elsajátítási gyakorlati lehetőség keresése (pl. sokan ezért vállalnak mentőszolgálatot).

4. A felnőttség kérdése. Durkó fejtegetéseiben kiemelt szerepet juttat a felnőttség fogalmának (Durkó 1968:94, Durkó 1988:129). Nála ez nem mennyiségi, hanem minőségi kategória, ezért elkülönítendő a formális nagykorúság fogalmától, azzal együtt, hogy az átlagkorok figyelembevételével kormeghatározást is felvázol. Bromley (1972) alapján különbséget tesz a felnőtté válás és a kialakult felnőttség fázisa között, előbbi 18-21 év közé esik, ez a tehetségkibontakozás, egyéniségkialakulás ideje, ezután jön a korai felnőttség kora (21-25 év), tehát ez a két, nagyon kritikus általános emberfejlődési korszak összeesik az orvosi hivatás kiépítésének első, egyetemi korszakával és két, érettségi szintbeli különbséget mutató periódust foglal magába. A második idején stabilizálódik a személyiség (Durkó 1968:163), ezzel jut el az egyén az felnőttség stádiumába (személyiség harmóniája). A felnőttségnek testi, pszichikai és társadalmi ismérvei vannak. Az élettapasztalat köztük talán a leglényegesebb (Durkó 1968:163, Durkó 1987). Durkó részletesen áttekinti ezeket. Az önnevelésre vonatkozó ismérv a következő: „Az élettervben nélkülözhetetlen helye van önmaga állandó nevelésére és továbbképzésére irányuló törekvésének, hogy képességeit a társadalmi feladatok követelte szintre tudja emelni” (Durkó 1988:105), a munka által az önművelési, önnevelési tudatosultság szintje emelkedik, hatására minőségi ugrás is bekövetkezhet (Durkó 1985:84-90).

A végzés utáni évek

A továbbiakban követjük az orvosi személyiség fejlődését és ebben kiemeljük azokat a momentumokat, helyzeteket, amelyekben tetten érhetők – kimondottan vagy kimondatlanul – a durkói önnevelési elv már említett és további összefüggései, lehet, hogy csak szükségletként.

5. Bagdy Emőke Allport jellemzései alapján megalkotta –mint már említettük - a hivatásszemélyiség fogalmát. Ő a tanári hivatásra dolgozta ki, de minden pervazív hivatásra alkalmazható. Az emberi személyiség alakulásával párhuzamosan, annak legtöbbször domináns meghatározójaként fejlődik a hivatást gyakorló identitás, a kettő elválaszthatatlan. Az elvárások, a tapasztalat módosíthatja. Igazi, teljes kialakulásához az orvosi szakmában a végzés után – tapasztalatunk szerint – még kb. 10 év szükséges.

A végzés után, a munkában az önállóság és a felelősség teszi lehetővé a teljes mértékű kifejlődést (4-5 év még csak részlegesen önálló: rezidens). Az önálló munka elején mintegy átmenet-fázisú belső kép áll fenn, megjelenik a „pályakezdő orvosi ideálkép" (Váriné 1977:70). Ettől kezdve egyre nagyobb mértékben meg kell, hogy valósuljon az önnevelési tudatosultság. A formális szakképzés biztosítja a szinten tartást, tervezett nevelési célja nincs, pedig lehetne szakmai szintű megközelítésben (pl. pszichológiai gyakorlatok, Bálint-csoportos munka), mint ahogy egyes országokban van. Lehet a non-formális ismeretszerző lehetőségeknek is kihasználható nevelő-önnevelő hatása. A tapasztalatok informális hatása viszont (siker, kudarc, főnök vagy mások példája, páciensek reakciói) önnevelési motiváció lehet. Mindenképpen ebben a fázisban kell a tudáséhség és a tanulás a legintenzívebb legyen („művelődési vágy", „pedagógiai érosz", Karácsony Sándor, idézi Boros, Durkó 1988:228) , beleértve a tudás gazdagítását, az alkalmazás készségének fejlesztését, a paciensekkel való foglalkozás, ráhatás képességének tudatos alakítását, az önképzés és önnevelés előtérbe kerülésével, a durkói fejlődési folyamat 2. fázisából a harmadikba való átlépés egész személyiséget meghatározó jellegével.

Buda Béla említi Freidson elméletét az orvosi személyiségről: „a kontroll a professzionalizáció révén mintegy interiorizálódik és az orvos személyiségébe épül" (Buda1989: 103, Freidson 1970), tehát eszerint az önkontroll az orvosi személyiség immanens része, ez tulajdonképpen durkói gondolat, de mivel az orvos tevékenységét a modernizáció korában

„szervezeti viszonylatokban" végzi, a külső kontroll egyre erősödik. A kétfajta kontroll működése olykor belső és külső konfliktusok forrása, kiegyenlítésében nagy szerepe van az ismeretek kibővítéséből, feldolgozásából fakadó önnevelésnek, önművelésnek.

Az önképzés, önnevelés ebben a fázisában van létjogosultsága az ausztrál szakemberek által kidolgozott és alkalmazott heutagógiának (Harangi 2010), azaz az önirányított tanulásnak, a szakmai élet által felvetetett problémák tanulási anyagba fordításának.

6. Az önnevelés megvalósítása. Durkó ennek 5 stációját különíti el (1979:130-133; 1985:82-84):

ÖT/1. eligazodás az értékek terén
ÖT/2. öndiagnózis
ÖT/3. önfejlesztő tervezés
ÖT/4. megvalósítás
ÖT/5. értékelés

Ebből egyértelműen látszik, hogy a nevelés fázisában olyan ismeretmennyiséget kell kapjon a személy, amely alapján tisztában lesz az emberi, etikai, deontológiai, empátiás, axiológiai értékekkel. Mindegyik stáció optimális véghezviteléhez az egyedi készségek megfelelő készlete is rendelkezésre kell álljon, a megvalósításhoz meg a körülmények szükséges összetétele. Az önnevelés céljának eléréséhez ez a folyamat a szakmai élet különböző szakaszaiban, de főleg a „felnőttség középső stádiumában" (25-40 év, Bromley) ismételten meg kellene valósuljon és ebben tökéletesedik a személyiség a szakma által megkívánt dinamizmussal. A munka növeli az önművelési igényt és annak tudatosultságát (Durkó 1985: 84-85) A hivatásszemélyiség orvosoknál általában 35-38 éves korra, személyenként egyedi jellegzetességekkel és esetenként negatívan megítélhető vonásokkal kialakul. Az ezt megelőző években az említett motiváló tényezők hatására az önnevelés durkói 5 stációs folyamata gyakrabban végbemegy, a személyiség még rugalmas, felméri, hogy hol tart a szakmai személyiségfejlődés vonalán, mi nem sikerült abból, amit tervezett és mit kell még tennie, tanulnia, elsajátítania a jövőben a maga számára megfogalmazott cél elérése céljából.

E periódus végére azonban már alig változtatható formát ölt. Fontos tényező a hivatáshoz, annak megvalósításához fűződő érzelmi viszony a szükségleti tényező mellett, sőt mondanám, felett. Ki mennyire szereti a szakmáját, mennyire okoz örömöt, élvezetet (a mindig meglevő csalódások mellett) a mindennapi gyakorlat.

Pozitív esetben az önképzési hajlamot és a magatartást kedvezően befolyásolja. Ezt követő időszakban – véleményem szerint - az önnevelés durkói szakaszain ritkán megy végig az orvos, esetleg egyik-másik stációjáig eljut. Nem ismert olyan tudományos vizsgálat, amely ebbe az életkorba érkező orvosok kritikus önvizsgálatára, ennek alapján tudatos változtatást megcélzó önfejlesztő tervezésre vonatkozó kérdéseket tartalmazott volna. Természetesen a korrigálásához önkontrolláló adottság (l.).

Freidson) szükséges és ez lényeges egyedi különbségeket mutathat. A gyakorlatban a merevvé vált szakmai személyiség ritkán módosul a továbbiakban, esetleg még merevebbé válik a ranglétrán előrejutás folyamatában.

7. Öndiagnózis – önideál – önmodell. Az önnevelés folyamatában ennek a három fogalomnak egymáshoz való viszonyával kell tisztában lenni, egymástól függetlenül meg sem határozhatók. Az öndiagnózis (Durkó 1998: 67) az értékek ismeretében végzett önelemzés eredménye, pozitívumok és negatívumok lehető objektív felmérése. Az önideál az a személyiségkép, amely minden, eszményként megfogalmazható pozitív tulajdonságot tartalmaz. Az önmodell (Durkó 1998 II.:120) pedig ennek az a formája - általában kevesebbet tartalmaz az önideálnál -, amit magam számára megfogalmazok, elérhetőnek gondolok és igyekszem megvalósítani. Ebben a vonatkozásban a kompetencia: célirányos viselkedés, helyzetünk feletti kontroll képessége. Tehát a fenti 3. stációnál leírt tervezés ezt tartalmazza, a 4. a megvalósítás („tartós önneveléssel lényegileg azzá fejleszthetem magam, amire vágyok", Durkó 1998 II.: 108) és az 5. pont értékelése azt jelenti, hogy ezt mennyire értem el. Az orvossá alakulás folyamatának követésében egyértelmű az egyetemi évek után is a magatartástudomány szemléletének kiemelt szerepe, ennek kiérlelt elvei és alkalmazása mind az orvos hatékony és önaktualizáló magatartásának, mind a beteg életmódjának, aktuális viselkedésének megítélésében alapvető jelentőségű (Kopp, Skrabski 1995, Molnár, Csabai, Csörsz 2003).

A durkói jellegű önnevelés megindítója, motiválója lehet, az egész szakmai pályára ki kellene hasson. „A magatartástudomány oktatásának erősítése eszköz lehet arra, hogy az orvos és beteg személyisége ismét elfoglalhassa méltó és tudományosan megalapozott helyét az orvostudományban" (Kopp, Pikó 2001:2720). Az orvos feltétlenül ki kell alakítsa szakmai önmodelljét, amelynek keretében végzi vagy igyekszik végezni hivatásbeli munkáját. Ez egy belül megélt keret, talán nem fogalmazza meg az egyed önmagának, de ha konkréten felmerül, meg tudja a legtöbb fő vonalát fogalmazni. Lehet, hogy bizonyos vonatkozások nem teljesen kialakultak, talán amely irányából még nem volt kihívás. Egyéni különbségek abból is adódnak, hogy ki mennyire tudja elérni saját önmodelljét. Az ember sohasem engedheti meg magának, hogy tudatában a „befejezettség önelégültségérzése" (Durkó 1985:92) alakuljon ki, mindig törekednie kell a továbbfejlődésre mind hivatásbeli, mind általános emberi mivoltában.

8. Orvosi típusok. A durkói koncepció és így az én elemzésem is az emberi, illetve az ebből kifejthető orvossá fejlődés optimális menetét írja le. Természetesen, mint minden jelenség megjelenése szórást mutat. Az alapszemélyiségek, az értékorientációk különbözősége a nevelés-önnevelés hasonló lefutása mellett is különböző magatartástípusokat eredményezhet (Váriné 1981):

1. Schweitzer-típusú: a beteg érdekéből indul ki, magas humanitású
2. Pasteur-típusú: kutató szemléletű, humanitárius
3. Alkalmazkodó: munkahelyi elvárásoknak felel meg
4. „Egyensúlyozó": a megfelelés szintjéig teljesít.

Emellett a fejlett technikát alkalmazó orvoslás korában kialakult a „tudós orvos" típusa (Molnár-Csabai-Csörsz 2003:1393), aki a technikai módszerekre, lehetőségekre épít; a sikeresség számszerűségére alapoz; a beteg szubjektív állapota másodlagos; empátiától függetleníti magát.

Ezért jellemzi korunkat az elidegenedés, mivel az ember, a modern ember is igényli az orvos odaforduló személyiségét az orvos-beteg kapcsolatban. Mind a két oldalról megjelenhet a távolság, idegenség érzete, pl. fiatal orvos – öreg paciens között (reciprok előítéletesség), amit az orvosnak kell áthidalnia. Az orvos gyógyszerével együtt önmagát is „felírja" a betegnek, ez az „orvosgyógyszer" (Bálint 1961:150).

9. Az orvos önnevelési folyamatának önvédelmi szerepe is van. Az önmodell kialakítása, az önértékelés, folyamatos önelemzés szerepet játszhat a kiégési jelenség és egyéb pszichés zavarok megelőzésében. A kiégés: „olyan tartós, negatív, munkára vonatkozó lelkiállapot egyébként 'normális' egyénekben, amelyet elsősorban kimerülés és distress, a csökkent hatékonyság érzése, csökkent motiváció, és a munkával kapcsolatos diszfunkcionális viszonyulások és viselkedések jellemeznek. Fokozatosan fejlődik ki, de hosszú ideig észrevétlen maradhat az érintett számára" (Túry F. 2005:302, Csörsz 2011:15). Mindegyik tünetcsoportját (affektív, kognitív, testi-fizikai, viselkedéses, motivációs) önnevelés gyakorlásával meg lehet előzni, lehetőségét csökkenteni vagy esetleg fellépése után mérsékelni, egyáltalán a szakmai munka szélesebb áttekintése erősíti a magabiztosságot. Ennek fontosságát aláhúzza, hogy különböző felmérések azt mutatják, hogy a gyakorló orvosok 30%-nál pszichés problémák, 10-20 %-ánál pszichés betegség jelentkezik (Túry 2005: 301).

10. Az önművelődés mint az önnevelés része az emberi személyiség egészét gazdagítja. Durkó által kifejtett nézeteket abból a szempontból tekintem, hogy az orvosban a szaktudás és az általános műveltség interakcióban áll (a felnőttnevelés –szakágak – és közművelődés kölcsönhatásai). „Az orvoslás tipikusan 'globális hivatás' „nem ismer határokat", az oktatás középpontjában a magatartástudományi ismeretek kell álljanak (Barabás 2003:1404). A kulturális önművelés az emberi és ezáltal a szakmai rugalmasságot, emberi helyzetek és elemzésük megismerését, a betegekkel való bánásmódot, megértésüket elősegíti, az orvos szellemi regenerációjához hozzájárul. A szabad közművelődésnek „személyiségóvó, pszichohigiéniai, regeneráló funkciója" van (Durkó 1998: 102). Ebben a folyamatban kiemelt, fokozatosan növekvő szerepe van az élettapasztalatnak (Durkó 1987).

Összefoglalás

Durkó Mátyásnak a nevelés és önnevelés kapcsolatát elemző andragógiai koncepciója alapvető jelentőségű a személyiségfejlődés egésze és különösen ezen belül a hivatásszemélyiség kialakulása nézőpontjából. A jelen dolgozatban az orvosi személyiség kifejlődése folyamatának fázisaiban vizsgáltuk a durkói önnevelés összetevőinek szerepét. Egyértelmű a szakirodalom és a gyakorlat ismerete alapján, hogy a durkói értelemben vett, tudatos önnevelés kiterjesztése (az önképzés mellett) a beteg-centrikus orvosi személyiség kialakulása szempontjából elengedhetetlen feltétel vagy szükséglet.

Felhasznált irodalom

- Allport, Gordon W. (1985): A személyiség alakulása. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Bagdy, Emőke – Mogyorósy, Csaba (1988): Quo vadis medicus? Pályamotivációk alakulása az orvosegyetemi képzés során. Med. Univ. 1. szám (jan., Aktuális oldalak), 5-8. p.
- Bagdy, Emőke (1996): Hivatás és személyiség. In: Bagdy Emőke (szerk.): A pedagógus hivatásszemélyisége. Debrecen, KLTE Pszichológia Int., 33-39. p.
- Barabás, Katalin (2003): A magatartástudományi tárgyak oktatása az orvosképzésben. In: Magyar Tudomány 48 (109) évf. 11. szám, 1401-1407. p.
- Bálint, Mihály (1961): Az orvos, a betege és a betegség. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Bánfalvi, Attila (2003): Az orvosképzés rejtett kurrikuluma. Magyar Felsőoktatás. 4-6. szám, 62-67. p.
- Boros, Dezső – Durkó, Mátyás (1988): Karácsony Sándor felnőttnevelési koncepciója. Magyar Pedagógia 2. szám, 222-235. p.
- Bromley, Denis B. (1972): Az emberi öregedés pszichológiája. Budapest, Gondolat

- Buda, Béla (1989): Orvosi szerep és orvosi viselkedés. In: Molnár László (szerk.): Orvosi szociológia. Budapest, Medicina, 98-103 p.
- Csabai Márta – Barta Krisztina (2000): Az orvosi identitás alakulása: orvostanhallgatók nézete az orvosi pályáról, az orvosszereprõl. In: Lege Artis Medicinae, 10. évf. 78. szám.: 638-644. p.
- Császi, Lajos (1989): Az orvosok professzionalizációja. In: Molnár László (szerk.): Orvosi szociológia. Budapest, Medicina, 182-191 p.
- Csoma, Gyula (2005): Durkó Mátyás 1926-2005. Új Pedagógiai Szemle 12. szám, 109-111. p.
- Csörsz, Ilona (2011): Az orvosi hivatásszemélyiség alakulásának társadalomlélektani meghatározói és fejlesztésének lehetőségei. Doktori (Phd) disszertáció. Debrecen, Debreceni Egyetem, BTK
- Durkó, Mátyás (1968): Felnőttnevelés és népművelés. Budapest, Tankönyvkiadó
- Durkó, Mátyás (1979): A nevelés-önnevelés dialektikája és modellje a közösségi nevelésben, felnőttnevelésben és közművelődésben. In: Novák József (szerk.): A közművelődési oktatók és kutatók XXIV. tanácskozásának előadásai, kutatási beszámolói. Budapest, Népművelési Intézet, 129-140. p.
- Durkó, Mátyás (1985): Nevelés és önnevelés (művelés és önművelés) dialektikája a felnőttnevelésben és közművelődésben. (A felnőttnevelés, közművelődés formarendszere.) In: uő (szerk.): Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből II. Budapest, Tankönyvkiadó, 69-96. p.
- Durkó, Mátyás (1987): Az élettapasztalat és szerepe a felnőttoktatásban. In: Népművelés 5. szám, 29-31.
- Durkó, Mátyás (1988): Felnőttkori sajátosságok és felnőttnevelés. Budapest, Kossuth Könyvkiadó
- Durkó, Mátyás (1998): Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés. I.-II. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- Durkó, Mátyás – Szabó, József (1999a): Az ezredforduló kihívása: az integráló andragógia. Magyar Pedagógia 99. évf. 3. szám, 307-321. p.

- Durkó, Mátyás (1999b): Andragógia. A felnőttnevelésés közművelődés új útjai. Magyar Művelődési Intézet, Budapest (FTI 21)
- Enckevort, Ger van(1969): Új tudomány: az andragológia. In: Durkó, Mátyás (szerk.): A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Budapest, Tankönyvkiadó, 11-24 p.
- Firman, John, Vargiu, James (2011): A perszonális és transzperszonális növekedés. A pszichoszintézis nézőpontja. In: Bagdy, Emőke – Mirnics, Zsuzsanna, Nyitrai, Erika: Transzperszonális pszichológia és pszichoterápia. Aduprint Kiadó, Budapest, 225-247 p.
- Frankl, Viktor E. (1996): Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. Budapest, Kötet kiadó,
- Freidson, Eliot (1970): Professional dominance. New York, Atherton
- Győrffy, Zsuzsa – Susánszky, Anna – Susánszky, Zsuzsa – Szántó, Zsuzsa (2017): Az orvosi pályaválasztás átalakulása. In: Metszetek 6. évf. 2. szám, 5-21 p.
- Harangi, László (2010): Heutagógia verzusz andragógia. In: Kultúra és Közösség IV./1. évf. 4. szám, 17-22. p.
- Helembai, Kornélia (1989): A szociális pályára készülő középiskolás tanulók identifikációs folyamatának elemzése. Kandidátusi disszertáció.
- Kopp, Mária – Skrabski, Árpád (1995): Alkalmazott magatartástudomány. Budapest, Corvinus kiadó
- Kopp, Mária – Pikó, Bettina (2001): A magatartástudományok szerepe a nemzetközi és hazai orvosképzésben: helyzetkép és lehetőségek. In: Orvosi Hetilap 142. évf. 50. szám, 2715-2721 p.
- Márkus, Edina – Juhász, Erika (2008): Az autonóm tanulás hazai előzményeiből. – Az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban. Educatio 2. szám, 313-318p. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00044/pdf/721.pdf (2019. 03. 31.)
- Maslow, Abraham (2016): A lét pszichológiája felé. Budapest, Ursus libris,

- Molnár, Péter – Csabai, Márta – Csörsz, Ilona (2003): Orvosi professzionalizáció és magatartástudomány. In: Magyar Tudomány 48. (109.) évf. 11. szám, 1391-1400.p.
- Molnár, Regina – Molnár, Péter (2005): Az orvosszerepről – a pályaszocializáció tükrében. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 6. évf. 2. szám, 123-140. p.
- Molnár, Regina (2015): A gyógyítás vonzásában. Pályaválasztási motivációk és az orvosi pályára gyakorolt hatásuk. In: Csabai Márta – Papp-Zipernovszky Orsolya: Gyógyítók egészsége. A hivatás kihívásai és a változás lehetőségei. Budapest, Oriold és Társai Kiadó és A gyógyító Nőkért Alapítvány, 15-39. p.
- Robertson, Tanya (é. n.): Personality Traits for Successful Medical Careers. Work – Chron https://work.chron.com/personality-traits-successful-medical-careers-14651.html (2019. 03. 31.)
- Rogers, Carl R. (2004): Valakivé válni. Budapest, Edge 2000, (ford.: Simonfalvi László)
- Ságí Matild (2006): Az orvosi hivatás. In: Szántó, Zsuzsa – Susánszky, Éva (szerk.): Orvosi szociológia. Budapest, Semmelweis Kiadó, 86-105 p.
- Schwarz, M. Roy – Wojtczak, Andrzej (2002): Global Minimum Essential Requirements: A Road toward Competence-Oriented Medical Education. Medical Teaching 24, 125-129
- Túry Ferenc (2005): A kiégési (burnout) szindróma. In: Kopp Mária, Berghammer Rita: Orvosi pszichológia. Budapest, Medicina, 302-304. p.
- Vaglum, Per – Wiers-Jeassen Janecke – Ekeberg, Oivind (1999). Motivation for medical school: the relationship to gender and specialty preferences in a nationwide sample. Med. Educ. 33. évf. 4. szám, 236- 242. p.
- Váriné Szilágyi, Ibolya – Dankánics, Mária (1977): Orvosok, ahogy magukat látják. Valóság XX. évf. 2. szám, 69-79. p.
- Váriné Szilágyi, Ibolya (1981): Fiatal értelmiségiek a pályán. Akadémiai Kiadó, Budapest

Bozsó Renáta

A MUNKÁSMŰVELŐDÉSTŐL A MÉDIAINTEGRÁCIÓIG

AZ OTDK KÖZMŰVELŐDÉSI, ANDRAGÓGIAI ALSZEKCIÓJÁBAN SZEREPLŐ DOLGOZATOK REZÜMÉINEK TARTALOMELEMZÉSÉBŐL

Abstract: The study discusses a slice in the history of scientific students' association (TDK) conferences. The study analyses scientific papers presented by higher education students in the section of community culture between 1977 and 1999, by looking at the nearly 300 abstracts in the conference booklets with reference to university/college, topic, methodology, field of study and orientation in time. The aim is to project the culture training in Hungary and the history of scientific students' associations onto each other and gain a picture of the examined period of time through the investigation of the topics of the papers.

A Országos Tudományos Diákköri Konferenciák történetének egy szeletével foglalkozik a tanulmány. Azon tudományos dolgozatokat elemzi, melyeket 1977 és 1999 között a közművelődési szekcióban mutattak be a tehetséges főiskolás és egyetemi hallgatók. A konferenciák rezümé-köteteiben megjelent közel 300 absztraktot vizsgálja főként képzőintézmények, téma, kutatási módszerek, tudományterület, idő-orientáció szempontjából. Igyekszik a magyarországi kulturális szakemberképzés és a tehetséggondozó diákköri mozgalom történetét egymásra vetíteni és a dolgozatok témáin keresztül képet vázolni a vizsgált korszakról.

Bevezetés

„A tehetséggondozás feladata, hogy a kiemelkedő teljesítményre képes egyéneket oly módon segítse, hogy képességeiknek megfelelő szintű eredményeket érjenek el, alkotó egyénekké váljanak" (Gyarmathy 2001:10). Ilyen eredményeket elérő, alkotó egyének azok a fiatalok, akik főiskolai, egyetemi éveik alatt a tanulmányi kötelezettségeiken felül plusz munkát vállalva kutatást végeznek, diákköri dolgozatot írnak és azzal intézményi és akár országos szinten is megmérettetik magukat. Önként vállalják mindezt, de nem egyedül végzik. A felsőoktatási tehetséggondozás egyik pillére, a tudományos diákköri mozgalom ugyanis oktatók és hallgatók kollegiális együttműködésére épül, melyben az ifjú kutatók egyénileg vagy csoportosan szakmai iránymutatás mellett dolgoznak.

Jelen tanulmány az Országos Tudományos Diákköri Konferenciák egy kis szeletét helyezi fókuszba becsatlakozva így az erre irányuló kutatások sorába és irányt jelölve ki további elemzéseknek. A jelenleg – még – Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi szekcióként működő tagozat országos versenyeire továbbjutott dolgozatok tartalomelemzésével foglalkozom. Az OTDT honlapján elérhető rezümékötetekben szereplő tartalmi kivonatokat tanulmányozom, azon belül is a Közművelődési,- később Andragógiai alszekcióba nevezett pályamunkákat. A 2001 utáni időszak andragógiai tárgyú dolgozatainak hasonló elemzése után (lsd. Bozsó 2018), itt az 1977 és 1999 között megrendezett konferenciák elérhető anyagainak[30] tanulságait foglalom össze.

Bár az 1950-es évek elején indult tudományos diákköri mozgalom csak pár évvel idősebb a közművelődési szakemberképzésnél, el kellett telnie másfél-két évtizednek, hogy a művelődéstudományi dolgozatok elkülönülten szerepeljenek a konferenciákon.

Az egyetemi és főiskolai szintű indulást követően a tanító- és óvóképző intézményekben is népszerű lett a diákköri mozgalom az 1960-as években, de aki ekkoriban művelődéssel kapcsolatos témáról írt, az még a Társadalomtudományi szekció programjában szerepelt az OTDK-n.

[30] Az OTDT honlapján az alábbi évek konferenciáinak rezümékötetei érhetőek el az említett időszakból: 1977, 1985, 1987, 1989, 1993, 1995, 1997 és az 1999. Az 1991-es (Debreceni Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskolán tartott konferencia kötete sajnos hiányzik és felkutatására tett kísérleteim sem jártak eredménnyel).

Először 1971-ben mutathatták be együtt munkáikat a „pedagógusképző intézmények pedagógiai, pszichológiai, néprajzi-népművelési, tantárgy-pedagógiai, oktatástechnikai és ifjúságmozgalmi diákkörei" (Kékes Szabó 2011:360). Az OTDK társadalomtudományi szekciójából aztán hivatalosan 1973-ban vált ki a pedagógiai, pszichológiai és néprajzi-népművelési témákat felvonultató tagozat. Az általam vizsgált első év az 1977-es. Ebben az időben, az 1970-es évek közepén született meg az első kulturális szaktörvény, több helyen indultak az országban népművelési tanszékek, tanszéki csoportok és egyre nagyobb számban képezték a hallgatókat, így nem meglepő, hogy 35 dolgozat szerepelt ez évben az országos konferencián a közművelődési alszekcióban, mely szám a '80-as években tovább emelkedett.

Rövid képzéstörténeti háttér

Az MDP megalakulását követően meghirdetett Révai-féle kulturális forradalom maga után vonta a szocialista típusú kultúrotthonok számának ütemes emelkedését. Az önszerveződő közösségeket a kialakuló egypártrendszer felszámolta ugyan, de a kultúrházak száma – a hatalom elképzeléseinek megfelelően – folyamatosan gyarapodott, ami e területen szakemberhiányt eredményezett. A megbízhatónak tartott politikai káderek mellett, illetve – a kritikus hangok szerint – helyett vitathatatlan igény lépett fel a szakemberek képzésére. Ezt kezdetben néhány hónapos tanfolyam jellegű képzésekkel oldották meg, majd visszatértek ahhoz a korábbi, sok évtizedes gyakorlathoz, hogy a pedagógusok munkakörét célszerű ilyen feladatokkal bővíteni: a pedagógusokkal szembeni elvárásként fogalmazódott meg a helyi kulturális élet szervezése, akik jó szándékkal, de gyakran a kellő hozzáértés nélkül igyekeztek a feladatnak eleget tenni. Újdonság volt tehát, hogy a képzésük során próbálták őket erre is felkészíteni (T. Molnár 2007:135).

A felsőoktatásban, ezen belül elsősorban a pedagógusképzésben megjelenő népművelési ismereteknek a célja egyben az is volt, hogy az új szellemben felnövekvő fiatal generációt neveljék ki a kulturális közösségi tevékenységek elvégzésére.

Elsőként Debrecenben a Kossuth Lajos Tudományegyetem pedagógia tanszékén (Jausz Béla vezetése idején) szerveződött meg a népművelési

szeminárium. Ennek keretében az 1950-es évek második felében Durkó Mátyás a kétszakos pedagógusnak készülő, de népművelési szemináriumra is jelentkező hallgatókat a felnőttekkel való foglalkozásra (is) fel kívánta készíteni azon túl, hogy általános műveltségüket filozófiai, természettudományos, művészeti, népművészeti, néprajzi, gazdasági területen a „szakműveltség színvonalára" (Durkó 1957 idézi: T. Kiss 2000:77) akarta emelni.

A szakma professzionalizációja a képzés intézményesülésének kezdetétől a mai napig sem jutott nyugvópontra. Állandó többfrontos küzdelmet vívtak és vívnak képviselői a szakma (legyen az kultúraközvetítő vagy felnőttképzési szakember) és a képzés elismertetéséért. A sok vád ellenére a tudományos diákköri mozgalomnak évtizedek óta része a kultúra- és művelődéstudomány, valamint az felnőttképzés tudománya, és bizonyítja, hogy a szakmai felkészítésen túl az akadémiai világban is van létjogosultsága.

A tanulmányozott évek közül az első az 1977-es, egy évvel azt követően, hogy kihirdették az 1976. évi V. törvényt, mely állami feladatként nevezte meg a közművelődési szakemberek képzését. Ezzel összhangban az 1970-es évek közepén a tanárképző főiskolákon immár tanárszakkal párosítható főszakos képzésként indulhatott meg a népművelő szakemberképzés, miközben ugyanebben az időben a tanítóképzés is főiskolai szintűvé vált, és több helyen közművelődési szakkollégiumi képzés indult. Ez utóbbi a tanárképzőkön és az egyetemeken folyó oktatáshoz képest alacsonyabb óraszámokat tett csak lehetővé, kevesebb tartalommal (de lehetőséget biztosítva az ilyen irányú tudományos diákköri tevékenységben való részvételre). Ezen évtized más változást is hozott, például azt, hogy 1977-ben fejezte be tanulmányait az utolsó évfolyam Debrecenben és Szombathelyen a népművelés-könyvtáros szakpáron (T. Kiss 2000). Az elnevezést illetően is fordulóponthoz ért a kultúraközvetítés az 1970-es években: a népművelés helyett a közművelődés kifejezés vált egyre inkább elfogadottá, jelezve, hogy a hangsúly az irányított tevékenység helyett az egyén és a közösség viszonyára tevődött át.

A szakemberképzésben az 1980-as évek második felétől az 1990-es évek elejéig szinte minden korábbi népművelési, közművelődési szakcsoport önálló tanszékké fejlődött a tanárképző főiskolákon, de a képzés elismertetéséért továbbra is küzdeni kellett (T. Kiss 2000). Tudományokat, tudományterületeket integráló, a hagyományos pedagógusképzéstől eltérő és folyamatos változásokkal, változtatásokkal működő képzés nehezen illeszkedett be a felsőoktatás rendszerébe, ellenérzéseket keltett az egyetemi és főiskolai világban. Lassan vetkőzte le a pedagógus szerepekhez való kapcsolódást, léphetett elő a közművelődési szakember, mint fejlesztő (T. Molnár 2016a).

A rendszerváltást követően az útkeresés évei következtek és ismét nem az egységesülés irányába haladtak a folyamatok. A megváltozott társadalmi környezetnek köszönhetően a kulturális szférában is megjelent a fogyasztói magatartás, a szórakoztatóipar, s az egész folyamatot meghatározta az immár működő munkaerőpiac is. A szakemberképzés is váltásra kényszerült ennek következtében, s ennek során igyekezett megfelelni az új, egyre erőteljesebben ható társadalmi igényeknek. Ez a szakképzés differenciálódásához vezetett. A felnőttoktatás, a kulturális szolgáltatás, illetve a kultúra értékeinek a menedzselése volt az a három irány, amerre a képzés az átalakulás során kitörési pontokat keresett (T. Molnár 2010:290). Egyes intézmények felszámolták a képzést, a többiek pedig 1992-től 2002-ig főiskolai szinten – immár főszakként – művelődésszervezőket, egyetemi szinten pedig művelődési és felnőttképzési menedzsereket képeztek (és képzési helyenként eltérő volt, hogy mikor melyik terület került előtérbe). Egy rendkívül népszerű, „formailag és tartalmilag korszerűsödött (…) a pedagógiától mindinkább eltávolodó, önállóvá váló és differenciálódó szakképzés" formálódásával érkezünk el az ezredfordulóig (T. Kiss 2000:143), amivel zárom a vizsgált dolgozatok sorát jelezve, hogy a képzés története azóta is gazdag fordulatokban és fejleményekben.

Mindez idő alatt a TDK mozgalomban…

Az első kulturális szaktörvény 1976-os megszületését követően a szekcióban is közművelődésire cserélték a népművelés kifejezést és ez maradt használatban addig, míg 2011-ben fel nem váltotta az „adragógiai' jelző. Népművelési, közművelődési ismereteket az óvóképzéstől a tanító- és

tanárképzésen át az egyetemi szintű oktatásig minden szinten tanítottak, ami széles rekrutációs bázist biztosított e tagozat számára, szép létszámokkal (50-70 fő között) zajlottak az országos konferenciák kétévenként.
A szekció életében jelentősebb változás a 80-as évek végén következett be, amikor is 1989-re a könyvtártudomány kivált a közművelődésiből és önálló alszekcióként folytatta a diákköri megmérettetéseket, így működve azóta is.
A rendszerváltást követően a közművelődési alszekcióba érkezett dolgozatok száma egy időre jelentősen visszaesett. Ez nem csak a könyvtártudományi terület kiválására vezethető vissza, hanem a '90-es évek szakmai, intézményi és képzési átalakításaira, az ennek kapcsán kialakuló identitásválságra is. A pályamunkák számbeli csökkenése egyébként nem csak a pedagógiai-pszichológiai- közművelődési szekciót, de az egész diákköri mozgalmat érintette ekkoriban.

Az elemzések tárgya és szempontjai

Elemzésem tárgyát 23 év 8 országos diákköri versenyének[31] pályamunkái (illetve azok rezüméi) képezik. Ez összesen 299 dolgozat. Tényleges vizsgálatomba 277 dolgozatot vontam be, mert 22 esetében a témát nagyon speciálisan könyvtártudományinak minősítettem. Tekintettel arra, hogy 1989-et követően a könyvtártudomány már önálló alszekcióként működött tovább (és vizsgálatom arra már nem terjedt ki), az ezt megelőző konferenciák anyagából is igyekeztem leválogatni azokat, melyeket a legnagyobb valószínűséggel írtak könyvtáros képzésben résztvevő hallgatók. A szakok nem voltak sehol sem feltüntetve a hallgatók nevei mellett, így a minta tisztítása egyszerű következtetéses alapon történt, abban maradtak olyan témát feldolgozó munkák, melyek könyvtárakkal, olvasással foglalkoznak – így akár ilyen területen tanulók is írhatták őket – de kultúraközvetítő, közművelődési jellegük dominál.
Munkám során rögzítettem a pályamunka szerzőjét, annak anyaintézményét, a dolgozat címét, illetve az 1989-től már feltüntetett témavezetők nevét is. A rezümék átolvasása során igyekeztem eldöntetni az abban foglaltak és a cím alapján, hogy inkább elméleti, empirikus vagy innovációs jellegű dolgozatról van-e szó, de feljegyeztem a megnevezett kutatási módszereket, illetve azt is,

[31] 1977, 1985, 1987, 1989, 1993, 1995, 1997, 1999

ha egyértelműen megjelölték a kutatás (korosztályos) célcsoportját. Ezen kívül rögzítettem azokat a tudományterületeket, melyekhez leginkább kapcsolódott az adott dolgozat és orientáló kulcsszavak hiányában magam próbáltam meg ilyeneket kiemelni, hogy azok korfestő jellegét és az új témák megjelenését jobban lehessen követni. Végül, de nem utolsó sorban azt vizsgáltam, hogy mely idősík lehetett a legdominánsabb a diákköri dolgozatban: saját jelenére irányult a vizsgálat vagy múltbéli jelenségeket, eseményeket dolgozott fel, esetleg jövőbe tekintett.

Alapadatok

A képzőhelyek pontos számának meghatározása azért nehézkes, mert az érintett évtizedek során sok intézményi változás történt: egyesülések, névváltozások… stb. Eredetileg 34 eltérő megnevezésű képzőhelyet tüntettek fel a hallgatók neve mellett, ami 28 különböző intézménynek felel meg az adattisztítás után. Ennél részletesebb kimutatás nem készíthető, mert az érintett karok többnyire nem kerültek feltüntetésre, szakokkal pedig sehol nem találkozunk.

336 hallgató munkáiról van szó, melyek között 1989-ig – a korábban említetteknek megfelelően – a könyvtártudományi dolgozatok is helyet kaptak. A hallgatók közül 9 fő szerepelt (egyénileg vagy csoportban) két egymást követő konferencián, azaz készített vagy működött közre két pályamunkában a vizsgált időszakban.

A képzőintézmények rangsorának első helyén ezekben az években – összesítve – a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola szerepelt, akiket a pécsiek, és a debreceni hallgatók követtek.

1. diagram: A vizsgált években beadott legtöbb pályamunka

- képzőintézmények szerint -

A témavezetők személyét csak 1989-től tüntették fel a rezümék mellett. Innentől a vizsgált években 78 fő látott el konzulensi feladatokat a hallgatók mellett. Egy oktató kimagaslik 13 témavezetéssel, de van, aki 7, ill. 5, többen pedig (7-en) 4 dolgozat mellett vállaltak szakmai segítői feladatokat. (5-en 3, 14-en pedig két dolgozatot vezettek egyedül vagy társ-témavezetőként).

A szombathelyi bázis messze kiemelkedik a mezőnyből egészen az ezredfordulóig. Az itteni témavezetők 1989 és 1997 között több évben, párhuzamosan több munkát kísértek az országos megmérettetésig. Közülük is kiemelkedik Török Gábor (13 témavezetéssel), aki 1993-ban témavezetői, 1997-ben Iskolateremtői Mestertanári kitüntetést is kapott.

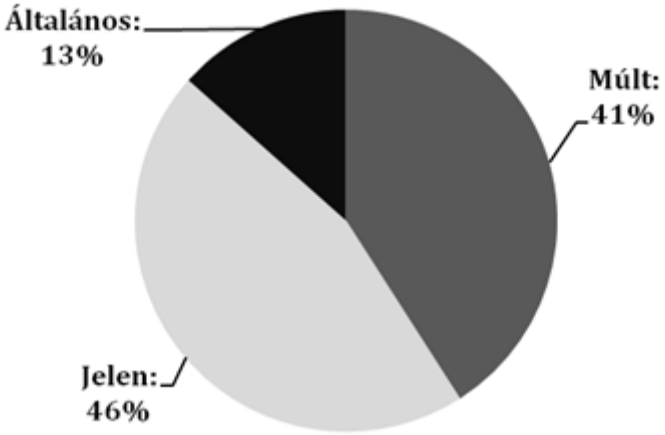
A vizsgált rezümékötetekben hat esetben fordult elő, hogy a pályamunka tartalmi összefoglaló szövege hiányzott, a cím pedig nem volt elég iránymutató ahhoz, hogy a munka jellegét egyértelműen meghatározhassuk. A beazonosítható dolgozatok 47%-a elméleti, 52%-a empirikus jellegűnek ítélhető és három olyan tartalmi összefoglalóval találkoztam, mely egyértelműen innovációs dolgozatként értelmezhető (a vizsgált dolgozatok fennmaradó 1%-a).

Az absztraktok egy részénél konkrét szöveges utalást is találunk az alkalmazott módszerekre, máshol ezen utalások homályosak (pl. XY visszaemlékezései). A kutatási technikák közül a legnépszerűbb ebben az időszakban az interjú volt, amit a dolgozatok 19%-a esetében említettek meg a rezümében. Közülük többen ezt kiegészítették kérdőíves adatfelvétellel is, amely önállóan vagy kiegészítő módszerként a pályamunkák 13%-ánál lett nevesítve. Ezen felül 13 hallgató a dokumentumelemzést, 12 a megfigyelést említette, míg 3 fő utalt esettanulmány készítésére, ankéton való részvételre, de olyan is akadt, aki tartalom- ill. szövegelemzést végzett, mások pedig időmérlegre vagy kísérlet során szerzett tapasztalatokra építették munkájukat.

A dolgozatok ötödében (21%-ban) leszűkítették vizsgálódásukat egy konkrét korosztályra, ami nem meglepő, hiszen óvónőnek, tanítónak és tanárnak készülők ugyanúgy versengtek e szekcióban, mint felnőttnevelési ismereteket is tanuló leendő kultúraközvetítő szakemberek. 14-en foglalkoztak munkáikban gyerekekkel (ezen belül volt, aki óvodásokkal, mások általános iskolásokkal), 22-en fiatalokkal, az ifjúsággal (beleértve azokat is, akik középiskolákban vizsgálódtak), 11-nek célcsoportját az általuk elérhető egyetemi, főiskolai hallgatók alkották, míg 8-an kifejezetten felnőtteket, dolgozókat vizsgáltak. Az idős korosztálynak a vizsgált időszakban csak egy fő szánt kiemelt figyelmet, ami a későbbiekben – az andragógusképzés idején – jelentősen megnövekedett.

Megvizsgáltam ezen felül, hogy a dolgozatok idődimenziójára mi volt a jellemző, azaz a vizsgálat tárgya, a központi mondanivaló múlt, jelen vagy jövő időhöz kapcsolódik leginkább. E tekintetben azt találtam, hogy összességében többen foglalkoztak a dolgozat készítésekor érvényben lévő aktuális állapotokkal, helyzettel, valamivel kevesebb azon munkák száma, amely a múltba utaztat, de az arányok jelentősen változnak az rendszerváltás utáni években az azt megelőző időszakhoz képest. Abban a 277 dolgozatban, melyet vizsgáltam – a módszerekhez hasonlóan – nincs lényeges különbség a múltat és a jelent vizsgáló dolgozatok száma között: az előbbi 113, az utóbbi 126, amit kiegészít 38 olyan pályamunka, mely nem fókuszál egyetlen konkrét időszakra sem, témáját általános megközelítésben dolgozza fel (ide tartoznak jellemzően a vallási, az esztétikai és egyéb művészeti témájú és tárgyú dolgozatok). Ám az arányok itt is megváltoztak az 1990-es évekre.

2. diagram: A pályamunkák időorientációja (N=277)



Miért nevezi Kékes Szabó Mihály a szóban forgót az egyik legszínesebb szekciónak (Kékes Szabó 2011:353)? Már az is magyarázat, hogy pedagógiai, pszichológiai, könyvtár és művelődés- valamint kultúratudományi témák egy konferencián kerülnek terítékre, de a sokszínűség akkor is megmarad, ha a közművelődési alszekciót önmagában vizsgáljuk. A feldolgozott témák ugyanis a tágan értelmezett kultúra és művelődés területéről származnak. Az itt szereplő hallgatók pedig az ország minden pontjáról érkeztek és az óvodai nevelőnek készülőktől, a pedagógushallgatókon át a népművelés és könyvtár szakosokig rendkívül sokfélék voltak, sőt még zenei, mezőgazdasági területről nevező pályázókat is találhatunk közöttük. Ha megkíséreljük számba venni a tudományterületeket, melyekhez a dolgozatok kapcsolódnak, visszaköszön az, amit a képzéstörténeti munkákban olvashatunk, azaz, hogy a kulturális szakemberképzésben a tantárgyak széles spektrumával szembesülünk (ami a kiemelkedő általános műveltséget szolgálja, ugyanakkor támadási felületet jelent több szak részéről, akik ennél homogénebb, de mélyebb tudományos képzést nyújtanak). A tudományterületek közül a leggyakrabban a különböző szakszociológiákhoz kapcsolódó témákkal találkozunk. Összesen kb. 65 dolgozatot inspiráltak és láttak el eszközökkel. A második legnépszerűbb a művelődéstörténet. Ez a több mint 40 dolgozat rendkívül széles skáláját vonultatja fel a társadalom- és a kulturális viselkedés-, valamint az intézményesült kultúra történetének.

Mint jeleztem, a könyvtár alszekció 1989-ig a közművelődésivel együtt működött, de nem csak ehhez kapcsolódóan születtek a könyvtári témájú dolgozatok (kb. 26). A képzést ugyancsak a kezdetektől kísérte a néprajzi, hagyományőrző vonal, ami számos munka központi gondolata lett (21 esetben biztosan), de a különböző művészeti ágak is szép számban adtak témát a hallgatóknak ebben a két és fél évtizedben. Természetesen közművelődési, népművelési jellegű dolgozatok is vannak, akár csak intézménytörténettel foglalkozók vagy inkább pedagógiai, pszichológiai jellegűek. Érdekességként emelhető ki, hogy a művelődésgazdaságtannal foglalkozó pályamunkák zömmel a ’80-as években készültek, míg pl. a filmművészet iránti tudományos érdeklődés a ’90-es években volt a legdivatosabb. Meg kell jegyezni azonban, hogy a dolgozatok jelentős része multi- és interdiszciplinárisnak tekinthető, így a közölt adatok csak tájékoztató jellegűek.

Fontos figyelembe venni azt is, hogy a képzések arculata országszerte más és más, intézményenként és időben is nagy változatosságot mutat. A szakemberképzés folyamatos változása, majd megújulása mellett differenciálódást jelentettek a képzőhelyeken kidolgozott szakirányok, melyek a kihívásokra adott válaszokra törekedtek, mindemellett piacképesebbé kívánták tenni az adott szakot is (T. Molnár 2016b:145). A képzőintézmények tantárgyi struktúrája, választható szakirányaik, specializációik visszaköszönnek a témákban, de többen hivatkoznak szakmai gyakorlatukra is, mint inspirációra, kutatási ötleteik forrására. Ugyanez mondható el a témavezetők bizonyos köréről, akiknek személyisége, tehetséggondozás, ill. egyes témák és a kutatás iránti elkötelezettsége nyomott hagyott nem csak az OTDK témavezetői statisztikáiban, hanem a dolgozatok kimunkálásában is.

Néhány jellegzetesség a vizsgált évekből

1977 (XIII. OTDK)

Helyszín: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged

Ekkorra már önálló egységként működött Debrecenben a Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszék, új helyszíneken kezdték meg a szakemberképzést (1972-ben Gödöllőn, majd a Budapesten, Egerben, Pécsen, Szegeden és Baján is). A képzési keretek rendkívül tágak, a tantárgyak, ismeretkörök

szerteágazóak voltak magukban foglalva a kulturális mellett a felnőttképzési tartalmakat is (Juhász 2016).
A vizsgált 32 dolgozat zömmel a művelődés és a művészetek területéhez kapcsolódik. Többségükben saját korszakuk jelenével foglalkoznak (20 dolgozat), míg csak kisebb részben a távoli múlttal (9) és akadtak általános érvényű – főként művészeti témájú pályamunkák is.
A dolgozatok kétharmada (21) empirikus jellegű volt a rezümék utalásai alapján.
A kulcsszavakat kiemelve és megvizsgálva is visszatükröződnek a művelődési, művészeti jellegű munkák (népdal, népzene, film, festészet, irodalom, …), melyek mellett utólagosan korfestésre alkalmasakat is találhatunk: munkások, munkásbrigádok, munkásművelődés, a szövetkezetek, üzemek, termelés, a KISZ, sőt a permanens önművelés is.
Ezen az országos versenyen 13 különböző intézmény hallgatói versenyeztek egymással, akik közül a legtöbben az akkori Szombathelyi Tanárképző Főiskoláról érkeztek Szegedre.

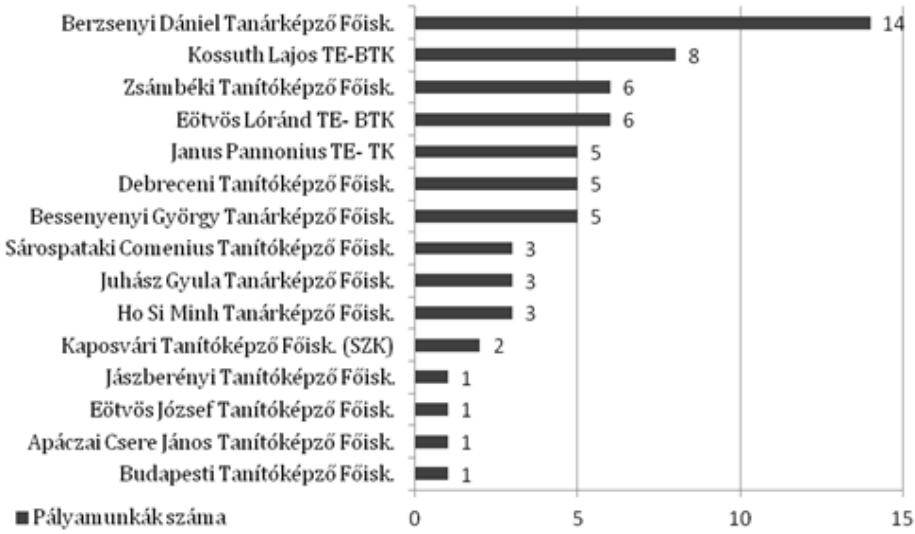
1985 (XVII. OTDK)

Helyszín: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Ebben az évben 64 dolgozat versenyzett, amiből 4 specifikusan könyvtártudományi munkát kivettem a mintából. A résztvevői létszámmal együtt bővült a felkészítő intézmények és a vizsgált tudományterületek köre is. A sok szociológiai és művelődéstörténeti, néprajzi téma mellett megjelent a média, a felnőttoktatás (és képzés), a művelődéspolitika. A vizsgált 60 pályamunka több mint fele empirikus jellegű, de megközelíti ezt az elméleti és történeti jellegű dolgozatok aránya, illetve vannak olyanok is, melyekről információ hiányában nem állapíthatóak meg az alkalmazott módszerek.
29 munka fókuszált aktuális (jelenbéli) témára, bár több ezek közül a múltból vezette le a kialakult helyzetet (pl. hely- vagy éppen műfajtörténeti munkák). 26 olyan dolgozatot találtam, mely kizárólag az elmúlt időkkel, korokkal foglalkozik valamilyen megközelítésből és persze voltak általános, időhöz nem köthető témák is, mint pl. etikai, szociálpolitikai kérdések vagy éppen a szépirodalmi elemzés.
A kulcsszavakból látszik, hogy aktuális témává vált az ÁMK, mint intézménytípus, valamint foglalkozik több dolgozat a televízióval is (mely ekkorra már a legnépszerűbb szabadidős tevékenység hazánkban).

Az intézmények közül továbbra is kimagaslik a Berzsenyi, de tizennégy másik képzőhelyről is érkeztek versenyzők az országos fordulóra.

3. diagram: 1985 OTDK Közművelődési alszekció (N=64)



1987 (XVIII. OTDK)

Helyszín: József Attila Tudományegyetem, Szeged

Ebben az évben indult Esztergomban a 4 éves tanító-művelődésszervező szakos képzés (Juhász 2016), a diákkör vizsgált szekciójának pedig ismét Szeged adott otthont, ezúttal a JATE.

61 dolgozat szerepelt ennek az évnek a rezümékötetében közművelődési címszó alatt, köztük nagyon sok könyvtári témájú, így nem meglepő, hogy érett a helyzet ennek kiválására. Ez utóbbiakat leválogatva 46 rezümét elemeztem részletesebben.

A könyvtári munkákon felül zömmel művelődéstörténeti és művelődés- ill. művészetszociológiai munkákkal találkozunk a hagyományos néprajziak mellett. Ahogyan korábban, most is megjelennek művelődésgazdaságtani dolgozatok és jelen van a médiatudomány is. A dolgozat jellegét tekintve itt is az emprikusak fölényével találkozunk (27 dolgozat a 46-ból).
A munkák fele a rezümék alapján jelen idejű témával foglalkozik, kisebbségben vannak a múltat feldolgozó pályaművek és található több olyan is, mely nem köthető a szorosan vett időhöz, témájuk általánosabb, időben nehezen lokalizálható.
Ebben az időben egyre jellemzőbbé vált, hogy „ellenzéki politikia tevékenységnek tartották a hallgatók kutatásait" (T. Kiss 2000:118), de a rendszerváltáshoz közeledve már kevésbé volt érezhető az ideológiai nyomás, mindez a témaválasztásokban is felfedezhető. A kulcsszavakat tanulmányozva talákozunk az Úttörő Népi Együttessel, a VIT-tel, gyárakkal és a munkáscsaládokkal sok kultúrtörténeti, hagyományőrzéshez kapcsolódó kifejezésen kívül. Mindeközben jelen van a cigányság kutatása, sőt bátrabb témaválasztásokkal is találkozunk, melyek a nők helyzetét vagy fiatalok lakáshozjutási nehézségeit vizsgálja.
Az intézmények sorrendjét tekintve az egyik legszélsőségesebb évet írtuk ekkor a szekció történetében, mikor is tizenhat képzőhely 46 hallgatója közül 22 szombathelyi volt.

1989 (XIX. OTDK)

Helyszín: Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

E történelmileg kiemelt jelentőségű évben már külön alszekcióban szerepeltek a könyvtártudományi dolgozatok, így a képzőhelyek és a pályamunkák számának visszaesése ezzel is magyarázható. A 40 dolgozat még mindig többségében művelődéstörténeti és szociológiai területet dolgoz fel, lassan nő a média és megjelenik közösségszervezés mint téma. Az emprikus feldolgozást választották 26 pályamunka esetében a kutatási módszerek széles tárházát vonultatva fel.
A dolgozatok több mint fele (23) nyúlt aktuális témákhoz, míg 12 tekintett vissza, és 5 pályamű volt olyan jellegű a rezümé alapján, amelynél nem hangsúlyos az idő-vonatkozás.
A rezümékből utólagosan kiemelt kulcsszavakkal kapcsolatban elmondható, hogy hangsúlyosan jelen van az érték fogalma és az ízlés, találkozunk a

nyitott házakkal, legalább két dolgozat foglalkozik a lakótelepekkel és immár a munkanélküliség, a foglalkoztatás kérdése is megjelenik, valamint a politkia karikatúrák elemzése az 1968-as és az 1988-as évből.
A fiatalok érdeklődési körébe tartozó rock zene szinte minden évben feltűnik valamilyen vonatkozásban.
11 képzőhely delegált a változás évében hallgatót az országos konferenciára, köztük változatlanul őrizte első helyét a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola (13 fővel), de hét hallgató a rendezést vállaló nyíregyházi intézményt is képviselte.

1993 (XXI. OTDK)

Helyszín: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged

1992-től sorra terjedt el a főiskolákon a művelődésszervező főszakos képzés szakpárban, Debrecenben és Pécsen pedig 5 éves művelődési (és felnőttképzési) menedzserképzés vette kezdetét. A képzőintézmények sora bővült, az egyes képzéseken belül választható szakosodási lehetőségek pedig még tovább növelték a szak népszerűségét és sokszínűségét (Juhász 2016). A hat év után ismét Szegeden tartott országos konferenciára kevesen neveztek, a beadott dolgozatok száma az 1989-es felére esett vissza. A felkészítő intézmények száma ekkor volt a legalacsonyabb: mindössze hat felsőoktatási létesítmény növendékei szerepltek. A 21 résztvevő több mint fele (13) Szombathelyről érkezett. Ott 1990-től szakirányként működött tbk. a művészet-és drámapedagógia, valamint a tömegkommunikáció-film-videó, ami leképeződik a következő évek TDK- dolgozataiban.
Érdekes megfigyelni, hogy a rendszerváltást követően ebben az évben az elméleti dolgozatok domináltak (21 munkából 8 minősül empirikusnak a rezümé alapján), míg a korábbi konferenciákon egyértelműen a gyakorlatias megközelítés felé billent a mérleg. E mellett arányosan oszlanak el a dolgozatok idő vonatkozásában, mert 7 esetében egyételműen múltbeli események vannak a középpontban, 5 pályamunka jelenidejű jelenségeket tár fel, viszont van 9 olyan is, melyek idő tekintetében nem sorolhatóak be egyértelműen.
Az egyesülési jogi törvény és hatása megjelenik ugyan, valamint szintén új szín az animáció és a fiatalok jövőképével való foglalkozás, de a pályamunkák többsége inkább „biztonsági játékkal" filmművészeti,

irodalmi, zenei vagy néprajzi témákat dolgoz fel, láthatólag kevesebben vállalkoznak aktuális jelenségek boncolgatására.

1995 (XXII. OTDK)

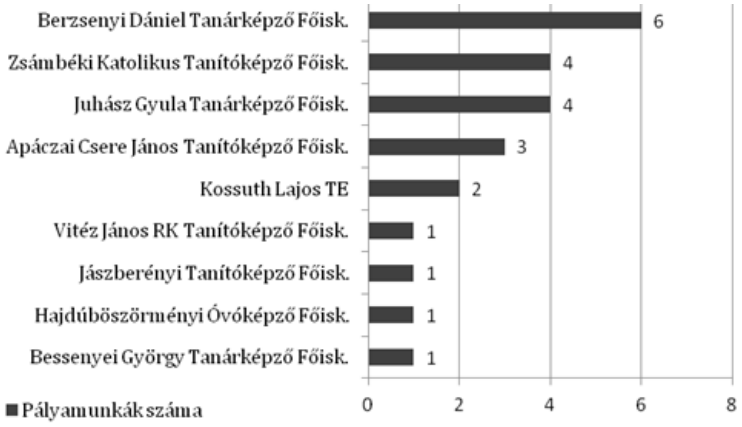
Helyszín: Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola

A mélyrepülés folytatódott, de a képzőhelyek képviselete legalább már arányosabban alakult, több helyről (9 intézményből) érkeztek hallgatók és kiegyensúlyozottabb volt a részvételi arány.

Az előző OTDK-hoz hasonlóan maradt az elméleti/történeti jellegű munkák dominanciája (13 ilyen dolgozat mellett 10-en nyúltak empirikus eszközökhöz), sőt ehhez már az is társult, hogy átbillent a mérleg az idő vonatkozásában is. Míg a ’90-es éveket megelőzően a hallgatók saját jelen korukat dolgozták fel leggyakrabban, addig ez 1993-ra visszaszorult, 1995-ben pedig már 23 főből 16-an a múltba nyúltak vissza témáért.

Ezen a konferencián egyedi esetként kiemelem, hogy szerepelt négy hallgató, akik külön dolgozatokban dolgozták fel a Népművelési Intézet történetét, de a kulcskifejezések között olyanok is feljegyezhetőek, mint az animáció, a szubkultúra és network kifejezések, melyek a modernebb vonalat képviselik.

4. diagram: 1995 OTDK Közművelődési alszekció (N=23)



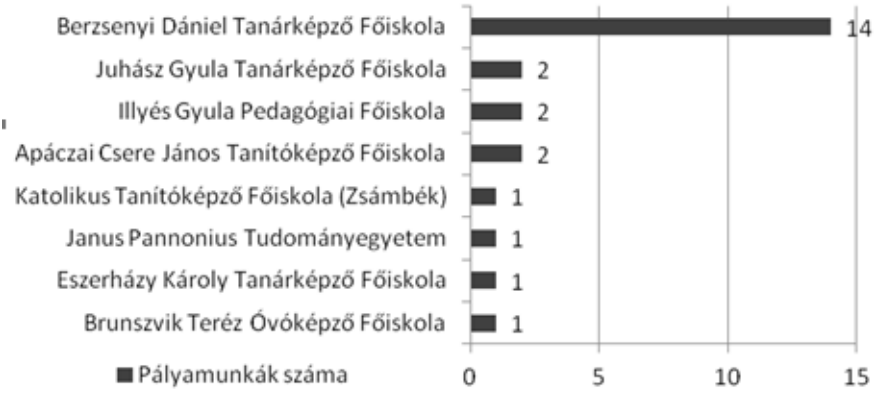
1997 (XXIII. OTDK)

Helyszín: Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola, Szekszárd

Az 1997. évi CXL. törvény születésének évében megrendezett konferencián szereplő 24 dolgozat több mint fele ismét szombathelyi hallgató munkája, az arányok az 1993-as évhez hasonlítanak. Az elméleti jelleg dominál, a pályamunkák kétharmada ilyen, és még mindig kevesebben foglalkoznak a jelen eseményeivel, jelenségeivel (a dolgozatok harmada), mint a múlttal vagy általánosabb érvényű művészeti kérdésekkel (pl. a filmművészet, tánc vagy az esztétika).

Több rezümében olvashatunk utalást arra vonatkozólag, hogy tanórai feladatok, gyakorlóhelyek és az ott végzett munka keltette fel a szerző érdeklődését és indította el a kutatásban, a dolgozat elkészítésében. Kis túlzással azt állíthatjuk, hogy ez a szekció ebben az évben Török Gábor és Csider Sándor hallgatóiból állt, akikre oktatóik és az általuk oktatott tantárgyak gyakoroltak nagy hatást. Így pl. a drámapedagógia, a kulturális animáció és közösségfejlesztés mint kulcsszavak valós kurzuscímekkel mutatnak egyezést.

5. diagram: 1997 OTDK Közművelődési alszekció (N=24)



1999 (XXIV.OTDK)

Helyszín: Kőrös Főiskola, Békéscsaba

Az utolsó vizsgált évben a dolgozatok száma emelkedést mutatott (31), a résztvevő intézmények száma megsokasodott, a hallgatók arányosan képviselték intézményeiket az országos versenyben, ahol feltűnt a szombathelyi pályamunkák hiánya.

Több volt az elméleti dolgozat (19), mint az empirikus (11) és idegenforgalmi témában egy kifejezetten innovációt célzó tudományos dolgozat is megjelent. Továbbra is kicsit többen nyúltak múltbéli vagy általánosnak tekinthető témákhoz (18-an), mint saját időszakuk vizsgálatához (13 fő).

Megjelent a projektmódszer, a szubjektív jólét, a Soros Alapítvány kultúratámogató tevékenysége és a cigányságra irányuló kutatások (az Eötvös József Főiskola bajai hallgatói révén), mégis a művészeti témák voltak többségben ezen a konferencián (legyen szó irodalomról vagy zenéről, esetleg képzőművészetről vagy építészetről).

Befejezés

Azt lehet látni a rezümék áttekintésekor, hogy azok magukon viselik az adott intézmény korabeli képzésének képét, de sokkal inkább a tehetséggondozásban elkötelezett oktatók és tantárgyaik, kurzusaik vagy éppen kutatási területük hatását. Éles cezúrát jelent a rendszerváltás a dolgozatok számában, de ezen túlmenően azok témáiban, a pályamunkák jellegében és időorientációjában is. Bár az 1991-es debreceni diákköri konferencia anyagai nem érhetőek el, 1990-es években a ’80-as évekhez képest a változások statisztikailag is kimutathatóak. Egyfelől a dolgozatok száma a korábbiak felére esett vissza. E csökkent számú dolgozat többsége pedig inkább elméleti jellegű volt, és inkább a múlt (főként a távolabbi múlt) feldolgozása felé fordult, míg a ’80-as években ennek a fordítottja volt tapasztalható (azaz: több volt az empirikus dolgozat és az aktuálisabb témákkal, a jelen-idővel foglalkozó). A pályázók a vizsgált utolsó évtizedben kevésbé vállalkoztak érzékeny területek kutatására és szívesebben nyúltak általános témákhoz. A képzés és az intézmények működése terén ekkoriban tapasztalt útkeresés, egyfajta identitásválság tehát megfigyelhető lenyomatot hagyott a tudományos diákköri munkán is.

A tartalomelemzésen alapuló kutatás tovább folytatódik az ezredfordulót követő konferenciák teljes anyagának feldolgozásával, hiszen az ezredfordulót követően újabb tartalmas és izgalmas időszak következett, mely napjainkig és a következőkben is érdekes kutatási terepnek ígérkezik.

Felhasznált irodalom

- Anderle, Ádám (2011): A magyar tudományos diákköri konferenciák története (1951– 2011). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Bozsó, Renáta (2017): Felnőttképzési témával az OTDK-n. In: Buda, András – Kiss, Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei. Debrecen, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 284-297. p.
- Gyarmathy, Éva dr. (2001): Projektkönyv. Tehetséggondozó projektek készítése és használata. Miskolc, Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete.
- Juhász, Erika (2016): A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon. Debrecen, Csokonai Kiadó.
- Kékes Szabó, Mihály (2011): Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. In: Anderle, Ádám: A magyar tudományos diákköri konferenciák története (1951– 2011). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 353-396. p.
- T. Kiss, Tamás (2000): A népművelőtől a kulturális menedzserig. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- T. Molnár, Gizella (2007): A kultúraközvetítő szakemberképzés Szegeden In: T. Kiss, Tamás (szerk.) Kultúra - művészet - társadalom a globalizálódó világban. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 135-142. p.
- T. Molnár, Gizella (2010): A népművelőtől az andragógusig – a hallgatóknak közvetített ismeretek tartalmi változásai In: Juhász, Erika-Szabó, Irma (szerk.) Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés Debrecen, Csokonai Kiadó, 288-303. p.

- T. Molnár, Gizella (2016a): A népművelőtől a közösségszervezőig – a kultúraközvetítő szakemberképzés negyven éve Szegeden. In: Sütő, Erika-Szirmai, Éva-Újvári, Edit (szerk.): Sodrásban: képzések, kutatások (1975-2015). Szeged, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 15-33. p.
- T. Molnár, Gizella (2016b): A kultúraközvetítő szakemberképzés a népművelőtől a közösségszervezőig. In: Juhász, Erika (szerk.) A népműveléstől a közösségi művelődésig Debrecen, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet 143-153. p.

Fintor Gábor – Szabó József

EGÉSZSÉGMAGATARTÁSI SZOKÁSOK VIZSGÁLATA EGY HÁTRÁNYOS HELYZETŰ RÉGIÓ ISKOLÁIBAN

Abstarct: Conduct analysis of health habits in schools in a disadvantaged region

Our research aims to map the upper-primary students in the Northern Great Plain region of behavioral health habits during physical education classes daily implementation. The self-administered questionnaire was filled out by students, in the presence of teachers between January and March 2016 pupils (N = 1153). The sampling frame was all research institutions from three counties belonging to the Northern Great Plains region, which is run by the elementary school upper secondary school education classes. The sample can be considered representative for the county, a region, on the basis of township-level and student numbers.

The results concluded that the boys themselves are characterized by a higher proportion of girls compared to high health status. The most common problem in health anxiety, fatigue occurs among students, the girls show a more significant problems in all areas own their condition. It concluded that boys are more satisfied with them more accepting of their appearance. Among the health protective factors we conduct high, weekdays at very low levels for the weekend to enjoy breakfast. Less than half of the sample having breakfast every day, and concern is that the fruit and vegetable consumption is less and less as age increases. However, our research proved to be as protective of sports among elementary school children.

Bevezetés, a téma relevanciája

Hazánkban jelentős oktatáspolitikai beavatkozás történt 2012-ben a mindennapos tanórai testnevelés bevezetésével, melynek egyik legfontosabb célja a sport megszerettetése, illetve így az egészségi állapot javítása. Erre azért van szükség, mert a megfelelő testmozgás (a napi közepes intenzitású 60 perces mozgás WHO ajánlása alapján (Strong et. al. 2005)) kritikusnak mondható társadalmunkban (Perényi 2014, Kovács 2014), pedig a mennyiségileg és minőségileg is megfelelő testmozgás elengedhetetlen fontossággal bír (Csányi – Révész 2015). Ráadásul számos tanulmány bizonyítja a gyermekek aktivitása és jövőbeni egészségi állapotuk között összefüggést (Sallis et. al. 2000, Karsai et. al. 2013). Fiatalkorban rögzülnek azok a minták, melyek egész életünkre hatással lesznek, ezért kiemelt téma a gyermekek egészsége és egészségmagatartása (Rácz 2005, Fintor 2016). Az egészséget veszélyeztető magatartási tényezők közül az egészségtelen táplálkozás, a mozgásszegény életvitel és a rizikómagatartások (dohányzás, alkohol- és kábítószer-fogyasztás, korai szexuális élet) a meghatározó. A gyermekek életmódja (táplálkozás, mozgás, rizikómagatartás) a népesség egészségi állapotának meghatározása szempontjából is jelentős, hisz ők lesznek a jövő munkásai, adófizetői, akiknek az egészségi állapota az ország gazdasági működése szempontjából kiemelten fontos. Ha korai életkorban támogatjuk az egészséges választásokat, akkor ez felnőttkorban is pozitív egészségkimenettel járhat (Páll 2004).

A téma újszerűségét jelenti, hogy a vizsgálat mindennapos testnevelés bevezetését követő negyedik évben készült, egy olyan kevésbé kutatott régióban, melyben hátrányos helyzetű diákok tanulnak (Fintor 2017).

Az empirikus kutatás

Kutatásunk célja, hogy feltérképezzük az észak-alföldi régió felső tagozatos tanulóinak egészségmagatartási és sportolási szokásait a mindennapos tanórai testnevelés bevezetésének időszakában.

A kutatás módszertana

Az intézmények és az osztályok kiválasztása többlépcsős, csoportos rétegzett mintavétellel készült, a mintába kerülési valószínűség biztosítását pedig a Proportional Probability to Size módszerrel értük el, ami esetünkben a felső tagozatos tanulók egységenkénti létszámával volt arányos. Ez alapján a régió minden felső tagozatos fiataljának ismert és közel azonos volt a mintába kerülési valószínűsége, így a mintát intézményi szinten valószínűségi mintának nevezhetjük. A kvantitatív kutatás kérdőívét 2016 januárja és márciusa között pedagógusok jelenlétében töltötték ki a tanulók. Mintavételi kerete az észak-alföldi régióba tartozó három megye (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Hajdú-Bihar megye és Jász-Nagykun-Szolnok megye) minden olyan intézményének összességét jelenti, amelyek az általános iskola felső tagozatos osztályait (5-6-7-8. évfolyamok) iskolai képzésben foglalkoztatják. Elsőként a régió megyei szintű intézményi- és tanulólétszám arányait vizsgáltuk meg, s meghatároztuk, hogy a három megyében külön-külön milyen arányban kerüljenek kiválasztásra a válaszadók. A mintavétel második lépcsőjében a megyék településeit három csoportra osztottuk, ezen a csoportosításon belül határoztuk meg a kiválasztandó települések konkrét számát. Ebben a lépésben a településeket nem a klasszikus településnagyság, vagy településtípus szerinti kategóriákba osztottuk (város, falu, illetve lakónépesség szerint), hanem az alapján képeztünk csoportokat, hogy hány iskola található az adott településen. A mintavétel utolsó lépcsőjében településen belül egyszerű véletlen mintavétellel választottuk ki az iskolát, ezen belül pedig csoportos mintavétellel az 5-6-7-8. évfolyam egy-egy osztályát teljes körűen a mintába illesztettük.

A három megye 15 iskolájából összesen 1177 tanuló adatait tudtuk elemezni. A teljes mintanagyság 1153 fő volt. A minta a használt szempontok alapján az észak-alföldi régióra vonatkozóan megyei, településméret szinten és tanulószám alapján reprezentatívnak tekinthető.

A keresztmetszeti vizsgálatban elhelyezett retrospektív kérdésekkel az okokozati folyamatok feltárására is törekedtünk. A kapott adatok feldolgozása az SPSS 21 matematikai statisztikai programcsomag alkalmazásával történt. A vizsgált iskolák intézmény-fenntartói típus szerint tükrözték a régió állami, egyházi, minisztériumi arányait.

Kutatási kérdések

Arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok egészségmagatartása miképpen jelenik meg az intézményeket érintő oktatáspolitikai beavatkozást (mindennapos testnevelés bevezetését) követő időszakban.

Egészségmagatartási szokások

Az első kérdésegységben a *rizikómagatartási szokásokat* vizsgáltuk (Pikó 2010, Németh 2010, Arnold 2014). Sok esetben a megfigyelt kutatási eredmények azt támasztják alá, hogy a dohányzást a fiatalok 75%-a már kipróbálta, 50% alkalmanként is rágyújt a vizsgált korcsoportban. Az alkoholt 50–70% próbálta ki, 30%-ukra jellemző heti rendszerességgel. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy mintánk esetében a nemek között van-e eltérés a dohányzást és az alkoholfogyasztást illetően a fiúk vagy a lányok javára. Továbbá arra is, hogy a rendszeres sportolás védőfaktornak számít-e (Mikluán–Keresztes–Pikó 2010, Kovács 2014)? Második kérdésblokkunkban az *egészségvédő magatartást* vizsgáljuk, hiszen nemzetközi viszonylatban javítani kellene a fiatalok táplálkozási szokásain. Arra keressük a választ, hogy a vizsgálatban résztvevő gyermekek rendszeresen reggeliznek-e, fogyasztanak-e megfelelő mennyiségben zöldséget, gyümölcsöt (Németh 2014, Csányi–Révész 2015). Vizsgáljuk továbbá a tanulók sportolási szokásait, azt, hogy vajon mi jellemzi fizikai aktivitásukat (Ács–Borsos–Rétsági 2011, Shephard és mtsai 2013, Rétsági 2015, Vass és mtsai 2015).

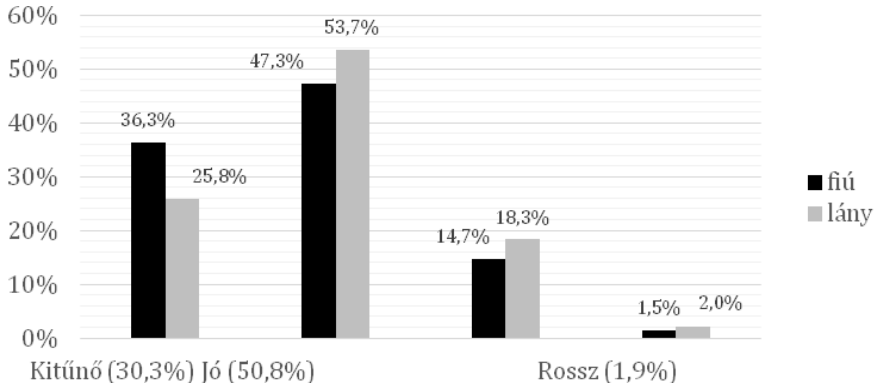
Az egészségi állapot vizsgálata

A mentális egészség és pszichés jóllét kihat a testi egészségre is, és megalapozza a „teljes" életet, olyan erőforrás, amely hozzájárul a betegségek megelőzéséhez, és a mindennapi élet kihívásaival és követelményeivel való megküzdéshez. A szubjektív egészség azt jelenti, hogy az egyén milyennek észleli, illetve értékeli saját egészségi állapotát. A fiatalkori szubjektív egészségi állapot előre jelezheti a felnőttkori egészségi állapotot is (Németh 2014).

Először arra kérdeztünk rá, hogy a tanulók mennyire elégedettek saját egészségi állapotukkal: kitűnőnek, jónak, esetleg rossznak ítélik azt. Eredményeink szerint a tanulók a saját egészségi állapotukat leginkább jónak vagy kitűnőnek (81,1%) ítélték meg, csak 1,9%-uk véli azt rossznak, ami közel azonos értéket mutat a HBSC kutatásával (Németh 2014). A

nemenkénti megoszlás esetében (1. ábra) azt figyelhetjük meg, hogy a fiúk magasabb arányban jellemzik magukat kitűnő egészségi állapotúnak a lányokkal szemben, ami szintén egyezést jelez a 2011-es nagymintás országos adatokkal. Ezt a különbséget a 2 mintás t-próba eredménye is megerősíti (t=3,373), vagyis szignifikáns különbség (p<0,001) van a nemek között az egészségi állapotuk megítélésében.

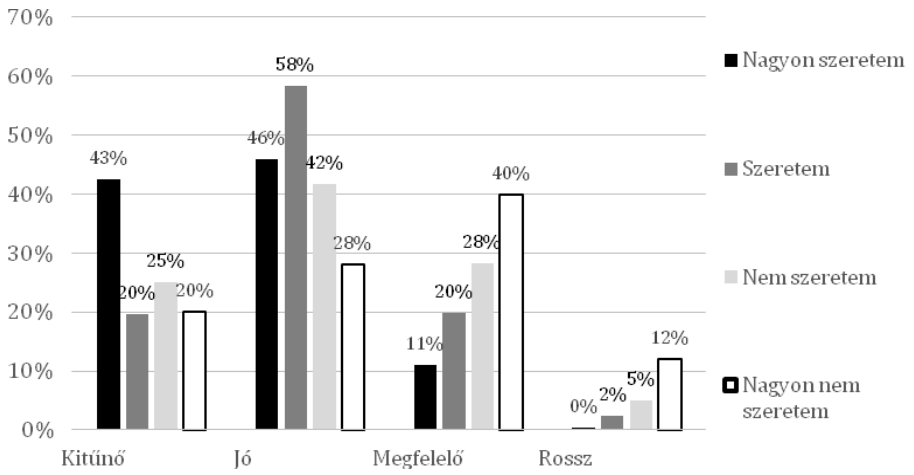
1. ábra: Az egészségi állapot jellemzése a nemek megoszlásában (%) N=1089



(Forrás: Saját szerkesztés)

Kereszttábla elemzéssel azt is megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés van aközött, hogy a tanulók milyennek érzik az egészségüket, illetve mennyire szeretik a testnevelésórákat (2. ábra). Látható, hogy azok a tanulók, akik nagyon szeretik a testnevelésórákat, az egészségüket 89%-ban jónak vagy kitűnőnek értékelik. Azok, akik nem szeretik a testnevelésórákat, azok saját egészségi állapotukat 52%-ban csak megfelelőnek vagy rossznak tekintik. (Pearson Chi^2=104,962 p<0,001).

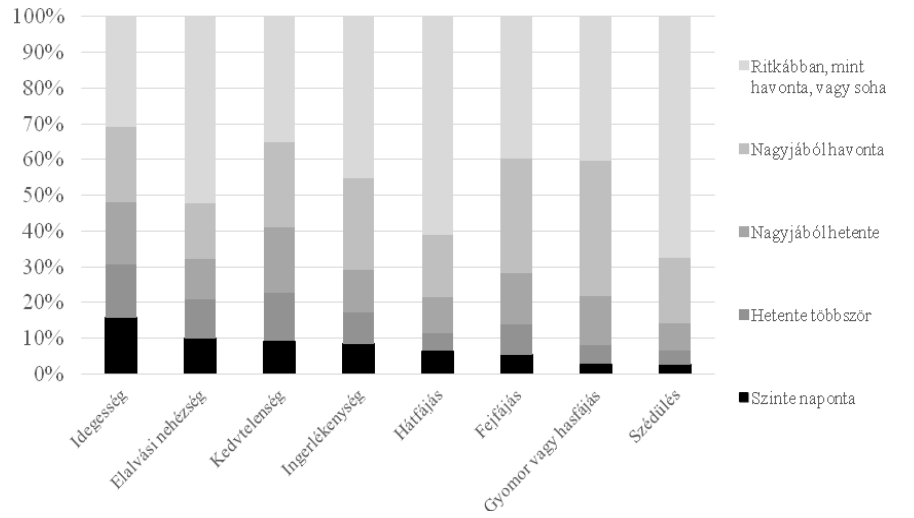
2. ábra: A testnevelésórák kedveltsége és az egészségi állapot megítélésének összefüggése (%) (N=1085)



(Forrás: Saját szerkesztés)

Megkérdeztük a tanulókat, hogy az általunk megjelölt egészségügyi problémák közül melyiket, milyen gyakorisággal (1= szinte naponta … 5= ritkábban, mint havonta vagy soha) tapasztalják saját magukon (3. ábra).

3. ábra: Az egészségi problémák gyakorisága (%) N= 1153



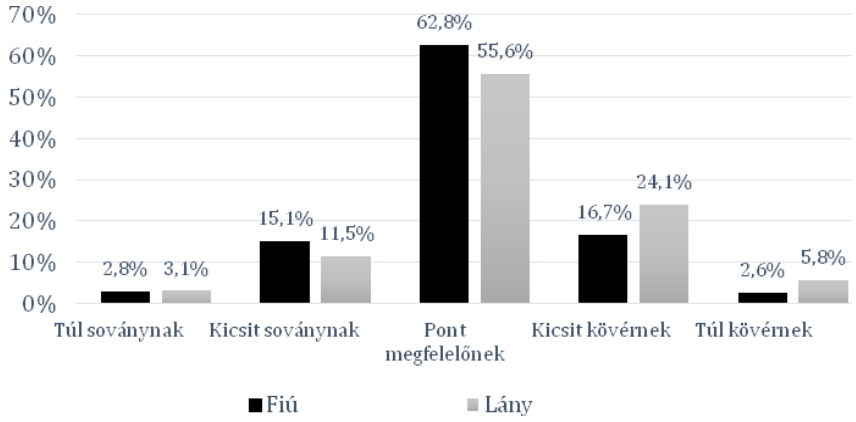
(Forrás: Saját szerkesztés)

Az ábrán jól látszik, hogy a tanulók leggyakrabban fáradtnak érzik magukat: minden harmadik tanuló naponta, fele (50%) pedig legalább hetente többször érzi magát fáradtnak. Szembetűnő, hogy a tanulók harmada hetente többször idegeskedik, illetve minden tizedik tanuló tapasztal napi szinten elalvási nehézséget, kedvtelenséget, illetve ingerlékenységet. Legritkábban a hátfájást és a szédülést említették. Kruskal–Wallis teszttel vizsgáltuk, hogy kimutathatóak-e különbségek a magukat jó vagy éppen rossz egészségi állapotúnak ítélők között a megjelölt egészségügyi problémák gyakoriságában. A csoportok közti különbségek minden probléma esetében szignifikáns különbséget mutattak, a magukat rossz vagy megfelelő egészségi állapotúnak ítélőknél az egészségügyi problémák gyakorisága sokkal magasabb értékben jelent meg, mint a jó vagy kitűnő egészségi állapotúak esetében.

A nemenkénti vizsgálatoknál megmutatkozik, hogy a lányok minden egészségügyi problémát alacsonyabb rangátlaggal jelöltek meg, mint a fiúk, vagyis nagyobb problémaként kezelik őket. Ez erősíti a HBSC 2016-os felmérését, mely szerint 2002 óta folyamatosan emelkedik a kedvetlen, ideges, fáradékony tanulók aránya, amit magyarázhatunk azzal, hogy a 2010/11-es tanévhez képest 2013/14-re jelentős mértékben nőtt a magyar közoktatásban részt vevő tanulók oktatással kapcsolatos munkaterhelése (Székely 2015).

Eredményeink szerint 59,2%-uk ítéli magát pont megfelelőnek, 4,3%-uk túl kövérnek, 3,0%-uk túl soványnak, kicsit kövérnek 20,4%-uk, és 13,1%-uk kicsit soványnak (4. ábra). A nemek vizsgálatánál a lányok kritikusabbak magukkal szemben, többen gondolják kicsit vagy túl kövérnek magukat, mint a fiúk. A testképre vonatkozó állításoknál egyértelműen megmutatkozik a lányok elégedetlensége: a lányokat nyugtalanítja a kinézetük, nem kedvelik a testüket, sőt dühösek is rá néha. Ezzel szemben a fiúk elégedettebbek külsejükkel, jobban érzik magukat a bőrükben, jobban szeretik a testüket annak ellenére, hogy az nem tökéletes.

4. ábra: A testalkat megítélésének nemenkénti megoszlása (%) N=1082



(Forrás: Saját szerkesztés)

Rizikómagatartási szokások vizsgálata

Arnold (2014) elemzésében számos kutatást említ, miszerint a gyermekek körében rövidebb idő és kevesebb cigaretta elszívása is kialakíthat nikotinfüggőséget, mint a felnőtteknél. Ezért is fontos a prevenció, a megelőzés.

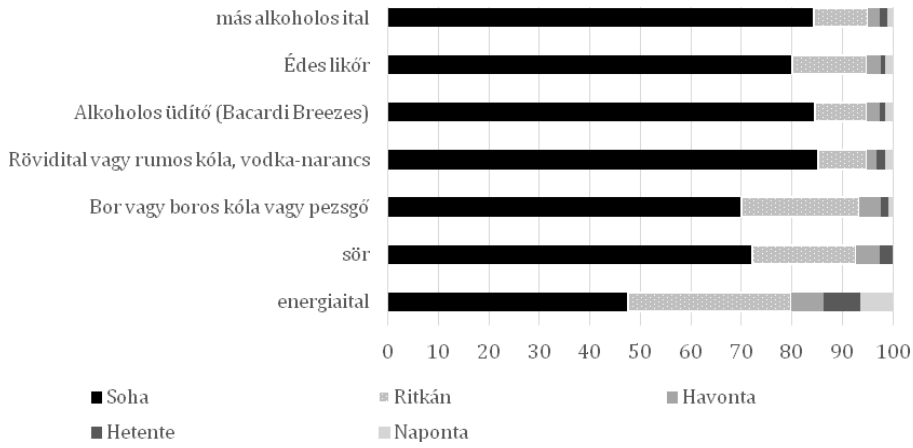
A *dohányzás* megjelenése a vizsgált régióban 13%-os értéket mutat. A tanulók 87%-a sohasem dohányzik, de a fiúk szignifikánsan többet gyújtanak rá 1-2 szálra a lányoknál. Azok, aki rendszeresen dohányoznak (3,7%), azok 41,4%-a naponta, 26,8%-a ritkábban, mint hetente gyújt rá. Megállapíthatjuk, hogy a HBSC kutatásokkal ellentétben jobb eredményeket kaptunk, hisz náluk 2010-ben és 2014-ben is magas a dohányzók aránya. Ezen kívül az európai országok felmérése kapcsán is jobb eredményekről számolhatunk be. A mi kutatásunk alapján ott előkelő pozícióban szerepelnénk. Tegyük hozzá persze, hogy azok 2015-ös eredmények, és a tendencia csökkenő eredményekről számol be, így akár egy év elteltével is változhatnak az eredmények (ESPAD 2015).

Arnold (2014) hazai és nemzetközi kutatási eredmények alapján megállapítja, hogy az *alkoholfogyasztás* elterjedése folyamatosan nő az 1990-es évektől.

Problémaként hangsúlyozza, hogy minél korábban kezd el valaki alkoholt fogyasztani, annál nagyobb az esélye a későbbi problémás használatnak vagy a függés kialakulásának, ráadásul az ivás korai kezdete növelheti az alkoholfogyasztással töltött évek számát is. Mi az alkoholos italok mellett az egészségtelen üdítőket is górcső alá vesszük.

Az egészségtelen italfogyasztást az alábbi megoszlás mutatja (5. ábra). A tanulók 52%-a fogyaszt energiaitalt, és 12%-uk naponta teszi ezt. Ennek eloszlásában a nemeknél a fiúk szignifikánsan többen isszák ezt napi rendszerességgel.

5. ábra: Az egészségtelen italok fogyasztásának megoszlása (%) N=1139



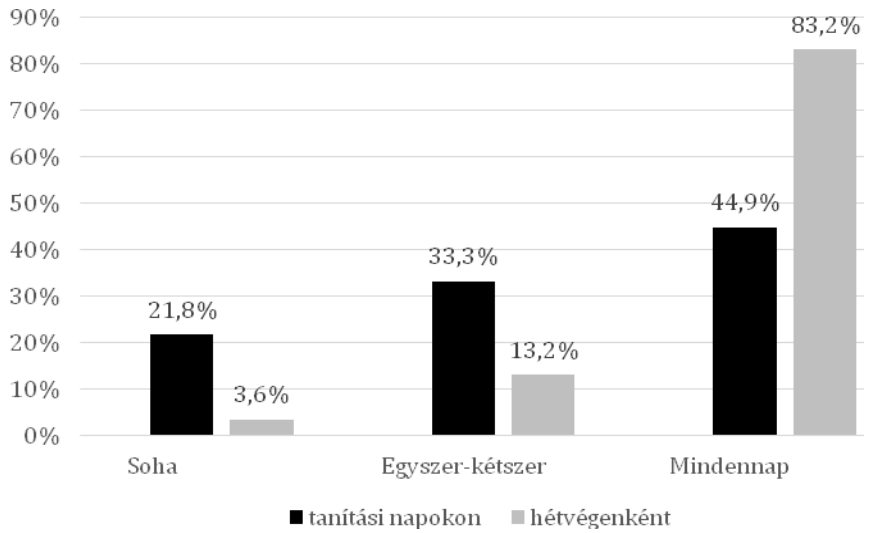
(Forrás: Saját szerkesztés)

Egészségvédő magatartás

A tanulók egészségét nagymértékben meghatározzák a *táplálkozási szokásaik*, amelyek egyik sarkalatos pontja a reggeli étkezés. Mint ahogy azt korábban a szakirodalom segítségével ismertettük, a megfelelő mennyiségű és minőségű reggeli elfogyasztása nélkülözhetetlen az iskolás fiatal számára, hiszen az befolyásolja az iskolai figyelem intenzitását és a tanulás hatékonyságát (Wesnes és mtsai 2003). A reggelizés rendszeres kihagyása legtöbbször együtt jár más egészségtelen táplálkozási szokással és egyéb rizikó magatartásformákkal is (Hoglund és mtsai 1998).

A reggelizési szokások vizsgálata tehát fontos részét képezi az egészségtudatosság értelmezésének. A már az elméleti részben bemutatott HBSC kutatásokhoz hasonlóan azt kérdeztük a tanulóktól, hogy a tanítási napokon, illetve hétvégén milyen rendszerességgel reggeliznek (6. ábra). A Wilcoxon próba eredménye ($Z=-18{,}315$, $p<0{,}001$) kimutatta, hogy különbség található a tanítási időben és hétvégén történő reggelizési szokások esetében. Hétvégén a tanulók 83,2%-a reggelezik rendszeresen, míg hétköznapokon csak 44,9%-uk. A tanulók 21,8%-a soha nem reggelizik hét közben, míg a hétvégén csak 2,8%-uk nem. Ezek az eredmények szinte megegyeznek a korábbi országos vizsgálatokkal (Németh 2010, Németh 2014).

6. ábra: A tanulók reggelizési szokásának megoszlása a tanítási és hétvégi napokon (%) N=1111



(Forrás: Saját szerkesztés)

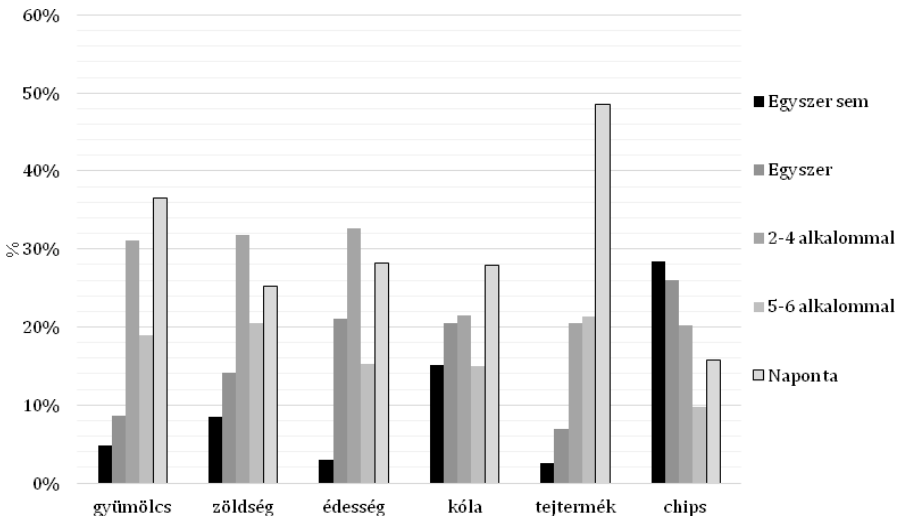
A következő kérdésnél az egészséges és egészségtelen ételek fogyasztásának rendszerességét, vagyis a táplálkozásuk minőségét vizsgáltuk meg (7. ábra).

A jelenlegi táplálkozási ajánlások szerint naponta legalább háromszor ajánlott zöldséget és gyümölcsöt fogyasztani, szomjunk oltására a víz, az ásványvíz a javasolt, és kerülni kell a hozzáadott cukorban gazdag táplálékok, italok gyakori fogyasztását. Összességében a tanulók 36,6%-a válaszolta azt, hogy napi szinten fogyasztanak gyümölcsöt, ami kicsivel több a HBSC 2010 és 2014-es kutatásokhoz képest (31,1%, 32,6%). A tanulók 4,7%-a hetente egyszer sem fogyaszt gyümölcsöt, ennél magasabb értékkel (18,2%) találkoztunk (Németh 2010).

A nemek között ugyan szignifikáns különbséget nem tapasztaltunk a gyümölcsfogyasztás rendszerességével kapcsolatosan, a lányoknak 38,8%, míg a fiúknak 33,6%-a fogyasztja naponta. Elmondható, hogy az országos vizsgálathoz hasonlóan a fiúk kevesebb gyümölcsöt fogyasztanak a lányoknál.

A következőkben a tanulók *sportolási gyakoriságát* vizsgáljuk. Ennek a kérdéskörnek a vizsgálata is érdekes eredményeket hordoz magában, hisz a tanulók kötelező óraszáma a mindennapos testnevelés bevezetésével megnövekedett, így ennek kapcsán kívánjuk feltérképezni, hogy az iskolán kívüli sportolási gyakoriságuk milyen eredményeket mutat.

7. ábra: A tanulók egészséges és egészségtelen ételek fogyasztásának megoszlása (%) N= 1115



(Forrás: Saját szerkesztés)

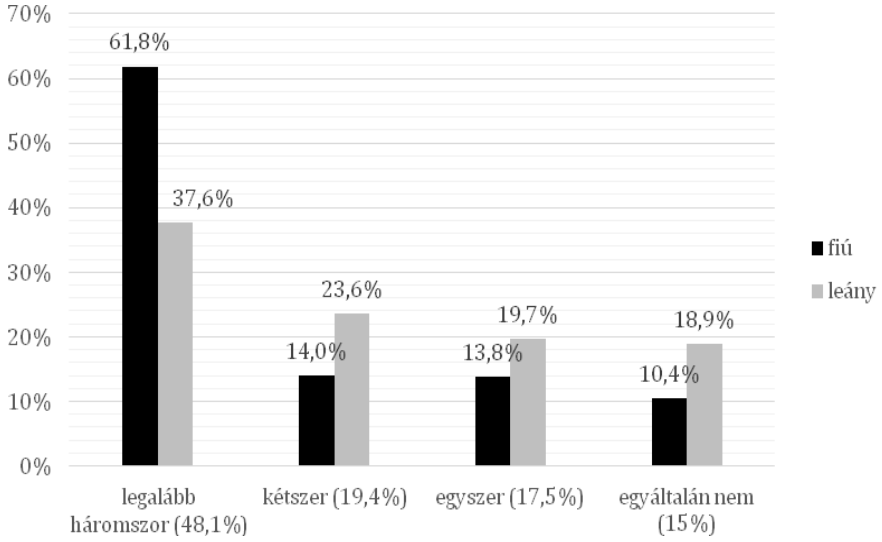
Az előzetes kutatási eredményeink alapján a tanulók között 37,2% azok aránya, akik legalább hetente háromszor sportolnak (Fintor 2013). Ez az adat már a mindennapos testnevelés bevezetése utáni időszakot mutatja. A fiúk rendszeresebb sportolási gyakoriságát több kutatási eredmény alátámasztja (Gergely 2002, Ács–Borsos–Rétsági 2011, Fintor 2014).

Ezen előzetes kutatási eredmények tudatában mi azt vizsgáljuk, hogy mi jellemzi jelenlegi mintánk testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságát.

A tanulók testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságára[32] kérdeztünk rá. A kérdőív kitöltésekor felhívtuk a tanulók figyelmét, hogy a testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságról van szó, ami alkalmanként minimum 60 percet és legalább mérsékelt intenzitású mozgást jelent. Továbbá rákérdeztünk arra is, hogyha nem sportolnak, annak milyen okai, tényezői vannak. Megfigyelhető, hogy a fizikai aktivitás rendszerességét a nem nagymértékben befolyásolja. A hetente legalább háromszor sportolók aránya a vizsgált régióban 48,1% (8. ábra). A Magyar Ifjúságkutatás 2016-os adatainál ez 36%, és a fiúk és lányok csoportja közt szignifikáns különbség figyelhető meg, hisz a fiúk többen sportolnak hetente legalább háromszor (61,8%), mint a lányok (37,6%). A saját kutatásunknál is hasonló eredményt mutattunk ki a csoportokon belül is ($p<0{,}001$, rang átlag$_f$=472,42, rang átlag$_l$=604,97), hiszen a fiúknak csak 24,2%-a nem vagy csak egyszer sportol hetente, a lányoknál ez közel 40%-ot jelent. Ennek okaként a lányok a következőket említették: „*nem érdekel*”; „*nincs rá időm*”; illetve megjelent még az indokok között a mindennapos testnevelésórák megjelenése és az iskolai napi szintű sportolás. Ezzel szemben a fiúknál az időhiány és a lustaság, amik meghatározzák a sportolás hiányát.

[32] A kérdőívben szereplő gyakoriságok: 1: Hetente legalább háromszor sportolok, 2: Hetente kétszer sportolok, 3: Hetente egyszer sportolok, 4: Egyáltalán nem sportolok

8. ábra: A testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriság és a nem megoszlása (%) N= 1115



Összegzés

Az egészségi állapot leggyakoribb problémájaként az idegesség, fáradékonyság jelentkezik a tanulók körében, ugyanakkor a lányok minden területen jelentősebb problémákat tapasztalnak állapotukról. Rávilágítottunk arra is, hogy akik egészségesebbnek gondolják magukat, azok a kinézetükkel is elégedettebbek.

A tanulók a rizikó egészségmagatartási tényezők tekintetében a dohányzást illetően jól állnak, és a nemek között nincs jelentős eltérés, tehát a dohányzók aránya összességében nem túl magas a korábbi országos kutatásokhoz képest. Más a helyzet az egészségtelen italok fogyasztása terén, hisz a fiúk több energiaitalt isznak.

Az egészségvédő magatartási tényezők közül a reggelizésre vonatkozóan hétvégén magas, hétköznap igen alacsony értékeket kaptunk. A minta kevesebb, mint fele reggelizik naponta, és aggodalomra ad okot az is, hogy a gyümölcs- és zöldségfogyasztás is egyre kevesebb az életkor emelkedésével. Az általunk kapott eredményeket nézve elmaradunk nemzetközi kitekintésben is.

Fontos eredménynek tulajdonítjuk a rendszeres fizikai aktivitást, mint védőfaktort a korcsoport körében, hisz magas a rendszeresen iskolán kívüli sportolók aránya, s ez akkor is figyelemre méltó, ha legtöbben hobbi tevékenységként űzik azt (sportolási szint elemzését a tanulmány terjedelmi korlátai miatt kihagytuk). Ezzel együtt felhívjuk a figyelmet arra, hogy a sportolás terén a lányok komoly lépéshátrányban vannak a fiúkhoz képest.

Felhasznált irodalom

- Arnold, Petra (2014): Rizikómagatartás. In: Németh Ágnes, Költő András (szerk.): Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséből készült nemzeti jelentés. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsgegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf utolsó letöltés: 2017.02.01., 46-87.
- Ács, Pongrác – Borsos, Anita – Rétsági Erzsébet (2011): Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről. Budapest, Magyar Sporttudományi Füzetek
- Csányi, Tamás – Révész, László (2015): A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás. 1. kiadás. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- ESPAD (The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) Report 2015: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. http://www.espad.org/sites/espad.org/files/ESPAD_report_2015.pdf utolsó letöltés: 2017. szeptember 24.
- Fintor, Gábor (2013): Correlations of Sport Levels and Popularity of Sport Programmes among Elementary School Students. Hungarian Educational Research Journal 3évf. 3. szám http://herj.lib.unideb.hu/index.php?oldal=cikkadatok&folyoirat_szam=3/2013&cikk_id=576&, Utolsó letöltés: 2015.06.08.

- Fintor, Gábor (2014): A sportágválasztást és sportolási gyakoriságot befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál. In: Ceglédi, Tímea – Gál, Attila – Nagy, Zoltán (szerk.): Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debrecen. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és fejlesztő Központ (CHERD-Hungary). 69–77.p.
- Fintor, Gábor (2016): Szocializációs ágensek hatása a serdülők fizikai aktivitására. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Tanulás és fejlődés. IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai. International Research Institute. 169-176. p.
- Fintor, Gábor (2017): Implementáció és tanulói attitűdök. A mindennapos testnevelés funkciója egy hátrányos helyzetű régió iskoláiban. PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program.
  https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/248643/Fintor_Gabor_DISSZERTACIO_F.G._titkositott.pdf?sequence=1&isAllowed=y
  Utolsó letöltés: 2019. február 10.
- Gergely, Gyula (2002): A testnevelés tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. Új Pedagógiai Szemle 7-8.
  http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-hk-Gergely-Testneveles.html
  utolsó letöltés: 2016.11.26.
- Hoglund D., Samuelson - G., Mark A. (1998): Food Habits in Swedish Adolescents in Relation to Socioeconomic Conditions. European Journal of Clinical Nutrition, 52 (11). 784–789.p.
- Karsai, István – Kaj, Mónika – Csányi, Tamás – Ihász, Ferenc – Marton, Orsolya – Vass, Zoltán (2013): Magyar 11-19 éves iskolások egészségközpontú fittségi állapotának keresztmetszeti vizsgálata – Első jelentés az Országos reprezentatív Iskolai Fittségmérési Program eredményeiről. Magyar Sporttudományi Szemle. 14évf. 3-4.szám 9-18.p.
- Kovács, Klára (2014): A sportolás mint a tanulás és nevelés színtere. In: Juhász, Erika (szerk.): Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A

tanuló régió kutatás új eredményei. Régió és oktatás X. Debrecen, CHERD. 213–236.p.

- Mikulán, Rita – Keresztes, Noémi – Pikó, Bettina (2010): A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. In: Pikó Bettina (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. Budapest, L1Harmattan Kiadó. 115–130.p.
- Németh, Ágnes (2010): Táplálkozási szokások és fogápolás. In: Németh, Ágnes – Költő, András (szerk.): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséből készült nemzeti jelentés. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf Utolsó letöltés: 2015.06.21.
- Németh, Ágnes – Költő, András (2014) (szerk.): Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséből készült nemzeti jelentés. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsgegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf , utolsó letöltés: 2017.02.01.
- Páll, Gabriella (2004): Gyermekegészségügy. In: Bakacs Mária-Vitrai József (szerk.): Népegészségügyi jelentés 2004. Szakértői változat. Budapest, Országos Epidemiológiai Központ. 476–517.
- Pikó, Bettina (2010): Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásában. In: Pikó, Bettina (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. Budapest, L1Harmattan Kiadó. 87–101.p.
- Perényi, Szilvia (2014): A magyar fiatalok sportolási szokásai. In: Perényi Szilvia (szerk.): A mozgás szabadsága! A szabadidősport társadalmi, gazdasági és egészségügyi megközelítései. Elméletek és

kutatási eredmények a gyakorlat szolgálatában. Debrecen, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar. 48–64.p.

- Rácz, László (2005): Értékek és ifjúság. In: Pikó, Bettina (szerk.): Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. Budapest. L'Harmattan Kiadó. 58–85.p.
- Rétsági, Erzsébet (2015): A sport szerepe a szocializációban és a pedagógiában. In: Laczkó, Tamás – Rétsági, Erzsébet (szerk): A sport társadalmi aspektusai. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs. 51-61.p.
- Sallis, F. James – Prochaska, J. Judith – Taylor, C. Wendell (2000): A Review of Correlates of Physical Activity of Children and Adolescents. Medicine Science In Sports Exercise 32. 963–75.p.
- Shephard, J. Roy – Trudeau, François (2013): Quality Daily Physical Education for the Primary School Student: A Personal Account of the Trois-Rivières Regional Project, Quest, 65. 1. 98–115.p.
- Strong, W. B. – Malina, R. M. – Blimkie, C. J. R. - Daniels, S. R. – Dishman, R. K. – Gutin, B. - Hergenroeder, A. C. – Must, A., Nixon – P. A., Pivarnik – J. M., Rowland – T., Trost – S., Trudeau F. (2005): Evidence Based Physical Activity for School-Age Youth. The Journal of Pediatrics 146. 732–73.p.
- Székely, László (2015). Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-7619/2013. számú ügyben. http://www.ajbh.hu/documents/10180/1957691/Jelent%C3%A9s+a+fogyat%C3%A9kkal+%C3%A9l%C5%91%20gyermekek+jogair%C3%B3l+7619_2013/58c40f78-c952-4b90-9a4a-bbb8e63a9737, Utolsó letöltés: 2017.02.15.
- Vass, Zoltán – Molnár, László – Boronyai, Zoltán – Révész, László – Csányi, Tamás (2015): Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Wesnes K. A. – Pincock C. – Richardson D. et al (2003).: Breakfast reduces declines in attention and memory over the morning in schoolchildren. Appetite, 41. 329–33

Keczer Gabriella – T. Molnár Gizella

A HELYI IGÉNYEKRE ÉPÜLŐ, GAZDASÁGOT SZOLGÁLÓ FELSŐOKTATÁS KONCEPCIÓJA – A GEORGIKON MEGALAPÍTÁSÁTÓL A KÖZÖSSÉGI KÉPZÉSI KÖZPONTOKIG

Abstract: Our paper discusses the formation and implementation of the concept of a higher education system that serves regional needs and economic development. Our analysis begins with the vocational institutions of the 18th century and the foundation of the Georgikon, the ancestor of the community college. We discuss the academies of the age of Dualism, the forerunners of higher vocational education. We present how the modernization of the Belle Epoque was interrupted by World War I. and then the Treaty of Trianon. Then we turn our attention to the soviet model, in which higher education's primary mission is to support economic development. We summarize the changes in the Hungarian higher education system after 1990, and we close our review with the new type of institutions, the so-called community higher education centres. Both in the historical retrospection and in the snapshot of the current situation, we focus on the concept and policy on higher education serving local needs and economic development. Our study is based on literature review, secondary sources, document analysis and interviews.

A felsőfokú szakképzés történeti előzményei

A helyi társadalom igényeire épülő, és a gazdaság fejlesztésére is irányuló képzések gondolata – amely világszerte kétségkívül a polgári fejlődés és a modernizáció következtében alakult ki – Magyarországon a 18. század második felében jelent meg, és vitathatatlan, hogy az ország gazdasági és társadalmi lemaradása jelentős mértékben befolyásolta annak színvonalát és eredményességét, bár a magyarországi közműveltség fejlesztésére irányuló első jelentősebb produktumról már a 17. századból beszámolhatunk.

Apáczai Csere János Magyar enciklopédia (1655.) c. munkája, mely korai bizonyítéka annak, hogy a legjobb gondolkodók összefüggést láttak a gazdaság fejlettsége és a műveltség között. Ő volt az, aki először megfogalmazta, hogy az ország elmaradottságával, az ipar fejletlenségével szoros kölcsönhatásban van a szellemi élet „tengődése", s hogy a gazdasági, társadalmi és a tudományos élet harmóniájának megteremtése, fejlesztése lenne a fejlődés alapja. Ő volt az első abban is, hogy a szakoktatás és a továbbképzés fontosságát hangsúlyozta, valamint az elméleti ismeretek túlsúlya helyett azoknak a gyakorlati életre való alkalmazását, a praktikus, napi szükségletekre irányuló ismeretek modernizálását tartotta kívánatosnak. (Szűcs 1994:47-48) Ennek érdekében – a francia enciklopédistákhoz hasonlóan, de őket száz évvel megelőzve – állította össze enciklopédiáját („Minden igaz és hasznos bölcsességnek szép rendbe foglalása és magyar nyelven világra bocsátása"), mert a kultúraközvetítés egyetlen eszközeként ekkor még a nyomtatott könyvet tekintették. Utána azonban hosszú szünet következett, s csak a felvilágosodás hatása adott új alapokat a közműveltség és a szakképzés fejlesztéséhez.

Igen jelentős szerepet játszottak ebben Mária Terézia és II. József felvilágosult abszolutista reformtörekvései, amelyek részben a gazdaság lassú modernizálását, részben a közműveltség szintjének emelkedését eredményezték. A társadalom- és iskolapolitikai reformok célja egyrészt a birodalom számára hasznos polgárok (hivatalnokok, katonák, iparosok, kereskedők) számának növelése, másrészt „a többet termelő, könnyebben informálható és irányítható, valamennyire már olvasni, írni, számolni tudó" paraszti népesség (egyelőre csak remélt) ideája. Ehhez azonban jobb, és lényegesen több iskolára lett volna szükség, hiszen a parasztság alig vett részt oktatásban, s a „köz" műveltsége is csak a társadalom töredékére vonatkozhatott. (Horváth 1993:145) Ezért volt alapvető fordulat, amikor 1777-ben Mária Terézia kiadta a Ratio Educationis néven közismert rendeletét, amely már a felvilágosodás szellemében született, és az alsóbb néprétegek műveltségének emelését, valamint a világi értelmiség erősítését célozta meg. A rendelet jelentősége korszakalkotó, hiszen ez alapozta meg az összes további oktatáspolitikai törekvést, mi több, ez a rendelet emelte először a közoktatást a politikum szintjére, azaz tekintette először közügynek, s mint ilyet, állami feladatnak.

A rendelet egységes szemlélettel az elemi oktatástól az egyetemig átfogta az egész rendszert, s ennek nyomán kezdődhetett el az önálló magyar oktatásügy fejlesztése a világi állam felügyeletével. Ebben a rendszerben kell értelmeznünk azokat az első törekvéseket is, amelyek az állam (az uralkodók) részéről a rendelet gyakorlati megvalósítását jelentették. Így Mária Terézia a nagyszombati egyetemet királyi (állami) egyetemmé nyilvánította, a filozófiai és hittudományi kar mellé orvoskart alapított, majd Budára helyezte a megújított intézményt. Mária Terézia alapította 1763-ban a selmecbányai akadémiát (Bergakademie) is, egy kis korábbi bányaiskolából, amelyet így az első állami alapítású felsőfokú szakképző intézményként tarthatunk számon. A képzés német nyelven folyt. 1770-ben, és a következő száz évben már három évre emelt képzési idővel szolgálta a világi értelmiség szakképzésének ügyét, szoros összefüggésben a helyi gazdaság szakember igényének kielégítésével, hiszen a környékbeli bányavárosok számára képzett bányatisztviselőket és művezetőket adott, akik a bányaművelés, a bányajog, a kohászat, pénzverés, és később erdészet területén is működhettek. (Szűcs 1994:74-76) Az állami iskola sikerességét mutatja, hogy 1872-ben modernizálták az intézményt, a képzéseket differenciáltabbá tették a kialakuló modern nagyipar növekvő igényeinek kielégítésére, és új, modern épületet is kapott, majd 1904-ben főiskolai rangot az akadémia helyett: Bányászati és Erdészeti Főiskolaként működött. Trianon után az erdész és erdőmérnök képzést Sopronban folytatták, a fém- és vaskohászat, valamint a gépészet tradícióit pedig az utóbbi évtizedekben a Miskolci Egyetem tartja a sajátjának.

II. József folytatta elődje megkezdett munkáját, és a gazdasági szükségletekre reagáló szakmai képzések alapítása szempontjából további fontos lépéseket tett: 1784-ben Állatgyógyászati Tanszéket, majd intézetet alapított, amelyből a 19. században felgyorsult fejlődés és igény nyomán 1890-ben az Állatorvosi Akadémia lett. 1782-ben Mérnöki Intézetet (Institutum Geometricum) hozott létre II. József, aki azt a budai tudományegyetem bölcsészeti karához kapcsolta, s ezzel a mérnökképzést egyetemi szintre emelte, az első ilyen intézményként Európában. A lépést az egyre erősödő szakemberigény indokolta, hiszen a tervezett császári modernizáció földfelmérési munkálataihoz, útépítéshez, folyószabályozáshoz képzett szakemberekre volt szükség.

Mindez erősítette a polgárosodást, csökkentette a katolicizmus kizárólagosságát, és elősegítette a magyar szakértelmiség kifejlődését, amely 1790-re összességében mintegy 20 ezer főt tett ki. Az Institutum 1850-ig működött, ekkor a szabadságharc bukása után császári rendelettel megszüntette Ferenc József, illetve beolvasztotta a Joseph Industrieschule néven létesített új intézménybe, amelyet aztán 1856-ban négyéves, felsőfokú tanintézetté emelt Joseph Polytechnicum néven, először német nyelvű, majd 1860-tól magyar nyelvű képzéssel. Ekkortól nevezték Műegyetemnek is, bár mérnöki oklevél kiadására nem volt jogosult az intézmény. 1871-től azonban az országgyűlés által újonnan elfogadott szervezeti szabályzat szerint már Királyi József Műegyetemként működött, élén a rektorral, s 1901-ben teljes egyetemi joggal bírt, amikortól doktori címet is adományozhatott.

A 18. század végén a mezőgazdasági szakemberképzésben is jelentős előrelépés történt azzal, hogy Festetics György gróf 1797-ben megalapította a Georgikont, melynek működtetésével a modern mezőgazdasági szakismeretek közvetítése volt a cél: a gazdatisztek, jószágkormányzók, tehát a lassan kialakuló mezőgazdász értelmiség szakképzése. Így az intézmény az akadémiai szintnek felelt meg későbbi fejlődése során, s mint ilyen, a közösségi főiskola közvetlen előzményének tekinthető, főként, ha a későbbi, dualizmus kori átalakításokat is figyelembe vesszük. Maga az alapítás 1797-1801 között történt, hivatalosan 1801-ben avatta fel József nádor. Festetics eredetileg a saját birtokaira kívánt képzett gazdatiszteket taníttatni itt, (az első évben egy tanár és egy oktató volt csak), a későbbiekben azonban jelentősen kibővült a képzési paletta. Felsőfokú gazdatiszti, erdészeti, mérnöki, jogi képzés egyaránt volt a Georgikonban, amely a reformkorban, majd 1848-ig folyamatosan, egyre bővülő kínálattal működött Európa első felsőfokú agrár-szakoktatási intézményeként. Emellett középfokon és alapfokon erdész, építész, ménesmester, kertész, földműves, gazda, gazdasszony képzést is szerveztek. Bár csak 1797-ig, de Festetics legfőbb szakmai segítője a Georgikon alapításának előkészítésében Nagyváthy János volt, aki külföldi tanulmányútjai és tapasztalatai alapján tudatos, színvonalas gazdálkodásra ösztönzött a tanintézeti képzés különböző fokain az új, kapitalista jellegű munkaszervezési modell elterjesztésének szándékával. Tankönyveket, oktatási segédanyagokat is készített a feladat színvonalas megvalósítása érdekében.

Legfontosabb, munkáját megalapozó műve, és egyben az első magyar nyelvű mezőgazdaságtani munka már 1791-ben megjelent, gróf Széchenyi Ferenc támogatásával, „A szorgalmatos mezei-gazda" címmel, két vaskos kötetben. A munka összefoglalta a mezőgazdaság modernizálásának legfőbb feladatait éppúgy, mint a növénytermesztés és az állattartás legújabb technológiáit. A mezőgazdasági tanintézet 1848 szeptemberéig képezte a szakembereket, amikor aztán a szabadságharc hírére az egész hallgatóság honvédnek állt. Majd 1863-64-ben indították újra a működését állami tanintézet formájában.

Bár – amint azt láthattuk – úttörő kezdeményezések korábban is tapasztalhatók voltak, a mai értelemben vett modern szakképzési törekvések megjelenése Magyarországon a dualizmus korához kapcsolódik, ugyanis a kiegyezéssel megvalósult politikai, gazdasági és társadalmi változások tették lehetővé ezek kibontakozását. Ez egyúttal társadalmi mobilitást, urbanizációt és modernizációt is hozott az ország számára, a felzárkózás lehetőségét Európa fejlettebb régióihoz. Vitathatatlan, hogy a gazdasági fellendülés mellett a kultúra és a közműveltség fejlődése, a modern polgári oktatáspolitika és az oktatási intézmények rendszerének létesülése a korszak legnagyobb eredménye. A modern polgári állam eminens törekvése a kultúra terén mindenütt az új, a polgárosodás követelményeinek megfelelő oktatáspolitika kidolgozása, ami egyrészt az analfabétizmus felszámolására, másrészt a lakosság általános és szakmai műveltségi szintjének emelésére irányul. A kapitalista viszonyok között erre nagy szükség is van, hiszen modern nagyipart lehetetlen enélkül kialakítani.

A dualizmus korában Eötvös Józsefnek, majd az ő halála után Trefort Ágostonnak, és a mezőgazdasági területen Darányi Ignácnak köszönhetően alakultak meg a felsőfokú szakképzés közvetlen előzményének tekinthetően a modern szakképző intézmények, az akadémiák, amelyek a polgárosodó társadalom egyre növekvő szakember igényét kívánták kielégíteni. Trefort 1874-ben akadémiává nyilvánította a magyaróvári mezőgazdasági szakképző iskolát, és egyelőre csak felsőfokú mezőgazdasági tanintézetté a kassai, kolozsvári, debreceni középfokú intézményeket, valamint a már említett, újraindított keszthelyi Georgikont, Országos Gazdászati és Erdészeti Tanintézet néven.

Utóbbi intézményeket 1906-ban Darányi Ignác földművelésügyi miniszter kezdeményezésére fejlesztették akadémiává, a keszthelyi új épületet, jelentős állami támogatást kapott, és még a következő korszakban, a Trianon utáni Magyarországon is kiemelkedő képző intézményként működött. (Kelemen 2002:136-144)

Trefort más területeken is sokat tett a felsőfokú szakértelmiség képzése érdekében, további főiskolák, akadémiák létesítésével, állami fenntartásúvá tételével. Jelentős támogatást kapott a már korábban bemutatott selmecbányai Bánya- és Erdőmérnöki Akadémia. Itt 1872-től a Trefort reformjai biztosították a modernizációt, azt, hogy fokozatosan áttértek a magyar nyelvű oktatásra, új, reprezentatív épületet emeltek a modernizált iskolának, és jelentősen differenciálódott a képzés is. Hasonlóképpen kezdeményezője volt az állatorvosképzés már bemutatott dualizmus kori modernizációjának is. Ezen túlmenően a Ludovika Akadémia létesítésével (valójában a középfokú iskola magasabb rangra emelésével) biztosította a magyar nyelvű katonatisztképzést, a számos jogakadémia felállításával pedig a helyi közigazgatás köztisztviselői karának szakképzését oldotta meg. A Kereskedelmi Akadémia felállítása éppúgy a gazdasági modernizációt és a társadalmi igényeket kiszolgáló gyakorlati képzést szolgálta, mint az Iparművészeti Főiskola alapítása. (Egyébként a művészeti felsőoktatás más intézményeit is Trefort hozta létre, így a Színiakadémiát, a Festőakadémiát és a Zeneakadémiát is.) Továbbá az ő nevéhez kötődik a tanárképzés intézményeinek (Pedagógium, Erzsébet Nőiskola) felállítása 1873-ban, elősegítve a terület professzionalizációját, bár ezek főiskolai rangra emelése csak 1918-ban történt meg. Kolozsvárott pedig ő állította fel 1873-ban az ország harmadik egyetemét, a Ferenc József Tudományegyetemet, amelyet az első világháborúig továbbiak követtek: 1908-ban Pozsonyban az Erzsébet Tudományegyetem, majd 1914-től a Debreceni Magyar Királyi Tudományegyetem, bár az utóbbi épülete csak a két világháború között épült meg.

A „boldog békeidők” modernizációs folyamatait, a gazdasági és kulturális fejlődést az első világháború szakította félbe, ami a történelmi Magyarország széthullásához, s a trianoni békeszerződéshez vezetett.

Magyarországnak egyebek mellett szembesülnie kellett a kisállamiság tényével, a területi veszteséggel, a gazdaság összeomlásával és a kulturális intézményrendszer egy részének elveszítésével is, ami drámai módon érintette a felsőoktatás intézményeit is (Kolozsvár, Pozsony, Selmecbánya). Mindenekelőtt konszolidálni kellett az országot, talpra állítani a gazdaságát, s alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez. Mivel a századelő reformtörekvései és fejlesztései csak részben teljesítették be hivatásukat, a modernizáció folytatást követelt, így ez a két törekvés összekapcsolódott. Bár általában az oktatás, és benne a gazdaság igényeit kielégítő szakképzés és a felsőoktatás is jelentősen fejlődött az elmúlt időszakban, azt sok tekintetben mégis elmaradottság, jelentős aránytalanság és a megkésettség jellemezte. A problémák enyhítésére, megoldására először Vass József kultuszminiszter (1921.), majd 1922-től Klebelsberg Kuno vállalkozott. Klebelsberg Eötvöshöz hasonlítható, nagy formátumú kultúrpolitikus volt, munkájában az egész nemzet kulturális felemelkedésének elősegítése motiválta, de meghatározó volt a revíziós törekvés és a modernizáció is. Legfőbb törekvése az oktatási reformok és a korszerű egyetem- és tudománypolitika megvalósítása a gazdaság fejlesztésének céljával. "A modern termelési módok... mind a mezőgazdaságban, mind az iparban az egyszerű munkásnál is jelentékeny műveltséget követelnek meg, s ezért az egyes nemzetgazdasági ágak virágzása a vállalkozók szaktudása, élelmessége és a tőkeerő nagysága mellett jelentékeny mértékben attól függ, milyen értelmi színvonalon állnak az illető nemzet munkástömegei" (1927. évi XII. tc.) – írja. Bár a kultuszminiszter e gondolatok alapján próbálta iskolareformjait realizálni, a helyi gazdaság igényeire épülő szakképzés az ő időszakában, és a harmincas években még kevésbé tudta meghaladni a dualizmus időszakának szerkezeti és tartalmi színvonalát, hiányai és aránytalanságai megmaradtak a korszakban mindvégig. Csupán a felső népiskolák ipari vagy kereskedelmi tagozataira és az érettségit sem adó szakjellegű középiskolákra korlátozódtak, mint pl. a felső kereskedelmi, felső ipari iskola.

Annál sikeresebb volt az új egyetempolitika, amelynek alaptételei: a decentralizáció, az egyetemi gondolat és az alföldi gondolat. A decentralizációval a dualizmus korában kialakult Budapest-centrikusságot kívánta Klebelsberg megszüntetni, s a vidéki kulturális és tudományos központok létrehozása mellett az elmaradott régiók kulturális felemelését, helyi igényeinek kielégítését megoldani, s ezzel a vidék, elsősorban a vidéki nagyvárosok (Szeged és Debrecen) szellemi emancipációját, területi kiegyenlítését megvalósítani. Ehhez kapcsolódik az egyetemi gondolat, hiszen a megoldás egyik módja, hogy ezeken a területeken egyetemek jöjjenek létre, melyek tudományos eredményeikkel képesek lesznek arra, hogy segítsék a kulturális és gazdasági szférák fejlődését. Ebből következik az alföldi gondolat, mely szerint az előbbi két elvet különösen az ország leghátrányosabb helyzetű vidékén, az Alföldön a legsürgetőbb megvalósítani, hiszen itt a török hódoltság óta nem sikerült behozni a lemaradást. Az egyetemi kutatóközpontok és egészségügyi intézmények (Szegeden és Debrecenben) nézetei szerint alkalmasak lesznek arra, hogy a szociális és egészségügyi gondokon enyhítsenek, s új technológiák kidolgozásával elősegítsék a mezőgazdasági termelés színvonalának emelését is. A szegedi egyetemmel kapcsolatban pl. így ír: „itt ebben az alföldi metropolisban csak akkor fog hivatásának megfelelni, ha az egyetemi gondolat leglényegesebb mozzanatát, a kutatást egyesíteni tudja az alföldi gondolattal, ha kutatásának tárgyát lehetőleg úgy választja meg, hogy a megoldáshoz közelebb hozza az Alföld speciális nagy problémáit.” (Klebelsberg 1931:280)

Klebelsberg kultúrpolitikai alapelvei közül kétségkívül az egyik legmodernebb az előzőekhez szorosan kapcsolódó tudománypolitika. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a modern magyar tudománypolitika alapelveinek megfogalmazása kapcsolható az ő nevéhez, mely alapelvek napjainkban is korszerűek. Ennek a tudománypolitikának az egyik legfontosabb tétele, hogy az állam kötelessége azoknak a beruházásoknak a megvalósítása, melyek az emberi tőkét hivatottak hasznosítani. Az átgondolt, egységes tudománypolitika, melyet Klebelsberg alakított ki, és amely reális alternatívákat fogalmazott meg a kor kihívásaira – s amely kétségkívül a 19. században lezajlott fejlődés betetőzéseként fogható fel – ekkor jelent meg a magyar szellemi életben.

Különösen figyelemre méltó az új szemléletmód, mellyel felismerte, hogy eddig soha nem látott mértékben növekszik majd a természettudományok jelentősége az elkövetkező korszakban, s ennek a társadalmi igénynek idejekorán elé kell menni, s fel kell készülni kielégítésére: "Ma már az újabb fejlődés éppen odairányul, hogy a tudományt a termelés szolgálatába állítsa."- foglalta össze e kérdésről véleményét. (Klebelsberg 1927:150) A gyakorlatba pedig az egyetemek természettudományi, orvostudományi karainak fejlesztésével, kiemelt támogatásával, és önálló kutatóintézetek létrehozásával igyekezett mindezt átültetni, bár a harmincas években törekvéseit nem folytatták.

A szovjet felsőoktatási modell

A második világháborút követően Magyarország a Szovjetunió érdekszférájába került. A szovjet modell átvétele a politikai és a gazdasági rendszerhez, valamint a társadalom más intézményeihez hasonlóan a felsőoktatásban is megtörtént. Az addig német mintájú magyar FO a szovjet modell szolgai mása lett.

Mindezt azonban megelőzte egy rövid átmeneti időszak 1945-48 között, a koalíciós korszak. A hivatalos, állami szintű kultúrpolitikát továbbra is a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium képviselte, és ennek legnagyobb eredménye volt a közoktatás reformjának végrehajtása koalíciós alapokon. A reform legfontosabb eleme volt az ingyenes oktatás biztosítása minden szinten, valamint a 8 általános iskola bevezetése, aminek következtében a középiskola 4 osztályos lett – ezekben az intézkedésekben minden, a koalícióban részt vevő párt egyetértett, bár a miniszter személyét (Keresztury Dezső, 1945-47) a Nemzeti Parasztpárt adta. Kétségtelen eredménye e rövid időszaknak az oktatás demokratizálása, hiszen a tandíj eltörlésével a társadalom alsóbb rétegeiből is tanulhattak a tehetséges fiatalok, amiben jelentős szerepet vállalt a háború előtti és alatti demokratikus reformelképzelésekből kinőtt népi kollégiumi mozgalom is. A változások következtében ugrásszerűen megnőtt a felsőoktatásban tanulók létszáma, amely az 1937-es évhez képest 1947-re megduplázódott. (Romsics 2005:321-323)

Emellett a felsőoktatás átalakítása olyan irányt vett, amely az addigi univerzitás típusú egyetemekkel szemben a szakirányonként elkülönülő felsőoktatási intézményeket részesítette előnyben, ami végső soron a felsőfokú szakképzés erősödését is jelentette. Az első ilyen intézmény 1945-ben a Magyar Agrártudományi Egyetem volt, majd 1948-ban Közgazdaságtudományi Egyetemet hoztak létre a Műegyetem karának önállóvá tételével. 1949-ben pedig Nehézipari Műszaki Egyetemet alapítottak, amelyet Miskolcon helyeztek el. Ez azonban már a szovjet modell igényeit tükrözte, mint ahogyan a további speciális szakegyetemek és főiskolák létrehozása is.

1948-ra ugyanis befejeződött az egypárti diktatúra kiépítése, a politikai porondon csak Rákosi Mátyás és a Magyar Dolgozók Pártja maradt, ami alapjaiban változtatta meg a kulturális és az oktatáspolitikát is. Elsősorban nyolcvan év után megszüntették a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumot, helyette Ortutay Gyula vezetésével felállították az Oktatási Minisztériumot (amely végrehajtotta az iskolák államosítását is). A minisztérium szerepe azonban formális volt, gyakorlatilag a pártutasítások végrehajtására korlátozódott, hiszen a kultúrpolitikát, benne az oktatás- és tudománypolitikát szovjet mintára szervezték át. A pártirányítást az MDP 1948-ban született kultúrpolitikai párthatározata alapozta meg, amivel kezdetét vette az ún. kulturális forradalom, amelynek célkitűzései között nyíltan megfogalmazták az oktatás, az iskolák államosítását éppúgy, mint a ’45 előtti uralkodó osztályok művelődési monopóliumának megszüntetését (ami gyakorlatilag az ellehetetlenítésüket jelentette), és a kultúra egységes (=párt) irányításának megvalósítását. Ez vonatkozott a Magyar Tudományos Akadémiára is, amelynek autonómiáját megszüntették, amikor „ellenakadémiaként” 1949-ben létrehozták a Magyar Tudományos Tanácsot, majd erre támaszkodva több új, az egyetemektől független, szakosított kutatóintézetet hoztak létre (pl. Agrobiológiai Intézet, Vaskutató Intézet, Központi Fizikai Kutatóintézet). Az Akadémián erővel elfogadtatott új alapszabály nyomán politikai tisztogatás zajlott le, és a hatalommal együttműködő testület jött létre. (Romsics 2005:328)

A szovjet modell az egyetemeket nyíltan a technikai-társadalmi igényeket kielégítő „tudás-erőművekként" értelmezi. Ennek következtében folytatódott a speciális szakosított intézmények létrehozása, és a felsőoktatási intézmények száma 1949-55 között 19-ről 36-ra emelkedett, ami részint az erőltetett iparosítást, részint az ideológiai célokat szolgálta. (Romsics 2005:363) Előbbire példa a veszprémi Vegyipari Egyetem, utóbbira a Lenin Intézet.

Az erőltetett fejlesztés és iparosítás igényeinek megfelelően a hallgatói létszám jelentős emelését irányozták elő. Előírták a munkás-paraszt származású hallgatók arányának növekedését – a felvételinél elsősorban káderezést, és nem szakmai vizsgáztatást folytattak. A közgazdasági, műszaki és természettudományi képzés fejlesztését állították előtérbe: ezeken a tudományterületeken az intézményhálózat is fejlődött (Miskolc, Sopron, Veszprém, Szolnok és a budapesti önálló közgazdaságtudományi egyetem), a hallgatói létszám pedig ezeken a tudományterületeken kiemelkedően emelkedett. Ugyanakkor az új struktúra gyakorta végletes specializációhoz vezetett, az egyetem értelmiségképző, globális tudást nyújtó szerepe nem volt többé szempont. Az egyetemeket megfosztották a tudományos címek adományozásának jogától, ennek során 1950-ben eltörölték az egyetemi doktori címet, s helyette a tudományos fokozatszerzés rendszerét is szovjet mintára alakították. (Kósa 2006:620) A korábban egységes egyetemeket különálló, legfeljebb 3 karból álló „tiszta profilú", specializált intézményekre tagolták. A szovjet mintára felállított tudományos kutatóintézetek létrehozásával elválasztották a kutatást az oktatástól. A szakemberszükséglet egyoldalú előtérbe állítása, az egyetemektől független kutatóhálózat kiépülése az egyetemek kutatómunkájának elsorvadásához, az addig is korlátozott tudományos utánpótlás-nevelés teljes háttérbe szorulásához vezetett. (Barakonyi 1996, 2004, Ladányi 1991b, 1986, Reisz 2003)

A rendszerváltáskori duális rendszerben elkülönültek a szakfőiskolák (jónéhányuk szakközépiskolából, technikumból vált felsőoktatási intézménnyé) és a szakegyetemek, amelyek közül néhány lassú fejlődéssel többkarú tudományegyetemé alakult (Debrecen, Szeged, Pécs, Budapest).

A vidéki intézményszületés tipikus módja a budapesti (később: megyeközponti) intézmény kihelyezett tagozatának megindítása volt, hogy később e tagozatok önállósulva szakfőiskolává, vagy valamely intézményhez kapcsolódva önálló karként működjenek tovább. A főiskolai és az egyetemi világ, a képzések, az oktatók, a foglalkoztatási követelmények élesen elkülönültek, az átjárás csekély és nehéz volt a két intézménytípus és képzési típus között. A duális rendszerben a főiskola és az egyetem, illetve a bennük zajló képzés sajátosságát (és különbségét) a képzés törvényileg is rögzített eltérő céljai és módszerei adták. (Derényi 2012:49-60) Ez a struktúra a rendszerváltást követő első években is megmaradt.

Felsőoktatási intézménytípusok a magyar felsőoktatásban a rendszerváltás után

Az 1996-os felsőoktatási törvénymódosítás lényeges eleme volt az az intézkedés, amely lehetővé tette egyetemek számára főiskolai képzések, főiskolák számára pedig – amennyiben a feltételek rendelkezésre álltak – egyetemi képzések indítást. Ez a duális rendszer oldódását eredményezte. Ezek után egyre több főiskolán jelentek meg egyetemi szakok, és egyetemeken is elérhetővé váltak – főként csatlakozó főiskolák karként továbbműködő egységeiben – főiskolai képzések. (Derényi 2012:49-60)

Témánk szempontjából fontos fejlemény, hogy az 1996-os törvénymódosítás lehetővé tette a felsőoktatási intézmények számára felsőfokú szakképzések szervezését és indítását is. A felsőfokú szakképzés elvileg -- akár a helyi – munkaerőpiac szakember-szükségletének biztosítását is szolgálhatná, de a valóságban legalább ennyire alternatív belépőként szolgál a felsőoktatási képzésekhez: a felsőfokú szakképzettséget szerzők jelentős része alapképzésen tanul tovább.

A 2005-ös törvény a korábbi különbségtételt is megszüntette az egyetemek és a főiskolák között. Kimondta, hogy “az egyetem és a főiskola valamennyi képzési ciklusban folytathat képzést”. (2005-ös FTV 18. § 1. és 4. bek.) A Bologna-rendszer 2006-os bevezetése nem hozott változást a kétféle intézménytípus helyzetében: mind az egyetemek, mind a főiskolák indíthatnak alap- és mester képzéseket is.

A 2014-es Fokozatváltás a felsőoktatásban című stratégiai dokumentumban már egy új, a témánk szempontjából fontos intézménytípus is megjelenik: az alkalmazott tudományok egyeteme. Ez „egy professzionális képző intézmény, és elsősorban a gazdasági-társadalmi igények kielégítésére, a tudás hasznosítására fókuszál." Az egyetem és az alkalmazott tudományok egyeteme viszonyáról a következőket írja a stratégia: „A felsőoktatás intézményrendszerét 2030-ban egyértelmű munkamegosztás jellemzi: az egyetemek küldetésének középpontjában a tudományos kutatás, az új tudás teremtése áll, míg az alkalmazott tudományok egyetemein a hangsúly a tudás hasznosításán van, legyen szó akár alapképzésről, akár mesterképzésről, akár gyakorlatorientált kutatásokról, ipar közeli fejlesztésekről. A kétféle intézménytípus nem egymástól függetlenül létezik, szorosan együttműködnek egymással és gazdasági környezetükkel a társadalmi jólét és a vállalkozások támogatása érdekében. Az egyetem (illetve tudományegyetem) valamint az alkalmazott tudományok egyeteme (főiskola) közötti profiltisztítás lényege, hogy az új tudás teremtésére, az európai kutatási szférában való eredményes részvételre koncentráló intézménytípus profiljában a kutatási elemek erősítése a fejlesztések iránya, míg a tudás hasznosítására fókuszáló, térségi hatású képzési, esetleg szakképzési funkciók ezen intézmények esetében racionalizálandók, és az adott régió alkalmazott tudományok egyeteméhez (főiskolájához) telepítendők." (EMMI 2014:8, 42) Ebben a koncepcióban tehát egyértelműen megjelenik a kétféle intézmény, a tudományegyetem (kutatóegyetem) és az alkalmazott tudományok egyeteme funkcionális elkülönítésének szándéka, és ezzel együtt a helyi igényekre fókuszáló, a gazdaság igényeit kiszolgáló intézménytípus víziója.

A felsőoktatási törvény 2015-ös módosítása azonban nem tartalmaz olyan elemeket, amelyek ezt a funkcionális elkülönülést, illetve az alkalmazott tudományok egyetemének speciális, térségi, közvetlenül a gazdaság igényeit figyelembe vevő küldetését jelenítenék meg.

A törvény szerint:
Egyetem az a felsőoktatási intézmény, amelyik

- legalább nyolc alapképzési és hat mesterképzési szakon jogosult képzésre, valamint doktori képzésre és doktori fokozat odaítélésére,
- munkaviszony, illetve közalkalmazotti jogviszony keretében foglalkoztatott oktatóinak, kutatóinak legalább hatvan százaléka tudományos fokozattal rendelkezik,
- képzéseit képes idegen nyelven folytatni az általa indított szakok egy részén,
- tudományos diákkört működtet.

Alkalmazott tudományok egyeteme az a felsőoktatási intézmény, amelyik legalább négy alapképzési szakon és két mesterképzési szakon jogosult képzésre,

- ha a működési engedélye műszaki, informatika, agrár, természettudomány vagy gazdaságtudományok képzési területre kiterjed, legalább két szakon duális képzést folytat,
- munkaviszony, illetve közalkalmazotti jogviszony keretében foglalkoztatott oktatóinak, kutatóinak legalább negyvenöt százaléka tudományos fokozattal rendelkezik,
- képzéseit képes idegen nyelven folytatni az általa indított szakok egy részén, valamint tudományos diákkört működtet.

Főiskola az a felsőoktatási intézmény, amelyik

- munkaviszony, illetve közalkalmazotti jogviszony keretében foglalkoztatott oktatóinak, kutatóinak legalább harmada tudományos fokozattal rendelkezik, valamint
- tudományos diákkört működtethet.

A törvénymódosítás után az állami intézményrendszerben 5 alkalmazott tudományok egyeteme jött létre és 2 főiskola maradt. (1. táblázat) Főiskolából alkalmazott tudományok egyetemévé alakult a Budapesti Gazdasági Főiskola, a Dunaújvárosi, a Kecskeméti, a Nyíregyházi és az egri főiskola. A gyöngyösi Károly Róbert Főiskola beolvadt az Eszterházy Károly (alkalmazott tudományok) Egyetembe. Főiskola maradt a bajai intézmény, és állami főiskolává alakult a Pető Intézet (ez utóbbi ma már nem önálló intézmény, hanem a Semmelweis Egyetem egyik karaként működik).

Azaz a korábbi főiskolák gyakorlatilag alkalmazott tudományok egyetemévé alakultak; a duális rendszer, de iure megmaradt, ugyanakkor a képzésindítás jogának tekintetében továbbra is a „mindenki minden szinten" elv érvényesül.

1. táblázat: Állami felsőoktatási intézmények számának és típusának alakulása

	1996	**1999**	**2001**	**2005**	**2007**	**2011**	**2015**	**2017**	**2019**[33]
Állami egyetem	25	26	17	18	18	19	20	22	22
Állami főiskola	31	28	13	13	13	10	10	2	1
Állami alkalmazott tudomány egyeteme	-	-	-	-	-	-	-	5	5
ÖSSZESEN	56	54	30	31	31	29	30	29	28

(Forrás: Felsőoktatási törvények mellékletei, OH alapján saját szerkesztés)

Mint Berács és szerzőtársai megállapítják, az alkalmazott tudományok egyetemének tartalma és a régi főiskolától való különbözősége egyelőre még nem látható a gyakorlatban. Bár a kormányzati stratégia hangsúlyozza, hogy az alkalmazott tudományok egyeteme „nem kisebb vagy gyengébb egyetem", a törvényben szereplő minősítési paraméterek mégis ezt sugallják, hiszen az intézményeket azonos szempontok szerint minősítik, és az alkalmazott tudományok egyetemének jelenleg minden szempontban kevesebbet kell felmutatnia, mint egy egyetemnek. (Berács et al 2017:22)

[33]https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_intezmenyek/allamilag_elismert_felsookt_int

A közösségi felsőoktatási koncepció ki- és átalakulása

A 2014-es Fokozatváltás a felsőoktatásban című dokumentumban nem csak az alkalmazott tudományok egyeteme az új, témánk szempontjából fontos elem, hanem a közösségi főiskola is.
A közösségi főiskolák létrehozásának gondolata először a 2013-ban született A felsőoktatás stratégiai irányai és soron következő lépései című dokumentumban került nyilvánosságra. Eszerint a közösségi főiskolák szerepe elsősorban helyi és vidékfejlesztési szempontból jelentős; saját székhelyükön, illetőleg annak vonzáskörzetében szellemi és intellektuális központot jelentenének. Ebbe az intézménycsoportba tartozna számos kisméretű vidéki főiskola, amelyek – adott esetben bizonyos profilváltás után – alapvetően három tevékenységet végezhetnének a jövőben:

- Olyan szakemberek képzése, amelyek iránti igény elsősorban helyi szinten jelentkezik, felsőfokú képzettséget igényel, a képzés helyben is végezhető és magának a hallgatónak is kedvező, ha nem kell több évre egy nagyvárosba költöznie a végzettség megszerzéséért. A közösségi főiskolák elsődlegesen FSZ képzéseket, egyes a kimondottan az alapprofiljukba illeszkedő területen BSc képzést folytathassanak. Nem lenne célszerű, ha az e körbe tartozó intézmények olyan BSc, MSc vagy netán doktori programok indításával próbálnak meg elegendő számú hallgatóra (és ezen keresztül bevételre) szert tenni, amelynek nyújtására nincsenek felkészülve a személyi, tárgyi és egyéb feltételeket illetően, illetőleg amelyek természetüknél fogva nem illenek az ilyen intézmények képzési profiljába.
- A helyi gazdaság és a helyi munkaerő-piaci (és egyéni) képzési igényeket kielégítő szakképzések, felsőoktatási szakképzések.
- A saját helyi környezetükben lévő tehetséges gyermekek, fiatalok felkutatása, tehetségük kibontakoztatása, továbbtanulási ambícióik felkeltése, tanulmányi eredményeik javítása és a sikeres felvételi vizsgára való felkészítése. (E funkció miatt a dokumentum elsősorban az óvóképzés és a tanítóképzés területén képzeli el az új intézménytípus működését.)

A dokumentum felhívja a figyelmet a vidékpolitikai és felsőoktatás-politikai szempontok esetleges ütközésére. Nevezetesen: felsőoktatás-politikai szempontból az alapvető cél az lenne, hogy a fiatalok a képességeiknek leginkább megfelelő képzőhelyekre jussanak be, amely számukra a lehető legjobb végzés utáni munkaerő-piaci és karrierlehetőségeket biztosítja. Ezért aggályos az, ha egy adott tehetséges fiatal azért nem kerül be egy képességei szerint számára megfelelő sokkal magasabb szintű képzést nyújtani képes nagy intézménybe, mert valakinek a vidékfejlesztési érdekek és szempontok miatt fontos kis vidéki főiskolák kapacitásait is fel kell tölteni. Ugyanakkor a kisebb helyi jelentőségű főiskolák szerepét meg kell és meg is lehet találni az átalakuló felsőoktatási rendszerben. A vidékfejlesztési és felsőoktatás-politikai érdekek és szempontok összeegyeztetésének egyik lehetséges módja az lehet, ha e kisebb főiskolák számukra megfelelő feladatokat, szerepeket kapnak, amelyek révén helyi kulturális és szellemi központ jellegük és szerepük megmarad, érdemben hozzá tudnak járulni szűkebb környezetük fejlődéséhez, felemelkedéséhez. (EMMI 2013:24-29)

A Fokozatváltás a felsőoktatásban című 2014-es stratégiában is hangsúlyos szerepet kap az új intézménytípus. A koncepció témánk szempontjából releváns elemei a következők:

- A felsőoktatási intézményrendszer átalakításakor kiemelt figyelmet kell fordítani arra, hogy az elérhetőség mindenütt, de különösképpen a hátrányos helyzetű régiókban biztosított legyen.
- Az ország kevésbé fejlett régióiban sürgető módon és egyszerre jelentkezik a társadalmi mobilitás és a gazdaságfejlesztés igénye, viszont az intézményrendszer jelen állapotában csak korlátozottan tud megfelelni e kettős kihívásnak. A közösségi főiskola képzési modelljének meghonosításával az elmaradott régiók közösségei is hozzájuthatnak ahhoz a versenyképes tudáshoz, amely biztosítja számukra elsősorban a helyben történő boldogulást.
- A közösségi főiskola regionális érdekeket szolgál. Alapfeladata a helyi közösség számára történő tudásszolgáltatás.
- Középpontjában a helyben történő boldogulás áll, mégpedig oly módon, hogy az adott intézmény a regionális munkaerőpiac igényeihez igazodó, gyakorlatorientált képzést, és ezzel együtt megfelelő életpályát kínál a fiataloknak. Mindezeken túl célként szükséges megfogalmazni ezen intézményekkel szemben, hogy

> jelentős szerepet vállaljanak a nem-iskolarendszerű képzésekben is, továbbá valódi szellemi központként működjenek és a helyi gazdaságfejlesztés fajsúlyos tényezőivé váljanak. A helyi közösség és vállalkozások felé irányuló tudásszolgáltatás kereteit teremti meg, illetve jelentős lehet a szerepe a regionális értelmiségképzés és a kiművelt emberfők megtartása terén. (EMMI 2014)

Ezek a célkitűzések tehát egyértelműen a helyi igényekre épülő, gazdaságot szolgáló felsőoktatás megvalósítására irányulnak, a modell pedig az amerikai community college.

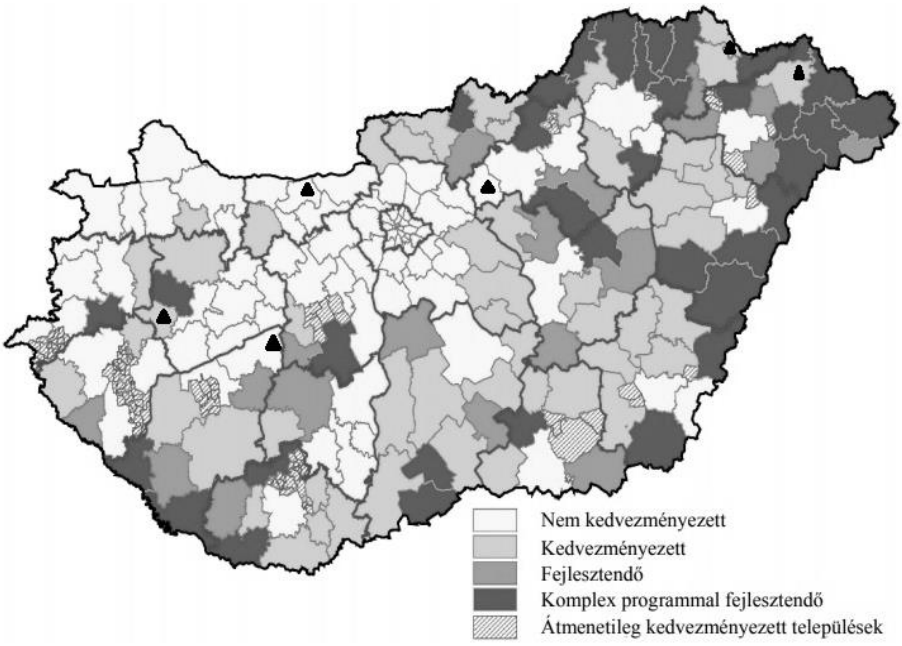
A felsőoktatási törvény 2015-ös módosítása már nem a közösségi főiskola kifejezést használja, hanem azt mondja ki, hogy a felsőoktatási intézmények székhelyükön és telephelyeinek kívül képzést folytathatnak úgynevezett közösségi felsőoktatási képzési központokban (KFKK) is, melyeket így definiál: „felsőoktatási intézmény székhelyén kívül működő, felsőoktatási intézménynek nem minősülő szervezet, amely a működési engedélyében meghatározott képzési terület és maximális hallgatói létszám erejéig a képzésre vonatkozó működési jogosultsággal, a szükséges oktatói karral rendelkező felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján a felsőoktatási intézmény és annak hallgatói számára biztosítja a felsőoktatási oktatási alaptevékenység, a képzés tárgyi és ingatlanhasználati – és a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodásban foglaltak szerint pénzügyi – feltételeit." Vagyis nem önálló, sajátos profillal rendelkező intézmények létrehozásáról, és nem is korábbi főiskolák átalakításáról van szó, hanem egyetemek kihelyezett képzési helyeiről.

Ami a megvalósítást illeti, véleményünk szerint a létrejött KFKK-k – a földrajzi helyszín és a képzési profil tekintetében -- részben tükrözik a stratégiában megfogalmazott koncepciót.

A stratégiai dokumentum szerint az új intézménytípusnak jelentős szerepet kell játszania az elmaradott régiók felzárkóztatásában. Ha megvizsgáljuk, hogy 2016-ban és 2017-ben hol engedélyezték KFKK létrehozását (1. ábra, fekete háromszöggel jelölve), láthatjuk, hogy három képzőhely olyan térségben létesült, amely 2015-ben kedvezményezett (de nem fejlesztendő) besorolású volt, három azonban nem kedvezményezett besorolású térségben jött létre.

Ötről ugyanakkor elmondható, hogy közvetlen közelében fejlesztendő és/vagy kiemelten fejlesztendő járások is találhatók, így a közeli továbbtanulási lehetőség hatással lehet ezek fejlődésére is.

1. ábra: A KFKK-k elhelyezkedése



(Forrás: Pénzes 2015 alapján saját szerkesztés)

Hozzá kell tennünk azonban, hogy bár a kormányzati stratégia szerint KFKK-knak olyan helyeken kell létrejönniük, ahol nincs felsőoktatás, a 6 képzési központ közül 5 esetében van a közelben másik egyetem, és csak Kisvárda térsége az, amelyik valóban fehér folt volt a felsőfokú képzés térképén.

A közösségi felsőoktatási központok hosszú távú sikerességének egyik feltétele a megfelelő képzési kínálat kialakítása. A kormányzati stratégia hangsúlyozza, hogy a képzési programoknak a helyi munkaerőpiaci igényekhez kell igazodniuk. Ehhez természetesen ismerni kell a lokális munkaerőpiac szükségleteit.

Az elsőként indult három KFKK – Hatvan, Siófok, Kisvárda – helyi vezetőjéhez, illetve a gesztor intézmény illetékes vezetőjéhez fordultunk megkereséssel; ezek közül a hatvani és a siófoki vezetőktől kaptunk választ a kérdéseinkre, Kisvárda esetében mind a helyi önkormányzat, mind a gesztor intézmény elzárkózott a válaszadástól.

Hatvanban a KFKK létrehozását a Bosch Electronics Kft., egy 5 ezer alkalmazottat foglalkoztató nagyvállalat kezdeményezte, az önkormányzat pedig támogatta a kezdeményezést. A Bosch a saját munkavállalói számára kívánt villamosmérnöki és külkereskedelmi képzést biztosítani; ezzel a javaslattal kereste meg azt a két fővárosi felsőoktatási intézményt (BME, BGE), amellyel évek óta szakmai kapcsolatban áll. A kezdeményezés tehát abból a szempontból megalapozott, hogy a képzésekre a partner vállalatnak szüksége van, ugyanakkor valószínű, hogy csak vállalati képzési programokkal a KFKK nem lesz fenntartható hosszabb távon. Rendkívül fontos, hogy a hatvani KFKK a vállalati alkalmazottakon kívülről is képes legyen hallgatókat beiskolázni, és képzési portfólióját a Bosch-on kívüli igényeknek megfelelően bővíteni. A szereplők – úgy a helyi önkormányzat, mint a gesztor egyetemek – tisztában vannak ezzel, felmérték a helyi igényeket és dolgoznak a „hagyományos" hallgatók beiskolázásán. Jelenleg villamosmérnöki alapszak és gazdálkodás- és menedzsment felsőfokú szakképzés érhető el.

2. táblázat: A felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók statisztika létszáma a képzés helye szerint (az összes képzési szinten és formában)

HELYSZÍN	összes hallgatói létszám 2016/2017-es tanév[34]	összes hallgatói létszám 2017/2018-as tanév[35]	felvett hallgatók száma az 2018-as rendes felvételi eljárásban[36]
Hatvan	24	40	21
Siófok	36	65	12
Kisvárda	25	70	61
Sümeg	-	15	0
Sátoraljaújhely	-	19	24
Tata	-	20	15

(Forrás: Az Oktatási Hivatal adatai alapján saját szerkesztés)

Siófoktól, ahol a Gábor Dénes Főiskola képzései futnak, azt a választ kaptuk, hogy mind a középiskolások, mind a munkáltatók véleményét megkérdezték a képzések elindítása előtt, de nem kaptunk információt ezeknek a felméréseknek a köréről, módszertanáról és eredményeiről. A szakok egy része (üzleti képzés és informatika) véleményünk szerint inkább a potenciális hallgatók preferenciáit tükrözik, a második évben már meghirdetett turizmus szak azonban elvileg már megfelel a város turisztikai szerepkörének, ugyanakkor 2018-ban erre a szakra csak 1 főt vettek fel. Ami a hallgatói létszámot illeti, az első, 2016/2017-es tanévben 36 hallgatója volt a KFKK-nak négyféle képzésen, kétféle képzési formában, a következő tanévben 65, azaz a második évben 29-cel tudták növelni a hallgatói létszámot, a 2018-as rendes felvételi eljárásban pedig csak 12 fő nyert felvételt, 6-féle képzési programra. Kérdés, hogy néhány hallgatóval hosszú távon fenntartható-e a Siófokon meghirdetett sokféle képzés. Jelenleg gazdálkodási és menedzsment alapszak és felsőfokú szakképzés, gazdaságinformatikus alapszak, mérnökinformatikus felsőfokú szakképzés és turizmus-vendéglátás alapszak érhető el.

[34]https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak
[35]https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak
[36] OH emailes adatközlése

A felvételi létszámok alapján a kisvárdai szakválasztás – a DE és a SZIE a gesztor intézmények -- megfelel az igényeknek (az első tanévben 25, a másodikban 70 hallgató, azaz 45 fős létszámnövekmény, 2018-ban további 61), azt azonban -- információk híján -- nem tudjuk, hogy elsősorban a jelentkezők igényeiről van szó, vagy munkaerőpiaci felmérések támasztják alá a választott képzési portfóliót. Ahogy Siófok esetében, itt is többféle szak, szint és képzési forma, összesen 6 képzési program osztozik a hallgatói létszámon, így hosszú távon ebben az esetben is felmerülhet a méretgazdaságosság problémája. Jelenleg turizmus-vendéglátás alapszak és felsőfokú szakképzés, vidékfejlesztési agrármérnöki alapszak, gazdálkodási és menedzsment felsőfokú szakképzés, mezőgazdasági mérnöki alapszak, mérnökinformatikus alapszak és élelmiszermérnöki alapszak érhető el.

A 2017-ben indult tatai és sátoraljaújhelyi KFKK-król az első évfolyamlétszámok alapján nem lehet véleményt alkotni. Sümegre 2018-ban a rendes felvételi eljárásban nem vettek fel hallgatót.

Felhasznált irodalom

- Barakonyi K. (2004): Rendszerváltás a felsőoktatásban. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Berács J., Hrubos I., Kováts G., Temesi J. (2014): Magyar Felsőoktatás 2013 Stratégiai helyzetértékelés. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Berács J., Derényi A., Kádásr-Csoboth P., Hrubos I., Kováts G., Polónyi I., Temesi J. (2017): Magyar Felsőoktatás 2016 Stratégiai helyzetértékelés. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Derényi András (2012): A Magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2010 között. In: Hrubos I., Török I. (szerk): Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 2. pp. 44-70. portal.uni-corvinus.hu/index.php?id=41618&type=p&file_id=949
- EMMI (2013): A felsőoktatás átalakításának stratégiai irányai és soron következő lépései. fdsz.hu/sites/default/files/1_1_1_FO_Strat_v2%205_FEK_2013sep16.docx (letöltve 2015. 08.)

- EMMI (2014): Fokozatváltás a felsőoktatásban. http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepci%C3%B3.pdf (letöltve 2015. 08.)
- Horváth M. (szerk.) (1993): A magyar nevelés története 1-2. Budapest
- Klebelsberg K. (1927): Beszédei, cikkei, törvényjavaslatai. Budapest
- Klebelsberg K. (1931): Világválságban. Budapest
- Kelemen E. (2002): Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitika a 19-20.századi Magyarországon. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Kósa L. (2006): Magyar művelődéstörténet. Osiris Budapest
- Ladányi A. (1986): Felsőoktatási politika 1949-1958. Budapest, Kossuth
- Ladányi A. (1991): A magyar felsőoktatás a 20. században. Budapest, AK
- Pénzes J. (2015): A kedvezményezett térségek lehatárolásának aktuális kérdései. In: TERÜLETI STATISZTIKA, 55(3) pp. 206-232.
- Reisz, R. D. (2003): Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. In: Magyar Felsőoktatás 2003/1. pp. 19-32.
- Romsics I. (2005): Magyarország története a XX. században. Osiris Budapest
- Szűcs P. (1994): A magyar szakképzés ezer éve I. Műszaki Könyvkiadó Budapest

Jogszabályok

- 1927. évi XII. tc. Magyar Törvénytár Budapest, 1928.
- 1996. évi LXI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról
- 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- 2015. évi CXXXI. törvény egyes, a felsőoktatás szabályozására vonatkozó törvények módosításáról

Simándi Szilvia

ONLINE TANULÓKÖRÖK

Abstract: Due to the spread of the Internet, the spaces and opportunities for lifelong learning and education have been broadened (cf. Barabási 2003). Learning and education are increasingly linked to the use of digital devices.(cf. Bessenyei 2007, Castells 2005, Cassells 2016, Forgó 2014, Ollé 2013). All of these create new challenges for the profession, in addition, the preparation for both lifelong learning and digital citizenship is of paramount importance in education.

Közösségi művelődés, tanulás online tanulási környezetben – digitális állampolgárság

Manuel Castells (2005) trilógiájának első kötetében „A hálózati társadalom kialakulása" az információs és kommunikációs technológia társadalomra gyakorolt hatásait elemzi. Castells (2005, 123) szerint „az információs technológiai paradigma nem abban az irányban fejlődik, hogy mint rendszer elérjen valamilyen végpontot, hanem többszörösen rétegződött hálózatként a nyitottság felé tart", mely a művelődés körét is érinti (vö. Barabási 2003, Nyíri 2009). Maróti Andor (2016) művelődéskutató felteszi azt a kérdést „változnia kell-e a művelődésnek az információs társadalomban", és egyben keresi a választ, hogyan formálódik a kultúra fogalma, értéke és átadásának módja. Ebben a környezetben a művelődést a gondolkodás és cselekvés megújításaként értelmezi, illetve kiemeli, hogy az ember és a környezete közötti párbeszéd a művelődés lényege (uo. 66). (vö. Miklósi és Oszlánczi 2010). Az infokommunikációs eszközök elterjedésének, valamint az internetes szolgáltatásoknak köszönhetően napjainkban kibővültek az élethosszig tartó tanulás és művelődés terei, lehetőségei, melyek új kihívásokat fogalmaznak meg a szakma számára is, amely írásunk témaválasztását is inspirálta.

Az online közösség, a virtuális közösség kifejezést gyakran szinonimaként használja a témával foglalkozó szakirodalom és a köznyelv is. A nevezett közösségekhez való csatlakozás okának általában a társas kapcsolatok építését és/vagy az információkhoz való hozzáférést jelölik meg. Fejes is rávilágít arra, hogy számos online közösség szerveződik például közérdeklődésre számot adó témákban: például a gyermeknevelés kérdéseivel kapcsolatban. „Jelenthet egy internetes fórumot, online videójátékot játszók egy csoportját, csak úgy mint egy közös projekten dolgozó kutatógárdát. A példákból is kitűnik, hogy az online közösségek gyakran nem csak a kibertérben léteznek, az online közösség leképezheti, „meghosszabbíthatja" valóságos kapcsolatainkat, illetve ezeken túlmutatókat jelenthet, melyekből később akár valós személyes kapcsolatok is születhetnek" (Fejes 2007, 32). Fodorné (2014) munkájában az online tanulóközösségek vonatkozásában „deklaráltan tanulási célú csoportok" és „részlegesen tanulási célú vagy nem-deklaráltan tanulási célú csoportok" között tesz különbséget. Az előbbire a „vizsgára készülés" példáját hozza, az utóbbira egy közös hobbit űzők csoportját. Benedek (2007, 28) olvasatában az infokommunikációs technológiák fejlődésének köszönhetően a mobiltanulás „hatását tekintve egyre jelentősebb társadalmi dimenzióban jelenik meg (…). A változás kiterjesztő hatással bír ugyanis az egész életen át tartó tanulás kereteire, azt új virtuális dimenziókkal ruházza fel" (vö. Barabási 2003). Az okostelefonok térhódítása pedig kedvezően hat a bárhol, bármikor tanulás lehetőségének is, a tanulás történhet helyszíntől függetlenül, otthon, munkahelyen, és történhet eltérő időpontokban is (lásd mobiltanulás, mlearning; vö. Castells 2005, Castells 2006, Czirfusz et al. 2015, Racsko 2016).

A digitális állampolgárság magában foglalja többek között a digitális hozzáférést (kompetencia és technikai háttér), a digitális műveltséget (információmenedzsment, adekvát eszközhasználat), a digitális kommunikációt és a digitális egészséget is. (1. táblázat)

1. táblázat: A digitális állampolgárságot részkompetenciái

Digitális jelenlét	digitális kommunikáció
	digitális hozzáférés
	digitális eszközhasználat
Digitális életvezetés	digitális egészség
	digitális énmegjelenítés
	digitális együttélés
Digitális produktivitás	digitális értékteremtés
	digitális tartalomszervezés
	digitális hatékonyság

(Forrás: Czirfusz et al (2015, 10))

A digitális állampolgárságra való felkészülés egyúttal azt is jelenti, hogy az egyén képessé válik tudatos és hatékony eszközhasználattal értékteremtően és produktívan részt venni a társadalmi és közösségi folyamatokban (Czirfusz et al 2015). Cassells és munkatársai (2016, 12) a digitális részvételt egy négyfokú létraként jellemzik. A létra alsó fokán azok állnak, akik rejtett módon vesznek részt a digitális világ életében: megfigyelnek, főként szemlélőként vesznek részt a digitális világban. Utánuk következnek azok, akik már tevőlegesen bekapcsolódnak, megosztanak információkat, tartalmakat, illetve kapcsolatot teremtenek másokkal. A létra harmadik fokán azok állnak, akik új tartalmakat, tevékenységeket hoznak létre. Az állvány legfelső fokán azokat találjuk, akik hasznosítják a technológiákban rejlő lehetőségeket a társadalom javítása érdekében, aktívan formálják a digitális jövőt.

Az ifjú korosztály szabadidő eltöltésének vonatkozásában az Ifjúság 2016 azt mutatja, hogy a fiatalok jellemzően otthonukban és barátaiknál töltik el leggyakrabban a szabadidejüket (Székely és Szabó 2017). Hasonló eredményekről, a szabadidő otthoni eltöltéséről számol be a GfK Roper Reports Worldwide (http://www.gfk.com) felmérése is a felnőtt lakosság körében.

Az ifjúságkutatás adatai azt is hozzák, hogy a 15–29 évesek szabadidő eltöltésében meghatározó szerepet kapnak a „képernyős” (tévé, számítógép, laptop) tevékenységek, melyet tovább erősít az okostelefon használat is. A felmérés is kidomborítja, hogy a fiatalok számára az okostelefon, az internet-hozzáférés és a közösségi oldalak kiemelt fontossággal bírnak. Az eredmények szerint minden második megkérdezett egy napnál tovább nem tudná nélkülözni az okostelefonját, az internetet vagy az általa leggyakrabban használt közösségi oldalt (Székely és Szabó 2017). (2. táblázat)

2. táblázat: Kötődések az infokommunikációs technológiához 2016

Mennyi időt tudna kibírni… N2016=2000; százalékos megoszlás az összes válaszadó körében									
	Se-meny-nyit	Néhány percet	1-2 órát	3-6 órát	Egy napot	Né-hány napot	Egy hetet vagy többet	Bár-meny-nyit	Nem tudja, nem válaszol
Az okostelefonja nélkül?	11%	3%	12%	10%	17%	14%	10%	12%	11%
Internet nélkül?	10%	3%	10%	11%	17%	16%	12%	10%	11%
Wifi nélkül?	8%	2%	9%	9%	16%	14%	15%	14%	13%
A leggyakrabban használt közösségi oldalára történő belépés nélkül?	8%	3%	9%	9%	16%	15%	15%	14%	11%

Forrás: Székely és Szabó (2017, 65)

Míg 2012-ben minden harmadik 15–29 éves magyarországi fiatalnak volt okostelefonja, 2016-ra már a megkérdezettek 85 százalékának. Négy évvel ezelőtt minden második mobilhoz tartozott internet előfizetés, a legfrissebb adatok szerint viszont már az eszközök 70 százalékára igaz ez (Székely és Szabó 2017).

Az említett ifjúságkutatásban egyúttal arra a kérdésre is keresték a választ a megkérdezett fiatalok körében, hogy rendelkeznek-e olyan baráti körrel, társasággal, akikkel gyakran vannak együtt szabadidejükben online térben. Az eredmények szerint a fiatalok kétharmada az online térben (is) találkozik és kommunikál barátaival, miközben az is megjelenik a válaszok között, hogy 2016-ban a magyarországi fiatalok 14 százalékának nem volt olyan baráti köre, társasága, amellyel együtt tölthette volna a szabadidejét (3. táblázat).

3. táblázat: Baráti kör a szabadidő eltöltéséhez az online térben 2016 N2016=8000; százalékos megoszlás az összes válaszadó körében

	van	*nincs*	*nem tudja, nem válaszol*
összesen	63%	35%	2%
község, falu	59%	39%	2%
város	62%	37%	1%
megyei jogú város, megyeszékhely	69%	29%	2%
Budapest	67%	31%	2%

Forrás: Székely és Szabó (2017, 41)

Az Ifjúság 2016 kutatás arra is kitér az előző évek kutatási eredményeire alapozva, hogy a hagyományos kulturális intézmények látogatása folyamatosan csökken a megkérdezett korosztály körében. Ezen eredmények szintén megerősítenek bennünket abban a képzési célkitűzésben, hogy hallgatóink képessé váljanak a közösségi alkalmak szervezése során az IKT eszközök és a technikai fejlődés nyújtotta lehetőségek kiaknázására is, a digitális környezetben szocializálódó ifjú korosztály megszólítására és a közösségi művelődés iránt való érdeklődésnek a felkeltésére.

Az Ifjúság 2016 kutatás szerint a magyarországi 15–29 évesek több mint háromnegyede tagja valamilyen internetes közösségi oldalnak, amely 2016-ban is leginkább a Facebook-ot jelenti.

(A közösségi oldalak tekintetében várakozással tekintünk arra a kezdeményezésre, mely várhatóan connect néven indul, és újdonságát az az ígéret adja, hogy már 3D-s élmények, kommunikációs lehetőségek, tartalommegosztások nyújtására is alkalmas lesz.) A Magyarországi Tartalomszolgáltatók Egyesülete (MTE) és az NRC kutatása (2015) kifejezetten a 18–49 éves Facebook tagokra irányult (n=500). A felmérés többek között abból a célból készült, hogy az említett közösségi oldallal kapcsolatos általános használati szokásokat, vélekedéseket feltérképezze, illetve a tartalomfogyasztás módjait felmérje (4. táblázat). Leolvasható, hogy az információszerzés, informálódás; a kapcsolattartás, kommunikáció, illetve a szórakozás szerepel a fő tevékenységek között, melyek közül munkánk aspektusából figyelemre méltó a hobbival, érdeklődési körrel kapcsolatos tájékozódás, tevékenység, illetve a vélemény- és az élménymegosztás.

4. táblázat: A Facebook oldal felkeresésének céljai

CÉL	**(%)**	
tájékozódás a hírekről, közéleti eseményekről	42	informálódás
hobbival, érdeklődési körrel kapcsolatos tájékozódás, tevékenység	38	
kapcsolattartás barátokkal, ismerősökkel	70	kommunikáció
véleményem, élményeim megosztása másokkal	27	
tájékozódás, információszerzés az ismerősökkel történt dolgokról	59	szórakozás
kikapcsolódás, unaloműzés	46	
szórakozás, játék	25	

(Forrás: (Magyarországi Tartalomszolgáltatók Egyesülete (MTE) és az NRC kutatás 2015))

A kedvelés (lásd még like, tetszés, lájk) gomb sokszínű jelentésére Varga Ákos „social media" szakértő mutatott rá, aki egy áttekintést készített, különbséget téve többek között a törzs „lájk" (adott személyhez vagy márkához kapcsolódóan), a kölcsönös „lájk", a tudatos „lájk", az „önlájk", a nyerő „lájk" (nyereményjátékban való részvételért) és a közös „lájk" között. Az utóbbit azért is tartjuk kiemelésre érdemesnek, mert arra is szolgálhat, hogy felhívja az azonos az érdeklődési körre a figyelmet.

A szóban forgó közösségi oldallal kapcsolatos tudományos érdeklődést Ujhelyi és Kende (2014) tanulmánya is illusztrálja, melyben a Facebook-ot vizsgáló szakirodalmakat és kutatásokat térképezi fel öt fő kérdés (Ki? Mit? Hogyan? Miért? Milyen hatással?) mentén (5. táblázat).

5. táblázat: A Facebook kutatások lehetséges irányai

Ki?	Kik használják a Facebook-ot? Milyen demográfiai és pszichológiai jellemzők mentén írhatók le? Meghatározzák-e ezek a jellemzőik azt, hogy konkrétan milyen tevékenységeket végeznek az oldalon?
Mit?	Mit csinálnak az emberek a Facebook-on? Milyen lehetőségeket kínál a technológia és melyeket használják ezek közül szívesen? Mely aktivitások a legnépszerűbbek és melyek kevésbé? Hogyan kategorizálhatók ezek az aktivitások?
Hogyan?	Hogyan használják a felhasználók a Facebook kínálta lehetőségeket? Ebben milyen személyek, csoportok vagy kultúrák közti különbségeket lehet találni?
Miért?	Melyek a Facebook-használat legfőbb motivációi? Vannak-e ebben tendenciózus különbségek a különböző nemű, korú vagy kultúrájú személyek között?
Milyen hatással?	Milyen hatást gyakorol a Facebook a szociális életünkre? Milyen individuális, interperszonális és társadalmi szintű következményei vannak a használatnak? Milyen előnyökkel és milyen veszélyekkel jár?

(Forrás: Ujhelyi és Kende (2014, 115))

Néhány eredmény felmérésünkből

A 2016/2017-es tanév tavaszi félévében felmérést végeztünk Közösségi művelődés tanár szakos, illetve a Játék- és szabadidő-szervező tanár szakos hallgatóink körében (n=103), vizsgálatunk az online tanulóköröket kipróbáló hallgatók személyes élményeinek és véleményének feltérképezésére irányult (n=103).

A felmérés egyik korlátjának tekinthetjük, hogy jóllehet a részvételtől kezdve, a téma kiválasztásán át, a feldolgozáson keresztül, az elért eredmények értékelésig teljes szabadságot kaptak a hallgatók, nem nyilváníthatjuk maradéktalanul önkéntes részvételűnek, hiszen egy formális tanulási környezethez kötődő kezdeményezésről beszélhetünk. A tanulóköri munka eredményességére és sikeres működésére következtethetünk abból, hogy a résztvevők közel héttizede állítása szerint tervezi, hogy a megkezdett témával továbbiakban is foglalkozzon. Egyúttal annak a lehetőségét kívántuk megteremteni, hogy a hallgatók saját élményekre és tapasztalatokra tehessenek szert, annak támogatásáért, hogy a későbbiekben tevékenyen hozzájárulhassanak az online tanulókörök munkájához, és aktív közreműködői lehessenek a közösségi és nyitott, illetve a generációk közötti tanulási alkalmaknak.

A kérdőíves, illetve a csoportos szóbeli megkérdezések eredményei azt mutatják, hogy a Web 2.0. szolgáltatások és alkalmazások bevonásával online felületen is megvalósíthatóak a felnőttkori tanulást, művelődést támogató tanulókörök. A képzésünk szemszögéből megerősítésként szolgált az a visszajelzés, hogy a személyes kíváncsiságra építő tanulókörök résztvevőinek több mint fele nyitottnak mutatkozott tanulókörök jövőbeni szervezésére, mely a résztvevők magasabb életkorával pozitív összefüggést mutat.

Eredményeink azt mutatják, hogy a közösségi oldal használati szokások kitapinthatóak a tanulókörben való aktivitásban is: a Facebook-on az aktív tevékenységet és szereplést folytatók (hozzászól mások posztjához, saját gondolatot, élményt posztol ki stb.) a tanulóköri munkába is tevékenyen bekapcsolódtak, és fordítva is tapasztalható volt: azok, akik a Facebook-ot eleve a háttérből követik, és a mindennapi használat során sem gyakori, hogy hozzászólást írnak, vagy posztolnak, azok eredményeink alapján az online tanulóköri munkában is háttérből követő magatartást tanúsítottak, és elsősorban a személytelenebb hozzászólást igénylő feladatokba kapcsolódtak be, kevésbé voltak kezdeményezőek. Hill (2013) tipológiájával összevetve az előbbieket az aktív résztvevők, az utóbbiakat a szemlélődők típusával azonosítottuk.

Ezzel párhuzamosan az online felületen a közösségi művelődés iránti érdeklődésről és keresletről kvantitatív kutatást is végeztünk online kérdőíves megkérdezés keretében (n=318). A felnőttkori tanulás motivációi

mentén a válaszadók körében egy tipológia megalkotására is kísérletet tettünk (lásd a munkához kapcsolódó tanulás, a közösségi élményű tanulás, és a személyes fejlődést középpontba helyező tanulás). Feltevéseinkhez kapcsolódóan az eredményeink azt rajzolták ki szignifikáns összefüggésben, hogy az online tanulási környezetben pozitív tapasztalatot szerzők inkább mutatkoznak nyitottnak az online tanulókörben való tanulásra, mint a tapasztalattal nem rendelkezők, vagy online tanulási környezetben kedvezőtlen tanulási tapasztalatot szerzők, azaz meghatározza a korábbi online környezetben szerzett tanulási tapasztalat is. Továbbá a személyes jelenléten alapuló közösségben vagy az online közösségben saját élménnyel már rendelkezők érdeklődőbbnek mutatkoznak az online tanulókörök iránt.
Az alábbi eredményeket és következtetéseket vonhatjuk le a szakirodalom szintetizálása, az előkészítő felmérés, illetve a hallgatók körében végzett vizsgálat és megkérdezés alapján:

- A tanulókör egy olyan nem hierarchikus, horizontális kapcsolatrendszerre épülő, kis létszámú, önkéntes tanulási lehetőség, ahol a résztvevők előzetes tudásukat aktivizálva, saját maguk által megtervezett módon, egy közös érdeklődésre számot adó témában együtt tevékenykednek.
- Az online tanulókör élményalapú, kollaboratív tanulási lehetőséget kínál.
- Egy online tanulókör erőssége a tér és az idő rugalmasságában, az oldott környezetben történő interakciókban, illetve a közösségi élményekben ragadható meg.
- Az online tanulókörben a közös tevékenységek, a szinkron és az aszinkron kommunikáció során a résztvevők a közösségi alkalmazásokra építve, a tartalommegosztás révén együttműködve hoznak létre közös produktumot (vö. a tudásalkotó, trialogikus tanulásra jellemző közös tevékenységek).
- Az online tanulókörben a szinkron kommunikáció lehetőségének biztosítására (részben egyidejű jelenlét online térben) is igény mutatkozik.
- A közösségi oldal használati szokások kitapinthatóak a közösségi oldal keretében létrehozott tanulóköri aktivitásban is.

Összegzés

Felmérésünk is megerősítette, hogy a világhálón böngészésre és a közösségi oldalak felkeresésére is az okostelefonon keresztüli internethasználat a markánsan jellemző (helytől és időtől független tartalomelérés és kommunikáció) (vö. Ifjúság 2016), amely megítélésünk szerint a felnőttkori tanulási, művelődési célú használatnak is kedvezhet (lásd mobiltanulás, Mlearning) (vö. Benedek 2007). Az igényfelmérés keretében, illetve a hallgatók körében szerzett visszacsatolások többek között arra is engednek következtetni, hogy az online tanulókörök iránt van érdeklődés, amely az élethosszig tartó tanulás (LLL) és az élet minden területére kiterjedő (LWL) tanulás aspektusából is kiemelésre érdemes. Ma mind az élethosszig tartó tanulásra, mind a digitális állampolgárságra való felkészítés kiemelt jelentőségű feladatként jelenik meg az oktatásban is. A formális tanulási környezetben olyan tanulási készségek és képességek fejlesztésére van szükség, amelyek felkészítik az egyént a digitális technika nyújtotta lehetőségek kiaknázására, és a különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációjára (vö. Komenczi 2009, Virág 2013).

Felhasznált irodalom

- Barabási Albert László (2003): Behálózva. A hálózatok új tudománya. Budapest. Magyar Könyvklub.
- Benedek András (2007): Mobiltanulás és az egész életen át megszerezhető tudás. Világosság, 9, 21–28. p.
- Bessenyei István (2007): Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az E-learning 2.0 és a konnektivizmus. In Pintér Róbert (szerk) Az információs társadalom. Budapest, Gondolat – Új Mandátum Kiadó. 201–210. p.
- Cassells, Dorothy et al. (2016): Aktív állampolgárok nevelése. Brüsszel, eTwinning Központi Szolgáltatópont.
- Castells, M. (2005): A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora I. kötet Budapest, Gondolat –Infonia.
- Castells, M. (2006): Az identitás hatalma – Az információ kora – Gazdaság, társadalom és kultúra. II. kötet. Gondolat Kiadó.

- Czirfusz Dóra – Habók Lilla – Lévai Dóra – Papp-Danka Adrienn (2015): Digitális állampolgárság kutatás 2014. Budapest, Oktatási Hivatal.
- Fejes József Balázs (2007): Online tanulóközösségek. In Iskolakultúra (4.) 32–37. p.
- Fodorné Tóth Krisztina (2014): Nyílt online tanulócsoportok és kurzusok In Fodorné Tóth Krisztina és Németh Balázs (szerk): A felnőttek tanulását érintő változó szakmai és szakpolitikai felfogások a társadalmi, gazdasági és kulturális kontextusok terében. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. 104–113. p.
- Forgó Sándor (2014): Tudáskonstrukció és megosztás közösségi hálózatokon. Eger, EKF Líceum Kiadó. 150 p.
- Hill, Phil (2013): Emerging Student Patterns in MOOCs: A (Revised) Graphical View. e-Literate blog. 2013. március 10. http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-a-revised-graphical-view/ (letöltve 2017. május 3.)
- Kárpáti Andrea – Szálas Tímea – Kuttner Ádám (2012): Közösségi média az oktatásban: Facebook esettanulmányok. Iskolakultúra 22:(10). 11–43. p.
- Komenczi Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezetek. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Maróti Andor (2016): Változnia kell a művelődésnek az információs társadalomban? Kulturális Szemle. 1. sz. 62–65. p.
- Magyarországi Tartalomszolgáltatók Egyesülete (MTE) és az NRC kutatás (2015): Facebook használati szokások. http://mte.hu/_magyar_facebook_trendek/ (letöltés dátuma: 2017. április 26.)
- Miklósi Márta – Oszlánczi Tímea (2010): Kulturális jogi kérdések az Európai Unióban. In: Juhász Erika (szerk.) Kulturális projektciklus menedzsment: Elektronikus tananyag. Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola Földrajz Tanszéke; TIT Jurányi Lajos Egyesülete. 108–139. p.
- Ollé János (et al.) (2013): Digitális állampolgárság az információs társadalomban. Budapest, Eötvös Kiadó.

- Racsko Réka (2016): Az aktuális infokommunikációs stratégiák (policy) nemzetközi áttekintése. Tudományos és műszaki tájékoztatás. 63:(3) 91–107. p.
- Székely Levente, Szabó Andrea (szerk) (2017): Ifjúság 2016. Budapest, Új Nemzedék.
- Ujhelyi Adrienn – Kende Anna (2014): Internet és pszichológia. In Alkalmazott pszichológia. 1. sz. 5–14. p.
- Virág Irén (2013): Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák. Eger, Líceum Kiadó.

III. FEJEZET

MŰVELŐDŐ KÖZÖSSÉGEK

Horváth Zoltán

TANULÁS VIDEÓMEGOSZTÓK SEGÍTSÉGÉVEL

Abstract: The more popular video sharing channels also play an important role in knowledge acquisition and transfer. The online tutor videos of online questionnaire research shows that more than half of respondents watch video sharing channels daily. Primarily for entertainment content, but also for nearly 70% of educational videos. 17% of the respondents have a video channel, and 16% have made tutorials. It also shows that they are totally to use this space for knowledge sharing.

Bevezetés: Tanulás online térben

Mára az online tér a tanulási szokásainkat is átalakította. Erre részben fel volt készülve az andragógia szakma. Már több mint 10-15 évvel ezelőtt hazánkban is elkezdődtek a e-learninggel kapcsolatos kutatások, publikációk, illetve gyakorlati kísérletek, melyekből több jól bevált program lett. Nemes György és Csilléry Miklós (2006) a hazai és nemzetközi tapasztalatokat vizsgálta meg a távoktatásról és e-learningről, mint atipikus tanulási módszerekről szóló tanulmányában. Felhívják a figyelmet a tanuló új szerepére (önálló tanulás), a tanító új szerepére (irányítóvá válik), az intézmények új szerepére, az új típusú oktatási eszközökre és a kétoldalú kommunikáció fontosságára. Az e-learning előnyei szerintük a magas költséghatékonyág, az egyéni tanulás lehetősége, valamint a folyamatos minőség-ellenőrzés.

A KommON BME Kommunikációs Szakkollégium 2014-es kutatása szerint az a kutatásban résztvevők 90%-a érdeklődik az e-learning iránt. Azok közül, aki nem érdeklődnek 45%-ban azért mert személytelen, 33% mert nem adja vissza az egyetemi oktatás minőségét, 22% szerint nem köti le a figyelmét, illetve nehéz megtartani a rendszerességet.

Az online kérdőívet kitöltők között 72% nem vett részt még e-learninges képzésben. Leginkább idegennyelvi, gazdasági képzésben vettek részt, vagy más ingyenes programok keretében. Az érdeklődők főként idegennyelvi és gyakorlatban hasznosítható tudást adó képzéseken vennének részt. A legtöbben maximum 10.000 Ft-ot költenének online képzésre. Az e-learning felé nyitottak megbízhatónak tartják az online tanfolyamokat. Szerintük hitelesebb a tanfolyam, ha ismert szakértő/oktató nevéhez köthető; ha fizetni kell érte; ha egyetem vagy ismert oktatási intézmény weboldalán található. Legfontosabb funkciók közé a tudásellenőrző teszteket, a diákokkal és tanárokkal való kapcsolattartást (fórumok) és a rendszerességet sorolják.
Komenczi Bertalan 2006-ban még konkrét javaslatokat tett az e-learning magyarországi szerepével kapcsolatban. Szerinte a következőkre lenne szükség:

- Felnőttképzési e-learning tanácsadó bizottság (ETB) létrehozása
- Az érintettek tudatosságának és készenlétének fokozása
- Felnőttoktatási e-learning kutatási hálózat létrehozása
- Elektronikus Vezetői Teljesítménytámogató Rendszer kialakítása
- Olyan (e-learning elemekkel kiegészített) tananyag készítése, amely képessé teszi a felnőttoktatásban tanító tanárokat az információs társadalom kihívásaival történő szembenézésre
- Felnőttképzési portál létrehozása
- A vállalatok ösztönzése a dolgozó képzésére fordított kiadások növelésére
- Hátrányos helyzetű csoportok internet-hozzáférésének elősegítése
- Az otthoni internet használat költségeinek mérséklése
- A média bevonása az otthoni tanulás korszerű kultúrájának terjesztésébe

Az e-learninggel kapcsolatos előzetes várakozások azonban nem valósultak meg maradéktalanul. A formális oktatásban nem vált meghatározóvá az online képzés, sőt a tapasztalatokhoz igazodva átalakult, és már inkább a blended learninget részesítik előnyben a szakértők (*Forgó és Komló,* 2015.). Ahol előre tört a digitális tér, az a nem formális és informális tanulás.

Hazánkban az internetes lefedettség jelenleg 80%-os. A felhasználók 86%-a pedig napi rendszerességgel netezik (*Tófalvy,* 2018: 55). Az Eurostat (2018) felmérése szerint az EU tagországai között Magyarország az első a közösségi média használatában. A kutatás szerint a magyarok 83 százaléka használ valamilyen közösségi oldalt. Egyértelműen vezet a Facebook, de nagy arányban használják a videómegosztókat is (elsősorban a YouTube-é a vezető szerep). A mikroblogoknak (pl. Twitter) hazánkban csekély a szerepe. A fotók, illetve rövid mozgóképek publikálására alkalmas Instagram is jelentős magyar felhasználóval rendelkezik. 2018-ban 1.750 ezer magyar felhasználó van jelen a közösségi platformon. Döntő többségben a 18 és 24 év közötti fiatal felnőttek használják (590.000 fő), illetve a 25 és 34 év közöttiek (400.000 fő) (*Mándó,* 2018.).
A továbbiakban az kívánom megvizsgálni, hogy az online közösségi platformok közül kiválasztott videómegosztók (elsősorban YouTube) mennyire alkalmas, illetve hogyan tanulásra, tudáselsajátításra.

Kvantitatív kutatás a videómegosztók tanulásban játszott szerepéről
A téma megvizsgálására online kérdőívet használtam, amelyre 2018 és 2019 között 771 fő válaszolt.

Kérdések megfogalmazása
Legfontosabb kérdéseim, melyre választ kerestem a következők voltak:

- Mennyire töltenek be jelentős szerepet a tanulási folyamatban a videómegosztó csatornák?
- A válaszadók mit tanulnak a videómegosztók segítségével?
- Mennyire tartják hiteles forrásnak a videómegosztókat?

Előfeltevések

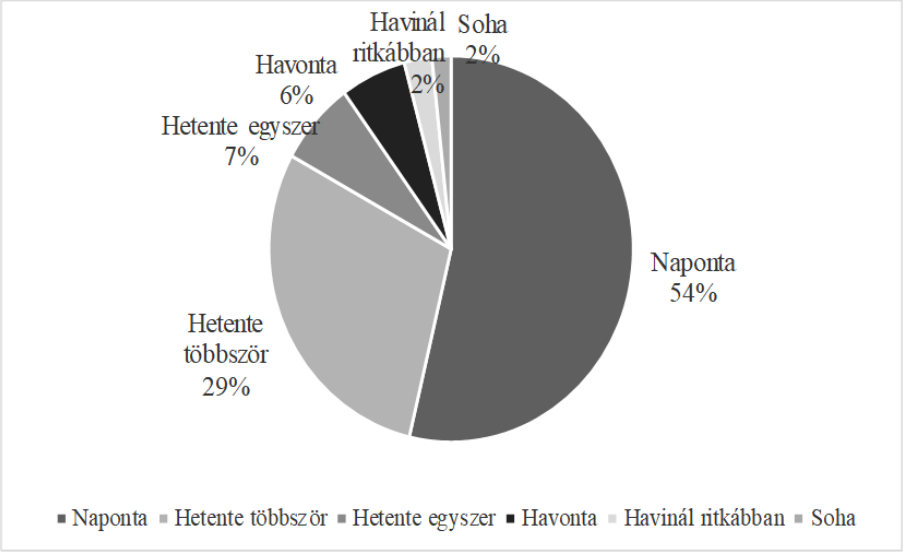
A fenti kérdésekből adódóan előfeltevéseim a következők:

1. Mára a videócsatornákat a lakosság döntő többsége követi, és sokan ismeretszerzésre, tanulásra is használják azokat.
2. Elsősorban gyakorlati, praktikus ismereteket sajátítanak el a videómegosztók segítségével.
3. Bár a közösségi médiaplatformokra, így a videómegosztókra feltöltött tartalmak hitelességével kapcsolatosan kritikával élnek a válaszadók, ám a fentiek szerint használják a felületeket.

Kutatás

A kérdőívet kitöltő 771 válaszadó 52,7%-a (406 fő) nő, míg 47,3%-as (365 fő) férfi. A válaszadók csupán ingen kis százaléka, összesen 1,2% (9 fő) gyermekkorú. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a 14 éve alattiak online elérése meglehetősen nehéz, hiszen hivatalosan ők még nem lehetnek regisztráltak olyan közösségi felületeken (pl. Facebook), melyeken keresztül könnyen elérhetők lennének. Jóval többen töltötték ki a kérdőívet az ifjú korosztályból (14-18 év), összesen 33,6% (259 fő). Kicsit kevesebben, 23,6%-nyian (182 fő) vannak a fiatal felnőtt (18-30 év) kitöltők. 36,4% (281 fő) a 30-60 év között lévő felnőtt, míg a 60 év felettiek aránya csupán 5,2% (40 fő). Ez utóbbi korosztálynál is találkozunk az elérés nehézségeivel.

1. ábra: Videómegosztók követésének rendszeressége

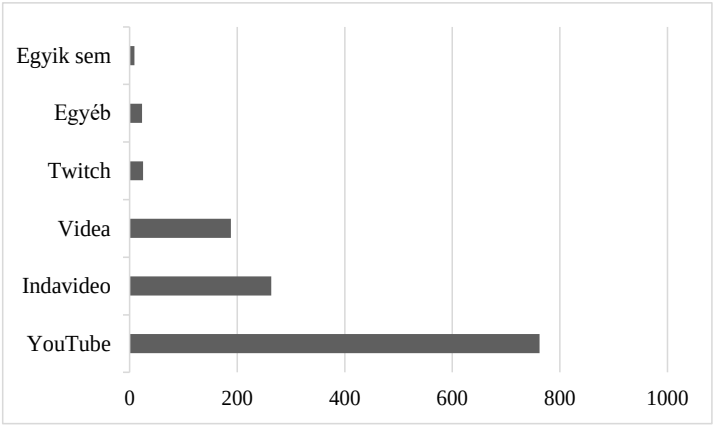


(Forrás: saját szerkesztés)

Az 1. ábra megmutatja számunkra, hogy a válaszadók több mint fele, 54% (414 fő) naponta követi a videómegosztó csatornákat. További 29% (226 fő) nyilatkozott úgy, hogy hetente többször néz videómegosztókat. Ez alapján látható, hogy a válaszadók több mint kétharmada nagy rendszerességgel használja ezeket a felületeket.

Ehhez még nyugodtan hozzá számolhatjuk azt a 7%-ot (54 fő) heti rendszerességgel tekintik meg ezeket a platformokat. 6% (45 fő), aki csupán havonta, és szinte elenyésző, aki ennél ritkábban (19 fő), vagy sohasem (13 fő) követi a videómegosztó csatornákat.
Tudjuk tehát, hogy népszerű felületekről van szó. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy pontosan mik azok a videómegosztók csatornák, amelyeket követnek a válaszadók. Egyszerre több válaszmegadásra is lehetőséget biztosítottunk.

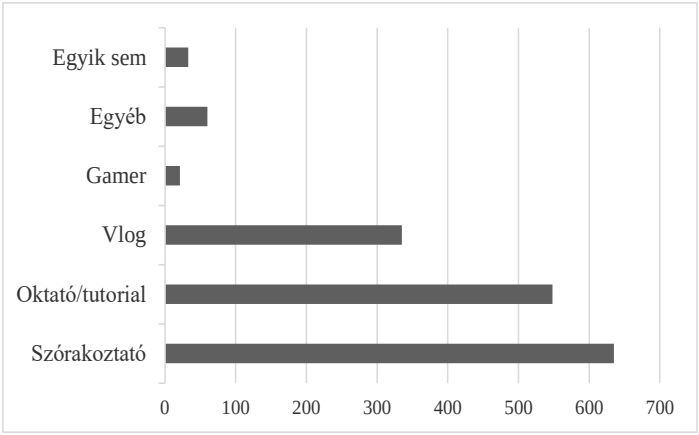
2. ábra: Követett videómegosztók



(Forrás: saját szerkesztés)

A 2. ábrából kiderül, hogy a videómegosztók között egyértelmű fölényben van a YouTube. A válaszadók 99 %-a (762 fő) jelezte azt, hogy világon is vezető videómegosztót követi. Jóval kevesebb az Indavideot (34%, 263 fő), a Videát (24%, 188 fő), a Vimeot (10%, 76 fő), vagy a Twitch-et (3%, 25 fő) száma. 23 fő adott meg egyéb olyan videómegosztót amit követ még, illetve 9 fő azt jelezte, hogy semmilyen videómegosztó platformot nem használ.
Közelítve témánkhoz, megvizsgáltuk azt is, hogy jellemzően mik azok a tartalmak, csatornák, amelyeket a válaszadók követnek (3. ábra). Itt is több válaszadás volt lehetséges.

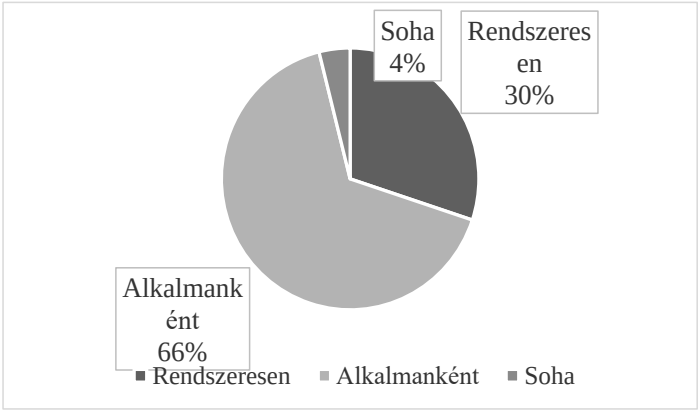
3. ábra: Követett csatornák típusa



(Forrás: saját szerkesztés)

Egyértelműen vezetnek a szórakoztató csatornák. 82% (635 fő) követ ilyet. Másodikak viszont azok az oldalak, amelyek valamilyen oktató tartalmat szolgáltatnak. Ezeket a válaszadók 71%-a (548 fő) követi. Viszonylag népszerűek a vlogok is (43,5%, 335 fő). Gamer csatornákat 21 fő követ és 60 olyan válaszadó volt, akik egyéb (pl. zenei) csatornákat preferál. 33 válaszadó volt, aki egyiket sem találja magához közelállónak.

4. ábra: Oktatóvideók nézésének gyakorisága

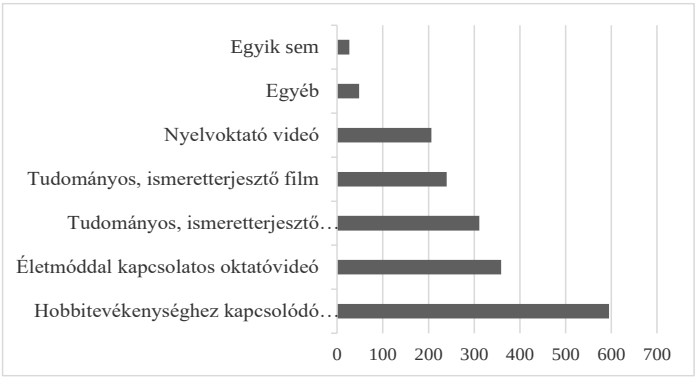


(Forrás: saját szerkesztés)

Amikor azt vizsgáljuk, hogy milyen gyakran tekintenek meg oktatóvideókat, akkor azt látjuk (4. ábra), hogy csupán 4%-nyian (30 fő) vannak azok, akik nem néznek olyan videótartalmakat, amelyeken keresztül tanulni tudnak. 66%-uk (509 fő) azonban alkalmanként használja tanulásra a videómegosztókat, és viszonylag jelentős (30%, 232 fő) azok száma is, akik rendszeresen ezt a felületet választják, ha tanulni szeretnének.

Megállapíthatjuk, hogy viszonylag sokan tanulnak a vizsgált felületeken. Tisztáznunk kell azonban, hogy mit. A 5. ábrán azt mutatom be, hogy jellemzően milyen típusú videókat használnak tanulásra a válaszadók (több válasz megadására is lehetőség volt).

5. ábra: A követett oktatóvideók típusa

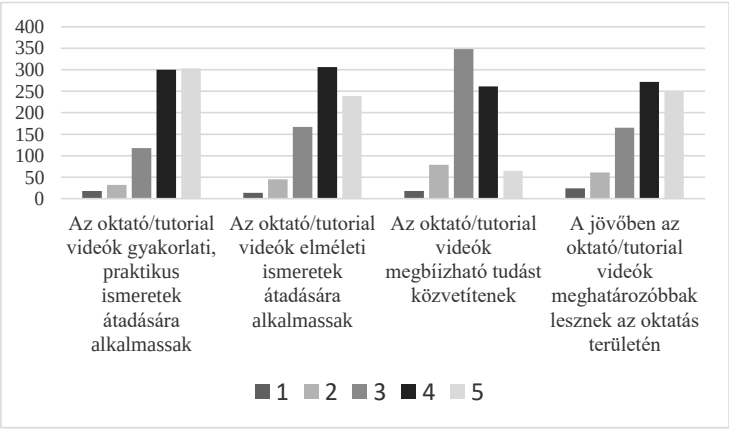


(Forrás: saját szerkesztés)

A válaszokból az rajzolódik ki, hogy az oktatóvideók közül a praktikus ismereteket adók a népszerűbbek: hobbitevékenységhez kapcsolódó tutorial videókat 77% (595 fő) néz, míg életmóddal kapcsolatosokat 47% (359 fő). Az elméletibb jellegű tudományos, ismeretterjesztő előadások a válaszadók 40%-ának (311 fő), míg a hasonló témájú filmek 31%-uknak (240 fő) érdekesek. Nyelvet jóval kevesebben tanulnak így, bár ők sem elhanyagolható, 27%-os arányban (206 fő). 48 fő adott valamilyen más jellegű választ és 27 fő azt jelezte, hogy semmilyen típusú oktatóvideót nem néz.

A következő ábrán (6.) az oktatóvideókkal kapcsolatos véleményeket összesítettem. Kíváncsi voltam, hogy a válaszadók mennyire tartják gyakorlati, praktikus, illetve elméleti ismeretek átadására alkalmasnak az oktatóvideókat. Az is érdekelt, hogy ezeket mennyire tartják hitelesnek, illetve mit gondolnak arról, hogy a jövő oktatásában mennyire lehet szerepük. Az egyes kérdésekre egy 1-től 5-ig skálán adhattak válaszokat.

6. ábra: Az oktatóvideókkal kapcsolatos attitűdök



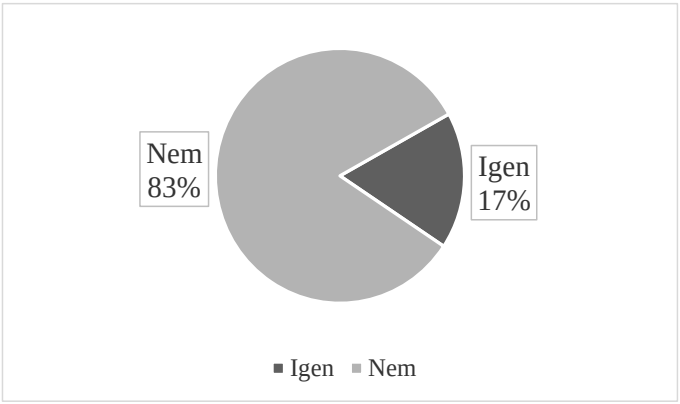
(Forrás: saját szerkesztés)

Az ábra alapján jól látszik, hogy az oktatóvideókat a válaszadók nagyon is alkalmasnak tartják a gyakorlati ismeretek átadására. Megerősítést nyert tehát, amit már a 3. ábra alapján megállapítottunk. Elméleti ismeretek átadására már kicsit kevésbé tartják alkalmasnak ezt a platformot a válaszadók, azonban el sem vetik ezt.

A videócsatornákon megosztott tutorial videók jellemzője, hogy bárki elkészítheti és közzé teheti őket. Semmilyen, vagy csupán igen minimális az a kontroll, amely ezeket a videókat szabályozná. Nem mindegy tehát, hogy a tanulók mennyire tartják ezeket hitelesnek. A válaszok alapján a befogadók is érzik ezt a hitelességi dilemmát és kritikával szemlélik az interneten elérhető oktatóvideókat. Ennek ellenére arról, hogy a jövő oktatásában milyen szerepet kaphatnak a videók, pozitívabb véleményük van. Többségük olyan választ adott, mely alapján úgy tűnik, hogy az oktatóvideók szerepe véleményük szerint felértékelődhet a jövőben.

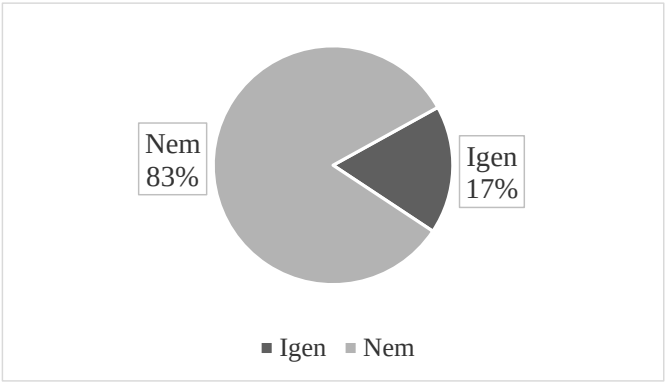
Az imént már utaltam rá, hogy a web2-es felületek előnye a hagyományos internettel szemben az, hogy a befogadók egyben közlők is, hiszen önmaguk is oszthatnak meg szövegeket (pl. blogokon keresztül), fotókat, zenéket, vagy akár mozgóképeket is. Vizsgálni kívántam épp ezért azt, hogy a válaszadóim működtetnek-e videócsatornát, illetve, hogy önmaguk készítettek-e már oktatóvideót.

7. ábra: Videócsatornával rendelkező válaszadók



(Forrás: saját szerkesztés)

8. ábra: Oktatóvideót már készített válaszadók

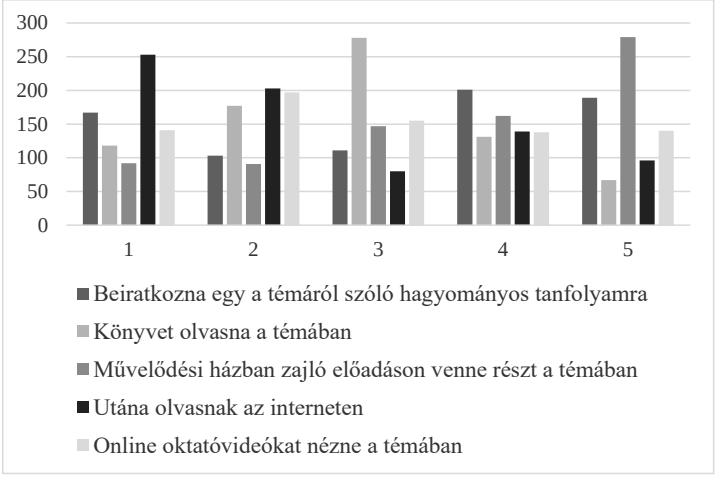


(Forrás: saját szerkesztés)

A két kérdésre adott válaszok abszolút szinkronban vannak. 83%-a a válaszadóknak nem rendelkezik saját videócsatornával, igaz az, hogy 17%-uk viszont igen egy viszonylag nagy arányt jelez (7. ábra). Szintén 17% jelezte azt, hogy készített már oktatóvideót (8. ábra).

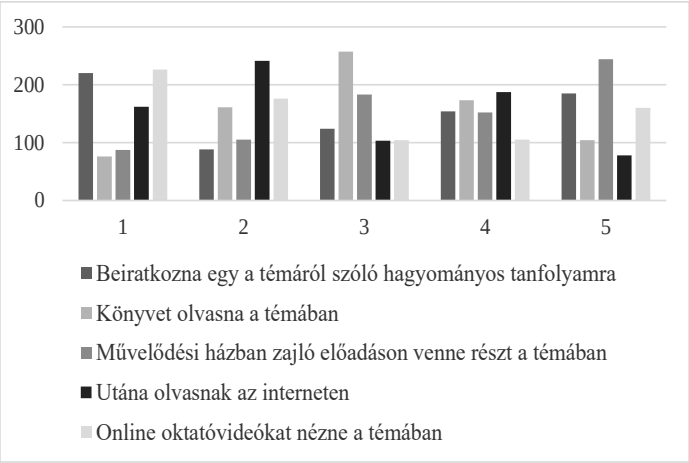
Végezetül nézzük meg azt, hogy a válaszadók szerint az egy-két választható formális, non-formális és informális tanulási lehetőség közül a videómegosztók hol szerepelnek akkor, ha elméleti és ha gyakorlati ismereteket kellene szerezniük. A felsorolt lehetőségek között szerepeltek a hagyományos tanfolyamok, a könyvek, a művelődési házak előadásai, az internet és az oktatóvideók. A válaszadók 1-től 5-ig kellett, hogy besorolják a megaadott lehetőségeket, melyben az 1 a leginkább, az 5 a legkevésbé jellemzőt jelentette.

9. ábra: Új, elméleti ismeret megszerzésére irányuló választás



(Forrás: saját szerkesztés)

10. ábra: Új, gyakorlati ismeret megszerzésére irányuló választás



(Forrás: saját szerkesztés)

Az elméleti ismeretszerzésben (9. ábra) jól látható, hogy az internetnek van vezető szerepe. A legtöbben, 253-an azt jelezték az első helyen, hogy ha elméleti ismeretet szeretnének elsajátítani, akkor az interneten olvasnának utána. 167-en hagyományos tanfolyamra iratkoznának be leginkább. Az oktatóvideók ebben a tekintetben másodlagos forrásnak bizonyulnak, hiszen második helyre viszonylag sokan sorolták (197 fő).

A gyakorlati ismeretekkel kapcsolatos tudásszerzés (10. ábra) némileg más képet mutat. Itt még jobban felértékelődnek a hagyományos tanfolyamok (220 fő sorolta az első helyre), ám itt kifejezetten a videómegosztóknak van kulcsszerepe (ezt láttuk már fentebb is): 226-an jelölték meg itt első helyen az oktatóvideókat. Másodlagos szerep itt az internetnek jut, hisz 162 fő gondolta úgy, hogy ezt az első, és 241 fő úgy, hogy a második helyen jelöli ezt meg.

A könyveknek egyre kevesebb szerep jut a tudásszerzésben a válaszok alapján, ám ami az igazán figyelemre méltó, hogy a művelődési házak előadásait mind az elméleti, mind a gyakorlati tudásszerzésben leghátulra sorolták a megkérdezetteknek többsége. Ha tehát a közművelődési intézmények, összhangban a 1997 évi CXL. törvénnyel, maguknak az élethosszig tartó tanulásban kulcsszerepet szánnak (76.§ 3/c.), úgy komolyan kell foglalkozniuk maguk pozícionálásával ezen a téren.

Következtetések

Láthatjuk, hogy az előfeltevésekben megfogalmazottak teljesületek. Videócsatornákat a lakosság több mint fele naponta, kétharmada hetente többször néz. Több mint 70% néz oktatóvideókat, 30% viszonylag rendszeresen. Több kérdésnél is kiderült, hogy elsősorban valóban gyakorlatió ismereteket sajátítanak el a videómegosztók segítségével a válaszadók. A videómegosztókra feltöltött tartalmak hitelességét megkérdőjelezik a válaszadók. Kritikával élve, óvatosan, azonban használják ezeket a tanulási folyamat során.

Összefoglalás

Az online videók egyre meghatározóbbak lesznek a tanulási területen is. Az internet nem biztos, hogy a formális tanulás egyeduralkodójává válik (e-learning), de az informális tanulás területén mindenképpen. Ráadásul az ún. puha, informális úton megszerezhető képességek és készségek kerülnek előtérbe napjainkban a munkaerőpiacon is. Eljuthatunk addig a pontig is ezek alapján, hogy egy betöltendő álláshelynél az lesz a döntő, hogy ki milyen videócsatornát követ.

Felhasznált irodalom

- 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről
- Eurostat (2018): Digital economy and society in the EU. Publications Office of the European Union, Luxemburg. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/infographs/ict/index.html Letöltve: 2019. március 13.
- Forgó, Sándor – Komló, Csaba (2015): Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/6-blended-learning-tudasszervezes-halozatalapu-tudasmegosztas-forgo-sandor-komlo-csaba-isbn_565d55661de45.pdf Letöltve: 2019. március 3.
- Komenczi, Bertalan (2006): Az E-learning lehetséges szerepe a magyarországi felnőttképzésben. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. http://konyvtar.nive.hu/files/03_komenczi.pdf Letöltve: 2019. március 23.
- KommON BME Kommunikációs Szakkollégium (2014): Helyzetjelentés a magyar e-learning kultúráról. http://kommon.bme.hu/online-oktatas-konferencia/wp-content/uploads/2014/04/KommON_kutat%C3%A1s2014.pdf Letöltve: 2019. március 20.
- Mándó, Milán (2018): Instagram kutatás, statisztikák 2018. Minner gazdasági portál. https://minner.hu/instagram-kutatas-statisztikak-2018/ Letöltve: 2019. március 16.
- Nemes, György – Csilléry, Miklós (2006): Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning) modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. http://vmek.oszk.hu/06800/06829/06829.pdf Letöltve: 2019. március 13.
- Tófalvy Tamás (2018): Minden egyben Tibi atyától Kasza Tiborig. Médiakutató. 19. évf. 1. szám

Novák Zsuzsanna Mária

A FIZIKAI AKTIVITÁS FEJLESZTŐ HATÁSA A HARMADIK KORBAN

According to the findings of different studies and the literature of the field, the consequences of the average age rise is that there are more and more sick and old people in the population. Therefore there may be great possibilities in the gerontology–education.
The purpose of my thesis is to prove the hypothesis of the beneficial effects of excercising and dance in the „third" age by using the results of my own research and case study along with the method of content analysis.
I found that in order to improve the mental, physical, and social condition of the elderly population the most effective and complex way is a team or individual training program, designed by an expert, supplemented with the program especially customized to the individual.
It would be very important to provide more opportunities to achieve a successful and active ageing for the elderly. Such opportunities are provided by the Senior Academy .
All things considered, I believe that by taking all opportunities, „active ageing" is possible not only theoretically but practically, as well.

Bevezetés

Mára igazolható a tény, miszerint az átlagéletkor növekedésének fontos következménye a társadalomban az egyre több beteg, idősödő ember. Nagyszerű lehetőségnek mutatkoznak azonban a geronto–edukációban rejlő lehetőségek.
Geronto-andragógusként és edzőként a mindennapi munkámban arra törekszem, hogy elérhetővé tegyem és megmutassam a mozgás lehetőségeit, örömeit és fejlesztő hatását az életkori sajátosságoknak megfelelően.

Tanulmányaim és munkám során folyamatosan és átfogóan vizsgáltam és vizsgálom, elméletben és gyakorlatban egyaránt a mozgás és főleg a tánc szerepét az idősödés folyamatában.

A rendszeresen végzett testedzés egészségmegőrző, teljesítménynövelő és fejlesztő hatása, valamint a közérzetre gyakorolt pozitív hatása közismert – könyvtárnyi szakirodalom szól erről. A *sikeres* és *aktív idősödés*sel (a két fogalmat ld. Jászberényi 2016:64-66) való kapcsolata azonban egy viszonylag új ágat képez, amely mostanra előtérbe került, és egyre több kutatással is alátámasztott.

Ma már igazolt, hogy a rendszeresen végzett fizikai aktivitás javítja a mozgásszervi és mentális funkciókat, valamint gátolhatja, lassíthatja az élettani illetve kóros mentális hanyatlást az idősödő egyénekben. (Boga 2014:311)

Az, hogy egy sikeres idősödési folyamat megvalósulhasson, és az önálló életvezetés minél tovább fenntartható legyen, a megfelelő életminőség biztosítását kell célul kitűzni, valamint az ehhez szükséges lehetőségeket biztosítani. Mindez elérhető a fizikai és szellemi képességek működtetésével, fejlesztésével. Ebből adódik az is, hogy figyelemmel kell lennünk a fizikai és szellemi aktivitás szinergista szerepére (szinergián itt azt az együttműködést értem, amit az idegrendszer és a mozgatórendszer képez). Ezekre a felvetésekre adnak választ a kifejezetten szenior korú populációra kifejlesztett mozgásprogramok.

Az idős emberek egészségi – testi, lelki, szellemi, szociális – állapotának, helyzetének javítására az egyik legeredményesebb és legkomplexebb folyamat lehet egy szakember által vezetett, jól kidolgozott, csoportos, illetve emellé egy személyre szabott program, hiszen ez messzemenőkig nem csak a fizikai állapot javításáról szól.

Nagyon fontos lenne társadalmi szinten is az, hogy egyre több lehetőséget biztosítsunk a harmadik korba lépő embereknek is a sikeres és aktív idősödés megvalósulásához. Nagyszerű lehetőségeket kínál erre a Szenior Akadémia Milton Friedman Egyetemen (volt Zsigmond Király Egyetemen) megvalósulórendszere.

Téveszmék, gátak

Az időskori sportolással kapcsolatban sok általános tévhittel találkozhatunk. A téveszmék és gátak között hasonló problémaköröket kell megemlítenünk, mint amelyek az időskori tanulással kapcsolatban felmerülnek (vö. Bajusz Klára– Jászberényi József. Az időskori tanulásról.):

Személyes félelmek, lemondás: Sok esetben azt gondolják az idősödő emberek, hogy nekik „már nem illik" sportolni, nincs nagyon rá szükségük, mintha lemondanának a saját fizikai állapotuk fejlesztéséről, szinten tartásáról. Ennek állhat az is a hátterében, hogy hagyják magukat befolyásolni az emberek a negatív sztereotípiák hatására, vagy éppen nem is tudnak a fejlesztő programokban rejlő potenciálról. A tapasztalat azonban mára már egyre inkább azt mutatja, hogy egyre többen élnek a szenior korosztály számára kifejlesztett mozgásprogramok lehetőségével, ha megtalálták a számukra megfelelőt.

Családi környezet: A családi környezet részéről kiemelkedően fontos az, hogy támogatja–e adott esetben a szülőt, nagyszülőt, hogy részese legyen az említett programoknak, hogy örömteli szociális élményben legyen része vagy rosszabb esetben azt gondolja, hogy ez felesleges. Ha nem látja az értelmét a család, akkor ez kihat a szenior kliensre is és visszahúzhatja.

Anyagi gátak: Igaz, hogy egy–egy fitness–wellness központ, szabadidőközpont adott esetben még a nyugdíjas kedvezménnyel is igen magas árat követel, azonban rengeteg olyan program, hely, rendezvény közül lehet válogatni, amely csekély összegért, vagy éppen ingyen látogatható, végezhető.

Rossz tapasztalatok: Az egyik legnagyobb akadály azonban az, hogy az előzetes rossz tapasztalatok miatt nem tudnak továbblépni korábbi élethelyzeteken a szeniorok, ezért nincs se kedvük, se bátorságuk egy új rekreációs programon részt venni. Ez kiváltképp nagy gond a fizikai edukációban, ahol sok esetben egy nem megfelelő, akár geronto–andragógusi ismeretekkel nem rendelkező oktató miatt érte vagy érheti a résztvevőket negatív hatás. (Hogy ez miért olyan fontos, alább részletezem.)

Nem megfelelő környezet: A megfelelő sportolási lehetőségek megteremtésére minden helyzetben és életkorban különös tekintettel kell lenni.

Az időskorban végzett sporttevékenységeknél kiemelkedő fontosságú a megfelelő, biztonságos környezet, és az átöltözési és tisztálkodási lehetőségek biztosítása.
Szakemberek hiánya: A szakemberek hiánya egy külön problémakört vet fel. A legfontosabb az lenne, ha a szenior korú kliensekkel megfelelően képzett, sportedzői és geronto–andragógusi ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkező szakképzett emberek foglalkoznának. Ehhez azonban nagyfokú motivációra van szükség, és arra, hogy motiválják, segítsék a szenior korú populációt, és nem utolsó sorban lehetőségeket is biztosítanak speciális programokkal. Hiszen a cél a biztonságos és komplex fejlesztéshez kell, hogy legyen.
Szerencsére egyre inkább kezd a köztudatban is megdőlni az a nézet, hogy egy bizonyos kor után a mozgás nem való mindenkinek, illetve nem szükséges a sportolás. Minden életkornak megvan a maga sajátossága. Így, ha ezeket az életkori sajátosságokat figyelembe vesszük, kialakítható a szenior korosztály számára is egy megfelelő mozgásprogram, ami változatos és élvezhető, aminek segítségével elérhető a testi, lelki harmónia és egy élhető életmód, valamint ezek egyben a szociális tér szélesedését is eredményezhetik.

A prevenció fontossága

Ezek után nem kell külön magyarázatot fűzni ahhoz, hogy a prevenciónak az egész élet során, időskorban is fontos szerepe van. Többek között az egyik nagyszerű prevenciós módszer lehet a testmozgás, hiszen a sportolás általában véve is egy sokoldalú prevenciós eszköz. Mára már több szakirodalomban is olvasható, hogy rendszeres fizikai aktivitással az időskori elváltozások jelentős része kivédhető, mérsékelhető lenne. (Barna-Krasznai 2011, Szatmári 2009, Semsei 2011, Boga 2014) Logikusan és megalapozottan épül fel tehát az állítás, miszerint a folyamatosan használatban lévő testi funkciók hosszabb ideig optimális, ép állapotban maradhatnak. Ma már a tudomány is azt közvetíti az emberek felé, hogy a rendszeres testmozgás mielőbbi elkezdése, és az idősek inaktív állapotból való kimozdítása rendkívüli fontosságú.

A jó példákat követve, egy szemléletmódváltásra lenne szükség, hogy magában az idősödő emberben is tudatosuljon az, milyen mértékben képes alakítani az életmódját, amivel befolyásolja életét, értve ezt az egészségben eltöltött évek számára, annak minőségére, vagy saját és környezete vonatkozásában.
Összességében a fizikai és lelki egészség alapját a mindennapi, rendszeres testmozgás – amely nem okoz sem fizikai túlerőltetést, sem lelki traumát – képezheti.

A rendszeres fizikai aktivitás jótékony hatásai

Az emberi szervezet egészséges fejlődéséhez, később pedig az egészség és a testi képességek egész életen át tartó megőrzéséhez elengedhetetlen a rendszeres fizikai tevékenység. Ehhez természetesen hozzátartoznak az életmódbeli sajátosságok is.
Az átlagéletkor növekedésével egyre több az idős, betegeskedő, vagy önálló életvitelében akadályozott ember, ami egyre növekvő egyéni és társadalmi probléma lett (KSH). Ezeknek a problémáknak az orvoslására azonban egyre több megoldás kínálkozik.
A rendszeres fizikai aktivitás, a testedzés nagyszerű lehetőséget ad minden életkorban, így a harmadik korba lépő személyeknek is arra, hogy alkalmazkodó képességüket megőrizzék, aminek köszönhetően számos életmód–függő betegséggel szemben ellenállóbbak lehetnek. A testmozgás javítja az életminőséget, ha az egyénnek megfelelő, személyre szabott mozgásprogramot sikerül találni, és emellé több pozitív hatás is társul. Többek között a jobb közérzet, jobb energiafelhasználás, jobb fittségi állapot, magabiztosság – ezek a hétköznapi életre is hatással vannak, sikerességet és elégedettséget vonnak maguk után. A hosszabb és teljesebb élet mellett a fizikálisan aktív emberek tartalmasabb, kreatívabb életről számolnak be, mint inaktív társaik. (Ambrus 2011:55)
A mozgásgazdag életmód, a rendszeres testedzés fontos szerepet tölt be az idősödő test életében. Segít a hajlékonyság megtartásában, javítja a mozgáskoordinációt, és lassítja a csonttömeg csökkenésének folyamatát. Az állóképesség és izomerő fejlesztése mellett kiemelendő a keringési, mozgató és idegrendszert érintő degeneratív folyamatok ellensúlyozása. (Kontra

Andrea 2016) Ezek összességében hozzájárulnak a mindennapi mozgás fejlesztéséhez, biztonságosabbá tételéhez, és természetesen az egyensúlyozási képesség fejlesztéséhez. Így hosszabb ideig megőrizhető a megszokott életminőség, és az önálló életvitelhez szükséges feltételek tovább fenntarthatók, egy tartós, önálló, élhető élet biztosítható.

Életkori sajátosságok a testedzésben

Az idősödő, időskorú személyek számára kialakítandó programoknál az életkori sajátosságokra kell alapozni. Szükséges lehet az új határok bemérése, ugyanis folyamatosan érzékelhető a test képességeinek változása. Ezt hatványozottan figyelembe kell vennünk a testedzéssel kapcsolatban, hiszen az egészségügyi állapot forog kockán. Természetesen az egyének öregedési folyamatai nem egyformán mennek végbe, egyénenként eltérő módon zajlanak le.

A sportmozgás tervezése során legfontosabb, öregedéssel járó változások röviden a következők: (Kontra Andrea 2016)

Megváltozik a látás élessége, erőssége, változhat a fényérzékelés is.

A hallászavar, a hallás romlása az életkor növekedésével általában lassan, de fokozódik. Ez a halláscsökkenés a magas hangok tartományában kezdődik, majd folyamatosan tér át a beszédhangok tartományára.

A szívizom tömege és teljesítőképessége csökken, a szív ingerképző és ingerületvezető rendszerének működésben lassulás észlelhető.

Az idős ember tüdejébe egy–egy légvétel során kevesebb levegő áramlik, mint élete korábbi szakaszaiban. Ennek következménye, hogy a légcsere mennyisége csökken, kevesebb oxigén jut a vérbe, így kevesebb oxigén kerül a vérből a sejtekbe.

Az időskor felé haladva az izomzat tömege is lassan csökken. Az izomrostok zsírrá, illetve egyéb kötőszövetté alakulnak át. Összehúzódóképességük és ingerlékenységük szintén csökken.

A csontszövet is átalakul, rugalmas anyagai lassan kezdenek felszívódni, ezáltal a csontok merevvé, törékenyebbé válnak.

Az említett változások következtében a mozgáskoordinációban is eltérések lépnek fel. Az izomtömeg és izomerő csökkenésével a járás lassúbb, rövidebb léptű, óvatosabb lesz. Az ötvenedik életév után a tapintásérzés bizonytalan lehet.
A pszichés státuszra jellemző, hogy a reakcióidő lassúbb lesz, a kognitív funkciók hanyatlásnak indulnak. Mivel a koordinációs képesség szabályozása az idegrendszerhez kapcsolódik, itt is több tényezőnek kell a változását figyelembe venni.
Egyénenként nagy eltérések lehetnek a speciális, egyénre jellemző és komplex koordináció képességben, az ügyességben. A térbeli tájékozódó képesség is eltér a korábbi életszakaszokban megtanultaktól. Az egyik leggyakrabban emlegetett egyensúlyozás képessége komoly veszélyt jelent, hiszen az elesés kockázatát vonja maga után, ami további problémákat is eredményezhet. (Szatmári 2009:355)
Nagyon fontos folyamatosan fejleszteni a kinesztetikus differenciáló képességet, az izomérzékelést, valamint a reakcióidőt és a ritmusérzékelés képességét, mivel ezek jelentik az alapjait a mozdulatok térbeli és időbeni kapcsolatának kialakításában, illetve ezeknek a megfelelő szinteken tartásában.

A mozgás, és a tánc szerepe az idősödés folyamatában

A tánc minden korosztály számára elérhető minden jótékony hatásával együtt. Sokan nem mernek elmenni egy–egy táncórára, mert nem bíznak saját magukban, mozgásukban, ritmusérzékükben, vagy az esetleges rossz előzetes tapasztalatok állnak a háttérben. Pedig ez mind fejleszthető! A legtöbb tánckurzuson az sem feltétel, hogy partnert vigyünk magunkkal. A kezdő lépések elsajátítása után edzésnek is kiváló a tánc. Fontos a kondíció, az egyensúly és az izomerő fenntartásában is. *„A fizikai aktivitás gyakorlása a mozgásszervek, a szellemi aktivitás gyakorlása a mentális funkciókért felelős idegrendszer kapacitását növeli, illetve az idősödésnél bekövetkező funkciócsökkenést gátolja, redukálja."* (Boga 2014:313) Ezeket a feltételeket a tánc teljes mértékben kielégíti.
A tánc úgy mozgatja át az egész testet, hogy nem érezzük sem fájdalmasnak, sem kellemetlennek. Sőt egyenesen felemelő érzés lehet kellemes

mozgássorokat végrehajtani változatos zenékre. A tánc is, mint minden erőteljes mozgás, boldogsághormont, endorfint szabadít fel szervezetünkben. A fizikai aktivitás, kifejezetten a tánc, javítja a szellemi működést, valamint gátolhatja a mentális hanyatlást. A rendszeresen táncolók minden szempontból kiegyensúlyozottabbak nem táncoló kortársaiknál. A tánc összességében testi– lelki– szellemi felfrissülést eredményez, de fontos megemlíteni az egészségmegőrző és a társas kapcsolatokra gyakorolt szerepét is. A következő részben külön a tánc hatásaira kerül a hangsúly, de természetesen összességében ide is vonatkozik a korábban már említett rendszeres fizikai aktivitás minden jótékony hatása.

A testedzés és a tánc testre gyakorolt hatása

A tánc összességében az egyik leghatékonyabb testedzési módszer. Javítja a fizikai állapotot, karbantartja az ízületeket és az izomrendszert, segít az egyensúlyérzék megőrzésében, valamint a táncban fellelhető funkcionális mozdulatok segítenek abban, hogy a mindennapi tevékenységek ne okozzanak gondot. Az eddig említett jótékony hatások között a tánc egyik legfontosabb szerepe az egyensúlyérzék fejlesztése. Sok fitnesz programban elhanyagolásra kerül ennek a képességnek az említése, ezért nagyon fontos az egyensúlytartó gyakorlatok beiktatása, ami bár a táncos tevékenységek természetes velejárója, ennél sokkal nagyobb figyelmet igényelne. Erre a problémára már komplex megoldást kínál egy általam fejlesztett szenior egyensúlytréning program is, speciális mozdulatokkal, mozgássorokkal.
Az eddig felsorolt testre gyakorolt hatások mellett a tánc csökkenti a csontritkulás kialakulásának veszélyét, csökkenti a változó korral járó tüneteket, illetve segít megelőzni, kezelni a vizelettartási gondokat is. (Ambrus 2011:64)

A fizikai aktivitás és a szellemi képességek szinergista szerepe

A tánc nem csak a testet, de az agyat is megtornáztatja! Mára már igazolt tény, hogy az idős egyéneknél mozgás során a kognitív funkciók erőteljesen működésbe lépnek. A fizikai aktivitás kifejezetten javítja a szellemi működést, és gátolja az élettani és kóros mentális hanyatlást. (Boga 2014:311)

„Életkorral valóban hanyatlik a tanulási képesség és az információk előhívásának képessége a memóriából, de ezt a képességet kompenzálni lehet, hogyha az idősek több időt szánnak a tanulásra, és hogyha fejlesztik a tanulási és emlékezeti stratégiáikat." (Bernáth és Solymosi: 134)

Erre egy megfelelő példa lehet a táncolás során a koreográfia megtanulása. Ennek lekövetése nagyfokú koncentrációt, figyelmet igényel, emellett a memóriát is fejleszti, valamint javul az agyi vérkeringés (Boga 2014:319) is.

A mozgások, mozdulatsorok tervezése, indítása, végrehajtása az idegrendszer feladata, ezt a mozgató idegrendszer végi. *„Akaratlagos mozgásainkat az agykéregben tervezzük meg, majd a gerincvelőben futó mozgató pályákon, és a testünkben futó idegeken keresztül juttatjuk el az ingereket, a mozgások végrehajtóihoz, az izmokhoz."* (Osváth 2012:70) Az ideg–izom kapcsolat működése a motoros egység, ami a mozgató idegsejtből és általa beidegzett izomsejtekből tevődik össze. Ezek a folyamatok mennek végbe egy koreográfia kivitelezésénél is, és ez éppen olyan fontos részét képezi az élethossziglani tanulásnak a kognitív működés megfelelő szintjének kialakításában, amely a rendszeres fizikai aktivitás által valósulhat meg.

A táncnak nagyon nagy szerepe van a demencia ellen való küzdelemben is. Az agyi funkciók hanyatlásának súlyos rizikófaktorai között szerepel a fizikai inaktivitás. Az idegsejtek száma az életkorral jelentősen csökken, illetve a szürke és fehér állomány is veszít keménységéből. Kimutatták, hogy azon idősek, akik edzettsége magasabb volt, a szürke és fehér állomány az agyban jobban megtartotta állagát. (Radák 2011:525) Összességében megállapítható, hogy az agyi funkciók működése, és az agy állagának kedvezőtlen változása rendszeres fizikai aktivitással, táncolással mérsékelhető.

A tánc egészségmegőrző szerepe

A táncnak komoly szerepe van az egészség megőrzésében, a betegségek megelőzésében, az életminőség javításában. Több vizsgálat is bizonyította, hogy a rendszeres fizikai aktivitás javítja a mentális és testi funkciókat.
A civilizációs betegségek közé tartoznak a keringési megbetegedések, amelyekre az időskorban különös figyelmet kell fordítani. A rendszeres testedzés javítja a szívfunkciót, valamint alacsonyabb nyugalmi pulzust eredményez, aminek köszönhetően javul a szív terhelhetősége is. Az állóképességi edzések – többek között a táncos mozgásformák is – csökkentik az életkor–okozta kedvezőtlen szerkezeti és funkcionális változásokat a szívben. (Radák 2011:527) Így a testedzés prevenciós folyamat lehet az élettartam növelésében is.
Korunk néma járványának nevezik a csontritkulást, aminek kialakulását több tényező együttesen határozza meg. Tudjuk, hogy a korral megváltozik, csökken a fizikai aktivitás mennyisége, és jól ismert tény az is, miszerint immobilizáció csontritkulást eredményezhet, aminek következtében nő a komoly veszélyt jelentő elesés kockázata. *„Ezzel szemben azonban a rendszeres testedzés természetes megelőző módszer a csontritkulás megelőzésére, hiszen az izomkontrakció által kifejtett húzó erő a csonton stimuláló ingert jelent, mely arra készteti a szervezetet, hogy szinten tartsa a csont sűrűségét."* (Radák 2011:528)
Az életkor előrehaladtával jelentős mértékben csökken az izom tömege és funkciója is, mivel a fizikai aktivitás csökkenése egyenes arányban csökken a vázizom igénybevételével. A rendszeres testmozgás, táncolás viszont segíthet a kevésbé használt izomcsoportok megdolgoztatásában is, hiszen olyan funkcionális mozdulatok is fellelhetők benne, amiket a mindennapok során is végzünk, így megkönnyíthető a hétköznapi mozgás is. A mozgásgazdag életmód hatására feszesebb, ruganyosabb lesz az izomzat. Ez a járás, testtartás változásán is megfigyelhető.
A rendszeres testmozgás jótékony hatásai közé sorolható többek közt az is, hogy a keringés gyorsulása erősíti a szív funkcióit, az izmok aktivizálásának következtében javul a csontanyagcsere, ezáltal szilárdabb csont képződik. A védőkoleszterin–szint (HDL) emelkedésének természetes módja lehet a rendszeres fizikai aktivitás, ami alacsony terhelés esetén is, mindössze két hét edzés után is azonnal kimutatható változást idéz elő. (Marton 2008:248)

Az időskorra jellemző mentális betegségek között leggyakrabban emlegetett az Alzheimer–kór, és a demencia. Ezek a betegségek a tudomány mai állása szerint nem gyógyíthatók, viszont a kialakulás késleltehető, ami többek között az agyi tevékenységek szinten tartását, fokozását igényli. *„Az időskori betegségek kialakulása megelőzhető, vagy késleltethető (pl. Alzheimer kór). A Magdeburgi Egyetem klinikájának kutatói megállapították, hogy a tánc különösen hasznos az időskori elbutulás elleni küzdelemben. A hatás az agyról készült felvételekkel igazolható: a táncosok megfelelő agykérgi területei nagyobbak és aktívabbak."* (Természetgyógyász magazin 2016:23)

A zenés mozgásprogramok lelki hatása

A testi elváltozások mellett külön figyelmet kell fordítani a lelki folyamatokra is, hiszen minden életkorban, de kifejezetten a szenior korú egyéneknél gyakran fordul elő a depresszió vagy a szorongás. „*A legtöbb pszichiátriai megbetegedés 65 év felett az organikus pszichiátriai kórképek közé tartozik, a második leggyakoribb tünetegyüttes a depresszió. A közösségben élő idősek 10–25%–át érinti, a demens betegek 20–40%–a társuló depresszióban szenved."* (Égerházi 2011:351) Éppen ezért is nagyon fontos a tánc, a zenére végzett mozgásban rejlő lehetőségek felfedezése, mert ezeket a problémákat is sok esetben kezelni tudja, így javítható a psziché állapota.

Minden zenére végzett mozgásforma kiváló hangulatjavító hatásával megelőzheti az időskori depresszió és szorongás kialakulását. Tapasztalatok alapján különösen kedvelt minden olyan tevékenység, amely kellemesnek ható zene mellett történik.

A mozgás testre gyakorolt hatása ugyanúgy működik egy gimnasztikai feladatsor végrehajtásánál, mint egy koreográfia táncolásánál, azonban nagy különbségek fedezhetők fel a zenére való mozgásnál. A zene egy különleges eszköz lehet a mozgásos programoknál, hiszen olyan sokrétű, hogy minden ember, minden élethelyzet, minden lelki állapot megtalálható benne, és ez által egy magasabb szintre emelheti az emberi lelket. Képzeljük csak el egy gimnasztikai feladatsor kivitelezését, majd egy olyan helyzetet, amikor a résztvevők megérkeznek egy táncórára, és olyan zenékre mozognak, amelyek valósággal boldogságot, életerőt, örömöt sugároznak. *„A tánc is,*

mint minden erőteljes mozgás, boldogsághormont, endorfint szabadít fel a szervezetünkben." (Ambrus 2011:64) Ezért is olyan fontos és meghatározó a zenére végzett mozgás élménye.
A zenét egyre több esetben alkalmazzák a gyógyításban is, a zenére végzett mozgás pedig egy komplex testi, lelki gyógyító folyamat része lehet. Hatására érzelmi felszabadulás történhet, segítheti a pszichoszomatikus feszültségszabályozást, egy harmonikus, belső élettani szempontból béke állapot (Bagdy 2013) alakulhat ki.

Fizikai aktivitás és szociális élmény

A csoportos mozgásprogramok különösen fontos velejárója az, hogy más személyekkel is kapcsolatba kerül az egyén, kialakulhat egy csoporthoz való tartozás élménye, új társas kapcsolatok épülhetnek be az ember életébe, így a pozitív szociális hatás is megvalósul. (Kassai-Pék 2011:10)
A társas készségek optimalizálásában hasznos lehet a rendszeres programokon való részvétel, a találkozók fenntartása, mindezt fokozza az, ha mindez egy sportos, aktív életvezetésre sarkall.
Legtöbb esetben a mozogni, táncolni vágyók egyedül érkeznek a tanfolyamokra, de ritkább esetekben házaspárok, barátok együtt is csatlakoznak. Azoknak az idős embereknek, akik egyedül élnek, kifejezetten fontos lehet egy aktív életmódot folytató csapathoz való tartozás, ahol sok esetben akár új barátokra, társra is találhatnak.
Konkrét célja ezeknek a programoknak többek között az is, hogy a résztvevők egy új élménnyel gazdagodjanak, vidám szociális élményben legyen részük, és megismerjék a mozgás örömét, s hogy ezzel egy pozitív töltetet adjunk a hétköznapoknak.

Záró gondolatok

Véleményem szerint az aktív idősödés magába foglalja a testi– lelki– szellemi– szociális egyensúlyt, azt, hogy az egyén el tudja látni önmagát, képes szükségleteinek a kielégítésére, elégedett saját életútjával, a lehetőségekből a legjobbat igyekszik kihozni, megőrzi önbecsülését, képességeinek megfelelő, számára örömet nyújtó tevékenységekben vesz részt.

Az aktív idősödés a fizikai és mentális egyensúlyon alapul. Ehhez természetesen fontos a fokozatosság, a mértékletesség betartása és a rendszeresség megőrzése. Szükség van a tudatos életmód beépülésére a mindennapokba, ami magába foglalja a helyes táplálkozástól kezdve a rendszeres fizikai aktivitáson át a megfelelő pihenési időt, a szűrővizsgálatokon való részvételt, valamint a lelki egyensúly megteremtését. Hangsúlyozandó, hogy az életkori sajátosságoknak és a mozgásos rekreáció alapszabályainak megfelelően elegendő mozgást végezzünk.

Az aktív idősödés koncepciójának is az volna a lényege, hogy az idős emberek is minél tovább aktívak maradjanak a társadalomban és a gazdaságban egyaránt. A társadalomnak is az lenne az érdeke, és szűkebb körben a családoknak is, hogy ne csak az élettartam növekedjen, hanem az egészségben megélt évek száma is. Mindezért lehetőséget kell biztosítani az egészség megőrzésére, és motiválttá kell tenni az idősödő embereket abban, hogy megőrizzék és fejlesszék egészségüket.

Igazolt az is, hogy az idős embereknek valóban szüksége van a geronto–edukáció nyújtotta lehetőségekre, és az aktív részvétellel ez valóban hozzá tud járulni a harmadik korban lévő emberek testi, szellemi, szociális és lelkiállapotának szinten tartásához, fejlődéséhez. Ez is csak azt mutatja, hogy az időskornak nem kell a lemondásról szólnia, hiszen megőrizhető az optimális életminőség, ha az egyén megtalálja és képes élni a lehetőségekkel, aminek eredményeképpen megvalósulhat az „active ageing”, nem csak, mint teoretikus megközelítés, hanem mint életgyakorlat.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke (2013) Pszichofitness. Hangoskönyv. Kossuth Kiadó Ztt. Mojzer Kiadó Kft.
- Bajusz Klára – Jászberényi József (2013) Az időskori tanulásról. Kultúra és Közösség Kultúra és Közösség. IV. folyam IV. évfolyam 2013/III. szám.
- Barna István – Krasznai Magda (2011) Ahhoz képest… 50 felett egészségesen. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. 54-64. p.
- Beregi Edit (1984) Az öregedés. Biológiai elváltozások, megbetegedések és szociális problémák öregkorban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Boga Bálint (2014) Pillantás a dombról. United p.c. kiadó. 311-324. p.
- Buda Béla (2003) A lélek egészsége. A mentálhigiéné alapkérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Derzsy Béla (2013) Sportedző képzés. Jegyzet, Budapest.
- Égerházi Anikó: Depresszió és szorongás időskorban. In: Semsei Imre: Gerontológia. 2011. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen. 351. p.
- Fülöp Erzsébet Mária: Az idősek kommunikációja. In: Gerontoedukáció folyóirat. 2011/3. 1. évfolyam 3. szám. 9. p.
- Jászberényi József (2009) Az aktív időskor lehetőségei Magyarországon. Bevezetés a geronto–andragógiába. Jaffa Könyvkiadó, Budapest.
- Jászberényi József (2011) Geronto–edukáció. Az idősoktatás helyzete és perspektívái itthon és a nagyvilágban. PrintXBudavár Zrt., Budapest.
- Jászberényi József (2016) Időskori ageizmus. Az idősek hátrányos megkülönböztetése, életkoruk alapján. Szerzői kiadás. 64-66. p.
- Joan Chittister (2011) Az évek ajándéka. Méltósággal megöregedni. Ursus Libris.
- Kassai Anett – Pék Győző (2013) Flow, optimizmus, jóllét és mentális egészség időskorban. In: Magyar Gerontológia. 5. évfolyam. 19. szám. 3–23. p.

- Keményné dr. Pálffy Katalin (2006) Alapozó pszichológia, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Keményné dr. Pálffy Katalin (2007) Személyiségpszichológia, Zsigmond Király Főiskola és a L'Harmattan Kiadó.
- Kontra Andrea (2016) Szenior tréner képzés. Jegyzet, Budapest
- Kovács Mónika (2003) Időskori depresszió és szorongás. Springer Tudományos Kiadó, Budapest.
- Marton István: Korkontroll. Egészség és aktivitás a csúcson túl is. HVG Kiadó, 2008. 248. p.
- Mészáros Lászlóné (2011) Az idősek komplex mozgásprevenciója. In: Semsei Imre (szerk.) Gerontológia. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 516– 522. p.
- Országos Egészségfejlesztési Intézet (2007) Mentális egészségfejlesztési stratégia – pozitív egészségfejlesztés és primer prevenció.
- Osváth Péter: Sportélettan, sportegészségtan. Szerzői kiadás, 2012. 70. p.
- Radák Zsolt: Testedzés és öregedés. In: Semsei Imre: Gerontológia. 2011. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen. 525-528. p.
- Semsei Imre (2011) Gerontológia. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Semsei Imre: Miért fontos a gerontológiai ismeretek terjesztése? In: Magyar Gerontológia. 3. évfolyam. 9. szám. 2011. január. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Szatmári Zoltán (2009) Sport, életmód, egészség. Akadémiai Kiadó, Budapest. 353-356. p.
- Természetgyógyász magazin. 2016. március XXII. évf. 3. szám. 23. p.

Olasz Lajos

NEMZET ÉS IDENTITÁS – TÖRTÉNETI LÁTÓSZÖGBŐL

IN MEMORIAM SZŰCS JENŐ

***Abstract**: In the 1960-ies, a broad professional-publicistic debate unfolded about the relationship between nation and history, as what role history had in the development of a modern national identity. By joining the debate, Jenő Szűcs rejected the approach that the noble struggles for independence and the peasant movements of the previous centuries had taken place under the auspices of some kind of a modern national ideology. He pointed out that these were motivated by the ideas of Christianity, the protection of the homeland, and specific class interests. He drew attention to the fact that projecting the idea of national independence into the past and creating the myth of people's patriotism only served the legitimation of the existing political system and created a false history image for the sake of "compensating" the Hungarian society that had suffered serious losses in the 20th century. He emphasised that cultural values and historical tradition were important elements of national identity – the crucial point was, however, conscious election built on liberty and equal rights.*

Bevezetés

A nemzet társadalomszervező szerepét, legalábbis a jelenkor vonatkozásában tagadó szocialista felfogás, merev osztály szemlélete és túldimenzionált internacionalizmusa ellenére, a kommunista párt önigazolásként gyakran fordult a „nemzeti" történelem felé. Politikai törekvései, teljesítményei múltba való visszavetítésével, a história tendenciózus átértelmezésével, átideologizált aktualizálásával igyekezett magát a társadalmi progresszió egyedüli letéteményeseként beállítani, ezzel

is legitimálva kizárólagos hatalmi pozícióját. A történelem politikai propagandaeszközként való használata, az aktuális problémák megoldásának erőltetett múltbéli analógiák mentén való keresése ellen emelte fel a szavát Szűcs Jenő, amikor átfogalmazta, ellenkezőjébe fordította az ismert latin mondást – „Historia non est magistra vitae". A debreceni polgári családból származó történész, aki az 1950-es években levéltárosként dolgozott, majd az MTA Történettudományi Intézetébe került az 1960-as években kibontakozó nemzettudat-vita hatására életművének jelentős részét a nemzeti identitás és patriotizmus kérdésköre kutatásának szentelte. (Szűcs 1984:156–159).

Vita nemzetről és hazafiságról az 1960-as, 1970-es években

A nemzeti identitás és a hazafiság kérdésének új értelmezést adó 1956-os forradalom leverése után az MSZMP kétfrontos harcot hirdetett, egyrészt a kozmopolitizmussal, a Nyugattal való történeti, eszmei közösségvállalással, másrészt a nacionalizmusnak bélyegzett patriotizmussal, vagyis a munkásosztály küzdelmeihez nem köthető progresszióval szemben. A forradalom napjaiban mindkét megközelítés határozott szovjetellenes élt kapott. Kádár János, 1957. május 1-jén tartott beszéde a nemzeti integráció helyett az internacionalizmus elmélyítését jelölte meg célként, kritizálva az 1950-es évek közepéig a párton belül is komoly súllyal rendelkező ún. nemzeti kommunista irányzatot, mely minden társadalmi progressziót igyekezett összekapcsolni a korai munkás és paraszt törekvésekkel, hogy ezzel teremtse meg a baloldal történeti legitimációját. Az MSZMP 1959-ben kiadott, a „burzsoá nacionalizmusról és a szocialista hazafiságról" szóló állásfoglalása kiemelte, hogy a történelmi hagyományok közül az elnyomott rétegek osztályharcát kell előtérbe állítani. A nemzeti függetlenségi törekvések hangsúlyozása csak a nemzeti egység hamis képét erősíti, eltereli a figyelmet az osztályellentétekről és háttérbe szorítja a munkásosztály forradalmi tradícióit (Vas – Ságvári 1973:353–380; Vajda 2007:292).

Az állásfoglalás egyik szakmai előkészítője, Molnár Erik, az MTA Történettudományi Intézetének igazgatója, 1960 és 1963 között több írásában is kifejtette, hogy a történelem által felvetett problémák nem a nemzeti kérdés, hanem az osztályharc szempontjából értelmezhetők.

Szabó Ervin történelemfelfogásáig visszanyúlva vitatta Bocskai vagy Rákóczi felkelésének nemzeti jellegét, azt állítva, hogy ezek alapvetően a nemesség rendi érdekeinek védelmét szolgálták. Bár ezekben a küzdelmekben a nemesség és a jobbágyság, illetve más félszabad elemek együtt harcoltak, ezt azonban nem a nemzeti összetartozás tudat jegyében tették, és a közös harc sem homályosította el az osztályellentéteket. Molnár leszögezte, hogy osztályok feletti haza nem létezik. Nem lehet a magyar munkásság küzdelmeit szervesen összekapcsolni a Habsburg-ellenes nemesi fellépéssel, mert minden osztálynak mások az érdekei, még ha egy-egy történelmi pillanatban azok egybe is esnek. A nemzeti eszme a mindenkori uralkodó osztályok érdekeit szolgáló hamis közösségi tudat, akkor is, ha bizonyos helyzetekben (külső elnyomás fenyegetése) közös célokért mozgósít. Molnár ezzel a megközelítéssel egyszerre fordult szembe a Révai József, Andics Erzsébet, Mód Aladár, Nemes Dezső által képviselt nemzeti kommunista felfogással, illetve a demokratikus erők tradicionális, történeti nemzeti képével (Molnár 1965:83–86; Molnár 1962:1236–1243).

A helyenként heves tudományos polémia 1967-ben a tágabb közvélemény előtt folytatódó publicisztikai vitává szélesedett, melynek nyitányát a Faragó Vilmos és Darvas József közötti pengeváltás jelentette. A hozzászólók között voltak történészek, irodalmárok, újságírók, köztük Pach Zsigmond Pál, Perjés Géza, Szakály Ferenc, Csatári Dániel, Erdei Ferenc, Illyés Gyula, Dobozy Imre, Nemeskürty István, Eörsi István. A kérdés tárgyalását, melynek során a szakmai megközelítéssel szemben esetenként az érzelmek domináltak, nagy közérdeklődés kísérte (Szilágyi 2007:135; Faragó 1967:12; Darvas 1968:528–529).

Szűcs Jenőt a vita kapcsán elsősorban az a kérdés érdekelte, hogy mi a viszony a modern nemzet és történelmi előzményei között, illetve, hogy mi a történelem szerepe a modern nemzettudat kialakulásában. A téma felvetése kapcsán nagyon fontosnak tartotta Molnár mítoszromboló fellépését. Szakmai szempontból elutasította a nemzeti kommunizmus retrospektív patriotizmusát, de vitatta a népi ellenzék historizáló nemzetfelfogását is. Szűcs túllépett Molnár osztályharcos internacionalizmusának ideológiai keretein, és tudományos precizitással határolta el a nép, a nemzet, az állam egymáshoz kapcsolódó történeti fogalmát, adekvát kontextusba helyezve ezek tartalmát és kölcsönös viszonyát.

Tette mindezt interdiszciplináris megközelítés alkalmazásával, néprajzi, szociológiai, nyelvészeti, antropológiai szempontok érvényesítésével. Ezzel nemcsak a nemzeti tudat retrospektív aspektusát utasította el, hanem az osztályöntudat visszavetítését is, és egyúttal határozottan elhárította a magyar társadalom egyoldalú keleti orientációját hangsúlyozó, és azt múltbéli példákkal alátámasztani igyekvő hivatalos álláspontot (Molnár 1962:1239–1240; Hanák 1995:72; Romsics 2011:427).

A gazdasági reform 1972-es lefékezésének időszakában a pártvezetés mind nagyobb nyomást helyezett a nyugati társadalmi mintákra hivatkozva kritikusan fellépő ún. kozmopolita körökre, és valamivel megengedőbbé vált a népi tábor nemzetfelfogásával kapcsolatban. Király István 1973-ban, az MTA közgyűlésén tartott beszédével bizonyos mértékig rehabilitálva a nemzeti kommunizmus álláspontját kijelentette, hogy nem lehet száműzni a történelemből a nemzeti progresszió gondolatát, és a közép- és újkori társadalmi mozgalmakat önző, szűklátókörű törekvésnek bélyegezni. Álláspontja szerint a népi megmozdulások és a függetlenségi küzdelmek mögött egyfajta szabadságharcos hazafiság húzódott meg. A fiatalabb történészgeneráció (Laczkó Miklós, Pach Zsigmond Pál, Pamlényi Ervin, Szűcs Jenő) vitatta ezt az interpretációt. Szűcs saját kutatási eredményeivel cáfolta, hogy a függetlenségi harcok eszmei hátterét adó pre-nacionális tudatformákat a 18–19. században megszülető modern nemzettudat részének lehetne tekinteni. Király álláspontja azonban erős politikai hátszelet kapott, Aczél György támogatásával gyakorlatilag a hivatalos történelemszemlélet szintjére emelkedett. Az MSZMP KB Kultúrpolitikai Munkaközösségének 1974-es állásfoglalása ugyan egyaránt elítélte a kozmopolitizmust és a nacionalizmust, de leszögezte, hogy a forradalmi és szabadságharcos hagyomány a nemzeti történelem legnagyszerűbb, a társadalmat leginkább előrelendítő örökségét képezi (Király 1974:39; Király 1975:547–550).

A nemzet történelmi aspektusa

Szűcs Jenő a szakmai fórumokon zajló polémián túl nem kapcsolódott be a publicisztikai vitába. 1970-ben azonban egy nagyobb történeti tanulmányt közölt *A nemzet historikuma és a történelem nemzeti látószöge* címmel, melyben átfogó elemzéssel cáfolta a közép- és újkori függetlenségi harcok és

parasztfelkelések nemzeti jellegét, és elvetette az ezeket mitizáló retrospektív történelemfelfogást. Kijelentette, hogy „A történelem nem az élet tanítómestere" – legalábbis nem abban az értelemben, hogy analógiákkal szolgálna az aktuális társadalmi és politikai kérdések kezeléséhez, legitimációs bázist teremtene a hatalom számára, vagy valamiféle virtuális „kárpótlást" nyújtana a realitásoktól frusztrált közvélemény részére. Szűcs megnyilatkozása a történelemszemlélet és a nemzeti identitás kérdésében nem reflektív jellegű volt, hanem jól átgondolt, egységes rendszert képezett. Az egyes részterületeket külön írásokban dolgozta fel, melyek egy tervezett nagyobb monográfia előmunkálatait jelentették. A *Nemzeti tudat és patriotizmus a középkorban* című összefoglaló mű végül nem készült el (Szűcs 1984:156–159, Engel 1993:835–836; Gyáni 2003:78).

Szűcs felhívta a figyelmet arra, hogy miközben a kialakult nemzet-vita lényegét tekintve a nemzeti gondolatnak a szocializmus keretei közötti értelmezéséről, szerepéről, funkciójáról szól, az eltérő vélemények történelemszemléleti kérdésekbe ágyazva fogalmazódnak meg. Míg Franciaországban Jeanne D'Arc szerepéről higgadt szakmai vita folyhat, amit senki sem tart veszélyesnek a nemzeti öntudat vagy a társadalmi kooperáció szempontjából, addig Magyarországon mélyen átpolitizáltak a történeti interpretációk, melyek gyakran társadalmi legitimációs problémaként jelennek meg. A különbség Szűcs szerint alapvetően a magyar nemzettudat egyoldalú történeti meghatározottságából, múltból építkező jellegéből fakad, amely egyébként a közép- és kelet-európai régió más nemzeteinek gondolkodásmódját is jellemzi. Mindezt nemcsak a közösségi önazonosságtudat sajátos kultúrnemzeti genezise okozza, hanem a nemzeti elv tudatos historizálása, retrospektív történeti megközelítése, mind a politikai ideológiában, mind a szélesebb közgondolkodásban. (Szűcs 1984:19).

A közös múltnak természetesen jelentős szerepe van a mi-tudat, a társadalmi kohézió alakulásában. A középkor folyamán a közös származásra, vándorlásra épülő etnikai tudatot, a hatalmat, illetve a politikai cselekvés lehetőségét birtokló csoportok új múltértelmezése váltotta fel, akik az eredetmítoszok átkomponálásával a társadalmi különbségeket, illetve kiemelt státuszukat alátámasztó „nemzeti" narratívát teremtettek. A polgárosodás hatására, a modern nacionalizmus megjelenésével a politikai társadalom keretei fokozatosan az egész népre kiterjedtek, ez azonban azzal

járt, hogy a nemzet – a szellemi-kulturális és egyben az állami-politikai szféra új adekvát kerete (versengve a térségben megszülető, saját igényekkel fellépő riválisnacionalizmusokkal) – egyre inkább a történelem végső céljaként jelent meg. Mindez azt sugallta, hogy a nemzeti elv organikus módon mindig is jelen volt, és befolyást gyakorolt a történelem alakulására. Ezzel a múlt a nemzeti elv hasznosítható példatárává szűkült, amelyben a mindenkori politikai hatalom kellő önigazolást, illetve társadalmi mozgósító eszközt talált. Mindez a közép-kelet-európai régió egészét jellemezte, de a polgárosodás, a társadalmi integráció, a politikai demokrácia mértékétől, sikerétől függően országonként, népenként eltérően érvényesült. A történeti-nemzeti érv a külkapcsolatokban általában a kialakult status quo védelmét, vagy éppen azzal szemben, a területi igények megalapozását szolgálta. A belső viszonyok terén a történelem egyes társadalmi csoportok háttérbeszorításának indokaként szolgált, miközben mindenki számára felkínált egy mitizált múltat, amely révén nagy tettek, „nemzeti" szabadságküzdelmek örökösének érezhette magát az egész lakosság (Szűcs 1984: 38–39, 158–159; Hanák 1995:72; Lakner 2018:54–56).

Szűcs szerint a történelem a múlt „szociológiája", melynek vizsgálata fontos gazdasági, társadalmi, politikai viszonyok, struktúrák, folyamatok megismerését kínálja. Bonyolult tér- és időbeli determináltságok összessége, melyek elsősorban az adott korszakban, annak struktúrái között hatnak, de a társadalmi makro-folyamatok révén átnyúlnak a korszakok határán, és hatást gyakorolnak a későbbi korokban is. Az így kialakuló gazdasági, társadalmi politikai meghatározottság, és az ezekhez kötődő kulturális tradíció jelenti a történelem valódi nemzeti aspektusát. A modern nemzetek kialakulását több évszázados folyamat alapozta meg, mely során egyes sajátosságok már korábban megjelentek (a közösségtudat, a társadalmi szuverenitás eszméje, a politikai lojalitás elve). A polgári nemzet azonban nem ezek egyenes folytatása vagy automatikus összegződése, hanem egy új történelmi képlet. A korábbi gazdasági, társadalmi és politikai meghatározottságokkal, a rendi, abszolutikus, regionális-hatalmi struktúrákkal szemben a modern nemzet az egész népességet egy minden felsőbb autoritástól mentes szuverén közösségben fogja össze. A történeti elemek (nyelv, hagyomány) mellett ebben döntő szerepe van a társadalmi integrációt meghatározó polgári sajátosságoknak, a jogegyenlőségnek, a participációnak (Szűcs 1984: 88–98; Szűcs 1972:11–13).

Szűcs a polgári nemzetfogalom kialakulásához kötötte a patriotizmus, a hazafiság modern értelmezését is. Hangsúlyozta, hogy a nemzeti patriotizmus nem valamilyen ősi, ösztönös szociálpszichológiai attitűd, hanem tudatos állásfoglalás, az adott közösséghez való tartozás racionális definiálása. Ez nem a szűkebb értelemben vett szülőföldhöz való ragaszkodásból nőtt ki, és nem is a középkori rendi-dinasztikus állam iránti lojalitás folytatása. A patriotizmus lényegét nem közvetlen személyes tapasztalatok, rendi státuszok, illetve azok megszerzésének lehetősége jelentik, hanem egy szélesebb területhez való absztrakt kapcsolat, egy azonos jogok és szabadság birtoklásán nyugvó szélesebb politikai közösséghez tartozás tudata, amely kollektív emóciókat és magatartásnormákat hoz létre. A patriotizmus a gazdasági, politikai intézményrendszer és a polgárok egymás közötti kölcsönviszonyában létezik. Ebben a korrelációs viszonyban a közösség, mint a szuverén nemzet válik minden jog, hatalom, szabadság forrásává, letéteményesévé és biztosítékává. Mindezeket az értékeket a haza szimbóluma teszi az egyes polgárok számára konkrétan is átélhetővé, ezért annak védelme, szolgálata mindenki számára személyes érdekként és kötelezettségként jelenik meg (Szűcs 1984:113; Szűcs 1966:263–264; Hanák 1995:72–73).

A modern polgári nemzet előtti közösségépítő faktorként működő, a közös leszármazás és vándorlás hagyományára építő etnoszociális nemzetiségi tudat nem kapott politikai-ideológiai keretet, és a politikum alatti szférába szorult. A nyelv, a szokások, hagyományok sajátos népi kultúrát teremtettek, melynek megőrzése és továbbadása a magyar etnikum meghatározó kötőerejeként szolgált. Az állam-politikai szférában érvényesülő identitásteremtő tényező egyrészt a politikai jogokat birtoklók közösségtudata, a rendi-korporatív „Natio Hungarica", egy sajátos belső szabályok szerint szerveződő politikai communitas kreált csoporttudata volt, másrészt a magyar királyság területét, politikai struktúráját, alattvalói státuszait kijelölő állameszme, a „Regnum Hungariae" (Szűcs 1997:127–128, Szűcs 1985:32; Gyáni 2008:7).

A magyar nemesség török- és Habsburg-ellenes küzdelmei alapvetően a szűken értelmezett rendi nemzet mozgalmai voltak, a nemesi communitas szabadságának és szuverenitásának biztosítása érdekében.

Ennek során azonban szövetségest találtak a szülőföldjéhez ragaszkodó, illetve helyzetével elégedetlen parasztságban és más félszabad rétegekben, és felhasználták azok fegyveres potenciálját. Szűcs árnyalt elemzéssel mutatott rá, hogy Bocskai vagy Rákóczi mozgalma bizonyos mértékben túllépett a rendi kiváltságok védelmezésén. A gazdasági modernizációt és a társadalmi integrációt egyaránt akadályozó Béccsel szembeni harcok során megfogalmazódtak a nemesség körein kívül eső csoportok érdekei is. Kísérlet történt az ország területi egyesítésére és bizonyos polgári jogok kiterjesztésére. Mindez azonban nem jelentette, hogy a függetlenségi törekvések mögött egységes nemzeti ideológia vagy modern értelemben vett nemzet állt volna (Szűcs 1973:584–588; Szűcs 1984:105, 127).

A Dózsa-féle felkelés eszmei hátterét sem a szélesebben értelmezett haza védelme, vagy a társadalom minden tagját egyesítő nemzeti közösség megteremtésének szándéka adta. A parasztságot részben szűkebb pátriája, szülőföldje megóvása mozgósította, részben pedig a keresztény univerzalizmus eszméje, és az azt védelmező magyar királyság iránti lojalitás. A későbbiek során a főként ferences rendi társadalomkritika, illetve a huszita tanok sajátos transzformációja hatására bizonyos mértékig módosult a felkelés szellemisége, de akkor sem fogalmazódott meg a feudalizmus rendi kereteinek átlépése, és valamilyen új típusú társadalmi integráció megvalósítása. A társadalmi cél alapvetően a nemesi és paraszti státusz között lévő ún. székely szabadság minél szélesebb körre való kiterjesztése volt. Sem a nemesi függetlenségi küzdelmek, sem a népi megmozdulások, parasztfelkelések nem tekinthetők tehát a polgári nemzet megteremtéséért folytatott harcnak, vagy még kevésbé a 20. századi baloldali progresszió előfutárának (Szűcs 1972b:34–36; Gyáni 2008:17–18).

A historizáló nemzetszemlélet

Szűcs részletesen elemezte a historizáló magyar nemzettudat történeti genezisét. Ahogy a 19. században Közép- és Kelet-Európában megjelent a modern nemzeteszme, és megindult a küzdelem a nemzet politikai kereteinek megteremtésére, a közösségek identitástudatába egyre inkább beépült egy ősi, a történelemben mindig is létező organikus nemzet-modell képe.

Elfogadottá vált az a felfogás, hogy a nemzet a néplélekben gyökerező ősi szubsztancia, tértől és időtől függetlenül meglévő közösségépítő potenciál, amely az évszázadok során egyre konkrétabb formát ölt, míg végre a politikai szférában is megvalósul. Mindezt elsősorban a történelmi örökség (nyelv, kulturális hagyományok, közjogi tradíciók, néplélek) határozza meg, ez köti össze a közösség tagjait és determinálja magatartásukat. Közép- és Kelet-Európában nem alakult ki a nyugati fejlődést jellemző jogi-territoriális stabilitás, mely évszázadok alatt egységes államnemzetté kovácsolta az ott élőket. Az állami keretek vagy szűkebbek voltak a nyelvi-kulturális törésvonalaknál, vagy szélesebbek, közös határok közé szorítva különböző népeket. Így a közösségépítés, a mi-tudat, a nemzeti kohézió alapjául a politikai szférán kívül eső szellemi tényező, a nyelv, a kulturális értékrend és a történelmi tradíció szolgált (Szűcs 1985:32–33, Szűcs 1997:189; Szűcs 1984:19–26).

Magyarországon a teret nyerő polgárosodás és az erősen centralizáló bécsi abszolutizmus nyomása alatt a nemesség egyre kevésbé tudta kiváltságos rendi státuszát fenntartani, és társadalomszervező feladatát ellátni. A szuverenitás minél teljesebb körét a politikai jogokból korábban kirekesztett társadalmi rétegek támogatásával tudta csak biztosítani. Ehhez azonban a haza és a nemzet új fogalmára volt szükség, amely már a polgári szabadság társadalmi kiterjesztésére épült. A korábbi rendi jogokat megalapozó történeti érvrendszert felváltotta a lakosságot közös politikai keretbe foglaló Szent-István-i állameszme hangsúlyozása. Ezt az államnemzeti megközelítést kínáló közjogi-politikai szemléletet azonban kultúrnemzeti elemek tarkították, amelyek részben a jogi-territoriális lehatároltság (függetlenség) hiányából, részben a nemesség kettős arculatából, politikai és intellektuális szerepéből adódtak. A bécsi centralizáció ellenében a nemesség főként történeti-kulturális argumentumokkal igyekezett a nemzeti kereteket megteremteni, míg a születőben lévő kisebbségi nacionalizmusokkal szemben állami-politikai érvekre alapozva akadályozta a hasonló saját keretek kiépítését (Szűcs 1997. 347–350.; Hanák 1982:54).

Az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc leverése és az abszolutizmus évei után, a kiegyezés nyomán kialakuló korlátozott nemzeti szuverenitás időszakában a rendi nemesi szemlélet a közjogi nacionalizmus keretei között élt tovább, amely önmaga legitimálására ismét történelmi érveket keresett (vagy inkább mítoszokat teremtett), és szellemi-ideológiai alapvetésként

ismét csak a Szent István-i állameszme 900 éves, töretlennek tekintett kontinuitásába kapaszkodott (Szűcs 1985:33–34; Gyáni 2008. 11).

A két világháború között a nemzetszemlélet historizálása, a történelem legitimációs funkciója tovább erősödött. A közjogi-politikai vagy a nyelvi, kulturális közösségépítés korábbi formájának fenntartására Magyarország esetében már nem volt lehetőség. Ezért a Szent-István-i gondolat összeforrt a keresztény konzervatív ideológiával, amely a revíziós törekvés mellett, minden más nemzeti, társadalmi kérdést is (földreform, parlamentarizmus) meghatározott. A kulturális hagyomány torzulása pedig teret nyitott az Európától elforduló keleti eredet hangoztatásának, és egyes társadalmi csoportok kirekesztésének. A nemzeti hovatartozás terén a korábbinál nagyobb hangsúlyt kapott a szubjektív tudati faktor, a nemzeti jellem, a nemzetkarakter kérdése. Szűcs elutasította egy valamiféle ősi magyar karakter átöröklődő létezését, de nem zárta ki olyan, a nemzeti hagyomány részét képező, régi beidegződéseket hordozó pszichikai reakciók és magatartásformák érvényesülését, amelyek a modern nemzeti öntudat alakulása során új keretbe ágyazódtak. Hangsúlyozta azonban, hogy ezek nem organikus jelenségek, hanem a történelem termékei, és nem érintik a nemzet egészét, csak bizonyos rétegeit, lokális csoportjait (Szűcs 1984:37–38 Szűcs 1966:254–256).

A II. világháborút követően a kiépülő népi demokráciában, a nemzeti gondolat és identitás kérdését ideológiai szempontok és politikai megfontolások alapján háttérbe szorították, kiiktatták a tudományos kutatásból. Szűcs szerint ez súlyos hiba volt, mert szakmai elemzésük számos fontos tény feltárásával szolgálhatott volna. Segíthetett volna annak az évszázados beidegződésnek a feloldásában, amely a magyar lakosság minden rétegének gondolkodásában fellelhető, hogy a társadalmi cselekvés érdemben nem képes befolyásolni az ország sorsát. Ez a meggyőződés utat nyitott a múltba kapaszkodó önbizalom-építésnek, illetve a politikai fikciók és eszmei illúziók iránti széleskörű fogadókészségnek (Szűcs 1984:175–176).

A szocialista berendezkedés kiépítése egy új típusú nemzetszemlélet igényét vetette fel. A marxista történelemfelfogás nem tagadta, hogy a nemzet egykor gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális téren fontos integrációs tényező volt, de a szocialista viszonyok között a csoportlojalitás megteremtésében az osztályszolidaritásnak és az internacionalizmusnak

tulajdonított döntő szerepet. A nemzeti keretekkel (társadalmi struktúrák, történeti tradíciók, kulturális sajátosságok) azonban adott történeti realitásként a munkásmozgalomnak is számolni kellett. A baloldali erők felvállalták a történeti örökség egy részét, a rendi-nemesi függetlenségi harcok és parasztmozgalmak bizonyos hagyományait. Részben, a németellenes nemzeti összefogás, részben a hazafiatlanság vádjának cáfolása érdekében. A történelemhez való viszony azonban a baloldal esetében is torz formát öltött, csak éppen a szellemtörténeti mítoszteremtés Szent-István-i állameszméjével szemben egy fiktív nemzeti függetlenségi szellemiségre, a nemesi szabadságküzdelmekkel szemben pedig egy ugyancsak kreált népi patriotizmus létezésére hivatkozott (Szűcs 1966:261–262).

A II. világháború után is tovább élt a történelem retrospektív nemzeti szemlélete, csak az igazodási pontok változtak, egyfajta osztályharcos értékítélet szellemében. A korábbi preferált társadalmi rétegek kiszorultak a nemzeti progresszió históriájából, miközben hazafias tettként jelent meg minden társadalmi törekvés, ami a kétkezi dolgozó rétegekhez kapcsolódott. A nemzeti gondolat letéteményese a polgársággal szemben a jogaitól megfosztott nép lett. A hazafiság, a nemzeti függetlenség eszméje szorosan összefonódott az osztályharccal. Ezzel a munkásmozgalom a társadalmi-szociális érvek mellett történeti jogot is vindikált magának a politikai vezető szerepre. Szűcs Jenő határozottan fellépett a nép és nemzet fogalmának összemosása ellen. Hangsúlyozta, hogy a középkorban a nemesség vagy a polgárság körében sem jelent meg modern nemzeti gondolat. Rámutatott arra is, hogy a középkori népi megmozdulások nem képviseltek minden esetben haladó jelleget, nem célozták a gazdasági viszonyok vagy a társadalmi integráció magasabb szintjének megvalósítását. Dózsa szándéka lehet szimpatikus, de az adott realitások között inkább Werbőczy volt a kor embere (Szűcs 1984:44–45; Gyáni 2008:6).

A nemzettudatnak a históriai hagyományhoz való viszonyát, és annak koronkénti változásait vizsgálva Szűcs következetes és árnyalt elemzést adott a nemzeti mítoszképzés történeti folyamatáról, funkcióiról. Valamivel kevesebb teret szentelt annak tárgyalására, hogy az eltorzult történelemfelfogás milyen módon hatott vissza magukra a történeti folyamatokra, hogyan vált a historizáló nemzetszemlélet a köztudatban a társadalmi-politikai tapasztalatok értelmezési kereteit meghatározó faktorrá.

Konstruktivista nemzetfelfogása és a retrospektív nemzetszemlélet elutasítása a kortársak részéről így is heves kritikákat váltott ki. Egyesek az egész „nemzeti progressziónak" tekintett történeti örökség megkérdőjelezésével vádolták (Mód 1971:1351.; Némedi 1971:46.; Szűcs 1984:183).

Összegzés

Az 1980-as évek közepén Szűcs Jenő azzal szembesült, hogy a politikai életben és a közgondolkodásban ismét előtérbe került a nemzettematika, és az egymással vitázó felek, a bürokratikus-centralista rendszert reformok útján menedzselni igyekvők és a gyökeres társadalmi fordulatot sürgető erők törekvéseik alátámasztására egyaránt a történelmi igazolást kerestek. Ezt azonban Szűcs, személyes szimpátiáitól függetlenül, nem tudta elfogadni, és így, a széleskörű szakmai elismerése ellenére, értelmiségiként nagyon egyedül maradt. Mindettől függetlenül következetesen kitartott meggyőződése mellett, hogy a nemzethez való tartozás alapja nem öröklött etnikai determináltság, nem is érzelmi inspiráció, hanem tudatos állásfoglalás, az szuverenitásban osztozó egyén és közösség közötti viszony önkéntes vállalása. Ez, ha egyes elemeiben nyelvi, kulturális, történeti hagyományra épül is, lényegét tekintve a polgári szabadság és jogegyenlőség megnyilvánulása, Ernest Renan gondolatával élve, naponta ismétlődő népszavazás.

Felhasznált irodalom

- Darvas József (1968): „Kicsi ország?“ In: Darvas József: Az író vizsgája. Budapest, Szépirodalmi. 528–529. p.
- Engel Pál (1993): Vázlat Szűcs Jenőről. In: Holmi, 5. évf. 6. sz. 833–837. p.
- Faragó Vilmos (1967): Kicsi ország. In: Élet és Irodalom, 11. évf. 2. sz. 12.
- Gyáni Gábor (2003): Posztmodern kánon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gyáni Gábor (2008): Szűcs Jenő, a magányos történetíró. In: Forrás, 40. évf. 6. sz. 3–18. p.
- Hanák Péter (1995): Az imaginárius régió valósága. Emlékezés Szűcs Jenőre. In: Mozgó Világ, 21. évf. 2. sz. 71–77. p.
- Hanák Péter (szerk.) (1982): A Dunánál. Budapest, Közgazdasági és Jogi.
- Király István (1974): A szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus időszerű kérdései. In: Társadalmi Szemle, 29. évf. 10. sz. 32–47. p.
- Király István (1975): Hazafiság és internacionalizmus. A szocialista hazafiság és a magyar szabadságharcos hagyományok. In: Király István: Irodalom és társadalom. Budapest, Szépirodalmi. 535–589. p.
- Lakner Zoltán (2018): A demokrácia billenő pontjai. Portrévázlat Szűcs Jenő történészről. In: 168 óra, 30. évf. 21.sz. 54–56. p.
- Mód Aladár (1971): Történelemszemléletünk látószöge és a nemzeti problematika. In: Kortárs, 15. évf. 9. sz. 1347–1358. p.
- Molnár Erik (1965): A nemzeti kérdés. In: Pach Zsigmond Pál (szerk.): Vita a magyarországi osztályküzdelmekről és függetlenségi harcokról. Budapest, Kossuth. 1–28. p.
- Molnár Erik (1962): Történelemszemléletünk nacionalista maradványairól. In: Új Írás, 2. évf. 10. sz. 1236–1243. p.
- Némedi Dénes (1971): Történelem és nacionalizmus. In: Alföld, 22. évf. 11. sz. 43–49. p.
- Romsics Ignác (2011): Clio bűvöletében. Magyar történetírás a 19–20. században – nemzetközi kitekintéssel. Budapest, Osiris.

- Szilágyi Ágnes Judit (2007): Érdekes személyiségek, emlékezetes viták a magyar történetírásban, 27 történészportré, Budapest, Palatinus, 2007.
- Szűcs Jenő (1966): A magyar szellemtörténet nemzet-koncepciójának tipológiájához. In: Történelmi Szemle, 9. évf. 3–4. sz. 245–269. p.
- Szűcs Jenő (1972): „Nemzetiség" és „nemzeti öntudat" a középkorban. In: Spira György – Szűcs Jenő (szerk.): Nemzetiség a feudalizmus korában. Budapest, Akadémiai. 4–55. p.
- Szűcs Jenő (1972b): Dózsa parasztháborújának ideológiája. In: Valóság, 15. évf. 11. sz. 12–39. p.
- Szűcs Jenő (1973): Társadalomelmélet, politikai teória és történelemszemlélet Kézai Gesta Hungarorumában. I–II. rész. In: Századok, 107. évf. 3. sz. 569–643. p., 4. sz. 823–878. p.
- Szűcs Jenő (1997): „Gentilizmus". A barbár etnikai tudat kérdése. In: Zimonyi István (szerk.): A magyar nemzettudat kialakulása. Budapest, Balassi – JATE. 11–266. p.
- Szűcs Jenő (1984): A nemzet historikuma és a történelemszemlélet nemzeti látószöge. In: Szűcs Jenő: Nemzet és történelem. Budapest, Gondolat. 11–188. p.
- Szűcs Jenő (1985): Történeti eredet-kérdések és a nemzeti tudat. In: Valóság, 28. évf. 3. sz. 31–49.
- Vajda Barnabás (szerk.) (2007): A XX. század magyar beszédei. Budapest, Agave.
- Vass Henrik – Ságvári Ágnes (szerk.) (1973): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956–1962. Budapest, Kossuth.

Szabó József

JÁTÉKOS-KOMPETENCIÁK

Abstract: The spreading of computer games has drawn the attention of psychologists in the first place, who warn us of the dangers of game addiction. According to our hypothesis computer games might possess several advantages, help cooperation, communication, provide new information, even support the strategic way of thinking through team games. In the focus of this research is how young people see computer games, what advantages they find in them, how computer games help their approach to sports and how playing these games influences their school results. The research shows that there is no significant gender difference in their use of games, and their school result is not influenced even if they play them intensively. Moreover their free time activities involve regular sports, mostly team sports. These young people see the world in a different way and the computer game itself enriches their everyday life.

Felvezetés

Az utóbbi években tapasztalhatjuk, hogy a munkaerő-piaci igények jelentősen megváltoztak. A tárgyi tudás mellet, vagy azt éppen háttérbe szorítva jelennek meg a kreativitást az együttműködést előtérbe helyező elvárások. Ahhoz, hogy ennek a kihívásnak a fiatalok megfeleljenek, komoly segítséget nyújt a számítógépes játékok használata. Az utóbbi években azt tapasztalhatjuk, hogy a kulturális tanulás szerves részeként a játékok egyre nagyobb szerepet kapnak a közösségek működésében. A kulturális területnek, és ezen belül is a játékiparnak, a virtuális valóság rendszereinek gazdaságban betöltött szerepe folyamatosan növekszik. Az előrejelzések szerint a posztmodern társadalomban a kulturális értékek jutnak fontos szerephez, ezen belül a kulturális tanulás új eszközei, többek között a játékok (Kane 2005).

Ahhoz, hogy megérthessük a játékok új elméleti megközelítését, különbséget kell tennünk két játéktípus között, amelyekre az angol nyelvben, többek között a különbségek hangsúlyozása miatt, két külön szó létezik. A play a gyermeki léthez kötődő, szabad, spontán, önmagáért való játékot jelenti (Santayana 1955). Ezzel szemben a game a szabályoknak alávetett, valamilyen cél érdekében történő és számszerűsíthető kimenettel rendelkező játékot jelöli (Salen és Zimmerman 2014). Zimmermann ezzel együtt kiegészítette ezt a definíciót a hűségprogramokból átvett, a számítógépes játékoknál is jól használható megoldásokkal. A többszereplős játékok alapjai ebben az értelemben valamikor a '90-es években indultak világhódító útjukra, de az elterjedésükhöz szükség volt olyan biztonságos és gyors hálózatos kapcsolatra és megjelenítési megoldásokra, amelyek a szélesebb rétegek számára csak a kétezres évek első évtizedének közepétől álltak rendelkezésre. Azóta exponenciálisan nő az érdeklődés a játékok iránt, nem csak a játékosok, hanem a nagyobb szervezetek, szponzorcégek, sőt egyes országok kormányai (például: Dél-Korea) részéről is (Schmidtka 2016). A Végjáték című film többek között már a hadiipari alkalmazási lehetőségekre is felhívja a figyelmet.

Az első valódi videojáték a Thomas T. Goldsmith Jr. és Estle Ray Mann szabadalmán alapuló rakétavezérlő szimulátor, az 1947-es Katódsugárcsöves Szórakoztató Készülék volt (Achterbosch et al. 2007). Az asztali szerepjátékok elterjedésével egy időben jelentek meg az MMORPG-k (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game) ősei, a MUD-ok (Multi User Dungeon). A MUD-ok ötvözték a szerepjátékok, a hack & slash típusú játékok, valamint a chatszobák jellemzőit, létrehozva ezzel olyan szövegalapú virtuális világokat, melyben a játékos jellemzően egy fantasy világban irányíthatta karakterét természetes nyelven alapuló utasításokkal. Magyarországon a legelterjedtebb MUD-kliens a zMUD volt, melynek szervereit nagyobb egyetemek gépei adták (Dobó - Gutléber 2008). Az első PC-re készült grafikus MMORPG az 1991-ben megjelent Neverwinter Nights volt, amit több hasonló játék is követett. A 2000-es évek elejére a személyi számítógépek és konzolok hardverfejlődése, az internetes alkalmazások elterjedése lehetővé tette az egyre jobb minőségű grafikával, nagyobb játéktérrel és hosszabb, gazdagabb játékmenettel rendelkező MMORPG játékok megjelenését. (Lin - Sun 2015).

A játékok (a game magyar megfelelőjének hiányában továbbra is ezt a kifejezést használja a szakirodalom) elterjedéséhez, fejlődéséhez nagyon nagy lökést adott Steve Jobs. Egyrészt azzal, hogy a Pixar filmstúdió megvásárlásával és működtetésével bebizonyította, hogy a modern számítógépekkel (a Next cég nagyteljesítményű gépeivel) a grafikus megjelenítés 3D szinten is élményszerű és szórakoztató lehet. Ez látható a stúdió által készített egész estés filmeken, amik megteremtették ennek az új filmiparágnak az alapjait. Másrészt az új típusú, több funkciós (internet, telefon, zenelejátszó, érintőképernyős megoldás) okostelefon elkészítésével, ahol egy új operációs rendszerrel összekapcsolta az internetet a telefonos szolgáltatásokkal. Ezzel megnyitotta az utat más gyártók előtt, és megteremtette, az addigi egyszerű játékok mellett a különböző eszközökön online módon is játszható játékok fejlesztésének lehetőségét.

A számítógépek, a tabletek és az okostelefonok, valamint a videojátékok egyre gyorsabb elterjedése, és ezzel együtt az internet mindennapi használata egy vadonatúj, sokak számára máig nehezen kezelhető jelenség kialakulásához vezetett. Mivel egyre több játékban a játékosok virtuális személyiségen, avatárokon keresztül jelennek meg, a programozók a játékokat tovább fejlesztették, így terjedtek egyre szélesebb körben a valós idejű stratégiai játékok (RTS) közé sorolható Multiplayer Online Battle Arena (MOBA) és a Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG) többszereplős játékok. A fiatalok körében az új típusú játékok használata többek között az együttműködésben és versengésben nyilvánul meg. Ezek a játékok az utóbbi években rendkívüli népszerűségnek örvendenek, a mobiltelefonokra fejlesztett megoldásokkal lényegében a fiatalok mindennapi életének részévé váltak. A játékok egy része a sporthoz hasonló versenyhelyzeteket teremtett, az adott feladatot magas szinten teljesítő csapatok már a nagyközönség számára is érdekes csatákat vívtak. Így a virtuális térből kilépve a nézőkkel, szurkolókkal stadionokat is meg lehetett tölteni. A sporttörvény megfogalmazása szerint a sport meghatározott szabályok szerint, a szabadidő eltöltéseként vagy hivatásszerűen végzett testedzés, illetve szellemi gyakorlat, alkalmilag vagy szervezett formában, fizikai, illetve szellemi erőnlét fejlesztését szolgálja (2000. évi CXLV. törvény a sportról).

Ez alapján több hivatalos versenyeken megjelenő játékot sportként is kezelhetünk, így egy új, sokak által a mai napig vitatott fogalom jelent meg, ez az esport. A kezdeti időszakhoz képest az esport fogalma is kissé átalakult, a klasszikus csapatsportokhoz hasonlóan a versenyzést, az önfejlesztést és a csapatmunkát helyezi előtérbe. Az esporttal kapcsolatos eseményeket speciális közvetítő platformokon juttatják el a közönséghez. Ilyen például a Twitch. Így a versenyek a szélesebb tömegek számára akár mobil eszközökön keresztül is követhetők.
Ennek a felismerésnek az egyik eredménye, hogy egyre több területen jelentek meg olyan játékok, és ezekhez kapcsolódva olyan szerveződések, amelyek többek között kutatási célokat is szolgáltak. Ilyen többek között a hazai viszonylatban az az elsőként a Debreceni Egyetemen útjára indult DEAC-Hackers esport szakosztály, melynek egyik hangsúlyozottan kiemelt célja az esport tevékenység és az esporttal foglalkozók játékhasználatának több szempontú kutatása. További célok között szerepel az utánpótlás felkészítése, a fiziológiai tényezők vizsgálata, lehetőségek szerinti fejlesztése, a játékstratégiák kidolgozása, a fiatalok bevonása a szervezett, amatőr játékosok körébe, és ezzel együtt az ad-hoc típusú, esetlegesen függőséget is okozó játékhasználatról felvilágosítás nyújtása.

A kutatás előzményei

A különféle játékok és az ezeket futtató eszközök terjedése az iskolai tanulók között már az okostelefonok megjelenése előtt is látható volt, de azóta a játékhasználat a fiataloknak szinte minden rétegét érinti. A fiatalok játékhasználatáról szóló 2016-ban folytatott megbeszélés és egy budapesti kutatás irányította rá arra a figyelmet arra, hogy az iskolai tanulók jelentős része a szülői és pedagógusi figyelmeztetések ellenére már alsó tagozatban is okostelefont használ (Tamás 2016). Ennek egyik oka a szabadon hozzáférhető, illetve az egyre olcsóbbá váló internet elérhetőségének javulása volt. A szélessávú internet bővülésével együtt a viszonylag olcsó, újabb típusú gépek is megjelentek. Ezek a videó kártyák fejlődésével alkalmasak voltak az egyszerűbb játékok mellett a folyamatosan fejlődő, egyre nagyobb processzor és grafikai teljesítményt igénylő MOBA, MMORPG és egyéb játékra.

Átmeneti visszaesést jelentett viszont a kriptovaluták terjedése, mivel ez elsősorban nagyteljesítményű grafikus processzort igényelt, és a kripto bányászok kereslete jelentősen növelte a berendezések, kártyák árát. A célhardverek árának növekedése miatt a fejlesztőknek köszönhetően a játékoknak a telefonos verziói is megjelentek és hamar népszerűek lettek. Az előzetes vizsgálatok rámutattak arra, hogy a 12–16 éves korosztály mobiltelefon használata mára meghaladja a 90%-ot, szinte mindenki a közösségi oldalak használata mellett naponta keres fel játékoldalakat, vagy már letöltött játékokat használt (Lembke - Leipner 2015). A telefon és játékhasznált további ugrásszerű növekedése várható az 5G lefedettség bevezetésével. Ez a technikai fejlesztés jelentősen csökkenteni fogja az internet hozzáférés költségeit. Néhány országban más ma is minimális díjért (5-10 euro) korlátlan internet kapnak az előfizetők. Az új, nagysebességű internet még látványosabb játékok alkalmazását teszi lehetővé, így a játékhasználat ezután még meghatározóbb lesz a fiatalok életében.

A szakirodalomban közölt eredmények azt mutatták, hogy érdemes a fiatalok játékhasználatát részletesebben is megvizsgálni. Különösen indokolttá tette ezt az esport jellegű játékok használatának növekedése, a játékokhoz kapcsolódó rendezvények (play it show, Mine show) országos szintű megjelenése és népszerűsége, valamint a frissen alakuló virtuális közösségek, többek között az esport szakosztályok működése (Szabó 2018).

Az esport esetében a többi sportághoz hasonló eredmények tapasztalhatók. Tényleges versenyző a résztvevők legfeljebb 10%-a lesz, és közülük is csak igen kevés olyan profi, aki ebből fog megélni. Ami viszont már a megalakulás óta is látható, a résztvevők megtanulnak együttműködve célokat elérni, kommunikálni, elfogadni és elismerni a másikat. Ők lesznek az új vállalkozók, akik így együtt start up-okat hozhatnak létre, megtanulják az új technológiák használatát, lehet belőlük dizájner, animátor, 3D grafikus, szoftverfejlesztő, rendezvény szervező, stb. Az informális kapcsolatok építése további szinergiákat hozhat felszínre. Lehetőséget kapnak a smart rendszerek fejlesztésére, teljesen új technológiák megismerésére, és az új megoldások első komoly használói lehetnek. (Blockchain, mesterséges intelligencia). Ismert már olyan szakember Vincze Ferenc személyében, aki esportolóból lett 3D grafikus, és ma már az Epic Game játékfejlesztő csapatában dolgozik.

A játékok használatának megismerése, a hatások vizsgálata azért is fontos, mert már az alfa generáció is aktív játékos. A kutatások azt jelzik, hogy ezek a fiatalok az interaktivitás, a kommunikáció, a dinamikus és ingerdús környezet miatt kedvelik a játékokat, és fontos számukra a célok teljesítése, a közösségi tevékenység és a közös sikerek elérése. (Ducheneaut - Moore, 2014)

Hipotézisek

Kutatásunk egyik fő célja, hogy megvizsgáljuk egy a későbbiekben induló gamer és programozói együttműködés lehetőségét. Ehhez először képet kell kapnunk a fiatalok játékhasználatáról, a programok működéséről, a játékosok elképzeléseiről. Így a kutatás egyik végeredménye lehet egy olyan együttműködés valamelyik középiskolával, ahol már a mesterséges intelligencia kutatási projektbe is bevonhatjuk a résztvevőket.
A kutatás során az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:
A fiatalok döntő többsége rendelkezik olyan eszközzel (legalább okostelefonnal), amely alkalmas a csoportosan játszható online játékok futtatására.
Ismerik, és napi szinten használják az elektronikus játékokat, ezen belül is a MOBA és az MMORPG játékokat.
A játékok mellett figyelemmel kísérik a számítógépes játékok off line programjait.
A játékkal töltött idő és a tanulmányi eredmények között összefüggés van, a gyengébb tanulók többet játszanak, mint a jobb eredményt felmutatók.
A számítógépes játékok mellett életük része a szabadidő aktív eltöltése, a hagyományos sportok valamelyike.
A játékokat hasznosnak ítélik, szeretnek virtuális csapatban játszani, felszabadultnak érzik magukat.
Meglátásuk szerint a játékok során a tanulmányaikban és a mindennapi életben is használható új ismereteket szereznek.

Mivel a játékok egy része változik, a klasszikusnak tekinthető játékok mellett folyamatosan újak jelentkeznek, és mások eltűnnek, így azokkal a játékokkal foglalkoztunk a kutatás során, amelyek széles játékosi körrel rendelkeznek. A MOBA játékok egy része és néhány MMORPG játék tartozik ide.

A kutatás módszertana

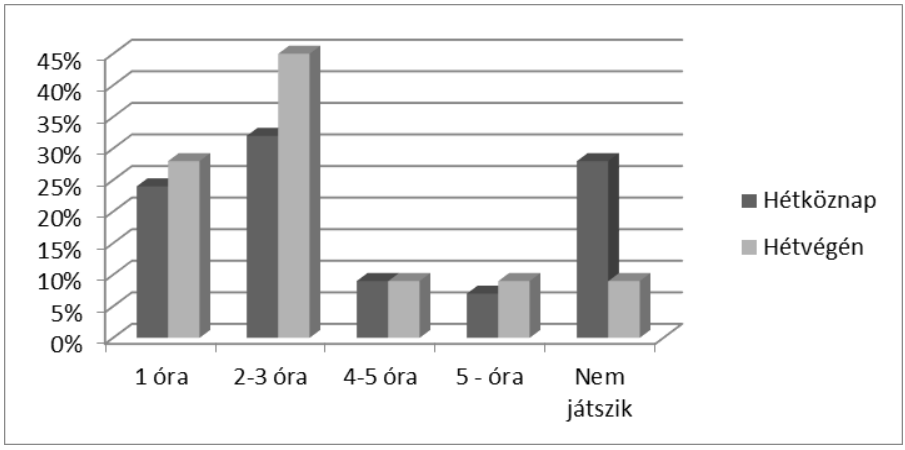
A pedagógusoktól kapott információk és az előzetes kérdések, valamint a szakirodalom segítségével állítottuk össze a kutatási kérdőívet. Két debreceni középiskola 14–16 éves diákjait kérdeztük meg. A kérdőíveket a tanulók online felületen töltötték ki informatikaórán, a tanárokkal történt egyeztetés után. Emellett mindegyik csoportban a kitöltést segítő pedagógusokkal pontosítottuk a kérdéseket. Az így kapott vélemények segítettek abban, hogy a továbbiakban a kérdőívek szükséges módosítása is megtörténhessen, így segítve a programban résztvevő diákok kiválasztásában. A két iskola 245 fős mintája ugyan nem reprezentatív, viszont képet ad a fiatalok játékhasználatáról, a szabadidő eltöltéséről és a pedagógusok tapasztalatainak kiegészítésével rámutat a következő időszak új lehetőségeire.
A kérdések elsősorban a játékkal töltött időre, a játékok használatára vonatkoztak, de kitértek a szabadidő eltöltésének formáira is. A beérkezett válaszok értékelése többváltozós függvényanalízissel történt. Az eredmények értékelése során elvégeztünk az összehasonlítást egy nagyobb létszámot felölelő nemzetközi kutatással.

Eredmények

Bár a mi esetünkben kisebb volt a minta, ezzel együtt azt mondhatjuk el, hogy a dániai kutatás eredményei összhangban vannak a saját adatainkkal. (Eric 2017). A dán kutatók külön vizsgálták a 15 év alatti, a 15–19 éves és az e fölötti életkorú csoportokat. Az eredményeikből a 15 év alattiakra vonatkozó adatokat kiemelve a saját eredményekkel összevethetők az egyes értékek. A kapott értékeket egy táblázatban foglaltuk össze, így láthatók az egyezőségek és az eltérések.

A két kutatás azt jelzi, hogy a fiatalok több mint 70%-a napi rendszerességgel játszik valamilyen eszközön. A saját kutatás, illetve a dán vizsgálat szerint is meghaladja a 10%-ot a heti 40 órát játszók aránya. Ez arra utal, hogy a játék ezeknél a fiataloknál a szabadidő eltöltésének a meghatározó eszköze lett. A két kutatás eredményei hasonlóak, de a heti 10 és 30 óra közötti értékek a dán vizsgálat esetében nagyobb arányban jelentkeznek, míg a 40 óra feletti értékek a saját kutatásban voltak egy kicsit magasabbak. Ha figyelembe vesszük, hogy Dánia az internet lefedettségben és az eszközök terén is előrébb tart hazánknál, akkor joggal feltételezhető, hogy a játékhasználat tovább növekszik. Az eredmények azt mutatják, hogy a fiatalok döntő többsége, közel 100%-a játszik valamilyen elektronikus játékkal, mindennapi életükben a videojáték valamilyen formája jelen van. Eredményeink szerint az elkötelezett, napi 5 óránál is többet játszók aránya igen magas, és a dániai eredmények azt jelzik, hogy ez az arány tovább növekedhet.

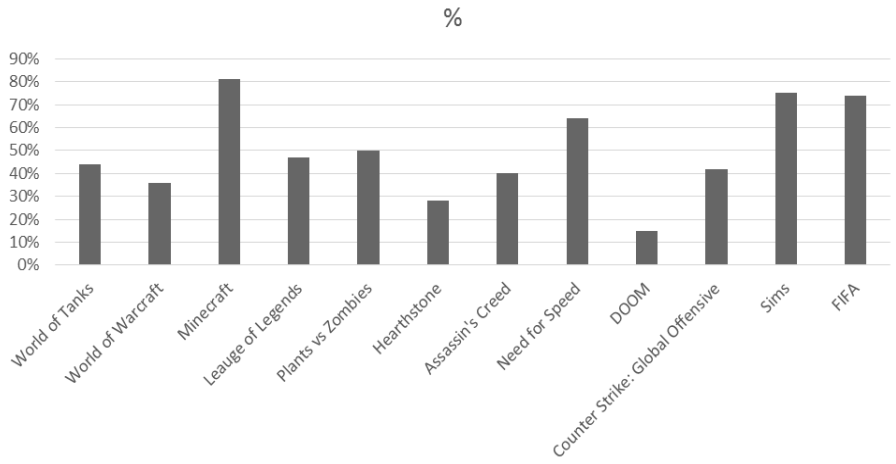
1. ábra: A napon belüli játékidő



A játékhasználattal kapcsolatosan várható volt, hogy első helyeken a klasszikus, videókon is nyomon követhető versenyek szereplői, a MOBA játékok közé sorolt LOL és az ebbe a körbe nem tartozó, de a versenyek között folyamatosan megtalálható CS:GO végez. A feltörekvő DOTA2 is megjelent, de még csak kisebb arányban. Érdekes eredmény volt, hogy a kutatás szereplői két olyan játékot soroltak első helyre (SIMS, FIFA), amelyek egyáltalán nem tartoznak a harci játékok közé.

A két klasszikus mellett megjelent még az RPG elemeket felvonultató, de a valódi RPG játékok közé nem sorolható Assasin's Creed is.

2. ábra: A játékok kedveltsége



A fiatalok védelme érdekében a játékoknak is létezik életkori besorolása. Az Entertainment Software Rating Board (ESRB) és az Egységes Európai Játékinformációs Rendszer[37] (PEGI) segíti a szülőket, a pedagógusokat és a játékok használóit abban, hogy megtudják, mely játékok valók az egyes korosztályoknak. Ezekhez egységes jelölés rendszert is bevezettek (Kaspersky 2016). A különböző, az értékeléseket végző szervezetek számára jól látható volt az, amit mindkét kutatás eredményei igazoltak: a fiatalok jelentős része az eredetileg 18 év felettieknek besorolt játékokat kedvelte. Időközben az egyes szervezetek megváltoztatták az ajánlásokat. Ma már ezeknek a játékoknak a besorolása 15 vagy 16 éves kortól ajánlott körbe került át.[38] Ennek fő oka az volt, hogy a fiatalabb korosztály hozzáfért az eredetileg nem nekik szánt játékokhoz, és ott igen jó eredményeket ért el. A nagyobb rendezvényekre tehát célszerű volt beengedni őket, mert így sokkal nagyobb közönséget lehetett elérni, mely által a játékok üzleti értéke is növekedett.

[37] http://www.pegi.info/hu/index
[38] http://www.pegi.info/hu/index/2015

A kutatás heti bontásban is vizsgálta a játékhasználatot. Az eredmények azt mutatják, hogy hétköznap az iskolai tanulmányok és talán a szülői kontroll miatt kevesebb a játékra fordított idő, de hétvégén már lényegesen többet játszanak. A fiúk és a lányok játékideje között összességében nincs jelentős eltérés, de a választott játékok esetén már jól láthatóak a különbségek. A fiúk egyértelműen a harci játékokat választották (LOL, CS:GO), ezek közül is azokat, amelyeket a gyártók a 18 év feletti korosztálynak szántak. Többen ezek mellett játszottak a FIFA valamelyik részével. A lányok döntő többsége inkább a The Sims sorozat valamelyikét választotta, de náluk is megjelentek a harci játékok és a FIFA. Ez utóbbi adat azt is mutatja, hogy a fiúk és a lányok játékhasználata közelít egymáshoz.

A vizsgálat egyik központi kérdése az volt, hogy információkat kapjunk a pedagógusokat és a szülőket foglalkoztató kérdésről, vagyis hogy hogyan hat a játékhasználat a tanulmányi eredményekre. A médiában és a közösségi felületeken folyamatosan jelennek meg olyan írások, amik a játékok veszélyeire hívják fel a figyelmet (Vida 2018). Sokan legszívesebben megtiltanák a használatukat. Méréseink azt igazolják, hogy különbség van a jó tanulók és a gyengébbek játszási szokásai között. Hétköznapokon a gyengébben teljesítők átlagosan többet játszanak, de a szórás igen nagy. Harmaduk egyáltalán nem játszik, de van közöttük olyan is, aki akár napi 5 órát is a játékokkal tölt. Lényegében ugyanez jellemző a jobb tanulókra is, csakhogy míg az ide tartozó játékosok többsége beéri átlagosan 2 óra játékkal, addig a másik csoportba tartozók játékideje az átlagosan 3 órát is eléri. Hétvégén viszont mindkét csoport hasonlóan játszik, nincs lényeges különbség közöttük. A játék sok esetben valóban a tanulás rovására megy, miközben nagyon sok olyan jó tanuló játékos is volt, akinek a játékkal töltött ideje meghaladta a 4 órát. A fiúk és a lányok összehasonlítása azt mutatta, hogy a lányok hét közben lényegesen kevesebb időt fordítanak játékra.

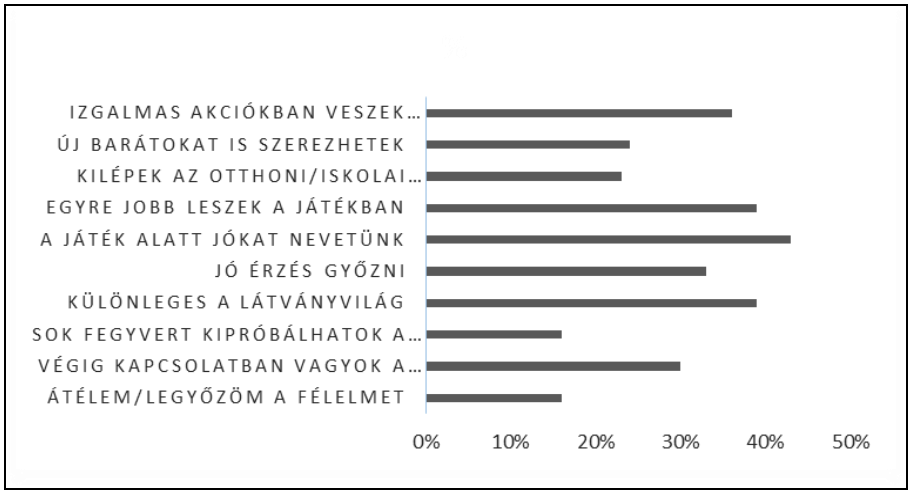
A kutatás következő része az eszközhasználatot vizsgálta. Az egyértelmű volt, hogy okostelefonja szinte mindenkinek van. A kutatás nem tért ki arra, hogy a fiataloknak milyen meggondolásból van okostelefonja. Ebben a csoportnyomás és a megfelelési kényszer mellett a szülők biztonságra törekvése is megjelenik. Ezzel viszont maguk a szülők teremtik meg a lehetőséget arra is, hogy a fiatalok a készülékeket játékokra használják. Ezt hamar felismerték a programok gyártói is, így néhány játéknak megjelentek a mobiltelefonon is futtatható verziói. A felhasználói élmény nem

ugyanolyan, mint a HD vagy akár a 4K felbontású monitorok esetében, de már megjelentek olyan kiegészítők (VR eszközök) amelyek a közeli jövőben még akár teljesebb élményt is nyújthatnak. Tehát várható, hogy az eszközök erősödését kihasználva a szoftverek gyártói is új programokkal jelentkeznek. A kutatás eredménye összhangban van a szakirodalomban megjelentekkel, ami szerint a mobiltelefon jelentheti a casual gaming jellegű játékok jövőjét, a következő, üzleti szempontból is fontos lépést (Vincze 2017). A mobil előretörésének fő oka, hogy egyszerűen és szinte mindenütt használható, a hardver elég erős ahhoz, hogy a játékokat követni lehessen, illetve részt vehessenek a jelöltek a többszereplős folyamatokban. A mobilhasználatnak különösen nagy lökést adott a virtuális valóságot megteremtő kiegészítők használata. Így sokkal aktívabb és térbeli hitelességet mutató megoldással lehet élményszerűbb játékokban részt venni. Az is tény, hogy a szereplések megosztásával a mobil környezetben lényegesen egyszerűbb a közvetett vagy közvetlen reklámértékesítés, így piaci szempontból előnyösebb lehet a hagyományos eszközökkel szemben.

A kutatás azt mutatja, hogy a fiatalok több mint harmada vásárolt már szolgáltatást vagy kiegészítő elemet a játékhoz. Többségük 5.000 Ft-nál kevesebbet költött, ezt is inkább a játékban nagyobb sikereket biztosító elemekre. Voltak azonban olyanok is, akik 50.000 Ft-nál is többet költöttek a játékokhoz használható kiegészítőkre. A vásárlás összege lényegében független volt a testvérek számától, viszont az is látható volt, hogy a többet játszók többet is költöttek. A mobilhasználat és a költés összefüggését vizsgálva a mérések azt mutatják, hogy a mobilon játszók döntő többsége nem költ semmit a játékokhoz javasolt kiegészítőkre.

A kutatás egyik fontos kérdése volt, hogy a játékokkal foglalkozók mennyire tekintik fontosnak a mozgással járó sportokat. Az eredmények egyértelműen az mutatják, hogy a többség aktívan sportol, elsősorban csapatjátékokban vesz részt. Sokan tagjai sportszakosztályoknak vagy azok utánpótláscsapatának. Ez tehát azt mutatja, hogy a játékra nem az aktív sporttól veszik el az időt, hanem más szabadidős tevékenységektől. A kutatás szintén érdekes eredménye, hogy a küzdősportok a várakozással szemben csak elenyésző mértékben jelentek meg.

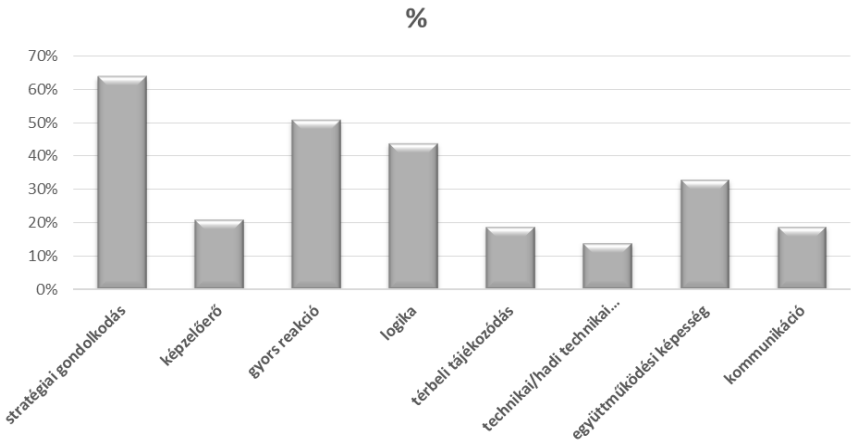
3. ábra: A játékhasználat eredménye



A megkérdezett diákok közül szinte mindenki hasznosnak ítéli a játékokat a tanulás és az új ismeretek megszerzése szempontjából. Elsajátíthatják a stratégiai gondolkodást, fejleszthetik a logikai képességeiket és a gyorsíthatják a reakcióikat. A kompetenciák közül kiemelkedik a célok pontos meghatározása, a feladatok leosztása, részcélok megjelölése, taktikai lépések kidolgozása és a folyamatos együttműködés, visszacsatolás. Felismerik a logikai kapcsolatokat, egyre gyorsabban elemzik az adott helyzetet, így pontosabb cselekvési programokat tudnak kidolgozni. A megszerzett új készségeket hasznosítani tudják az iskolai tanulmányaikban és az iskolán kívüli tevékenységek során. Így már az is érthető, hogy a szabadidős tevékenységekben jelentős szerephez jutnak a csapatjátékok. Ez az eredmény összecseng a fejlesztők elképzeléseivel. A csapatmunka és a verseny folyamatos fenntartása érdekében sokszor folyamatosan változtatják egyes karakterek erősségét, játékban betöltött szerepét. Azt is láthattuk azonban, hogy az új ismeretek elsajátítása és a kommunikáció a várakozásainkhoz képest kevesebb szerephez jut. Ez utóbbi főleg annak fényében érdekes, hogy a válaszadók harmada a barátokkal való kapcsolatot fontosnak tartotta, illetve fontosnak tekintette az új barátok, társak megismerését is.

A kutatás arra is kereste a választ, hogy milyen kompetenciákat fejleszt a megkérdezettek szerint a játék. Mivel a legtöbben valamilyen csapatjátékot használnak, így nem meglepő, hogy a stratégiai gondolkodást, a gyors reakciót és a logikai készségeket emelték ki. Várakozásunkkal szemben a kommunikáció kisebb szerepet kapott, miközben igen sokan a virtuális térben nyelvtudásukat is kipróbálhatják, fejleszthetik. Az egyes kompetenciákra vonatkozó eredményeket a 3. ábra mutatja. A kompetenciákra vonatkozó vizsgálatok arra is rávilágítanak, hogy merre tarthat a játékok fejlesztése és milyen speciális felhasználási területek jelenhetnek meg. A játékfejlesztők a célpiacokra koncentrálva folyamatosan jelennek meg új játékokkal. Várható, hogy a játékok egy része az üzleti marketing eszközévé válik, a felhasználók számára folyamatos kiadást jelent, ezzel növelve a fejlesztők hasznát. Megjelennek olyan új játék alapú megoldások, amiknek a célja az agy karbantartása, az idősebbek orvosi diagnosztizálásának támogatása, a kismotoros készségek javítása. Ez azt is jelenti, hogy a játékok esetében is megtörténik a célpiaci pozicionálás, hamarosan már nem csak a fiatalok szórakozása lesz az egyedüli célpont.

4. ábra: Játékos kompetenciák



Összegzés

A videó játékok tömeges elterjedését a szélessávú internet eléréséhez köthetjük, ez tette lehetővé ugyanis, hogy a MOBA, az MMORPG és az egyéb videojátékok elterjedése és tömeges használata a fiatalok körében a mindennapok részévé vált. A kutatás célja az volt, hogy feltárjuk a fiatalok szabadidő eltöltésének ezt a népszerű formáját. A vizsgálat elsősorban arra irányult, hogy az online játszható játékok hogyan épültek be a megkérdezettek életébe, napi tevékenységébe, illetve miért tartják fontosnak, miért kedvelik ezeket a játékokat.

A kérdőíves megkeresés során a kutatás arra kereste a választ, hogy a 14–16 éves korosztály hogyan kapcsolódik a számítógépes és telefonos játékokhoz, mennyire kedveli, hogyan ítéli meg a hasznosságát. A szakemberek választ kerestek arra is, hogy ezeknek a játékoknak a használata mennyire befolyásolja az egyéb szabadidős tevékenységeket. Az eredmények azt mutatták, hogy a fiatalok döntő többsége ismeri és kedveli a játékokat, és lényegében napi szinten játszik is azokkal. A játékkal töltött idő hétköznapokon 1-2 óra átlagosan, de hétvégén ennél is többet ülnek gép előtt, vagy játszanak más eszközökön. Megfigyelhető a mobiltelefon használatának növekedése, mert így szinte mindenütt tudják a szabadidő eltöltésének ezt a formáját választani. Az 5G hálózat indulása miatt ezen a területen további hatalmas változás várható. A pedagógusok és a szülők félelme csak részben igazolódott. A gyengébb tanulók valóban többet játszanak, de a különbség nem jelentős, és nem feltétlenül indokolja a gyengébb teljesítményt az iskolában.

A fiatalok többsége hasznosnak ítéli ezeket a játékprogramokat, úgy gondolják, hogy a szórakozáson, a játékélményen túl a tanulásban és az egymás közötti kommunikációban is segítséget nyújtanak. A virtuális térben, az ott használatos megoldásokon keresztül a játékosok igen sokat tanulnak egymástól, illetve azzal is új ismereteket szereznek, hogy egy-egy játék lefolyását különféle videó megosztó hálózatokon nézhetik és elemezhetik. Mindeközben az is látható volt, hogy ez a tevékenység nem szorította ki számottevően a szabadidős tevékenységek közül a sportot. Az eredmények szerint a fiatalok közül sokan költenek arra, hogy a játékok által nyújtott fizetős lehetőségeket kihasználják.

A többség csak kisebb és egyszerűbb kiegészítő elemet vagy a játékot segítő szolgáltatást vásárol, de vannak olyanok is, akik jelentős összeget fordítanak a karaktereik fejlesztésére.

Ez a kutatás arra is ráirányítja a figyelmet, hogy az ismeretátadás új formáira egyre nagyobb szükség van a fiatalok tanításában. A kutatás egyik fontos eredményeként megalakult DEAC-HACKERS szakosztály a Debreceni Egyetem különböző intézeteivel, oktatóival együttműködve azon is dolgozik, hogy a játékosok szervezése mellett támogassa olyan, a tananyagok könnyebb elsajátítását segítő programok készítését hallgatók bevonásával. A kutatás eredményeit részben ezeknek a céloknak a megvalósításához is felhasználja a szakosztály. Az így kifejlesztett és kifejlesztésre kerülő új, az oktatás különböző területein használható programok lehetnek azok, amikkel az új generáció felé hatékonyabb lehet a tudásanyag közvetítése úgy, hogy eközben a gyakorlati hasznosíthatóság is megjelenik. Lényegesen komplexebb, az egyes területek közötti kapcsolatot is bemutató több felhasználós online tananyagok segíthetik a kor elvárásainak megfelelő tudás megszerzését. Ennek érdekében a szakosztály keresi a középiskolákkal a kapcsolatot, és részt vesz a mesterséges intelligencia kutatási projektben.

Felhasznált irodalom

- Achterbosch Leigh - Robyn Pierce and Gregory Simmons (2007): Massively Multiplayer Online Role-Playing Games: The Past, Present, and Future, Computers in Entertainment (CIE) - Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment, Volume 5 Issue 4, Article No. 9 New York, NY, USA.
- Diankun Gong - Hui He - Dongbo Liu - Weiyi Ma - Li Dong - Cheng Luo & Dezhong Yao (2015): Enhanced functional connectivity and increased gray matter volume of insula related to action video game playing. Scientific Reports volume 5, Article number: 9763
- Dobó, Balázs – Gutléber, Csaba(2008): Mesterséges világok nyomában. Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Kar, http://www.draven.hu/diploma/mesterseges_vilagok_nyomaban.pdf
- Ducheneaut, N., & Moore, R. J. (2014): An Investigation into the Questionable Practice of Using Excessive Massively Multiplayer

Online Game Play as a Marker of Pathological Video Game Dependence among Adolescent and Young Adult Male Players. Psychology, Vol.5 No.4, March 31

- eNET (2017): Közel 200.000 hazai e-sport játékos – az e-sportról számokban", 2017. március 22. http://www.enet.hu/hirek/kozel-200-000-hazai-e-sport-jatekos-az-e-sportrol-szamokban/
- Eric (2017): General Study in gaming and e-sports, part 1. ManaStats, 17 September 2017. https://manastats.com/2017/09/17/general-study-in-gaming-and-e-sports-part-1/
- Lin, Holin - Sun, Chuen-Tsai (2015): Massively Multiplayer Online Role Playing Games (MMORPGs). The International Encyclopedia of Digital Communication and Society. 1–7.
- Kane, Pat (2005): The Play Ethic: A Manifesto For a Different Way of Living. Kindle Edition.
- Kaspersky (2016): How are age-based gaming ratings set? Kapersky Blog, 24 October 2016. https://www.kaspersky.com/blog/gaming-age-ratings/11647
- Lembke, Gerald - Ingo Leipner (2015): Die Lüge der digitalen Bildung: Warum unsere Kinder das Lernen verlernen, Redline Verlag, Mücnen.
- Salen, Katie – Zimmerman, Eric (2014): Rules of Play: Game Design Fundamentals, MIT Press, Cambridge, MA.
- Santayana, George (1955): The Sense of Beauty: Being the Outline of Aesthetic Theory, Dover Publications, New York.
- Schmidtka, Zoltán (2017): Most mindent megtudhatsz az e-sportról! Debrecen, 2017. október 24. http://www.technokrata.hu/www/2016/04/08/most-mindent-megtudhatsz-az-e-sport-rol
- Szabó, József (2018): Gamerek az iskolában. Információs társadalom, 2018. XVIII. évf. 1. szám pp. 119-131.
- Tamás, Anna (2016): Gyermekeink és a média. Apait-anyait, 2016. június 2. http://www.apait-anyait.hu/gyermekeink-es-a-media/
- Eurogamer (1999): The OGA – What the hell is it? Eurogamer.net, 13 December 1999. http://www.eurogamer.net/article.php?article_id=105
- UNESCO (2012): Measuring the economic contribution of cultural industries. A review and assessment of current methodological approaches. 2009 UNESCO framework for cultural statistics

handbook NO. 1, UNESCO, 2012. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002182/218251e.pdf

- Vida, Eszter (2018): Esport adatlapon: játék/szenvedély. https://sentione.com/hu/blog/esport-adatalapon-jatek-szenvedely
- Vincze, Dávid (2017): Az e-sport rajongók nem ismerik a kötöttséget, DigitalHungary, 2017. október 06. http://www.digitalhungary.hu/konferenciak/mobile-hungary/Az-e-sport-rajongok-nem-ismerik-a-kotottseget/5023

Szirmai Éva

HÁNY EMBER EGY AUTISTA? FOGYATÉKKAL ÉLŐ FIATAL FELNŐTTEK (ÉS CSALÁDJAIK) A MUNKAERŐPIACON

Abstract: In my study I want to present a research that explores the educational and employment opportunities of people with intellectual disabilities (especially those with autism). I had in-depth interviews with employees from Szeged initiatives, training forms and institutions (Gemma Training Center, Rainbow Association, Sze-Fo Zrt), who – often as parents – are involved. Experience shows that although the commitment of parents is unquestionable, they are self-reliant; only in the last few years the legislative, supporting and training methodological framework began to be built making it possible for young people with intellectual disabilities and their families to not get into a hopeless situation on the labour market.

Előzmények

2015 és 2018 között a *Horizon 2020* keretében kilenc európai egyetem és kutató szervezet részvételével egy olyan kutatási együttműködés zajlott, amelynek elsődleges célja a felnőttképzés lehetőségeinek feltárása volt a sérülékeny társadalmi csoportok 16–30 éves korosztályában, elsősorban az aktív állampolgárrá válás folyamatában (Adult Education as a Means to Active Participatory Citizenship – EduMAP[39]). A kutatásban Magyarországot a Szegedi Tudományegyetem Állam és Jogtudományi Kara és a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar képviselte. Kutatócsoportunk elsődleges feladata az volt, hogy feltárjuk azokat a jógyakorlatokat, amelyek a hazai viszonyok között komoly eredményeket tudtak felmutatni a felzárkóztatás, a tehetséggondozás, az esélykiegyenlítés területén a felnőttképzés formális és nemformális módszereivel.

[39] http://blogs.uta.fi/edumap/2017/08/21/adult-education-as-a-means-to-active-participatory-citizenship-a-concept-note/

Feltételeztük, hogy az általunk leírt gyakorlatok mintául szolgálhatnak az EU más országaiban is. A kutatás három szakaszában igyekeztünk feltárni 1. a releváns helyi környezetet (vagyis meghatározni a társadalmi, gazdasági, jogi és politikai kontextust); 2. azokat a módszereket, módszertani újításokat, amelyek az aktív állampolgárrá válás folyamatát elősegíthetik; és végül 3. a kommunikációs környezetet, vagyis a résztvevők munkahelyi és oktatási kapcsolati hálóját, a kommunikációs eszközök felhasználásának sikerességét a kitűzött célok elérésében. A vizsgálatot strukturált mélyinterjúk és fókuszcsoportos interjúk segítségével végeztük, az interjúalanyok kiválasztását a kutatás egyes szakaszainak alapkérdései határozták meg elsősorban.

Az interjúk feldolgozása során azonban azt tapasztaltuk, hogy az általunk feltárt jógyakorlatok (roma szakkollégiumok, MOZGI program és a Motiváció hallgatói mentorprogram) jóval több és súlyosabb kérdést vetnek fel, mint amennyire az EduMAP keretében választ adhatnánk. Így például a roma szakkollégiumok esetében azt tapasztaltuk, hogy sajátos identitásbizonytalanság határozza meg az intézményeket (lásd erről: Bozsó és mtsai 2018), illetve, hogy a státuszuk a felsőoktatási és politikai térben pontosan leképezi azokat a nagyon komoly ellentmondásokat, amelyek a mai magyar társadalmat jellemzik[40].

Hasonló volt a helyzet a fogyatékossággal élők társadalmi aktivitásának lehetőségeit vizsgáló részkutatásunkkal is. Míg az EduMAP zárótanulmányában a MOZGI program (a Mozgássérültek Csongrád Megyei Egyesülete által szervezett, elsősorban munkanélküliek és megváltozott munkaképességű emberek körében indított innovatív kísérleti foglalkoztatási projekt[41]) kifejezetten pozitív eredményei már szerepeltek, szembesültünk azzal, hogy az autisták és értelmi fogyatékosok társadalmi integrációjával foglalkozó vizsgálatunk szétfeszíti az EduMAP kereteit, a hazai viszonyok között más-más megközelítésmódok, kérdésfelvetések és módszerek szükségesek.

[40] A kutatás ezen aspektusáról lásd: Bozsó, Renáta, Szirmai, Éva és Tóth, Judit: Equality programs – with unequal opportunities című tanulmányát, amely elhangzott a University of Szeged Faculty of Law and Political Sciences és a University of Novi Sad Faculty of Law által szervezett, Harmonization of Serbian and Hungarian (domestic) law with the European Union Law and Cross-border Cooperation című konferencián, megjelenése folyamatban van.

[41] https://mozgi.eu

Bár kiinduló hipotézisünk (H1) beigazolódni látszott, már a kutatás kezdetén nyilvánvalóvá vált, hogy célcsoportunkban mást kell vizsgálnunk: az általunk vizsgált életkori csoport (16–30 év közötti fiatal felnőttek) integrálására sem az iskolarendszer, sem a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények nincsenek felkészülve – különösen az autizmussal élők esetében. Míg a korai diagnosztizálás és fejlesztés ma már általánosnak mondható, a „mi" fiataljaink szülei nagyon későn szembesültek egyrészt a gyermekeik állapotából következő sajátos igényekkel, másrészt – lévén, hogy hiányzott minden módszertani felkészítés a gyermekkori fejlesztésre – maguknak kellett kitalálniuk mind a szervezeti, intézményi formákat, mind a célravezetőnek tűnő módszereket. Ennek megfelelően – megőrizve az EduMAP-kutatás alapvelő koncepcionális kérdésfelvetéseit, de a speciális helyzetnek megfelelően jelentősen módosítva a szerkezetét – a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

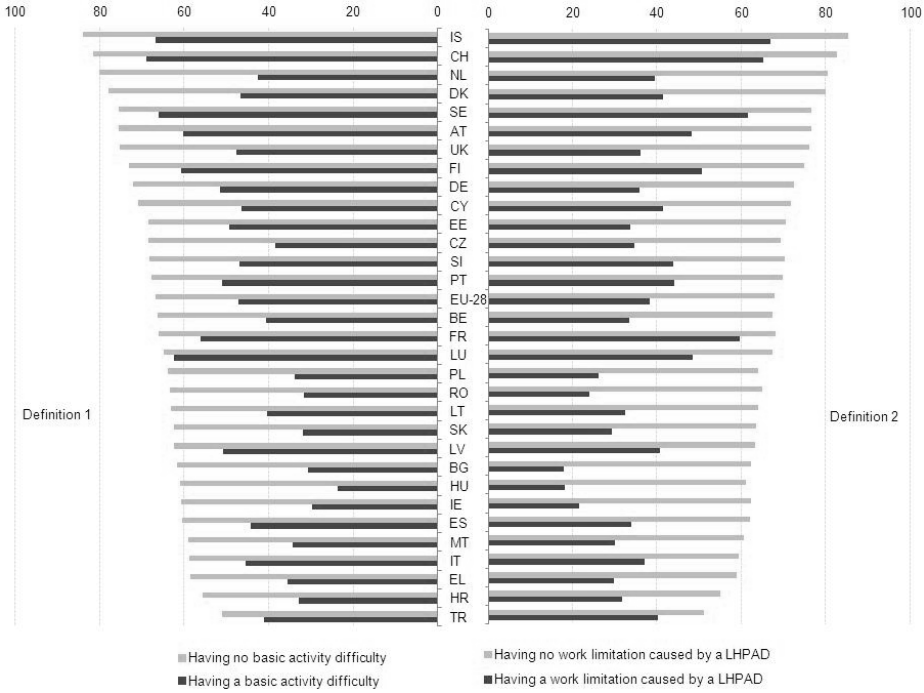
- H1: Az autisták és értelmi fogyatékossággal élők aktív állampolgárrá válását hatékonyan segítik a speciális programokkal rendelkező felnőttképzéssel (is) foglalkozó intézmények
- H2: A mainstream oktatási és képzési rendszer nincs felkészülve a sajátos nevelési igényű fiatal felnőttek integrált képzésére és foglalkoztatására
- H3: Jellemző a jogszabályi bizonytalanság, az egészségügyi ellátás és a fogyatékossággal élők ellátásának financiális anomáliái,
- H4: Az autista gyermek vagy fiatal felnőtt jelentősen és negatívan befolyásolja egész családja anyagi és munkaerőpiaci helyzetét

Háttér

Az Európai Bizottság fogyatékosságügyi stratégiája (European Commission 2010) nyolc kiemelt intézkedési területet határoz meg: akadálymentesítés, részvétel, egyenlőség, foglalkoztatás, oktatás és képzés, szociális védelem, egészség és végül a külső fellépés. A mi szempontunkból különösen lényegesnek tűnik a fogyatékossággal élők akadálymentes hozzáférésének biztosítása az oktatás és képzés tereihez, a foglalkoztatás minél szélesebb körű lehetőségeinek kiaknázása, illetve a részvétel, vagyis az alapvető jogok gyakorlása és a másokkal egyenlő mértékű társadalmi részvétel akadályainak

felszámolása. Az Eurostat (2014) adatai nem mutatnak kedvező képet a magyar viszonyokról egyik területen sem (1. és 2. ábra), mind a munkaerőpiacról való kiesés, mind az élethosszig tartó tanulás formáiban való részvétel szempontjából az európai átlag alatt helyezkedünk el.

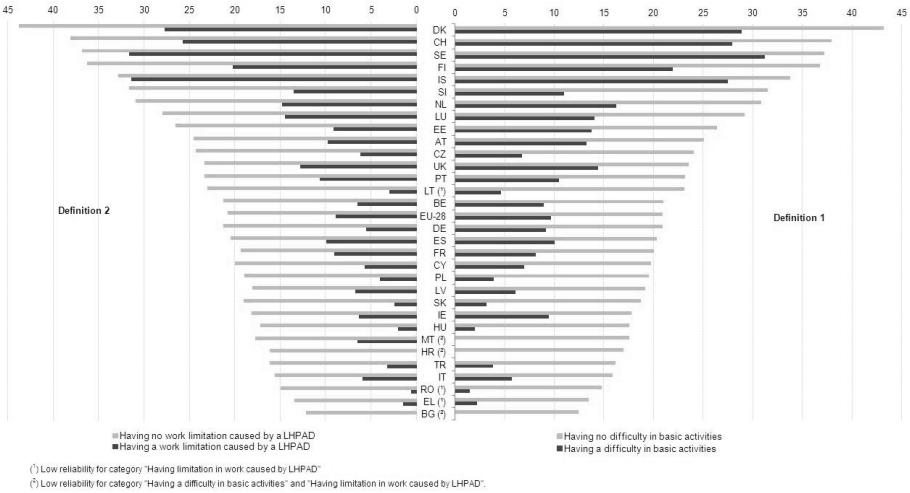
1. ábra: Employment rate of persons aged 15-64, by country and disability definition, 2011 (in %)



(Forrás: Eurostat 2014b)

Amint az Eurostat kiemeli, feltűnően magas a különbség a munkanélküli rátában az egészségesek és a fogyatékossággal élők között Magyarországon (9 százalékpont), míg a korlátozott munkaképességűek esetében ez 14 százalékpontnyi, vagyis a tartósan egészségkárosodottak (LHPAD) és fogyatékkal élők sokkal rosszabb eséllyel jelennek meg a munkaerőpiacon.

2. ábra: Persons aged 15-64 participating in education and training, by country and disability status (1), in %, 2011



(Forrás: Eurostat 2014a)

A lifelong learningben való részvétel szempontjából ugyancsak az EU-28 átlaga alatt teljesít hazánk, a fogyatékkal élő felnőtt lakosság csak mintegy 4%-a vesz részt bármilyen formális vagy nem-formális képzésben. Az adatok értelmezését és összevethetőségét nagy mértékben akadályozza az, hogy nem létezik sem egységes terminológia, sem egységes minősítési gyakorlat az ellátások és jogosultságok megállapítására (Hangya 2016 és 2017). Ezért van igen nagy jelentősége a World Health Organization fogalmi egységesítési törekvésének (WHO 2001), amely definiálja egyrészt a fogyatékosságot, másrészt besorolja az egyes fogyatékosságtípusokat. Fogyatékosságon eszerint „a normális emberi léthez szükséges tevékenységek végrehajtásának akadályozottságát vagy képtelenségét" (Kapitány 2015:29) értjük[42].

[42] Az általunk vizsgált értelmi fogyatékosság és autizmus pl. b122 sorszámon szerepel a „katalógusban", a következő definícióval: Mental functions – Global mental functions (b110–b319)

b122 Global psychosocial functions General mental functions, as they develop over the life span, required to understand and constructively integrate the mental functions that lead to the formation of the interpersonal skills needed to establish reciprocal social interactions, in terms of both meaning and purpose. Inclusion: such as in autism (WHO 2001:52)

Az autizmus mint olyan állapot, amely „habár az egész történelem során jelen volt, még nevet sem kapott 1943-ig" (Waltz 2015:6) még a pszichiátriában is csak a 60-as évektől jelenik meg viszonylag egységesen definiált kórképként, és csak a 21. századtól válik jellemzővé egyfajta következetes terminológiahasználat vele kapcsolatban. Az EMMI Egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról (2017) a következőképpen definiálja a fogalmat: „Autizmus/autizmus spektrum zavar: az idegrendszeri fejlődés zavara, amely etiológiai hátterét és jellegzetes viselkedéses mintázatait tekintve egyaránt heterogén. Egységességét az úgynevezett «autisztikus triász/diád» adja. Az autizmus spektrumába tartozó állapotok egész életen át befolyásolják a fejlődést és a viselkedést. Az összetett biológiai háttér közvetlenül jelenleg nem befolyásolható, azonban az egyénre szabott, autizmus-specifikus, komprehenzív, pedagógiai-pszichológiai beavatkozások jelentős fejlődést, életminőség javulást eredményezhetnek. Autizmus spektrum: az autizmus klinikai képe rendkívül változatos, egyénen belül és egyének között is erősen variál. Az állapotot jelenleg tehát multidimenzionális spektrumként értelmezzük, ahol a nagyfokú heterogenitáshoz vezető legfontosabb dimenziók: az életkor, az autizmus súlyossága, az intelligenciaszint, a beszéd és a beszédértés szintje, a személyiség, a környezeti hatások (pl. családi miliő, terápia intenzitása és minősége), valamint a társuló betegségek, zavarok. Az eddigi kutatási eredmények alapján még nem lehetséges a spektrumon belül valid alcsoportokat elkülöníteni (EMMI 2017:5)." Nem célunk természetesen az autizmus orvosi vonatkozásaiban elmélyülni, de mind a hipotéziseink, mind a kutatási eredményeink szempontjából fontosnak tartottuk jelezni, hogy ennek az állapotnak a megítélése, ill. megítélésének változása jelentősen hatnak az autizmussal élő fiatal felnőttek társadalmi integrációjára.

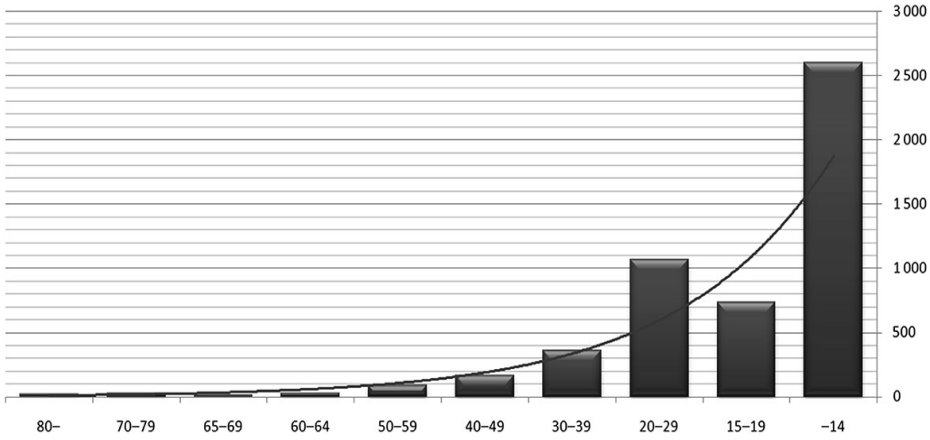
A 2011. évi népszámlálás fogyatékosságot vizsgáló fejezete a 2001-es adatsoroktól eltérően határozza meg az autizmus helyét: míg korábban az értelmi fogyatékosság egy meghatározott típusként jelent meg, 2011-re külön sorokat kapott az autista, ill. a mentálisan sérült (pszichés sérült) fogyatékossággal élők csoportja (1. táblázat). A KSH külön is kiemeli, hogy a fogyatékosságok csoportosítását segítő nomenklatúrák változása miatt módosult a jelenleg érvényes osztályozás, így csak „a leírt megközelítésbeli különbség szem előtt tartása mellett hasonlíthatók össze a 2001. évivel" (KSH 2014:93). Mindazonáltal a korcsoport adatok (3. ábra) külön is értelmezést igényelnek – és ez már szoros összefüggést mutat kutatásunk tárgyával.

1. táblázat: A fogyatékossággal élők korcsoport és a fogyatékosság típusa szerint

A fogyatékosság típusa	–14	15–19	20–29	30–39	40–49	50–59	60–69	70–79	80–	Össze-sen
2001										
Értelmi fogyatékos	11 168	5 757	10 870	8 482	8 151	5 902	4 403	3 340	1 661	59 734
Fogyatékossággal élők	28 803	13 882	32 916	37 496	84 335	120 900	102 172	104 672	51 830	577 006
2011										
Értelmi fogyatékos	6 094	4 083	7 307	7 719	6 076	5 182	3 050	1 854	1 414	42 779
Autista	2 598	735	1 071	364	165	88	46	32	21	5 120
Mentálisan sérült (pszichés sérült)	1 648	1 059	2 804	5 216	7 392	12 770	6 897	4 517	3 962	46 265
Fogyatékossággal élők	23 190	11 931	23 059	33 817	45 102	98 384	98 744	88 033	68 318	490 578

(Forrás: KSH 2014:12 alapján saját szerkesztés)

3. ábra: Autisták korcsoport szerinti megoszlása

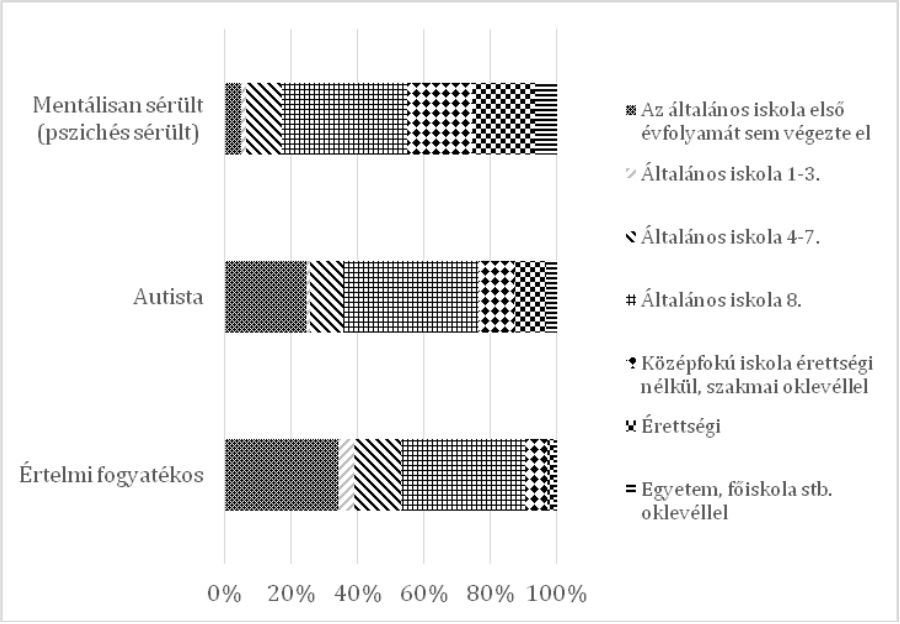


(Forrás: KSH 2014:12 alapján saját szerkesztés)

A „növekvő tendencia" természetesen csak látszólagos, de az általunk vizsgált korosztályban mért, kiemelkedően magas szám az autizmus hazai „történetének" következménye. Mint a kutatásból kiderült, a 2011-ben 20-29 évesek (a 80-as és 90-es években születettek) szülei szembesültek először azzal, hogy gyermekeik máshogy teljesítenek, hogy nehezen illeszkednek be a mainstream oktatási rendszerbe. Bármilyen furcsa, az 1988-ban, Dustin Hoffmann és Tom Cruise főszereplésével készült *Esőember* (Rainman) című film nagyban hozzájárult, hogy világszerte (Waltz 2015:145), így hazánkban is új erőre kaptak az autizmus korai diagnosztizálásával kapcsolatos kutatások és klinikai gyakorlatok.

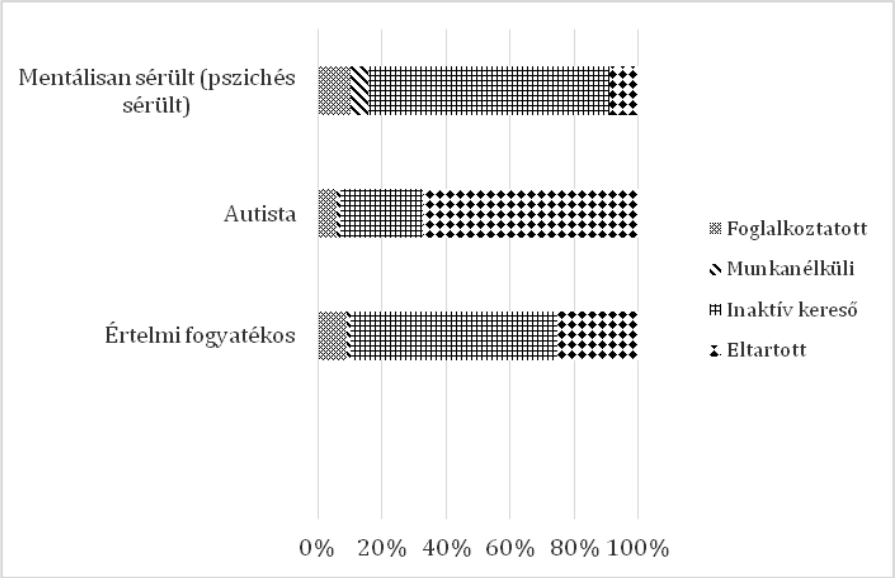
Az autisták, mentális sérültek és értelmi fogyatékosok iskolai végzettsége és gazdasági aktivitása is jellemző képet mutat. A 4. ábra alapján egyrészt érzékelhető a jelentős szórás, a fogyatékosság, ill. az autizmus spektrum zavarainak mértéke szerint, másrészt nyilvánvaló, hogy az autisták – akár integrált, akár speciális képzési körülmények között – képesek magas szinten teljesíteni. Az 5. ábra a vizsgált fogyatékossággal élő csoport gazdasági aktivitást mutatja. Feltűnő az eltartottak kiemelkedően magas száma az autisták körében, mint ahogy a foglalkoztatottak alacsony aránya is. Inaktív keresőként definiálja a kutatás azokat, akik keresőtevékenységet nem folytatnak, de keresettel, jövedelemmel rendelkeznek (mint pl. a saját jogú nyugellátás, nyugdíjszerű ellátás vagy járadék), míg az eltartottak azok, akik keresettel, jövedelemmel nem rendelkeznek, megélhetésükről magánszemély vagy intézmény gondoskodik (KSH 2014:92). Az autisták esetében elsősorban a 14 év alattiak (tehát általában a közoktatásban résztvevők) magas száma magyarázza a kiugró eredményeket, de azt is feltételeznünk kell, hogy a legnagyobb probléma éppen az ebbe a fogyatékosságcsoportba tartozók munkaerőpiaci integrációja okozza – egyrészt, mert állapotuk súlyosságának függvényében más-más munkakörök betöltésére lennének alkalmasak, a fogyatékosok foglalkoztatását biztosító védett munkahelyek pedig képtelenek arra, hogy az egyéni igényeknek ilyen szinten megfeleljenek. Másrészt éppen a bizonytalan munkaerőpiaci helyzetük következtében nem szereznek biztosítotti jogviszonyt, így saját jogon nem válnak feltétlenül jogosulttá nyugdíjszerű ellátásra vagy járadékra.

4. ábra: 15 éves és idősebb legmagasabb befejezett iskolai végzettsége



(*Forrás*: KSH 2014:16 alapján saját szerkesztés)

5. ábra: A fogyatékossággal élők gazdasági aktivitása



(Forrás: KSH 2014:17 alapján saját szerkesztés)

A fenti számok által jelzett tendenciák 6-8 év távlatában (mind a KSH, mind az Eurostat adatai a 2011-es állapotot tükrözik) is pontosan kirajzolódnak. Az a kutatás, amelyet Szegeden folytattunk, magyarázatot adhat egyrészt az okokra, másrészt pedig jelzi mindazokat az ellenmondásokat, amelyek a vázolt helyzethez vezettek.

Helyzetkép

Az EduMap-kutatás módszertani elveinek és korábban alkalmazott gyakorlatának megfelelően 2018 tavaszán indítottuk el szegedi helyzetfelmérésünket. Az első szakaszban feltérképeztük azt az intézményrendszert, amely információink szerint a fogyatékossággal élő fiatal felnőttek képzésével és társadalmi integrációival foglalkozik (2. táblázat). Felvettük a kapcsolatot a helyi önkormányzattal és azokkal a szervezetekkel, amelyek a fogyatékos-ellátásban és képzésben szerepet játszhatnak. A listában megjelenő intézmények mindegyikét említették valamilyen kontextusban interjúalanyaink, vagy azért, mert lehetőségként felmerültek sérült gyermekeik számára, vagy – és ez volt a gyakoribb – az általunk részletesen is vizsgált három szervezet kapcsolatba került velük. Az önkormányzat Humán Közszolgáltatási Irodája nem reagált megkeresésünkre, a Foglalkoztatási, Szociális és Sportbizottság elnöke pedig kompetenciahiány miatt zárkózott el a kutatásban való részvételtől[43]. Az önkormányzattal való viszony az interjúk tanúsága szerint nem feltétlenül felhőtlen, de erről interjúalanyaink nem szívesen nyilatkoztak [*Aha, hát… hm… ez egy érdekes kérdés, mert azért, hogy mondjam, a vezetéssel nem igazán kerültünk kapcsolatba.* – I-1(nő); *mi igazából az önkormányzattal oly mértékben vagyunk együttműködésben vagy függünk, hogy megvásároltuk*

[43] A Bizottság elnökétől a következő választ kaptam: „Köszönöm megkeresését a fogyatékkal élő fiatal felnőttek munkapiaci integrációjának témájában, mellyel kapcsolatban a következőkről tudom tájékoztatni. Jelenleg a fogyatékkal élő illetve a megváltozott munkaképességű munkavállalók bevonása a munka világába a közszféra oldaláról állami hatáskörben van vagy közvetlen állami támogatással (Pl. SZEFO ZRT. beruházásának állami támogatása) vagy közvetett módon (Munkaügyi Központ). Mindemellett a munkavállalók oldaláról azoknak a civil szervezetek vannak lehetőségei különböző programokra pályázni, akik fogyatékkal élőkkel foglalkoznak. Ezzel kapcsolatban az az információm, hogy a Szivárvány Autizmus Közhasznú Egyesület ebben a témában nem régen országhatáron átívelő pályázatot nyert, ezért az lenne a javaslatom, hogy velük vegye fel a kapcsolatot az interjú érdekében”.

támogatókon keresztül az önkormányzattól ezt az ingatlant, tehát a fenntartó saját tulajdonába áll ez az ingatlan, de mi nem kapunk semmiféle… Mi a kormányhivatallal vagyunk jó kapcsolatban, hiszen szükségünk van a..., tehát ő a mi felügyeleti szervünk tulajdonképpen. Az önkormányzattal ezt nem sikerült... – I-6(nő)].

2. táblázat: A kutatás szempontjából releváns szegedi intézmények

Intézmény	**Profil**	**Web**
GEMMA Fejlesztő Nevelés-oktatást Végző Iskola, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola	A cél egy olyan komplex ellátó rendszer kiépítése ahol egészen kisgyermek kortól az elmúlásig megfelelő ellátást kaphatnak az érintett személyek. Bölcsőde, óvoda, fejlesztő iskola, nappali intézmény, ápoló-gondozó otthon, foglalkoztatás illetve mozgásfejlesztő központ.	https://gemmakozpont.hu/
Kálvária Védőotthon – a Szeged-Csanádi Egyházmegye által értelmi fogyatékos és halmozottan sérült fiatalok számára fenntartott bentlakásos intézmény	Munkaterápiánk célja a munkaképesség és az önkiszolgálási képesség szinten tartása, fejlesztése segítők irányításával (öltözködésük, ruhájuk, lakóterük önálló rendben tartása, konyhai tevékenységbe való bevonásuk, lehetőség állatok gondozására és kertészkedésre stb.) Terápiás- és készségfejlesztő foglakozásaink célja a megmaradt egyéb képességek fejlesztése, szinten tartása. Ezek keretein belül művészeti-, mozgás- és játékterápiákat tartunk, igyekszünk fejleszteni az írás-, olvasási- és számoláskészségeket, kézműves- és sportfoglalkozásokat szervezünk, valamint mozi- és színházlátogatást, kirándulásokat, illetve együtt készülünk az aktuális ünnepekre, rendezvényekre.	http://www.kalvariavedootthon.emecclesia.hu/

Intézmény	Profil	Web
Kézenfogva Alapítvány – Fogyatékkal Élők Nappali Intézménye	középsúlyos értelmi fogyatékosok számára fenntartott intézmény – főbb céljaik: beszédfejlesztés, emlékezet- és figyelemfejlesztés, nappali ellátás	http://info.kezenfogva.hu/intezmenyek/9037-szeged-kistersegtobbcelu-tarsulas-egyesitett-szocialis-intezmeny
Kreatív Formák Alapítvány	Legfőbb célunk és küldetésünk, hogy a megváltozott élethelyzetben a hozzánk forduló személyeknek sokrétű támogató szolgáltatást nyújtsunk az önálló életvitel visszaállítása, az életminőség folyamatos javítása érdekében. Az Alapítvány ennek a hátrányos helyzetű csoportnak specializáltan kialakított, komplex tevékenységi kör megvalósítására törekszik, amely magában foglalja az önellátáshoz szükséges készségek újratanulását és az ismeretek fejlesztését (elemi rehabilitáció), a kliensek szociális biztonságához szükséges erőforrások felkutatását (szociális rehabilitáció), valamint az igénybevevők foglalkoztatásának elősegítését (foglalkozási rehabilitáció).	http://www.kreativformak.hu/foglalkrehab
Makray Fogyatékkal élő gyermekek nappali intézménye (Szegedi Mozgássérültek Alternatív Egyesülete)	azoknak a halmozottan sérült gyermekeknek a fizikai és mentális fejlesztése, akik nem tudnak megfelelni más közoktatási intézmények elvárásainak.	http://www.szmae.extra.hu/menu_makray.html
Szeged és Térsége Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai	„Minden gyermeket elfogadunk olyannak, amilyen, azzá neveljük, amivé válni képes, annak	http://www.barcziszeged.sulinet.hu/

Intézmény	**Profil**	**Web**
Módszertani Intézmény	érdekében, hogy életesélyei a lehetőségeihez képeset a legjobbak legyenek.” Sajátos nevelési igényű gyermekek szegregált és integrált nevelését, oktatását. A Módszertani Intézmény keretein belül működik a Fejlesztő Iskolai tagozat, illetve a Szeged és Térsége területét ellátó Gyógypedagógiai Utazó Tanári Hálózat.	
Szegedi Dr. Waltner Károly Otthon	Teljes körű ellátást biztosít az önmagukat ellátni nem vagy csak korlátozott mértékben – tudó értelmileg akadályozott gyermekeknek és felnőtteknek. Foglalkozások: Mentálhigiénés foglalkozás, vizuális nevelés, ének, zene, rajz, festés, ajándéktárgy-készítés, szőnyegszövés, lovaglás, torna, aerobik, háztartási ismeretek, hitoktatás, munkára felkészítés, szabadidős programok szervezése.	http://waltnerkarolyotthon.hu/
Szegedi SZC József Attila Általános Iskolája és Szakképző Iskolája	1992-től az iskola vállalta fel a tanulásban akadályozottak képzését is, azok számára, akik elvégezték az eltérő tantervű általános iskola 8. osztályát. 1998-tól lehetővé vált az addigi betanított munkás képzés helyett az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák elsajátítására is. 2001-ben elindult iskolánkban a kerettanterv szerinti felzárkóztató oktatás egy majd kétéves változata. Ez a képzési forma a 16 évet betöltött, de az általános iskolát be nem fejezett tanulók számára nyújt lehetőséget a hátrányaik	http://jaszeged.hu/

Intézmény	Profil	Web
	ledolgozására és a képzés befejezés után szakképzésbe való belépésre.	
Szegedi SZEFO Zrt	Mottó: „ A befogadó társadalom alapja a diszkrimináció mentességgel párosuló pozitív cselekvés” Társaságunk a megváltozott munkaképességű személyek foglalkozási rehabilitációjának – kvázi piaci szereplői státusú – bér- és költségkompenzációs támogatási rendszere figyelembevételével egy olyan rehabilitációs foglalkoztatási modellt fejlesztett ki és működtet, amelyben egymásra épül – egyben a személyes rehabilitációs terven illetve a megváltozott munkaképességű és fogyatékos munkatársunk aktív közreműködésén alapulóan – a folyamatos fejlesztés – fejlődés, az előrehaladás lehetőségét biztosítva, egy szervezeti egységben ötvözi az integrált foglalkoztatásra való felkészítést – azaz a tranzit foglalkoztatási funkciót („védett foglalkoztatás”) és a versenyágazati tevékenységgyakorlásán keresztül biztosítja az integrált körülményeknek megfelelő foglalkoztatást.	http://www.szefo.hu/hu/
Szivárvány Autizmus Közhasznú (és Szülői) Egyesület	2003-ban alakult, közhasznú szervezet. Működési elve: Csongrád megyében az autizmussal élők és családjuk érdekvédelme, szükségleteinek	http://aosz.hu/tagszervezet/szivarvany-autizmus-egyesulet/

Intézmény	Profil	Web
	képviselete az állami, helyi és szakmai szervekkel együttműködve. Célja, hogy a autizmussal élő személyek, szüleik és az ellátásukkal foglalkozó szakemberek, segítők helyzetét, létszámát, az autizmus specifikus szolgáltató rendszer állapotát felmérje, nyomon kövesse. Az igények felmérése nyomán szolgáltatásokat nyújtson mind az autizmussal élő személyek, mind a családok, szakemberek és az érdeklődők számára.	
Wesley János Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium	2007 őszén alapította a Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség és egy tantestület, amelynek tagjai elkötelezettnek és érzékenynek érezték magukat a szegedi és Szeged környéki sajátos nevelési igényű és társadalmilag hátrányos helyzetű tanulók nevelése-oktatása terén. (…) Speciális szakiskolásaink – egy, autisztikussága mellett normál intellektusú tanulónk kivételével – tanulásban akadályozottak voltak. Így tehát a Down-szindrómáwesleys gyerekek mellett a sajátos nevelési igény sokszínűsége jelentkezett középiskolásaink körében, súlyos és felemésztő családi helyzeteket, egészségügyi állapotokat és nehezített tanulási adottságokat, veleszületett és szerzett állapotokat ismertünk meg.	http://wesleydelalfold.hu/

(Forrás: az intézmények nyilvános dokumentumai alapján saját szerkesztés)

A listában szereplő intézmények fenntartói köre kifejezetten változatos: állami, egyházi, alapítványi vagy egyesületi formában működnek, így van lehetőségük egyrészt céljaik elérése érdekében pályázni, másrészt így jogosultak azokra a normatív támogatásokra, amelyek a fogyatékossággal élők képzésére és munkahelyteremtésre biztosít az állam. Dokumentumok elemzésével igyekeztünk a célcsoportunk szempontjából releváns képzőintézményeket kiszűrni, így kizártuk azokat, amelyek alapfokú oktatást folytatnak és legfeljebb a tankötelezettség korhatáráig foglalkoznak a fiatal felnőttekkel (5, 6, 11), illetve azokat, amelyek sokkal inkább egyfajta napköziként funkcionálnak, vagyis nem a társadalmi integráció, legfeljebb a meglévő készségek szinten tartása a céljuk (3, 7). Kifejezetten izgalmasnak tűnt a Kálvária Védőotthon és a Kreatív Formák Alapítvány dokumentumokból kirajzolódó tevékenysége, de a kapcsolatfelvétel nem járt sikerrel. A Szegedi SZC József Attila Általános Iskolája és Szakképző Iskolája (8) tevékenységének feldolgozása még várat magára: kapcsolatfelvételi nehézségek miatt eddig nem került sor a vizsgálatára, de mivel akkreditált képzéseivel az érintett korosztály számára is lehetőséget látszik nyújtani a szakképzésbe való belépésre, feltétlenül szükségesnek tartjuk.

Három olyan intézményben készítettünk interjúkat, amelyek – éppen eltérő fenntartói, ill. finanszírozási gyakorlatuk, tevékenységi formáik és módszertani portfóliójuk alapján – sokoldalú megközelítésre adnak lehetőséget. A GEMMA Fejlesztő Nevelés-oktatást Végző Iskola, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola, a Szegedi SZEFO Zrt és a Szivárvány Autizmus Közhasznú (és Szülői) Egyesület pozitívan reagáltak megkeresésünkre, munkatársaik készségesen vállalták az interjúkban való részvételt, a kifejezetten oldott hangulatú interjúk során az intézményekre vonatkozó információk mellett olyan személyes momentumok is napvilágra kerültek, amelyek általában bizonyították az interjúalanyok érintettségét a vizsgálat fő témájában, a megváltozott munkaképességben, ill. a fogyatékossággal élőkkel való együttélésben. Éppen a személyes érintettség strukturálta át a kutatási folyamatot, az intézményi környezet feltárása ugyanis egyértelművé tette, hogy létrejöttük (a SZEFO Zrt kivételével) annak köszönhető, hogy interjúalanyaink szülőként szembesültek azzal, hogy autizmussal – nagyon későn – diagnosztizált gyermekük számára maguknak kell megteremteni a társadalmi integráció szervezeti formáit.

3. táblázat: A kutatás során készített interjúk résztvevői

Kód	Pozíció	Érintettség	Egyéb
I-1(nő)	egyesületi ügyvezető	29 éves autista lánya 2018 júniusában elhunyt	
I-2(nő)	egyesületi munkatárs	26 éves autista fiú édesanyja	
I-3(nő)	egyesületi pályázati referens		szoc. munkás
I-4(nő)	rehabilitációs tanácsadó	megváltozott munkaképességű	
I-5(nő)	képzési tanácsadó		
I-6(nő)	képzőhely igazgatóhelyettese		a képzőhely igazgatója autista gyermeket nevel
I-7(nő)	szülő	özvegy, ötödik gyermeke középsúlyos értelmiségi fogyatékos	
I-8(férfi)	középsúlyos értelmi fogyatékos		26 éves (befejezett 8 általános)
I-9(férfi)	szülő	30 éves autista férfi édesapja	
I-10(nő)	szülő	30 éves autista férfi édesanyja	
I-11(férfi)	autista férfi		30 éves (felsőfokú szakképzés)

(Forrás: saját szerkesztés)

A beszélgetésekből kirajzolódó kép finomítása még hátravan, de témánk szempontjából kiemelhetők azok az általános megállapítások, amelyek kutatásunk relevanciáját bizonyítják:

1. Az általános iskolai képzés (akár integrált formában, akár speciális tantervek alapján) mára már kialakultnak mondható, viszonylag jól kezeli az autista és mentálisan sérült gyermekeket. Ez elsősorban a korai diagnózisnak és a korai fejlesztés módszertani fejlettségének köszönhető. A vizsgált generáció esetében azonban a kései diagnózis, az autizmus spektrum zavarainak klinikai és gyógypedagógiai kezeletlensége oda vezetett, hogy már az általános iskolai képzésben is hatalmas erőfeszítéseket kellett tenni a szülőknek, hogy gyermekük beilleszkedését biztosítsák és megtalálják számukra a megfelelő környezetet. A közép- és felsőfokú képzésben való részvételük, ill. a munkaerőpiacra való belépésük – még ha intellektuálisan nem is akadályozottak – lehetőségek híján szinte reménytelennek tűnt.

2. Ezeknek a fiatal felnőtteknek a szülei intézményi támogatás hiányában önerőből teremtették meg azokat a szervezeti kereteket, módszertani alapokat, amelyek mára követendő gyakorlatként jelennek meg. A szülők – saját tapasztalataikat megosztandó – segítő szervezeteket, szülői közösségeket hoztak létre, amelyek lehetőséget adtak egyrészt a folyamatos önképzésre, másrészt a gyermekek és fiatal felnőttek védett munkahelyeken való foglalkoztatására. Heroikus munkát végez ebből a szempontból pl. az Autisták Országos Szövetsége, amely mára már kiadványok sorával igyekszik információhoz juttatni a szülőket (Faragó 2008, Ferenczy 2010 és 2011, Gurbai 2010, Szilágyiné és mtsai 2007). Ugyanakkor hiányzik az egészségügyi és szociális rendszer támogatása, a hivatalos jogsegély-szolgáltatás, amelyet nem pótolhat, legfeljebb kiegészíthet a civil elkötelezettség.

3. Az egyéb (pl. testi) fogyatékosságoktól eltérően, amelyek esetében egyértelmű pl. az akadálymentesítés módja, az autista spektrum zavarok rendkívüli változatossága olyan egyedi módszereket követel meg, amelyekre sem a képzőhelyek sem a munkaerőpiac nincs felkészülve. Azok a szakmai képzések, amelyeket a rendszer képes felajánlani, nem felelnek meg egyformán az érintetteknek: általános vagy akár pillanatnyi állapotuk is jelentősen befolyásolja a terhelhetőségüket és az általuk végezhető tevékenységi köröket. Erre, az egyedi igényeket és képességeket figyelembe vevő foglalkoztatási formára nagyon nehéz akár forprofit, akár nonprofit

lehetőséget találni. Így az érintett fiatal felnőtt inkább kimarad a felnőttképzés rendszeréből és a munkaerőpiacról, pedig önbecsülése szempontjából nagyon fontos lenne, hogy értelmes munkával képes legyen saját fenntartásáról gondoskodni.

4. Az érintett szülők mindegyike (!) egészségi problémákkal küzd, az időnként súlyos betegségeik miatt igyekeznek mindent elkövetni, hogy gyermekük számára biztosítsák az önálló életvitel lehetőségét. Az elengedés azonban nem könnyű ezekben az esetekben, hiszen egyfajta védőburkot vontak a sérült köré, aki emiatt nem tudta kiépíteni az állapota miatt egyébként is sérülékeny szociális kapcsolati hálóját. Bár minden interjúalanyunk (egy kivétellel, ahol az édesapa baleset következtében elhunyt) teljes, támogató családban él, nagyon komoly erőfeszítéseket kell tenniük ennek fenntartása érdekében. Mindegyikük szerencsésnek tekinti a saját helyzetét, mert példák sorát hozzák a széteső, a sérült gyermek gondozásába belerokkanó családokra.

Összegzés

2005-ben a Nyílt Társadalom Intézet Budapest részvételével egész Európára kiterjedő vizsgálatot folytattak emberjogi és jogállamisággal kapcsolatos kérdésekről. Az EU Monitoring and Advocacy Program (EUMAP) 2005-ös jelentése szerint „az értelmi fogyatékossággal élő embereknek Európa-szerte súlyos megbélyegzettséggel, előítélettel, valamint az alapvető emberi jogaik érvényesítése útjába állított, jelentős akadályokkal kell megküzdeniük. Az értelmi fogyatékossággal élő emberek hátrányos megkülönböztetése széles körben elterjedt, gyökerei mélyre nyúlnak, amely egyben útját állja a kedvező változásoknak. Az oktatáshoz és a munkavállaláshoz való egyenlő esélyű hozzáférésük kulcsszerepet játszik társadalmi beilleszkedésükben, és abban, hogy a közösségekben egyenrangú állampolgárként élhessenek és dolgozhassanak” (OSI 2005:5). A magyar országjelentés alapjául szolgáló kutatások hasonló témakörökben zajlottak, mint az általunk ismertetett: az értelmi fogyatékossággal élő emberek oktatási és foglalkoztatási helyzete; a civil társadalom ellenőrző szerepe és az érdekelt felek bevonásának szükségessége az értelmi fogyatékossággal élők emberi jogairól szóló párbeszédbe. A jelentésben vázolt kép meglehetősen súlyos helyzetet rögzít,

amely – mint a szegedi viszonyokat feltárni igyekvő saját kutatásunk – jelentősen nem változott az elmúlt másfél évtizedben. A döntéshozók és érintettek számára megfogalmazott megoldási javaslatok zöme mind a mai napig nem valósult meg.

Az általunk folytatott kutatás sem állhat meg a helyzet leírásánál. Bár hipotéziseink mindegyike igazolódott, elengedhetetlen, hogy a továbbiakban kiterjesszük a vizsgált témaköröket:

- fel kell tárni azokat a jógyakorlatokat, amelyek akár országosan, akár regionálisan segíthetik az autisták és értelmi fogyatékossággal élők társadalmi integrációját
- vizsgálni kell, hogy léteznek-e átgondolt és a speciális kórképeknek megfelelő, az egyéni igényeket is figyelembe vevő, lehetőség szerint integrált képzési és munkavállalási módszerek és gyakorlatok,
- fel kell tárni, hogy a jogszabályi környezet, a szociális, egészségügyi ellátás és egyéb támogatási formák alkalmasak-e fogyatékkal élő fiatal felnőttek gondozására.

Jelen tanulmány pillanatfelvételként rögzít egy helyzetet, de megítélésem szerint arra mindenképpen alkalmas, hogy a továbblépés lehetséges útjait kijelölje. Szükség van rá, hiszen a 2011-es népszámlálás adatsoraiban megjelenő, 14 éves kor alatti autisták és értelmi fogyatékkal élők mostanra lépnek a munkaerőpiac és a felnőttképzés küszöbére. Nem hagyhatjuk őket (és szüleiket) az út szélén.

Felhasznált irodalom

- Bozsó Renáta, Kávai Zsuzsanna, Szirmai Éva (2018): Szakkollégiumok: Identitásalakítás? Közösségfejlesztés? Tehetséggondozás?. Kulturális Szemle, az NMI Művelődési Intézet Interdiszciplináris online folyóirata, (Közlésre elfogadva)
- EMMI Emberi Erőforrások Minisztériuma Egészségügyért Felelős Államtitkárság (2017): Egészségügyi szakmai irányelv – Az Autizmusról/Autizmus spektrum zavarokról. https://kollegium.aeek.hu/Download/Download/2270. [2019. 03. 27.]
- European Commission (2010): European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. Brussels. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:EN:PDF. Magyarul: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:52010DC0636%20 [2019. 03. 27.]
- Eurostat (2014a): Disability statistics – access to education and training. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability_statistics_-_access_to_education_and_training. [2019. 03. 27.]
- Eurostat (2014b): Disability statistics – labour market access. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability_statistics_-_labour_market_access. [2019. 03. 27.]
- Faragó Ferenc szerk. (2008): Auti-kisszótár. Autisták Országos Szövetsége, Budapest.
- Ferenczy Ágnes szerk. (2010): Útmutató autizmussal élő felnőtteknek és szüleiknek. Autisták Országos Szövetsége, Budapest.
- Ferenczy Ágnes szerk. (2011): Útmutató I. és II. I: Jogszabályok, hasznos tudnivalók autizmussal élő felnőttek szüleinek, segítőinek. II: Intézmények autizmussal diagnosztizált felnőtteknek. Autisták Országos Szövetsége, Budapest.
- Gurbai Sándor Dr. (2010): Autizmus és diszkrimináció. in AOSZ: Útmutató autizmussal élő felnőtteknek és szüleiknek. Autisták Országos Szövetsége, Budapest. 13–22.

- Hangya Dóra 2016: Fogyatékossággal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációjának kérdései a felnőttképzés területén I.; Neveléstudomány 4. 31–45.
- Hangya Dóra 2017: Fogyatékossággal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációjának kérdései a felnőttképzés területén II. Neveléstudomány 1. 22–36.
- Kapitány Balázs szerk. (2015) Demográfiai fogalomtár. KSH Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest.
- KSH Központi Statisztikai Hivatal (2014): 2011. évi népszámlálás, 11. Fogyatékossággal élők. Budapest. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_11_2011.pdf [2019. 03. 27.]
- OSI Open Society Institute (2005): Értelmi fogyatékossággal élő emberek jogai – Oktatási és foglalkoztatási lehetőségek, Magyarország. Könczei György (sorozatszerkesztő): Fogyatékosságügyi Tanulmányok – Disability Studies V. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 2009. http://mek.oszk.hu/09400/09467/09467.pdf [2019. 03. 27.]
- Szilágyiné Erdős Erika, Penyák Valéria, Ferenczi Ágnes szerk. (2007): Autista infó 2007. Autisták Érdekvédelmi Egyesülete, Budapest.
- Waltz, Mitzi (2015): Az autizmus társadalmi és orvosi története. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Közhasznú Kft. Budapest.
- WHO World Health Organization (2001): International classification of functioning, disability and health : ICF. Geneva.

Szóró Ilona

ÉRTÉKVESZTÉS – ÉRTÉKMENTÉS. VITA AZ OLVASÓKÖRÖK FELOSZLATÁSÁRÓL

Abstract: Reading circles operating in high numbers staring from the second half of the 19th century until the end of the 1940-ies played a significant role in joining the forces of the agrarian society's local communities, representing their interests, creating opportunities for literacy improvement, adult education, and ensuring organised social life and entertainment. However, the one-party dictatorship developing at the end of the 1940-ies made efforts to centralise the society, therefore the reading circles were wound up between 1949 and 1951. In 1954, in the period of reforms taking place in the political life, it was identified primarily by folk intellectual circles that the mass winding-up of associations was a mistake because for the time being there was no other institutional system that could take over their community activity, and cultural role. Even the public debate contributed to it that the government again enabled the establishment of such organisations. The newly formed circles were allowed to operate until the beginning of the 1960-ies, and then they confronted again with the political centraliser's endeavours.

Bevezetés

Az 19. század második felében megjelenő olvasókörök elsősorban az agrártársadalom civil szervezetei voltak. Egy-egy helyi kisközösséget fogtak össze, egy határrész, egy tanyakörzet, egy falu, vagy a városokban egy telep, egy kerület lakóinak társadalmi érdekeit, kulturális törekvéseit szolgálták. Az alulról szerveződő, demokratikus működésű, autonóm szervezetek sajátos elnevezésüktől függetlenül komplex feladatkört láttak el.

A kulturális szerep, a könyvtári szolgáltatás, a felnőttképzés, a műkedvelő előadások, a hagyományőrző és szórakoztató programok mellett közéleti, érdekképviseleti tevékenységet folytattak, szociális feladatokat vállaltak és támogatták a tagság gazdasági törekvéseit. Az olvasókörök működése mindig a helyi igényekhez alkalmazkodott, és döntően önerőre, a tagok áldozatvállalására támaszkodott. Így a legkisebb településen, a tanyák, puszták világában is gyökeret tudott verni ez az egyesületi forma, és sokszor igen szűkös anyagi viszonyok között is fenn tudta tartani magát. Az olvasókörök tagsága általában nem rendelkezett magasabb iskolai végzettséggel, komolyabb társadalmi pozícióval vagy jelentősebb vagyonnal, a hétköznapi problémák megoldásában, a helyi törekvések megvalósításában azonban a szervezetek jelentős segítséget tudtak nyújtani a körzetben élő lakosság számára.

Az olvasókörök felszámolása

A II. világháborút követő években országosan mintegy 1000 olvasókör jellegű egyesület működött, megközelítőleg 150–160 000 fős tagsággal. Ez a családtagokkal együtt meghaladta a félmillió főt, a szervezetek tevékenysége azonban ennél még szélesebb kört érintett. Az 1940-es évek végén a politikai hatalom kisajátítására törekvő kommunista párt támadást indított minden független, demokratikus szervezet ellen. A kultúra területét az ideológiai harc színterének tekintette, és igyekezett kiszorítani onnan a nyugati polgári, vagy a hazai népi, nemzeti értékeket, gondolkodásmódot. A társadalmi egyesületek tevékenységét egyre jobban korlátozták. A pártállami diktatúra kiépülésének időszakában, 1949–1951 között, más civil szervezetekhez hasonlóan az olvasóköröket is feloszlatták. Mivel ezek döntően a birtokos parasztsághoz kötődtek, az új hatalom a kollektivizálás ellenfeleit látta bennük, melyek a tsz-szervezés ellen mozgósítják az agrárnépességet. A belügyminiszter részletesebb indoklás nélkül, mondvacsinált ürüggyel százszámra tiltotta be az egyesületek működését, legtöbbször azzal az általános, semmitmondó megállapítással, hogy nem az alapszabályuknak megfelelő tevékenységet folytatnak (Király 1998:120; Sóber 2006:97).

A feloszlatott olvasókörök székházát, vagyonát rendszerint az ekkor alakult helyi tsz-ek, az újonnan létrehozott Dolgozó Parasztok és Földmunkások Országos Szövetsége (DÉFOSZ) fiókegyesületei, vagy más baloldali szervezetek kapták, köztük a Magyar Dolgozók Pártja (MDP) vagy az Egységes Parasztifjúság Országos Szövetsége (EPOSZ). Az egyesületi könyvtárakat kiselejtezték, gyakran még az értékesebb kiadványaikat, klasszikus szépirodalmi műveket is bezúzták. A vagyon új gazdái azonban általában csak rövid ideig használták az olvasóköri ingatlanokat, felszerelést. A DÉFOSZ hamarosan maga is felszámolásra került. A baloldali szervezetek rövid időn belül jobb, értékesebb épületekhez, eszközökhöz jutottak. A tsz-ek a gyakori átalakulás miatt szintén nem hasznosították a nekik juttatott épületeket. Így az olvasókörök komoly anyagi erőfeszítések árán felépülő otthonai, a gondosan összegyűjtött felszerelésük néhány éven belül többségében tönkrement, elpazarolódott, pedig mindez jól hasznosítható lett volna a későbbi kulturális fejlesztéseknél. Az egyesületek felszámolásával a vidéki lakosság jórészt elvesztette a közösségszervezés, az önálló gazdasági, társadalmi és kulturális tevékenység lehetőségét (Vadász 1998:653; Szathmáry 1947:542–546).

Önszerveződő és öntevékeny társadalmi, kulturális aktivitás helyett a kiépülő diktatúra vezetése irányított népművelést akart, melynek bázisául az újonnan létrehozott kultúrházak szolgáltak. 1950-ig mindössze 433 ilyen létesítményt adtak át, a következő három év során viszont már 1200 kultúrház készült. Látogatottságuk azonban messze elmaradt a várakozástól, az átpolitizált programok évről-évre egyre kevesebb résztvevővel zajlottak. Az olvasókörök korábbi népszerűségét a népművelési szervek sajátos módon igyekeztek kiaknázni. Az MDP, és tömegszervezetei, valamint a kultúrházak és népkönyvtárak csoportokat szerveztek egy-egy megfelelő politikai mondanivalóval szolgáló könyv elolvasására és megbeszélésére, és ezeket „olvasó körnek” nevezték. (Halász 2013:28–32; Mikusik 1952:10–13).

Sztálin halálát követően, 1953 nyarán, az újonnan kormányra került Nagy Imre által bevezetett gazdasági, társadalmi reformok a kultúra területén is változásokat tettek lehetővé. Az új kormányprogram szellemében egyre többen fogalmazták meg, hogy korábban a közművelődésben vagy a népkönyvtárak tevékenységében a tartalmi szempontokat háttérbe szorította a „politikai nevelő funkció” (értsd: politikai propaganda).

A kultúraközvetítés, a művelődés intézményrendszerének 1949 óta tapasztalt, erősen átpolitizált, propagandisztikus jellegű és döntően mennyiségi szemléletű adminisztratív átalakítása nyomán eltűnt a sokszínű közösségi tevékenység, a helyi igényeket szolgáló civil aktivitás és ennek egyik jellemző, különösen az agrárvidékeken virágzó szervezeti formája, az olvasókör (Pogány 2017:411).

A kulturális reformok lehetőségét kereső Írószövetség egyik összejövetelén Szabó Pál beszámolt arról, hogy képviselőként Békés megye falvait járva sokan panaszkodtak neki az olvasó egyesületek felszámolása miatt, mert azok szerepét, közösségszervező erejét, otthonos közegét az új kultúrházak, népművelési könyvtárak nem pótolják. Erre reflektálva a *Művelt Nép* szerkesztője, Mesterházi Lajos hosszabb cikket közölt, az olvasókörök kérdéséről, amelyben vitatta Szabó Pálnak az egyesületekkel kapcsolatos pozitív megítélését. Álláspontja szerint, a dualizmus korában a szegényebb rétegek társadalmi összefogását és kulturális lehetőségeit szolgáló egyesületek progresszív szerepet játszottak, ez azonban a Horthy korszakban fokozatosan megszűnt. A II. világháború után a haladó törekvéseknek már a demokratikus pártok biztosítottak fórumot, az olvasókörök pedig, gyorsan elavuló könyvanyagukkal már inkább a fejlődést gátló tényezővé váltak. Ezért indokolt volt a felszámolásuk, könyvtáraik kiszelektálása, és helyettük a népi demokrácia értékeit közvetítő kultúrházak, és haladóbb szemléletű művekkel feltöltött népkönyvtárak létesítése (Mesterházi 1953:29–30).

Mesterházi szerint a problémát a túlzott centralizáció okozta, hogy a kulturális fejlesztések csak a települések központjára koncentráltak, a távolabb élőket viszont művelődési lehetőség nélkül hagyták. Hibás döntés volt elválasztani a kultúrházat a könyvtártól, hiszen korábban ez a két funkció szorosan egymásra épült és erősítette egymás hatékonyságát. Mesterházi úgy vélte, ismét közel kellene vinni az emberekhez a kultúrát, szükség lenne kistelepülési, külterületi művelődési intézményekre. Át kell venni a régi olvasóköröktől, hogy a könyvtár és a klubélet, a művelődés és a közösséget érintő, érdeklő ügyek megbeszélése szorosan összetartozik, ennek egy intézményben kell teret adni. Mesterházi még azt is hozzátette, hogy az idegenül hangzó kultúrház kifejezést fel kellene váltani az emberek számára ismerősebb olvasókörrel (Kovalcsik 2003:823; Mesterházi 1953:29–30).

Az olvasóköri vita kibontakozása

Mesterházi cikke komoly vitát indított el, amelyben a kor kulturális életének neves személyiségei és a művelődés területén dolgozó kevésbé ismert szakemberek egyaránt megnyilatkoztak. Veres Péter a balmazújvárosi Földmívelő Egyletben eltöltött éveit idézte fel hozzászólásában. Ott volt lehetősége, hogy megismerkedjen a magyar és világirodalom klasszikus műveivel, ezért úgy fogalmazott, hogy „az olvasóköröknek köszönhetem még talán azt is, hogy író lettem". Szerinte hiba volt a körök tömeges felszámolása még akkor is, ha voltak köztük rosszul működő, sekélyes kulturális tevékenységet folytató egyesületek is. Sürgette, hogy a városközpontoktól távolabb élők számára tanyacsoportok, falu- és városrészek szerint létesítsenek helyi művelődési intézményeket, melyek az olvasóköri hagyományokat követve a társasélet valódi otthonaiként szolgálhatnak (Veres 1953:22–23).

Szabó Pál több cikket is közölt a kialakult vitában, és főként azt hangsúlyozta, hogy az olvasókörök, demokratikus belső szabályok szerint működő autonóm közösségek voltak, melyek a tényleges művelődési funkciójuk mellett, kulturált közeget biztosítottak tagjaik számára az őket érintő kérdések megvitatására, a szabad véleménycserére is. A legfontosabb feladat tehát ennek a lehetőségnek a megteremtése (Szabó 1953:17).

A könyvtáros szakemberek részéről Sallai István, az Országos Széchenyi Könyvtár igazgatóhelyettese egyértelműen állást foglalt az olvasókörök közösségszervező és kulturális értékteremtő szerepe mellett. Szorgalmazta a régi egyesületi hagyományok felélesztését, ahol még megvannak ennek a gyökerei. A kultúraközvetítés legjobb példájaként értékelte a könyvtári és kultúrotthoni funkciót egyesítő, az olvasásra, szabad eszmecserére, igényes szórakozásra egyaránt helyet biztosító olvasóköröket. Fontos feladatnak tekintette, hogy a sajátos egyesületi munkamódszereket részletesen bemutassák a szaksajtón keresztül, mert így az újonnan létrehozott kultúrházak és népkönyvtárak személyzete is fel tudja használni azokat saját intézménye működésének fejlesztése során (Sallai 1954:23–25; Kovalcsik 2003:826).

A makói könyvtár igazgatója, Iritz György cikkében leszögezte, hogy az olvasókörök régi, elavult könyvtári anyagának begyűjtése indokoltnak tekinthető, hiba volt azonban, hogy magukat az egyesületeket is feloszlatták.

Meg kellet volna őrizni ezeket a szervezeteket, és új haladó szellemű könyvekkel feltölteni a könyvtárukat. Iritz, a korszakban megszokott módon Lenint idézte mondandója nyomatékosítása érdekében, hogy az örökséget nem megszűntetni, hanem fejleszteni kell (Iritz 1953:24).

Zolnay Vilmos, a *Könyvtáros* című lap főszerkesztője az egyik legnagyobb problémát abban látta, hogy az erőltetett ütemben létrehozott, több mint 3000 népkönyvtár működéséhez sem a szükséges tárgyi, sem a személyi feltételeket nem sikerült biztosítani. A gyors és látványos, mennyiségi eredményekre törekvő szervezés során a könyvtárak 30–40%-át a helyi tanácsháza egyik irodájában helyezték el, és kezelésére egy tanácsi dolgozót jelöltek ki, aki nem rendelkezett kellő szakképzettséggel, és nem tudta a könyvtárosi munkához szükséges közvetlen légkört sem kialakítani a helyi lakossággal. Nem volt optimális megoldás az sem, hogy a könyvtárak közel felének kezelésével pedagógusokat bíztak meg, akiket az iskolai teendők ellátása oly mértékben leterhelt, hogy nem tudtak elég időt szánni az állomány kezelésére és az olvasás népszerűsítésére. Komoly eredményt csak azok a könyvtárak értek el, ahol volt képzett könyvtáros, és a látogatóknak olvasóterem, beszélgetési lehetőség állt rendelkezésére (Zolnay 1953:23–24; Kovalcsik 2003:825).

Erényi Tibor, a Munkásmozgalmi Intézet történésze amellett foglalt állást, hogy az olvasókörök a magyar kulturális tömegmozgalom haladó hagyományait képviselték, és ennek a hagyománynak az ápolásáról a szocialista kultúra sem mondhat le. Bár kijelentése alapvetően az agrárszocialista egyesületekre vonatkozott, a többi olvasókör vonatkozásában is cáfolta, hogy azok a társadalmi progressziót visszafogó szerepet játszottak volna. Szakmai véleménye bizonyos értelemben az egyesületek és azok tagságának politikai rehabilitációját jelentette, a feloszlatásukat elrendelő korábbi hivatalos állásponthoz képest (Erényi 1953:21).

Voltak természetesen ellentétes vélemények is, bár lényegesen kisebb számban, melyek gyakran elég jól érzékelhető elfogultságról tanúskodtak. Darvas József népművelési miniszter változatlanul szükséges és helyes intézkedésnek tekintette az olvasókörök felszámolását. Véleménye szerint, az egyesületek a birtokos parasztság osztályérdekeit szolgálták, ami szemben állt a népi demokrácia közösségi tulajdont preferáló törekvéseivel. Könyvtáruk, kulturális programjaik népies vagy olcsó kispolgári ízlést

tükröztek. Mindezzel le kellett számolni, mert a társadalom forradalmi átalakítása gyökeresen új művelődési viszonyok kiépítését követelte meg (Darvas 1953:2).

Hontváry Gyula, a zalaszentmihályi kultúrotthon igazgatója szerint a népművelés területén tapasztalható problémák oka nem az intézményrendszerben, hanem az emberekben, a befogadó közönségben keresendő. A maradi szemléletű agrártársadalom megszokta a régi olvasóköri közeget, és minden mástól, így a kultúrházak szolgáltatásaitól is idegenkedik. Hontváry, a korábbi merev ideológiai nézetekhez igazodva kijelentette, hogy az olvasókörök évtizedeken át csak rontották a parasztság irodalmi ízlését, amit a népművelés területén dolgozók csak nehezen tudnak kijavítani. Taktikai okokból azonban ő is hasznosnak tartotta, hogy próbálják „olvasókörösebbé" tenni a kultúrházakat, így talán könnyebben elfogadják azokat az emberek (Hontváry 1953:24; Kovalcsik 2003:825).

Az 1953 őszén kibontakozó vita alapvetően nem az újonnan létrehozott kultúrházak és könyvtárak tevékenységét támadta, csak felhívta a figyelmet azokra a hiányosságokra, amelyek az új intézményrendszer működését kísérték, és amelyeket annak idején az olvasókörök ki tudtak küszöbölni. A hozzászólások azonban az olvasókörök konkrét kérdésén túl a közművelődés meghatározó elveit és legfontosabb gyakorlati feladatait is érintették, és a kultúra demokratizálása, a közösségépítő funkciót ellátó, helyi igényekre építő, társadalmi kezdeményezéseket felkaroló, decentralizált intézményrendszer kiépítése mellett foglaltak állást (T. Kiss 2000:73; Kovalcsik 2003:828).

Az olvasókörökkel, illetve szélesebb értelemben, a közművelődés egész helyzetével, fejlesztésének irányaival kapcsolatos vita 1954–1955 folyamán tovább folytatódott. A polémiába a *Művelt Nép* mellett bekapcsolódott a *Könyvtáros*, a *Könyv*, a *Népművelés* és néhány más lap is. Berza László a Népművelési Minisztérium Könyvtári Osztályának vezetője kifejtette, hogy az olvasókörök, főleg a külterületen, a legfontosabb kulturális intézménynek számítottak, melyek a művelődés mellett, társadalmi, közéleti funkciót is elláttak. A gazdasági változások nyomán az 1950-es években megindult a tanyavilág felszámolása, de még igen jelentős a külterületen élő népesség aránya. Az olvasóköröket felszámolták, új kultúrházak viszont nem épültek a tanyavilágban. Így a lakosság művelődési lehetőségei nagymértékben

beszűkültek, pedig igény van az emberekben. Ezen a helyzeten az olvasókörök újjáalakulása segíthet (Berza 1954:21–24).
Varga Imre arra hívta fel a figyelmet, hogy a kultúrházak képesek egy-egy jó program biztosítására, a rendezvények között viszont üresen állnak. Meg kellene nyitni azokat a helyi társasélet számára, amit hajdan az olvasókörök biztosítottak. Ennek révén a népművelési apparátus is visszaszerezhetné a tekintélyét, amit az átpolitizált programok miatt elveszített. Több hozzászóló említette, hogy a közművelődési intézmények, a kultúrházak élére sok, kellő hozzáértéssel nem rendelkező, közigazgatásból áthelyezett káder, vagy protekcióval kinevezett vezető került, akik a lakosság igényeit figyelmen kívül hagyva a homogenizáló, uniformizáló szovjet népművelési modell megvalósítását erőltették (Varga 1954:23; T. Kiss 2000:74).
Pesold Ferenc, Népművelési Minisztérium munkatársa leszögezte, hogy a kultúrházak és népkönyvtárak a jövőben sem tudják önmagukban kielégíteni egy nagyobb közösség minden művelődési igényét, mert a közösség különbözőképpen gondolkodó, eltérő érdeklődésű csoportjai más-más kulturális tartalmakat, formákat éreznek magukhoz közelállónak. Így az állami intézményrendszer további bővítése esetén is szükség lesz az olvasókörökhöz hasonló öntevékeny társadalmi egyesületek kulturális szerepvállalására (Kovalcsik 2003:829-830; Pesold 1954:11).

Kezdeményezések az olvasókörök újraszervezésére

A Nagy Imre kormány időszakában, a politikai enyhülés és a rugalmasabbá váló adminisztráció adta lehetőségeket kihasználva, más társadalmi egyesületek létrejöttével párhuzamosan 2–300 olvasókör is újjáalakult. Ahol elég erősek voltak a közösségi hagyományok, és még rendelkezésre állt, visszakérhető volt az egykori épület, újraindult az egyesületi élet. Az új rendelkezések értelmében a megalakuló kulturális szervezetek könyvtári anyagot kérhettek a Népművelési Minisztériumtól. A szűkös készletek miatt ez mindössze 50–100 kötetet jelentett, gyakran nagyszámú politikai brosúrával. Mindennek nyomán fokozatosan aktivizálódott a körök tagságát adó társadalmi bázis, újraszerveződött a helyi közösség, melyet az előző 3–4 év során minden eszközzel igyekezett a hatalom atomizálni (Beck 1985:243; Rostás 1994:6).

Mivel az olvasókörök körüli vita nem egyszerűen ezeknek a sajátos egyesületeknek a szerepéről szólt, hanem közvetlenül érintette a demokratikus viszonyokkal, a társadalmi önszerveződéssel kapcsolatos kérdéseket, a téma napirendre került a legmagasabb politikai fórumokon is. Nagy Imre az MDP III. kongresszusán (1954. május 24–30.) kijelentette, hogy a korábbinál nagyobb teret kell adni a tömegkezdeményezéseknek, és támogatni kellene a hagyományos egyesületi formák (olvasókörök, gazdakörök) újraélesztését. A miniszterelnök kívánatosnak tartotta a társadalmi öntevékenység lehetőségeinek bővítését, nem tartott attól, hogy a helyi közösségi életet, a közművelődést szervező civil egyesületek veszélyeztetik a kommunista párt politikai pozícióit (Kovalcsik 2003:827).

A Hazafias Népfront 1954. október 23–24. között tartott I. kongresszusán a szervezet fontos feladataként határozták meg, hogy nyújtson segítséget régi, feloszlatott olvasókörök újjászervezéséhez, illetve új egyesületek létrehozásához. A határozat megszületése előtt egyébként komoly viták folytak a népfront vezetésén belül, hogy kiálljanak-e az autonóm civil szervezetként működő olvasókörök támogatása mellett. Nagy Imre eredeti elképzelését, hogy a népfront független tömegszervezetként működjön (saját tagsággal), az MDP első titkára, Rákosi Mátyás, és a párt ortodox szárnyának ellenállása miatt nem lehetett megvalósítani. A népfront új vezetése ezért arra gondolt, hogy az olvasókörök és más újjáéledő civil szervezetek láthatnák el a saját tagokkal nem rendelkező mozgalom helyi képviseletét (T. Kiss 2000:73).

Rákosi és a körülötte csoportosuló pártbürokrácia 1955 elején mind határozottabban lépett fel a demokratizálási folyamat jegyében bevezetett reformok ellen. Az MDP Központi Vezetőségének a Hazafias Népfront működéséről szóló 1955. február 16-i határozata ugyan megerősítette, hogy a népfront bizottságok működjenek közre az olvasókörök, gazdakörök újjáalakulásánál, az alapszabályok megszerkesztésénél. Leszögezte azonban azt is, hogy a megalakuló egyesületek nem tekinthetők a népfront helyi szerveinek, azok politikai ellenőrzése és irányítása a területileg illetékes pártszervezetek feladata. Az olvasókörök létrehozását csak a helyi körülmények függvényében, indokolt esetben kell támogatni, és gondoskodni kell arról, hogy tevékenységükben érvényesüljön a kommunista párt befolyása (Szabó 1977:215–216).

Rákosi és köre hamarosan elérte, hogy Nagy Imrét leváltsák, és a párt- és állami vezetésben újra az ortodox irányvonal kerüljön fölénybe. Az MDP KV 1955. június 7–8-i ülésén a parasztsággal való együttműködés helyett már ismét a falusi osztályharc éleződésével kapcsolatos álláspont kapott hangsúlyt. Rákosi azt állította, hogy az olvasókörök a tsz-szervezéssel szembeni paraszti ellenállás szervező erői lehetnek, ezért le kell őket választani a népfrontról, és közvetlen állami, minisztériumi ellenőrzés alá kell vonni. Fordulat történt a Népművelési Minisztérium hivatalos álláspontjában is, amely már kritizálta az olvasó- és gazdakörök újjáalakítására tett lépéseket. Mindezt a kultúrház-mozgalom ellen irányuló akcióként értékelte, amely mögött a magánparaszti gazdálkodás fenntartást szorgalmazó „narodnyik" nézetek állnak. Ennek nyomán 1956 szeptemberében a Minisztertanács az 1954-től viszonylag nagyobb számban újrainduló olvasókörök, gazdakörök, népkörök állami felügyelete mellett döntött. Ezzel a művelődés központilag kiépített intézményrendszerén kívül, minden hasonló célú civil szervezetet is közvetlen állami ellenőrzés alá kívántak vonni (Kovalcsik 2003:833-834).

November 20-án, a forradalom katonai leverése után, de még a forradalom szellemében a Népművészeti Intézet dolgozói „nyílt levélben" fogalmazták meg a népművelés területén tapasztalt problémákat. Kijelentették, hogy a terület megújítását, a magyar társadalom sajátos viszonyainak megfelelő megoldások alkalmazását az elmúlt években a MDP Kulturális osztálya és a Népművelési Minisztérium sztálinista szemlélete és bürokratikus módszerei akadályozták. A propaganda jellegű, aktuálpolitikai célokat szolgáló népművelés, a „brosúra-kultúra" csak elidegenítette az embereket, akik vagy teljesen passzívvá váltak, vagy olcsó, színvonaltalan szórakozási lehetőségeket kerestek. Vissza kell térni a szó valódi értelmében vett közösségi művelődéshez (T. Kiss 2000:75; Muharay – Széll 1989:38–39).

Az új hatalom, a Kádár-rendszer berendezkedése kezdetben még bizonyos teret biztosított ezeknek a gondolatoknak. Ibos Ferenc a Művelődésügyi Minisztérium osztályvezetője, s egyben a *Népművelés* felelős szerkesztője 1957 szeptemberében szintén állást foglalt a közművelődés decentralizálása mellett. Hangsúlyozta, hogy a kultúrházakat hivatal jellegű állami intézményekből művelődési otthonokká kell átalakítani.

A kulturális szférát meg kell tisztítani a levitézlett káderektől, és amíg nem állnak rendelkezésre kellő számban képzett népművelési szakemberek, pedagógusokat kell bevonni ebbe a munkába, félfüggetlen státuszban, külön díjazásért. Debrecenben, a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógia Tanszéke Jausz Béla és Durkó Mátyás irányításával már 1956 őszén népművelő részképzést indított (Ibos 1957:16–17).

Az agrárvidékek kulturális helyzetének jó ismerője, Simándi Béla, egykori tanyai tanító, majd népművelési titkár és újságíró, 1957 őszén örömmel számolt be a *Szabad Föld* hasábjain, hogy a nehézségek ellenére a feloszlatott olvasókörök egy része újjáalakult és eredményesen működik. Hódmezővásárhelyen – amely korábban is élénk egyesületi élet központja volt – 16 olvasókör újította fel a működését. Ezek 1500–1700 főnyi tagsággal rendelkeztek, de a családtagok, ismerősök bevonásával ennél jóval több embert fogtak össze. A téli hónapokra különböző felnőttképző tanfolyamokat hirdettek és igyekeztek gyarapítani a könyvtárukat (Simándi 1957:3).

1958-ban az olvasókörök visszakerültek a Hazafias Népfront irányítása alá. A márciusban megjelenő kormányrendelet értelmében az ilyen jellegű társadalmi szervezetek csak, mint a népfront fiókegyesületei kaphattak működési engedélyt. Közben azonban maga a népfront is megváltozott, közvetlen pártirányítás alá került. Az olvasókörökkel szembeni elvárás a központilag engedélyezett kulturális programok és felnőttképzési tanfolyamok megvalósítása volt. A szervezeti csatlakozáson kívül az előírások között szerepelt, hogy a körök működését a helyi népfront-elnökök folyamatosan ellenőrizzék. Mindez, ha jelentős mértékben korlátozta is az egyesületek mozgásterét, nem akadályozta meg a hagyományos olvasóköri tevékenység és a közösségi élet kibontakozását. A nagyobb egyesületek 150–200 fős tagsággal működtek, ünnepségeket, bálokat, tanfolyamokat, kirándulásokat szerveztek. Csatlakoztak a külterületi utak kiépítéséért, a tömegközlekedés, a postai szolgáltatások, az egészségügyi ellátás javításáért, a gazdasági terhek csökkentéséért indított lakossági mozgalmakhoz. A korlátozó körülmények ellenére a működő egyesületek mindent megtettek, hogy tagságuk, illetve a környék lakossága számára biztosítsák a közösségi élet, a művelődés, a kulturált szabadidő eltöltés lehetőségeit (T. Kiss 2000:160).

Az 1950-es évek végén azonban ismét megváltozott a társadalmi, politikai környezet. Újraindult a tsz-esítés, megszűntek a magánparaszti gazdaságok, megkezdődött a tanyavilág végleges felszámolása. A nagy léptékű iparfejlesztés nyomán nagyarányú vándorlás zajlott faluról a városok felé. Az olvasókörök tagsága által képviselt autonóm kistulajdonosi szemlélet ismét ellentmondásba került a kormányzati törekvésekkel. Az egyesületeket a hatalom megpróbálta felhasználni, hogy a tagok egyéni példamutatással agitáljanak a szövetkezetekbe való belépés mellett, és a közös rendezvények, még a kulturális programok is a kollektivizálás gyorsítását szolgálják. Az egyesületek azonban ezt a szerepet nem kívánták eljátszani, így az 1960-as évek elején ismét megindult a felszámolásuk, vagy hivatalos betiltás nélkül is, az adminisztratív akadályok, az anyagi feltételek hiánya, illetve a tagság elköltözése miatt, a működés ellehetetlenülése folytán maguktól megszűntek (Veres 1953:22; Berza 1954:22; Jobbáné 1999:474).

Összegzés

Az olvasókörök felszámolása, székházuk, kulturális javaik elpusztulása, szétszóródása komoly veszteséget jelentett elsősorban az agrárnépesség, a vidéki kistelepülések lakossága számára. A városi centrumoktól távol élő emberek közösségszervező erő, érdekérvényesítési fórum, társas művelődést, felnőttképzést, szórakozási lehetőséget biztosító szervezet nélkül maradtak. Elveszett az a maguk teremtette otthonos közeg, amely nemcsak a lakosság társadalmi és kulturális törekvéseiről tanúskodott, hanem fontos szocializációs, igényteremtő, ízlésformáló, társas kompetenciákat fejlesztő faktorként működött a helyi társadalomban. Mindezt a hiányt az állami közművelődési intézményrendszer – főként kezdetben erősen átpolitizált, szakmai szempontból nem kellően megalapozott – tevékenysége, a kultúrházak, könyvtárak számának növekedése ellenére sem tudta pótolni.

Felhasznált irodalom

- Beck Zoltán (1985): Köri élet Orosháza külterületén. In: Tóth József (szerk.): Az orosházi tanyavilág átalakulása. Orosháza, Orosháza Város Tanácsa. 239–313. p.
- Berza László (1955): Tanyai könyvtárak helyzete. In: Könyvtáros, 4. évf. 10. sz. 21–24. p.
- Darvas József (1953): Népművelési munkánk feladatai. In: Művelt Nép, 4. évf. 11. sz. 2. p.
- Erényi Tibor (1953): Hozzászólás az olvasókörök kérdéséhez. In: Művelt Nép, 4. évf. 12. sz. 21. p.
- Halász Csilla (2013): A nép művelése. Agitáció és propaganda a népművelésben a Rákosi-rendszer idején. Budapest, Pest Megyei Levéltár.
- Hontváry Gyula (1953): Olvasókör vagy Népház? In: Művelt Nép, 4. évf. 9. sz. 24. p.
- Ibos Ferenc (1957): Népművelési apparátus, népművelési munka. In: Népművelés, 4. évf. 9. sz. 16–17. p.
- Iritz György (1953): Az örökség fejlesztése. In: Művelt Nép, 4. évf. 9. sz. 24. p.
- Jobbáné Szabó Enikő (1999): Adalékok a szegedi és Szeged környéki olvasókörökhöz. In: Zombori István (szerk.): A Móra Ferenc Múzeum Évkönyve. Studia Historica, 2. Szeged, Móra Ferenc Múzeum. 461–494. p.
- Király István (1998): Balmazújvárosi krónika. A második világháborútól a millecentenáriumig. Debrecen, Csokonai.
- Kovalcsik József: A kultúra csarnokai. Budapest, 2006, EPL.
- Mesterházi Lajos (1953): Élnek-e a magyar falusi olvasóköri mozgalom hagyományai? In: Művelt Nép, 4. évf. 8. sz. 29–30. p.
- Mikusik Árpád (1952): A szépirodalmi olvasókörökről. In: Könyvbarát, 2. évf. 5. sz. 10–13.
- Muharay Elemér – Széll Jenő (1989): Nyílt Levél. In: Hitel, 2. évf. 5. sz. 38–39. p.
- Pesold Ferenc (1954): A városi kultúrotthonok elszigeteltségéről. In: Népművelés, 1. évf. 10. sz. 11. p.
- Pogány György (2017): Olvasómozgalmak, olvasói kampányok 1945–1956 között. In: Könyvtári Figyelő, 63. évf. 3. sz. 402–415. p.

- Rostás Istvánné (1994): A vásárhelyi olvasóköri mozgalom. A Belsőerzsébeti Olvasókör története. In: A Hónap, 12. évf. 5. sz. 3–7. p.
- Sallai István (1954): Az olvasókörökről. In: Könyvtáros, 4. évf. 1. sz. 23–25. p.
- Simándi Béla (1957): Aranyadhalmi emlék. In: Szabad Föld, 13. évf. 9. sz. 3. p.
- Sóber Péter (2006): Olvasókörök Bács-Kiskun megyében, különös tekintettel a Szakmári Katolikus Olvasókörre (1910–1949). In: Bács-Kiskun Megye Múltjából. Kecskemét, BKML. 88–100. p.
- Szabó Bálint (szerk.) (1977): A magyar népfront története. Dokumentumok 1935–1976. II. köt. Budapest, Kossuth.
- Szabó Pál (1953): Hozzászólás az olvasóköri vitához. In: Művelt Nép, 4. évf. 10. sz. 17. p.
- Szathmáry Lajos (1947): Egy önkéntes ügyvezető emlékeiből. In: Új Szántás, 1. évf. 8–10. sz. 542–546. p.
- T. Kiss Tamás (2000): A népművelőtől a kulturális menedzserig. Budapest, Új Mandátum.
- Vadász István (1998): Két kezdet: Az öntevékeny társadalmi szervezetek településenkénti megoszlása az Alföldön a XIX. és a XX. század végén. In: Novák László (szerk.): Az Alföld társadalma Nagykőrös, Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága. 643–656. p.
- Varga Imre 1954): Lesz-e gyümölcs a fán? In: Népművelés, 1. évf. 10–11. sz. 24. p.
- Veres Péter (1953): Legyenek az olvasókörök a társas élet otthonai. In: Művelt Nép, 4. évf. 9. sz. 22–23.
- Zolnay Vilmos (1953): Ki a jó falusi könyvtáros? In: Művelt Nép, 4. évf. 9. sz. 23–24. p.

Vehrer Adél

A KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG PREZENTÁCIÓJA VIRTUÁLIS TEREKBEN

Abstract: Teaching of knowledge is connected to cultural heritage has a long history on the different fields of the higher education. In various departments of Széchenyi István University we have cultural subjects for many years, mostly related the topic of heritage and tradition. Nowadays it is starting to come into focus examination and education of the local values and identity. This knowledge is important for teachers and community coordinators. Teaching cultural heritage with 3D/VR technological background may offer novel experience to learners regarding visual impact and content, which makes both imparting and learning new materials more efficient. 3D/VR technology makes possible for the students to getting closer visually to the world of the olden traditions in time and space. All these contribute to the subject will become more practice-oriented.

Bevezetés

A kulturális örökséggel kapcsolatos ismeretek oktatása napjainkban nagyon összetett feladat. A mai fiatal generáció tagjait óriási szakadék választja el elődeik nemzedékétől életmódban, értékrendben, valamint a kulturális emlékek iránti érdeklődésben is. Példaképeiket sok esetben nem felmenőik közül vagy szűkebb környezetükből választják. A kulturális örökség oktatásának sikeressége ezért abban rejlik, ha a saját szülőföldjükhöz, közvetlen környezetükhöz való kötődést erősíteni tudja, ha az érdeklődést felkelti e téma iránt. A hallgatók számára hasznos lehet, ha megismerkedhetnek saját régiójuk, szűkebb és tágabb hazájuk emlékanyagával és értékeivel, s mindezt kötni tudják korábbi tapasztalataikhoz, az általuk már megismert kulturális emlékhelyekhez vagy eseményekhez.

A kulturális örökséggel kapcsolatos tantárgyaknál nagy szerepe van a szemléltetésnek, amelyben a 3D/VR technológia mérföldkőnek számít. A virtuális hátterű oktatással számos lehetőség adódik, hogy e tárgyak oktatása hatékonyabb és átfogóbb legyen. Ez a technológia lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy az időben és térben távoli idősebb generációk világa vizuálisan közelebb kerüljön a fiatal nemzedékhez. Mindez hozzájárul a tantárgy gyakorlat-orientáltabbá tételéhez is. A különböző oktatási szinteken és területeken (alap- és mesterképzésben) is jól használható a 3D/VR technológia.

A kulturális örökség fogalma

A kulturális örökség definiálására eddig sok kísérlet történt, valójában tágabban értelmezve minden megőrzésre és továbbadásra érdemes értéket értünk e fogalom alatt. Brian Graham és szerzőtársai (2000) úgy ítélik meg, hogy a kulturális örökség a történelemnek a jelen elvárásai szerint történő hasznosítása, véleményük szerint általában olyan eseményeket és szereplőket emelünk ki a múltból, melyeknek értékrendszerével, szellemiségével, vívmányaival azonosulni tudunk, vagyis ezáltal önmagunkat határozhatjuk meg. David Lowenthal (1998) szerint a kulturális örökség egy bizonyos csoport számára képvisel nagyobb értéket, számukra mutatja meg, hogyan jutottak el a múlttól a jelenig. André Chastel (1997) szerint az örökség fogalma abszolút szubjektív, hiszen egy adott közösség kulturális normáitól és értékrendszerétől nagy mértékben függ. Bármely épület, hagyomány vagy szokás örökséggé válhat, ha a közösség annak ítéli meg. Gregory Ashworth (1991) szintén azt hangsúlyozza, hogy az örökség azon része a múltnak, amelyet a jelen társadalma saját igényeinek és céljainak megfelelően kiválaszt, és e célok egyaránt lehetnek gazdaságiak vagy kulturálisak. Ebből következően a kulturális örökség gazdasági erőforrásnak is tekinthető, hiszen őrzése és népszerűsítése gyakran jár turisztikai-gazdasági előnyökkel.

A kulturális örökség egyik fő sajátossága, hogy adott esetben másként értelmezheti vagy értékelheti a helyi közösség tagja, valamint egy turista.

Ebből következően az örökség közönség számára történő bemutatása bonyolult feladat, hiszen az kulturális emléket látogatók, igénybe vevők és megvásárlók általában kevesebb ismerettel rendelkeznek az örökségről, mint a helyi lakosok. Ebből az következik, hogy érthető, ugyanakkor élvezhető, élményt nyújtó, interaktív módon kell azt számukra bemutatni. (Kelly: 2009).

A kiválasztási és prezentálási folyamat muzeológiai feladat, amelynek eredményeképpen sok esetben az örökség áruvá való átalakítása történik meg. Regina Bendix (2000) az örökség háromféle alkalmazását különbözteti meg. Elsőként, ha az örökség a helyi közösséget egyesíti és büszkeséggel tölti el tagjait annak őrzése, másodikként a gazdasági vonatkozást emeli ki, amikor már az örökség árucikké válik, így a közösség szűk köréből kilépve, széles rétegek által ismert lesz, harmadikként pedig Bendix az örökség tudományos értékét emeli ki, amikor az elméleti diskurzus összekapcsolja a helyi identitást és a turizmust.

A kulturális örökség típusai

A kulturális örökség fogalma Európában az 1970-es években került előtérbe, 1972-ben ratifikálták az UNESCO Világörökségi Egyezményét, 1975. pedig az Európai Építészeti Örökség Éve lett. Csonka-Takács Eszter (2007:44–45) szerint az egyezmény jelentősége a kulturális elemek, készségek, gyakorlatok tudatosításában rejlik. Ennek megfelelően a szellemi kulturális örökség megőrzéséről szóló konvenció igyekszik körülhatárolni a felterjesztésre érdemes kulturális elemeket, amelyek az alábbi csoportokba tartozhatnak:

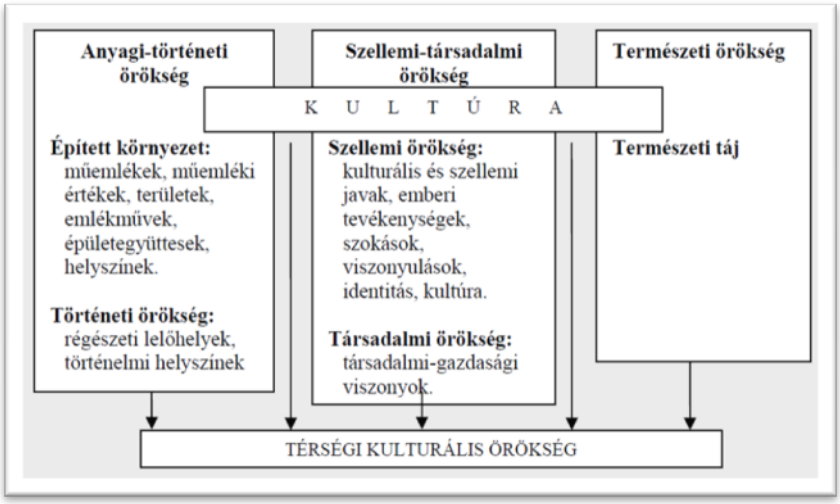
a) szóbeli hagyományok és kifejezési formák, beleértve a nyelvet is, mint a szellemi kulturális örökség hordozóját,
b) előadóművészetek,
c) társadalmi szokások, rítusok és ünnepi események,
d) természetre és világegyetemre vonatkozó ismeretek és gyakorlatok, valamint a
e) hagyományos kézművesség.

Catherine Kelly (2009) szerint a kulturális örökségek csoportosíthatók az örökség tulajdonosi köre, megjelenési formája és területi elhelyezkedése alapján is. A tulajdonosi kör alapján a kulturális örökség lehet az egyén vagy a közösség öröksége is, attól függően, hogy ki mit tart saját örökségének. Például az egyén örökségét képezhetik olyan egyszerű tárgyak (pl. fényképek), amelyek a közösség számára értéktelenek lehetnek.

A kulturális örökségek megjelenési formáját illetően az UNESCO által 1972-ben megfogalmazott kategóriák a leggyakrabban használtak, amelyeket számos nemzeti és nemzetközi intézmény vett át, és kezdett el alkalmazni. A materiális-fizikális örökségen belül épített és természeti örökséget különítettek el, majd 2003-ban megjelent a szellemi örökségek fogalma, azaz az élő örökség is előtérbe került.

Czene Zsolt (2002) területfejlesztési szempontú koncepciója szerint, amennyiben az örökséget területi alapon közelítjük meg, elmondható, hogy minden térség egyediségét az adott terület saját természeti, társadalmi és anyagi-kulturális tulajdonságainak összessége határozza meg. Ha ezeket a tulajdonságokat nem csak külön-külön társadalmi vagy természeti tényezőként vizsgáljuk, hanem komplex megközelítésben értelmezzük, akkor a kulturális örökség fogalmához jutunk el. Ahogy az 1. ábrán látható, egy-egy térség kulturális örökségét három egységre lehet tagolni: anyagi-történeti, szellemi-társadalmi és természeti örökség. Az elemek mindegyikét nagyfokú helyhez kötöttség jellemzi és ezen elemek egyedi jellegének összessége meghatározza a térség egyediségét is. Czene definíciója szerint a kulturális örökség „egy térséghez folyton halmozódva hozzánövő kulturális, társadalmi és gazdasági jelenségek komplex együttese” (Czene 2002:27).

1. ábra: A kulturális örökség területfejlesztési megközelítése



Hoppál Mihály (2011: 92–100) szerint az UNESCO Világörökségi Egyezmény kategóriáinak határai elmosódhatnak, kevés az olyan örökség-típus, amely egyetlen tárgykörre korlátozható. Példaként az ünnepeket említi, amelyekben a zene, a tánc, a rítus, az öltözet, a kézművesség, a sport és egyéb szórakozási formák is szerepet kaphatnak, így az adott örökséget sok esetben csak az érintett közösség tudja meghatározni.

Simon Krisztián (2015:33-34) szerint a szellemi kulturális örökség fogalmába tartozik minden olyan kulturális elem, amelyet egy adott lokális csoport létrehoz, gyakorol, azaz biztosítja az elem fenntarthatóságát, amely kötődik a mindennapokhoz, és szolgálja a helyi közösség identitásának és tágabb társadalmi-kulturális kapcsolatainak erősödését. Simon továbbá arra is felhívja a figyelmet, hogy az egyezmény nem tárgyalja a listára felvett kulturális elemek esetleges kihalásának, valamint újjáéledésének következményeit, hatásait. Társadalmi, gazdasági, politikai, természeti hatások következtében ugyanis bizonyos időintervallumban kihalt kulturális elemekre számos példa akad, amelyek a kihalást követően bizonyos idő elteltével újra egy adott lokális csoport életében fontos helyet foglalnak el (például a búcsújárás vagy a betlehemezés). Ez esetben nem kontinuus hagyományokról van szó, mégis a szokás felidézése és újragondolása biztosítja a folytonosság érzetét, miközben azt a felelevenítő csoport örökségük, hagyományuk részeként ismer el.

A fenti fogalom meghatározások jól érzékeltetik azt, hogy a kulturális örökséggel, a hagyományokkal és a közösségek értékeivel kapcsolatos ismeretek oktatása napjainkban valóban összetett feladat, az ismeretkörök, résztémák feldolgozása során interdiszciplináris szempontok szerint kell a tananyagot terveznünk.

A virtuális terek alkalmazásának előnyei az oktatásban

A virtuális terek elsősorban az interaktív és tapasztalati tanulásra adnak lehetőséget. Vásárhelyi Tamás (2010) szerint eredményes, emlékezetes és élvezetes tanulás akkor következik be, ha a játékos, szórakoztató, élvezetes tevékenységben van részünk, ha több érzékszervünket használjuk, ha függetlenül és önállóan irányíthatjuk a tanulási folyamatot, és ha kreatív módon vizsgálódhatunk, felfedezhetünk és önálló tapasztalatokat gyűjthetünk. Christiana Polycarpou (2018) szerint a múzeumi közegben virtuálisan bemutatott kulturális örökség kiegészíti, fokozza vagy bővíti az élményt, lehetőséget ad arra, hogy kölcsönhatásba lépjünk az elsajátítandó emlékanyaggal, a tevékenység épít kreativitásunkra, és ezáltal lehetőséget ad az élethosszig tartó tanulásra is. A virtual reality további előnye, hogy korlátlanul, azonnal, akár távoli helyekről kaphatunk információkat, hozzáférést biztosíthat olyan tartalmakhoz, amelyek egyébként nem érhetőek el vagy akár egymástól földrajzilag távol eső örökségi helyszínek anyagát egyesítheti.

A kulturális örökséggel kapcsolatos ismeretek oktatásában különösen célszerű a virtualitás alkalmazása, hiszen az egyetemi hallgatók az ország különböző vidékeiről származnak és a diploma megszerzése után is más-más tájakra szóródnak szét. Különböző előismeretekkel rendelkeznek, melyekhez kapcsolni tudják az új tananyagot, mindennapi tapasztalataik révén pedig a 3D/VR technológia közel áll hozzájuk. A téma kutatása alig néhány évvel ezelőtt kezdődött meg, s az eredmények azt igazolják, hogy a háromdimenziós digitális környezetben 30-50%-kal hatékonyabban dolgoznak fel tananyagokat a hallgatók, illetve gyorsabban látják át az összetettebb feladatokat. A térbeli elrendezés lehetővé teszi, hogy a digitális tartalmak minden formája hatékonyabban elérhetővé, kezelhetővé és áttekinthetővé váljon, ami a munkafolyamatok sikerességének lényeges

eleme. Ezeket az előnyöket először az oktatásban alkalmazták és vizsgálták (Lampert et al. 2018, Csapó et al. 2018, Horváth-Sudár 2018, Berki 2018, Horváth 2016a, 2016b, 2018a, 2018b). A kutatások alapján a virtuális térben elrendezett információk feldolgozási sebessége és hatékonysága sokkal nagyobb a hagyományos formákhoz képest, amikor a hallgatók pdf, ppt és video fájlokat, internetes oldalakat nyitnak meg külön-külön ablakokban. A hatékonyság hátterében az áll, hogy a tanulás megkezdésekor nem szükséges megnyitni és abbahagyásakor bezárni az egyes ablakokat, hanem a virtuális térben folyamatosan láthatóak, előtérbe hozhatók a különböző tananyagok, webtáblák, hasonlóan egy valódi íróasztalon kiterített, nyomtatott tananyagokhoz.

A kulturális örökség témakörének oktatása virtuális terekben

A kulturális örökséggel kapcsolatos ismeretek oktatásának lehetőségeit és előnyeit a 3D/VR technológiájú MaxWhere platform segítségével mutatom be (www.maxwhere.com). A rendelkezésre álló számos tér közül a SmartOffice-Quick, illetve a Viaduct tereket választottam ki. Mindkét térnek megvannak az előnyei, attól függően, hogy frontálisan vagy szemináriumi keretek között foglalkozunk a tananyaggal.

2. ábra: Tananyag SmartOffice-Quick térben

(Forrás: saját szerkesztés)

A szemináriumi formában a 2. ábrán látható SmartOffice-Quick tér lehet nagy segítségünkre. A felület három elkülöníthető virtuális helyiségből áll. A 3. ábrán látható saját szobában a falon helyezhetjük el a tematikát és közös naptárt, lexikon vagy szótár honlapokat, tananyagot pdf formátumban, ez segíti a hallgatót abban, hogy hétről hétre nyomon kövesse a tananyagot. Itt hagyhatunk számára üres webtáblákat, melyekben saját facebook profilját, youtube felületét vagy bármely más, általa minden nap használt internetes oldalt tölt be, mely a tanulását támogatja. Csoporttársaival kollaborációs felületeket, chat-oldalakat is betölthetnek egy-egy webtáblára, melyet térben különböző helyen, de virtuálisan közösen használnak. Ehhez legpraktikusabb a középen elhelyezkedő íróasztal, mely a valóságos munkaterületet imitálja, és három webtáblát tartalmaz.

3. ábra: Saját szoba SmartOffice-Quick térben

(Forrás: saját szerkesztés)

A 4. ábrán látható tanterem a falon elhelyezett alapvető tananyagok mellett az ismeretek játékos és interaktív elsajátítását segíti. Itt kap helyet a Redmenta, a Quizlet, a Trello, Wordle, ClassDojo, SchematicMind, iPiccy és más hasonló tesztfeladatokat, memóriajátékokat, szófelhő-alkotó, fotómontázs készítő és más kollaboratív vagy interaktív tanulást segítő honlap. A különböző típusú felületek között a hallgató szabadon mozoghat és válogathat a játékos tanulás és az önellenőrzés formái közül.

4. ábra: Tanterem SmartOffice-Quick térben

(Forrás: saját szerkesztés)

Az 1. ábrán látható az emelet is, ahol elhelyezkednek a félév során szükséges honlapok, ajánlott tananyagok. A hallgatók a saját maguk által berendezett térben kiegészíthetik az oktató által összeállított webtáblákat, saját igényeiknek megfelelően akár közös felületeket is létrehozhatnak, melyeken egymás között osztják meg az információkat. Itt akár arra is lehetősége van az oktatónak, hogy diasorokat képként elmentve egy teljes prezentáció anyagát helyezze el, melyen a diaképek térben kiterítve tekinthetők meg, hasonlóan a valóságban íróasztalon kiterített fotókhoz, tananyagokhoz.
Az 5. ábrán látható Viaduct tér inkább az elméleti típusú tantárgyakhoz nyújt aktív segítséget. A térben végig haladva elhelyezhetjük prezentációnk diáit kép formátumban, ezzel olyan hatást keltve, mintha egy kiállításon sétálna végig a tananyagot elsajátító. Közben a tengerparti hatást keltő kép ellensúlyozza a tananyag feldolgozása során esetlegesen megjelenő frusztációt vagy stresszhatást. A hallgató ugyanakkor szabadon kalandozhat a térben, könnyedén visszatérhet egy korábbi anyagrészhez és felidézheti, átismételheti azt.

5. ábra: Tananyag Viaduct térben

(Forrás: saját szerkesztés)

Természetesen a Viaduct térben is lehetséges saját, személyre szabott terek kialakítása, bár nem annyira szeparált formában, mint a SmartOffice-Quick térben. Ezt a 6. ábra szemlélteti. Az oldalsó részek inkább arra adnak lehetőséget, hogy bizonyos anyagrészeket itt az oktató kiemeljen, felhívja a figyelmet, beillessze azokat a honlapokat, amelyek segítik a tananyag elsajátítását, vagy éppen definíciókat helyezhet el, a melyek a vizsgára készüléshez nélkülözhetetlenek.

6. ábra: A Viaduct tér szeparált része

(Forrás: saját szerkesztés)

A tengerre néző teraszt a hallgató saját képére formálhatja, ide kigyűjtheti a számára legfontosabb ismereteket. Mint a 7. ábrán látható, a pálmafák árnyékában relexáló hatású lehet az ismeret elsajátítás, akár zenés oldalakat, videókat is elhelyezhetünk itt.

7. ábra: A Viaduct tér tengerre néző terasza

(Forrás: saját szerkesztés)

Különböző terek állnak tehát rendelkezésre ahhoz, hogy a tanóra típusához, a tematikához legjobban illőt ki tudjuk választani. Az elsajátítandó tananyag jellege, alapanyagai, szakirodalma, mind-mind meghatározzák azt, hogy melyik térben érdemes elhelyezni az adott témakörnek megfelelően. Ennek megfelelően egy-egy konkrét ismeretanyag különböző terekbe illeszthető be.

Összegzés, következtetések

A fiatal korosztály körében sok esetben nehezen kelthető fel az érdeklődés a hagyományok és a kulturális örökség iránt. Fogékonyságukat e témák iránt elősegíthetjük virtuális terek alkalmazásával a tananyag elsajátítás folyamatában. A bemutatott példák tehát leginkább arra mutatnak rá, hogy a fiatalabb generáció érdeklődése hogyan kelthető fel egy-egy hagyományos téma, kulturális örökséggel kapcsolatos, művelődéstörténeti vagy honismereti tárgykörben megtervezett tananyag esetében. Érdeklődésük minden bizonnyal a virtuális terek segítségével e témakörök iránt könnyen

felkelthető. A Z és az Alfa generációk egy olyan korszakban nőnek fel, ahol a vizuális csatorna uralma lesz az egyedülálló, ezért az olyan témakörök, melyek sok vizuális inger alkalmazására adnak lehetőséget, képek, videók gyűjthetők szemléltetésül, különösen alkalmasak a 3D/VR technológiával történő feldolgozásra. A felsorolt tényezők határozzák meg tehát a virtuális technológiák oktatásban betöltött szerepének hatékonyságát és fontosságát.

Felhasznált irodalom

- Ashworth, Gregory (1991): Heritage planning: conservation as the management of urban change. Groningen, Geo Press
- Bendix, Regina (2000): Heredity, hybridity and heritage from one fin de siécle to the next. In: Pertti J. Anttonen – Anna-Leena Siikala – Stein R. Mathisen – Leif Magnusson (szerk.): Folklore, Heritage Politics and ethnic diversity. The multicultural Centre. Botkyrka, Sweden, Multicultural Centre, 37-54.p.
- Berki, Borbála (2018): 2D Advertising in 3D Virtual Spaces, Joint Special Issue on TP Model Transformation and Cognitive Infocommunications. Acta Polytechnica Hungarica, 15. évf. 3. szám, 175-190. p.
- Csapó, Ádám – Horváth, Ildikó – Galambos, Péter – Baranyi, Péter (2018): VR as a Medium of Communication: from Memory Palaces to Comprehensive Memory Management. 9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom), Budapest, 389-394. p.
- Chastel, André (2004): Az örökség fogalma. In: Erdősi, Péter – Sonkoly Gábor (szerk.): A kulturális örökség. Budapest, L'Harmattan – Atelier. 97–132.p.
- Czene, Zsolt (2002): A kulturális örökség területfejlesztési megközelítése. Tér és Társadalom. 16. évf. 4. szám. 25-38.p.
- Csonka-Takács, Eszter (szerk.) (2007): UNESCO Egyezmény a Szellemi Kulturális Örökség Védelméről. EFI Communicationes 18. Budapest, Európai Folklór Intézet.

- Horváth, Ildikó (2016a): Digital Life Gap between students and lecturers. Proceedings of 7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications. Wrocław, Poland, IEEE Hungary Section. 353–358. p.
- Horváth, Ildikó (2016b): Disruptive technologies in higher education. Proceedings of 7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications. Wrocław, Poland, IEEE Hungary Section. 347–352. p.
- Horváth, Ildikó (2018a): The Edu-coaching Method in the Service of Efficient Teaching of Disruptive Technologie. Cognitive Infocommunications, Theory and Applications. Springer. 349–363. p. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-95996-2_16
- Horváth, Ildikó (2018b): Evolution of teaching roles and tasks in VR/AR-based education. 9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom). Budapest. 22–24. 08. 2018.
- Horváth, Ildikó – Sudár, Anna (2018): Factors Contributing to the Enhanced Performance of the MaxWhere 3D VR Platform in the Distribution of Digital Information, Joint Special Issue on TP Model Transformation and Cognitive Infocommunications. Acta Polytechnica Hungarica, 15. évf. 3. szám. 149–173. p.
- Hoppál, Mihály (2011): A szellemi kulturális örökség megőrzése. In: Bassa Lia (szerk.): Tanulmányok az örökségmenedzsmentről 2. Kulturális örökségek kezelése. Budapest, Információs Társadalomért Alapìtvány. 91-113.p.
- Graham, Brian – Ashworth, Gregory – Tunebridge, John (2000): A geography of heritage. Power, Culture and Economy. London, Hodder Arnold Publication.
- Kelly, Catherine (2009): Heritage. In: Kitchin, Rob – Thrift, Nigel (szerk.): Internationnnal Encyclopedia of Human Geography. Oxford, Elsevier. 91-97.p.
- Lampert, Bálint – Pongrácz, Attila – Sipos, Judit – Vehrer, Adél – Horvath, Ildikó (2018): MaxWhere VR-Learning Improves Effectiveness over Clasiccal Tools of e-learning. Acta Polytechnica Hungarica. 15. évf. 3. szám. 125-147.p.

- Lowenthal, David (1998): The Purpose of Heritage. In: Lowenthal, David (szerk.): The Heritage Crusade and the Spoils of History. Cambridge. Cambridge University Press. 127-147.p.
- Polycarpou, Christiana (2018): The vimm definition of a virtual museum https://www.vi-mm.eu/2018/01/10/the-vimm-definition-of-a-virtual-museum/
- Simon, Krisztián (2015): Hagyomány-örökség-szellemi kulturális örökség. Települési ünnepek és újraalkotott szokások vizsgálata a 21. századi bihari térségekben. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Vásárhelyi, Tamás (2010): A londoni Természettudományi Múzeum (The Natural History Museum, London). In: Dr. Bereczki, Ibolya– Sághi, Ilona (szerk.): Múzeumi iránytű 5. Tudás és gyakorlat, Múzeumpedagógiai módszerek – európai példák és hazai alkalmazások, Módszertani fejlesztés. Szentendre, Szabadtéri Néprajzi Múzeum. Múzeumi Oktatási és Képzési Központ.

Közösségek a művelődés és képzés világában

A művelődés és képzés világában elkülönítjük az önálló, egyéni művelődési és képzési folyamatokat (önművelődés, önképzés – többek között Durkó Mátyás szavaival) és a kisebb-nagyobb közösségekben történő művelődési és képzési folyamatokat. Ez utóbbiak esetében a művelődés világában a művelődő közösségek, a képzés világában a csoportos képzések kifejezést használjuk elsősorban. Mind a két fogalom magában hordozza a közös tevékenység jellegét, amely során a közösség tagjai nemcsak egyirányúan művelődnek vagy képződnek, hanem ők maguk is aktív résztvevőivé válnak a folyamatnak, és a tudásaik, információik összeadódnak, sőt egymás információi, tudása által új tudások, felismerések generálódnak, így hozva létre a matematikai logikával ellentétes egyenletet, amelyben 1+1>2, amely a közösségnek egy közös, sőt közösségi tudás, információ kialakítására vonatkozó egyenlete.

A „Közösségek a művelődés és képzés világában" című tanulmánykötetünk ilyen közösségi tudások kialakítási folyamatait, jó gyakorlatait járja körbe a formális oktatási színtereken, a nonformális oktatási színtereken és a művelődés különböző területein nem csak Magyarország, hanem a Kárpát-medencei magyarság körében.