



Felnőttképzési Szemle
VI. évfolyam 1. szám
2012. ősz



TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	3
Tanulmányok.....	4
Maróti Andor: A súlypontváltás esélye a felnőttek képzésében.....	5
Dobos Ágota: Az amerikai felnőttképzés sajátosságai a közszolgálati továbbképzések tükrében.....	10
Juhász Erika–Pete Nikoletta: Felnőttképzés a keleti határ mentén.....	22
Hazai kutatások eredményei.....	32
Erdei Enikő: Tanulási motiváció és tanulást nehezítő tényezők különböző gazdasági aktivitású csoportok esetében	33
Farkas Éva: Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői.....	39
Miklósi Márta: Felnőttképzési akkreditáció hazánkban – egy kutatás eredményei.....	54
Sári Szilvia: A kriminál andragógia másoddiplomás szakképzés elindítása a bajai Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Karán.....	66
Szerzőink.....	72
A publikálás feltételei	73
Impresszum.....	74

Előszó

A Felnőttképzési Szemle VI. évfolyamának 1. száma új szerkesztőbizottsággal, de az előző számokban megszokott magas szakmai színvonalon, a felnőttképzés tágabb értelmezési keretében készült tanulmányokkal jelentkezik. A folyóirat fejlesztési célja a folyamatos minőség fenntartása mellett az évi min. két különálló szám megjelenésére vonatkozik. Tesszük ezt abból a célból, hogy a friss kutatási eredmények minél előbb eljussanak a célközönséghez, valamint ezáltal az Egyesületünk bővülő tagságának is folyamatos publikálási lehetőséget kívánunk teremteni. A folyóirat tudományos színvonalának további fejlesztésére bővítettük a lektorok körét: minden tanulmányt a szerkesztőség valamely tagja mellett az Egyesület tudományos fokozattal rendelkező másik tagja lektorál. Ezáltal a lektorálási feladatok megosztásával egyenletesebb és gyorsabb munkavégzést tudunk elérni, szerkesztőségünk és tagjaink önkéntes munkájával a lektorálást közösségi feladatként látjuk el, valamint a tudományos kontrollt is erősítjük, és így a publikációk színvonalát tovább tudjuk emelni.

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

Jelenlegi számunkban a tanulmányok rovatban Egyesületünk örökös tiszteletbeli elnökének, Maróti Andor professzor úrnak a tanulmánya egyben a megújult folyóirat bevezető tanulmánya is, amelyet két nemzetközi vonatkozásokat tartalmazó szakkikk követ Dobos Ágota idén sikeresen megvédett doktori disszertációja egy részletével, valamint jómagam és Pete Nikoletta társszerzőségében készített nemzetközi kutatás néhány eredményének bemutatásával. A hazai kutatások eredményeit bemutató rovatban az akkreditáció és az akkreditált intézmények vonatkozásában két szerzőnk is fontos kutatási eredményeket mutat be (Farkas Éva és Miklósi Márta), amelyek emiatt egymással is összekapcsolható és összehasonlítható eredményeket is tartalmaznak. Erdei Enikő egy tanulási motivációs kutatás néhány eredményét, Sári Szilvia pedig a kriminál andragógia képzés bevezetésének első tapasztalatait mutatja be.

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

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

Juhász Erika
főszerkesztő



TANULMÁNYOK

Maróti Andor

A súlypontváltás esélye a felnőttek képzésében

Megdönthetetlennek látszik ma nálunk a munkaerő-piaci szükségleteknek megfelelő gyakorlat túlsúlya a felnőttek képzésében. Hihető, hogy ésszerű a gazdaság kiszolgálása a képzés különböző szintjein. A szakképzetlenek tanításától kezdve a szakmunkások és felsőfokon végzettek továbbképzésén át a menedzserek és vállalkozók tudásának korszerűsítéséig. Más kérdés, hogy a személyes igények nincsenek mindig összhangban ezzel. A szakképzetlenek többsége felnőtt korában már nem vállalkozik tanulásra, és ha munkát keres, pusztán a testi erejét kívánó alkalmakat vállalja. A motivációjuk tehát nagyon gyenge, az esetek többségében teljesen hiányzik. Nem hiszik, hogy érdemes a tanulásba energiát fektetni, már csak azért sem, mert szakképzett munkásként sem sokkal jobb az elhelyezkedési és kereseti lehetőségük. Ennek következtében paradox helyzet alakul ki: mennél képzetlenebb valaki, annál kevésbé érdekli a felnőttkori tanulás, és mennél képzettebb, annál inkább érzi ennek a szükségét.¹ Nő tehát a távolság a képzettek és a képzetlenek között, ami az életszínvonalban is fokozódó szintkülönbséget jelent. Mondanunk sem kell, ennek társadalmi vetülete is van. A közéleti tájékozottság arányos lesz a munkához kapcsolódó képzettségben mutatkozó szintkülönbséggel. Demokráciáról beszélni aligha lehet olyan rétegeknél, ahol nincs politikai tájékozottság és a közéletben való aktív részvételhez szükséges tudás és készség is hiányzik. Ilyen emberek közt általános lesz a közélet iránti közöny vagy az előítéletes gondolkodás. A demokrácia szempontjából egyik sem jó, mindkettő rontja a demokratikus viszonyok fennmaradásának és fejlődésének esélyeit.

Kérdés tehát, miért hanyagolja el ma nálunk a felnőttképzés az állampolgári szint emelését? Azzal nem mentheti magát, hogy ezt az iskolai oktatás a fiatalok közt már megtette, a felnőttek ilyen irányú tanítására tehát nincs szükség. Azzal sem érvelhet, hogy a demokráciát a gyakorlatban kell elsajátítani, a hozzá szükséges tudást nem ismeretek adásával lehet megszerezni. Elismerhető ugyan ennek az érvelésnek a részleges igazsága. Bármilyen okos dolgokat mond is valaki a demokráciáról, abból még nem lesz demokratikus közélet. Annak előbb a gyakorlati hasznát is fel kell ismerni, hogy az emberek megkedveljék és ragaszkodjanak hozzá. Látszólag a felnőttképzés nem sokat tehet ezért. Valójában még sincs így. Ha meggondoljuk, milyen formai keretekben tanítja a felnőttképzés az embereket, elismerhetjük, az többnyire nem demokratikus. Kiáll egy előadó, és ismerteti a maga tudását. Bármilyen érdekesen és érthetően beszél, kiváltságos helyzetben van, hiszen azoknak, akiket tanít, figyelniük és hallgatniuk kell őt. Nem mondhatják meg, miről

¹ Ez a jelenség nem mai keletű. Heller Ágnes írja „A társadalomtudományok hermeneutikája” című tanulmányában: „Szókratész óta tudjuk, hogy minél magasabb a megértés szintje, annál inkább kínozza az embert annak hiánya. A megértett mögött mindig ott van a rejtély, a kérdőjel, a homályosság, a vonzás és taszítás bejáratlan területe”. (Heller, 1997:54)

szeretnének valamit hallani, a helyzetük alárendelt marad. Az előadó azzal sem törődik, hogy mi az az alap, amellyel a hallgatói követik őt. Azok kérdezhetnek ugyan, de hogy az előadás után végül is mit visznek magukkal szerzett tudásként, azt nagymértékben a tanártól kapott ismeretek határozzák meg. Annak legfeljebb a szelektálása, vagy átértelmezése történhet meg, a hallgatókat érintő problémák figyelmen kívül maradnak. És mellékesnek látszik az is, hogy ki hogyan tudja a magával hozott tapasztalatokat és ismereteket összekötni az új információkkal.

Sokan hiszik, hogy a tanításnak és a tanulásnak ez a normális módja. Aki tud valamit, az tanítja, aki azt nem ismeri, átveszi tőle. Azt, hogy mit kell megtanulni, minden esetben a tanár határozza meg, még akkor is, ha az, amit kínálni akar, távol van a tanulásba bevontak életétől. Lehetne ez másként? Valahogy úgy, hogy a tanuló ne maradjon alávetett helyzetben? A felnőttképzés módszertana már évtizedek óta igennel felel erre. A „részrtvevő-központúságról” magyarul is jelent meg már részletes ismertető tanulmány. (Maróti 1992:28-61, Maróti 2005:99-118) A felnőttképzéssel foglalkozók nagy többsége mégsem gondol arra, hogy azt a gyakorlatban is lehetne alkalmazni. Mi a lényege ennek? Elsősorban annak tudomásul vétele, hogy a tanuló ember tudata mindig tartalmaz olyasmit, ami kapcsolatba hozható a neki átadott új információkkal. Ez az előzmény vagy összhangban van azzal, ami újként kerül az illető tudomására, vagy nem. Az utóbbi esetben a gondolkodás ellenáll a kapott információknak, és nem hajlandó azokat befogadni. A tanulás tehát eredménytelen lesz. Ellenkező esetben viszont lehetőség van arra, hogy az új információ beépüljön a tanuló gondolkodásába, a tanulás eredményessé válik. A beépülés azonban nem egyszerűen emlékezeti elraktározása a szerzett információknak, mert ezeket könnyen elfelejti az ember. Csak annak van maradandósága, aminek van tapadási felülete a már meglevővel, az új tudattartalom tehát szerves kapcsolatba kerül a régivel, vele szerves egységet alkot. A tanulás ez esetben alkotó folyamat lesz a felismert összefüggések segítségével.

A tanítás problémája, hogy ez a folyamat mindegyik tanulónál más. Egyrészt az alapként aktivizált régi „tudás” mássága, másrészt az összekapcsolást segítő készség szint eltérése miatt. Ezért arra a következtetésre lehetne jutni, hogy a tanítás nem is szólhat bele abba, hogy mi történik a tanulók tudatában, az teljesen az ő magánügyük. Az andragógia elmélete azonban nem ért egyet ezzel. Amikor arra a következtetésre jut, hogy az ismereteket átadó tanári szerepet fel kell váltani az elsajátítást segítő (facilitátori) szereppel,² ezen azt érti, hogy közvetlenül kell hatni az információk feldolgozására; annak ellenére, hogy az tanulóként más. Ez csak úgy lehetséges, ha a tanulók aktivitása megnő, és párbeszéd alakul ki közöttük.³ Nemcsak a tanár-tanuló viszonylatában, hanem a tanulócsoprt tagjai között is, mégpedig úgy,

² Carl Rogers a „segítő kapcsolat” módszerét a pszichoterápiára vonatkoztatva dolgozta ki, majd ezt a felnőttoktatásra is alkalmazta a „Freedom to Learn for the 80's” művében. (Rogers 1983)

³ A párbeszéd módszerét már az ókori görög filozófusok is alkalmazták. Ezért is nevezték később „szókratészi” módszernek. Újabban a felnőttoktatás korszerűsítői ajánlják, elsősorban Martin Buber, Paulo Freire és Carl Rogers. A magyar szakirodalomban Karácsony Sándor emelte ki a jelentőségét a „Felnöttek nevelése” c. tanulmányában az Új Szántás című folyóirat 1948. 3-10. számaiban.

hogy annak a tanár is részese legyen.⁴ A tanár ebben a viszonylatban feladja tehát a csoport felett állását azért, hogy a csoport tagjaként közvetlenül tudjon hatni a tanulás eredményességére. Igaz, ezzel együtt le kell, hogy mondjon arról, hogy ő tisztázzon minden fölmerülő problémát; ehelyett inkább a kérdéseivel és a fölvetett szempontjaival készítheti a csoportot a problémák öntevékeny megoldására. E párbeszédben már nem annyira az lesz a beszélgetés tárgya, hogy ki mit gondol a tanártól kapott új információkról, hanem az, hogy azokkal kapcsolatban ki milyen előzetes tudást, tapasztalatot és meggyőződést hozott magával. A véleménycsere részben ezek megerősítése vagy helyesbítése lesz, részben pedig a szintetizálása. Ami ismét csak a kreatív gondolkodás sajátja, hiszen annak a lényege, hogy a látszólag össze nem tartozó dolgok közt az egyén új egység lehetőségét fedezi fel, és teremti meg. (Landau 1975:103-104)

A felnőttképzés ezzel növelheti a csoporttagok motivációs szintjét, és erősítheti bennük a felelősségérzetet a tanulás eredményességéért. Együtt a csoporttagok közt kialakuló kölcsönhatás fejlesztheti az együttműködés igényét, ami azután erősíti a résztvevők demokratikus magatartását, és az áttevődhet az élet másféle helyzeteire. Természetesen „demokráciát tanulni” nemcsak közvetve lehet, a tanulás alkalmazott módszere segítségével, hanem közvetlenül is, ha a tanulás tárgya a közélet problematikája lesz. Elsősorban a helyi közélet vonatkozásában, mert arról az érdekelteknek közvetlen tapasztalatuk lehet, és az érdekeltségük is magától értetődő. A demokrácia lényege a közösségi keretekben működő „önigazgatás”, amelyben az érdekeltek közösen döntenek az életüket érintő közügyekről, és felelősséget vállalnak döntésük gyakorlati következményeiért. Nyilvánvaló, hogy mennél kisebb egy lakóhely, annál inkább jöhet létre ilyen aktivitás, hiszen a problémák és a megoldásukba bevonható erők ismertek. Mennél több embert érint az együttélés, ez az ismertség annál differenciáltabb és az együttműködés igénye is sokkal gyengébb. Úgy látszik tehát, országos méretekben a közvetlen részvételt jelentő „önigazgatás” lehetetlen, azt mégis csak a választott képviselőkre kell bízni. Azok tevékenységének megalapozott megítélése és ellenőrzése azonban mégis csak feltételezi az állampolgárok demokratizmusát, egyrészt a helyi önkormányzatokkal, másrészt a demokráciához szükséges magatartásformák elsajátításával. Mik ezek? Az egyének autonóm gondolkodása és tevékenysége, mások iránt érzett toleranciája, a közöttük érvényesítendő kompromisszumkészség, a problémák megoldására vállalkozó hajlam, a kritikus gondolkodás, ami nem mások véleményének az elutasítása, hanem a tárgyilagos és árnyalt megítélése. Feltételezhető, hogy mindez olyan felnőttképzésben erősödhet meg, amely céltudatosan alkalmaz ezekre irányuló eljárásokat. És természetesen szükséges hozzá a közéletnek olyan átalakulása, amely fokozatosan számolja fel a múltból örökölt állampolgári passzivitást, amely minden közéleti probléma megoldását csak a „felsőbb szervektől” várja. Aminek az is a következménye, hogy az így alakuló helyzetek fenntartásáért, az eredmények

⁴ Tobias Brocher hivatkozott Martin Buberre, aki szerint „a felnőttoktatásban fokozottan érvényesül az az elv, hogy nem ér sokat az a pedagógia, mely a nevelőt nem változtatja meg, csak a tanítványt.” (Brocher 1975:67) Ugyanerre a következtetésre jutott M. S. Knowles is a „The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy” c. könyvében. New York. 1980.

megőrzéséért az emberek nem érzik magukat felelősnek. Sőt, a szabályokat is igyekeznek kijátszani, amennyire csak lehet.

Tény, hogy ezeknek a készségeknek a gyakorlása legjobban a helyi közéleti demokráciában lehetséges. Ha ezek országosan életképesek, akkor az országos politika sem lehet demokráciaellenes. Ahogy a házakat is alulról kezdik építeni, a demokratikus közélet is „alulról induló” kezdeményezésekkel lehet életképes. Természetesen csak akkor, ha benne a demokratikus magatartáshoz szükséges tájékozottság és magatartás kialakul, és nem válik egyes hangadók terepévé és mások kritikátlan azonosulásává. Lehetséges a demokrácia gyakorlása a civil szervezetek keretei között is, ha azok nem merülnek ki néhány ember aktivitásában és a nagy többség passzivitásában. Kérdéses, hogy a felnőttképzés milyen programokkal tud társulni ezekhez? Nyilvánvalóan csak azok lehetnek hasznosak, amelyek erőteljesen tudatosítják a résztvevőkben a demokrácia jelentőségét és a gyakorlati feltételeinek mellőzhetetlenségét.

Az ilyen irányú képzési kínálat kialakításához jó alap lehet az, amit évekkel ezelőtt a hazai Közösségfejlesztő Egyesület fejlesztett ki. Kisebb falvakban próbálták ki, és alkalmazták sikerrel. Kérdőívet köröztek, amelyben azt kérdezték, hogy a helybeli felnőttek közül ki mit szeretne tanulni, és ki mit tudna másoknak tanítani. S amikor a beérkező válaszokban találtak egyező témakört, csak össze kellett hozni az érdekelteket, és megkezdődhetett a tanítás-tanulás. Nem kellett tehát várni arra, hogy egy intézmény, egy szervezet majd tanulási alkalmakat hirdet, és várja a jelentkezőket. A helyi társadalom meg tudta szervezni önmagát. Ráadásul úgy, hogy a kezdeti kisebb arányú érdeklődés - sikeres működés esetén - önmagától szélesedett ki újabb résztvevők vonzásával. Hasonló kezdeményezés született egykor a budapesti Műszaki Egyetem ifjúsági klubjában is. A klub titkára - az azóta elhunyt Varga A. Tamás, aki később a Közösségfejlesztők Egyesületének egyik alapítója volt - kiírt egy hirdetést, amelyben jelezte, ha kisebb létszámú körök alakulnának egy-egy érdekes témakör rendszeres feldolgozására, akkor technikai eszközök és információs források kölcsönzésével segítséget kaphatnak. A hirdetmény felsorolt néhány lehetséges érdeklődési kört, hozzátéve, hogy folytassák. És néhány nap múlva hosszú sora keletkezett ennek a listának, olyan nagy volt az érdeklődés az önirányítású öntevékeny „tanulókörök” iránt. Bizonyosságául annak, hogy nem lehetetlen eltérni a képzés szokványos formáitól.

A tanítás hagyományos formájához szokott szakemberek kételkednek abban, hogy az ilyen öntevékenységek eredményesek lehetnek. Véleményük szerint a tanulás eredményessége mindig a tanítástól függ, az oktató világos és meggyőző magyarázatától. Elfogadhatatlannak tartják, hogy a súlypont a tanításról a tanulásra helyeződjen át. Elképesztő állításnak érzik, amit a világhírű amerikai pszichológus, Carl Rogers írt: „Arra a meggyőződésre jutottam, hogy kizárólag az a tanulás befolyásolja jelentősen az ember viselkedését, amely felfedezésen alapul, és amely belső igényt elégít ki... Az ilyen felfedezésen alapuló tanulást... nem lehet közvetlenül kommunikálni mások felé”. „Amikor mégis megpróbálkozom tanítással, meglepődve tapasztalom, hogy az eredmény több a semminél... Ez az eredmény azonban szerintem inkább káros, mint hasznos. Úgy tűnik, a tanítás következtében a tanított

személy elkezd nem bízni a saját élményeiben, és elnyomja az igazán fontos tanulást. Mindezek miatt úgy érzem, hogy a tanítás eredményei vagy jelentéktelenek, vagy egyenesen károsak.” (Rogers 2004) Mi Rogers javaslata a tanárok számára? Nem az, hogy mondjanak le a feladatukról, csak az, hogy értelmezzék át azt. „Serkentő légkört” hozzanak létre egy tanuló csoport számára, és tegyék hozzáférhetővé számukra azokat a forrásokat, amelyekből jobban tudják megérteni és alakítani saját tapasztalati valóságukat.

Talán érdemes lenne alaposan megvitatni, lehetséges-e egy ilyen fordulat a hazai felnőttképzésben. S ha igen, akkor mit kell tenni ennek az érdekében?

Felhasznált irodalom:

- Brocher, Tobias: Csoportdinamika és felnőttoktatás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
- Heller Ágnes: Életképes-e a modernitás? Latin Betűk Kiadó, Debrecen, 1997.
- Karácsony Sándor: Felnőttek nevelése. In: Új Szántás, 1948. 3-10. száma.
- Knowles, Malcolm S.: The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. New York, 1980.
- Landau, Erika: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
- Maróti Andor (szerk.): Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről” c. kötetben. Nyitott Műhely, Budapest, 2005.
- Maróti Andor: A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében. TIT Szövetségi Iroda, Budapest, 1992.
- Rogers, Carl: Freedom to Learn for the 80's. Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus-Toronto-London-Sidney, 1983.
- Rogers, Carl: Valakivé válni. A személyiség születése. Edge 2000 Kft., Budapest, 2004.

Dobos Ágota

Az amerikai felnőttképzés sajátosságai a közszolgálati továbbképzések tükrében

A sokféleség gyökerei

Az USA vonatkozásában nem beszélhetünk sem egységes oktatási, sem pedig egységes felnőttképzési rendszerről. Egységes célt, átfogó definíciót, konkrét nevelésfilozófiai állásfoglalást aligha találunk az amerikai felnőttképzés történetében vagy jelenlegi rendszerében. Az okok egy része, különösen az intézményrendszer szembevető tagoltsága, a szövetségi berendezkedésre vezethető vissza. A kormányzati szintek rendkívül tág mozgásteret biztosítanak az 50 állam önálló kezdeményezéseinek, azon belül a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények, köztük iskolák, egyetemek, community college-ok,⁵ a köz- és magánszférában működő munkaadói szervezetek, különböző szakmai szövetségek, civilszervezetek, egyházak, börtönök stb. által működtetett felnőttképzési programoknak.⁶

Az intézményrendszerben is leképeződő sokféleség gyökerei az amerikai gazdasági-társadalmi-kulturális fejlődésben keresendők, visszanyúlhatnak egészen a Függetlenségi Nyilatkozatban kifejezett szellemiségig. A jeffersoni és franklini hagyományok által fémjelzett gondolatvilág tekinthető kiindulópontnak: a politikai és gazdasági demokrácia, amely egyenlő esélyeket és lehetőségeket biztosít minden állampolgár számára. Az amerikai ember gondolatvilágát áthatotta az optimizmus, a „self-made man” tudata, amely azt közvetítette, hogy az amerikai ember egyéni boldogulása attól függ, hogy mennyire tud élni a demokrácia nyújtotta szabadsággal, mindent és bármit elérhet, ha a boldoguláshoz szükséges tudást megszerzi. Az emberek hittek abban, hogy önképzés és önfejlesztés segítségével képesek a jóléthez és társadalmi sikerekhez vezető úton növelni az esélyeiket. (Mátrai 1990:15–17 id. Dobos 2010:16) Ennek megfelelően az individuális önfejlesztési törekvések erőteljesen jelen vannak a felnőttképzés történetében. Míg a gyarmati időkben a felnőttképzés elsősorban erkölcsi, vallási célokat szolgált (az olvasás elsajátításának elsődleges célja is a Biblia olvasása volt), a súlypontok fokozatosan a társadalmi hasznosság irányába mozdultak el. A tágabb értelemben vett továbbképzés (continuing education)

⁵ A community college amerikai innováció, az egész életen át tartó tanulás egyik fő terepe; rendkívül széles spektrumú, rugalmas képzési tevékenységet folytat; felnőttképzési tevékenysége az alapképzéstől a diplomások szakmai továbbképzéséig szinte minden lehetséges területet magában foglal. (Darkenwald és Merriam, 1981, 161–162.)

⁶ Forrás: Alan B. Knox „Trends and Future directions for adult education” című előadása, amely a Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület kerekasztal-beszélgetésén hangzott el 2009. október 2-án.

előfutárának az 1727-ben Benjamin Franklin által alapított Junto nevet viselő önfejlesztést célzó szövetség tekinthető. A Junto által szervezett programokban már az állampolgári képzés, a szakmai ismeretek és a tudományos információterjesztés került előtérbe a korábbi vallási orientációval szemben, amely azonban még egyes intézmények gyakorlatában hosszú ideig fennmaradt. (Apps 1985:113)

A polgárháború után a nemzetnek vezetőkre, tanult állampolgárookra volt szüksége; a tanulást egyre inkább a tudomány és a politika ismerete, valamint a napi élettel összefüggő problémákra keresett válaszok motiválták. Elterjedt az állampolgári nevelésnek „amerikanizáció” néven ismertté vált formája, amelynek keretében a bevándorlóknak ingyenesen biztosították az angol mint második nyelv és az amerikai kultúra megismerésének lehetőségét, a felnőtt lakosság minél szélesebb rétegeit bevonva az aktív állampolgári szerepbe. A 19. század végén, a 20. század elején jól illeszkedtek ebbe a felfogásba az iparosodás igényei is, amikor a szakmai készségek felértékelődése jelentette az újabb irányváltást a felnőttkori képzés területén. (Edelson 1998 id. Dobos 2010:16) Meghatározó tendenciaként említést kell tennünk a 19. század 70-es éveitől a 20. század 50-es éveinek végéig datálódó progresszív oktatási mozgalomról, amely a kormány elsődleges feladatát a szociális és gazdasági problémák megoldásában látta.

Tendenciák a hivatalos amerikai felnőttképzésben

Az American Association of Adult Education nevű szakmai szövetség 1926-ban történő megalapításával hivatalosan is elismertté vált az amerikai felnőttképzés. Az amerikai demokrácia értékeit ekkor már ingyenes közoktatási rendszer közvetítette az ifjúság számára, az iskolarendszerből kiszorult hátrányos helyzetűeknek pedig a felnőttképzés biztosította a második esély iskoláját. A továbbképzés területén a célrendszerek változása figyelhető meg. Míg az I. világháború előtt a felnőtt generáció továbbképzésében főként a hiányosságok pótlására helyeződött a hangsúly, addig a 20. század elején a képzésben elsősorban a társadalmi reform és haladás eszközét látták, és idealizálták a felnőttek képzése révén elérhető jó élet és jó társadalom eszményét, amit azonban a társadalmi valóság nem igazolt vissza. A 30-as évektől tetten érhető új tendencia már az információkra és azoknak a problémák megoldásában való felhasználására, az egyének intellektuális fejlődésére helyezte a hangsúlyt. A demokráciára nevelés továbbra is napirenden volt, ennek megerősítését célozta a Ford Alapítvány által finanszírozott Great Books Discussion Program az 1950–60-as években, amely az európai klasszikusok megismerésére irányult, és a liberális felnőttképzési hagyományokra építve a kritikai gondolkodást kívánta erősíteni, amit a jogaival élni tudó, a demokrácia javára váló, jó állampolgár alapvető képességének tekintettek. (Elias és Merriam, 2005:39–43)

A felnőttképzési intézményrendszer sajátosságai

A felnőttképzés mint sajátos képzési terület a 19. század második felében bekerült a korábban zárt egyetemek világába, amelyek a felnőttképzés-továbbképzés központjaivá is váltak. Az egyetemek szociális tudatosságtól áthatva nyitották meg kapuikat és vállaltak missziót a társadalmi problémák megoldásában. Először nyilvános előadásokat, majd rövid kurzusokat, illetve kredites ismeretbővítő továbbképzéseket (extension courses) indítottak, amelyeket kihelyezett campusokon (off-campus) szerveztek, ahol az anyaintézmény oktatói tanítottak. Míg ez előbbi rendszer inkább a vidéki városok állami egyetemei körül bontakozott ki – ahol az egyetemi szakemberek szakmai tanácsadóként is fontos tudásforrást jelentettek az állami intézmények számára –, addig a nagyvárosok egyetemei inkább az esti iskolák (colonial evening school) hagyományaira építve a nappali képzés esti megfelelőjét, valamint levelező oktatást működtettek a munka melletti tanulás iránti igényeket elégítve ki. A továbbképzés céljai ebben az időszakban a gyorsan változó világhoz való alkalmazkodás elősegítésére, az új technológiák megismerésére, a kreatív célú tanulás elősegítésére irányultak. (Edelson 1998 id. Dobos 2010:16-17)

A 60-as évektől a felnőttképzéssel foglalkozó professzionális szervezetek köre jelentősen kibővült, az üzleti szféra mint képzési szolgáltató kiemelt szerephez jutott. A szervezeti háttér differenciálódása a képzési célok diverzifikációját eredményezte, miközben a folyamatosan bővülő célrendszerek is generálták az újabb képző szervezetek piacra lépését. A szakmai továbbképzés (Continuing Professional Education) mint az általános értelemben vett karrierfejlesztés (Career Development Education) is ekkor került be a szóhasználatba. Kezdetben egy szűkebb értelmezés bázisán a diplomás vagy magasan kvalifikált munkavállalók (orvosok, tanárok, ügyvédek stb.) kompetenciáinak és teljesítményének javítását célzó kurzusokat, előadás-sorozatokat, konferenciákat sorolták ebbe a kategóriába. Ezeket gyakran bentlakásos formában rendezték, majd fokozatosan terjesztették ki a szakmai továbbképzés fogalmát az aktív szakemberek tanulására irányuló tevékenységek teljes körére. Egyes államok bizonyos szakemberkör számára kötelező továbbképzéseket írtak elő, és hasonló követelményeket támasztottak egyes szakmai szervezetek is a tagsággal szemben. Fokozatosan erősödött a személyes szakmai fejlődést, készségfejlesztést célzó tanulás (Education for Personal Development) szerepe is, amelyben kiemelt helyet kapott a folyamatos változásokkal való megbirkózást segítő készségek fejlesztése. (Apps 1985:116–121)

A felnőttképzés célrendszerének ártértelemeződése következett be a 80-as években, a romló gazdasági körülmények ekkorra már a középosztályt is sújtották. Míg a középosztálybeli nők korábban is részt vettek sikeres reintegrációs programokban, a 80-as évtizedre a tömeges munkanélküliség elérte a kvalifikált középvezetői rétegeket is, így megjelent az átképzés és továbbképzés iránti sürgető igény, amit elsősorban a munkaerőpiacra való visszajutás motivál. Már nem csak a bevándorlóknak vagy más hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknak jelentett az amerikanizációs program keretében megszerezhető tudás reményt a boldogulásra. Az amerikai átlagpolgárok széles rétegeinek igényéről volt szó, ami a felnőttképzés

ügyét is más megvilágításba helyezte, és elősegítette a felnőttképzésnek és a továbbképzésnek az oktatás fő áramába való belépését. A társadalom szociális érzékenysége folytán a mai napig kiemelt helyet kap az írástudás, az alapkészségek terjesztése, a munkanélküliek képzése és átképzése. (Edelson 1998 id. Dobos 2010:16)

A munkához és a szakmai karrierhez kapcsolódó képzések iránti igény folyamatosan emelkedik, céljai szolgálatába állítva az információs társadalom teljes eszközrendszerét. A gazdasági válságok idején gyakori leépítések miatt a tanulás a munkaerőpiacra való visszajutás lehetőségét kínálja a munkahelyüket elvesztett embereknek, de a gazdasági fejlődés is növeli a képzések iránti igényt. Míg az első esetben inkább a munkavállaló érdeke, hogy fejlessze kompetenciáit, hogy képes legyen új feladatok ellátására, addig a második esetben a munkaadók töreksenek újabb képzések biztosításával megtartani a munkaerőt. Jellemző, hogy az egyre nagyobb képzési igényeket a munkaadók partnerségek kiépítésével teszik gazdaságosabbá, amely partnerségekbe lépnek be az egyetemek a maguk szaktudásával és attól a bevételtermelő indíttatástól vagy inkább kényszertől vezérelve, amely ma már Amerikában is az egyetemek működésének alapfeltétele lett. (Edelson 1998 id. Dobos 2010:17)

A közszolgálati továbbképzés a felnőttképzés célrendszerében

Az amerikai szóhasználatban a közszolgálat kiterjed a civil service és a public service fogalmára is, a kettő között azonban tartalmi különbség van. A public service fogalomhasználat a közszolgálat tágabb értelmezésére utal, amely magában foglalja a három hatalmi ágba⁷ foglalkoztatottakat szövetségi, állami és helyi szinten, kivéve a hadsereget, a politikai kinevezetteket és a választott tisztségviselőket, valamint a magyarországi értelemben vett közalkalmazotti réteget is, míg a civil service csak a köztisztviselői karra vonatkozik. Kutatásunk céljára a civil service fogalmát ez utóbbi, szűkebb értelmezési keret alapul véve alkalmaztuk. (Dobos 2011:109–110) A közszolgálat amerikai fejlődési modelljében az európaiktól alapvetően eltérő tendenciák a társadalomról és az állam szerepéről alkotott nézetekben fellelhető markáns különbségeket tükrözik. A magyarázat az Amerikai Egyesült Államok sajátos történelmi-társadalmi fejlődésében keresendő. Amerika az európai értelemben vett »állam nélkül született«; az amerikai alkotmány nem rendelkezik sem államról, sem államigazgatásról. Megalkotói egyaránt elutasították az állam európai értelmezését, a közigazgatási bürokráciát és a jogi doktrínákat. A szabadság garanciáját nem az erős államhatalom kiépítésében látták, hanem éppen arra törekedtek, hogy megakadályozzák az erős állami hatalom létrejöttét, mivel azt az elnyomó rendszerekkel azonosították. (Stillman 1994:8)

A közszolgálati továbbképzési célrendszereket determináló lényeges körülmény, hogy a közszolgálat személyi állománya milyen feltételek között nyeri el hivatalát, és

⁷ Törvényhozó, végrehajtó és igazságszolgáltatás.

a vele szemben támasztott követelményeket hogyan alakítják az adott közszolgálati rendszer sajátosságai. Arról van-e szó, hogy az alkalmazás feltétele szakmai végzettséghez, versenyvizsgákhoz kötött, avagy a politikai lojalitás játssza a főszerepet, és a személyzeti döntésekben teret enged a politika befolyásának. A két pólust hagyományosan a zárt, érdem-, illetve karrierrendszerű közszolgálati modell és a nyílt, ún. zsákmányrendszer testesíti meg, amelyek egyes felfogások, így például a klasszikus magyar szakirodalomra jellemző megközelítés szerint éles ellentétpárokat alkotnak. A karrierrendszerű közszolgálatot tradicionálisan a közigazgatás weberi és wilsoni felfogásával állítják párhuzamba, amelyek a politika és az igazgatás szétválasztását, a politikailag semleges, szakmai érdemek alapján kinevezett, gyakran specializált szakértelemmel rendelkező köztisztviselői kart helyezik a középpontba. Az angolszász szakirodalomra általában nem jellemző ez a merev szembeállítás. (Gajduschek 2008:23–25) Kis Norbert, az „érvek, értékek és értelmes elvek” mentén kialakított egyensúly kialakítására és a kötelezőnek tekintett ellenpontozással való szakításra hívja fel a figyelmet a magyar közszolgálat folyamatban lévő átalakítási törekvései kapcsán, ami a magyar rendszer nyitottabbá válását eredményezheti. (Kis 2010:36)

Az amerikai közszolgálati továbbképzések egyértelműen a felnőttképzésnek a humán erőforrás fejlesztés körébe tartozó speciális területét alkotják. Annak ellenére, hogy a munkához kapcsolódó képzések az iparosodás fejlődésével párhuzamosan az amerikai felnőttképzés meghatározó területévé váltak, a felnőttképzés és a HR-fejlesztés viszonyát máig szakmai viták és feszültségek terhelik. A vizsgált közszolgálati terület felnőttképzési elméleti kötődéseit kutatva jutottunk el az amerikai felnőttképzés célrendszerében fellelhető sajátosságokhoz, amelyek rávilágítanak a kapcsolódási pontokra, de jelzik az elhatárolás körvonalait is. A modern amerikai felnőttképzés történetében a célrendszerek definícióinak egyik sarokpontja sokáig az egyén és a társadalom kettősségével kapcsolatos állásfoglalás volt. A kérdés abban állt, hogy a felnőttképzésnek az egyén által preferált fejlődési utat kell-e előtérbe helyeznie, ami az amerikai individualizmus kultúrájában könnyen igazolást is nyerhet, vagy az egyéni törekvéseket a társadalmi céloknak kell-e alárendelnie, netán létezik-e a kettő között egy átmenet, ahol az érdekek egyensúlyba hozhatók. A klasszikus dilemma visszacseng a felnőttképzés és a HR-fejlesztés körüli vitában, az egyén és a szervezet céljai közötti ellentmondást állítva az elméleti okfejtések középpontjába.

A felnőttképzés klasszikusai közül többen – például Lindeman vagy Mezirow – a mérsékelt irányzat híveiként elképzelhetőnek tartották az egyéni és a társadalmi dimenzió összehangolását, de mindkét végletnek szintén voltak jelentős szakmai befolyással bíró képviselői. Knowles azok közé tartozott, akik a felnőttképzés célját leszűkítették az egyéni változásra, míg például Thomas és Beder a felnőttképzés küldetését egyenesen a társadalmi változások generálásában látták. (Merriam és Brockett 2007:89–91) Lindeman 1926-ban elsőként tett kísérletet e két dimenzió közti szakadék áthidalására olyan módon, hogy az egyéni fejlődést, mint rövid távú célt kapcsolta a szélesebb értelemben vett társadalmi törekvésekhez. Értelmezésében a felnőttképzés akkor válik a haladás elősegítőjévé, ha az

önfejlesztésre irányuló rövid távú célját össze tudja egyeztetni a társadalmi rend megváltoztatására irányuló hosszú távú politikával. A felnőtt tanulás egységes célját az egyének megváltoztatásában és a változó társadalmi funkciókkal való folyamatos összehangolásban látta. (Lindeman in Merriam és Brockett 2007:18) Nézetének támogatói az egyéni fejlődést a társadalmi változások előfeltételeként értelmezték, előtérbe helyezték a tanulás révén az egyén tudásában, készségeiben, attitűdjeiben bekövetkező változásokat. Mezirow is a kettős célrendszert támogatta, felfogása szerint azonban az egyéni célok elsődlegessége mellett a társadalmi változások mindig az egyéni perspektívák transzformációját követik. (Mezirow in Merriam és Brockett 2007:91–92)

A felnőttképzés tipológiája

A közszolgálati továbbképzésnek az amerikai felnőttképzéshez való kapcsolódása szempontjából irányadónak tekinthető Merriam és Brockett „tartalom-célú” tipológiai elemzése, amely a jellemző felnőttképzési területeket a következők szerint osztotta fel:

1. liberális műveltség: ide a bölcsészettudományi, természettudományi és társadalomtudományi ismeretek tartoznak, amelyek különböző egyetemi kurzusokon, speciális programok keretében sajátíthatók el, a cél az általános műveltség megszerzése;
2. munkához kapcsolódó képzés, „foglalkozási”, „szakképzési”, „karrier-fejlesztési”, „személyes fejlesztési” vagy a „változás elősegítése” címszavak alatt. Ide tartoznak a munkára felkészítő és készségfejlesztő kurzusok, a munkahelyi belső képzések és a menedzsmentképzés, ezek nagy része a HR-fejlesztés körébe tartozik;
3. a személyes fejlődéshez, interperszonális kapcsolatokhoz, vezetőképzéshez, önmegvalósításhoz kapcsolódó képzés;
4. alapkészségek fejlesztése: írás, olvasás, az iskolarendszerben el nem végzett oktatás befejezése, szellemi fogyatékosok képzése; 5. állampolgári képzés, társadalmi ismeretek. (Merriam és Brockett 2007:17–20)
5. A munka világához három terület is köthető, a 2. közvetlenül, de a 3. és a 4. is szoros kapcsolódást mutat: a vezetőképzés és a munkavállalók alapkészségeinek fejlesztése a modern amerikai felnőttképzés legmeghatározóbb trendjeit jelzik. Rachal szerint a munkahely „a motor, amely megváltoztatja a felnőttképzés jellegét”. (Merriam és Brockett, 2007:296) A HR-fejlesztés körébe tartozó képzések tehát ebben a hét szerző tipológiájának szintéziséből készült kategóriarendszerben helyet kaptak a modern amerikai felnőttképzés célrendszerében. Ez a tény a szakmai képzés, a munkahelyi szervezet- és személyes fejlesztés, a karrierfejlesztésre helyezett hangsúlyt, valamint az intézmények növekvő szerepét igazolja. A HR-fejlesztés a 70-es évektől kezdve válik egyre fontosabbá a szövetségi közszolgálatban.

HR-fejlesztés és felnőttképzés

A HR-fejlesztéssel kapcsolatos szakmai fenntartások a régi dilemmát látszanak feleleveníteni: a kritikusok szerint a szervezeti célok árnyékában elvesz az egyén érdeke; arra hivatkoznak, hogy a HR gyakorlat fő célja a szervezetek profittermelő képességének javítása, ezért a tanulás elpiacosodik, és elkerülhetetlenül kitermelődnek a társadalmi egyenlőtlenségek. E vélemény képviselői szerint a tendencia az egyén tanulásának háttérbe szorítása és a szervezeti érdekek alá rendelése, amit a HR-fejlesztés humanisztikus álca alá rejt. A HR-menedzsment művelői viszont a szakma marginalizálódását vetik fel, és vitatják a kritikák megalapozottságát, melyek közül néhányat emelünk ki: a HR-szakemberek a kapitalisták szimpatizánsai, etikátlanak, a pavlovi behaviorizmus követői, felszínesek, nem reflektálnak kellőképpen sem gyakorlatra, sem elméletre, sem filozófiára. (Merriam és Brockett 2007:298)

A HR-fejlesztés (Knowles és munkatársai szerint) jóval szélesebb, mint a képzés vagy a felnőtt tanulás fogalma, hiszen a felnőtt tanulásának eredményeit és a tanulási folyamatról szóló döntéseket a szervezet szabályai és követelményei határozzák meg. A különbség lényege a kontroll, amelyet a felnőttképzésben az egyén, a HR-menedzsmentben pedig a szervezet gyakorol, de meg is oszthat a dolgozókkal, erősítve bennük a saját tanulásukért érzett felelősséget. A kettő közötti feszültséget az egyéni szükségleteknek a szervezeti célokkal való összehangolásával lehet csökkenteni. A szervezeti teljesítmény javítása, ami a HR-fejlesztés központi törekvése, csak akkor valósul meg, ha közös tervezés és közös ellenőrzés mentén sikerül a tanulókat megnyerni, elkötelezetté tenni a képzés mellett, ehhez pedig informálni kell őket a tanulás megszervezéséről, a tematikáról és arról, hogy miért fontos ez számukra. (Knowles et al., 1998:115–133) Külön említést kell tennünk a vezetőképzésről (Management Education and Development; Leadership Development), amely a felnőttképzésen belül egyedi fejlődési utat járt be, szorosan kapcsolódik a menedzsmenttudomány fejlődéséhez és az HR-menedzsmentszemlélet térnyeréséhez a szervezetekben, mind a magán-, mind pedig a közsférában.

Fogalomhasználat

Ebben az összefüggésben a képzést (training), oktatást (education) és a fejlesztést (development) sok esetben még a szakmai kommunikációban is következtlenül alkalmazzák. A három fogalom az HR-fejlesztés szemszögéből a következő jellemzők mentén határolható el:

Képzés (training): „Azokat a tevékenységeket jelenti, amelyeket az emberek munkahelyi teljesítményének javítására terveznek abban a munkakörben, ahol az alkalmazott dolgozik, vagy amelynek ellátására felveszik.”

Oktatás (education): olyan emberierőforrás-tevékenység, „amelynek célja az alkalmazott teljes körű kompetenciafejlesztése, egy meghatározott területen és a jelenlegi munkakörén túl is”.

Fejlesztés (development): „...az alkalmazott felkészítését jelenti, hogy képes legyen együtt mozdulni a szervezettel, ahogy az fejlődik, változik, növekszik”. (Nadler 1970 id. Laird 2003:14.)

Ide sorolható még a szakmai fejlesztés (professional development) is, amely elsősorban a szakmai karrierpályán való előrejutás érdekében felvállalt személyes tudás- és készségfejlesztést jelent az élethosszig tartó tanulás keretében. Az amerikai terminológia fordításából származó nehézségekre utal például a képzés/továbbképzés-szakmai fejlesztés szóhasználat. A „továbbképzés” értelmében a legáltalánosabb fogalom a continuing education vagy a continuing training, amely lehet formális vagy non-formális, az elnevezés a tanulás felnőttkori folytatására utal, és gyűjtőfogalomként használatos a felnőttképzés egész területére. Kaphat jelzőt, mint „general continuing education”, amely a továbbképzés általános formájaként a felnőttképzés (adult education) értelmében is elfogadott, vagy a „professional” jelző utal a szakmai jellegre. A közszolgálati terület gyakorlatában a személyzeti állomány továbbképzésére a training szót gyűjtőfogalomként is szokták alkalmazni. Például a vizsgálatunkban szereplő egyetemi önkormányzati továbbképző központ⁸ a közszolgálati célcsoportnak szánt önkormányzati képzéseket „Local Government Training” címmel hirdeti, „professional development” lehetőséget, vagyis tudás- és készségfejlesztést ígérve, különböző vezetőképző programok, workshopok, on-line képzések, képesítést adó tanfolyamok, bizottságok számára tartott speciális képzések, coaching stb. keretében.

Továbbképzés a gyakorlatban

A közszolgálati szervezetekben jellemző az egyéni és a szervezeti célok összehangolása: az emberek fejlődnek, mert a szervezet fejlődik, és a szervezet fejlődik, mert az emberek képzettsége új dimenziókra is kiterjed. A szervezetfejlesztés (Organizational Development) az 1970-es években vált népszerűvé, a HR-fejlesztés összekapcsolódott a szervezetfejlesztéssel, az évtized végére pedig széles körben elterjedt a képzések kompetencia alapú megközelítése. Az emberi tőkébe való befektetés a szervezeti célok megvalósítása szempontjából alapvető jelentőségű kérdéssé vált. (Laird 2003:13–18; Tapscott 1996:197-215).

A HR-menedzsment előtt álló kihívások komplexitását érzékeltetik a szervezeti tanulás és a tanulószervezet értelmezése körüli viták is; egyes vélemények szerint ez a versenyelőny egyik legfontosabb forrása, míg mások idealisztikusnak, megvalósíthatatlannak, az egyéni érdekekkel összeegyeztethetetlennek tartják. (Ujhelyi 2004:67–72) Az amerikai közsférában a dolgozók csaknem 70%-a már 2002-ben a tudásmunkások körébe tartozott.” (Freyss, 2002 id. Belényesi és Dobos, 2010:19) Ennek biztosítására a szövetségi közszolgálatban a vezetőképzést alapvetően három módszertani képző központ végzi, amelyek a szövetségi vezetők számára kidolgozott kompetenciamodell alapján állítják össze képzési kínálatukat. A

⁸ Carl Vinson Institute of Government, University of Georgia, <http://www.cviog.uga.edu/localtraining>

helyi szintű önkormányzati vezetők, ún. citymenedzserek képzésében az országos szakmai szövetség a vezető szerep,⁹ míg a munkatársak, csoportvezetők, osztályvezetők képzése vagy a szervezetfejlesztési iroda keretében belső képzéseken, saját trénerok vezetésével történik. Ahol erre nincs mód és kapacitás, ott az önkormányzatok az egyetemeken képző központjainak kihelyezett vagy központi képzéseit veszik igénybe. Napjaink gazdasági válságokkal terhelt időszakában szükséges megszorítások és szerkezeti átalakítások kényszere alól a közszféra szervezetei sem mentesek, miközben meg kell felelniük a növekvő állampolgári igényeknek és elvárásoknak mind a szolgáltatások minőségének javítása, mind pedig a közpénzekkel való felelős gazdálkodás terén.

Empirikus kutatási eredményeim bizonyítják, hogy a képzési programokban – mind a témafeldolgozásban, mind a módszerválasztásban – erőteljesen érvényesül a gyakorlat-orientált szemlélet, a tanultaknak közvetlenül a munkahelyi gyakorlatban való alkalmazására való felkészítés, és mindez a HR fejlesztés rendszerébe illeszkedik. A tradicionális tanulási formák szoros kapcsolódást mutatnak a munkahelyen kívüli tanulási formák széles körével, amelyek kitágítják a tantermi képzések kereteit; kiegészítik, és koherens rendszerbe illesztik a tapasztalatszerzés és a tanulás különböző formáit és módszereit. Egységes szemléletű módszertani filozófia és kultúra figyelhető meg, melyre jellemző a kompetencia alapú szemlélet; a résztvevő-központú, probléma-orientált, tapasztalati tanulás, amelyben az interaktív módszerek széles skáláját alkalmazzák tématerülettől és kompetenciafejlesztési területtől függetlenül. Fókuszban van a valós helyzetek modellezése (szituációs feladat, szerepjáték, esettanulmány, szimuláció), jellemző a csoportfeladatok alkalmazásának túlsúlya a jelenléti képzésekben; a képzési idő függvényében a jelenléti képzésekben a tréning és az interaktív workshopok aránya kiemelkedő. A web-alapú képzések magas aránya elsősorban az országos hatókörrel dolgozó szakmai szövetség esetében figyelhető meg, de itt is erős a törekvés az interaktivitás biztosítására, a web-alapú programot sajátos blended képzési formában jelenléti workshop-pal kombinálva.

Összegzés

A szerteágazó, egyben a sokféleség értékeit felmutatni tudó amerikai felnőttképzési rendszerben való eligazodás nemcsak a kutató számára jelent kihívást, de a felnőttképzési szakma is régóta küzd az ebből eredő nehézségekkel – különösen, amikor a szűkülő forrásokhoz való hozzájutásért folyó lobbizás szempontjai kerülnek előtérbe, ahogy azt az Alan B. Knox professzorral, az amerikai felnőttképzés ismert amerikai szaktekinetelyével folytatott kerekasztal-beszélgetésen hallottuk.¹⁰ A

⁹ ICMA, International City County Management Association

¹⁰ Kerekasztal-beszélgetés 2009. október 2-án Budapesten a Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület szervezésében.

felnőttképzési szakmai szövetségek¹¹ – az amerikai felnőttképzés fejlődésében betöltött vitathatatlan szerepük ellenére – nem rendelkeznek olyan országos befolyással, mint más szakmák egyesületei, ezért nem tudják a felnőttoktatási professzióon belül működő különböző irányzatokat megjeleníteni és képviselni. Nagy szükség volna a pontosabban artikulált célokra, a szakma egységes képviselésére. Napjainkig nagyon kevés a megbízható adat az amerikai felnőttképzésről. (Merriam és Brockett 2007:83, 268).

Az amerikai közszolgálati továbbképzések a felnőttképzés speciális területét képezik, a közszolgálati HR-menedzsment területére sorolhatók, amelyben a karriertervezés, a kiválasztás, a teljesítményértékelés, a munkaerő megtartása éppúgy helyet kap, mint a munkatársak folyamatos képzése és fejlesztése. A közszolgálati célcsoport specifikumai okán indokolt azt a felnőttképzés egyéb területeitől elhatároltan kezelni. A distinkció további indoka, hogy a szervezetfejlesztéssel szoros kapcsolatban álló HR-fejlesztés is sok tekintetben eltávolodott a hagyományos felnőttképzés főáramától, bár keresi a kapcsolódási pontokat, és identitását a felnőttképzési rendszerhez kötődően próbálja meghatározni. A fogalomkörbe a formális és a munkahelyi non-formális képzési formák egyaránt beletartoznak. (Laird, 2003, 14–16.) A vezetők képzése egy sokszereplős piacon zajlik, így a felsőoktatásban, az egyetemeken vezetőképző programjaiban, a szervezeti belső képzési programokban, a szövetségek képzési tevékenységében, de ide sorolhatók a magáncégek által nyújtott képzések is, amelyek együttesen biztosítják a vezetők egész életén át tartó tanulását.

A közszolgálati továbbképzés amerikai gyakorlata, valamint a magyar közigazgatás Magyary Zoltán nevével fémjelzett fejlesztési koncepciójában felvázolt jövőképek megfelelő korszerű képzési és továbbképzési gyakorlat, az elméleti megközelítésekben fellelhető különbségek ellenére (új közmenedzsment versus neo-weberiánus koncepció), számos ponton megfeleltethető egymásnak. Az amerikai tendenciákhoz hasonlóan hazai viszonylatban is indokolt a közszolgálati továbbképzés és vezetőképzés elhatárolása az általános felnőttképzéstől. A magyar közigazgatási gyakorlat korszerűsítése kapcsán a személyi állomány fejlesztésével kapcsolatban megfogalmazott funkcionális elvárások közelítést mutatnak amerikai gyakorlathoz. Nemzetközi összehasonlító elemzések adatai bizonyítják a reformok szükségességét. Egy felmérés szerint az OECD-tagországok között a magyar közszolgálati humánerőforrás-menedzsment gyakorlata a legalacsonyabb értékelést kapta, melynek okát a Magyary Program készítői, többek között, az elszámoltathatósági szabályok, a vezetői teljesítménycélok rögzítése, a szervezeti szintű személyzeti igazgatás folyamatos felülvizsgálata és a kompetenciaalapú humánerőforrás-gazdálkodás hiányában jelölik meg. E területeken a felmérések bizonyossága szerint az amerikai közszolgálat sokkal sikeresebben, egyes vonatkozásokban kiemelkedő színvonalon teljesít. Az új kihívások hátterében az amerikai célrendszerhez hasonló célrendszer elemei körvonalazódnak: a hasonló célok, hasonló megoldások, továbbképzési rendszerek és módszerek alkalmazási

¹¹ American Association for Continuing Adult Education; American Adult Education Association of the U.S.A.

lehetőségét támasztják alá a magyar közszolgálati továbbképzésben, ezért úgy véljük, hogy az amerikai jó gyakorlat adaptációjára napjainkban reális igény és esély mutatkozik. A magyar közszolgálat korszerűsítése során erősíteni szükséges a közszolgálati továbbképzéseknek egy átfogó közszolgálati humán-erőforrás menedzsment rendszerbe illesztését, melynek működőképességét és hatékonyságát, valamint nyilvánvaló előnyeit az amerikai gyakorlat elemzése is bizonyítja.¹²

Felhasznált irodalom:

- Apps, Jerold W. (1979): Problems in Continuing Education. McGraw-Hill Book Company, United States.
- Dobos Ágota (2010): Felnőttképzés amerikai módra? Felnőttképzési Szemle, IV. évf. 1. szám, (2010. december), 15-19.
http://epa.oszk.hu/01200/01251/00004/pdf/fef_szemle_2010_1_015-019.pdf
- Dobos Ágota (2011): Közzolgálati akadémia az Amerikai Egyesült Államokban. Pro Publico Bono. Állam- és Közigazgatástudományi Szemle, 2011/1. szám, 109-116.
- Edelson, Paul J. (1998): Concepts and Trends in American Adult Education.
http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1998/edelson98_01.htm – letöltve 2011. június 28.
- Freyss, Siegrun Fox (2002): Human Resource Management in Local Government: Essential Guide. ICMA, Washington DC.
- Gajdusчек György (2008): A közszolgálat. A magyar közigazgatás személyi állománya és személyzeti rendszere az empirikus adatok tükrében. KSZK, Budapest.
- Kis Norbert (2010): „Aki a hazát szereti, egy végzetet szeret” – értékek és elvek a közigazgatási személyzetpolitikában. Új Magyar Közigazgatás, 3. évf., 11. szám (2010. november), 35-40.
- Knowles, Malcolm S., Holton, Elwood F. és Swanson, Richard A. (1998): The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human resource development. Gulf Publishing Company, Houston, Texas.
- Laird, Dugan (2003): Approaches to Training and Development. Third edition revised and updated by Sharon S. Naquin and Elwood F. Holton III. Perseus Publishing, Cambridge, MA (3. kiad.).
- Magyary Zoltán Közigazgatásfejlesztési Program (2011). Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium.
<http://www.kormany.hu/download/1/6d/40000/Magyary%20Kozigazgatas%20fejlesztesi%20Program.pdf> – letöltve 2012. március 12.
- Mátrai Zsuzsa (1990): Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Akadémiai Kiadó, Budapest.

¹² Dobos Ágota: Felnőttképzési módszerek és technikák az amerikai közszolgálatban – Adaptációs esélyek, PHD doktori disszertáció, 2012.



- Merriam, Sharan B. és Brockett, Ralph G. (2007): The Profession and Practice of Adult Education. Jossey-Bass, John Wiley & Sons, Inc., San Francisco.
- Stillman, Richard J. (1994): Közigazgatás. Ford. Barabás András et al. Osiris-Századvég, Budapest.
- Tapscott, Don (1996): Digital Economy, Promise and Perils in the Age of Networked Intelligence. McGraw-Hill, NewYork.
- Ujhelyi Mária (2004): Tanuló szervezet –Szükségszerűség és korlátok, Valóság, 47. szám 67–72.p.

Juhász Erika – Pete Nikoletta

Felnőttképzés a keleti határ mentén¹³

A magyar – román – ukrán felnőttképzés főbb hasonlóságai és különbségei

Kutatásunk során a fellelt szakirodalmak, jogszabályok, kutatási anyagok, háttéranyagok és az intézményekben készített esettanulmányok (l. bővebben Juhász 2010) alapján vizsgáltuk az ún. Partiumi térség (l. Süli-Zakar 2010) felnőttképzéséhez kötődő jogrendszert, finanszírozást, az intézményrendszert, a felnőttképzésben való részvételt, a minőségbiztosítást, valamint a felnőttoktatók és andragógusok képzését. A történelmi Partiumi térség a mai Magyarország – Románia – Ukrajna határainak ölelésében található, amelyben számos kutatásunk indult már a társadalmi, gazdasági, oktatási törekvéseik felmérésére (pl. l. TERD kutatás: Kozma – Ceglédi szerk. 2010). Ezek mérésében a felnőttképzés vizsgálatával foglalkozunk több kutatásunkban, de főként az előbb hivatkozott ún. TERD (The Impact of Tertiary Education on Regional Development) kutatásban. A kutatásban a Partiumi térségen zajló néhány tényleges gyakorlati törekvést vizsgáljuk, az ezt meghatározó társadalmi-gazdasági közeget azonban csak a három nevezett ország vonatkozásában tehetjük meg, mivel a Partiumi térség nem határolható le mai közigazgatási vizsgálati dimenziók szerint. A következőkben nem a kutatás egészét ismertetjük, csak kiemelünk néhány főbb megállapítást, következtetést a felnőttképzés területéről és a kutatás egészéből (lásd bővebben Juhász 2010).

A **jogrendszer**, a felnőttképzés szabályozása terén megfigyelhető, hogy hazánkban a felnőttképzés területe jól szabályozott, önálló törvény és hozzá kapcsolódó rendeletek alakultak ki az elmúlt 10 évben. A jogi szabályozásnak a gyakorlattal történő összehangolása folyamatos, ennek okán folyamatosak a korrekciók is. Napjainkban a két központi kérdés ezekben a felnőttképzés finanszírozási rendszerének további szabályozása, valamint a minőségbiztosítási rendszerek további finomítása. Romániában és Ukrajnában nincs önálló felnőttképzési törvény. Azonban fejlettségi különbség van a jogi háttérükben, mert míg Romániában az oktatási törvénykezéseken túl már bizonyos rendeletek foglalkoznak behatóbban a felnőttképzéssel (pl. szakképzéssel kapcsolatos kormányrendelet) (Papp szerk. 2005), addig Ukrajnában csak az oktatási törvény keretein belül jelenik meg a felnőttképzés szabályozása.

¹³ "A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)"

A felnőttképzés **finanszírozása** a jogszabályi keretek közötti szabályozást is igényli. Magyarországon ehhez kapcsolódnak rendeletek, azonban egyre csökkenő mértékű állami támogatás figyelhető meg az elmúlt 4-5 évben (többek között a gazdasági világválság következtében is), ami nehezíti a hátrányos helyzetűek képzésének támogatását, így köztük például a fogyatékkal élők vagy a munkanélküliek képzését is. Így a felnőttképzés egyre inkább piacosodik, és a munkahelyek és a magánszemélyek befizetéseiből működik. Emellett 2004 óta egyre nagyobb arányban az uniós források játszanak szerepet a képzések, és különösen a hátrányos helyzetűek képzéseinek finanszírozásában, átvállalva a korábbi állami szerepeket is. Romániában csak az iskolarendszerű felnőttképzés és a szakképzés élvez állami támogatást. Az uniós források bevonásával a szakképzések és az általános kompetenciafejlesztő képzések is elterjedőben vannak. Az alacsony mértékű munkaadói és magánfinanszírozás azonban lassítja az intézményrendszer fejlődését. Ukrajnában a hiányos jogi szabályozás révén jelenleg a felnőttképzés elsősorban a munkanélküliek számára munkaügyi központok/hivatalok finanszírozása által, egyéb célcsoportoknak pedig pályázati forrásokból, alapítványi támogatásokból és kisebb mértékben magánbefizetésekből zajlik. A pályázati források hatékony kiaknázásának hiánya a felnőttképzés rendszerének fejlődését még tovább lassítja.

A felnőttképzés **intézményrendszere** Magyarországon erőteljesen diverzifikált, sok esetben átláthatatlan kusza szövevényként érvényesül. Sok esetben nehéz elkülöníteni az egyes intézménytípusokat, a széles körben elterjedt intézmények egyre összetettebb oktatási és egyéb szerepeket vállalnak, hogy fenn tudjanak maradni a piacon. Az ország méretéhez, lakosságszámához viszonyítva is túlzott a képzők száma (közel 10.000 regisztrált felnőttképzési szervezet működik a munkaügyi központok nyilvántartása szerint). Ezt a versenyt némiképp árnyalja és átláthatóbbá teszi a felnőttképzés akkreditációja, amely a nagy és professzionizált intézményeknek kedvez, ez azonban nem jelent minden esetben egyet a minőségi és résztvevőközpontú felnőttképzés kialakításával, bár kétségtelenül sokat segít a minőségi felnőttképzés megvalósításában. Romániában a felnőttképzési intézményrendszer megerősödése két irányból jelentkezik: egyrészt a hagyományosan is oktatási feladatokat vállaló intézmények felől, másrészt a felnőttképző civil szervezetek irányából, amelyek pályázati forrásokból, a környező lakosság igényeire épített képzéseket alakítanak ki. A felnőttképzési vállalkozások becsült számaránya a munkanélküliekre koncentráló szakképzésekben jelentős, ami a fizetőképes magánszemélyek alacsonyabb számának köszönhető. Ukrajnában nem beszélhetünk intézményrendszerről a felnőttképzés terén, inkább elszórtan létezik néhány, már felnőttképzési tevékenységet is vállaló intézmény a romániaihoz hasonló szférákban. Sokkal erőteljesebb ezáltal a nonformális és informális tanulás szerepe, és ehhez kapcsolódóan a köz- és felsőoktatási, valamint a kulturális intézmények és civil szervezetek felelőssége.

A **felnőttoktatók** és **andragógusok** képzése a felsőoktatásban és esetlegesen kiegészítő jelleggel felnőttképzésben a nemzetközi gyakorlat szerint (Hinzen – Przybylska eds. 2004) is nagymértékben segíti a felnőttképzés fejlődését. Jól igazolja ezt a Partiumi térség esete is: hazánkban már 1956 óta zajlik felnőttképzési

szakemberképzés felsőoktatási keretek között (Juhász 2001, Sári 2004), és ez a bolognai rendszerben professzionalizálódott is andragógia BA és MA képzésekben, ami a magyar felnőttképzés fejlődéséhez nagy mértékben folyamatosan hozzájárul. Romániában MA képzés figyelhető meg Temesváron (European Master of Adult Education) és Iasiban (European Master in Management of Adult Education), mind a kettő nemzetközi együttműködés keretében. BA képzést azonban nem találunk jelenleg, így az MA képzések inkább egyfajta szakmai továbbképzésként definiálhatók, amelyre a hallgatók a pedagógia, a menedzsment és más tudományterületekről érkeznek. Ukrajnában jelenleg felsőfokú képzés nincs a felnőttoktatók és andragógusok részére.

A Partiumi térség felnőttképzési rendszere mindezek alapján nem tekinthető egységes rendszernek, abban a felnőttképzési joggyakorlat, finanszírozás és a gyakorlati kezdeményezések is nagymértékben eltérők. A térség felnőttképzési rendszerében a három szomszédos ország három különböző fejlettségű felnőttképzési szinttel jellemezhető. A felnőttképzés rendszere tehát az országok makropolitikájának, különösen oktatáspolitikájának a részeként eltérően fejlődik. Ennek ellenére nem mondhatjuk, hogy teljesen külön fejlődési utakról beszélhetünk.

Egyik részről megfigyelhető egyfajta *lépcsőzetes fejlődési tendencia*, amely az országok fejlettségével párhuzamosan kimutatható. A magyar felnőttképzés már viszonylag jól kifejlődött az elmúlt 20 évben (de jelentős történeti előzményekre támaszkodva – v.ö. Juhász 2008b). Ez a fejlődés viszonylag dinamikusan, az európai trendeknek is megfelelően napjainkban egyre inkább a mennyiségi fejlődésről a minőségi fejlődésre és a minőségbiztosításra helyezi a hangsúlyt (v.ö. Takács-Miklósi 2010), a nagyobb hiányosságok még az áttekinthető és esélykiegyenlítő finanszírozási modell kialakításában láthatók. A romániai felnőttképzés rendszere néhány lépcsőfokkal lejjebb áll, már részszabályozások és jó gyakorlatok megjelentek a felnőttképzés területén, számos hazai és uniós forrásból finanszírozott projektet bonyolítanak le a humán erőforrásra történő beruházás kapcsán, azonban az egységes szabályozás és a jól körvonalazható intézményrendszer kialakítása (a nagy történeti múlttal rendelkező szervezetek pl. EMKE meglétének ellenére is) még az elkövetkező 8-10 év feladata lesz. Az ukrainai felnőttképzés a romániai helyzethez képest is néhány lépcsőfokkal lejjebb áll, szinte az utóbbi 5-6 évben érzékelhetők az uniós és hazai értelmezésben meghatározott felnőttképzés irányába mutató első konkrét törekvések, és ezek is csak egy-egy intézmény gyakorlatában felmutathatók (bár történeti gyökerek itt is vannak). A hazánkhoz hasonlóan jól körvonalazott jogszabályi rendszer és intézményi háttér kialakítása akár további 12-15 év múlva realizálódhat. (Megjegyezzük, hogy ezek a tendenciózus évszámok a jelenlegi fejlődési ütem alapján prognosztizálhatók, amennyiben az uniós támogatások, vagy más gazdasági-jogi beavatkozás hat a térségekre, akkor gyorsabb fejlődési ütem is elképzelhető.)

Másik részről értelmezésünk szerint az egykor közös történelmi múlt hatásaként mind a mai napig érvényesül a számos vonatkozásban *közös kulturális és társadalmi tőke* (v.ö. Bourdieu 1986, Coleman 1988) ereje a térségben. Kialakultak olyan

kapcsolatrendszerek, viszonyok, ismertség a térség szakemberei, lakosai, akár politikusai között, amelyek révén az egymáson segítség, a „jó gyakorlatok” átadása és átvétele, a közös tudás kialakítása, a közös párbeszéd és a határokon átnyúló közösségépítés folyamatos a térségben. Ennek a további erősítéseként a közös határok, az egymáshoz közelség segítheti a térség felnőttképzésének regionális fejlődését, amely kihat a térség minden más tevékenységének, így például oktatásának, kultúrájának és gazdaságának fejlődésére is.

Mindezeket figyelembe véve a Partiumi térség felnőttképzési rendszerének további fejlődésében ezen tendenciák ismerete és a közös kulturális és társadalmi tőke együttes fejlesztése jelentős katalizátor lehet, amely akár a térség fejlesztésének is hatékony aktorává válhat úgy, mint ahogy azt az európai gyakorlat mutatja, és ahogy ez már a magyarországi térfélen érzékelhető.

Az együttműködések néhány esetpéldája a térségben

A vizsgált térség felnőttképzési rendszereinek együttműködése nagy mértékben segíti a folyamatos fejlődést. Az egységes jellemzők között említhető, hogy mind a három ország támogatottja volt, vagy jelenleg támogatottja a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetének, amely az egyes országok felnőttképzési fejlesztését segíti szakmai és anyagi támogatással (Budapesten és Bukarestben az 1990-es és 2000-es évek elején működött irodája, Ukrajnában Kíev központtal jelenleg is működik irodája). Szintén az egységes fejlődési út egyik közös jegye, hogy mind a három ország csatlakozott (némileg különböző elnevezéssel, de hasonló tartalommal) az Egyesült Királyságból 1992-ben induló Felnőtt tanulók hete (Adult Learners' Week) mozgalomhoz, amelyet minden évben egyre több szervezet együttműködésében valósítanak meg. A következőkben néhány kiemelkedő együttműködést mutatunk be a Partiumi térségben elsőként a civil szervezetek között, ezt követően pedig a felsőoktatási intézmények kezdeményezésében.

A nemzetközi együttműködések egyik gyakori formái a civil szervezetek közötti együttműködések. A következőkben néhány országos hatókörű felnőttképzési, illetve közművelődési célú civil szervezeti együttműködést, jó gyakorlatot mutatunk be a számos követendő példa közül a Partium térség területén.

Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület és Észak-Magyarországi képviselete (Sárospatak) együttműködése

Az Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület (a továbbiakban: EMKE) 1885-ös megalakulása óta ösztönzi az erdélyi és anyaországi magyar közművelődési szakembereket és intézményeket együttműködések kezdeményezésére, partnerség kialakítására és közös tevékenységek folytatására rendezvények formájában. Az erdélyi magyar polgárság és nemesség által létrehozott szervezet megalakulásával a

magyar nyelv és nemzeti öntudat erősítését, kulturális intézmények létesítését (kisdedovók, népiskolák, könyvtárak, kórusok, stb), alfabetizáló és készségfejlesztő tanfolyamok megszervezését tűzte ki céljául Erdély területén. (Dávid – Nagy 1995) A szervezet határon átnyúló együttműködéseinek egy szép példája az EMKE Észak-Magyarországi képviselőivel (Sárospatak) közösen elindított Magyar Házak Hálózat folyamatos fejlesztése és bővítése. A Magyar Házak olyan épületek, amelyeket romániai magyar civil szervezet vagy történelmi magyar egyház birtokol és bennük kulturális és a magyarság számára hagyományőrző, nyelvi kultúrát ápoló és kompetenciafejlesztő programokat bonyolítanak le, és ezáltal fontos szerepet töltenek be a közösségépítésben. A Hálózatnak már több mint 30 tagja van Románia szerte. Az EMKE és Észak-Magyarországi képviselőinek célja – a hálózat folyamatos bővítése és megerősítése mellett – a romániai és az anyaországbeli szakemberek tapasztalatcsere alkalmainak rendszeres megszervezése, a szakmai/módszertani ismeretek és gyakorlatok átadása jó gyakorlatok formájában. Az elmúlt évben a sárospataki „A Művelődés Háza és Könyvtára”, valamint a Sárospataki Népőiskolai Egyesület szakemberei látogattak el Erdélybe, ahol betekintést nyerhettek néhány Magyar Ház és kulturális központ szakmai munkájába, és átadták számukra tapasztalataikat. Közösen szeretnék megszervezni 2012 szeptemberében a II. Magyar Házak találkozóját, amelynek keretében egy pályázat adta lehetőségnél köszönhetően a magyarországi és a romániai közművelődési szakemberek erdélyi Magyar Házakban közös továbbképzésen vehetnek majd részt. A két szervezet együttműködésének másik fontos eleme közös kutatás kezdeményezése a Magyar Házak állapotáról. (Részletesebben lásd: www.emke.ro)

KultúrÁsz Közhasznú Egyesület „Határon átnyúló felnőttképzési jó gyakorlatok” című projektje

Közösségek közötti együttműködést valósított meg önkéntesek bevonásával a KultúrÁsz Közhasznú Egyesület projektje, amelynek fő célja magyar térfélről a Hajdú-Bihar megyei, romániai térfélről a Hargita megyei felnőttképzési célú civil szervezetek felnőttképzési jó gyakorlatainak és tevékenységeinek megismerése/megismertetése műhelymunkák, tanulmányutak és workshopok keretében. Ezáltal lehetővé vált, hogy a két megye felnőttképzési célú civil szervezetei egymás munkájából a számukra adaptálhatóakat átvegyék, tovább fejlesztve, alakítva helyi sajátosságaikhoz, valamint kialakuljon ezen szervezetek között egy olyan hálózatos tevékenység alapja, amely későbbi közös tevékenységekhez, projektekhez, valamint tevékenységük fejlesztéséhez vezet. A megvalósult projekt elindított egy hosszútávon is működtethető, Romániából újabb közösségeket is bevonó, közös felnőttképzési kutatási és képzési tevékenység kialakulását. A közös tapasztalatcsere különösen fontos hozzájárulás a Romániai térfél számára, mivel ott a felnőttképzés átfogó törvényi szabályozása és minőségbiztosítása, felnőttképzési akkreditációja még nem alakult ki, ezáltal a magyarországi partnerektől számos ilyen irányú tapasztalatot, gyakorlatot

adaptáltak már a projektben is, de a további együttműködések keretében mindenképp. A magyar partnerek számos módszertani sajátosságot tanulhattak meg a bevont 5 romániai partnertől, mivel náluk a hátrányos helyzetű célcsoportok kezelése, a sajátos nevelési igényű felnőttek oktatása a módszertani munkájuk középpontjában helyezkedik el.

(Részletesebben lásd: www.kulturasz.hu/Osszefoglalo.pdf)

„Népfőiskolák együttműködése Európában” – a Bihari Szabadművelődési és Népfőiskolai Egyesület interkulturális projektje

A népfőiskolák partnerség építése határainkon innen és túl egyaránt jellemző. Számtalan projekt bizonyítja a népfőiskolai rendszer jelenlétét a felnőttképzés fejlesztése területén. A Bihari Szabadművelődési Népfőiskolai Egyesület 2012 őszén induló „Népfőiskolák együttműködése Európában” című támogatott projektje (TÁMOP-2.2.4-11/1-2012-0025) a Romániai Magyar Népfőiskolai Társaság és az Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület, valamint tagszervezeteinek közös kezdeményezéséből jött létre. A projektötlet alapja a romániai felnőtt- és szakképzési tevékenységek megerősítése, a magyarországi eredmények adaptációja. A projekt rövidtávú céljai között szerepel többek között a romániai partnerintézmények felkészítése a felnőttoktatás, felnőttképzés hatékony módszereinek (projekt módszer, kooperatív tanulás, coaching stb.) alkalmazására, valamint a kompetenciafejlesztésre. A kompetenciafejlesztésre való felkészítés különösen fontos a térségben a perifériára szorult kistelepülések és hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatásában. A projekt hosszútávon a partnerintézmények képzési kínálatának bővítését, szakemberei szaktudásának fejlesztését eredményezi annak érdekében, hogy a romániai térségben megjelenő magas fokú kompetenciahiányok leküzdhetőek legyenek. A térségek felnőtt állampolgárainak kompetenciafejlesztése hosszú távú befektetés az emberi tőkébe, amely az ott élők életminőségét, munkaerő-piaci alkalmasságát, hatékonyabb állampolgárrá válását folyamatosan és tartósan segíti. A kompetenciafejlesztésben résztvevők maguk is tovább tudják részlegesen adni a megszerzett ismereteket, ezzel multiplikátor hatást érnek el a térségük fejlesztésében. A célok megvalósítása érdekében szakmai konferenciák és workshopok szerveződnek a nyugat-európai és hazai adaptálható felnőttképzési modellek és módszertan bemutatására. A szakemberek felkészítését szolgálják a képzők-képzései, amelybe a Debreceni Egyetem oktatói is bekapcsolódnak. A kompetenciafejlesztésre irányuló képzési programok kidolgozása és akkreditálása, valamint az ehhez kapcsolódó elektronikus tananyagok kidolgozása a partnerekkel közösen munkacsoportokban történik. A képzésekben hangsúlyosan jelennek meg az életvezetési-, kulcs-, és társadalmi kompetenciák fejlesztésére irányuló tudáselemek. (Részletesebben lásd: www.biharinepfoiskola.hu)

A felsőoktatási intézmények közötti határon átnyúló együttműködések elsődlegesen a közös képzések, kutatások, konferenciák és oktatói mobilitás terén figyelhetőek



meg. Az Európai Területi Együttműködési programok kifejezetten Magyarország és más európai ország (pl. Románia, Horvátország, Szlovákia, Ukrajna stb.) közötti együttműködéseket céloznak meg. Ezen programok keretében igen széles körű tevékenységek támogathatóak, így például határon átnyúló természetvédelmi együttműködések, közös kutatások, oktatási, munkaerő-piaci és egészségügyi intézmények közötti kooperáció felélénkítése. A témánkhöz kapcsolódóan két kutatási-fejlesztési projektet emelünk ki ezek közül.

Kutatási projekt a Partiumi térség felnőttképzési helyzetéről

„A harmadfokú képzés a regionális átalakulásban” (TERD – The Impact of Tertiary Education on Regional Development) című kutatás 2007-2010. között zajlott az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA T-69160) támogatásával a Debreceni Egyetemen Kozma Tamás vezetésével. A TERD-kutatás céljai:

1. A harmadfokú képzés hatásainak összehasonlító vizsgálata Közép-Európa néhány átalakuló térségében
2. A képzések iránti igények átalakulásának statisztikai-összehasonlító vizsgálata egy kiválasztott határközi térségben
3. Az új felsőoktatási törekvések (intézményi, helyi és regionális „oktatáspolitikák”) feltárása és nyomon követése
4. A gazdasági átalakulás és a felnőttképzés összefüggéseinek feltárása és különbségeinek összehasonlítása

A Partiumi térség felnőttképzési elméleti és gyakorlatok összehasonlítását végezte a kutatás Life Long Learning csoportja. A Juhász Erika által vezetett munkacsoport fő kérdése volt, hogy milyen regionális különbségek figyelhetők meg a Partiumi térségben fellelhető három ország (Magyarország, Románia, Ukrajna) vonatkozásban a felnőttképzési rendszer tekintetében, és hogyan járul(hat) hozzá ez a dinamikus fejlődő ún. negyedik fokozat (Kozma 2000) a térség gazdasági fejlesztéseéhez a felső- és egyéb fokú oktatást kiegészítve. (További információk: Juhász 2010) A jelen tanulmány elméleti háttere ennek a kutatásnak az eredményeire épült. (Bővebb információk a projekt honlapján: www.terd.unideb.hu címen érhetők el.)

Kutatási projekt az egyház felnőttképzési szerepéről

„Az egyház szerepe a felnőttképzésben Közép- és Kelet-Európában” című részkutatás 2007-2009. között a „Religions and Values: Central and Eastern European Research Network” (Vallások és Értékek: Kelet- és Közép-Európai Kutatási Hálózat) kutatás keretében zajlott, amelyet az EU 7. keretprogramja finanszírozott. (A projekt honlapja: www.revacern.eu címen elérhető.) A nemzetközi kutatás a Szegedi Tudományegyetem vezetésével, 13 konzorciumi partnerrel közösen történt. Az oktatási kérdések kutatását ebben a Debreceni Egyetem nyerte el Pusztai Gabriella vezetésével (Pusztai ed. 2008). Az oktatás szerepének vizsgálatában a közoktatás és

a felsőoktatás mellett a felnőttképzés szerepének kutatása szerepelt, amelyet az ún. LLL munkacsoport végzett (A munkacsoport vezetője Juhász Erika). A munkacsoport célja ebben az egyház által fenntartott és/vagy egyházi célú felnőttképzési kínálat feltérképezése. Eredményként kialakult egy hálózat, amelyben az egyházi felnőttképzési szervezetekkel és kontakt személyeikkel kialakult kapcsolat alapján összegyűlt a témához kapcsolódó szakirodalom az egyes országok egyházi felnőttképzéséről, valamint esettanulmányok készültek domináns egyházi felnőttképzéssel rendelkező országokban (pl. Szlovénia, Románia) (v.ö. Juhász 2008a). A kutatás során két fő hipotézis igazolása rajzolódott ki:

1. A vallási/egyházi felnőttképzési intézmények szakképzési kínálata mellett meghatározó közösségépítő, közösséget összetartó erejük, amelyeket különböző programokkal és projektekkel biztosítanak.
2. A vallási/egyházi felnőttképzési intézmények nagy szerepet játszanak a helyi társadalmak felzárkóztatásában, a leszakadó személyek és csoportok (nők, kisebbségek, munkanélküliek, fogyatékosok stb.) segítésében és társadalmi integrálásában.

A projekt rámutatott arra, hogy a térségekben a leszakadó társadalmi rétegek és térségek felzárkóztatásában az egyház szerepe egyre erőteljesebbé válik – a felnőttképzésben is. Ez jó példa lehet a felnőttképzés terén kevésbé fejlett Ukrajna számára is, ahol az egyházi szerepvállalás felismerése már elindult ezen a téren (pl. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola felnőttképzési tevékenységében, amelyet a történelmi egyházak is támogatnak).

Zárszó

Kutatásunk fő kérdései a határmenti együttműködés módszereinek, hatékonyságának és a fejlesztés-továbbfejlesztés lehetőségeinek vizsgálatára vonatkoztak, azzal a céllal, hogy bemutassuk a magyar-román-ukrán határ mentén működő felnőttképzési szervezetek néhány példáját. A térségben ezek a szervezetek az együttműködések és az ún. jó gyakorlatok átadásával a térségek felnőttképzési, valamint társadalmi-gazdasági fejlesztését nagy mértékben segítik. Az egyre inkább szaporodó nemzetközi együttműködések megvalósító projektek és szervezetek közül a bemutatottak egy hosszútávú cél megvalósítását segítik elő úgy, hogy ahhoz egy-egy puzzle-darabot hozzátesznek. Reményeink szerint számos további szervezet járul ehhez hozzá újabb és újabb puzzle-darabokkal. A cél pedig az, hogy az egész életen át tartó tanulás mindenki számára elérhetővé váljon, és ezáltal a tanulás szabadsága a térség gazdasági és társadalmi fejlődését előmozdítsa.

Felhasznált irodalom:

- Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. In Richardson, John (ed.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York, Greenwood, 241-258. p.
- Coleman, James (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In The American Journal of Sociology, Vol. 94, 95-120. p.
- Dávid Gyula – Nagy Pál (szerk.) (1995): EMKE 1885-1995. Kolozsvár, EMKE
- Hinzen, Heribert – Ewa Przybylska (eds.) (2004): Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe. Bonn, IIZ DVV
- Juhász Erika (2001): Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. In Kultúra és Közösség, 4. szám, 167-174. p.
- Juhász Erika (2008a): Local Religious Communities and Organizations in Central and Eastern Europe as Values for Adult Education. In Pusztai, Gabriella (ed.): Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. [Régió és Oktatás IV.] Debrecen, CHERD, University of Debrecen, 403-410. p.
- Juhász Erika (2008b): Research of the history of the hungarian adult education. In SZÍN, 13/6. szám, 18-21. p.
- Juhász Erika (2010): A felnőttképzés rendszere a Partiumi térségben. In Kozma Tamás - Ceglédi Tímea (szerk.): Régió és oktatás: A Partium esete. Debrecen, CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development – Hungary, 251-266. p.
- Kozma Tamás (2000): The Fourth Stage: Transatlantic Changes in Adult Education. In Kaufman, Will – Macpherson, Heidi Slettedahl (eds.) Transatlantic Studies. Lanham, The American University Press, 127-139. p.
- Papp Z. Attila (szerk.) (2005): Kihaszíratlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ
- Pusztai Gabriella (ed.) (2008): Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. [Régió és Oktatás IV.] Debrecen, CHERD, University of Debrecen
- Sári Mihály (2004): University-based Training for Adult Educators in Hungary. In Hinzen, Heribert – Ewa Przybylska (eds.) (2004): Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe. Bonn, IIZ DVV, 157-168. p.
- Süli-Zakar István (2010): A Partium régió esélyei a csatlakozás után. In Juhász Erika (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. [Régió és oktatás sorozat V. kötet.] Debrecen, CHERD, 15-24. p.
- Takács-Miklósi Márta (2010): Minőségirányítás és akkreditáció a felnőttképzésben. Doktori értekezés. (Témavezető: Juhász Erika Ph.D.) Debrecen, DE BTK



Hivatkozott honlapok:

- Bihari Szabadművelődési és Népfőiskolai Egyesület honlapja: www.biharinepfoiskola.hu
- EMKE (Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület) honlapja: www.emke.ro
- KultúrÁsz Közhasznú Egyesület honlapja: www.kulturasz.hu
- LeaRn projekt honlapja: <http://ni.unideb.hu/learn/>
- REVACERN projekt honlapja: www.revacern.eu
- TERD projekt honlapja: www.terd.unideb.hu



HAZAI KUTATÁSOK EREDMÉNYEI

Erdei Enikő

Tanulási motiváció és tanulást nehezítő tényezők különböző gazdasági aktivitású csoportok esetében

A munkaerő-piaci érdek vezérelte felnőttkori tanulás az aktív munkavállalók, a GYES-en, GYED-en lévők és az álláskeresők csoportját egyaránt érinti, tanulási szokásaik azonban eltérőek. Kutatásom során, megvizsgáltam ezen jegyek különbségeit a KultúrÁsz Közhasznú Egyesület szervezésében megvalósuló „A felnőttkori tanulás és elhelyezkedés a kelet-magyarországi térségben”c. kutatás alapján. A kutatás kétszáz kereső foglalkozással rendelkező és kereső foglalkozással nem rendelkező egyén tanulási szokásait mérte fel kérdőíves módszerrel. A válaszadók 69,5%-ának (139 fő) nincs kereső foglalkozása, a válaszadók 29,5%-nak (59 fő) van. A kereső foglalkozással nem rendelkezők közül 100 fő vallotta magát álláskeresőnek és 31 fő GYES-en, illetve GYED-en lévőnek, a fennmaradó 8 fő tanuló, háztartásbeli vagy nyugdíjas.

Öt fő kutatási kérdést jelöltem meg a kutatás kezdetekor. Kutatásom során vizsgáltam a felnőttkori tanulási motivációt, a felnőttkori tanulás nehezítő tényezőit, a tanulás finanszírozási módjait, a tanulás során igénybevett eszközöket és intézményeket az aktív munkavállalók, a GYES-en, GYED-en lévők és az álláskeresők körében. Igyekeztem feltárni ezáltal a három csoport felnőttkori tanulásának jellemző jegyeit és azok különbségeit. Jelen tanulmányban a tanulási motiváció és a tanulást nehezítő tényezők tekintetében megmutatkozó különbségek bemutatására nyílt alkalmam.

A felnőttkori tanulási motiváció

A kereső foglalkozással nem rendelkezőkre nagyobb arányban jellemző, hogy a felnőttkori tanulás számukra elsődlegesen munkaerő-piaci érdekeket szolgál (bár az egyéb motivációs tényezők is megjelennek mintegy másodlagos célként). (v.ö. Juhász, 2006) A nem foglalkoztatottak ugyanis 47%-ban tanulnak jobb állás reményében (esetükben feltételezhetően, bármilyen állás reményében), míg foglalkoztatott társaikra ez 22%-ban jellemző. Ebbe a 22%-ba tartozhatnak az előléptetésre várakozók. A magasabb jövedelmi indíttatás tekintetében a két csoport közötti különbség elenyésző, a munkával rendelkezők is magasabb jövedelemre törekednek ugyanis 24%-ban, nem dolgozó társaik pedig 31%-ban. Esetükben a Durkó Mátyás által a létfenntartási, hasznossági motívumok kerülnek előtérbe (Durkó, 1988). A magasabb jövedelem érdekében történő tanulás esetében Henczi Lajos úgynevezett egzisztenciális kényszerről beszél, amelyet a „nem konstruktív felfogással rendelkező

felnőttek” csoportjára jellemző tényezőnek tekint. Ebbe a csoportba Henczi többnyire alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, tanulástól elszakadt egyéneket sorol. (Henczi, 2005) A tanulás szeretetének tekintetében csekély különbség van a két csoport között, a foglalkoztatottak 22%-ban, a nem foglalkoztatottak 29%-ban tanulnak emiatt. Ami a bizonyítvány- és diplomaszerzési szándékot illeti, nincs különbség a két csoport között, a kereső foglalkozással rendelkezők és nem rendelkezők is 22%-ban tanulnak emiatt. A tudás hasznosíthatósága, a kíváncsiság, tisztázási szándék és a tudás-, képességfejlesztés érdekében történő tanulás tekintetében a munkával rendelkezők járnak élen.

1. táblázat

A tanulási motiváció különbsége a kereső foglalkozással rendelkezők és a kereső foglalkozással nem rendelkezők tekintetében

MOTIVÁCIÓ	Kereső foglalkozással rendelkezők (összesen 59 fő)		Kereső foglalkozással nem rendelkezők (összesen 139 fő)	
Az új tudás, információ azonnal hasznosíthatósága	35 fő	59%	62 fő	45%
Kíváncsiság, tisztázási szándék	22 fő	37%	34 fő	24%
Meglévő tudás, képességek továbbfejlesztése	44 fő	75%	99 fő	71%
Bizonyítvány-, diplomaszerzés	13 fő	22%	30 fő	22%
Magasabb jövedelem	14 fő	24%	43 fő	31%
Jobb állás	13 fő	22%	66 fő	47%
Tanulás szeretete	13 fő	22%	40 fő	29 %

Érdekes tény, hogy minden - lehetőségként felsorolt - tanulási indíték nagyobb arányban jellemzi a GYES-en, GYED-en lévőket. Munkanélküli társaikhoz képest motiváltabbnak tekinthetők, legyen szó munkaerő-piaci érdekről, bizonyítvány-, vagy diplomaszerzési szándékról, a meglévő tudás, készségek fejlesztéséről, vagy a tanulás szeretetéről. A két csoport motivációját tekintve nagyobb különbséget a tudás azonnali hasznosíthatóságának, a kíváncsiság és a bizonyítvány-, illetve diplomaszerzési szándék tekintetében fedezhetünk fel, ezen esetekben ugyanis 10%-os vagy ennél nagyobb különbség van a két csoport motivációjának tekintetében a GYES-en, GYED-en lévők javára. A kíváncsiságot egyébként Durkó az általa legmagasabb szintű tanulási motívumok, az etikai motívumok közé sorolta (Durkó,

1988), e tekintetében esetünkben a kismamák járnak élen. Egy korábban, 2006-ban végzett kutatás szerint a GYES-en, GYED-en lévők elsősorban érdeklődésből és az önképzés céljából tanulnak. (Engler, 2009)

2. táblázat

A tanulási motiváció különbsége a munkanélküliek és a GYES-en, GYED-en lévők tekintetében

MOTIVÁCIÓ	Kereső foglalkozással nem rendelkezők			
	Munkanélküliek (összesen 100 fő)		GYES-en, GYED-en lévők (összesen 31 fő)	
Az új tudás, információ azonnal hasznosíthatósága	42 fő	42%	16 fő	52%
Kíváncsiság, tisztázási szándék	21 fő	21%	11 fő	35%
Meglévő tudás, képességek továbbfejlesztése	69 fő	69%	23 fő	74%
Bizonyítvány-, diplomaszerzés	19 fő	19%	9 fő	29%
Magasabb jövedelem	29 fő	29%	11 fő	35%
Jobb állás	46 fő	46%	16 fő	52%
Tanulás szeretete	25 fő	25%	10 fő	32%

A felnőttkori tanulást nehezítő tényezők

„A felnőttek fő motivációs problémája, hogy hogyan kerüljék el, győzzék le az akadályozó tényezőket.” (Durkó, 1988) Henczi Lajos szerint, a felnőtt iskolai végzettsége nagyban meghatározza a tanulási motivációt (Henczi, 2005), éppen emiatt fordulhat elő, hogy az előzetes iskolai képzés képző hatásának nem megfelelő volta miatt egyfajta megmerevedés tapasztalható a felnőtt érdeklődésének terén (Durkó, 1971), ez pedig, valljuk be, az egyik legnagyobb nehezítő tényezője lehet a felnőttkori tanulásnak. A munkahelyi feladatok, mint tanulást akadályozó, nehezítő tényezők magától értetődően nagyobb arányban jellemzőek a kereső foglalkozással rendelkezőkre (51%), ám 8%-os arányban a kereső foglalkozással nem rendelkezők is nehezítő tényezőként jelölték meg ezt. Ennek hátterében állhat, hogy a kereső

foglalkozással nem rendelkezők lehetnek például civil szervezeti tagok, és ezáltal adódnak feladatok, teendők a szervezetben, mely tanulást akadályozó tényező lehet. (A kérdőívet kitöltők egy azon képzéssorozat résztvevői voltak, mely képzéssorozat bizonyos képzéseibe való bekapcsolódás előfeltétele volt a civil szervezeti tagság, így a fenti megállapítás valószínűsíthető.) A családi, baráti kötelezettségek és háztartási munkák nagyobb arányban akadályozzák a kereső foglalkozással nem rendelkezőket (24%-ban és 21%-ban), mint kereső társaikat, az ő esetükben a fenti két tényező aránya ugyanis 15% és 7%. A tényezők hátterében áll, hogy a 139 megkérdezett nem foglalkoztatott közül összesen 31 fő GYES-en, GYED-en lévő van, és a fennmaradó 108 fő (akik közül 100 fő munkanélküli, 8 fő nyugdíjas, háztartásbeli illetve tanuló) is javarészt nő. Ez magyarázat lehet tehát a két nehezítő tényező arányaira. Egyértelműen az anyagi nehézségek is nagyobb részben nehezítik a nem dolgozók felnőttkori tanulását (19%), mint dolgozó társaikét (10%). Érdekes továbbá, hogy a kereső foglalkozással rendelkezők közül egyetlen fő sem vélte úgy, hogy hobbija akadályozhatja tanulását, míg a nem dolgozók közül 4 fő nehezítő tényezőként tekint hobbijára.

3. táblázat

A tanulást nehezítő tényezők különbsége a kereső foglalkozással rendelkezők és a kereső foglalkozással nem rendelkezők tekintetében

TANULÁST NEHEZÍTŐ TÉNYEZŐK	Kereső foglalkozással rendelkezők (összesen 59 fő)		Kereső foglalkozással nem rendelkezők (összesen 139 fő)	
Munkahelyi feladatok	30 fő	51%	11 fő	8%
Családi, baráti kötelezettségek	9 fő	15%	33 fő	24%
Háztartási munkák	4 fő	7%	29 fő	21%
Személyes, egészségügyi problémák	1 fő	2%	5 fő	3,5%
Tanulási kudarcok	1 fő	2%	6 fő	4%
Anyagi nehézségek	6 fő	10%	26 fő	19%
Hobbi	0 fő	0	4 fő	3%
Motiváció hiánya	1 fő	2%	9 fő	6%
Választott képzés gyengesége	6 fő	10%	10 fő	7%

Jelentős eltérés figyelhető meg a családi, baráti kötelezettségek és a háztartási munkák, mint nehezítő tényezők tekintetében, előbbi ugyanis a GYES-en, GYED-en lévők felnőttkori tanulását 45%-ban nehezíti, a munkanélküliekét 19%-ban, utóbbi pedig a kismamákét 42%-ban, munkanélküli társaikét 15%-ban. A magyarázat magától értetődik: a gyermekneveléssel járó családi és háztartási kötelezettségek nagyobb mértékben akadályozzák a kismamákat. Anyagi nehézségeik azonban nagyobb mértékben akadályozzák a munkanélkülieket, mint GYES-en, GYED-en lévő társaikat, és a tanulási kudarcok is az ő esetükben vannak inkább jelen, a 31 megkérdezett kismama közül, ugyanis egyetlen fő sem tekintette ezt nehezítő tényezőnek. A motivációhiány is valamivel jelentősebb a munkanélküliek esetében (6%), melynek hátterében a munkanélküliség szociálpszichológiai hatásai állhatnak. A nehezítő tényezők tekintetében a kérdőívben felsorolt lehetőségeken kívül számos, elvontabb nehezítő tényező is felmerülhet, mint például az értelmes célok hiánya, irreális vagy túlságosan távoli célok, a visszacsatolás hiánya, a gyermekszerepbe való kényszerítés, az életvezetéstől idegen tanulási rend vagy akár a rossz, alkalmanként fenyegető csoportlégtér (Henczi, 2005). Érdekes az idő-tényezőn is elgondolkodni, ugyanis a kismamák csoportján kívül a Henzi Lajos által un. „konstruktív tanulásfelfogással bíró felnőttekre” is jellemző, hogy az erőforrásokat tekintve, az idő jelenik meg korlátozó tényezőként (Henczi, 2005).

4. táblázat

A tanulást nehezítő tényezők különbsége a munkanélküliek és a GYES-en, GYED-en lévők tekintetében

TANULÁST NEHEZÍTŐ TÉNYEZŐK	Kereső foglalkozással nem rendelkezők			
	Munkanélküliek (összesen 100 fő)		GYES-en, GYED-en lévők (összesen 31 fő)	
Munkahelyi feladatok	7 fő	7%	3 fő	10%
Családi, baráti kötelezettségek	19 fő	19%	14 fő	45%
Háztartási munkák	15 fő	15%	13 fő	42%
Személyes, egészségügyi problémák	3 fő	3%	2 fő	6%
Tanulási kudarcok	6 fő	6%	0 fő	0
Anyagi nehézségek	21 fő	21%	4 fő	13%



Hobbi	3 fő	3%	0 fő	0
Motiváció hiánya	6 fő	6%	2 fő	3%
Választott képzés gyengesége	8 fő	8%	2 fő	3%

A felnőttkori tanulási motiváció vizsgálatakor fény derült arra, hogy a megkérdezettek közül a kereső foglalkozással rendelkezők alapvetően motiváltabbak a felnőttkori tanulás tekintetében, mint kereső foglalkozással nem rendelkező társaik. Kivételt képez azonban a tanulás szeretete, a jövedelemszerzés és a jobb állás (kereső foglalkozással nem rendelkezők körében feltételezhetően bármilyen állás) miatt való tanulás, ez ugyanis inkább jellemzi a munkával nem rendelkezőket. A kismamák és az álláskereső tanulási motivációjának összehasonlításakor az az eredmény született, hogy a GYES-en, GYED-en lévők a kérdőívben felsorolt motivációs tényezők mindegyikének tekintetében élen járnak. A tanulást nehezítő tényezők vizsgálatakor azt a következtetést szűrtem le, hogy a kereső foglalkozással nem rendelkezők tanulását több tényező gátolja, nehezíti, kivételt képeztek természetesen a munkahelyi feladatok. A GYES-en, GYED-en lévők és az álláskereső tanulója közel azonosan gátolt, bár kisebb eltérések vannak a tényezők esetében.

Felhasznált irodalom:

- Durkó Mátyás (1971): A felnőttkor sajátosságai. NEVELÉS, MŰVELŐDÉS. Acta Pedagogica Debrecina sorozat, 52. Debrecen, Alföldi Nyomda. 53-57, 94-102. p.
- Durkó Mátyás: (1988): Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés. Debrecen, Kossuth Kiadó. 155-160. p.
- Engler Ágnes (2009): A tanulás megjelenési formái a gyermekgondozási szabadság alatt. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 258-265. p.
- Henczi Lajos (szerk.) – Bertalan Tamás – Retteg Zsolt (2005): Felnőttképzési menedzsment. Budapest, Perfect Gazdasági Tanácsadó. 25-30. p.
- Juhász Erika (2006): A XX. század kihívása: a munkanélküliség. In: Balipap Ferenc (szerk.): Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátyás. Budapest: Magyar Művelődési Intézet, 128-136. p.

Farkas Éva

Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői

Bevezetés

Az oktatási célú kutatások többsége a közoktatási rendszer vizsgálatára, az iskolarendszerű szakképzés tartalmi kérdéseire és a felsőoktatás aktuális változásaira fókuszál. Kevesebb figyelem összpontosul a felnőttképzési tárgyú kutatásokra, és nem állnak rendelkezésre a rendszerfejlesztést megalapozó aktuális kutatási eredmények annak ellenére, hogy a felnőttképzési rendszer mind minőségében, mind mennyiségében legalább ugyanolyan jelentős szerepet tölt be az oktatási struktúrában, mint a szakképzési vagy a felsőoktatási szféra. Jelenleg 9220 felnőttképzési intézmény vállal szerepet a felnőttek tanulási folyamatainak szervezésében és lebonyolításában, ebből 1502 intézmény akkreditált. Évről évre nő a felnőttképzésben résztvevők száma is. 2010-ben 652590, 2011-ben 718079 felnőtt vett részt szervezett általános, szakmai vagy nyelvi képzésben. Ez a szám semmiképpen nem tekinthető elenyészőnek, az aktív korú (15-64 éves) népesség (Magyarországon 2010-ben 6,7 millió fő) kb. 10%-áról van szó.

A felnőttképzési intézmények tartalmi működésére vonatkozó kutatások hiátusa indokoltá tette, hogy lefolytassunk egy, az akkreditált felnőttképzési intézmények működéséről átfogó képet nyújtó kutatást¹⁴. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet Andragógiai Kutatócsoport által megvalósított kutatás az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőit mérte fel. Munkánkat hiánypótlónak és aktuálisnak tartjuk, melynek eredményeképpen alaposabban megismerhetjük a Magyarországon működő felnőttképzési intézmények differenciált jellemzőit, működési struktúráit. A kutatási eredményekre alapozottan javaslatokat is megfogalmaztunk a felnőttképzési rendszer fejlesztése érdekében¹⁵.

¹⁴ A kutatás a Bólyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával valósult meg.

¹⁵ A kutatás eredményeit 2012 tavaszán publikáltuk: Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett - Kulcsár Nárcisz – Leszko Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői. SZTE JGYPK FI, Szeged.

A kutatás célja, módszerei

Felnőttképzésnek – a magyar jogi terminológia szerint – csak az iskolarendszeren kívül folytatott általános, nyelvi és szakmai képzést nevezzük. Kutatásunkban ezt a felnőttképzési rendszert elemeztük, eredményeink, megállapításaink az iskolarendszeren kívüli tevékenységet végző felnőttképzési intézményekre és az általuk – saját képzési program alapján – szervezett általános, nyelvi, szakmai képzések rendszerére és az ezekben a képzésekben résztvevő felnőttekre vonatkoznak.

Strukturált kérdőíves lekérdezéssel 6 szempont szerint (intézmények általános adatai, működési adatai, képzési kínálat, felnőttképzési szolgáltatások, esélyegyenlőség, jogi szabályozás) vizsgáltuk az intézményrendszert. A kutatás teljes körű mintavételen alapult, a mintát – a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet adatbázisában szereplő – érvényes akkreditációval rendelkező, felnőttképzési tevékenységet folytató képző intézmények alkották. Az 1488 képző intézményhez eljuttatott kérdőívből 297 feldolgozható kérdőív érkezett vissza (1. ábra), ez a teljes alapsokaság 20%-a, amely lehetővé teszi, hogy a kapott kutatási adatokkal leírjuk az akkreditált felnőttképzési intézményekben folyó szakmai munkát, a jogszabályi követelményeknek való megfelelést, az intézmények vélekedését, felkészültségük mértékét a felnőttképzés tartalmi követelményeinek megvalósítására.

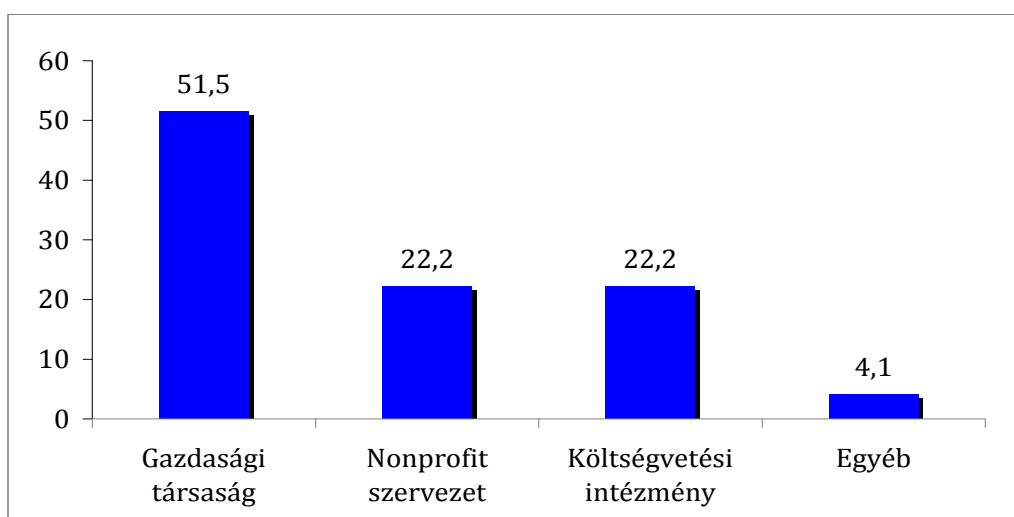
1. ábra: A hazánkban működő és a válaszadó akkreditált felnőttképzési intézmények száma régiók szerint (db)



A vizsgált intézmények általános adatai

A válaszadó intézmények jogi forma szerinti megoszlását összevetettük az Országos Statisztikai Adatgyűjtő Programban (továbbiakban: OSAP) szereplő adatokkal. A mintánkban szereplő intézmények jogi forma alapján jól reprezentálják az országos eloszlást. A felnőttképzési intézmények több mint fele gazdasági társaságként működik, s azonos arányban működnek a felnőttképzési piacon a nonprofit szervezetek és a költségvetési intézmények (2. ábra).

2. ÁBRA: A VÁLASZADÓ INTÉZMÉNYEK JOGI FORMA SZERINTI MEGOSZLÁSA (%)



A felnőttképzési akkreditációt életre hívó jogszabály megjelenése és hatálybalépése után az első intézmények 2002-ben akkreditáltatták magukat, melyek között jellemzően a regionális képző központokat, a tudományos ismeretterjesztő társaságokat és a nagyobb szervezeteket találjuk. Az intézmény-akkreditációk csúcspontját a 2003-as év jelentette, amikor egyre több intézmény látta meg az akkreditációban rejlő lehetőségeket.

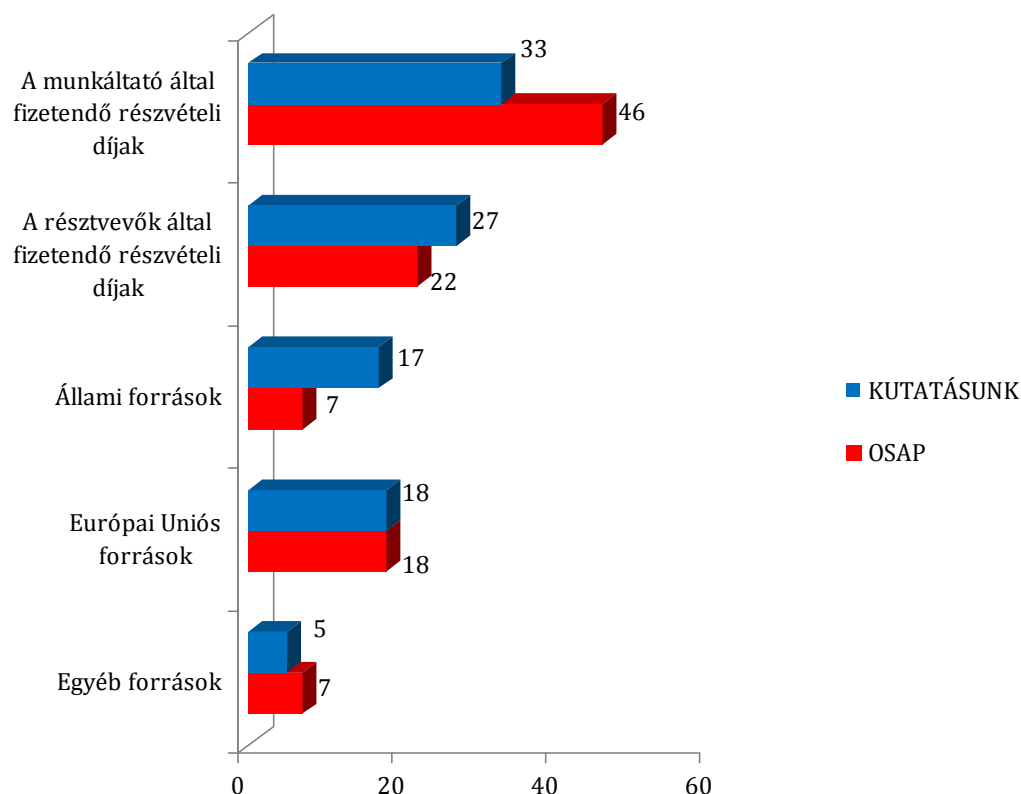
Az intézmények működési adatai

Az intézmények működési adatain belül elsősorban az intézmények bevételi forrásait, a felnőttképzési területen dolgozók munkakör szerinti foglalkoztatási formáit, iskolai végzettségét, valamint a működés tárgyi feltételeit vizsgáltuk.

A felnőttképzési rendszer működtetésének és működésének legfontosabb szakmapolitikai szabályozó eszköze a finanszírozás. A finanszírozásra vonatkozó saját kutatási adatainkat összevetettük az OSAP adataival. A két adatsor erősíti

egymást. A költségviselő aktorok vizsgálata azt mutatja, hogy – az állami források folyamatos csökkenése mellett – a felnőttképzésben résztvevők közel felének (2010-ben 46%-ának) a munkáltatója fizeti a képzés költségeit, a második legnagyobb finanszírozó pedig maga az egyén. Az OSAP adatait saját kutatásunk eredményei is alátámasztják. A vizsgált intézmények bevételeinek 33%-át a munkáltatók által fizetett részvételi díjak alkotják, ezt követik az egyéni befizetések, majd az EU források (3. ábra).

3. ábra: Az intézmények bevételeit kitevő források megoszlása 2010-ben (%)
(Forrás: OSAP 2010 és saját kutatási adatok)

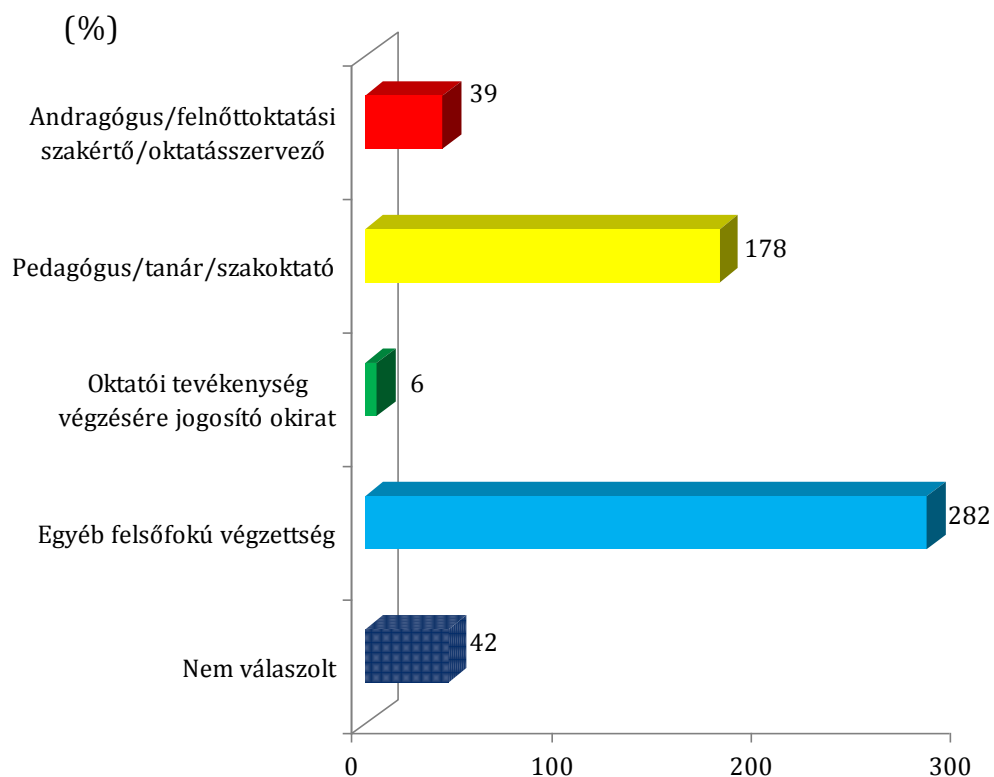


Az adatokból tehát azt láthatjuk, hogy a felnőttképzési programok legnagyobb megrendelője a munkáltató, illetve maga az egyén. Ebből a szempontból a felnőttképzési piacot a kínálatvezéreltség mellett a keresletvezéreltség is jellemzi, hiszen a megrendelő igényei befolyásolják a kínálat alakulását és a munkáltatók által generált szükségletek és igények proaktivitásra készítetik a képző intézményeket. A munkáltatók általi források (vagy a szakképzési hozzájárulás terhére vagy saját költségre) a felnőttképzés bevételeinek igen jelentős arányát képezik. Érthető módon, erre a keresletre jelentős (és általában jó színvonalú) kínálat épült rá: az 1500 akkreditált felnőttképzési intézmény nagy része részt vesz a munkáltatók saját dolgozóik részére biztosított képzések megszervezésében és lebonyolításában. A 2012. január 1-jén hatályba lépett, a szakképzési hozzájárulásról és a képzés

fejlesztésének támogatásáról szóló 2011. évi CLV. törvény már nem ad lehetőséget arra, hogy a vállalkozások közvetlenül költsenek saját dolgozóik továbbképzésére. A szakképzési hozzájárulás rendszere nem volt hibátlan, érdemes lett volna régió és ágazat specifikusan, esetleg a foglalkoztatottak létszámához viszonyítva átgondolni. Megszüntetni viszont hiba volt a munkaerő-piacon közvetlenül hasznosuló – éves szinten 70-90 milliárd forintot jelentő – forrást. Ez a döntés lehetetlen helyzetbe hozhatja a magyar felnőttképzési rendszert, hiszen ahogy az OSAP adatai és a saját kutatási eredményeink is mutatják a felnőttképzés bevételeinek közel felét jelentette ez a típusú forrás és az akkreditált intézmények jelentős része érdekelt volt ebben a képzési típusban. Ezzel együtt tovább csökken majd Magyarországon a felnőttképzésben résztvevők száma, pedig ezen a területen már így is a sereghajtók között vagyunk Európában. És ez nem elsősorban statisztikai kérdés: folyamatos képzés nélkül a magyar munkaerőnek esélye sem lesz a válság utáni munkaerőpiacon.

Az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól szóló 24/2004. (VI.22.) FMM rendelet 1. számú melléklete rögzíti a kötelezően foglalkoztatásra irányuló jogviszonyban álló képzésért felelős vezető végzettségét. Kutatásunk során vizsgáltuk a vonatkozó jogszabálynak való megfelelést, azaz a felnőttképzésért felelős személy beosztását, végzettségét és képesítését. A felnőttképzésért felelős beosztását tekintve sokféle választ kaptunk. A legjellemzőbbek között a következők szerepeltek: igazgató (felnőttképzési, képzési, műszaki, oktatási, program, szakmai, szervezési, ügyvezető), igazgatóhelyettes, felnőttképzési vezető, oktatásszervező. A felnőttképzésért felelős vezetők végzettségét vizsgálva (ha a felnőttképzésért felelős személy többfajta képesítéssel is rendelkezett, akkor az intézmények mindegyiket megnevezték) túlnyomó többségük valamilyen főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezik.

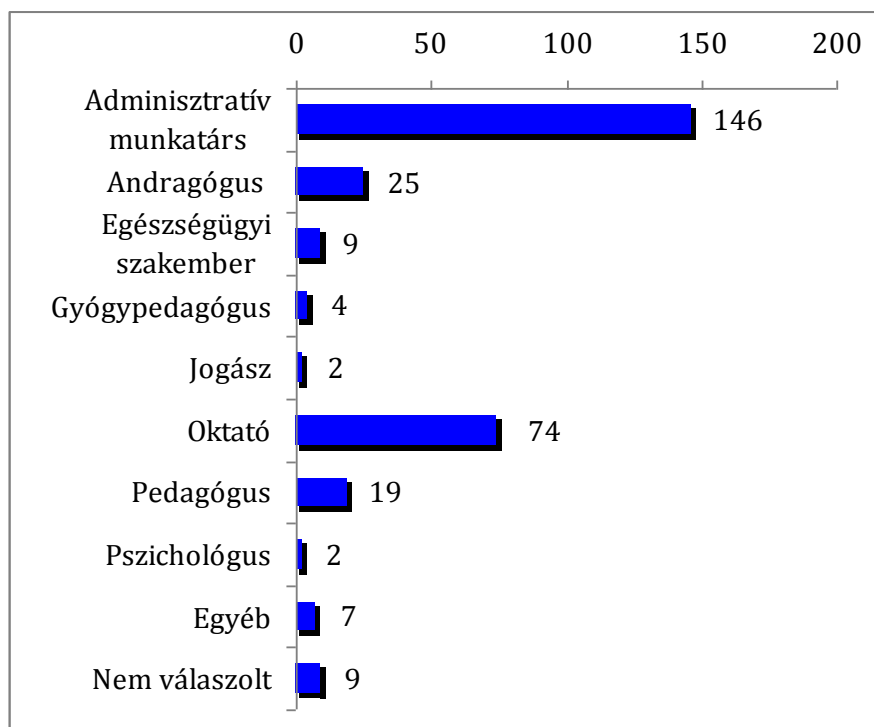
4. ábra: A felnőttképzésért felelős vezetők iskolai végzettségének megoszlása



A válaszadó intézmények csupán 15%-ában (39 intézmény) rendelkezik a felnőttképzésért felelős személy andragógiai vagy más felnőttképzéshez kapcsolódó szakmai végzettséggel (4. ábra).

A képzésszervezésen túl az akkreditált felnőttképzési intézményeknek felnőttképzési szolgáltatásokat is kötelezően nyújtaniuk kell. Érdeemes megvizsgálni, hogy kik nyújtják azokat a szolgáltatásokat, amelyek biztosításával a tanulmányokban való eredményes előrehaladásban és/vagy munkaerő-piaci boldogulásában kell segítséget nyújtanunk a felnőtt számára. A vizsgált intézményekben jellemzően az adminisztratív munkatársak (146 intézményben) és az oktatók (74 intézményben) biztosítják a felnőttképzési szolgáltatásokat (5. ábra). A felnőttképzési szolgáltatások megvalósításához a szakembereknek rendelkezniük kell andragógiai, pedagógiai, pszichológiai ismeretekkel, ezért elgondolkodtató, hogy az adminisztratív munkatársak mennyire képesek szakszerűen nyújtani az egyes felnőttképzési szolgáltatásokat.

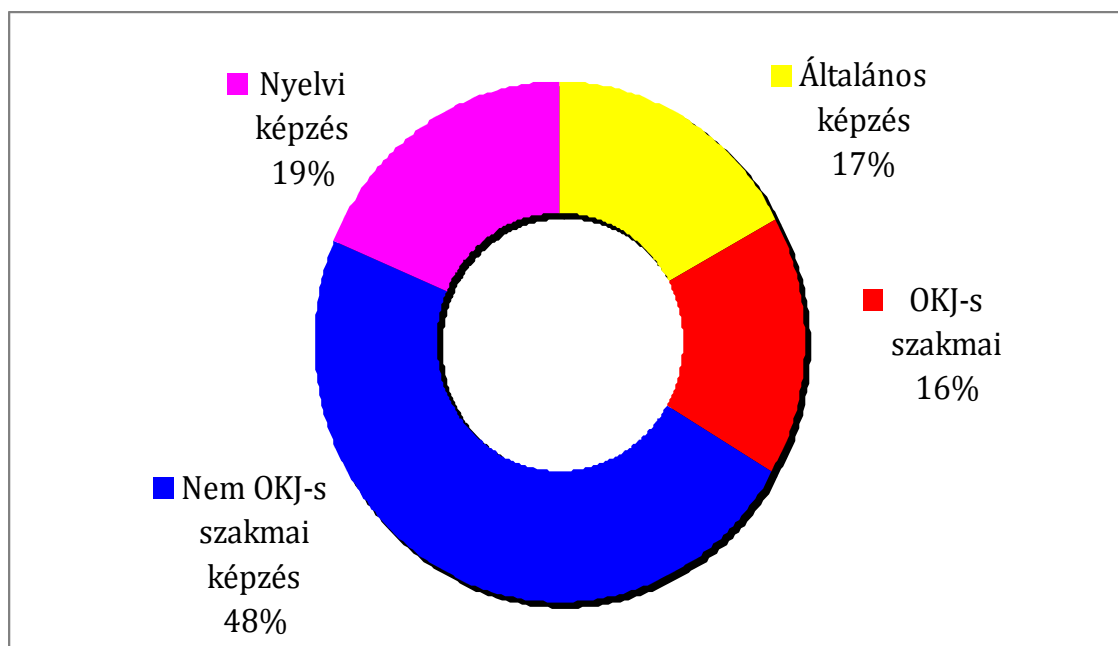
5. ábra: A felnőttképzési szolgáltatásokat nyújtó szakemberek



Az intézmények képzési adatai

A 2001. évi CI. törvény értelmében a felnőttképzés célja szerint általános, nyelvi illetve szakmai képzés lehet. Az OSAP adatai szerint 2010-ben 1389 intézmény folytatott felnőttképzési tevékenységet, pontosabban ennyien szolgáltatott adatot az általuk végzett felnőttképzési tevékenységről. Arra a kérdésünkre, hogy hány képzést indítottak 2010-ben, 289 akkreditált felnőttképzési intézmény válaszolt. Ez az OSAP-ban szereplő 1389 intézménynek 21%-a. A kutatásunkban résztvevő intézmények összesen 13078 képzést indítottak, míg az OSAP-ba adatokat szolgáltató intézmények 56942 képzést szerveztek 2010-ben. E tekintetben is a kutatásunk adatai arányosan viszonyulnak az OSAP adataihoz: közel negyedét teszik ki a felmérésünkben szereplő intézmények által megjelölt képzések az OSAP-ba adatokat szolgáltató felnőttképzési intézmények képzéseinek. A válaszadók által indított tanfolyamok közel fele (6263 képzés) nem OKJ-s szakmai képzés volt. A tanfolyamok közel ötöde (2446 képzés) nyelvi képzés volt. Kevesebb (2258) általános képzést, illetve 2111 OKJ-s szakmai képzést szerveztek az akkreditált felnőttképzési intézmények (6. ábra).

6. ábra: A vizsgált felnőttképzési intézmények által indított képzések aránya képzési kategóriák szerint 2010-ben



A vizsgálatba vont képző intézmények által indított képzések és a képzéseken résztvevő felnőttek számát szintén érdemes összehasonlítani az OSAP adataival. Az 1. táblázat adatsora kutatásunk reliabilitását erősíti, azaz jól méri a felnőttképzési

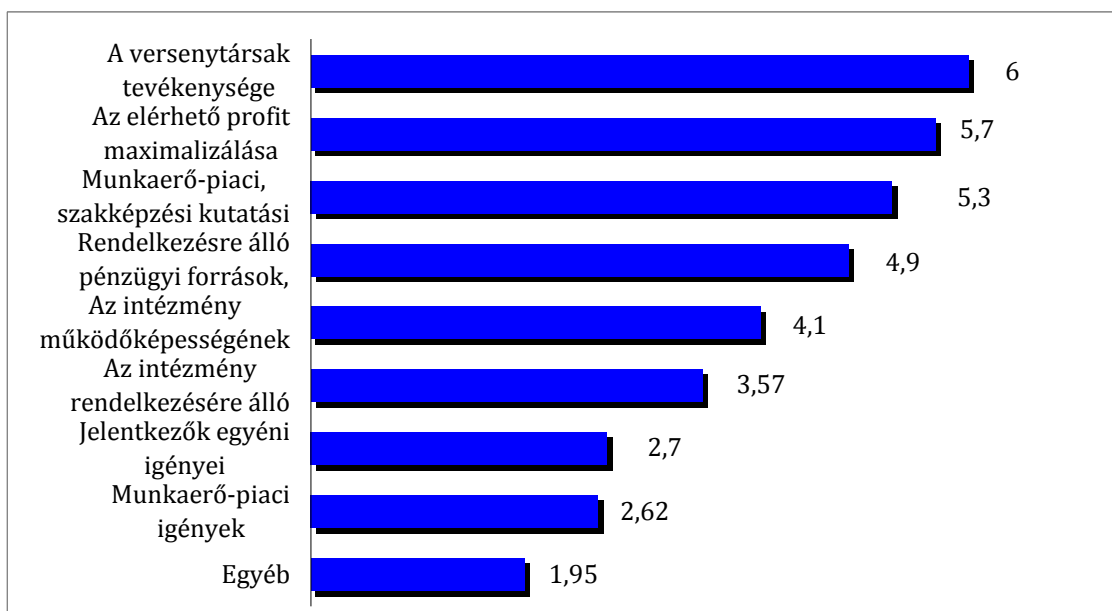
aktivitást és tevékenységet. A 1403 ténylegesen működő akkreditált intézmény, illetve az OSAP-ba adatokat szolgáltató 1389 intézmény 21%-áról (297 intézmény) gyűjtöttünk információkat. Ha összehasonlítjuk az OSAP adatait és a saját kutatásunk adatait a 2010-ben indított tanfolyamok és az azokon résztvevő felnőttek tekintetében, akkor azt látjuk, hogy a 2010-ben indított összes képzés 23%-áról és a képzésben résztvevő felnőttek 28%-áról kaptunk adatokat kutatásunk során. Ez mindenképpen olyan minta nagyság, amely megbízhatóvá teszi adatainkat és lehetőséget ad általános tendenciák megfogalmazására.

1. táblázat: Képzési és létszám adatok 2010-ben a saját kutatásunk illetve az OSAP adatai alapján db/%
(Forrás: OSAP 2011)

Képzések száma 2010-ben	A kutatásban szereplő (289) válaszadó akkreditált felnőttképzési intézmény adatai alapján (db)	Az OSAP-ban szereplő (1389) felnőttképzést folytató intézmény adatai alapján (db)	Arány (%)
Indított általános képzések	2258	4797	47%
Indított OKJ-s szakmai képzések	2111	6749	31 %
Indított nem OKJ-s szakmai képzések	6263	22710	28%
Indított nyelvi képzések	2446	22686	11%
Összesen	13078	56942	23%
A képzéseken résztvevők száma 2010-ben	A kutatásban szereplő (289) válaszadó akkreditált felnőttképzési intézmény adatai alapján (fő)	Az OSAP-ban szereplő (1389) felnőttképzést folytató intézmény adatai alapján (fő)	Arány (%)
Az általános képzéseken	38038	84375	45%
Az OKJ-s szakmai képzéseken	103557	106553	25%
A nem OKJ-s szakmai képzéseken	27081	364668	28%
A nyelvi képzéseken	14552	96634	15%
Összesen	183228	652590	28%

Megkérdeztük az intézményeket, hogy képzési struktúrájuk kialakítása során milyen szempontokat vesznek figyelembe. Az eredményeket a 7. ábra mutatja. Mivel sorrendezést kérdeztünk, így a legkisebb érték jelzi, hogy melyik szempontot veszik első helyen figyelembe.

7. ábra: A képzési kínálatot alakító szempontok rangsor szerinti átlagai



Első helyen egyéb szempontok alakítják a képzési kínálatot, úgymint a megbízó vállalat konkrét képzési igénye, vállalati stratégia, fizetőképes kereslet. A második szempont a munkaerő-piaci igények figyelembe vétele, vagyis hogy milyen létszámú és összetételű munkaerőre van szüksége a képzési piac másik fő érdekszférájának: a munkaadónak. Ez azért érdekes, mert a kutatások sorra bizonyítják, hogy eltérés van a munkaerő-piaci kereslet és a kínálat között. Vagyis a rendelkezésre álló munkaerő egy része nem olyan képesítéssel, kompetenciával rendelkezik, amellyel érvényesülni tudna a munkaerőpiacon. Feltehetőleg a válaszokban volt egyfajta megfelelési kényszer a kérdőívet kitöltők részéről. E kérdéskör vizsgálata céljából kontrollkérdéseket alkalmaztunk arra vonatkozóan, hogyan mérik a képző intézmények a munkaerő-piaci igényeket, illetve mennyire vannak tisztában az adott régió hiány- és túltelített szakmaival. Tovább elemezve a kérdést a harmadik leginkább figyelembe vett szempont a jelentkezők egyéni igényei. Az eredmények alapján a felnőttképzési intézmények szem előtt tartják az eltérő motivációval, célokkal, igényekkel rendelkező potenciális munkavállalók (képzésben résztvevők) és a munkáltatók igényeit is. Joggal merül fel bennük a kérdés, hogy milyen információs adatbázis áll rendelkezésükre, illetve hogyan lehet közös nevezőre hozni az esetlegesen eltérő igényeket? Meghatározóak a képzések tervezésénél a rendelkezésre álló személyi és tárgyi feltételek is. Az intézmény

működőképességének fenntartását, valamint a rendelkezésre álló pénzügyi forrásokat, támogatásokat is figyelembe veszik a képzők az éves képzési terv összeállítása során. Kevésbé alapoznak a rendelkezésükre álló munkaerő-piaci, szakképzési kutatási eredményekre illetve az elérhető profit maximalizálására. A válaszadók átlagosan utolsó helyen veszik figyelembe a versenytársak tevékenységét. Véleményünk szerint a konkurenciaelemzés jó módszer a képzési szükséglet meghatározására. A versenytársak képzési kínálatának elemzése által ugyanis meghatározhatóak a képzési hiányok.

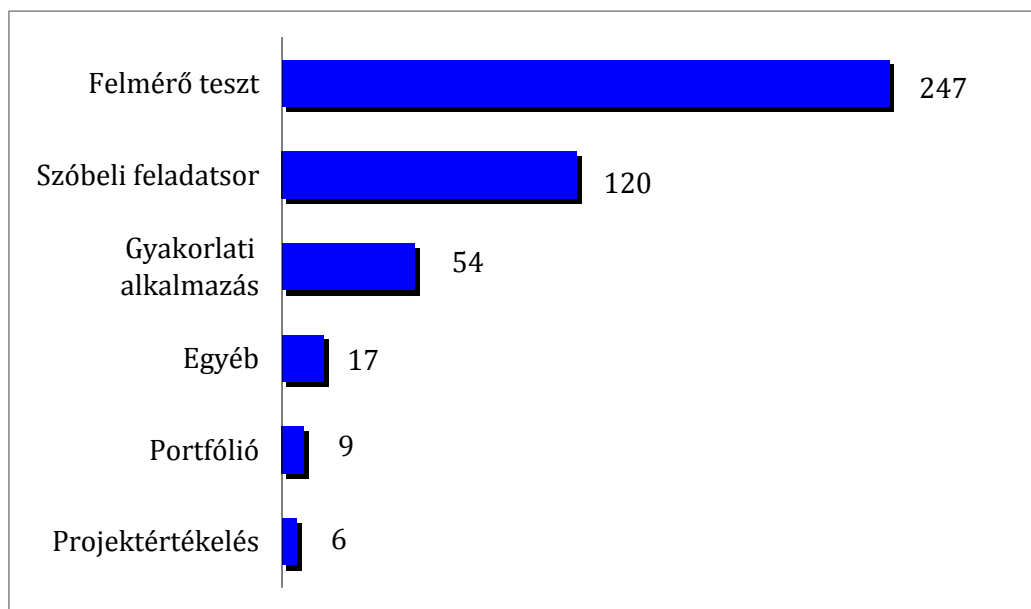
Felnőttképzési szolgáltatások

A felnőttképzési szolgáltatás olyan szolgáltatás, amely a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul. Az akkreditált felnőttképzési intézményeknek legalább 2 felnőttképzési szolgáltatást kell nyújtaniuk, amelyek közül az egyik – az előzetes tudás felmérése – kötelezően nyújtandó a felnőttképzési törvény előírása szerint.

A felnőttképzési intézmények többsége – a jogszabályi előírás minimumának eleget téve – két felnőttképzési – jellemzően ingyenesen igénybe vehető – szolgáltatást nyújt az érdeklődők számára. A leginkább felajánlott – egyben kötelező – szolgáltatás az előzetes tudásszint felmérése, ezt követi a képzési szükséglet felmérése és képzési tanácsadás (az intézmények 61%-ánál), valamint az álláskeresési tanácsadás (az intézmények 36%-ánál). Kisebb arányban ugyan, de lehetőség van pályaválasztási, pályaaorientációs, pályakorrekciós illetve elhelyezkedési tanácsadáson részt venni az intézményeknél. A jogi tanácsadás, a mentorálás, a mentálhigiénés-, illetve rehabilitációs tanácsadás, a tutorálás, a karrier tanácsadás kevésbé szerepel a képző intézmények kínálatában.

Az előzetes tudás felmérésének módszertanára az intézmények 2 választ jelölhettek meg. Az intézmények döntő többsége 83,2%-a (247 intézmény) az írásbeli tesztet preferálja, az intézmények 40,4%-a (120 intézmény) alkalmaz szóbeli feladatsort az előzetes tudás felmérésére. 54 intézmény végez gyakorlati feladattal történő felmérést, a többi mérőeszköz alkalmazása alacsony számban került említésre (8. ábra).

8. ábra: A válaszadó intézmények által az előzetes tudás mérésére használt legjellemzőbb mérőeszközök (db)



Azt is vizsgáltuk, hogy a felmért tudás beszámítására milyen lehetőséget kínálnak a felnőttképzési intézmények. A törvényi rendelkezés szerint az akkreditált felnőttképzési intézményeknek nem csupán az előzetes tudás mérését, hanem beszámítási lehetőségét is kötelező nyújtaniuk a felnőttek számára. Legnagyobb arányban az intézmények (151 intézmény) a beszámításnak azt a módját preferálják, amikor a felnőttek ismeretanyagához képest alakítják ki a tananyagot. 139 intézmény az előzetes tudás alapján felmentést biztosít az óralátogatás alól, 74 intézmény rövidebb képzési időt nyújt, csökkentve ezzel a felnőtt tanulásba fektetett idejét és energiáját. 64 intézmény egyéni tanulási utak kialakítását teszi lehetővé.

Esélyegyenlőség biztosítása

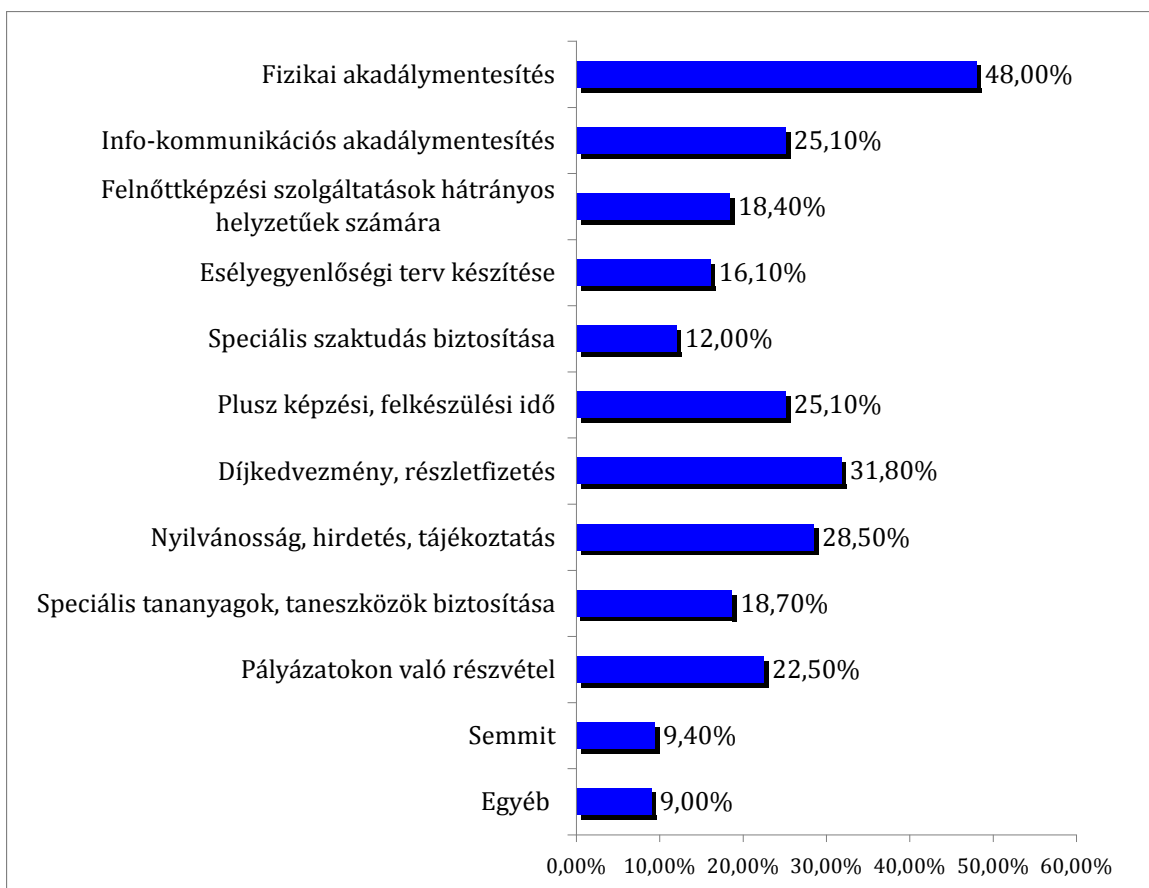
Az esélyegyenlőség biztosításának aspektusait vizsgálva arra voltunk kíváncsiak, hogy a hazánkban működő akkreditált felnőttképzési intézmények hogyan biztosítják az egyenlő esélyű hozzáférést képzéseikhez, hogyan értelmezik az esélyegyenlőség gyakorlati megvalósulásának kritériumait, különös tekintettel a fogyatékossgal élőkre.

A fogyatékossgal élő felnőttek képzési lehetőségeinek vizsgálata több szempontból is indokolt. A fogyatékossgal élők gazdasági aktivitása rendkívül alacsony, foglalkoztatásuk jelentősen elmarad a többségi társadalomfoglalkoztatási mutatóitól, illetve a fogyatékossgal élők foglalkoztatási adatainak európai uniós átlagától. Foglalkoztatásuk alacsony szintje nemcsak fizikai korlátozottságukból, hanem

jellemzően alacsony iskolai végzettségi szintjükből is adódik. Elengedhetetlen foglalkoztathatóságuk javítása, amely elsősorban képzésbe történő bevonásukkal érhető el, ehhez azonban speciális tudású szakemberek, másrészt fokozott személyi, tárgyi és módszertani feltételek szükségesek. A felnőttképzés nem csupán szakmai ismeretek, kompetenciák, készségek fejlődéséhez járul hozzá, hanem hozzásegíthet a társadalom periferiáján rekedt emberek aktív társadalmi szerepvállalásához.

Az esélyegyenlőség kapcsán először arról kérdeztük az akkreditált intézményeket, hogy mit tesznek annak érdekében, hogy mindenki egyenlő eséllyel férhessen hozzá az általuk kínált képzésekhez és szolgáltatásokhoz. A zárt kérdésen belül az intézmények számára több válasz is megjelölhető volt. A 9. ábrán látható, hogy az intézmények 129 esetben (48%) jelölték a fizikai akadálymentesítés biztosítását, 67 (25,1%) esetben az info-kommunikációs akadálymentesítést. A válaszadó intézmények közül 49 (18,4%) jelölte, hogy nyújt kifejezetten hátrányos helyzetűeknek szóló felnőttképzési szolgáltatásokat. Esélyegyenlőségi tervet 43 (16,1%) intézmény készít. A speciális szaktudás biztosítása 32 (12%) intézménynél merült fel, a plusz képzési idő, felkészülési idő 67 (25,1%), a díjkedvezmény és a részletfizetés biztosítása pedig 85 (31,8%) válaszadónál szerepelt. Fontosnak tartják a nyilvánosság, hirdetés és a tájékoztatás kérdését, hiszen 76 (28,5%) esetben választották. 50 (18,7%) intézmény speciális tananyagokat és taneszközöket biztosít, 60 (22,5%) képző pályázatokon vesz részt. A válaszadó intézmények közül 25 (9,4%) intézmény semmit nem tesz az esélyegyenlőség biztosításáért. 24 (9%) intézmény az egyéb válaszlehetőséget jelölte meg. Az egyéb válaszok között kiemelendőnek tartjuk azt a választ, miszerint van olyan intézmény, amely rendszeres kapcsolatot tart a fogyatékkal élők érdekképviselőivel (AOSZ, ÉFOÉSZ, MVGYOSZ, MEOSZ, SINOSZ). Több intézmény szerint fontos az elfogadó tanár és légkör valamint az, hogy kis létszámú csoportokban valósuljon meg az oktatás. Van, aki biztosít jelnyelvi tolmácsot és gyermekfelügyeletet, illetve van olyan intézmény, ahol rendelkezésre áll rehabilitációs szakember is.

9. ábra: Mit tesznek annak érdekében, hogy mindenki egyenlő eséllyel férjen hozzá az általuk kínált képzésekhez és szolgáltatásokhoz? (%)



Jogi szabályozás, akkreditáció

A felnőttképzésre vonatkozó törvényi szabályozás legnagyobb előnye az egységes követelményrendszer, a szabályozottság és az átláthatóság, valamint az, hogy meghatározza a felnőttképzési tevékenység minimális feltételeit. Az intézmények 21%-a úgy véli, hogy meglehetősen túlszabályozott, bonyolult, nehezen értelmezhető, merev és rugalmatlan a jogszabályi rendszer. A törvény hátrányaként említették továbbá a felnőttképzést érintő jogszabályok gyakori módosítását, illetve, hogy a jogi szabályozás túl általános, nem tesz különbséget képzők és képzések között.

Az intézmények 59%-ának gondot okoz a jogszabályok értelmezése. Leginkább az állandó változások okoznak nehézséget. További gondot jelent a kapcsolódó jogszabályokban történő eligazodás, valamint a nem egyértelmű formai és tartalmi követelményeknek való megfelelés nehézsége. Szintén figyelemre méltó, hogy ezeknek a problémáknak a megoldása céljából a válaszadó intézmények 40%-a külső felnőttképzési szakértőkhöz fordul segítségért.

A felnőttképzési intézmények többsége az intézmény-akkreditációt elsősorban a minőségi működés biztosítása, valamint az állami és az európai uniós támogatásokhoz és forrásokhoz történő hozzáférés céljából kérelmezte. Az intézmények több mint fele ezt a két legfontosabb szempontot nevezte meg az intézmény-akkreditáció előnyeként is. A képző intézmények egyöntetű véleménye szerint az intézmény-akkreditáció legnagyobb hátránya, hogy túl sok adminisztrációs teherrel jár, túlzott dokumentációt igényel, valamint rendkívül bürokratikus.

A program-akkreditáció kapcsán a legnagyobb előny szintén az állami és európai uniós forrásokhoz, valamint a szakképzési hozzájáruláshoz való hozzáférés, valamint az áfa-mentesség biztosítása. Hátránya csakúgy, mint az intézmény-akkreditációnak a bonyolult és túl sok adminisztráció. További hátrányként említették az intézmények, hogy a program-akkreditáció nem rugalmas, a program akkreditálása után nem változtatható, így nem lehet figyelembe venni a megrendelő igényeit.

A jogszabályok hátrányainak megszüntetése érdekében az intézmények szerint a törvényi szabályozásnak jobban figyelembe kellene vennie a képzésben résztvevők és a munkáltatók érdekeit és jogszabály módosítás esetén a szakmapolitikai döntéshozóknak egyeztetni kellene az érdekeltekkel. Az intézmények fontosnak tartják az adminisztrációs teher csökkentését, a felnőttképzési akkreditáció egyszerűsítését, a felnőttképzési normatíva visszaállítását és hogy egy minisztérium irányítása alá tartozzon a terület. Javaslatként fogalmazódott meg továbbá, hogy ki kell dolgozni a független mérés-értékelési és vizsgarendszert.

Befejezés

A tanulmány írásának időpontjában a Nemzetgazdasági Minisztérium már elkészítette a felnőttképzési koncepció vitaanyagát. A kormányzati tervek szerint 2012 őszén kerül sor a felnőttképzési stratégia kidolgozására és a felnőttképzési rendszer működését meghatározó jogszabályok módosítására.

A felnőttképzési rendszer jelenleg differenciált módon fejlődik. Újraszabályozásának célja az kell legyen, hogy az intézmény és szolgáltatásrendszert egy magasabb színvonalú – a felnőtt tanuló szükségleteit, igényeit középpontba állító –, komplexebb szolgáltatásokat nyújtó (intézmény)rendszerré fejlessze. Ezzel párhuzamosan olyan szakmapolitikai környezetet kell, hogy teremtsen, amely támogatja a rugalmas, hatékony, keresletvezérelt felnőttképzési piac létrejöttét és hatékony működését. A stratégia és az új jogszabálycsomag évekre, évtizedekre kijelöli a felnőttkori tanulási folyamatok irányait, prioritásait. Ezért rendkívül fontos, hogy az új jogszabályok egy reális helyzetelemzésre alapozva, széles szakmai párbeszédre és konszenzusra épülve készüljenek el. Csak reményünk lehet arra, hogy a szakmapolitikai döntéshozók az új jogi szabályozás kialakításakor figyelembe veszik a rendelkezésre álló felnőttképzési kutatások releváns eredményeit és a koncepcionális döntések előtt érdemi szakmai párbeszédet kezdeményeznek a rendszer működtetésében érdekelt felekkel.



Felhasznált irodalom:

- OSAP (2010): A felnőttképzésbe beiratkozottak száma a költségviselők megoszlása szerint <https://statisztika.nive.hu/>
- OSAP (2011): A képzést folytató intézmények száma; A képzések (tanfolyamok) száma; A képzésbe beiratkozottak száma 2011-ben. <https://statisztika.nive.hu/>
- 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
- 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról
- 24/2004. (VI.22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól
- Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett - Kulcsár Nárcisz – Leszko Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői. SZTE JGYPK FI, Szeged

Miklósi Márta

Felnőttképzési akkreditáció hazánkban – egy kutatás eredményei

1. Bevezető gondolatok

Hazánkban a rendszerváltást követően, a kilencvenes évek első felétől kezdődően formálódott az akkreditációs tevékenység átfogó rendszere az oktatásban, amely kiterjedt a köz-, felső- és felnőttoktatás területére is, és az egyes akkreditációval foglalkozó szervezetek körében hamar megjelent a szakmává szerveződés igénye. A felnőttképzésben az ehhez kapcsolódó jogszabályi háttér 2001-ben jött létre, a felnőttképzési törvény megszületésével. E a jogszabály több okból kifolyólag kívánta előírni az akkreditáció bevezetését a felnőttképzésben, a két legfontosabb indok az ellenőrizhetőség és a képzést igénybevevők, a fogyasztók érdekeinek védelme. Ugyanis a felnőttképzési piac nagyon sokszínű, rugalmas, megtalálhatjuk itt a kisebb és a nagyobb képző szervezeteket egyaránt, amelyek mind alkalmazkodni próbálnak a munkaerőpiaci képzési igényekhez. A piac szabályai nagyon erősen hatnak, ilyen esetben önszabályozása mellett egy erős, garantált fogyasztóvédelemre is szükség van, elsősorban az egyének, a szolgáltatást igénybe vevők védelme érdekében (Sum 2002:354).

Időszerű volt az minőségirányítási rendszerek, akkreditáció bevezetése a felnőttképzés területén, mivel ez az a terület, amely a képzési rendszerből a legszorosabban kapcsolódik a munka világához, a gazdasághoz, ahol pedig a minőségirányítási rendszerek kiépítése minden gazdasági szervezet számára alapvető követelmény. A felnőttképzési akkreditáció céljaként a jogszabályoknak megfelelő, vevőközpontú, partnerközpontú működés biztosítását, a képzésben résztvevők, valamint az állami források védelmét, és az intézményi tevékenység nyilvánosságának fenntartását emelhetjük ki (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006:7). Ezt a sort ki kell egészíteni egy inkább látens módon jelen levő céllal. Az egész felnőttképzési piac minőségének javítása, serkentése az, amely túlmutathat az akkreditáción, és hosszabb távon hozzájárulhat a felnőttképzés minőségének fejlesztéséhez.

2. Empirikus kutatás módszere, sajátosságai

Vizsgálatomban az Észak-Alföldi régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények viszonyainak feltárását céloztam meg, teljes körű lekérdezéssel, kérdezőbiztosok segítségével. A felnőttképzési intézmények felmérése 2008.

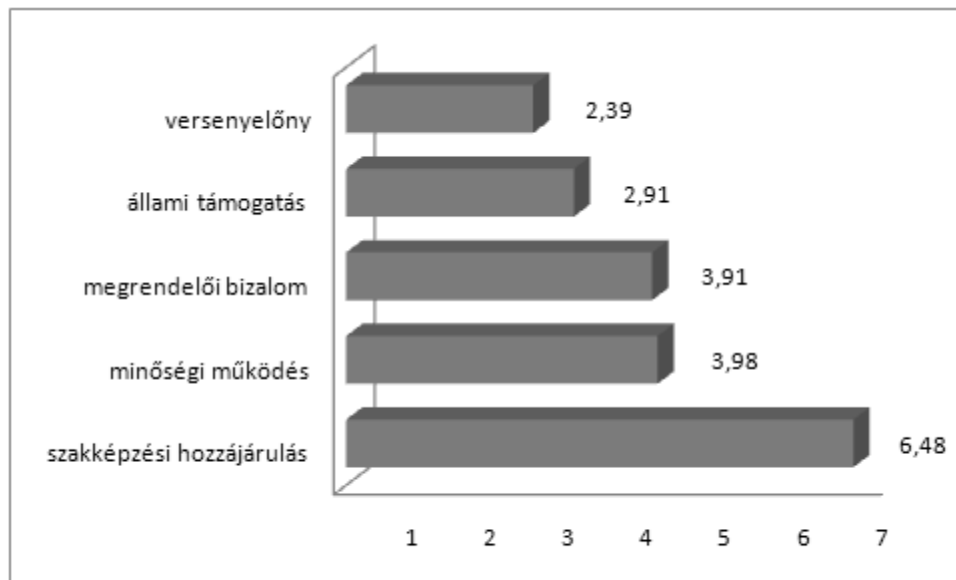
szeptember és december között zajlott, az intézményeket a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet akkreditált felnőttképzési szervezetekre vonatkozó nyilvános adatbázisa 2008. szeptember 1-jei adatok figyelembevételével kerestük fel. Összesen 140 intézménnyel sikerült kitölteni a kérdőívet a régióban működő 173 akkreditált felnőttképzési intézmény közül. Az ilyen módon nyert adatok elemzésének módszere alapvetően SPSS program segítségével történt. Adataimat ezen kívül összevettem a szakirodalomban fellelhető elemzések, más kutatások eredményeivel. Kutatásomban annak felmérésére vállalkozom, hogyan működik a minőségirányítás, akkreditáció rendszere a felnőttképzés viszonyai között a gyakorlatban, egy körülhatárolt területen, az Észak-Alföldi régióban, milyen nehézségekkel néznek szembe az intézmények ezen rendszerek kiépítése és működtetése során, milyen előnyökről adnak számot, mennyire érzik hasznosnak a minőségirányítási rendszereket szervezetük működését tekintve. Fontos kutatási dimenziót jelent a kutatásba bevont szervezetek akkreditációs tapasztalatairól való megkérdezése. Az akkreditációval kapcsolatos meglátásaik, elvárásaik és elégedettségük alapján következtetések vonhatóak le arra vonatkozóan, mennyire felel meg az intézmények meglátása szerint a jelenlegi szabályozás a társadalmi viszonyoknak, az intézményrendszer sajátosságainak. Egyik meghatározó jelentőségű hipotézisem az akkreditáció megítélésére, értékelésére vonatkozik. Feltételezésem szerint az akkreditált felnőttképzési intézmények és azok szereplői alapvetően fontosnak tartják a minőségirányítási, akkreditáció rendszer működtetését, de a szerepét nem érzik túlságosan meghatározónak.

3. Elemzés

Az akkreditált szervezetek felnőttképzési minőségirányítási, akkreditációs rendszer működtetésével kapcsolatos véleményét több kérdés elemzése útján ismertem meg, így egy-egy kérdés erejéig vizsgáltam a minőségirányítási rendszer képzési tevékenységre gyakorolt hatását, akkreditációs kérelmük motivációját, akkreditált státusz fontosságát, akkreditáció előnyét, hátrányát, valamint a javasolt változtatásokat.

Kíváncsi voltam arra, **milyen cél eléréséhez tartják fontosnak** az intézmények a minőségirányítási, akkreditációs rendszer bevezetését. Megvizsgáltam, milyen célból kérték az intézmények akkreditálásukat, a válaszok sorrendjének alakulását a következő ábra mutatja:

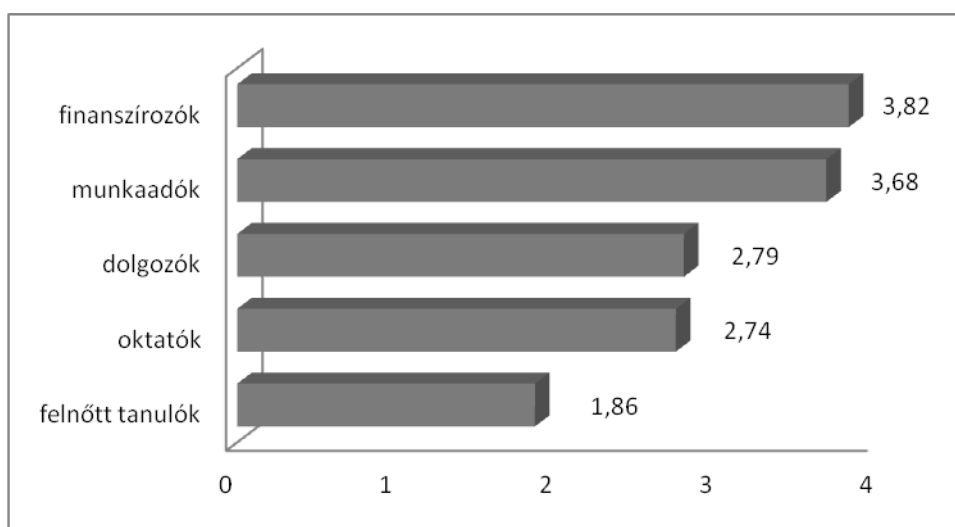
1. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények akkreditálásának célja (százalékban)



Megállapítható, hogy a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények a versenyelőny biztosítását tartják a legfontosabbnak, alapvetően ez a cél motiválja az akkreditáció megszerzését. Ez leginkább a kisebb (1-4 fő) szervezeteknek fontos (sig: 0,010), legkevésbé pedig a szabványos (0,010) és a központi finanszírozással működő (sig: 0,018) szervezeteknek. Ezt követi az állami támogatásokhoz való hozzáférés – mint akkreditációval járó előny – megszerzése, majd a megrendelői bizalom erősítése és a minőségi működés biztosításának elérése. Még ennél is kevesebb intézményt sarkallt a szakképzési hozzájáruláshoz való hozzájárulás iránti igény akkreditáltatásra. Részben eltérő eredményt hozott Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértőkre vonatkozó kérdőíves vizsgálata, ebben a felmérésben a forrásbevonó képességek növelése, az állami támogatásokhoz történő hozzáférés biztosítása volt a leggyakoribb indok az akkreditáltatásra, ezt követte a piaci előnyök megszerzése iránti igény (Bertalan 2007:13), tehát az első két válasz fordított sorrendben jelent meg a két kutatásban.

Vizsgáltam, **mennyire tartják fontosnak az akkreditációt** a szereplők, a válaszok alakulását a következő ábra mutatja be:

2. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények egyes szereplőinek véleménye az akkreditáció fontosságára vonatkozóan (százalékban)



Kutatásom eredményeként megállapítható, hogy a szervezetek vezetőinek megítélése szerint a felnőtt tanulók számára a legkevésbé fontos az akkreditáció megléte vagy hiánya, alapvetően nem ezen tényezők mentén választanak felnőttképzési intézményt, inkább más szempontok hatására (például oktatók, oktatás színvonala, költségek, ismerősök ajánlásai stb.) döntenek egy-egy szervezet mellett. Nem véletlenül, hiszen az akkreditáció elsősorban szakmai körökben ismert, a tanulók nem igazán vannak tisztában ennek jelentőségével, nem igazán érzik ennek fontosságát. Valószínűleg ennek hátterében áll az a tény is, hogy az állam megszüntette a korábbi SZJA-kedvezményt¹⁶. Ez igen erős motiváció volt a felnőtt tanulók számára, így ugyanis képzési költségük 30%-át visszaigényelhették, ezáltal képzésre fordított kiadásaik jelentős mértékben csökkenhetné váltak. Az oktatóknak, dolgozóknak csak közepesen fontos, hogy az intézmény, amelynél dolgoznak, akkreditált legyen, pedig azt feltételeztük, presztízs szempontok és saját jogaik, érdekeik védelme miatt fontosabbnak tartják az akkreditált státusz meglétét. A finanszírozók számára a leginkább fontos az akkreditáció megléte, hiszen számos támogatás, kedvezmény ennek létehez kapcsolódik, ezáltal jelentős összeget spórolhatnak meg a képzést finanszírozó munkáltatók, vállalatok, intézmények. A munkaadóknak szintén fontos az akkreditált státusz, az akkreditált felnőttképzési intézményben képesítést szerző felnőttek elhelyezkedését biztosító munkaadók

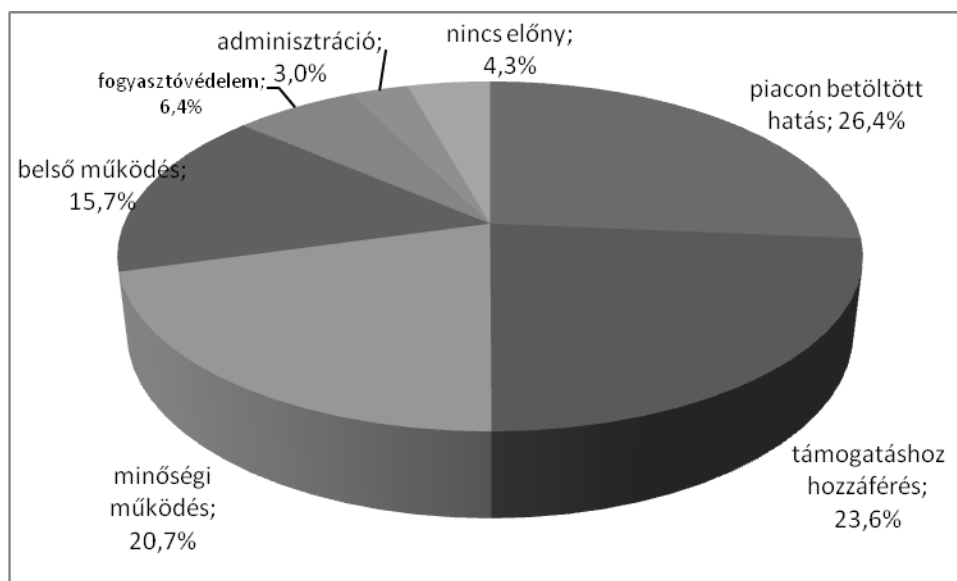
¹⁶ SZJA kedvezmény megszüntetését a 2006. évi CXIV. törvény mondta ki.

magukra nézve garanciának érzik az akkreditáció meglétét, azt gondolják, hogy az akkreditált intézményből kikerülő leendő munkavállalójuk alaposabb, alkalmazhatóbb tudással lép ki a munkaerőpiacra, mint az akkreditáció nélkül működő intézményben képesítést szerző felnőttek.

Megállapítható tehát, hogy legfontosabbnak a finanszírozók tartják az akkreditáció meglétét, feltételezésem szerint azért, mert leginkább számukra jelent anyagiakban mérhető megtakarítást, ha akkreditált intézményben képeztetik dolgozóikat. Emellett a pénzeszközök hatékony és átlátható felhasználása is erős motivációt jelent számukra. Meglepő azonban, hogy a képzésben leginkább érintett rétegek – akik védelmére elsősorban létrejött az akkreditáció intézménye – nagyobb részben nem tartják fontosnak ennek meglétét vagy hiányát. Eredményeimet Deliné kutatásával összevetve azt tapasztaltam, hogy az iskolarendszerű felnőtt-, és szakképzésben is a tanulók tartják a legkevésbé fontosnak a minőségirányítás, akkreditáció meglétét (Deliné 2007:13), meglátásom szerint azért, mert az akkreditáció dokumentumközpontú, így a rendszerben tanulók érzékelnek a legkevesebb előnyt ebből.

Vizsgáltam, **mit tartanak az akkreditáció legfontosabb előnyének**, a nyitott kérdésre adott válaszokból kategóriákat hoztam létre, ezek alakulását mutatja a következő ábra.

3. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által említett akkreditációs előnyök (százalékban)



Az intézmények több mint negyede az akkreditáció felnőttképzési piacon betöltött hatását tartja annak legfontosabb előnyének, amely a szakmaiatlan versenytársak oktatásból történő kizárását, a nem megfelelően működő intézmények kiszűrését

jelenti, a vevők ennek hatására nagyobb valószínűséggel jutnak minőségi képzéshez. Azon szolgáltatók szelektálása, amelyek nem rendelkeznek megfelelő feltételekkel képzések indításához, hozzájárul a piac letisztulásához, a tisztességtelen képzők kizárásához, ezáltal kiszűrésre kerülnek azok a cégek, amelyek csak egy-egy hirtelen haszon reményében jönnek létre. Ennek következtében az akkreditáció hatására csökken a konkurencia, hiszen az akkreditáltatás viszonylag összetett folyamat, így sok, alacsonyabb színvonalon működő intézmény nem tudja ezt felvállalni. Ez a jelenség szakmai területen tisztítja a képzőket, versenyt generál az intézmények között és összehasonlíthatóvá is teszi az intézményeket. Megléte presztízst jelent a szervezet számára, ezáltal a felnőttképzési intézmények piaca jobban működik, mivel versenyelőnyt biztosít az akkreditációval rendelkező intézményeknek.

A szervezetek közel negyede anyagi okokat, állami és európai uniós forrásokhoz való hozzájutás lehetőségét jelöli meg az akkreditáció legfontosabb előnyeként. Az akkreditáció bevezetésekor még kizárólag ez jelentett motivációt az intézmények számára, egyértelműen ez az indok állt az akkreditációs igények hátterében (Bálint 2007:382). Az akkreditáció valóban fontos szerepet tölt be a pénzügyi források elosztásában, mivel állami, valamint európai uniós támogatásokhoz való hozzájutás feltétele, továbbá a szakképzési hozzájárulás igénybevételéhez is követelmény. Kutatásom eredménye alátámasztja Mátyás et al. meglátását, aki szerint a felnőttképzést folytató intézmények sok esetben csak az állami források hozzájutásának feltételéből fakadó külső kényszernek tekintik az akkreditációt, illetve az akkreditáció feltételeként meghatározott minőségirányítási rendszert (Mátyus et al. 2006:11), így a piac öntisztulásának ment elébe a felnőttképzési törvény azáltal, hogy csak az akkreditált intézmények juthatnak támogatáshoz.

Az intézmények egy másik csoportja – közel minden ötödik intézmény – nem az anyagi forrásokhoz való hozzájutást, hanem a minőségi működést tartja az akkreditáció legfontosabb hatásának. Ezek a szervezetek úgy látják, hogy az akkreditáció bizonyos színvonalat jelent, mert csak a minőségi felnőttképző cégek kaphatnak akkreditált minősítést, mindez hozzájárul a színvonal emeléséhez, a minőségirányításban meghatározott célok betartásához, amely biztosítja a képzési színvonal folyamatos garanciáját.

Az intézmények mintegy hetede a belső működés színvonalának javulását értékeli az akkreditáció legfontosabb előnyének, az akkreditáció ugyanis lehetővé teszi a folyamatok felülvizsgálatát, tervezését, a tevékenységek racionalizálását. Ezáltal a rendszer működése nyilvánossá válik, tudatosabb lesz a tervező munka, megjelenik a minőség a tartalomban, szervezésben, tervezésben. A világos célok és feladatok, átlátható folyamatok hatására megvalósul a jól dokumentált működés, amelynek hatására az akkreditáció egyfajta minőségirányítási tanúsítást jelent könnyített formában azoknak a felnőttképzőknek, akik számára a szabványos minőségirányítási rendszerek (például az ISO rendszer) szerinti kiépítés aránytalanul nagy kihívást jelentene. Ennek köszönhetően ezek a kisebb kapacitással működő intézmények is részesülhetnek a folyamatos fejlődési lehetőséget biztosító minőségirányítási rendszerek hatására tapasztalható előnyökből.

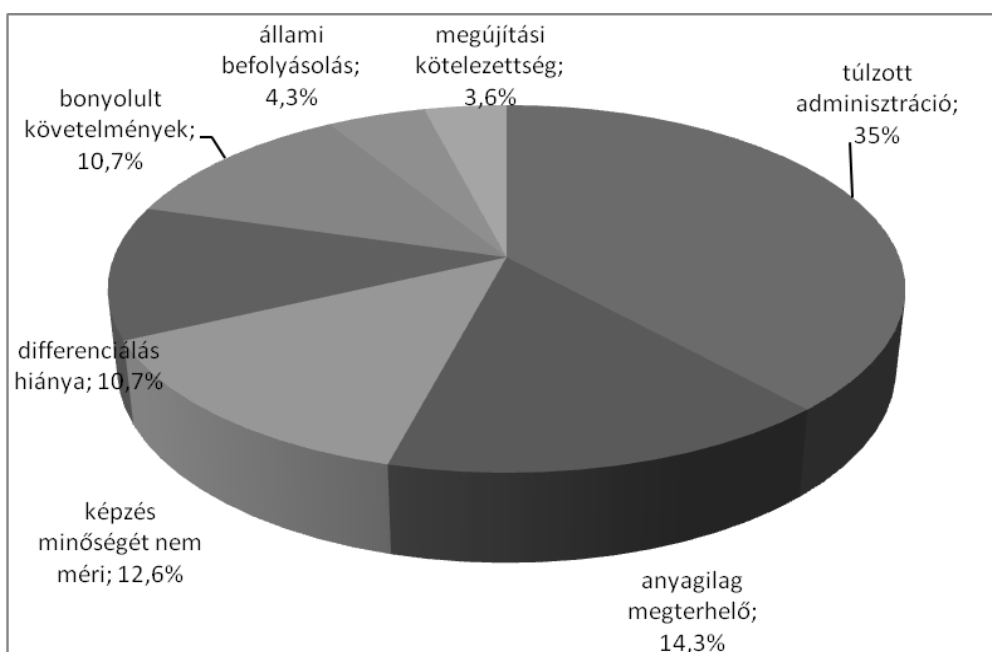
Az intézmények közel huszada a fogyasztók védelmét tartja a legfontosabb előnynek, ugyanis az akkreditáció hatására elismertebb, hitelesebb lesz az intézmény, amely előnyös a tanulók számára. Az akkreditáció ilyen módon a felnőtt tanulók védelmét biztosítja, kiszűri az alacsony színvonalú intézményeket, védi a felnőttek érdekeit, ezáltal fogyasztóvédelmet valósít meg. Segít a felnőtteknek a piac áttekintésében, akik így jobban bíznak az akkreditált intézményekben. További fontos előny a felnőtt tanulók számára annak lehetőségének biztosítása, hogy az akkreditációval az egyszerű munkavállalók előtt lényegében új piaci lehetőség nyílt meg, elhagyhatják a munkaügyi központok és állami átképző központok világát, támogatott tanfolyamot akkreditált képzőknél is elvégezhetik.

Az intézmények kis része szerint az akkreditáció rendet teremt a képzések adminisztrációjában, rákényszeríti azokat a tevékenység pontos dokumentálására, ezáltal átláthatóbb képzési rendszer jön létre, szabályozottabb keretet adva a működésnek.

A legtöbb forrás azt emeli ki, hogy az akkreditáció az egyén számára elsősorban az ellenőrizhetőség, az átláthatóság miatt fontos (Szüdi 2007: 574-575; Gutassy 2004:134), és hozzájárul a képzési rendszer transzparenssebbé válásához. Ennek következtében a felnőtt könnyebben tájékozódhat a képzési piacon, jobban el tud igazodni az egyes felnőttképzési intézmények által kínált programok között.

Az előnyöket követően kíváncsi voltam arra, **milyen nehézségekről, hátrányokról számolnak be az intézmények** az akkreditációval kapcsolatban, a válaszok alakulását a következő ábra mutatja:

4. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által említett akkreditációs hátrányok (százalékban)



Az intézmények több mint harmada szerint az akkreditáció megszerzése túl sok adminisztrációs munkát igényel, amely alátámasztja Kerékgyártó állítását, aki szerint a jogalkotók az indokoltnál és a piaczgazdaságban szükségesnél sokkal részletesebben határozták meg a többségében adminisztratív teendőket. Sőt, az intézmények minősítése túlságosan dokumentumalapú (Kerékgyártó 2008:51).

Az intézmények közel hetede szerint anyagilag nagyon megterhelő az intézményakkreditáció megszerzése, amely költségeket tovább növel az új akkreditációt kérelmező intézmények esetében a legalább egy program akkreditálására vonatkozó kötelezettség is.

Az intézmények közel nyolcada szerint az akkreditáció nem képes a képzési minőség mérésére, formális eljárás csupán. Bár az akkreditáció bevezetésének eredeti motivációja éppen a szakmailag alkalmatlan intézmények kiszűrése volt, az intézmények ezen része szerint ez a funkció nem valósul meg, a jelenlegi szabályozás nem szűri ki sem a szakmai, sem a pénzügyi csalásokat. Abban az esetben ugyanis, ha egy intézmény pontosan dokumentálni tudja tevékenységét, de szakmai tevékenysége kifogásolható, az akkreditáció intézménye tehetetlen, az eljárás ugyanis nem igényel valódi szakmai színvonalat, ahogyan ezt már korábban is megállapítottuk.

Számos szerző kiemeli, hogy a felnőttképzési intézmények akkreditációja nem tekinthető a minőség fokmérőjének, csupán egy adminisztratív eszköz, amely lehetőséget nyújt a központi, állami forrásokhoz történő hozzáféréshez. Ez a megállapítás kétségkívül sok igazságot hordoz magában, felmérések ugyanis egyelőre nem szólnak arról, milyen eredményeket is hozott az intézményakkreditáció 2002-ben történt bevezetése óta, kifejezetten a nyújtott szolgáltatások színvonalának növekedése terén (Henczi 2005:140). A tapasztalatok azt mutatják, hogy az intézményakkreditációt többnyire nem azért kérik az intézmények, mert kizárólag a magasabb minőségi szint elérése után vágyakoznak, hanem a háttérben sok esetben a megszerzésével elérhető előnyök is motiválják a szervezeteket. Vagyis a felnőttképzési intézményeknek erre az „állam általi minőségügyi hitelesítésre” csak akkor van szükségük, ha ezáltal a jogszabályok valamilyen kedvezményben részesítik őket, azaz a felnőttképzés piacán ezeket a vállalt többletterheket kompenzálni látják valamilyen támogatás formájában (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006:24).

Az intézmények majdnem tizede számára problémát jelent az, hogy azonos eljárás kell keresztülmenni nagy múltú, tapasztalt intézményeknek és kisebb szervezeteknek. A követelmények tekintetében a szabályozás nem tesz különbséget intézménytípusok szerint, így kisebb képzőktől is ugyanazt a rendszerszerű működést várják el, mint egy nagy, országos kapacitású szervezettől.

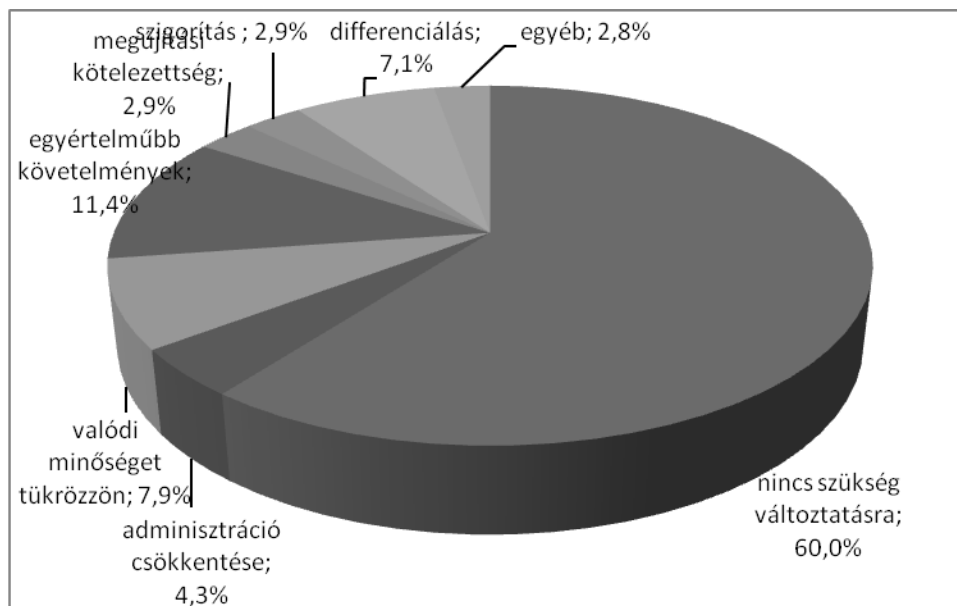
Az intézmények közel tizede túl bonyolultnak tartja az akkreditáció követelményrendszerét, nehezen teljesíthető, néhol nem egyértelmű követelményekről számolnak be. Véleményem szerint sokszor kell kevésbé életszerű feltételeknek megfelelniük, amely olykor lehetetlenné teszi a követelmények teljesítését. Hasonló véleményen van Kerékgyártó is, aki szerint az előírások egy

része nem felel meg a gazdaság felnőttképzéssel szembeni igényeinek, erősen érződik rajta az iskolarendszerű képzés szabályozásának hatása, több a hibás, félreértelmezhető vagy más előírásokkal nem egyeztetett feltétel (Kerékgyártó 2008:51).

Néhány intézmény az állami befolyásolás túlzott megvalósításaként fogta fel az akkreditációt, amely túlságosan megszűri az intézményeket, a források elosztása révén meghatározza, mely intézmények juthatnak pályázati forrásokhoz. Ezen intézmények szerint a piaci folyamatok önmagukban elegendőek lettek volna a felnőttképzési piac letisztítására, és az állami beavatkozás ezen a területen nemcsak felesleges, hanem újabb korrupciókra, értéktelen eljárási díjak kifizetésére ad lehetőséget. A válaszokat összefoglalva, az intézmények alapvetően a differenciálás hiányát, illetve a követelmények megfelelő módon történő megfogalmazásának elmaradását tartják az akkreditációs szabályozás hiányosságának.

Az akkreditáció intézmények által megítélt szerepét, fontosságát jelzi az is, jellemzően milyen változtatások után tartanák azt eredményesebb, jobban működő rendszernek, ezért megvizsgáltuk, milyen változtatásokat tekintenének hasznosnak az intézmények. A kérdésre adott válaszokat a következő ábra mutatja be:

5. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által indokoltnak tartott változtatások (százalékban)



Annak ellenére, hogy szinte minden intézmény sorol fel hiányosságokat, problémákat az akkreditációs rendszer működésére vonatkozóan, mégis az intézmények több mint fele szerint nincs szükség változtatásra az akkreditáció szabály- és követelményrendszerében, tehát alapvetően elégedettek annak működésével, vagy nem kívántak módosítási javaslatokat tenni kérdőívem kérdésére.

Az intézmények közel tizede egyszerűbb, átláthatóbb eljárást preferálna, amely egyértelmű, követhető szabályokat tartalmazó követelményrendszer által valósulhatna meg. Bár az akkreditáció feltételét a minőségirányítási rendszer tekintetében irányadó miniszteri rendelet részletesen meghatározza – mintegy kijelölve az intézményi minőségirányítás rendszerét – a feltárt helyzet alapján Mátyus et al. szerint indokoltá vált a minőségirányítási rendszer előírásainak egyszerűsítése és kifejtése (Mátyus et al. 2006:16). Ezt támasztja alá az intézmények minőségirányítási rendszer bevezetése során tapasztalt nehézségekre vonatkozó kérdésre adott válasza, ugyanis szintén a rendszer és a napi gyakorlat összehangolása jelenti számukra a legnagyobb problémát. Ezt követi a túlzottan bürokrata rendszer, amely kutatásunk szerint az akkreditációnál is nehézséget jelent az intézmények számára.

Az intézmények több mint tizede nem a követhetőséget hiányolja az akkreditációból, hanem a valódi minőségre vonatkozó elvárásokat, azt tartaná elfogadhatónak, ha csak azok a szervezetek kerülnének akkreditálásra, amelyek képezni is tudnak, amelyekben minőségi munka folyik. Kevesebb bürokratikus előírással és gyakorlatiasabb szemlélettel, nem csak a papírok ellenőrzésével elérhetővé válna, hogy az akkreditálás ne rutineljárás legyen. Ezáltal hitelesebb lenne az intézményakkreditáció, és valamiféle rangsor alakulhatna ki az intézmények között, mégpedig a valódi minőségi színvonal függvényében.

Az intézmények közel tizede a meglévő egységes követelményrendszer differenciálását tartja szükségesnek, intézménytípusonként más-más feltételek meghatározásával, eltérő kötelezettségeket előírva a nagyobb és kisebb intézmények számára. A sajátosságok figyelembevételével ugyanis igazságosabb akkreditációs szabályokat lehetne felállítani, amely nem jelentene aránytalanul nagy terhet a kisebb, néhány fővel működő szervezetek számára.

Az adminisztráció csökkentését javasolta az intézmények kis része változtatásként, a kevesebb dokumentálás ugyanis kisebb terhet jelenthetne az intézmények számára.

Kutatásom arra is rámutatott, hogy az intézmények egy része a négyévenkénti megújítást tartja szükségtelennek. Javaslatom az lenne, hogy csak probléma esetén legyen kötelező megújítás, így akár gyakoribb ellenőrzést is indokoltnak látnának annak érdekében, ne kelljen minden intézménynek négyévente megújítania az akkreditációt. Érdekesség, hogy az intézmények másik kis része szerint nem enyhíteni kellene a szabályokon, hanem szigorítani. Meglátásom szerint ez erősítené az akkreditáció szűrő funkcióját, ezáltal el lehetne lehetetleníteni a nem megfelelő módon funkcionáló intézmények működését, különösen a saját tulajdonú termek és eszközök kérdésében lenne fontos a szigorítás ezen intézmények szerint.

4. Összegzés, záró gondolatok

Kutatásomból megállapítható, hogy az intézmények alapvetően támogatják, szükségesnek tartják az akkreditáció bevezetését, azonban számos hiányosságot tapasztalnak annak működésével kapcsolatban. Ezen nehézségek egy része

viszonylag könnyebben orvosolható (például konkrétabb szabályozás, szigorítás), viszont a valódi minőség mérése jóval nehezebben érhető el. Ehhez hozzájárulna, ha az intézmények egymástól és egymás hibáiból is tanulhatnának: esettanulmányok összegyűjtésével közvetlenül hasznosítható információkat szerezhetnének az intézmények a minőségirányítási rendszer, akkreditáció buktatóiról, azok elkerülésének lehetőségeiről. Ehhez célszerű lenne létrehozni egy olyan kommunikációs rendszert, amely tartalmazná a hatályos jogszabályokat, kapcsolódó hasznos gyakorlati példákat és szakmai terminológiát is, így komplex segítséget nyújthatna. Egy egységes kritériumrendszer kidolgozása szintén értékes segítség lenne az intézmények számára: mégpedig mérhető és könnyen értelmezhető közös mutatók meghatározásával. Hasznos lenne elméleti és gyakorlati mintákat biztosítani az intézmények számára a minőségirányítási rendszer bevezetéséhez, oktatások és képzések, továbbképzések szervezésével, szükség esetén konzultációkat is biztosítva. Érdemes lenne konkrétabb, életszerűbb, realisabb előírásokkal meghatározni a minőségirányítási, akkreditációs követelményrendszert, mégpedig olyan módon, hogy a kisebb, de szakmailag alkalmas szervezetek is tudják azokat teljesíteni.

Felhasznált irodalom:

- Bálint, Julianna (2007): Minőségfejlesztés az oktatásban. Gyakorlati útmutató oktatási intézmények számára. Budapest, Verlag Dashöfer Szakkiadó Kft.
- Bertalan, Tamás – Matolcsi, Zsigmond – Szántó, Zoltán (2006): Intézmény-akkreditációs követelmények és minősítésük. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. <http://www.nfi.gov.hu/akkreditacio/vizsgaztat/2.doc>
- Bertalan, Tamás (2007): Az akkreditált intézmények ellenőrzésének tapasztalatairól. CQAF SZMM Projekt. Helyzetfelmérés. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet
- Deliné, Konszky Etelka (2007): Tanulmány az iskolarendszerű szakképzést folytató intézmények minőségirányítási rendszeréről. In: https://www.nive.hu/hirek/files/2007_05_18/index.htm (Letöltés ideje: 2008. 08. 15.)
- Gutassy, Attila (2004): Minőségmenedzsment a felnőttképzésben. Budapest, TÜV Rheinland InterCert
- Henczi, Lajos (2005): Felnőttképzés-menedzsment. Elmélet és gyakorlat: az intézményvezetők, képzési vezetők, felnőttoktatók, szakértők és tanácsadók kézikönyve. Budapest, Perfekt Kiadó
- Kerékgyártó, László (2008): Hibák ellentmondások, nem életszerű előírások a felnőttképzés jogszabályaiban. In: Felnőttképzés, 6. évf., 2. szám, 51-60. p.
- Mátyus, Mihály – Piros, Márta – Meskóné, Tóth Ágota – Váradi, László (2006): Minőségfejlesztés a felnőttképzésben. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Felnőttképzési Fejlesztési és Támogatási Főosztály http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Minosegfejlesztes_a_felnottkepzesben_FMM_2006.pdf

- Sum, István (2002): A felnőttképzés minőségbiztosítása, különös tekintettel az intézményi akkreditációra. Szakképzési Szemle, 4. szám, 354-369. p.
- Szüdi, János (2007): Az oktatás nagy kézikönyve. Budapest, Complex Kiadó
- 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
- 22/2004. (II. 16.) kormányrendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól
- 2006. évi CXIV. törvény az egyes szakképzési és felnőttképzési tárgyú törvények módosításáról

Sári Szilvia

A kriminál andragógia másoddiplomás szakképzés elindítása a bajai Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Karán

A 80-as években, a politikai rendszerváltozásnak köszönhetően a hazai börtönügyi reformok is elindultak. Ezek nézőpontja (Lőrincz 2011:35) egyre inkább közeledett az európai normákhoz, a „Ne csak őrizd, gyűlöld is!” szellemiségétől megszabadulva. Ma már leginkább a skandináv -humanista, emberi jogi aspektusú- büntetés-végrehajtási intézetek szellemisége, valamint az USA intézményszerkezeti bv. modelljei a mérvadóak. Nem lehet elfelejteni azt a tényt sem, hogy a rendszerváltozás után a bűnözés ugrásszerűen növekedett és ez a tendencia a napjainkig sem mutat stagnálást, így egyre több típusú bv. intézet keletkezik, ezekhez pedig szükséges a kompetens szakembergárda „kinevelése”. „Az 1990-ben ismertté vált közvéleménybűncselekmények abszolút száma az 1989. évihez képest 51,3%-al, az ismertté vált bűnelkövetőké pedig 26,2%-al emelkedett. Leginkább a vagyon elleni bűncselekmények száma nőtt, mint-egy 65,5%-kal, az általuk okozott kár 154%-kal volt magasabb, mint 1989-ben” (Tájékoztató a bűnözésről 1990:3).

Ezzel egy időben indultak fejlődésnek a bűnügyi tudományok is, mint a kriminológia, kriminalisztika, kriminál andragógia, büntetőpolitika, stb. A büntetőpolitika tudományának átalakítása volt ezek közül a legfontosabb feladat, hiszen ezek a szabályok döntöttek afelől, hogy hány fő érkezik a bv. intézetekbe, és egyáltalán milyen típusú intézményekre van szükség. 1995 után kezdett a kriminálpolitikai tudományterületen egységes koncepció és szakirodalom bázis kialakulni, jelenleg pedig a kriminál andragógia tudományterülete – sok más mellett – erősödik. A bűnügyi tudományoknak a büntetés-végrehajtás tudományos művelésével foglalkozó szektora az elmélet és a gyakorlat területén egyaránt nincs még a helyén. „A modernizáció gondolkörébe három, egymást kölcsönösen kiegészítő kérdéskör megoldása kívánczolt: – a büntetés-végrehajtásnak a jogállami kritériumoknak, valamint az európai normáknak és elveknek való megfelelése, – az igazságszolgáltatási rendszer punitivitásának mértéke (amit a fogva-tartottak létszáma jelez), továbbá – a fogvatartás tartalmi és tárgyi feltételei.” (Kerecsi- Dér 1998:50)

Az 1993. évi XXXII. törvény a fogvatartotti jogokat pontosított (Csóti- Lőrincz 1997:35), szélesítette és adaptálni igyekezett az európai börtönügy három alapelvét, a normalizálás, a nyitottság és a felelősség elveit, majd az Emberi Jogok Európai Egyezményének új irányelveivel megerősödik a reform-folyamat. Láthatóan egyre nagyobb a hangsúly (Kiss 1990:13) az ehhez kapcsolható bv. marketingterveken és

bv. médiakapcsolatokon is, amely a bv. intézetek és rendészeti szervek társadalmi nyilvánosság felé fordulását mutatja.

A fogvatarottak nevelését illetően a szabadság-elvonással járó szankciókkal szemben megerősödtek a reszocializációs elvek kiépítésének mechanizmusai, melynek elsősorban a nevelőtisztek hatékonyabb kiképzése, hatékonyabb módszertani nevelése és a „külső” szervezetekkel való kapcsolatépítés volt a feltétele. Ezeket a fejlesztéseket európai kutatási eredményekkel is igazolták, így a büntetés-végrehajtás napi gyakorlatába egyre inkább bekerül a pozitív személyiségformálás, ennek tudományterülete pedig a kriminál andragógia hálótervében pontosan meghatározott. Megjelennek még a közművelődési, sport, vallási és betegség/pszichés betegség esetén speciális, személyre szabott, individualizált bánásmódon belüli nevelési elvek is.

Egyetlen ellentmondásos dolgot látok a szakirodalomban, mégpedig azt, hogy elég gyakran nevezik kriminál pedagógiának a kriminál andragógiát. Persze igaz lehet a fiatalok bv. intézeteiben ezeknek a pedagógiai elveknek az alkalmazása, de általában hatékonyabbnak mondhatók, már a fiataloknál is a szociális hátrányok miatti „túlélétség” miatt az andragógiai tudományterület és speciális módszertanok alkalmazása. Hiszen a büntetés-végrehajtás személyi állományának hatékonysága a megfontolt, türelmes, határozott fellépésében, megfelelő felkészültségében, szakszerű munkavégzésében rejlik. Ha a szakirodalomban kaotikus fogalomrendszer és elvek uralkodnak, akkor a humán tendenciák és szakmai bánásmód kultúrája tekintetében is elmaradásaink vannak. Úgy gondolom, hogy a kriminál andragógia képzés egy fontos lépés ezen szakma legitimációjához, a nevelőtisztek túlterheltségének csökkentéséhez és társadalmi presztízsük növekedéséhez.

A kriminál andragógia képzés „ötlete” nem új keletű, hiszen én is számos alkalommal számoltam már be a tudományterület tudományok közötti elhelyezkedéséről és fejlődéséről. Az andragógus hallgatók három éve mennek szakmai gyakorlatokra az Eötvös József Főiskoláról a büntetés-végrehajtási intézetekbe, hogy a nevelőtiszti munkát, az andragógia e-speciális területét megismerjék. Főként a szekszárdi és állampusztai (Tolna Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet és az Állampusztai Büntetés-végrehajtási Intézet) szervezetekkel kerültünk jó kapcsolatba, jelenleg ez a kapcsolat a parancsnokváltások miatt a párhalmi intézetre is kibővült.

A Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokságával szintén személyes jó kapcsolatot ápolunk, így jöhetett létre a képzés, amelyben a BVOP számos vezérkari tagja vállalt oktatói szerepet, hiszen a tantárgyak nagyon speciális tudást igényelnek. A BVOP szemlélete is változóban van, láthatóan egyre kreatívabb, rugalmasabb a társadalmi részvételt illetően, mind a kultúra, mind a képzések területén. Így magasabb minőségben, külső erőforrások használatával széleskörű munkát végeznek mind a rabok, mind a nevelőtisztek képzésének, nevelésének területén.

Ezt bizonyítja, hogy a BVOP 2012. május 20-án széleskörű megállapodást kötött az oktatási és tudományos együttműködés érdekében a Szent István Egyetemmel is. Az Állampusztai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet Művelési Csoportja és a kutyavezetők pedig bűnmegelőzési célú bemutatót tartottak, a Kecskeméti Humán

Középiskola, Szakiskola és Kollégium felkérésére. De ezeken kívül számos kulturális-
oktatási programról számolhatnak még be.

A kriminál andragógia képzéssel célunk kettős: egyrészt a rabok börtönökben folyó
képzését szeretnénk megvalósítani felsőoktatás szinten a reintegráció érdekében,
valamint a nevelőtisztek képzését (szak-, tovább-, átképzés) szeretnénk fejleszteni.

A képzés megszervezésének célja az volt, hogy hivatalos, iskolarendszerű képzési
szinten is megvalósuljon a kriminál andragógia gyakorlata, ami egy új, de gyorsan
terjedő módja az andragógusi munkának. Az utóbbi időben elsősorban a BV
intézetekben és rendvédelmi szervezeteknél sorra jelennek meg olyan
tevékenységek és szervezetek, mint a kontroll, kockázat- és struktúraorientált, a
konfliktuskezelés, külső és belső oktatás és művelődésszervezés. Ezek a
tevékenységek és szervezetek nagy erőfeszítéseket tesznek a külső és belső
kockázatok azonosítására. A képzés, amely nemcsak ezeken a szakterületeken
dolgozók részére kíván segítséget nyújtani, de a vezetés különböző szintjén
tevékenykedő vezetők számára is. Ennek az egyre fontosabbá váló
tevékenységkomplexumnak a színvonalas ellátásához kíván segítséget nyújtani a
képzés.

A szakirányú (másoddiplomás) továbbképzés a következő elsajátítandó
kompetenciákat és ismeretanyagokat tartalmazza: Andragógia, Szakkriminológia,
kriminálpszichológiai alapismeretek, jogi ismeretek, alkotmányjogi, büntetőjog,
büntető-eljárásjog és büntető igazságszolgáltatás, emberi jogok, büntetés-
végrehajtási ismeretek, kriminálpolitika és bűnözéskontroll tendenciái, a helyreállító
igazságszolgáltatás elmélete és gyakorlata a kriminálpolitikában, bűnmegelőzés
elmélete és gyakorlata, büntetés-végrehajtás és reszocializáció, rendészeti
alapismeretek, a bűnözés elleni fellépés intézményes eszközei nemzetközi
szervezetekben alkalmazott kriminológiai ismeretek, kutatási módszerek a
társadalomtudományban, kutatási módszertan a kriminál andragógiában,
kriminálstatisztika, stb.

A képzésre való jelentkezés feltételei: Andragógia, Művelődési és felnőttképzési
menedzser, Művelődésszervező, Népművelő képzési területen, alapképzésben
(BA/BSc) vagy a hagyományos főiskolai- és egyetemi szintű képzésben, szerzett
végzettség és szakképzettség.

Lehetőséget nyújtunk a kriminál andragógia diploma megszerzéséhez azoknak is,
akik még nem rendelkeznek alapidiplomával. Ennek módja, hogy a három éves/6
szemeszter Andragógus BA képzésbe bekapcsolódjanak, ide azonban a hatályos
törvényeknek megfelelő felvételi eljáráson részt kell venniük, valamint sikeresen
teljesíteniük azt. Az első évfolyam befejezésével felvehetik a kriminál andragógiát, és
a sikeresen befejezett további két év után Andragógia BA és Kriminál Andragógia BA
diplomát is szereznek egyszerre. Az Andragógia BA diplomához ezen kívül további
két szakirány közül szereznek még végzettséget: felnőttképzési szervező szakirány,
vagy/és művelődésszervező szakirány. Ezt az Andragógia BA diploma automatikusan
tartalmazza.

A minősítéshez szükséges az abszolutorium megszerzése a tantervben előírt
vizsgakövetelmények és gyakorlat teljesítésével, szakdolgozat készítése a szakirányú

továbbképzés témaköréből megírt, alkotó jellegű szakmai dolgozatként, valamint záróvizsga a szakdolgozat megvédésével.

1. ábra A Kriminál andragógus képzés hálóterve

I. évfolyam		I. félév			II. félév		
Tantárgy		képzés			képzés		
Sorsz.	Neve	Óra száma	Kredit	Vizsga Jellege	Óra száma	Kredit	Vizsga jellege
1.	Bevezetés a kriminál andragógiába	20	4	K			
2.	BV szervezet és menedzsment	16	4	K			
3.	Kockázatmenedzsment	24	5	K			
4.	A kriminál andragógia története	20	5	K			
5.	A börtönandragógia munkafolyamatai	20	5	GY			
6.	Kompetenciamenedzsment	16	4	GY			
7.	Kriminálpolitika és büntetőjog alkotás				16	4	K
8.	A kriminalisztika didaktikai és metodikai alapjai				16	4	K
9.	Komparatív kriminológia (kriminál taktika, kriminál technika, kriminál metodika)				16	5	GY
10.	Szervezeti kontroll rendszerek kialakítása és működtetése				16	6	K
11.	Csalás és szabálytalanságok				16	4	GY
12.	Belsőellenőrzési rendszerek				16	5	K
13.	Katonai andragógia				20	5	K
Össz.:		116	27		116	33	

II. évfolyam		I. félév			II. félév		
Tantárgy		képzés			képzés		
Sorsz.	Neve	Óra száma	Kredit	Vizsga Jellege	Óra száma	Kredit	Vizsga jellege
1.	Kriminál andragógia	20	4	K			
2.	A fogvatartottak és fogvatartók attitűdjének pszichológiai háttere	16	4	K			
3.	Profilozás	24	5	GY			
4.	A cigánykérdés és a kriminál andragógia	20	5	GY			
5.	A fiatalok bűnözése	20	5	K			
6.	Erőszakos bűncselekmények társadalomtudományi háttere	16	4	K			
7.	Stratégiai menedzsment				16	4	K
8.	Fejlesztő módszerek a börtönökben				16	3	K
9.	Kriminálisztika a gyakorlatban				20	4	GY
10.	A kriminálisztika technikái				24	4	K
11.	Kriminálpszichológia				16	4	K
12.	Önismeret és konfliktuskezelés tréning				24	4	GY
13.	Szakdolgozat					10	GY
Össz.:		116	27		116	33	

A fent leírtak alapján látható, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben a személyzet szerepe egyre nő a fogvatartottak társadalomba való visszaillesztésének tekintetében. Bár vannak programok, amelyek éppen ezt célozzák, de hatékonyabb és olcsóbb megoldás, ha a büntetés letöltése alatt már megoldanánk ezt a problémát is. Ez azt jelenti, hogy a felügyelőségi tevékenységi kör folyamatosan fejlődik és bővül, például a szociális munka elemeit, menedzsment tevékenységet, pszichológiai-andragógiai módszertani elemeket is tartalmaz. A munkakör tartalmilag átalakul, a skandináv országokban egyébként „contact officer”-nek, vagyis kontakt tisztviselőnek nevezik ezt a szakmát. Ez azt jelenti, hogy az elítéltek mindennapjaiban aktívan, segítők szándékkal részt vesznek a személyre szabott fejlesztési programokban, valamint segítenek kialakítani a szabadulás utáni terveiket is. Egyszerre kell, hogy megvalósuljon a biztonsági feltételek megteremtése és a büntetés letöltetése, a szociális segítségnyújtás és ehhez kapcsolódó tevékenységi körök elvégzése, a munkáltatási – művelődési – szabadidős tevékenység irányítása, és a szervezetbeli menedzsment tevékenységek elvégzése. Ehhez nyújtunk segítséget a kriminál andragógia képzéssel.



Felhasznált irodalom:

- Farkas Ákos (1996): Kriminálpolitika. A büntetés-végrehajtással kapcsolatos társadalmi elvárások. Börtönügyi Szemle, 1996. 3. 1-12. o.
- Kerecsi Klára – Dér Mária (1998): Mennyibe kerül a büntető igazságszolgáltatás, avagy az alternatív szankciók költsége. Kriminológiai Tanulmányok, XXXV. Budapest, OKKRI, 47-54. o.
- Kiss Csaba (1990): A büntetés-végrehajtás feladatrendszerének változásairól. Börtönügyi Szemle, 1990. 2. 13. o.
- Lásd: Csóti András – Lőrincz József (1997): Jogharmonizáció és nemzeti sajátosságok. Börtönügyi Szemle, 1997. 2. 35. o.
- Lőrincz József (2011): Börtönügyünk a rendszerváltozás időszakában. http://www.bvop.hu/download/bortonugyi_szemle_2011_2.pdf/bortonugyi_szemle_2011_2.pdf (2012.05.25. 12:34)
- Tájékoztató a bűnözésről, 1990. év. Budapest, BM Adatfeldolgozó Szolgálat és Ügyészségi Információs Központ, 1991. 1-5. o.

Szerzőink

Dobos Ágota

- Ph.D., igazgató, Budapesti Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató és Kutató Központ

Erdei Enikő

- felnőttképzési szakmai munkatárs, projektmenedzser, A Művelődés Háza, Sárospatak

Farkas Éva

- Ph.D., egyetemi docens, szakcsoportvezető, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Felnőttképzési Intézet, Andragógia Szakcsoport

Juhász Erika

- Ph.D., tanszékvezető főiskolai docens, Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete, Andragógia Tanszék

Maróti Andor

- C.Sc., nyugalmazott egyetemi docens (Eötvös Lóránd Tudományegyetem)

Miklósi Márta

- Ph.D., egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete, Andragógia Tanszék

Pete Nikoletta

- felnőttképzési vezető, alelnök, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület, Debrecen

Sári Szilvia

- Ph.D., főiskolai docens, Eötvös József Főiskola NK Pedagógusképző Intézet



A publikálás feltételei

1. A Felnőttképzési Szemlébe csak a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület tagjai publikálhatnak (mások esetlegesen társszerzőként, de náluk is kezdeményezzük a taggá válást). (A taggá válást a honlapunkon, a www.feflearning.hu oldalon a jobb oldali menüben kezdeményezett Tagsági szándéknyilatkozat beküldésével lehet kérni, amennyiben egyetért Egyesületi céljainkkal és tevékenységeinkkel.)
2. A Felnőttképzési Szemlébe a felnőttképzés tágabb értelmezési témakörébe tartozó írásokkal lehet nevezni.
3. A Felnőttképzési Szemlébe a tudományos etika betartásával, a tudományos hivatkozási rendszer elveinek alkalmazásával lehet publikálni (formai megoldását a honlapon elérhető publikációs sablon tartalmazza).
4. A Felnőttképzési Szemle tanulmányait minden esetben két független lektor bírálja, akik közül az egyik lektor általában a szerkesztőbizottság tudományos fokozattal rendelkező tagja, a másik lektor pedig a Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület tagjai közül kerül ki, vagy szükség esetén más, a tudományos közéletből felkért személy. A felkért lektorok mindegyike tudományos fokozattal rendelkezik, és a hazai felnőttképzésben ismert, elismert kutató.
5. A Felnőttképzési Szemlébe leadott publikációkat csak a 3. pontban jelzett, elérhető publikációs sablonban elkészítve fogadjuk el. Min. terjedelem 8.000 karakter, max. terjedelem 25.000 karakter. Ettől csak kivételes esetekben térhet el a szerkesztőbizottság.
6. A publikációk leadása folyamatosan történik, és évente min. 2 alkalommal kerül elbírálásra. Az elbírálási határidők a honlapunkon nyomon követhetők.

Várjuk publikációikat a fefegyesulet@gmail.com email címünkön!



Impresszum

Felnőttképzési Szemle – online időszaki kiadvány

2012. ősz (VI. évfolyam 1. szám)

ISSN 1789-3569

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

Tárgyköre: neveléstudomány-andragógia

Alapító: **A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület (FFE)**

E-mail: fefegyesulet@feflearning.hu

Főszerkesztő:

Dr. Juhász Erika

A szerkesztőbizottság tagjai:

Prof. Dr. Maróti Andor

Prof. Dr. Sári Mihály

Dr. Sári Szilvia

Dr. Zalay Szabolcs

On-line szerkesztő:

Vigh György

A 2012. évi 1. szám további, a szerkesztőbizottságon túli lektorai:

Dr. Engler Ágnes

Dr. Kleisz Teréz

Dr. Kovács Balázs

Kraiciné Dr. Szokoly Mária

Dr. Márkus Edina

Dr. Németh Balázs

Sáriné Dr. Csajka Edina

Felelős kiadó:

Prof. Dr. Sári Mihály (FFE elnöke)