



Felnőttképzési Szemle
VI. évfolyam 2. szám
2012. tél



TARTALOMJEGYZÉK

Előszó.....	3
Tanulmányok	4
Zalay Szabolcs: A felnőttképzés konstruktív akciója közoktatási szervezeti környezetben	5
Gyórfyné Kukoda Andrea: Felsőoktatás: a pedagógia és az andragógia határán.....	15
Dobos Ágota: Tanulási célok és eredmények a programtervezésben – amerikai és európai nézőpontból.....	24
Somogyi Eszter: Gondolatok a tudásról és a tudásalapú társadalomról	34
Kutatási eredmények.....	42
Pete Nikoletta – Juhász Erika: Akkreditált felnőttképző civilek az Észak-Alföldi régióban	43
Kenyeres Attila – Szabó József: A hazai ismeretterjesztő televíziók szerepe a felnőttek tanulásában a nézettségi adatok tükrében.....	59
Kovács Klára: A sporttevékenységek és a tanulás.....	73
Szerzőink.....	87
A publikálás feltételei	88
Impresszum	89

Előszó

A Felnőttképzési Szemle VI. évfolyamának 2. száma 9 egyesületi tagunk tanulmányait és kutatási eredményeit mutatja be. A Felnőttképzés folyóirat sajnos anyagi okok miatt időközben megszűnt, így a Felnőttképzési Szemle még inkább fel kívánja vállalni a szakmai és tudományos párbeszéd alapját jelentő felnőttképzési témájú elméleti tanulmányok és empirikus kutatási eredmények bemutatását.

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

Jelenlegi számunkban a tanulmányok rovatban elhelyezett első tanulmány Zalay Szabolcs tollából a közoktatás, Györfyné Kukoda Andrea írásában pedig a felsőoktatás oldaláról közelíti meg a felnőttképzés egy-egy fontos kérdését. Dobos Ágota tanulmánya méltó folytatása a 2012. évi I. számban közölt írásának, így tovább kalauzol bennünket az amerikai és európai összehasonlításban, most épp a felnőttképzés programtervezési folyamatának vonatkozásában. Somogyi Eszter tanulmánya jeles példája annak, hogy a szakma junior kutatóinak is folyamatosan teret kíván adni szerkesztőségünk: a szerző andragógia mesterszakosként mutatja be a tudásról és a tudásalapú társadalomról vallott nézeteket.

A kutatási eredményeket bemutató rovatban Pete Nikolettával egy interjúelemző módszerre épített empirikus kutatás első eredményeit mutatjuk be, amely reményeink szerint a felnőttképző civil szervezetek számára gyakorlati tanulságokkal is szolgál humán erőforrás tervezésük, fejlesztésük területén. A másik két cikk a Debreceni Egyetemen Kozma Tamás vezetésével folyó OTKA (Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok) által támogatott Tanuló régiók Magyarországon kutatás egy-egy résztanulmánya. Kenyeres Attila és Szabó József a média, Kovács Klára pedig a sport általi tanulás kutatásának első (egyelőre főként elméleti) eredményeit 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

Zalay Szabolcs

A felnőttképzés konstruktív akciója közoktatási szervezeti környezetben

1. Bevezetés

*„Alkotás az ember célja, mi örök időkre megmarad.”
Szörényi Levente*

A fenti cím egy tudatos vezetési koncepcióra utal, amely a konstruktivista pedagógiai filozófia jegyében egy konkrét közoktatási intézményben kerül kipróbálásra, mintegy “akciókutatás” formájában. Az intézmény a pécsi Leőwey Klára Gimnázium, az akciókutatás időtartama 2011 szeptemberétől 2016 augusztusáig. A kutatás vezetőjeként, egyúttal az iskola igazgatójaként, különös jelentőséget tulajdonítok az iskolai élet “világszerű” megközelítésének, annak a többdimenziós modellnek, amelynek segítségével, a kutatás hipotézise szerint, megragadhatóvá válik a pedagógiai kultúra minősége és annak változása a közoktatási intézményben, szoros összefüggésben a tehetségfejlesztés eredményességével, beépítve a fejlesztési folyamatba az elmúlt évtizedek során szerzett felnőttképzési tapasztalataimat.

“Konstruktívan vezetni” annyit tesz, mint építeni, együttműködni, teremteni és emberekkel boldogulni. Jelenti a szó szerinti építkezést, az élhető környezet létrehozását, földből, fából, kőből és az ember alkotta anyagokból, egyúttal az emberi kapcsolatok hálózatának fejlesztését és pozitív szemléletű működtetését, valamint egy iskola igazgatását a konstruktivista pedagógia szellemében, a meglévő tudásbázisra és hagyományokra építve, ugyanakkor a legmodernebb pszichológiai és neveléstudományi kutatási tapasztalatokat felhasználva, hosszú távú eredményekre számítva. Mindeközben pedig benne foglaltatik a kifejezésben egy értékekkel és élményekkel teli, motiváló szervezeti atmoszféra fejlődésének segítése, amelyben a résztvevők szeretnek élni, és büszkéek rá, hogy a pulzáló, befelé és kifelé irányuló, dinamikus folyamatoknak részesei lehetnek.

Az iskola, amely az ország és a város egyik kiemelkedő eredményeket hozó közoktatási intézménye, minden szempontból új korszakot kezdett a tavalyi évben. Ezért is szükséges a konstruktív megközelítés. Az új “köznevelési rendszerhez” való alkalmazkodás minden szempontból jelentősen hat az iskola életére. A csökkenő osztály- és gyerek-létszám átgondoltabb munkaerő-gazdálkodást kíván meg az intézmény vezetőségétől. Ennek a folyamatnak a humánus kezelése csak úgy lehetséges, ha az igazgató elősegíti az együttműködésre épülő kommunikációs hálózat „akadálymentesítését”, az átláthatóság minden irányú kiterjesztését. Egyúttal megteremtve és érvényesítve a közösség által elfogadott és a valódi értékeket differenciáltan megmutató minőségirányítási rendszer alkalmazási feltételeit a szervezet több szintjén, a tanóra-értékeléstől a szervezeti diagnózisig.

A konstruktivizmus pedagógiai filozófiai alapvetéséből következően egy „konstruktív vezető” számára a munkatársak és a szervezet fejlesztésének előtérbe helyezése nem csupán a „résztevő-központúság” általános ideológiai alapját jelenti, szembeállítva a tekintélyelvű „poroszos” és a „tervutasításos” beidegződésekkel, illetve a mai napig erőteljes társadalmi környezeti teljesítményelvvárásokkal. A legújabb tudományos kutatások talaján álló konstruktivizmus radikálisan egyértelműsíti, hogy a résztvevők „előzetes tudása”, „tudati állapota” és „irányultsága” messzemenőig meghatározza a változás folyamatát és annak eredményességét. Csak olyan pedagógiával és vezetői attitűddel lehet komoly változásokat előidézni, amely ezt a tételt nem pusztán figyelembe veszi, hanem vezetési gyakorlatának alapjává teszi. A konstruktív iskolavezetőnek ezért érdemes az autokrata irányítás helyett a facilitátor szerep felé fordulnia az eredményesség fokozása és a legitimitás megerősítése érdekében. Ennek a hangsúly-áttételnek a megvalósítására a magyar pedagógiai rendszerben ma már óriási az igény. A konstruktív iskolavezető kompetenciáinak rendszere egyre összetettebbé válik, s lassan kirajzolódik egy új típusú vezető alakja, aki felvállalja az új paradigma érvényesítésének elősegítését saját gyakorlatában, illetve munkatársai körében, alkalmazva ezzel a felnőttképzésben is megjelenő progresszív irányzatot.

Az „akciókutatást” ebben a szellemben kívánom végigvezetni, az öt évet – természetszerűleg – éves periódusokra osztva. Az első év a tapasztalatszerzésről, az iskola alapidokumentumainak újrafogalmazásáról és elfogadtatásáról, a kommunikációs hálózat működésének elősegítéséről és egy új minőségértékelési rendszer bevezetéséről szolt, a diákok és a tanárok rendszerszerű teljesítményértékelési portfóliója és a tudatos gazdálkodásirányítás megvalósításával. A második évben a differenciált értékelés kapja a fő hangsúlyt, az új törvény pedagógiai és szerkezeti bevezetésével együtt. A harmadik év már az új alapokon működő, „újjaszülető” iskola éve kell legyen, minden téren az újrakezdés ígéretével, az egyik osztálytípus természettudományos tagozatos gimnáziumi osztállyá alakításával. A negyedik év a stabilizáció éve lehet, amikor minden szervezeti szereplő a helyére kerülhet és megerősítheti egyéni fejlesztési programját. Míg az ötödik évben már mérhető eredményeket produkálhat a folyamatos „építkezés”, és alapfeladatának sikeres ellátása mellett a Leőwey mintaadó tehetséggondozási és pedagógus továbbképzési központtá válhat.

Konstruktív megközelítést jelent az is, hogy az ellentmondó globális változási trendek közepette az iskola legyen minden szereplője számára „barátságos sziget”, a Leőwey Klára Gimnázium legszebb hagyományai alapján, amely az értékzavar és az értékhiány helyett gazdag értékvilágot tud felmutatni, amelyben tartós, eredményes és örömteli tanulási és tanítási élményeket lehet szerezni egyszerre, minden alapvető emberi viszony irányában. Ily módon az autonóm emberi identitás fejlesztését szolgálhatja az iskola, szabadsággal, felelősséggel és szeretettel, a természet, a társadalom, a történelem és a transzcendens vonatkozások értelmében egyaránt, ragaszkodva az iskola névadójától származó mottóhoz: *„Embert nevelni az életnek és a hazának”* (Leőwey Klára).

A „sziget-szerep” mellett ugyanakkor konstruktív, együttműködő kapcsolatra van szükség az iskola külső szereplőivel is. Pécsen, a kultúra egyik mindenkori európai fővárosában, az iskola szerves része a kulturális folyamatoknak, s ebben az értelemben inkább „hajó” vagy „bárka” szerepének kell lennie, amely képes átvinni „a szerelmet a túlsó partra” a paradigmaváltás korában. A várhatóan folyamatosan csökkenő kulturális finanszírozás ellenére, meglévő potenciáljait innovatívan, kreatívan és bölcsen alkalmazva, az iskola képes lehet továbbra is „kulturális központként” működni, ahogy eddig is. Kapcsolatait továbbfejlesztheti a kultúra többi szereplőjével, különös tekintettel a Pécsi Tudományegyetemre, erősítve a hálózatos együttműködés tapasztalatát és fokozva a tanulási motivációs szintet a diákok körében. Erre várhatóan szükség is lesz az eljövendő években, hiszen egyértelműen látszik, hogy a magyar iskolák egyre nehezebben tudják betölteni eredeti hivatásukat, a pedagógus-utánpótlás nem megfelelő, a tudást sok esetben más forrásból szerzik be a diákok az infokommunikációs hálózatok fejlődésével. Az iskola így a paradigmaváltás valóságának színterévé válhat.

2. A konstruktív vezetés alapelvei

*„Ha a sikernek van titka, akkor az abban a képességben rejlik,
hogy megértjük a másik ember nézőpontját,
és az ő szemszögéből is látjuk a dolgokat, nemcsak a sajátunkéból.”*
Henry Ford

Korunk legprogresszívebb pedagógiai filozófiája a konstruktivizmus, mely nagyon sok területen élesztőhatással bírhat, így egy iskolavezetői program esetében is. A konstruktív vezetőnek ismernie kell sokféle alternatív megoldást az iskolai problémák megoldására, így beépítheti a felnőttképzés elmúlt évtizedeinek jelentős eredményeit is, a konstruktivizmusból következő vezetési módszertani ismereteket, az aktuális szakmunkákat. Egyúttal ugyancsak fontosnak tartom, hogy a vezető ne csak elméleti szakember legyen, hanem gyakorlati tapasztalatokra is tudjon építeni, és saját maga alakítsa ki egyedi, testreszabott módszertanát. A gyakorlati megvalósítás szempontjából pedig egyértelműnek látszik, hogy a konstruktív vezető csak úgy tud eredményesen működni, és akkor teremthető valódi érték az iskolai szervezetben, ha folyamatosan működik az oda-visszaható kapcsolat a vezető, a munkatársak és a tanulók között. Az ilyen felfogásban irányított iskolában egyre nagyobb hangsúly helyeződik a folyamat másik oldalán állókra, s ebből az is következik, hogy a vezetőnek résztvevőközpontúvá, a tanár kollégákat és a diákokat segítő partnerré kell válnia (Kocsis, 1996). Ezért nagyon fontosak a „megismerés tanával” kapcsolatban szerzett ismeretei, ami elsősorban a kognitív pszichológiai forradalom eredményeinek megismerését jelenti.

A konstruktivizmus alapelveiből következően, a kor igényeihez adaptívan igazodó vezetőnek folyamatosan kell saját pedagógiai és vezetői tudását fejlesztenie, és a vezetési folyamatban résztvevőket – látóköriük szélesítése végett – ugyanerre kell

bíztatnia. Elő kell segítenie, mind a saját, mind a közösség önértékelését segítő programok, tervek, jegyzőkönyvek, naplók és egyéb írásos dokumentumok megalkotását, de lehetőséget teremtve a munkatársaknak a gyakori informális kommunikációra is, ezzel módot adva arra, hogy részt vegyenek saját fejlesztési folyamatuk megszervezésében (Nahalka, 2002). Arra kell bíztatnia az iskolai közösség minden tagját, hogy ők maguk válasszák ki a nekik való, testreszabott fejlesztési alternatívákat.

Nem lehet mindenható szakember. Jobb, ha „tanácsadónak”, és nem „prófétának” tekintik. A kollégák minden egyes kreatív megmozdulását értékelnie kell, segítve a munkatársakat és a diákokat abban, hogy az adott pillanatban meglévő világképüket a további változás értékes és hasznos forrásának tekinthessék, hidat tudjanak építeni a már meglévő tudásuk és az önmaguk, valamint közösségük, az iskolai szervezet fejlesztését elősegítő ismereteik közé (Nahalka, 1997). A vezetői tevékenységnek mindig olyan formában kell megjelennie, amely teret ad a tanárok, illetve más dolgozók és a tanulók számára is a lényeges személyes megnyilvánulásoknak, és távol tartja a közösség tagjait az életidegen irányítási szituációktól.

A konstruktív vezetői koncepció fontos eszköze a folyamatosan megújított kommunikációs „szerződés” az iskolán belüli „partnerekkel”. Ez többféle célt szolgál a vezetői munka különféle fázisaiban. A csoport-tréningek világából is jól ismert keret-elem olyan kimondott vagy kimondatlan szabályrendszer, amely megeremti és megerősíti a bizalmi légkört, egyértelművé teszi, hogy az iskolai élet fejlesztési ideájának megvalósítását közös erőfeszítésnek tekinti vezető, tanár és diák. Azt is jelzi ezzel a vezető az iskola közösségének, hogy a fejlesztési célokat az ő szükségleteikhez és érdeklődésükhöz kívánja igazítani. Ez növelheti a közösség tagjainál a felelősségvállalás tétjét, támpontot nyújthat a később felmerülő problémák kezeléséhez, és az iskolai élet során bármikor lehetőséget biztosít arra, mindegyik fél részéről, hogy visszautaljon a kölcsönösségen alapuló egyezségekre. Tudatos interakciókat kíván ugyanakkor az értékelések rendszerének működtetése is. Mindazok a vezetői megnyilvánulások, amelyek a válaszok, reagálások, megjegyzések, összegzések, ítéletek műfajába tartoznak, a hagyományos értelemben vett „értékelő” attitűd részei. A vezető fontos feladata az iskolai értékelési rendszer folyamatos fejlesztése, hiszen itt a vezetés egyik kulcskompetenciájáról van szó. Összefoglalva elmondható, hogy a „konstruktív vezetői” célok megvalósításának egyik legfontosabb eszköze a speciális kommunikációs technika, amelyet az alábbi szakmai akcióprogram egyik pilléréként láthatunk viszont.



3. Az akciókutatás program-terve

*„Az összefogás olyan erő, amely hegyeket is képes elmozdítani.
Ha legalább a fele is tolja, és egy irányba.”
Dévényi Tibor*

A “felnőttképzési akció” több fronton is megnyilvánulhat a közoktatási intézményben. A tanárok, a dolgozók és a szülők körében is. Az akciókutatási koncepció alapját az az iskolai szervezetet leíró többdimenziós modell képezi, amelyben a pedagógiai, illetve vezetési tudás jelenti az egyik fő szempontot, a megértés, a tanulás elősegítése, illetve a fejlesztési célok megvalósítása a másodikat, míg az iskolai élet szereplői közötti együttműködés, kommunikáció, kooperativitás a harmadikat (Monoriné, 2010). Ezeken kívül különös jelentőséget tulajdonítok az iskolai közérzet, a közösségfejlesztés, az iskolai élményszint javítását, a teljesség megélésének támogatását szolgáló szempontoknak (Zalay, 2009).

3.1. Az iskolai szervezet modellezése

*„Egy egész falunak kell egy gyereket oktatni.”
Régi afrikai bölcsesség*

Meggyőződésem szerint az igazgató feladata az iskolában, a fent említett, „STEP 21” elnevezésű, iskolafejlesztési modell szempontjait adaptálva a vezetésre, egyrészt a magas szakmai színvonal biztosítása a célszerűség, jogszerűség, szakszerűség, hatékonyság, eredményesség, rugalmasság és kiszámíthatóság alapelvei mentén. Másrészt a fejlesztés megvalósítása az iskola minden résztvevőjére vonatkoztatva, a cél- és értékracionalitás, legitimitás, tervszerűség, nyomonkövethetőség, megvalósíthatóság, hatásosság, fenntarthatóság és kiterjeszthetőség értékrendszere alapján. Harmadrészt az együttműködési kultúra fejlesztése az asszertivitás, informativitás, normativitás, reflektivitás, objektivitás, konstruktivitás, méltányosság és igazságosság elveit szem előtt tartva, az iskolai szervezet tagjaiból közösséget kovácsolva, elősegítve a jó közérzet, az otthonos légkör megteremtését.

3.1.1. Az iskolai vezetési folyamat összetevői

*„Alkotni, adni, majd visszavonulni – ez az égi bölcsesség.”
Lao Ce*

Ebből következik, hogy az igazgatónak társadalmilag elfogadott megjelenéssel és elvekkkel példát kell mutatnia az iskolai szervezet minden résztvevőjének, magatartásának összhangban kell lennie a pedagógus- illetve iskolavezetői szerepre

irányuló társadalmi-kulturális elvárásokkal. Életmódjának, viselkedésének, kommunikációjának egységet kell mutatnia az iskola nyilvánosság előtt képviselt pedagógiai arculatával, szellemiségével, szakmai és szervezeti kultúrájával, a tanárokkal közösen megalkotott és elfogadott pedagógiai programmal. Igazgatóként figyelembe kell vennie az iskolában tanító tanárok egyéni tulajdonságait, speciális képességeit, építenie kell azokra a meglévő értékekre, amelyek több tanárgeneráció közös munkájának eredményei. Vezetői módszereinek alkalmazkodniuk kell az iskola közössége által elfogadott tervekhez, jövőképekhez, egyúttal a fenntartói keretszabályokhoz.

A szakszerűség elvének érvényesítése azt jelenti, hogy a vezető felelőssége a tanárkollégák közvetlen szakmai kontrollja, annak elérése érdekében, hogy a tantestület minden tagja képes legyen valódi pedagógiai hatást gyakorolni a tanulóira, érvényes tudást, ismereteket, tapasztalatokat átadva, az adott pedagógiai környezetben releváns módon alkalmazva a tanított tudásterület szakmai nyelvezetét és eszköztárát. A tanároknak rendelkezniük kell az adott tananyagtartalmak elsajátítását elősegítő módszertani eszköztárral, a megfelelő életkor-pedagógiai és tanulás-módszertani felkészültséggel, elősegítve az összefüggések felismerését, megfelelő támpontokat adva a különböző tudásfészek és ismeretek közötti eligazodáshoz, egyúttal következetesen érvényesítve a különböző ismeret- és kompetenciaelemekre irányuló ellenőrzést és fejlesztő értékelést.

Igazgatói alapfeladat egyúttal a pedagógiai munka hatékonyságának biztosítása. Gondoskodnia kell a tanárok és a tanulók motivációjának megteremtéséről és fenntartásáról, olyan szervezetfejlesztési eljárásokat választva, amelyek alkalmasak a hatékonyság optimalizálására. Ösztönöznie kell a feladatorientált munkavégzést, alkalmas módszerekkel segítve a tanárok és a tanulók személyes teljesítőképességének kihasználását, az alkalmazott információtechnikai eszközökben rejlő teljesítménynövelő lehetőségeket. El kell érnie, hogy az egyes feladatokra fordított idő és energia arányban álljon a végzett munka mennyiségével, a tanárok és a tanulók teljesítményében, kompetenciáiban megjelenő hozzáadott értékkel, az elért eredményekkel.

Egyúttal az igazgatónak a sikerhez rugalmasnak kell lennie, több tekintetben is. Igazodnia kell a gimnázium szakmai-kulturális közegében élő hagyományokhoz, hiszen annak egyben személyes képviselőjévé is kell válnia. Figyelembe kell vennie az iskolai közösségre pillanatnyilag jellemző „klímát”, az eddigi „kultúrát”. Tekintettel kell lennie a szervezet tagjainak aktuális testi, lelki, szellemi állapotára, személyes, illetve csoportos teljesítőképességére, pillanatnyi érdeklődésére, aktuális fejlődési tempójára. Tudnia kell kommunikációs szinten kezelni a váratlanul kialakuló pedagógiai szituációkat. Pedagógiailag indokolt esetben változtatnia kell az előzetesen eltervezett szervezetfejlesztési eljáráson, módszeren. Folyamatosan megfelelően időzített, személyre szabott fejlesztő visszajelzéseket kell adnia a kollégáinak és a tanulóknak.

A szakmai vezetői szempontok közül végső soron nagyon fontos, hogy kiszámítható legyen az igazgató magatartása. A vezetéshez, mint alapfeladathoz való

hozzáállásának meg kell felelnie a közösséggel közösen elfogadott normáknak és céloknak, egyúttal egy-egy döntésének összhangban kell lennie a vezetési folyamat egészével. A vezetési folyamat menetének elejétől a végéig átgondoltságot, tervszerűséget, a szervezetfejlesztési gyakorlatnak nagyfokú tudatosságot kell tükröznie. Ezért következetesnek kell lennie a számonkérésben és az értékelésben, pontosan kell dokumentálnia irányítási lépéseit, precízen kell adminisztrálnia az iskolai munka értékelését. Gondoskodnia kell egyúttal arról is, hogy a megkezdett szervezetfejlesztési folyamat mások által folytatható, szükség esetén átadható legyen.

3.1.2. Az iskolai motivációs struktúra

*„Tudni, hogy legalább egyvalaki könnyebben lélegzik, mert te voltál.
Ez a boldogulás, ez a siker.”
Ralph Waldo Emerson*

Az iskolai szervezetet, mint a tehetségfejlesztés feltételrendszerét vizsgáló akciókutatás második dimenziójának alapját az iskola világának folyamatszerű megközelítése képezi. Ami a diákok szempontjából a tanulásközpontúságot, a megértésbeli folyamat alakulását, az a tanárok, illetve az iskolavezetés felől nézve a tanítási folyamatot, az innovativitást, a változások menedzselését, a szervezetfejlesztést jelenti. Ennek a dimenzióknak alapkritériuma, hogy világos irányokat határozzunk meg, hogy pontosítsuk azokat az értékeket, amelyek forrását és egyúttal célját képezhetik a gyakorlati folyamatoknak. Ezek tisztázása alkothatja egy megújítandó pedagógiai program központi téziseit. Ezt a „fejlődés-segítő” attitűdöt csak abban az esetben lehet következetesen érvényesíteni, ha bizalmi légkörben lehet folyamatokban gondolkodni és cselekedni. Ehhez külső és belső legitimációra van szükség. Rendkívüli jelentőségű, hogy az akciókutatás idejére esik a magyar oktatási rendszer átalakítását célzó törvénycsomag életbe lépése, amelyek a több évtizedes válsággal küzdő magyar pedagógia „betegségeit” hivatottak majd „orvosolni” (Vidovszky, 1993). Így, egy leendő pedagógiai programnak mindenképpen harmonizálnia kell majd ezekkel a törvényekkel, illetve az országos és helyi folyamatokkal. Remélhető, többek között ezekről a törvényektől, hogy a pedagógusok erkölcsi és anyagi téren egyaránt megbecsültebbek lesznek, mint manapság, ami az iskolai motivációs struktúrát jelentősen megváltoztathatja pozitív irányban. Ez a remélt változás új lendületet adhat a tanároknak, segíthet megszüntetni a kiegészítő tüneteket. Az igazgató feladata ezzel összefüggésben, hogy a fejlődési és fejlesztési folyamatok minőségének objektív mérését elősegítse, a tervszerűség, a nyomon-követhetőség, a fenntarthatóság és a kiterjeszthetőség elveinek figyelembevételével. Ehhez szükséges, hogy az iskola közösségének felelős vezetőségi körével az eredményesség nehezen mérhető mutatóit tudományos igényvel kiválasszák, a közösséggel ezeket elfogadtassák, majd következetesen érvényesítsék ezek alkalmazását, ami alapján aztán megvalósíthatóvá válhat a törvénytervezetekben megjelenő differenciált értékelés, besorolás és javadalmazás.

3.1.3. Az iskolai kommunikációs struktúra

*„Az emberek nem élhetnek másként, csak egymás oltalmában.”
Ír közmondás*

Korunk a kommunikációs forradalom időszaka (Hajnal, 2010). Ez minden téren befolyásolja az életünket, de míg az új eszközök kábító gyorsasággal árasztják el világunkat, közben jelentős elidegenedési tünetek mutatkoznak az emberi társadalomban, s ez az életérzés az iskolákban is jelen van, főleg, ahol sok gyerek tanul együtt nagy tömegben. Ennek az ellentmondásnak a feloldásához új kommunikációs, illetve konfliktuskezelési technikák alkalmazására van szükség, az egészen új eszközök megjelenése következtében új kapcsolatteremtési kultúrát kell megtanulnunk az adaptív alkalmazkodáshoz. S ez a tanárookra is igaz. Az internet és a mobiltelefon korában, főleg a fiatalok körében, terjed az a nézet, hogy a hagyományos tudásszerzési módokra egyáltalán nincs szükség, a fontos információk beszerezhetőek máshogy is. Az iskolának erre a kihívásra feltétlenül reagálnia kell. Ezért lesz kulcsfontosságú pillére a sikeresen működő iskolának a fejlett kommunikációs kultúra, ahol megtapasztalható és gyakorolható a kooperativitás, fejlesztik az együttműködési készséget, a kommunikációs hálózatokat pedig jótékonyan hasznosítják, mind a fiatalokkal való kapcsolatban, mind az iskolai „felnőttvilág” vonatkozásában, úgy a tanárok, mint a dolgozók és a szülők kapcsolatrendszerének harmonizálása segítségével.

3.1.4. Az iskolai "élményvilág"

*„Egy eszményi társadalomban az emberek faragnának, szőnének, programoznának,
festenének,
történeteket mesélnének, énekelnének, táncolnának,
és nem lenne szükség annyi hivatásos művészre az emberek szórakoztatásához.”
Csíkszentmihályi Mihály*

A gyakorlati tapasztalatokból és a tudományos kutatásokból következően ugyanakkor egyértelműen látszik, hogy a fenti három dimenzió mellett nem hagyhatunk figyelmen kívül egy „negyediket” sem, amelyet tömören iskolai „élményvilágnak” nevezhetünk (Csíkszentmihályi, 2001). Az iskolai életnek ez az aspektusa a közösségi élet színvonalával, a tanórai és iskolai pedagógiai, illetve szervezeti kultúra minőségével, az egyéni és közösségi teljességigény betöltésének fokával jellemezhető. Sajnos, tudjuk, hogy ebből a fajta minőségből komoly deficittel rendelkezünk a magyar iskolákban. Az igazi „élelmény” a legtöbbször hiányzik a mai magyar oktatásból. Ahogy ez a VII. Nevelésügyi Kongresszus Téziseiben is megfogalmazódott 2008-ban, „az iskolák jelentős hányada nem nyújt a fiatalok

számára vonzó, érzelmi biztonságot ígérő, szellemileg serkentő környezetet, amelyben szívesen tartózkodnak, és amely a fejlődésüket maximálisan támogatni tudja. Az iskolák (...) nem alkalmasak arra, hogy kibontakoztassák, fejlesszék az aktív közösségi léthez és a demokratikus együttéléshez szükséges motiváltságot, képességeket.” (Trencsényi, 2008) A mai iskola gyakran unalmas és veszélyes hely, ahova lassan félünk elengedni a gyermekeinket. Ebből a helyzetből kell kivezető utakat találni.

Ma, amikor új módokon lehet tanulni, új módszerekkel kell tanítani és iskolát vezetni is. Az informatikai forradalom korában van egy sebességi kihívásunk: aki lelassul, az lemarad, unalmas lesz, figyelmen kívül esik. Intenzív élményeket igényelnek a tanulók, de a felnőttek is. Van egy mennyiségi kihívásunk: mindenki mindenhez hozzáférhet, ha szerencsés, vagy ha akar, de épp ezért minőségi élményeket igényelnek a tanuló emberek. Van egy demokratikus kihívásunk: demokratikus légkört és szabad nyilvánosságot igényel az iskola minden szereplője. Végül, van egy globális kihívásunk: mindenki versenyben van, ugyanakkor mindenki veszélyeztetett helyzetben van. Ezért versenyképességet és közösségi felelősségvállalási képességet igényelnek tőlünk, tanároktól és iskolavezetőktől. Ha ezekre a kihívásokra válaszolni akarunk, akkor pedagógiai és egyben andragógiai paradigmaváltásra van szükség! Olyan metódusokra, amelyek életteli alternatívákat kínálnak, amelyek a hosszú távú emlékezetben megőrzött élményeket nyújtanak a tanulási folyamatban résztvevőknek (Vekerdy, 2004). Olyan iskolát szeretnék vezetni, amelyben biztosított ez a lehetőség a benne élőknek. Tudatosan tervezett folyamatok révén, mégis nagymértékű önállóságot biztosító, csoportos tanulási szisztémák segítségével. Csak így lehet komoly mértékben fejleszteni a nyitottság, az empátia és mások megértésének képességét is a közösségben átélt szinergikus együttműködés élményének következtében. Az élményben ugyanis azt a faktort ismerhetjük fel, amely nélkülözhetetlen a szervezetfejlesztési folyamat sikeréhez, a megértésben bekövetkező változások eléréséhez.

Felhasznált irodalom:

- Csíkszentmihályi Mihály (2001): Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hajnal Klára (2010): Itt és most. Helyi megoldások a globális válságra. Zöld Völgyért Egyesület, Bükkösd.
- Kocsis Mihály (1996): A képzők (ön- és tovább) képzése. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I-III.). Iskolakultúra, 02-04. szám
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Monoriné Papp Sarolta (2010): A STEP 21 diagnosztikai modell. Iskolakultúra, 2. szám



- Trencsényi László (szerk.) (2008): A VII. Nevelésügyi Kongresszus Tézisei. 10. p. http://www.nk7.hu/nk7_files/File/tezisek_szerk.pdf. (letöltés: 2008. szeptember 25.)
- Vekerdy Tamás (szerk.) (2004): Gyerekek, módszerek, nevelők.... Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Vidovszky Gábor (1993): Neveljünk, Önnneveljünk Örömmel. IMAGE Reklám, Propaganda és Nyomda Kft, Budapest, 24. p.
- Zalay Szabolcs (2006): Konstruktivizmus és drámapedagógia. Iskolakultúra, 1. szám, 66-71. p.

Győrfyné Kukoda Andrea

Felsőoktatás: a pedagógia és az andragógia határán

Bevezetés

A felsőoktatás az oktatási rendszer különböző szintjei - a közoktatás és a felnőttoktatás - között egy sajátos, köztes pozíciót elfoglaló rendszer, mely mind szereplői, résztvevői, mind pedig alkalmazott eszközei és módszerei tekintetében vegyíti a közoktatás és a felnőttoktatás jellemzőit.

Ez a köztes helyzet felveti a kérdést, hogy vajon az egyetemi oktatás a közoktatáshoz vagy inkább az andragógiához tekinthető-e közelebb állónak?

A kérdés többféle dimenzió (személyi, tárgyi, módszertani stb.) mentén is megközelíthető. E tanulmány elsősorban a személyi oldallal foglalkozik, azt vizsgálja, hogy, a hallgatók és az oktatók mely jellemzőinek tulajdonítható a felsőoktatásnak a gyermek- és a felnőttoktatás között elfoglalt speciális helyzete.

Felsőoktatás: pedagógia vagy andragógia?

A fejezet címében megfogalmazott kérdés a neveléstudományi kutatásokban nem új keletű, hiszen pontosan annak a nemzetközi szakirodalomban is agyonvitatott kérdésnek, hogy: „különözhet-e annyira egymástól a gyermeknevelésnek és a felnőttek fejlesztésének-önfejlesztésének elmélete, hogy az évezredek óta művelt és kipróbált pedagógiatudomány ne terjeszkedhetne ki ez utóbbira”, vezetett el oda, hogy Malcolm Knowles javaslatára a felnőttek képzése autonóm tudománnyá vált és önálló elnevezést kapott (Zrinszky 2009).

A pedagógia szó maga gyermeknevelést, míg az andragógia a felnőtt ember nevelését jelenti. Természetesen az andragógia önállósodása ellenére sem szakadhat el a pedagógiától, mivel a felnőttkori tanulást minden ízében megalapozzák és részben meg is határozzák előzményei.

Egyesek szerint a „lifelong learning” tana foghatná át valamennyi életszakasz valamennyi tanulásfajtájának elméletét. Vannak akik határozottan a felnőttképzés körében helyezik el a felsőoktatást: „A közoktatáshoz képest a saját oktatási és képzési megoldásaikban lényegesen nagyobb önállósággal bíró képző intézményeink felnőttképzést folytatnak”- írja Ollé János egy írásművében (Ollé 2009:149). A felsőoktatás-pedagógia témakörével foglalkozó, jelenleg készülő disszertációdolgozatomhoz végzett kutatásom során felsőoktatókkal folytatott interjúkból szerzett saját tapasztalataim szerint mások nem tudják egyértelműen besorolni a felsőoktatást a két tudomány valamelyikébe és a hallgatókról alkotott

véleményük (gyermek vagy felnőtt-e a nappali tagozatos hallgató) is jelentős eltérést mutat. Megint mások szerint az egyetem is iskola, a hallgató is diák és az oktató is pedagógus, vagy legalábbis annak kellene lennie (Lencse 2010).

Az eltérő véleményekből, a bizonytalan állásfoglalásokból levonható a következtetés, miszerint a felsőoktatás minden bizonnyal a két tudomány (pedagógia-andragógia) nagyon vékony határvonalán helyezkedik el.

Gyermek vagy felnőtt az egyetemi hallgató?

Az a kérdés, hogy gyerekek vagy felnőttek tekinthető-e a felsőoktatásban tanuló személy, némelyek számára első hallásra furcsának tűnhet, hiszen a magyar jogrendszer a felsőoktatásba felvehető, 18. életévét betöltött embert felnőttnek minősíti.

Mit jelent azonban a felnőtttség pedagógiai, neveléstudományi szempontból? Valóban minden érett (érettségizett) ember rendelkezik a felsőoktatás által feltételezett és megkívánt valamennyi „felnőtt-jellemzővel”? Oktatás- és tanulásszervezés szempontjából nem lehet közömbös ez a kérdés a felsőoktatás alakítói és résztvevői számára.

Ismert tény, hogy a rendszerváltás után a felsőoktatásban bekövetkező expanzió eredményeként a hallgatói tömeg rendkívül vegyes összetételűvé vált, előzetes tudásszint, képességek, attitűdök, szociális háttér, életkor stb. szempontból is, amit tovább bonyolít a nappali és levelező tagozatok, illetve a bolognai folyamat által létrehozott képzési szintek hallgatóságának különbözősége is. Mindez a sokszínűség a felsőoktatás alakítóit, irányítóit, és különösen az oktatókat új kihívások elé állítja, mind oktatásszervezési mind tanulásszervezési szempontból. Rendkívül nehézé vált például az egy adott kurzus színes összetételű hallgatóságához legjobban alkalmazkodó pedagógiai eszközök és módszerek kiválasztása. Ha a hallgatókat megkülönböztető ismérvek közül kiemeljük az életkort, indokoltá válik a kérdés, hogy a gyerekek tanításához jobban alkalmazkodó pedagógiai eszközöket és módszereket alkalmazzuk-e inkább vagy a felnőttképzés eszköz- és módszertárából válogassunk az eredményes oktatás-képzés érdekében?

A kérdés megválaszolása azért nehéz, mert egyénfüggő, hogy a hallgatók közül kihez meddig állnak közelebb a közoktatásban megszokott tanítási-tanulási formák és ki mikor jut el a felnőtttség azon állapotába, ahol a felnőttekre jellemző, a közoktatásban ismert tanulói szerepektől jelentősen eltérő hallgatói szereppel azonosulni tud.

Ha el is fogadjuk azt az állítást, hogy a felsőoktatás (életkoruknál fogva) felnőtteket képez és a levelező tagozatokon jellemzően valóban a felnőtttség legtöbb kritériumát teljesítő hallgatókkal találkozunk, akkor sem lehet figyelmen kívül hagyni az egyetemi képzésnek azt a sajátosságát, hogy a nappali tagozaton, a képzés első szakaszában fiatal felnőttek képzése zajlik.

Az ifjúkort az emberrel foglalkozó tudományok ma már önálló életszakaszként, a „fiatal felnőtt” állapotot a gyermek-serdülő és a felnőttkor közötti átmeneti állapotként kezelik. (Vikár 1999; Cole, M. és Cole S.R. 2003; Völgyesy 2006). Ez az

átmeneti állapot okozza a felsőoktatási intézmények nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságait, hiszen a felsőoktatás legfőbb merítési bázisát az ebbe az életszakaszba tartozó ifjak jelentik.

Halász Gábor, az oktatási rendszerekkel foglalkozó könyvében így ír erről: „A hallgatókat sajátos társadalmi és lélektani státus jellemzi: egyfelől felnőtt emberek, akik szavazópolgárok, néhányuknak van már munkatapasztalata, esetenként házasságban élnek és gyereket nevelnek. Ugyanakkor a döntő többségük még a szülőkkel él együtt, önálló jövedelemmel nem rendelkezik, azaz függő helyzetben van. E kettősség meghatározza nemcsak a viselkedésüket, hanem az oktatókhoz való viszonyukat és ezen keresztül a felsőoktatási intézményeken belüli hierarchiát is. A félig felnőtt, félig gyerek státus lélektanilag sajátos hatással jár. A kiterjedt cselekvőképességnek és a tényleges felelőtlenségnek együtt járása kedvez az intellektuális fejlődésnek, az alkotásnak, a nem konform viselkedésformák kialakulásának” (Halász 2001:123).

Mi is jellemzi tehát az ifjúkort, a felsőoktatásba belépő fiatal felnőtteket? Milyen sajátos oktatás- és tanulásszervezési feladatokat jelent mindez a felsőoktatási képzőintézmények számára?

Ifjúkor, fiatal felnőtt, felnőttiség

Az ifjúkor életkori behatárolása nem egyszerű feladat, elválaszthatatlan mind a gyermek-serdülőkortól, mind pedig a felnőttkortól. Köztes, átmeneti állapot a két életszakasz között, melynek emiatt nincsenek egyértelműen meghatározható életkori határai, sajátosságai. Az ifjúkor fogalmát bizonytalanságok övezik (Vikár 1999): egyrészt az *időhatárok bizonytalansága* (szerzőnként más-más: pl. Ch. Bühler szerint 13-21 évig, D. E. Super szerint 15-24 évig), másrészt a *megnevezés bizonytalansága* (pubertás, adolescencia, ifjúkor) jellemzi.

Az ifjúkornak önálló és a személyiségfejlődés döntő életszakaszaként való elfogadása és ábrázolása viszonylag újkeletű, a 18. század második felére vezethető vissza. A nevelésfilozófia jeles képviselőjének Comeniusnak a 17. században már jelentős szerepe volt az ifjúság sajátos életkorként való felismerésében, de a szakirodalom első kiemelkedő, az ifjúság nevelésével foglalkozó műként Rousseau Emil-jét említi (Kon, I. Sz. 1982). A fejlődéslélektan különböző megközelítésekben kezd el foglalkozni az ifjúkorról: a biogenetikai megközelítés az érés biológiai folyamatait állítja a középpontba, a *szociogenetika* a fő figyelmet a szocializáció folyamataira fordítja, a *pszichogenetikai* megközelítés fő szempontja pedig a tulajdonképpeni lelki folyamatok és funkciók fejlődése lesz (Cole, M. és Cole S.R. 2003). A kognitív fejlődésemélet a figyelem középpontjába az intellektust, a megismerő folyamatokat, s az egyénnek azt a képességét állítja, amellyel különböző logikai műveleteket hajt végre. Az értelmi képességek törvényszerű fejlődését hangoztatja, amelynek szakaszai szigorúan determináltak (Piaget 1978). A pszichológiai kutatások az ember egyéni fejlődését jellemző, sajátos pszichikai tulajdonságokkal rendelkező szakaszokat különböztetnek meg az ifjúkor időszakán belül (Szentmihályi 2007).

Az ifjúkorral foglalkozó különböző tudományok jeles képviselői változatos elnevezésekkel illetik a fiatalkor egyes szakaszait (pl. D. E. Super: exploráció, felfedezés stádiuma, kísérleti, átállási és kipróbálási szakaszokkal), általános jellemzőkként a következőket állapítják meg: az ifjúkorba lépve a serdülőkor biológiai fejlődése befejeződik, az ifjú túljut a serdülőkor pszichés nehézségein; az egyén alkalmassá válik a pálya-, hivatásválasztásra, családalapításra. Az ifjak általában nagy ambícióval és lelkesedéssel rendelkeznek, széles körű érdeklődés, sok ismeret és teljes értékű szellemi érettség jellemzi őket. Keresik az egyéni önmegvalósítás célját és megtörténik a társadalmi szerepekbe való beilleszkedésük (Völgyesy 2006; Vikár 1999; Szentmihályi 2007).

Ezek a megállapítások természetesen csak egy általános jellemzést adnak az ifjakra vonatkozóan. Felmerül azonban a kérdés, hogy vajon vannak-e különbségek a különböző korszakok ifjúsága között, mások-e a mai fiatalok a korábbi századok ifjúságához képest, és ha igen, akkor milyen konklúziókkal jár ez az oktatás-nevelés, az alkalmazott pedagógia szempontjából? Szociológiai, szociálpszichológiai tanulmányok tömege foglalkozik a felgyorsult világnak, a megváltozott életkörülményeknek az ifjúság életmódjára, szokásaira, viselkedésére gyakorolt hatásával. Jóval kevesebb viszont az ifjúság egy speciális, a felsőoktatásban továbbtanuló fiatal felnőtt rétegére vonatkozó olyan kutatási eredmény, amely közvetlen segítséget nyújthatna a felsőoktatási intézmények számára az oktatás- és tanulásszervezésről való gondolkodásuk során felmerülő problémák megoldásához.

Posztadoleszcencia, fiatalok régen és most

Szociológiai tanulmányok szerint az 1960-as évek végétől megváltozott az ifjúság. Az akkor élő diákok nemzedékét nevezték először „*posztadoleszcens*”-nek. A posztadoleszcencia koncepciót K. Keniston vezette be a tudományos vitába. Szerinte a modern társadalmakban megfigyelhető, hogy a szexuális érettség és a szociális értelemben vett felnőtté válás, illetve a munkavállalás időpontja fokozatosan elkülönül egymástól. Ebből adódóan kialakul egy olyan életszakasz, melyben a felnőtté válás dimenziói fokozatosan, egymáshoz képest részben elcsúszva jelentkeznek (Vaskovics 2000). A posztadoleszcencia kifejezés az elhúzódó serdülőkorra utal, az ifjúkorral foglalkozó szakértők szerint a posztindusztriális társadalmakban a társadalmilag legalizált felnőtté válás egyre későbbre tolódik (Vikár 1999).

Az utóbbi évtizedek társadalmi-gazdasági fejlődésének egyik következménye a testi növekedés és a pszichikum fejlődésének gyorsabb lezajlása, akcelerációja is (korai biografizálódás). Ugyanakkor a pszichológusok vizsgálatai szerint a felnőtt személyiség kialakulása, a társadalmi és pszichikus érés – az értelmi erők gyorsabb kibontakozása ellenére – napjainkban lassabban következik be, mint ez korábban (a 20. század első harmadáig) tapasztalható volt. Ennek egyik legfőbb oka éppen az, hogy a képzési követelmények megnövekedése miatt a fiatalság tanulóideje meghosszabbodott, ami a teljes felnőtté válás idejét is későbbre helyezte át. A

korábbi 14-17 éves „felnőtteket” felváltották a gyakran huszonéves gyerekek, akik értelmi fejlettségüket tekintve régen „lekörözték” elődeiket, de ugyanakkor még szülői támogatásra, eltartásra szorulnak (Salamon 1983).

A 21. század fiataljainak élettapasztalataiban az esetlegesség és a kockázat fontos szerepet játszik. Az ifjak életének ez a korszaka a nagy döntések meghozatalának és az egész életre kiható szerepek megválasztásának az időszaka, ami a ma fiatal felnőttje számára azonban a „bizonytalanságok korát” jelenti (Somlai 2007). Bizonytalanságot okoz a felsőoktatásban való továbbtanuláson gondolkodó számára az a kérdés, hogy vajon amit a középiskolában megtanult, illetve amire a felsőoktatásban majd felkészítik az a holnap gazdaságában használható lesz-e? Lesz-e munkahely, szükség lesz-e arra a tudásra, amit elsajátított, vagy a frissen szerzett szakképesítéssel a zsebében újabb átképzésen kell majd törnie a fejét? Ugyanakkor tapasztalják, hogy ma az értelmiségi munkakörök betöltéséhez a diploma szinte már alapkövetelmény, így a szellemi pályára készülő mai fiatalok számára már kevésbé vágy és cél, sokkal inkább kötelezettség az egyetem. Ezért mintegy egyértelmű ténynek tekintve a felsőoktatásban való továbbtanulást, különösebb ambíció és motiváltság nélkül tömegesen áramlanak az egyetemekre (Lencse 2010). Sokan csak muszájból ülnek az egyetemi padokban, „parkolópályaként” használva a felsőoktatási intézményt. A megnövekedett diákszám illetve a belső motiváció hiánya egyre nagyobb feladatot ró az oktatókra, akik nincsenek kellően felkészülve erre a kihívásra.

Oktatók kontra hallgatók

Amikor a képzés eredményessége kerül szóba a felsőoktatási intézményekben, általában mind az oktatók, mind a hallgatók erős kritikával illetik a másik felet, ugyanakkor nehezen ismerik el saját negatív szerepüket a folyamatok alakulásában (Ollé 2009). Az oktatók a megváltozott felsőoktatási helyzetet, az anyagi problémákat, az infrastrukturális hiányosságokat és főként a tömegoktatással együtt járó „hallgatói színvonal” csökkenést emlegetik, a hallgatók pedig kritizálják az oktatók pedagógiai felkészületlenségét, a formális vagy informális képzési szabályok betartásának elmulasztását, az oktatók „digitális bevándorló” állapotát. Az oktató-hallgató viszonyt természetes módon nehezítik a generációs problémák, melynek megjelenési formái az életstílus, munkastílus eltérése; az eltérő értékek, elérendő életcélok különbségei; az elektronikus média használatából adódó nézeteltérések; illetve az ízlésben, öltözködésben való eltérések.

A 21. század társadalmát „információs társadalomnak” nevezik, a felnövekvő nemzedéket „digitális bennszülött”, „Y” és „Z” generáció elnevezésekkel illeti a szakirodalom (Prensky 2001; Tari 2011). A digitális nemzedék tagjai már megjelentek a felsőoktatási intézmények alsóbb évfolyamaiban, ők a fejlett informatikai eszközök, az internet, a multimédiás számítógép, a digitális tartalomelőállító eszközök használatát a képzésben már igénylik, hiszen a digitális eszközhasználat, ahogy a mindennapi életüknek, úgy a tanulási folyamataiknak is

természetes részévé vált. Ezzel szemben az oktatásban és oktatásszervezésben dolgozó idősebb generáció, az oktatók többsége számára a számítógép és a digitális eszközök használata (nehezen) tanult tevékenység, ezen eszközök használatának az oktatásban való szükségessége és alkalmazásuk hatékonysága számukra nem egyértelmű és magától értetődő. Ráadásul a felsőoktatásban alkalmazott módszertani eszköztár is a közoktatással összehasonlítva meglehetősen szegényes. Ennek legfőbb oka, hogy a felsőoktatók jelentős részének nincs pedagógiai, tanári végzettsége, hiányos a pedagógiai felkészültsége, amelynek fejlesztése a számukra (akár központilag) szervezett pedagógiai képzés, továbbképzés hiányában abszolút autodidakta módon, önkéntes alapon, csakis egyéni „igényességük” szintjének mértéke szerint történik.

A hallgatók tekintetében pedig a pedagógiai gyakorlatra ható jelentős tényező a felsőfokú képzésbe bekerülő alkalmasságának problematikája. (Ezzel kapcsolatban persze rögtön felvetődik egy eddig még nem tisztázott kérdés, mégpedig az, hogy egyáltalán mit értünk alkalmasságon, hogyan deklarálható a felsőoktatásba lépni kívánó tanulótól elvárható szint? Amíg ez a kérdés nem kerül tisztázásra, addig akár az is előfordulhat, hogy a felsőoktatás leendő hallgatókkal szembeni elvárásai némileg túlzottak). Az oktatók által a „minden hallgatótól, mint felnőttől elvárható” önálló vagy önszabályozó tanulás képessége egyáltalán nem egyformán jellemzi valamennyiüket, sőt többségükre ezen képesség alacsony mértéke jellemző. Tanulásmódszertani kurzusok hiányában, a középfokú oktatás után közvetlenül a felsőoktatásba kerülő hallgatók csak a közoktatásból hozott iskolai tapasztalataikra, ott kialakult tanulási szokásaikra építhetnek. Ismert tény azonban, hogy a középiskola (még ha történt is ezen a szinten elmozdulás a kompetencia-alapú oktatás irányába), nem juttatja el a fiatalokat az egyetemek által igényelt, elvárt általános műveltségi szintre, nem készíti kellően fel őket a felsőoktatás közoktatástól teljesen eltérő, sajátos „ethoszára”. Sokaknak nehézséget okoz az új környezethez való alkalmazkodás, új társas kapcsolatok kialakítása. Sokan nem tudnak mit kezdeni a korábbtól teljesen eltérő életvezetés igényével, a hirtelen rájuk szakadó szabadsággal és az azzal együtt járó felelősséggel, nem tudnak élni önálló döntési jogaikkal. Hiányolják az új helyen való eligazodáshoz nyújtott segítséget, elveszetteknek érzik magukat a rendszerben.

Gyakran emlegetett kritika a bolognai típusú felsőoktatással szemben, hogy a kreditrendszer bevezetése, a szabad kurzusválasztás lehetősége, a hagyományos hallgatói csoportrendszer megszűnése megnehezítette a valamelyest biztonságot és segítséget nyújtó kisközösségek kialakulását, ezáltal a hallgatók „elmagányosodásához” vezetett, a tömegesedés pedig az oktatás elszemélytelenedését eredményezte. Ugyanakkor az oktatók részéről gyakran hallott panasz, hogy a hallgatók nem is igénylik az egyéni sajátosságok alapján történő fejlesztést, alulmotiváltak, nagyrészt az értékelési helyzeteknek megfelelően tanulnak („kampány-jellegű” tanulás) (Ollé 2009). A lehetséges megoldást jelentő folyamatos ellenőrzés az oktatók túlzott leterhelését eredményezné, az egyénre szabott értékelési formák pedig a hallgatók érdemi reflektálását igényelnék, ami viszonylag ritkán tapasztalható a hallgatók körében, többségükre az oktatás

folyamatában való passzív részvétel jellemző. Ugyanakkor feltétlenül megemlítendő, hogy az ambiciózus, aktív, a tanulást komolyan vevő, törekvő hallgatók esetén viszont a tehetséggondozás és az utódnevelés rendszere viszonylag eredményesen működik a magyar felsőoktatásban.

Összegzés

A felsőoktatást, mint az oktatási rendszer egy sajátos szegmensét, nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságok, a képzés minőségét érdemben befolyásoló egyedi problémák jellemzik. A felsőoktatási expanzió, az elitképzésről a tömegképzésre való átállás paradigmaváltást igényel a felsőoktatás-pedagógiai kultúra tekintetében. A nagyszámú és rendkívül heterogén hallgatótömeg adott, ezt a helyzetet tényként kell elfogadnia a felsőoktatás alakítóinak, az oktatóknak és minden felsőoktatásról gondolkodónak. Ehhez a helyzethez alkalmazkodva kell megoldásokat találni a sokszínű, változatos hallgatói sokaság eredményes képzésének, teljesítményképes tudásának létrehozása érdekében.

A hallgatókat megkülönböztető sokféle ismérv közül már önmagában a vegyes korösszetétel, az eltérő életkori sajátosságokkal rendelkező hallgatótömeg egyidejű képzése is sokrétű, szerteágazó problémával állítja szembe az oktatásszervezéssel és az oktatással foglalkozókat.

Amíg a felsőoktatás-kutatók a levelező tagozatos hallgatókat egyértelműen felnőtteknek minősítik és az andragógia tudománya által javasolt eszközök és módszerek alkalmazását javasolják képzésükben, addig a nappali tagozatos hallgatók esetében már nem ennyire egyértelmű a kategorizálás, nehezebb eldönteni, hogy a gyermekek oktatásának vagy a felnőttek képzésének jól bevált eszközei és módszerei vezetnek-e a képzési célok eredményesebb megvalósításához.

Az andragógiában hangsúlyozott az önirányítás, a tapasztalatok bő felhasználása, a gyakorlati szükségletek meghatározó szerepe, a probléma-központúság, a tanár és a tanuló egyenrangúságát kifejező partnerkapcsolat és az együttműködés a problémák értelmezésében és megoldásában (Zrinszky 2009). Bizonyos helyzetekben ajánlatos az ifjúság tanításában is hasznosítani az andragógia sajátos elveit, s ugyanakkor a felnőttek tanításában pedig a pedagógiai elveket. E két területet nem szabad mereven elválasztani egymástól, még ha vannak is közöttük lényegi eltérések.

A levelező tagozatosak körében is gyakran tapasztalható, hogy nem kívánnak élni az önirányítás lehetőségével, azt várják a felsőoktatótól, hogy ő mondja meg nekik mikor, mit csináljanak, ő ajánljon szakirodalmat és a vizsgákon is csak a tankönyvi anyag számonkérését várják az oktatóktól. Ugyanakkor a nappali tagozatos (elsősorban felsőbb éves) hallgatók között is számos olyan akad, akinek az önállósága, az önszabályozó tanulásra való képessége magas fokú, aki ambiciózus, törekvő személyiség. Sokan közülük dolgoznak, vannak tapasztalataik a munkaerőpiacon, a szakmában, erőteljesen igénylik az oktató-hallgató partneri viszonyt, a tudás, a tapasztalatok és képességek kölcsönös elismerését.

Felvetődő feladatok

Az oktatóknak különösen nagy kihívást jelent az alacsonyabb önállósági fokkal rendelkező, esetlegesen alulmotivált, passzív hallgatók „felrázása”, érdeklődésének felkeltése, aktivitásának növelése. Megoldást jelenthetnének a hallgatók számára a képzés kezdetekor szervezett *tanulás-módszertani kurzusok*, a felsőbb éves hallgatók által összeállított *útmutatók*, melyek a közoktatástól jelentősen eltérő kötetlenebb életformára, hallgatói életvezetésre vonatkozóan fogalmaznának meg tanácsokat, vagy a *mentor/tutor rendszer* bevezetése, amelyben egy felsőbb éves hallgató vagy egy oktató segíti az elsőéves hallgatót az egyetemi tanulmányai kezdetén, vagy akár a későbbiekben is az új rendszerben való eligazodásában (Ollé 2009).

A felsőoktatásban is kívánatos pedagógiai paradigmaváltás, a tanárközpontúságról a *hallgatóközpontúságra* való áttérés, a *kompetenciaalapú képzés* megteremtése, a tartalomközpontúságról a *problémaközpontú megközelítésre* való átállás, mind a hallgatók mind pedig az oktatók részéről mélyreható szemléletváltást igényel.

A digitális nemzedék megjelenése a felsőoktatásban, az oktatók-hallgatók közötti generációs szakadék mélyülése, az oktatók által alkalmazott szegényes módszertani eszköztár, a felsőoktatás elmaradott pedagógiai kultúrája mind-mind nagyon aktuálissá teszi a *felsőoktatók pedagógiai képzésének, továbbképzésének* szükségességét. Ennek a képzésnek ki kellene terjednie a fiatal felnőttek életkori sajátosságai jellemzőinek, az andragógia tudománya által feltárt és a felsőoktatásban is használható eredményeinek ismertetésére és mindenekfelett egy nagyon alapos módszertani, valamint digitális eszközhasználati felkészítésre. Természetesen ennek megvalósulása az egyes oktatóktól és az oktatásirányítási szervektől is attitűdváltást igényel, amit Buda Béla így fogalmazott meg egy írásában: „A pedagógus csak akkor tud eredményes lenni a személyiségfejlesztésben ha hajlandó megismerni a munkájában jelentkező pszichológiai törvényszerűségeket és hajlandó, illetve képes fejlődni a megfelelő kommunikáció, csoportérzékenység, kapcsolatszabályozó viselkedés érdekében. Ehhez azonban szükséges, hogy a pedagógiai munka szervezetei is fejlődjenek, változzanak, segítsék elő a pedagógusok pszichológiai fejlődését, kibontakozását” (Buda 1986:124).

Zárszó

Gyermekek, ifjúság, fiatal felnőttek? Tanítás, oktatás, képzés? Pedagógia vagy andragógia? Megannyi nehéz kérdés, összetett témakör. Speciális csoportot képeznek-e és adható-e egységes jellemzés a felsőoktatásban tanuló hallgatótömegre? Hogyan lehet kezelni a változatos összetételű sokaságot? Gyermekek vagy felnőttek az egyetemi hallgató? A kérdés nyitott. Mindenkinek magának kell eldöntenie saját véleménye és tapasztalatai alapján, melyik kategóriába sorolja a vele kapcsolatba kerülő tanulókat. A lényeg, hogy elgondolkodjunk a kérdésen, s az egyetemi pedagógiáról való gondolkodás eredményesen járuljon hozzá a felsőoktatás-pedagógia fejlődéséhez, tökéletesedéséhez.

Felhasznált irodalom

- Bodnár, Gabriella (2009): A felnőttkor, a felnőtttség kritériumai. In: Henczi, Lajos (szerk.): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 218-229. p.
- Buda, Béla (1986): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Cole, M. - Cole, S.R. (2003): Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris Kiadó.
- Halász, Gábor (2001): Az oktatási rendszer. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Kon, I. Sz. (1982): Az ifjúkor pszichológiája. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Lencse, Máté (2010): Módszertani kérdések a felsőoktatásban. Kooperatív tanulás az egyetemen. Taní-tani: alternatív iskolai folyóirat, 52. 1. sz. 37-42. p.
- Nagy, Ádám (2007): Az ifjú és az ifjúság – definíciós kérdések. In: Uő (szerk.): Ifjúságsegítés. Probléma vagy lehetőség az ifjúság? Budapest-Szeged, Új Mandátum Könyvkiadó, 247-251. p.
- Ollé, János (2009): A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulásszervezési kérdések a felsőoktatásban. In: Drótos György – Kovács Gergely (szerk.): Felsőoktatás-menedzsment. Budapest, Aula Kiadó, 149-164. p.
- Piaget, J. (1978): Szimbólumképzés a gyermekkorban. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Prensky, Marc (2001): Digital natives, digital immigrants. In: On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9. No. 5.
- Salamon, Jenő (1983): Az értelmi fejlődés pszichológiája. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Somlai, Péter (2007): A posztadoleszcensek kora. In: Uő (szerk.): Új ifjúság. Budapest, Napvilág Kiadó, 9-43. p.
- Szentmihályi, Károly (2007): Pszichológia tanároknak és diákoknak. Tankönyv. Budapest, Hantken Kiadó.
- Tari, Annamária (2011): Z generáció. Budapest, Tericum Kiadó.
- Vaskovics, László (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. Szociológiai Szemle. 4. sz. 3-20. p.
- Vikár, György (1999): Az ifjúkor válságai. Budapest, Animula Kiadó.
- Völgyesy, Pál (2006): Életkorok pszichológiája. Gödöllő, GATE Tanárképző Intézet.
- Zrinszky, László (szerk., 2009): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés. Budapest, Gondolat Kiadó.

Dobos Ágota

Tanulási célok és eredmények a programtervezésben – amerikai és európai nézőpontból

Bevezetés

A *tanulási célok és célkitűzések*, valamint a *tanulási eredmények* értelmezésével és alkalmazásával kapcsolatos elméleti és gyakorlati megfontolások az elmúlt 7-8 évben egyre nagyobb teret nyernek az európai, így a hazai felsőoktatási intézmények programtervezési gyakorlatában. Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításával összefüggő szemléletváltás, az ún. Bologna-folyamat az európai felsőoktatásban szükségessé tette egy olyan közös értelmezési keret kidolgozását, amely javítja a nemzeti képzési rendszerek átláthatóságát, elősegíti a foglalkoztathatóságot, a diákok mobilitását és a külföldi tanulmányok elismerését. A nemzetközi felsőoktatási szakma a *tervezett tanulási eredmények* fogalmában találta meg a kétszintű felsőoktatási rendszer kimeneti szabályozására, illetve a kompetencia-alapú képzési programok és modulok leírására alkalmas egységes terminológiát, amely kifejezi, hogy az adott képzési egység végére a résztvevőnek mire kell képesnek lennie: milyen tudás-, képesség- és attitűdelemekkel kell rendelkeznie.

Az átállástkísérő problémák az egyes nemzeti rendszerek sajátosságainak függvényében különböző módon jelentkeznek, de egyértelműen jelzik, hogy a legnagyobb kihívást a hagyományostól eltérő fogalmi regiszterelterjedése mellett az alkalmazáshoz kötődő, paradigmaváltással felérő szemléletbeli megújulás jelenti. Nem kevesebbről van ugyanis szó, mint arról, hogy a tanulási eredményekben és a komplex kompetenciafejlesztésben való gondolkodással párhuzamosan felismerést nyer-e a tanulói és oktatói szerepváltozás szükségessége, kialakul-e a tanuló-központú, a felnőtt tanuló gyakorlat-orientált igényeire épülő tartalomfejlesztés és a képzési célok elérését leginkább szolgáló módszertani megoldások összhangja.

Az új szemléletben való gondolkodás a programok fejlesztéséről, tervezéséről, szervezéséről egyelőre hazai terepen nem hozott áttörést. Kutatási eredmények igazolják, hogy a magyar felsőoktatási intézmények oktatói „...nagyobbrészt (63%) kevéssé ismerik, és ritkán veszik figyelembe a megfogalmazott tanulási eredményeket, kompetenciákat mindennapos munkájukban. Úgy vélekednek, hogy országosan az oktatók majdnem negyede (24%) ismeri jól, és veszi folyamatosan figyelembe a kompetenciákat.” (Fischer és Halász 2009:13-24.) Ennek fényében tűnnek figyelemreméltónak és adaptációra alkalmasnak a szerzőnek az amerikai gyakorlatra vonatkozó tapasztalatai és kutatási eredményei, amelyek a jelen

tanulmányban hazai gyakorlatra is ható európai tendenciák tükrében kísérel meg bemutatni.

A tanulási célok funkciója az amerikai felnőttképzési gyakorlatban

Az amerikai gyakorlat megismerésében a személyes tapasztalatot egy a 90-es évek második felében a magyar oktatók körében megvalósított magyarországi amerikai projekt keretében tartott másfél éves trénerképző alapozta meg.¹ Közzolgálati szakemberek interaktív képzési módszertana(a képzések tervezése és megvalósítása) volt a transzferálandó amerikai jó gyakorlat.Fogadtatása a hazai oktatói körben jól tükrözte a hagyományos iskolán felnőtt, nagy szaktudássalrendelkező (jogász, szociológus, közgazdász), ám a felnőttképzés elméletében és módszertanábankevésbé járatosoktatók dilemmáit. A megismert amerikai tananyagok és az interaktív képzési gyakorlat ekkor nálunk még újdonságnak számítóegyik legvitatottabb eleme éppen a tanulási célok és célkitűzésekproblematikájához kapcsolódott.

Az amerikai képzési/továbbképzési gyakorlatban „főszabályként” a célokat nemcsak egy tananyag vagy képzési program egészére vonatkozóan kell meghatározni, deaz egyes egységekre, pl. tananyagrészekre vagy képzési napokra lebontva is.Nem formai követelményről,hanem a felnőttképzési programokfontos funkcionális eleméről van szó, melynekalkalmazásasorán fogalomértelmezési, és fogalmazási nehézségekkel is szembesültünk.Az angol goal, aim és objective szavak egyaránt fordíthatók „cél”-nak, ami azonban nem fejezi ki a jelentésbeli eltéréseket. A fogalmi szintek elhatárolása érdekében a következő egységes értelmezést fogadtuk el:

1. *Átfogó cél* (goal, aim): tágabb, általánosabb értelemben vett oktatási/képzési szándék, (pl. az állampolgároknak nyújtott szolgáltatások színvonalának javítása), melynek eléréséhez az adott program/ kurzus/workshop hozzájárul.
2. *Specifikus célkitűzés*(objective): az átfogó cél megvalósulását elősegítő, elemeire bontott, konkrét célkitűzés/ek, „feladatcél/ok”² (például a fenti átfogó cél érdekében: az ügyfélszolgálati munkatársak kommunikációs készségének javítása, új panaszkezelési technikák alkalmazása, stb.), melyek pontosabban behatárolják, hogy a tágabb kontextuson belül mire helyeződik a hangsúly. Egy-egy átfogó célhoz több célkitűzés is kapcsolódhat, melyek együttesen biztosítják az átfogó cél megvalósulását.

¹A projektet az ICMA, Washington D.C. (Nemzetközi Város és Megye Vezetési Szövetség) valósította meg 1995-98 között. AzICMA a közigazgatási szakmában nemzetközileg elismert önkormányzatokat tömörítő szervezet, 1914 óta működik,egyik kiemelt tevékenységi területe a tagjai sorába tartozó amerikai közzolgálat szereplőinek szakmai továbbképzése, ennek teljes körű működtetése a tananyagfejlesztéstől az oktatás megszervezésén át amegvalósításig. Az ún. ICMA University keretébena továbbképzést egy életen át tartó karriertervezést átfogó rendszerré fejlesztették. Forrás: www.icma.org

² Kálmán Anikó fordításában „feladat”, „feladatcél”, „célfeladat”.(Kálmán, 2009, 132.)

Fenntartásaink a magyar és az amerikai felnőttképzési kultúra eltérő megközelítésbeli sajátosságait jelezték. Az 1960-s évek elején Robert F. Mager *Preparing Objectives for Programmed Instruction* (Célkitűzések készítése a programozott oktatáshoz) című több kiadástis megért sikerkönyve vezette be a teljesítménycélok (*performance objectives*) fogalmát, amely egy új felnőttképzési paradigma kialakulását ösztönözte. Mager szerint a számon kérhető eredmények érdekében a képzésnek hatékony és világos célokra kell épülnie. A célok leírására a megfigyelt és mérhető eredményeket kifejező állításokat javasolta. (Gagne 1987; Laird 2003:115-118).

A paradigmaváltás amerikai terepen sem következett be egyik napról a másikra, a kifogások pedig nagyon hasonlóak voltak, mint amelyeket mi is megfogalmaztunk az említett trénerképzőn: *eddig is jól megvoltunk nélküle; időigényes; sehol sincs leírva, hogyan kell szakszerűen megfogalmazni a célokat; sok esetben nem lehet megfigyelhető és mérhető célokat meghatározni; ha mégis sikerül, akkor a kínos pontossággal önmagunknak állítunk fel korlátokat, stb.*

A fenntartásoknak nyilvánvalóan megvan a maguk, egy-egy konkrét szituációra vetített igazsága. Mindazonáltal az USA-ban a 60-as évektől – a behaviorista tanulásfelfogás kapcsán – rohamosan terjedt a viselkedési célokra épülő képzési paradigma és a gyakorlat-orientált módszertan, összhangban azzal a felfogással, hogy a munkahelyeken cselekvőképes tudásra, gyakorlatban hasznosítható kompetenciákra van szükség, a képzés célja pedig ezek megszerzése kell, hogy legyen. Mára ez az amerikai képzési piacra jellemző tipikus elvárása a képzések minőségbiztosítási elemévé is vált, hiszen a pontosan meghatározott konkrét célok teszik lehetővé a teljesítmény mérését, legyen szó akár a tanulóról, akár a képzőről, ami egy teljesítmény-orientált pragmatikus rendszerben fontos értékmérő. Előnyként aposztrofálható továbbá, hogy alkalmazása a képzési folyamat minden szereplőjéhez számára hasznos hozadékokkal is jár:

- a) A résztvevő a célkitűzések alapján meggyőződhet róla, hogy az adott program milyen területen hozhat számára előrelépést; valóban szüksége van-e rá; pontosan erre van-e szüksége; tudja-e hasznosítani a tanultakat a munkájában. *Ha tisztában van az elvárásokkal, akkor céltudatosabban tudja tanulását megtervezni.*
- b) Az oktató a célok ismeretében jobban meg tudja választani az alkalmazott módszereket, segédanyagokat és feladatokat. Hivatkozhatja célokra, amikor pl. a workshopon a résztvevők megpróbálják más irányba terelni a folyamatokat. *A képzés végén ellenőrizheti, a csoporttal megvitathatja, hogy sikerült-e a kitűzött célokat elérni, a tanulságok beépítésével javíthatja a következő képzések minőségét és hatékonyságát.*
- c) A vezetők a teljesítménycélokban kifejezett elvárásokkal motiválhatják a munkatársak tanulását. *A tanulási célokat összhangba tudják hozni a teljesítményelvárásokkal, a szervezeti célokkal és az egyéni karriertervekkel.*
- d) A menedzsment pontosabb képet kap a képzési befektetésről, amely a munkavégzés során hasznosuló konkrét eredményekben realizálódik. *A képzés*

hatására bekövetkező viselkedésváltozás hatékonyabb munkavégzést eredményezhet, ezáltal javulhat a szervezeti teljesítmény.

- e) *Szervezeti szinten* elősegíti a képzési tevékenység értékelhetőségét, az elvárások kitűzését, illetve azok teljesítését. Átlátható képet ad a szervezet képzési irányairól, hangsúlyozza a képzés fontosságát. (Laird 2003:115-117)

Számos tényező indokolja tehát, hogy komolyan foglalkozzunk a célok és célkitűzések meghatározásával és dokumentálásával, valamint a képzési folyamatokba való andragógiai megalapozottságú beépítésével. Jó példa lehet az amerikai közszolgálati továbbképzés, ahol az eredmény-centrikus, kompetencia alapú megközelítést – a közmenedzsment gyakorlattérhódításával párhuzamosan – az 1990-es évek óta átfogó szemléletként alkalmazzák. Elterjedése szorosan összefügg azzal a felismeréssel, hogy a modern HR-menedzsment kulcskérdése a legjobb munkaerő kiválasztása, fejlesztése és megtartása, s ez által a szervezeti teljesítmény folyamatos javítása. Napjainkban az emberi erőforrás minősége és teljesítménye a közsféra sikerességének és társadalmi elismertségének hazai szinten is alapvető fontosságú tényezőjévé vált. (Belényesi 2009: 47–48.) Az amerikai gyakorlatban megismert résztvevő-központú interaktív tapasztalati tanulás elvárásként jelenik meg a közigazgatási képzési/továbbképzési rendszer megújításának koncepciójában. (Magyari Program 2011) Ehhez azonban átfogó módszertani szemléletváltásra van szükség, mind a szervezeti elvárások szintjén, mind pedig az egyéni oktatói gyakorlatban.

Bár hazai terepen is felerősödött a megújulást sürgető tendencia mind a felsőoktatásban, mind pedig a felnőttképzésben, a változások szükségességének felismerése és tudati szintű elfogadása mellett, – vagy annak ellenére –, a napi gyakorlatban még mindig nem kap kellő figyelmet a résztvevő tanulási igényeire alapuló kompetenciafejlesztés. A képzési módszertan megújítását célzó tendenciák a képességfejlesztés, a szemléletformálás és a személyiségfejlesztés nagyobb súlyú jelenlétét hangsúlyozzák. A magyar közszolgálati szakemberképzésben is, „... jelen kell lennie egy új típusú pedagógiai módszertannak. A mentorált gyakorlati tapasztalatszerzésnek, a tanulásközpontú tanításnak, az asszertív oktatásnak. Nagyobb teret kell kapnia a kis csoportos, esettanulmány-alapú, élményszerű tanulást lehetővé tevő tudásközvetítésnek. A hallgató problémaazonosító és –megoldó képességét az előadás-típusú ismeretterjesztés nem fejleszti kellő hatékonysággal.” (Kis 2011: 18)

Nálunk is felértékelődni látszik tehát a képzések tervezésének új megközelítése. Ebből a nézőpontból válik fontossá, hogy a *tanuló* jobban megérti, hogy miért és mit kell megtanulnia, milyen eredménnyel kell teljesítenie; az *oktató* az érdekeltek bevonásával (felső vezetés, a résztvevők munkahelyi főnöke, a résztvevők, a képzésszervezők, és a megvalósítók képviselői) megfogalmazott célok ismeretében jobb döntéseket tudjon hozni; a *szervezet* pedig pontosabb képet kapjon a képzési befektetés hozadékairól. (Laird 2003: 123-124) Bár európai terepen elsősorban a felsőoktatás előtt álló kihívások kapcsán fordult a figyelem a tanulási célok és eredmények problematikája felé, a gyakorlati megoldásokat elősegítő szakmai

törekvések mind a felsőoktatás, mind a felnőttképzés szempontjából nagy jelentőséggel bírnak. Az eltérő képzési kultúrák közeledésére utal, hogy az európai felsőoktatási gyakorlat Bloom világszerte ismert amerikai modelljét hívta segítségül a programtervezés nehézségeinek kezelésére. (Kennedy, 2007)

Bloom modellje- tanulási eredmények az európai felsőoktatási programtervezésben

A célkitűzésekben/tanulási eredményekben való gondolkodásban Mager vitathatatlan befolyása ellenére Benjamin Bloom munkássága jelentette az áttörést. Bloom taxonómiája³ szolgáltatja azt az árnyaltabb elméleti keretet, amely már nemcsak Amerikában lett népszerű, de a 60-as évektől világméretben is rohamosan elterjedt, és jelentős hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra, a pedagógia célok és követelmények taxonómiai szemléletének kialakulására. Bloom és munkatársai a tanulás folyamatában hat gondolati szintet különböztettek meg (ismeret, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés), amelyekből egy egymásra épülő kategóriarendszert, egy fokozatosan nehezedő és egyre komplexebbé váló kumulatív hierarchiát építettek fel, amelyben a felsőbb szintek teljesítése magában foglalja az alsóbb szinteken való teljesítést is. A kognitív ismereti tartományban a tanulót a kiváló és egyben a gyakorlatban hasznosítható teljesítményhez gondolati folyamatok egyre bonyolultabb szintjére kell eljuttatni. A tanulás/személyiségfejlesztés három tartományaként *a kognitív, az affektív és a pszichomotoros* tartományt határozták meg. A követelmények leírásához használatos cselekvő igékkel együtt alkalmas eszköznek bizonyult a célkitűzések és a tanulási eredmények megfogalmazásához. (Kennedy, 2007, 24.) A magyar pedagógiában Nagy Sándor az ismeret és megértés szintje közötti határvonalat kiiktatta, és az első tudásszintet komplexebben értelmezte. (Kotschyin Falus: 2000, 155)

A Bologna-folyamat kapcsán írországi egyetemi oktatók körében felmerült igény motiválta a tanulási eredmények értő és egységes alkalmazásához segítséget nyújtó praktikus kézikönyv megírását. Declan Kennedy tollából 2007-ben jelent meg az azóta közismertté vált útmutató. (Kennedy, 2007) A szerző Bloom modelljét ajánlja követendőnek a felsőoktatási tervezés számára. A tanulási eredmények (learning outcomes) fogalmának bevezetésétől várja a tanulási célok és célkitűzések (aims/goals and objectives) használatával kapcsolatban felmerülő bizonytalanság kiküszöbölését. Indokolása szerint nem állapítható meg egyértelműen, hogy a célok oktatási törekvések vagy tanulási elvárásokat fejeznek ki, így az sem egyértelmű, hogy a tanárközpontú vagy a diákközpontú megközelítéshez tartoznak-e, ezért szükséges a fogalmi distinkció. Érvelésének alátámasztásául a szerző az amerikai

³A *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, the Cognitive Domain* (Az oktatási célok taxonómiája: 1. kézikönyv – A kognitív tartomány) (Bloom et al. 1956)

felsőoktatásban fellelhető hasonló problémára is hivatkozik. (Moon in Kennedy 2007:17)

A célok és teljesítmények egységét tükröző mageri klasszikus felfogást, valamint az amerikai közszolgálati továbbképzési gyakorlatra vonatkozó saját empirikus kutatási eredményeket (interjúk, megfigyelések, esettanulmány) figyelembe véve a fogalmi distinkció melletti fenti érvelés nem tűnik megalapozottnak. A következő részben ismertetett vizsgálattal igyekszem bizonyítani, rámutatva arra, hogy a korszerű andragógiai elveket tükröző gyakorlat fontos input lehet a felsőoktatás módszertani útkeresésében.⁴

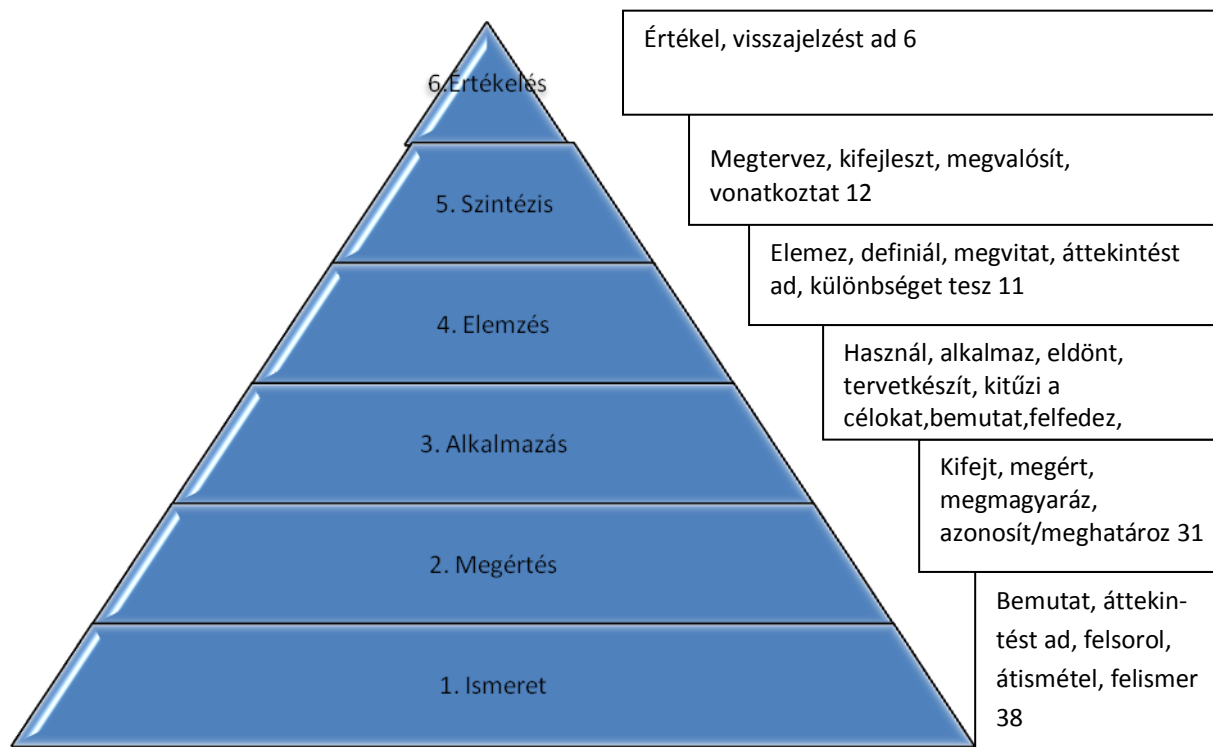
Célok vagy tanulási eredmények?

Az amerikai képzéseken szerzett empirikus tapasztalatok nyomán a dokumentumelemzésbe az ICMA által kiadott, és országosan alkalmazott öt andragógiai célú dokumentumot vontam be (munkafüzet, tanulási útmutató, workshopok tartására vagy egyéni tanulásra tervezett tananyag), melyeket négy különböző szerző jegyez. A célrendszerek elemzését a Bloom-féle taxonómiát alapul véve végeztem el. Az elemzés során a Declan Kennedy *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata* című kézikönyvében közreadott, a célok meghatározására javasolt eljárást követtem. Mivel a Kennedy-féle kézikönyv a Bologna-folyamat kapcsán az európai felsőoktatási programtervezésben irányadónak tekinthető, jó kiindulópontnak tűnt azon hipotézis bizonyítására, hogy a közszolgálati továbbképzésben alkalmazott és általam vizsgált területen a *célkitűzések* értelmezése és alkalmazása megfeleltethető az európai felsőoktatási gyakorlatban meghonosodott *tanulási eredményeknek*, így nem szükséges a fogalmi elhatárolás.

A vizsgált dokumentumokban minden esetben pontosan definiált célrendszert találunk, melyek jellemzően a modulokra és nem az egész kurzusra vonatkoznak. Az adott modulhoz tartozó célkitűzések többnyire „Tanulási célok” címszó alatt szerepelnek, utalva arra, hogy „a modul elvégzése után a résztvevő/Ön mire lesz képes”, mit fog tudni *ismertetni, eldönteni, értékelni* stb. A tanulási célok leírására alkalmazott igéket előfordulási kontextusukban vizsgáltam, ami lehetőséget adott a több szinten is megfelelő igék besorolásának alaposabb mérlegelésére. Például, a *bemutatige* egyaránt kerülhet az ismeret vagy az alkalmazás szintjére is, attól függően, hogy az adott összefüggésben az ismeretek felidézésére, vagy inkább új helyzetekben való alkalmazására utal-e. A célmeghatározásra használt igéket és az adott szintre vonatkozó előfordulási gyakoriságukat a Bloom-taxonómia hat szintjén a következő ábra mutatja:

⁴A vizsgálatot a szerző 2011-ben az USA-ban végezte el, az amerikai közszolgálat felnőttképzési gyakorlatára irányuló komplex kutatásának egyik részeként.

1. ábra: A célok kifejezésére használt igék Bloom taxonómia szerinti besorolása
(Forrás: Kennedy 2007:25-32)



Megállapítható, hogy a célok megfogalmazásánál az amerikai anyagok szerzőktől függetlenül a tanulási eredményekre vonatkozó módszer szerint jártak el, az általuk használt cselekvő igék kivétel nélkül megfelelnek a Bloom-féle taxonómia és a Kennedy által a kognitív tartomány egyes szintjeire javasoltakkal.

A taxonómia hat szintjére besorolt célok előfordulási gyakorisága az *ismeret* szintjétől felfelé haladva folyamatosan csökkenő tendenciát mutat. Az egyes szintekre vonatkozó célkitűzések százalékos megoszlása a következő: *ismeret* 33%, *megértés* 27%, *alkalmazás* közel 15%, *elemzés* 9,6%, *szintézis* 10%, *értékelés* 5%. Az egyes szintek között átlagosan 5-6 százalékpontos eltérés van, legnagyobb különbség a *megértés* és *alkalmazás* szintje között mutatkozik (12 százalékpont); a legkisebb pedig az *elemzés* és a *szintézis* között (0,4 százalékpont). Az első két szintre tartozik a célkitűzések 60%-a, és a fennmaradó 40% oszlik meg a felső négy szint között.

A tananyagokban a célkitűzések megoszlása arányosságot mutat a gondolkodási folyamatok komplexitásával. A legnagyobb arányt az **ismeret** szintjén a kevésbé bonyolult gondolkodást igénylő feladatok képviselik, amelyek információk, ismeretek felidézését, az emlékezetből való lehívását jelentik, például stratégiák, okok, jellemzők, kézségelemek *felsorolása*, vagy módszerek, feltételek, rendszerek

bemutatása. Ez a tudás a későbbiekben a bonyolultabb műveletek részeként jelenik meg.

A tudás ennél magasabb szintjén a megtanult információk/ismeretek **megértése**, értelmezése szintén jelentős részarányban szerepel. Ide tartozik például a tényezők szerepének, fontosságának **megértése**, vagy bizonyos tudáselemek **meghatározása**.

A minőségi ugrást az ismeretek elsajátítása és megértése után az elvek és fogalmak új problémaszituációkban való **alkalmazása** jelenti, például a kommunikációs készségek **alkalmazása**, vagy a kritikus eseményről **jelentés készítése**. Erre a szintre a célok 15%-a juttatja el a tanulót.

Az **elemzés** analitikus gondolkodást, érvelést, magyarázatot jelent, például *megvitatja* az új koncepciók alkalmazását, vagy *elemzi* a munkafázisokat. A feladatok három lényeges összetevője:

1. annak feltárása, hogy egy komplex jelenség vagy folyamat elemei hogyan alkotnak egységet, és hogyan fejtik ki hatásukat;
2. annak megítélése és érvekkel való alátámasztása, hogy a hatás a jelenség/-folyamat logikai következménye-e;
3. a működés mögötti motiváció feltárása. (Kotschy in Falus, 2000: 151–152)

A **szintézis** az elemek összeillesztésével egy új produktum létrehozásával kapcsolatos képesség, például: *akciótervet készít*, vagy *megtervez* egy hatékony interjút. Ez a szint az előző fázissal közel azonos arányban szerepel.

A legmagasabb az **értékelés** szintje az önálló véleményalkotás, a dolgok, vélemények, nézetek stb. értékelése bizonyos célnak való megfelelés tekintetében, erre a szintre a célok 5%-a vonatkozik.

Az affektív tartományba mindössze egy célt tudtam sorolni, amely *a változó szereppel kapcsolatos érzelmek meghatározása*; illetve mérlegelhető még a *saját erősségek és gyengeségek bemutatása*, amely tartalmaz ugyan érzelmi motívumokat, érték- és attitűd-összetevőket, de a munkahelyi teljesítmény értékelés kontextusában a kognitív összetevők előtérbe helyezése tűnt célszerűnek. (Dobos 2012: 175–179)

Következtetések

A dokumentumelemzés eredményei igazolták a feltevést, hogy a vizsgált területen acélok és célkitűzések megfogalmazására vonatkozó instrukciók, valamint alkalmazásuk, következetesen a tanulási folyamat eredményeire irányulnak, így ezek a *tanulási célok* megfelelnek az európai felsőoktatási gyakorlat számára javasolt, mára már meghonosodott *tanulási eredmények* fogalomértelmezésének, a distinkció elvetésére vonatkozó hipotézisünk tehát igazolást nyert. A tanulási célok és eredmények formális szétválasztásának szükségességét a vizsgált amerikai felnőttképzési gyakorlat nem támasztja alá, amiegybecseng Kálmán Anikó

értelmezésével is, amely szerint a „(feladat)célok [...]lényegében a tanulási eredményekre vonatkozó megállapítások”. (Kálmán, 2009, 132.)

Nem igazolható tehát a Kennedy által felvetett probléma, amely szerint a célkitűzések használata nem egyértelmű, és nem feltétlenül a tanuló-központú megközelítést támogatja. (Kennedy 2009: 21) Aközszolgálati továbbképzésben a célkitűzések a tanulóközpontú módszertani megközelítésbe ágyazva kerülnek alkalmazásra, amit a dokumentumelemzés és empirikus vizsgálataim eredményei egybehangzóan megerősítettek. (Dobos, 2012) Éppen a tanuló-központú megközelítésből fakadó értelmezésben válik egyértelművé, hogy a tanulási célok is „...olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy ahallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudnielvégezniük egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után.”⁵ (Kennedy, 2007, 17–20.)

Úgy tűnik, hogy a problémákelsősorban atanárközpontú megközelítéssel nehezebben szakító felsőoktatási terepenmerülnek fel, Európában talán még markánsabban, mint az USA-ban.Ebből a nézőpontból valóban nem magától értetődő, akár meg is kérdőjelezhető,a tanulási eredményekben, vagy (teljesítmény/feladat)célokból (s a kettő közé egyenlőségjelet tehetünk) való gondolkodás fontossága. A fogalmi elhatároláskésztelenül elősegíti az egységesebb európai gyakorlatot, megkönnyítiaz értelmezésszszehangolását, de nem hagyható figyelmen kívül, hogy a tanulási eredményekben való gondolkodás egyben komplex szemlélet is, amelyben a kimeneti eredmények meghatározása csak az első lépcsőfok.Az új megközelítés akkor válthatja be a hozzá fűzött reményeket, hafelvállaljuk a szemléletváltással járó kihívásokat, és elfogadjuk a módszertani paradigmát szükségképpen megreformáló szerepét is.Ennek hiányában a törekvés megmarad a formális követelmények, a „cselekvő igékben” való gondolkodás szintjén.

A Bologna-folyamat kapcsán a hazai felsőoktatásban is elvárt új szemlélet feltétlen pozitívuma, hogy a hallgatói teljesítményre irányítja a figyelmet, a hallgatót felnőtt tanulóként kezeli, és bevonja a saját tanulásáért vállalt felelősségbe. Kérdés, hogy az uniós követelménymennyire sikerül a gyakorlat szintjén, megalapozott módon és hosszú távon érvényesíteni, bekövetkezik-e az egyébként nagyon időszerű, módszertani paradigmaváltás a felsőoktatásban. A tanuló-központú interaktív felnőttképzési módszertan a felsőoktatás számára is hasznosítható jó gyakorlatot közvetít, mind amerikai, mind pedig hazai viszonylatban.A felsőoktatásmódszertani megújulását sürgető tendenciák a funkcionális feladatelvárásoknak való megfelelés okán tradicionálisan jelen vannak a vizsgált amerikaitovábbképzési/vezetőképzési gyakorlatban, akorszerű andragógia minden aspektusával együtt.A tanulási célok és eredmények alkalmazásának amerikai modellt követő egységesebb európai értelmezése utat nyithat az amerikai felnőttképzési kultúra szélesebb körű adaptációjához is.

⁵E meghatározást Kennedy a tanulási eredményekre alkalmazta.

Felhasznált irodalom:

- Belényesi Emese (2009): Közigazgatási továbbképzések a kompetenciafejlesztés tükrében. PhD disszertáció.
- Bloom, B. S., Engelhart, M., D., Furst, E.J, Hill, W. and Krathwohl, D. (1956): *Taxonomy of educational objectives. Volume I: The cognitive domain*. New York: McKay.
- Dobos Ágota (2012): Felnőttképzési módszerek és technikák az amerikai közszolgáltatásban – adaptációs esélyek. PhD disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; 2012. június http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/Dobos_Agota_disszertacio.pdf 175-179.
- Gagné, R. M. (Ed.). (1987): *Instructional Technology: Foundations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from <http://www.questia.com>
- Fischer Andrea és Halász Gábor (2009): *Tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Tempus Közalapítvány. (Bologna Füzetek 2.). http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/bologna/bologna_fuzetek_2_honlapra_hatalyos.pdf – letöltve 2011. július 30.
- Kálmán Anikó (2009): *Az oktatástól az önálló tanuláshoz*. BMGE Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest.
- Kennedy, Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*. Angol változat: University College, Cork (a magyar változat letölthető: Tempus Közalapítvány: www.tka.hu).
- Kis Norbert (2011): A megújuló közszolgálati szakemberképzés kihívásai és lehetőségei. *Magyar Közigazgatás*, Új folyam, 3. szám, 10–23.
- Kotschy Beáta (2003): Az oktatás célrendszere. In Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 138–164.
- 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.
- Moon, J. (2002): *The Module & Programme Development Handbook: A Practical Guide to Linking Levels, Learning Outcomes & Assessment*. London: Kogan Page. Retrieved from <http://www.questia.com>

Somogyi Eszter:

Gondolatok a tudásról és a tudásalapú társadalomról

Bevezetés

Számos vita zajlott az elmúlt években és zajlik napjainkban is arról, hogy hogyan kellene jellemeznünk, megítélnünk és felhasználnunk az önmagában vett tudást. Mekkora jelentőséget tulajdonítsunk neki az oktatásban, a gazdaságban, a mindennapi életben az életminőség javítása, a demokrácia fenntartása és általánosságban a „jóra”, erkölcsösre törekvés szempontjából? Kinek, mit, milyen céllal, és milyen módon tanítsunk meg, vagy kit, hogyan, mivel informáljunk? A közös kiindulópont ezekben az okfejtésekben általában az a megkérdőjelezhetetlen tény, hogy a felhasznált és főként az újszerű tudás megosztó erővel bír, röviden fogalmazva: akinek a birtokában van, annak érzékelhetően sokféle szempontból jó dolga lesz. Adott esetben többet fog keresni vagy egyszerűen megtartja az állását, esetleg elismert személlyé válik egy kisebb vagy nagyobb közösségben (akár társadalmi szinten), felfedez önmaga és embertársai számára valamilyen újat és/vagy hasznosat, stb. Mindezek fényében született meg a sokszor hangoztatott tudásalapú társadalom fogalma, ami úgy tűnik, mára már kezd túl sok tényezőtől függő és lassan számkivetett, közhelyszerű gondolattá válni. Vagy mások szerint még mindig túl távoli.

Dolgozatomban igyekszem néhány gondolatot összegyűjteni az említett problémákról, megvizsgálni többféle nézőpontot, ütköztetve pro és kontra érveket. A témát a jellemzés – megítélés – felhasználás hármasában fogom szemlélni.

Hogyan jellemezhető a tudás?

A tudás meghatározásánál eltérő véleményeket olvashatunk. A legegyszerűbb megfogalmazás szerint tudásnak nevezhetjük az ismereteink összességét. Másféle megfogalmazásban a tudás úgy születik meg, hogy először észlelünk, majd gondolkodunk, és végül emlékezünk. Pitti Zoltánt idézve: „a tudás az a csodálatos dolog, ami használata során nem fogy, hanem gyarapodik” (Pitti 2002:2). Nico Stehr a tudást erőnek nevezte, amely cselekvő képességként jelentkezik. Hozzátette, hogy az általa elfogadott megállapítás Francis Bacontól ered, aki szerint a tudás hatalom, és képes valamit mozgásba lendíteni. Magyarai Beck István a tudást egy őszinte szubjektív hitként említette meg, amely tényszerűen igazolható vagy falszifikálható. Megint másképpen Wenger, McDermott, Snyder megfogalmazásában és Tomka János

fordításában „a tudás a >>tudni<< humán aktusában él” (Tomka 2009:29), azaz szintén egyfajta cselekvésre, aktív megmozdulásra, az ismeretek alkalmazására utal. Ha a tudás természetét vizsgáljuk, találkozhatunk az explicit tudás és a tacit tudás fogalmával. Előbbi szavakba önthető vagy valamilyen jelrendszerrel kifejezhető, tudunk a létezéséről és meg tudjuk osztani másokkal. Utóbbi ennél személyesebb, nehezen tudjuk kifejezni, egyfajta rejtett tudás, amiben benne vannak tapasztalataink, érzéseink, értékeink is. Havas Péter úgy véli, a tacit tudás átalakítása explicit tudássá fontos szellemi tőkét jelent, ezért törekszenek erre a különféle szervezetek (vállalatok). Ezt például fórumokon keresztül érik el, amikor a dolgozók megfogalmazzák és megosztják másokkal az addig ki nem mondott gondolataikat. Véleménye szerint ez a folyamat éppúgy hasznossá válhat például egy közoktatási intézményben is (Havas 2009).

Több szakértő fontosnak tartja megemlíteni, hogy létezik, és eltérő szereppel bír az úgynevezett elméleti, szubsztanciális vagy „ismerettudás”, és a gyakorlatban alkalmazott, „procedurális” tudás. Sok vita fakadt abból, hogy például az oktatásnak melyiket kell hangsúlyoznia. Ahol elsősorban az elméleti vagy lexikális tudás közvetítése zajlott, például a kontinentális típusú iskolarendszerekben (lásd ún. porosz típusú oktatási rendszer), ott az volt a tapasztalat, hogy a tanulók nem tudták alkalmazni ismereteiket, így tudásuk jó része nem hasznosult (gondoljunk a PISA vizsgálatokra). Különösen érzékenyen érinti ez a felnőtt tanulókat, akikről bizonytal tudható, hogy csak azonnal hasznosítható tudásra kíváncsiak, kíváltképp munka melletti tanulás esetén. Tudjuk, hogy napjainkban nagymértékben felgyorsult az új tudás megszületése és áramlása, ezért elkezdtük hangsúlyozni, hogy inkább azt kell megtanulnunk, hogyan szelektáljunk a számunkra szükséges vagy érdekes tudások között, illetve azt a tudást sajátítsuk el, amit rögtön fel tudunk használni. Sokan (köztük az Európai Unió) előtérbe helyezték az alapkészségek fejlesztését, például a kommunikációs készséget vagy a kreativitást a hatékonyabb tudásfelhasználás érdekében. Marton Ferenc szerint ezek a készségek nem választhatók el az ismeretektől. Így ír: „...az általános készségek területfüggőek. Abból, hogy miképpen bánunk a szavakkal – például a „kreativitás”-sal –, nem szükségszerűen következik, hogy a számokat, hangokat vagy gazdasági tranzakciókat miképp kezeljük. Az általános készségek valamely fontos tárggyal összefüggésben fejlődnek: az anyanyelvvel, a számtannal, bolygónk ökológiai fennmaradásának kérdéseivel és így tovább” (Marton 2010:32-33).

Immár klasszikusnak nevezhető annak vizsgálata, hogy a tudás különbözik-e és miben az információ fogalmától. Legtöbben egyet értenek abban, hogy ez a két kifejezés nem egyenlő egymással. Magyarai szerint részben fedik egymást. Szerinte a tudás attól tudás, hogy igazságalapja van, amíg az információ lehet hamis is. Ugyanígy vélekedett Fehér Márta is: „... az ember számára az információk megszerzése – első megközelítésben – a tudattartalmak egyfajta rendezettségének, újrendezettségének létrehozását jelenti. Ez azonban nem azonos a tudás megszerzésével. Emlékeztetnék arra a Platónról származó és a filozófiában azóta is jól használható tudásdefinícióra, mely szerint a tudás igazolt, igaz vélekedés. Ennek alapján az információszerzést egyfajta vélekedés, vélemény elsajátításának

nevezném. Tudásról akkor beszélhetünk, ha ezt aztán ellenőrzött, igazolt módon tudjuk elfogadni: vagyis igaznak bizonyul a dolog. Vagy pedig kimutatjuk róla, hogy hamis – ez a negatív formája az igazolásnak” (Csányi, Fehér, Gazsó, Kiss E., Pataki, Vámos, Kiss L. 2003). Kiss Endre hozzáteszi ehhez, hogy az információ megszerzésétől nem változik meg társadalmi helyzetünk, amíg a tudás pozíciókat változtat meg. Zrinszky László felhívja a figyelmünket egy Japánból eredő, a tudásmenedzsment számára kidolgozott „evolúciós” sorra, amely a következőképpen ábrázolja az eddig leírtakat:

Adatok → információk → tudások → „bölcsség”, cselekvés, kreativitás

A felsorolás arra utal, hogy részei egymásra épülnek és összetartoznak. Tehát a tudás részei az információk.

Érdekes az a felvetés, amely a tudást mint magántulajdont vizsgálja és a következőkre jut. Minden tulajdon birtoklása előkelő (exkluzív) jellegű, míg a tudás birtoklásánál nincs így (John Powellre hivatkozik Stehr, 2007). Nico Stehr csak részben ért egyet ezzel a megállapítással. Szerinte ugyanis bizonyos tudások igenis exkluzív javakká válnak, gondoljunk itt például a szerzői jogokra.

A tudás megítélése

Korunkban vitathatatlan tény, hogy a tudományos tudásnak nagy presztízse van. Minden bizonnyal eltérően vélekedik erről egy kutató, aki a tudás termeléséből él és az életét tette fel egy bizonyos tudományterület meggazdagítására, és másképpen egy laikus, vagy képzetlenebb ember, akihez ilyen-olyan csatornákon keresztül erősen megszűrte, időnként a média vagy a politika által más-más hangsúllyal vagy igazságtartalommal rendelkező információhalmaz jut el. Nem kevésszer találkozunk azzal a döbbenettel, ami egy frissen végzett egyetemista arcán látható az első munkahelyén, mikor kiderül, hogy az elmúlt évek sok nehézség árán megszerzett „tudás-gyümölcse” a mindennapi életben nincs szükség, és hamar „túlérétté”, azaz elavulttá válik (Vízi E. Szilveszter 2005-ben adott interjújában a tudás ötvenkénti feleződéséről és a folyamat ma is érzékelhető gyorsulásáról számol be).

Említettem, hogy fontos szempont lehet a tudás vélt vagy valós igazsága. Ahogy már kitértünk rá, az ember alapvetően a valódit keresi. Gondoljunk például a keresztény egyházak – kiváltképp a protestánsok - belső indíttatására, miszerint fel kell fedoznunk az Istentől kapott világot, és javainkkal jól kell sáfárkodnunk. Vannak különféle módszereink, mint például a falszifikálás (amit nem tudunk cáfolni, az igaz). Azonban hihetetlen nagy energiákat fektetnek bele egyesek az igazság keresésébe hitbéli felindulás nélkül is, valószínűleg többek között azzal a motivációval, hogy ez hoz fejlődést, jólétet az emberiségre és elismerést a kutatónak. Ha esetleg nem az a cél, hogy megtaláljuk az igazságot, akkor viszont szükséges legalább valami újat alkotnunk. A lényeg, hogy munkálkodjunk és keressünk, az így nyert eredményeket pedig adjuk el, és használjuk. Hiszen az a vízió, hogy minél több magyar ember büszkélkedhet egyedülálló tudással, annál nagyobb a nemzetközi megbecsültségünk. Már Széchenyi István is úgy vélte: „A tudományos emberfő

menntisége a nemzet igazi hatalma” (Berényi 2007:10). Különösen hazánkra igaz többek szerint, hogy ma már nem a nyersanyag, a természeti kincsek adják gazdaságunk legnagyobb tőkéjét, hanem az egyének által felhalmozott tudástőke. Ez az tehát, amibe be kell fektetnünk, amit nem szabad figyelmen kívül hagynunk – hívja fel a figyelmet számos közgazdász; oktatási szakértő vagy éppen andragógus.

A „szakértő elit” oldaláról vizsgálva tehát a tudás gyarapítása közös érdekünk, erről meg kell győznünk minden állampolgárt. Nemcsak azért, mert magasztosak az érzelmeink az igazság, a tudomány mindenhatósága vagy éppen vallási meggyőződés révén, hanem egész egyszerűen mindez a talpon maradásunk, fejlődésünk alapját biztosítja. Ezért valamit tudni vagy felfedezni manapság valamilyen szintű kényszer is. Ha nem is azonos indíttatásból, de elérkezünk az „ész mindenhatóságának” gondolatához, amit a felvilágosodás óta hord az emberiség a kabátzsebében – a lehetőségeihez képest hol a szívéhez közel, hol elrejtve és bezipzárazva, de töretlenül.

Éppen ideje megemlítenünk azokat a szkeptikusokat, akik az előbbieket veszélyeire hívják fel a figyelmet. Az alapvető problémát a tudomány és a tudás „rossz kezekbe kerülése” és az erkölcs háttérbe szorulása adja. Pitti Zoltán meghökkenésének ad hangot egyik értekezésben, amikor is elmeséli egyetemi hallgatóival folytatott diskurzusát. A tanulók a tudás alapú gazdaság témájának feszegetésekor a praktikus tudás előtérbe helyezése mögé helyezték az emberi értékeket, az etikai normákat, amelyből az oktató értékrend változásra világított rá.

Ennél markánsabban ír Berényi Dénes, aki a következőket vallja: „Nem kis problémát jelent különben, hogy a tudás gyors fejlődése mögött a tudati, de még inkább az erkölcsi fejlődés lemaradt. (...) Minden bizonnyal igaz az a megállapítás, hogy a tudás nélkül a jóakarat tehetetlen, de a jóakarat nélkül életveszélyes az egyénre és a társadalomra” (Berényi 2007:12). Idézi Popper Pétert, aki azzal a hasonlattal élt, hogy ha erkölcsi fejlődés nélkül jut el a tudás a politikusokhoz, az körülbelül olyan, mintha kézigránátot adnánk egy gorilla mancsába.

Erős bírálója a tudás nem megfelelő használatának Tőkéczi László is. Úgy véli, hogy ha abszolutizáljuk a tudást, akkor nem vesszük figyelembe, hogy az ember sokszor akár nem is tudatosan, de kárt okoz. Például jóhiszeműen kísérletezik, és közben nem várt mértékben rombolja a környezetet. Ekkor még nem is beszélünk a szánt szándékkal emberiségellenes, vagy „csupán” kizárólag öncélra, ezzel együtt mások kárára felhasznált tudásról. Szerinte nem véletlen, hogy a régebbi korokban a tudományt érték-és hitelnek rendelték alá, ami mára jelentősen fellazult. Megelőlegezi a választ azok számára, akik esetleg a szabadság alapvető jogával érvelnének vele szemben. Kiemeli, hogy ha valaki a szabadságot felelősség nélkül éli meg, az szabadossá válik, „s ez nem több mint az eszközzel rendelkező erősek önérvényesítése” (Tőkéczi 2007:165). Ezt tetéztve azt is hozzáteszi, hogy a szolidaritás nélküli társadalom a pokollal egyenlő a legtöbb ember számára, illetve egy dzsungelharchoz hasonlít, ahol az erősebb piaci viszonyok között ejti el zsákmányát. Mindebből tehát az következik, hogy a tudomány bármilyen növekedése nem szolgálja a fejlődést. Úgy véli, hogy fontos folytatnunk a kutatásokat, azonban nem várhatunk ezektől automatikus megoldásokat értékelvű kohézió nélkül.

Leszögezhetjük tehát, hogy a tudás megfelelő módon akkor hasznosul, ha erkölcsi támogatást élvez. Azonban térjünk ki pár mondat erejéig a következő állítás vizsgálatára: „Az erkölcs kedvező hasznosulását csak a tudással és tehetséggel való párosulása biztosíthatja. A jelenkori fejlett társadalmakban annak az embernek a tudása válik hasznosabbá, akiben ez minél nemesebb erkölccsel és minél nagyobb tehetséggel párosul” (Jávorka 2000). Kritikával kell illetnünk ezeket a mondatokat. A fentiek fényében talán könnyen belátjuk, hogy a tudomány nem létezhet erkölcs nélkül, de magát az erkölcsöt kizárólag a tudománynak alárendelve vizsgálni szűk látókörűsége vall. A második mondat megmagyarázza az író mondanivalójának szándékát, de az első állítás mintha megint a tudományt helyezné magasabb szintre. Olyan, mint a népmesében a „hoztam ajándékot meg nem is” gondolata. Elismerjük, hogy nem szabad etikátlanul bánni a tudással, ám az etika és az erkölcs egy nemes fűszere csupán a tudománynak és végső soron mégiscsak az ész, a ráció az úr. Nézőpont kérdése, véleményem szerint azonban az állítás nem helytálló. Ismét idézve Tőkéczi Lászlót: „A legnagyobb tudású élet sem tud a mások által vállalt etikus áldozatok (<<szolgáltatások>>) nélkül élni, s eme ténszerűség által a tudás a helyére kerülhet” (Tőkéczi 2007:167). Azaz etikus magatartásformák (pl. szülői nevelés, stb.) nélkül az ember el sem jut odáig, hogy tudásra tegyen szert.

A tudás alapú társadalom fejlődésének akadályai

Az eddig elhangzottak fényében is sok szempontból lehet vizsgálni a fogalmat: tudás alapú társadalom. Ilkka Tuomi, finn kutató 2001-ben Helsinkiben megjelent tanulmányában tömören összefoglalja, miként változott az elképzelés a korábbi évtizedekben és egy, a továbbiakban általam is figyelembe vett szempontrendszer mutatott be. Az alapgondolat az 1960-as évekből ered és technológiai jellegű volt, miszerint a gyorsabbá, egyszerűbbé váló kommunikációs és „tudástároló” eszközök (számítógép és internet) által könnyebben tudunk majd információt megosztani egymással, ami az üzleti élet és a szórakoztatás fejlődését eredményezi. Később a tudás- és információ megosztása és birtoklása még inkább gazdasági jelentőségűvé vált. A hangsúly áttérrelődött a vállalatokra, szervezeti szinten igyekeztek minél hatékonyabb rendszereket kiépíteni a tudás „menedzselésére” (felismerve a már említett, dolgozóiban rejlő explicit és tacit tudás jelentőségét). A szerző azonban a tudás társadalomnak nemcsak a termelési és intézményi aspektusáról ír, hanem a „mindennapi élet” perspektíváját is vizsgálja. (Tuomi 2001).

Véleményem szerint a tudástársadalmat nem csupán szervezeti vagy gazdasági szinten kell vizsgálnunk, hanem ugyanolyan fontos lenne az „egyének” és a társadalom legkisebb egysége, a család szempontjait is figyelembe vennünk. Hiszen az egyén társadalmi interakciók része, családban él és dolgozik vagy dolgozni szeretne, igyekszik a „jólét” minél magasabb fokát elérni, mindezt a technológia rendkívül gyors fejlődése korában teszi. Ő az, aki elsajátíthatja, megveheti, használhatja és megoszthatja a tudást saját és mások érdekében, ideális esetben pozitív hatást gyakorolva gazdasági, társadalmi, vagy akár politikai folyamatokra.

Manapság még nem jelenthetjük ki, hogy a tudás mindenki számára egyformán hozzáférhető, ha pedig igen, nem mindenkinek érdeke, hogy új tudásra tegyen szert. Oka lehet az érdektelenségnek az a gondolat, amit Fehér Márta beszélgetőtársaival együtt állapít meg, történetesen hogy a globalizált világunkban eltűnnek azok a kisebb közösségek, amik húzóerőt képezhetnének a tanulás irányában. „...egy bizonyos közösséghez tartozás igénye motiválhat minket az ott relevánsnak minősülő tudás megszerzésére. Mármint ha a jelenkorban nem vagy nehezen határozható meg ez a közösség, ráadásul folytonos mozgásban vannak a társadalmi intézmények, a folyamatok, akkor mi marad? A kényszer.” (Csányi, Fehér, Gazsó, Kiss E., Pataki, Vámos, Kiss L. 2003). És valóban, sokak számára a tanulás annak a paradigmának az eredménye, amely szerint az embernek muszáj újabb és újabb tudásra szert tennie, különben negatív megítélésben lesz része, vagy akár elszegényedés érheti.

Az érdektelenséget tovább elemezve látjuk azt a profán akadályt, hogy hiába győzünk meg valakit arról, szerezzen például magasabb végzettséget, mert az hasznára van a társadalomnak és a gazdaságnak, nem tudunk számára garantálni semmilyen automatikus előrelépést, vagy jobb anyagi helyzetet. Jó példa erre az újonnan keletkezett bérfeszültség: előfordul, hogy egy diplomás ember nem keresi meg a minimálbért sem. Illetve Bajusz Klára alapfokú végzettséggel nem rendelkező felnőttek körében végzett kutatása is hasonlóra mutat: ott iratkoznak be kevesebben a felnőttek általános iskoláiba, ahol a munkanélküliség a legnagyobb (Bajusz 2005). Nincs ugyanis az emberek előtt olyan pozitív példa, amely tanulásra serkentené őket. A statisztikai adatokat vizsgálva is kitűnik, hogy milyen magas az aránya például Baranya megyében a 8 általános iskolával nem rendelkezőké. Meg is fogalmazza, hogy ilyen számadatokkal messze vagyunk még a tudásalapú társadalomtól.

Tegyük fel, hogy azt mondjuk: a tudás alapú társadalomban nem az a lényeg, hogy mindenki egyformán részesüljön a tudásból, elég, ha részesül, akinek van rá lehetősége, kedve, anyagi forrásai. Hiszen, kiindulhatunk abból, hogy nem tanítható meg bárki bármire (mint ahogy Marton Ferenc is utal rá, hogy illúzió csupán Comenius eme gondolata), akkor nem is kell ezt erőltetnünk. Ilyenkor kapnak szót azok, akik a demokratikus jogokat védik.

Így például a többször említett Nico Stehr, aki egyet ért Richard Lewontin okfejtésével, miszerint ha a tudás csak egy bizonyos elit számára elérhető, az gondot okoz a képviselői demokráciában. Ami, ugyebár, jelenünkben alapvető fontosságú. Stehr említést tesz a deficitmodellről, aminek lényege, hogy mindenféle állásfoglalást áthárítunk a szakértőkre. Ebből egyrészt az következik, hogy a „tudományos képzetlenség csökkenti a közönség demokratikus képességeit” (Stehr 2007:9), másrészt nő a távolság a tudomány és a közönség között, ami azt eredményezi, hogy a tudomány nem az emberek mindennapi igényeit fogja kielégíteni. Ez a tudomány számára sem veszélytelen, mert ha magára marad, és hagyják, hogy úgymond haladjon a normális kerékvágásban, akkor veszít innovativitásából, és akár meg is szűnhet működni.

Eszterág Ildikó vélekedése szerint mindenképpen szükség van a társadalmi rétegek közötti átjárhatóság biztosítására (és ezt a kompetencia alapú oktatással lehet

elérni). Úgy véli, „a rendszert mindaddig elitoktatásnak tekinthetjük, amíg az egyes szintjein részt vevők egy adott korcsoport csupán töredékét (statisztikailag 15 százalékot szoktak említeni) érik el. Ez az arány könnyűszerrel egybevethető a mindenkori elit arányával. A műveltséggel kapcsolatos dilemmák akkor és csakis akkor jelennek meg markánsan, amikor a rendszerbe tömegesen kerülnek eliten kívüli csoportok (50 százalék) is” (Eszterág 2010).

Konklúzió

A tudásalapú társadalom eszménye véleményem szerint nem elvetendő cél. Figyelembe véve a fent felsorakoztatott érveket, úgy vélem, a tudománynak folyamatosan működésben kell lennie, tudásunkat gyarapítanunk szükséges. Viszont a tudás felelősséggel is jár, éppen ezért nem szabadna elfelejtenünk megtanítani már az alapfokú oktatásban, és végig az iskolarendszerben, sőt, felnőttkorban akár iskolarendszeren kívül is, hogy kötelességünk lenne tudásunkat nemes célra használni. Nyilván nem egy büntelen társadalom lenne a végeredmény, azonban a „népnevelés”, amely alapvető erkölcsi téziseket közvetítene (gyermek-, fiatal-, felnőtt-, időskorban egyaránt), hozzáadott értéként megtérülhetne.

A társadalom jó része pedig tudásra szomjazik. Valószínűleg sokkal többen, mint ahányan végül részesednek is belőle. Ha nem így lenne, tönkre mennének például a tudományos (vagy áltudományos) tv csatornák, tv műsorok, havilapok, ismeretterjesztő könyvek... Ha nem tudjuk biztosítani anyagi okokra hivatkozva az oktatási rendszerben ennek feltételeit (kevés számú iskola), akkor átmenetileg más csatornákat kell megkeresnünk. A technika világa ma már nem sok lehetetlent ismer az információáramlás területén, miért ne lehetne ugyanígy – minőségbiztosítás mellett - a tudásközvetítés is hasonló tempójú. Kreativitásunk függvénye ennek gyakorlati kivitelezése.

Ha elég fontosnak tartanánk, sokakat meggyőzhetnénk a tudásszerzés fontosságáról. Aki elzárkózik, annak joga van kimaradni, de a társadalom egy jó részének nincs elég információja arról, milyen tudásra és hogyan tehetne szert, pedig nyitott lenne rá. Ha célunk a tudástársadalom kiépítése, használjuk fel a tudásközvetítésről szerzett ismereteinket és rendeljünk hozzájuk feladatokat! Legyünk interdiszciplinárisak és adjuk össze eddigi tapasztalatainkat! Elég nagy a tét ahhoz, hogy ne keressünk minél több alternatív megoldást. Hiszen tudjuk: a talpon maradás a cél.

Felhasznált irodalom:

- Bajusz, Klára (2005): Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón, PTE-FEEK, Pécs
- Berényi, Dénes (2007): A tudás társadalma és az élethosszig tartó tanulás, In: Debreceni Szemle, 15. évf. 1. szám, 10-13. p.
- Csányi, Vilmos – Fehér, Márta – Gazsó, Ferenc – Kiss, Endre – Pataki, Ferenc – Vámos, Tibor – Kiss, László (2003): Információ és tudás a társadalomban – Kerekasztal beszélgetés. In: Új Pedagógiai Szemle, 53. évf. 6. szám, 45-58. p.
- Eszterág, Ildikó (2010): Elit és/vagy tömegoktatás? In: Új Pedagógiai Szemle, 60. évf. 6-7. szám, 45-50. p.
- Havas, Péter (2009): Tudásmenedzsment, tanulástudomány, tanulásfejlesztés, forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudasmenedzsment>, 2012. 11. 14.
- Jávorka, Edit (2000): A tudástársadalom kiépítésének forrásai Magyarországon a térszerkezetben és a szellemi vagyron növekedésének tényezőiben, Oktatási Minisztérium, Budapest
- Marton, Ferenc (2010): A tudásalapú társadalom két illúziója, In: Iskolakultúra, 14. évf. 10. szám, 31-36 p.
- Nyíri Kristóf: Információs társadalom és nemzeti kultúra, forrás: <http://www.inco.hu/inco1/infoert/cikk0.htm>, 2011. 12. 28.
- Pitti, Zoltán (2002): A tudásalapú gazdaság és a tudásközpontú társadalom, In: Kritika, 31. évf. 3. szám, 2-5. p.
- Stehr, Nico (2007): Tudás és demokrácia – A tudás leánya-e a civil társadalom? In: Információs társadalom, 7. évf. 3. szám, 6-14. p.
- Tomka, János (2009): A megosztott tudás hatalom, Harmat Kiadó, Budapest
- Tőkéczi, László (2007): Tudás, etika és társadalom, In: Korom Erzsébet (szerk.): Kihívások a XXI. század iskolájában: Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból, Koch Sándor Csongrád Megyei TIT, 165-172. p.
- Tuomi, Ilkka (2001): Emerging Research Topics on Knowledge Society, Tekes, Helsinki
- Varga, Csaba: A tudástársadalom eszménye, forrás: <http://www.inco.hu/inco8/kozpont/cikk1h.htm>, 2011. 12. 29.
- Zrinszky, László (2002): A tudás, mint andragógiai probléma, In: Magyar Pedagógia, 102. évf. 2. szám, 131-144. p.



KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Pete Nikoletta - Juhász Erika

Akkreditált felnőttképző civilek az Észak-Alföldi régióban

Felvezetés

A hazai felnőttképzésben résztvevő intézményeket több szempontból csoportosíthatjuk: formalizáltságuk, fenntartóik vagy éppen aszerint, hogy iskolarendszerben vagy iskolarendszeren kívül valósítják-e meg képzéseiket. Jelen tanulmányunk esetén a fenntartók általi megkülönböztetés a releváns, ahol szétválaszthatók az állami, közszolgálati (pl. könyvtár, középiskola), piaci vagy profitorientált (pl. felnőttképzési vállalkozások) és a civil (pl. egyesületek, népfőiskolák) fenntartók (v.ö. Zrinszky 1996; Juhász 2009). Kutatásunk alapjául a civil szektor felnőttképzését választottuk. Közöttük azokat a civileket vizsgáljuk, amelyek eljutottak a professzionalizációjukban abba a szakaszba, hogy felnőttképző tevékenységeiket állam által elismert, akkreditált formában végzik. Tanulmányunkban keressük a választ arra, hogy milyen jellemzőkkel bír ez az akkreditált felnőttképző civil szektor az Észak-Alföldi régióban, amelyek révén érvényesíti a társadalmi-gazdasági, vidékfejlesztési szerepét a térségben.

Erre a kutatási kérdésre építve választottuk ki az empirikus kutatásunk mintáját. A kiválasztás alapját jelentette az akkreditált felnőttképzési intézmények leválogatása a térségben, majd ezek közül a civil szervezetek kiválasztása. Az **akkreditált felnőttképzési szervezeteket** a Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szakképzési és Felnőttképzési Igazgatóságának hivatalos és nyilvános adatbázisában lelhetjük fel. Ez alapján az összes akkreditált felnőttképzési intézményt tekintve 2012. 12. 01-én Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 100 db, Hajdú-Bihar megyében 87 db és Jász-Nagykun-Szolnok megyében 37 db, összesen 224 db szervezetet találhatunk. (NMH SzFI 2012) Ezek közül manuálisan kellett leválogatnunk azokat a szervezeteket, amelyek a 2011. évi CLXXV. számú civil törvény (2011. évi CLXXV. törvény az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról) alapján **civil szervezetek**nek minősülnek. Ezek eloszlása hasonló, de nem teljesen azonos sorrendű a megyénkénti akkreditált felnőttképzőkkel: 24 db Hajdú-Bihar megyében, 24 db Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében és 8 db Jász-Nagykun-Szolnok megyében található, így összesen 56 db civil szervezetet találunk a 224 db akkreditált felnőttképzési szervezet körében. Ez már önmagában is jelentős tény: a régióban minden negyedik (pontosan 25%) akkreditált szervezet a civil szervezetek körébe tartozik, ami az országos átlaghoz képest (ami 14%) kimagasló érték. (v.ö. Juhász 2008)

A nonprofit szervezeteket a szakirodalom szerint három típusba soroljuk. Klasszikus civil szervezetnek (1) tekintjük a magánalapítványokat és az egyesületeket; az érdekképviselőket csoportjába (2) tartoznak a köztestületek, szakszervezetek, szakmai munkáltatói érdekképviselőket és az egyesülések; az egyéb nonprofit szervezetekhez (3) pedig a közalapítványokat és a nonprofit gazdasági társaságokat soroljuk. (Nagy – Sebestény 2011) A 2011. évi CLXXV. számú civil törvény azonban kijelenti (2. § 6. pont), hogy a szakszervezet és a nonprofit gazdasági társaságok nonprofitok, de nem tartoznak a törvény szerinti civil szervezetek körébe. Kiegészítésként megjegyezzük, hogy a közalapítvány mint forma is megszűnt 2010 óta, a jelenleg még ilyen formában működő szervezeteken kívül új közalapítvány nem hozható létre, de a mintában még szerepelnek közalapítványok. Az 56 szervezetből álló mintánkat megvizsgálva láthatóvá vált, hogy a szakirodalomban megfogalmazott rétegződés itt is érvényesül: megjelennek a mintában a nagy bevétellel rendelkező nonprofit gazdasági társaságok, amelyek az állam által a civil szektornak juttatott támogatások 67%-át kapják meg. (Nagy – Sebestény 2011) Látva, hogy ezek a szervezetek a nagymértékű állami szerepvállalás miatt jelentős mértékben eltérnek a klasszikus és érdekképviselői civil szervezetektől, sőt a közalapítványoktól is, valamint a már említett törvény sem sorolja a szűkebb értelemben vett civil szervezetek körébe őket, így arra a következtetésre jutottunk, hogy a mintában maradván jelentősen torzítanak az eredményeket. (v.ö. Bartal – Nagy – Sebestény 2011; Márkus 2008) Így a mintából ezt az összesen 10 szervezetet kivettük, így az **empirikus mintánkban** maradt 46 szervezet közül 22 db Hajdú-Bihar megyében, 19 db Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében és 5 db Jász-Nagykun-Szolnok megyében működik. Az előző csoportosítás (l. Nagy – Sebestény 2011) alapján közülük klasszikus civil 40 db szervezet, érdekképviselő 3 db, és az egyéb nonprofit szervezet kategóriából közalapítvány 3 db. Az empirikus eredmények bemutatásánál ennek a 46 szervezetnek a fő jellemzőit vizsgáljuk meg a KSH statisztikáik, az Országos Bírósági Hivatal adatai (elsősorban közhasznúsági jelentések és alapadatok) és a honlapjaikon fellelhető anyagok alapján.

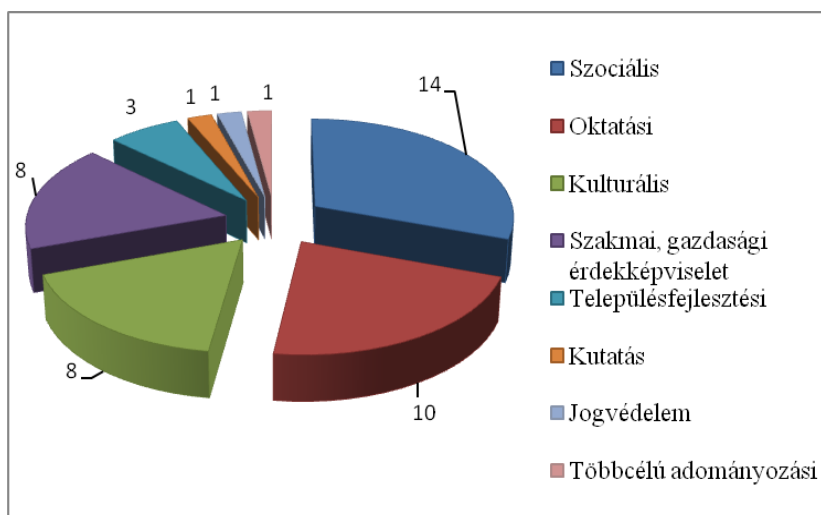
Az Észak-Alföldi régió civil akkreditált felnőttképzési szervezeteinek jellemzői a statisztikák alapján

A kutatásba bevont szervezetek **településméret** szerinti jellemzésénél kiugró adat, hogy 37 db található valamely megyeszékhelyen, csak 7 db ettől eltérő városban, és mindössze 2 db községben. Ez az összetétel is reprezentálja az országos statisztikákat, amelyek szerint az akkreditációval rendelkező intézmények megyeszékhelyekre, illetve városokba koncentrálódnak. Ennek a főbb okai a jobb infrastrukturális helyzetben, a könnyebb megközelíthetőségben és a nagyobb lakosságszámban lelhetők fel. (l. Farkas et al. 2012, Juhász 2007)

A kutatási mintaként kiválasztott szervezeteket vizsgálhatjuk **főtevékenységük** szerint is, amelyben feltűnő, hogy a szociális célú civil szervezetek vannak legnagyobb arányban. Az őket követő oktatási célú civilek hangsúlyosak, hiszen

akkreditált felnőttképzési tevékenységet folytató szervezeteket vizsgálunk. Meglepő viszont összességében az, hogy a minta még negyede sem elsődleges tevékenységeként választja az oktatást, hiába akkreditált felnőttképzési szervezetek. (1. ábra)

1. ábra: A vizsgált szervezetek megoszlása főtevékenység szerint



A szociális, oktatási és kulturális célú civilek az Észak-Alföldi régió 2010. évi statisztikai adatai alapján is hangsúlyosak. A bejegyzett 7 562 db civil szervezet 15%-a oktatási, 10,8%-a kulturális és 9,6%-a szociális tevékenységet nevez meg főtevékenységének (KSH 2012). A górcső alá vont szervezetek között a szociális, oktatási, kulturális és szakmai-gazdasági érdekképviselői szervezetek dominálnak, a teljes minta 69%-t jelentik. A szociális szervezetek körében véleményünk szerint két tényező miatt válik erőteljessé a felnőttképzési tevékenység. Egyrészt azért, mert egyre nagyobb az elvárás a munkatársak kötelező szakmai továbbképzése terén, amelyben jelenleg a szociális, illetőleg a gyermekjóléti és gyermekvédelmi tevékenységet végző személyek továbbképzésekben való részvételre kötelezettek, és adott időszak alatt (5 év) meghatározott ún. kreditpontokat kell gyűjteniük képzési részvétellel (lásd 9/2000. (VIII. 4.) SzCsM rendelet a személyes gondoskodást végző személyek továbbképzéséről és a szociális szakkvizsgáról). Az intézményakkreditációt megszerzett szociális profilú civilek így nagymértékben bekapcsolódnak saját és/vagy más szervezetek munkatársai szakmai továbbképzésének szervezésébe és megvalósításába. A másik fontos ok pedig az, hogy a szociális célú szervezetek elsősorban a hátrányos helyzetű lakossággal foglalkoznak, akik körében sok esetben alacsony az iskolázottság, hiányoznak a munkaerő-piacon jól eladható végzettségeik, amelyeket az intézmények kiemelt projektekben (pl. TÁMOP projektek) lefolytatott képzésekkel kívánnak pótolni. A kulturális tevékenységet végző intézményakkreditált civilek jelentős aránya a mintában azzal magyarázható, hogy ezek a szervezetek részt vesznek a kulturális szakemberek szakmai

továbbképzéseinek szervezésében, amelyre szintén van igény, hiszen az 1/2000. (I. 14.) NKÖM rendelet a kulturális szakemberek szervezett képzési rendszeréről, követelményeiről és a képzés finanszírozásáról is ezt szorgalmazza. A szakemberek továbbképzései mellett a hátrányos helyzetű célcsoportok képzése itt is megjelenik, de itt elsősorban kompetenciafejlesztő képzések (pl. digitális írástudás, kulcskompetencia fejlesztő képzési program), valamint különféle hobbitevékenységhez kötődő rövid tanfolyami képzések (pl. virágkötészeti vagy fazekas tanfolyam) formájában. Ezeknél szintén nagyarányú a TÁMOP projektekben megvalósított képzési program.

A vizsgált szervezeteknek a **szervezeti formája** jogi szempontból négy kategóriára oszlik. A társadalmi szervezetek (zömében egyesületek) vannak többségben, ebbe a típusba tartozik 34 nonprofit szervezet. A további 12 db szervezet között 6 db alapítványi, 3 db közalapítványi, 3 db egyesülés formában működött találunk.

A mintába került szervezetek **alapítási időpontja** elég vegyes, azonban néhány tendencia kirajzolódik belőle. A rendszerváltás előtti múlttal rendelkező szervezeteknek számítanak a felnőttképző civilek között a Tudományos Ismeretterjesztő Társulatok (TIT), a népfőiskolák és a Vöröskereszt szervezetei, így a rendszerváltást követően az 1989. évi II. törvény az egyesülési jogról alapján a mintánkban levők közül létrejött 19 szervezet közül ők kezdeményezték elsőként a jogi személlyé válásukat. (Jelenleg érvényes a korábban hivatkozott 2011. évi CLXXV. törvény.) A következő alapítási hullám az 1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről megjelenéséhez köthető (jelenleg hatályos: lásd előbbi hivatkozott törvény), amelyet követően újabb 12 szervezet jött létre a vizsgáltak közül, majd a harmadik alapítási hullám pedig a 2004-es évtől számítható, amikor az EU-s csatlakozással új lehetőségek nyíltak a civil szervezetek számára – többek között a növekvő pályázati lehetőségek és így a stabilabb forrásteremtés révén –, így ekkortól újabb 15 szervezet alakult a minta szervezetei közül.

A civil szervezetek között **közhasznúság** szempontjából jelenleg még három típust különítünk el: a nem közhasznú, a közhasznú és a kiemelkedően közhasznú szervezeti kategóriákat. Hazánkban a bejegyzett szervezetek 55%-a, tehát több mint a fele közhasznú vagy kiemelkedően közhasznú minősítéssel rendelkezik, amely érték az Észak-Alföldi régiót vizsgálva még magasabb: 61%-os értéket takar. (KSH 2012) Közhasznúsági fokozat szerint a vizsgált szervezetek között 22 szervezet közhasznú, 17 kiemelkedően közhasznú és 7 nem rendelkezik ilyen minősítéssel, így itt a 46 db szervezet 85%-a rendelkezik közhasznú vagy kiemelkedően közhasznú minősítéssel. A 2011-ben életbe lépett civil törvénnyel átalakul a közhasznúság megszerzésének feltételrendszere és a közhasznúság egyfokozatúvá válik, azaz közhasznú és nem közhasznú szervezetekről beszélhetünk. Ezek alapján a szervezeteknek 2014. május elsejéig újra kérelmezniük kell a közhasznú megkülönböztetést, ez országos szinten a 2010-es statisztikák alapján közel 37 ezer szervezetet érint. A közhasznú státusz megőrzésének és elnyerésének alapfeltétele, hogy a nonprofit szervezet olyan tevékenységet lásson el, amely bizonyos állami vagy

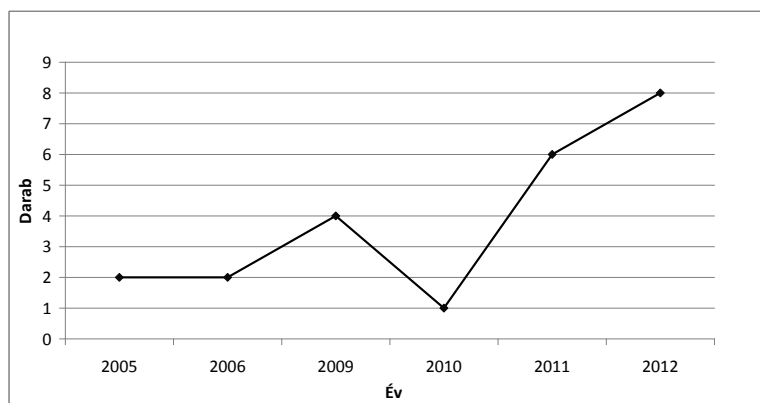
önkormányzati feladattal azonos, azaz közfeladatellátásnak minősül. Fontos kiemelni, azt hogy a jogszabály alapján nem szükséges közvetlen módon közfeladat ellátása. Közhasznú tevékenységnek minősülnek azok a tevékenységek is, amelyek közvetetten szolgálják az adott közfeladat ellátását. Mindemellett nehéz azt meghatározni, hogy mi minősülhet közvetett feladatellátásnak, hiszen ez elég tág kategória, amelynek megállapítása csak egyedi vizsgálat alapján történhet. A Civil törvény a már említett közfeladat ellátáson túl további három feltételt támaszt a 32. §-ban a közhasznú státusz eléréséhez, amelyeket folyamatosan teljesíteni kell a közhasznú jogállás megőrzése érdekében. Az egyik feltétel, hogy járuljon hozzá a társadalom és az egyén közös szükségleteinek kielégítéséhez, amelyhez szükséges, hogy a tagságon túl más személyeknek is elérhetővé tegye szolgáltatásait. Mindemellett megfelelő erőforrásokkal bírjon, tehát az évi átlagos bevétele haladja meg az egymillió forintot vagy két év egybeszámított adózott eredménye ne legyen negatív vagy a személyi jellegű ráfordításai ériék el az összes ráfordítás egynegyedét. (Civil tv. 32. § (4) pont). A harmadik kíváncsi pedig az, hogy rendelkezzen megfelelő társadalmi támogatottsággal, amelynek megvalósulását a következő három szempont valamelyikével bizonyíthatja a szervezet:

- A szervezetnek kiutalt SZJA 1%-os felajánlások összege eléri a bevétel nélkül számított összes bevétel 2%-át.
- A közhasznú tevékenység érdekében felmerült költségek, ráfordítások eléri az összes ráfordítás felét két év átlagában.
- A szervezet közhasznú tevékenységeinek ellátását két év átlagát véve legalább tíz önkéntes segíti a 2005. évi önkéntes törvényben (*2005. évi LXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről*) leírtaknak megfelelően. (Civil tv. 32. § (5) pont)

A közhasznúvá válás szigorodó feltételei nem könnyítik meg az eddig közhasznú vagy kiemelkedően közhasznú civilek életét. Bizonyára számos olyan szervezet lesz közöttük, amely a feltételek valamelyikének nem tud eleget tenni. Azok a szervezetek viszont, akik megszerzik a minősítést, különféle kedvezmények igénybe vételére lesznek jogosultak. A kedvezmények között elsődlegesen adókedvezmények és a közfeladatok ellátásért járó állami támogatások jelennek meg. (lásd pl. Civil tv. 35. §) Az **önkéntesség** különböző formákban ugyan, de minden történelmi korban jelen volt, így mondhatjuk azt, hogy egyidős az emberiség történetével. A nonprofit szektorban is a kezdetektől megfigyelhető önkéntesség a kutatás szempontjából sem elhanyagolható, mert a szektor jelentős humán erőforrás bázisát adja. Az önkéntesség, azaz a saját akaratból alkalmanként vagy rendszeresen a közjó érdekében, ellenszolgáltatás nélkül végzett munka klasszikusan a civil szervezetek körében megfigyelhető jelenség (Czike – Kuti 2006). A közelmúltban több olyan esemény történt, amely az országos civil adatokon is érezteti hatását. Az egyik mérföldkő a 2005-ben megjelent korábban hivatkozott önkéntes törvény, amely lehetővé tette az önkénteseket foglalkoztató szervezetek nyilvántartásba vételét, azaz az önkéntes fogadó szervezetté válást. A törvény több addigi anomáliát számolt fel, így például jogilag is státuszt adott az önkénteseknek, valamint megszüntette az önkéntesnek adott költségtérítés adó- és járulék kötelezettségét (lásd előbb

hivatkozott Önkéntes törvény). A civil.info.hu oldalon található önkéntes adatbázis alapján válogattuk le a bejegyzett önkéntes fogadó szervezeteket. A törvény megjelenését követően, 2005-ben volt lehetőség először bejegyzésre, amely évben alacsony a mintában szereplő szervezetek száma, országos szinten azonban meghatározó. Újabb bejegyzési hullám 2011-re tehető, amely az Önkéntesség Európai éve volt. Ez nem csak a bejegyzések megemelkedett számában érezteti hatását, hanem azokban a pályázatokban, rendezvényekben, kiadványokban, képzésekben és egyéb kezdeményezésekben is megnyilvánul, amelyek az év témájához (önkéntesség) kapcsolódnak. A már említett adatbázisban található nyilvántartás szerint a 46 db szervezetből 23 db nyilvántartásba vett és 23 abban nem szereplő szervezet van. (2. ábra)

2. ábra: Önkéntes fogadószerkezeti bejelentkezés alakulása a szervezeteknél, 2005-2012.



A diagramban kimagasló érték látható 2011-ben, amely összefüggésbe hozható a már említett Önkéntesség Európai éve akcióval. Remélhetőleg az ettől az évtől elindult növekvő tendencia, amely 2012-ben tovább fokozódik, folytatódni fog a következő években is. Mindezt várhatóan erősíteni fogja a legkésőbb 2016. január 01. után kezdő érettségiző diákokra már vonatkozó közösségi munka teljesítése, mint az érettségi megszerzésének előfeltétele. (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) A köznevelési törvényben előírtak mellett az új civil törvényben leírt közhasznúsági feltételek között is szerepel ezt a tendenciát erősítő tényező: a két év átlagában legalább tíz közérdekű önkéntes tevékenységet végző személy jelenléte a szervezet életében, akik az önkéntes törvény alapján segítik a szervezet munkáját. (l. korábban hivatkozott Önkéntes tv., Civil tv.)

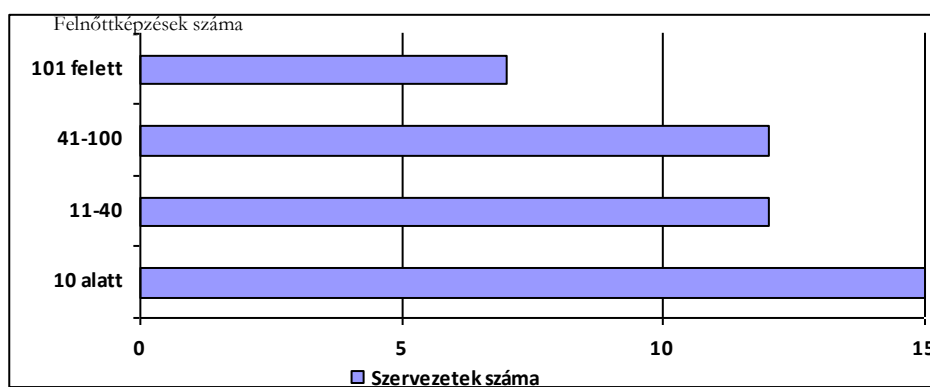
A kutatás során az intézményakkreditációval rendelkező Észak-Alföldi régióban működő civil szervezetekre szűkítettük a vizsgálati mintát, így egyértelmű vállalásunk, hogy a szervezetek megismerése során a felnőttképzési tevékenységükre és az ehhez kapcsolódó felnőttképzési szolgáltatásaikra is kitérünk. A felnőttképzések és szolgáltatások számának, típusának megállapítására három, az

interneten elérhető adatbázisra támaszkodtunk. Ezek közül az egyik a Felnőttképzést Folytató Intézmények Nyilvántartása (FINY), amely minden felnőttképzési nyilvántartási számmal rendelkező szervezetnek a felnőttképzéseit és szolgáltatásait tartalmazza (finy.munka.hu). A Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szakképzési és Felnőttképzési Igazgatósága korábban hivatkozott honlapján a FAT (Felnőttképzési Akkreditáció) minősítéssel rendelkező képzésekről kaptunk képet (www.nive.hu). Harmadrészt pedig a Közművelődési Akkreditációs Bizottság (KAB) által akkreditált képzésekről az Egységes Regionális Információs és Közművelődési Adatbázis nyújtott segítséget (www.erikanet.hu).

A 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről előírja, hogy a képzésben résztvevők számára **felnőttképzési szolgáltatások** biztosítása kötelező, amelynek igénybevétele a felnőtt tanuló döntésétől függ. A vizsgált szervezetek a törvényi előírásnak megfelelően biztosítanak felnőttképzési szolgáltatásokat is, minden szervezet legalább 2 db-ot. Összesen 9 szervezet nyújt 10 db vagy annál több szolgáltatást is. Az intézmények által elérhető felnőttképzési szolgáltatások között leggyakoribb az előzetes tudás mérése, valamint a képzés elvégzését követő eredményes munkaerő-piaci elhelyezkedést elősegítő álláskereső technikákat megismertető, állásinterjú szituációra felkészítő, munkavállaláshoz kötődő jogi tanácsadást biztosító szolgáltatások.

Az adatbázisban található adatok alapján a vizsgált szervezetek összesen 2 469 db **felnőttképzéssel** rendelkeznek (köztük általános, nyelvi, szakmai, OKJ-s szakmai képzések), amelyek mennyisége intézményenként változó (3. ábra).

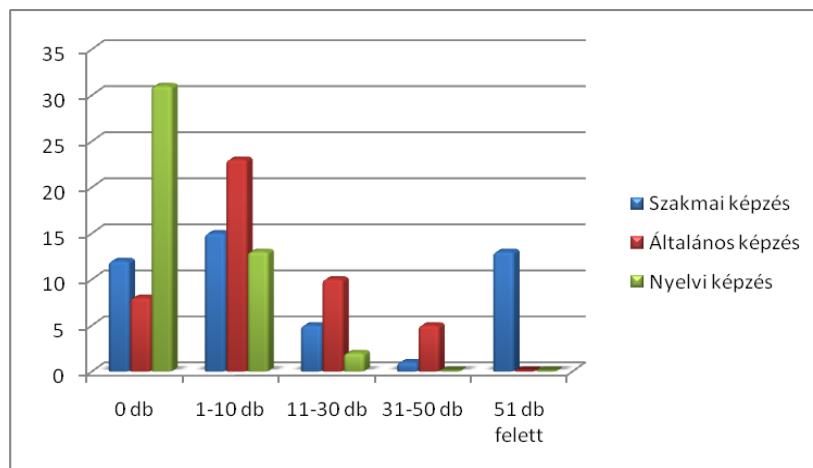
3. ábra: Bejelentett felnőttképzések száma a szervezeteknél



A mintában gyakoribb a 100 db alatti bejelentett felnőttképzéssel rendelkező szervezet a Munkaügyi Hivatal által üzemeltetett adatbázis (FINY) alapján. A gyakorlat szerint azonban a ténylegesen legalább egy alkalommal beindított képzések száma sokkal kevesebb, mint amit az adatbázisban láthatunk. Ennek egyik klasszikus oka, hogy a szervezetek jelentős része azokat a képzéseket is bejelenti, amelyről úgy gondolja, hogy a jövőben valamikor meg kívánja szervezni. Ezzel is költséget takarít meg, hiszen a képzések nyilvántartásba vételi díját nem képzésenként, hanem bejelentésenként kell megfizetnie a szervezeteknek. Másik gyakori oka a bejelentett képzések magas számarányának, hogy a különféle megrendelésekre, pályázati projektekre és az adott időpillanatban a piaci igényekre reagáló képzések indítása több esetben egy képzési csoport erejéig valósulhat meg. Azok a képzések pedig, amelyek nyilvántartásba kerülnek, csak az intézmények által benyújtott újabb eljárások keretében törölhetőek, azonban ezzel számos szervezet kevésbé foglalkozik, vagy úgy vélik, még előfordulhat, hogy indítják máskor is a képzést, így benne hagyják a regisztrációban.

Annak érdekében, hogy pontosabb képet kapjunk a felnőttképzési szervezetek képzési palettájáról, a képzési típusok szerinti hármas modellt használhatjuk: a képzések csoportosításánál a szakirodalmak és a felnőttképzési törvény alapján megkülönböztetünk általános, nyelvi és szakmai képzéseket. Az **általános** képzések a személyiséget részlegesebben vagy teljesebben átfogó fejlesztő-szocializáló hatásokban részesítik, ezért jellemzően pótló, kiegészítő és továbbképző jellegűek. **Szakképzés** esetén a szakműveltség-képzettség részlegesebb vagy teljesebb rendszerének nyújtásáról beszélhetünk valamely szakterület tudásigényének különböző fokozatain, ezek a képzések a személyiséget részlegesen, egy megadott irányba, korlátok között fejlesztik (Csoma 2002:173-174). Az általános-, és szakképzés mellett külön említhetjük a **nyelvi képzéseket** (Farkas 2004:58), amelyet Csoma az általános képzések részeként említ abban az esetben, ha nem szakosodnak valamely „szaknyelv” elsajátítására, azonban a felnőttképzési törvényben és a jelen kutatásunkban is külön kategóriaként kezeljük. A szervezetekben az általános képzések és szakmai képzések számaránya egyértelműen magasan reprezentált a nyelvi képzésekkel szemben. A szervezetek között 23 szervezetnek van legalább 1-10 db általános célú felnőttképzése, további 15 szervezetnek pedig 10-nél több ilyen típusú képzése, a többi szervezet nem jelentett be általános képzést. A szakmai képzések esetében a 46 szervezet közül 25 db szervezet képzési palettáján jelenik meg 1-10 db közötti, míg további 6 db civil esetén 10-nél több képzés. Ellentétben azzal, hogy a szervezetek közül mindösszesen 15 folytat egyáltalán nyelvi képzést. (4. ábra)

4. ábra: Felnőttképzések megoszlása a képzés típusa szerint a szervezeteknél

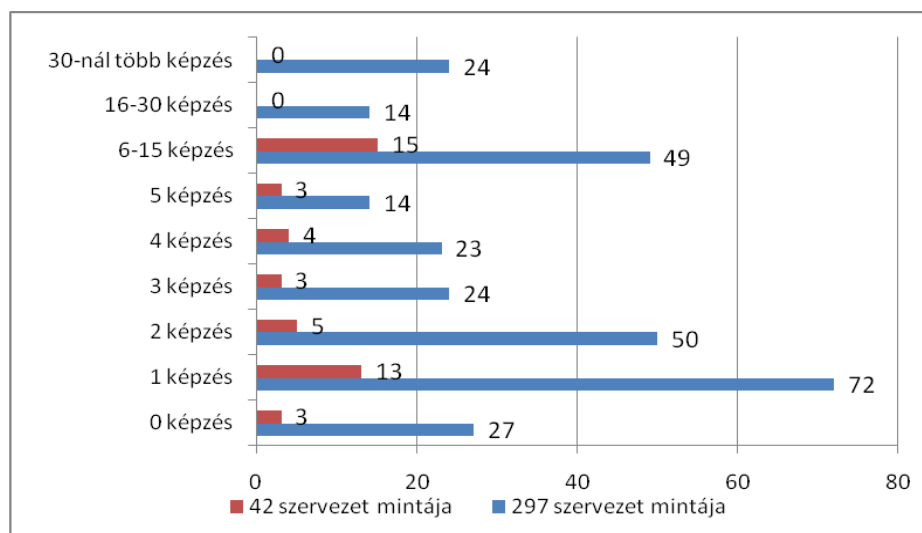


Mindez azt példázza, hogy a civil szféra nem elsődlegesen az idegen nyelv tanítása terén erős, hanem sokkal inkább a hátrányos helyzetű rétegek szakmai képzésében és a különféle kompetenciafejlesztő, életminőséget és társadalmi beilleszkedést szolgáló akkreditált felnőttképzésekben. Ilyenek például az álláskeresési készségeket fejlesztő, mentálhigiénés és életvezetési, önmenedzselési kompetenciák kibontakozását segítő képzési tartalmak (v.ö. Juhász 2008). Kimagaslóan erős a szektor szakmai képzésekben: a szervezetek közül 13-nak van 50-nél több ebbe a kategóriába tartozó képzése. Ezt sem a nyelvi, sem pedig az általános képzések terén nem tapasztalhatjuk. A szakmai képzések magasabb aránya a felnőttképzéssel kapcsolatos hazai stratégiáknak és támogatásoknak is köszönhető: a kormányzat a munkanélküliség kezelésének központi eszközeként tekint a képzésre, és ebben a szakmaszerzést tekinti elsődlegesnek. Az Unió stratégiák (pl. a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról – Európai Unió Bizottsága 2001) azonban azt hangsúlyozzák, hogy mit sem ér a szakmai végzettség, ha a felnőtt általános kompetenciái, munkaerő-piaci képességei nem megfelelőek, ezért itt az általános képzések szerepét emeli ki, különösen az alacsony iskolázottságú és halmozottan hátrányos célcsoportoknál. A szakmai képzések általában vett magas száma több tényezőnek köszönhető. Ebből meghatározó, hogy szakmát, végzettséget nyújt és ennél fogva népszerűbb a felnőtt tanulók körében, az indítási feltételei is kedvezőbbek anyagi szempontból szemben az akkreditált, nagyobb mértékben általános képzésekkel. A szakmai képzések legnagyobb arányát ugyanis hazánkban az OKJ-s (Országos Képzési Jegyzékben szereplő) képzések adják, amelyek tartalmát rendeletekkel szabályozzák, így külön akkreditálni nem kell, hanem az adott képzéshez kapcsolódó szakmai és vizsgakövetelmények (szvk) alapján kell tervezni és lefolytatni, így külön akkreditációs költsége sincs.

A Felnőttképzési Akkreditáló Testület nyilvántartása alapján min. 1-3 db közötti akkreditált képzéssel bír a vizsgált szervezetek közül 43, ezen belül 4 szervezetnek van 10-nél több **FAT akkreditált képzése**. A Közművelődési Akkreditációs Bizottság a közművelődés területén dolgozó szakemberek továbbképzéseinek akkreditálását

végzi, ennél fogva kevésbé elterjedt a szociális, gazdaságfejlesztési stb. célú szervezetek körében. A szervezetek között mindösszesen 8-nak van legalább 1 db **KAB által akkreditált képzési programja**, tehát célcsoportjaik között a kulturális szakemberek kisebb arányban jelennek meg. Összességében elmondható az, hogy a szervezetek által bejelentett képzések viszonylag alacsony száma rendelkezik akkreditációval. Nem vizsgáltunk persze számos más törvény által akkreditált (pl. Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület) képzéseket, de a jelenleg FAT és KAB akkreditációval rendelkező képzések száma az összes bejelentett képzés között igen alacsony arányú. A Munkaügyi Hivatal adatbázisa alapján a 46 szervezet összesen 2 469 bejelentett képzése közül összesen 231 képzés rendelkezik KAB vagy FAT általi programakkreditációs tanúsítvánnyal, ez 9%-os arányt jelent. Nincs akkreditált programja 3 darab szervezetnek, a leggyakrabban 1 db, illetve 6-15 db közötti programakkreditált képzés szerepel a nyilvántartásban. Egy 2011-ben készült, az akkreditált felnőttképzési intézmények jellemzőit vizsgáló országos kutatás 297 db szervezetet tartalmazó mintán vizsgálta a programakkreditációval rendelkező képzések számának alakulását az egyes intézményekben. Ha ennek a kutatásnak az eredményeit vetjük össze az általunk végzett felméréssel, akkor azt láthatjuk, hogy a kiugró értékeket fedő kategóriák hasonlóképpen alakulnak a két mintában. Mindezek alapján leírható, hogy rendkívül alacsony hazánkban az akkreditált képzések száma. Ennek okát az OKJ-s képzések nagy arányában találhatjuk meg. (Farkas et al. 2012:66) (5. ábra)

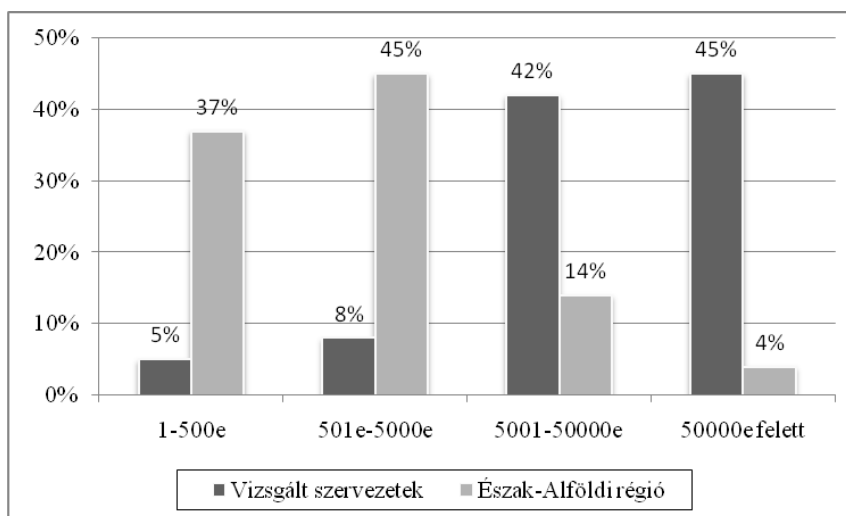
5. ábra: Az akkreditált képzések száma a szervezeteknél



A civil szervezetek bevételeinek és kiadásainak alakulása elemezhető a szervezetek által minden évben kötelezően készítendő közhasznúsági jelentések alapján. A szervezetek **bevételeinél** a vizsgálat alapját a 2011. évi közhasznúsági jelentés pénzügyi adatai jelentik, amelyeket a KSH által alkalmazott 5 kategóriába soroltunk be. Az idei évtől kezdődően a szervezetek közhasznúsági jelentéseit a területileg

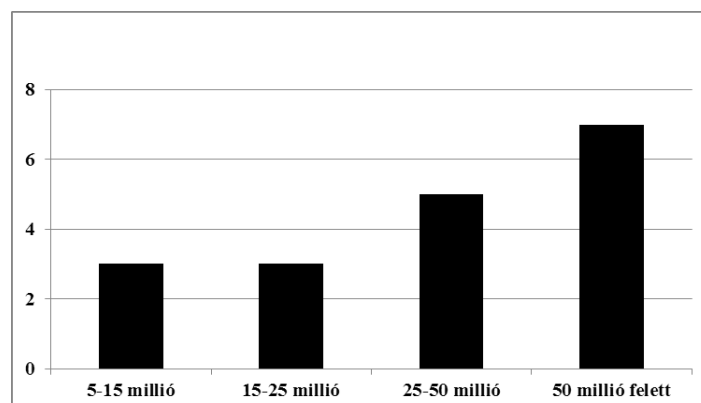
illetékes bíróságok számára is meg kellett küldjék a szervezetek, amelyek így a www.birosag.hu oldalon hozzáférhetővé váltak. A hivatkozott portálon 8 db szervezet ilyen típusú dokumentuma nem volt elérhető a kutatásunk idején. Ha a vizsgálatba bevont 38 szervezet bevételeit összevetjük a régiós adatokkal, akkor azt tapasztaljuk, hogy fordított arányosság áll fent a két adatsor között. (6. ábra)

6. ábra: Bevételek nagysága a szervezeteknél



A fordított arányosság azt jelzi, hogy a megvizsgált szervezetek erős gazdasági háttérrel rendelkeznek a régióban. A bevételek között pályázati, állami vagy önkormányzati és 1%-os felajánlások jelennek meg elsődlegesen. A statisztikai adatok, a közhasznúsági jelentések áttanulmányozása és az interjúk alkalmával is jól kirajzolódott az, hogy a nonprofit szektor legerőteljesebb bevételeit jelentik a hazai, de különösképpen az EU-s **pályázati források**. Pályázatokból származó bevétellel 2011-ben a vizsgáltak közül 27 szervezet rendelkezett, amelyek között 9 kisebb hazai pályázatokban 200 000 – 1 050 000 Ft közötti összeget nyert el. További 18 szervezet EU-s pályázati bevétellel is rendelkezett 2011-ben, amely vélhetően 2009., 2010. vagy 2011. évi nyertes pályázataik eredménye. A 2011. évben ezekből 5-125 millió forintig terjedő összegeket realizáltak. (7. ábra)

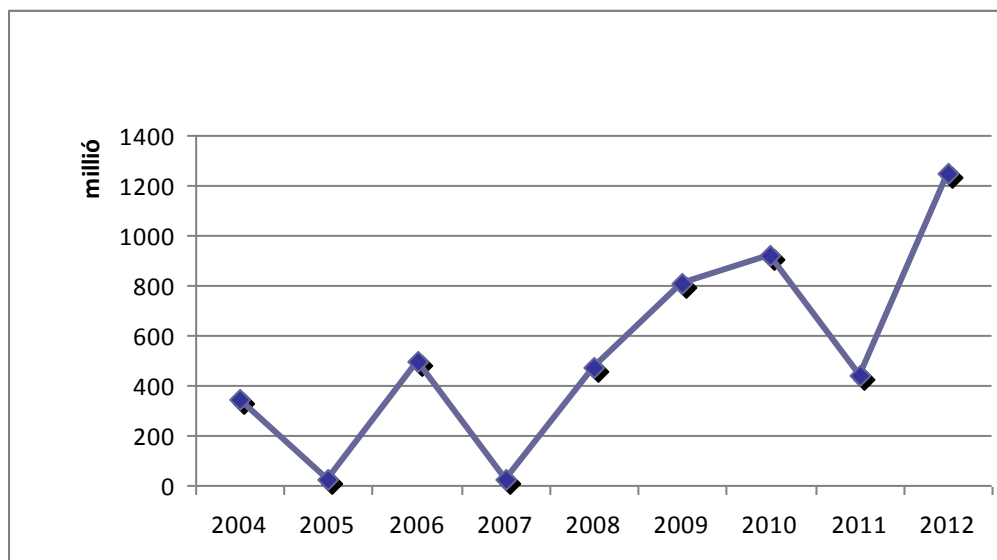
7. ábra: Pályázati bevételek a szervezeteknél, 2011.



Az **állami vagy önkormányzati támogatás** 16 szervezet pénzügyi mérlegében szerepel, közülük 7 szervezet esetén marad 5 millió forint alatt a támogatás, míg 9 szervezet esetén meghaladja azt. Az **1%-os** személyi jövedelemadó felajánlásáért a legtöbb szervezet végez kampány tevékenységet valamilyen formában. Az országosan ismert, kimagasló társadalmi támogatottsággal rendelkező szervezetek – mint pl. a Magyar Vöröskereszt – évente több millió forintnyi támogatást érnek el az 1%-okból. Helyi vagy megyei hatókörű szervezetek elsődlegesen a saját térségük és célcsoportjaik körében népszerűsítik az 1%-os felajánlás lehetőségét, több-kevesebb sikerrel, amely kép az összegben is megmutatkozik: 11 db szervezet részesült 100 ezer alatti összegben és további 12 db szervezet 100 ezer forint feletti támogatási összegben. Kimagasló bevétel csak két szervezet esetén látható, ahol az SZJA 1%-ból befolyt támogatás eléri a 10 millió forintot. Összesítve a különféle bevételeket látható, hogy az éves bevétel a vizsgált szervezetek többségénél eléri az 50 millió forintot, sőt esetenként meg is haladja azt.

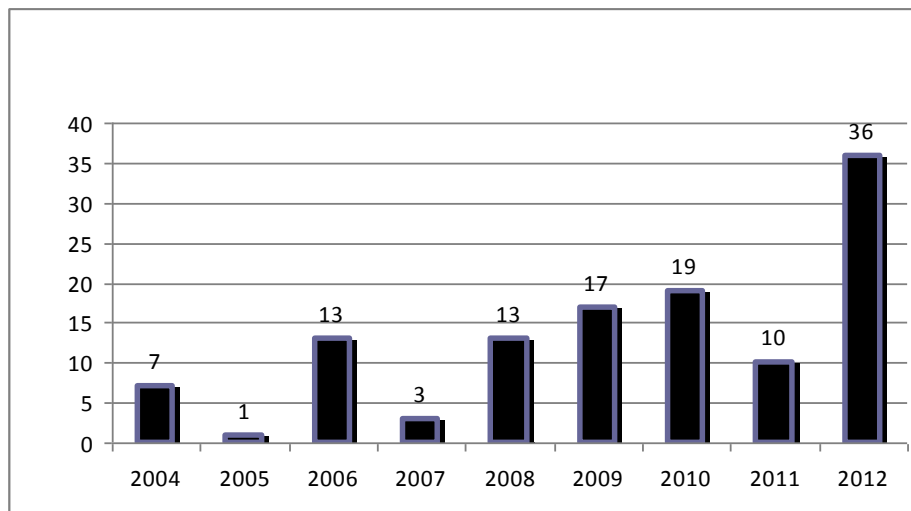
Ahogy az a szervezetek gazdálkodásából kiderült, jelentős az az összeg, amelyet **pályázati bevételek** alapján realizálnak. Mindez Magyarország Európai Unió csatlakozását követően még inkább megerősödött azáltal, hogy megnyíltak nagyobb mértékű pályázati források a hazai szervezetek számára. Ezeknek a forrásoknak a megszerzésében az állami és profitorientált szervezetek mellett kezdetektől jelen vannak a nonprofit szervezetek is. A Nemzeti Fejlesztési Ügynökség adatai alapján 2004-2012. közötti időszakban a vizsgált szervezetek közül 33 nyert legalább 1 db pályázatot, amely 71%-os arányt jelent a mintában. Ez a 33 szervezet összesen 119 db sikeres EU-s projektet hozott a régióba, ezáltal összesen majdnem öt milliárd (pontosan: 4.777.764.886) forinttal járult hozzá a térség társadalmi, gazdasági fejlődéséhez. (Összesítés a www.nfu.hu oldalon található pályázati eredmények alapján.) (8. ábra)

8. ábra: Elnyert pályázatok összege a vizsgált szervezeteknél, 2004-2012.



A szervezetek gazdálkodásában fontos szerepet játszanak a pályázati bevételek, egyre inkább a projektfinanszírozás figyelhető meg. Az ilyen gazdálkodást folytató szervezetek életében különösen fontos a folyamatos pályázatíró tevékenység és a legalább minden 2. évben elnyert pályázat, mivel a pályázatok többsége 18-24 hónapos időtartamú. Vélhetően ezért is látható az ábra alapján hogy a páratlan éveket alacsonyabb nyertes projektszám jellemzi. Azok a szervezetek, akik kiesnek a „pályázatírás-projektmegvalósítási ritmusból”, azok anyagi nehézségekkel kerülnek szembe, emiatt humán és infrastrukturális feltételeikből fel kell adniuk. Mindazonáltal a projektszemlélet elterjedése miatt a határozott idejű, adott projektidőszakra szóló munkaszerződések is gyakoriak az ezen a területen dolgozó személyek körében. A projektfinanszírozás további nehézsége általában (és nem csak a civil szektorban) a határidők és kifizetések elhúzódása miatt keletkező likviditási hiány, amelyet a szervezetek például tagi kölcsönökkel vagy hitelfelvétellel orvosolnak. A szervezetek többsége kisebb mértékben képes saját bevételeket realizálni, és megtalálni azokat a bevételtermelő tevékenységeket, amelyeket szolgáltatási alapon tud értékesíteni, felvéve a versenyt akár a profitorientált szférával. Az EU-s projekttel rendelkező intézmények közül 12 db 3-nál több projekttel rendelkezik, 9 szervezet – amelyek egyben a legtökeerősebbek is a szervezetek között – a 2004-2012 közötti 9 évben legalább 5 évben nyert min. 1-1 EU-s pályázati projektet. (9. ábra)

9. ábra: Nyertes projektek számának alakulása, 2004-2012.



Mindezek a pályázati bevételek kimagaslóak országos viszonylatban is a civil szektorban, és ebben még nem is jelenik meg azoknak a projekteknek a bevételi aránya, amelyekben a szervezetek szolgáltatóként jelennek meg – főként képzési tevékenységeikkel. Ez a bevétel az alaptevékenységből származó bevételük része, amelynek bontását a jelenlegi statisztikák nem tartalmazzák, így nehezen mérhető. Többek között a szervezetek bizonytalan, és sok esetben nem elegendő anyagi forrása az oka annak, hogy a civil szervezetek a fizetett, főállású **humán erőforrás** szempontjából nem elég erősek országosan (v.ö. Bartal – Nagy – Sebestény 2011). Annak ellenére, hogy kutatásunkban intézményakkreditációt megszerzett, tehát több szempontból bizonyos minőségi szintet feltételező, piacképes tevékenységet (képzést és mellette többségében más, főként szociális és kulturális tevékenységet) folytató szervezetekről van szó, mégsem minden szervezetben egyértelmű a főállású munkatárs szükségessége és így jelenléte. Az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól szóló 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól 1. számú melléklete előírja, hogy az akkreditált intézményeknek legalább 1 fő képzési tevékenységért felelős vezetőt foglalkoztatásra irányuló jogviszonyban, előírt végzettséggel és gyakorlattal alkalmazni kell. Ez nem jelenti azt, hogy köteles lenne az intézmény főállásban foglalkoztatni ennek a feladatnak az ellátására szakembert, foglalkoztatásra irányuló jogviszony a megbízási vagy a vállalkozási szerződés is. Emiatt lehetséges az, hogy intézményakkreditációval rendelkező szervezetekben esetenként nincsen főállású munkatárs, amely jelen helyzetben 3 szervezetre igaz. Jellemzően azonban a szervezetek rendelkeznek munkatársakkal, de elsősorban 10 fő alatti főállású munkatárssal bírnak, 8 szervezetnél jelenik meg a 10 fő feletti főállású foglalkoztatása. Mintánkban a legmagasabb foglalkoztatási számadat egy 90 fős munkatársi gárdával rendelkező intézményben van.

Összegzés

A vizsgálat lezárását követően újabb és újabb akkreditált felnőttképzési szervezetek jöhetnek létre a civil szektorban az Észak-Alföldi régióban is. Ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy sikerült számos fontos tendenciát felvázolnunk a civil szektorban működő akkreditált felnőttképző szervezetek mintája alapján, amelyek sok esetben országos trendként is érvényesülnek. A nagyobb szervezetek fejlett humán erőforrás gazdálkodással rendelkeznek, és a szektor foglalkoztatási szerepének növelésében meghatározó tényezők között jelentősnek tekintjük az állam szerepét. Az állam segítheti a szektor foglalkoztatását a következőkkel: a foglalkoztatást támogató pályázatok, a járuléksökkentés, az egyes speciális foglalkoztatási területekhez (pl. részmunkaidő, megváltozott munkaképességűek foglalkoztatása) kapcsolódó hatékony jogi szabályozás és az adminisztráció csökkentése, foglalkoztatási pályázatok. (A cikk írásának idején várható például a „Hátrányos helyzetű célcsoportok foglalkoztatásának támogatása a nonprofit szervezetek foglalkoztatási kapacitásának erősítésével” (TÁMOP-1.4.1-12/1) pályázat megjelenése.) De fontos szerep hárul magára a szektorra is, mivel a szektor népszerűsítése, az önkéntesek hatékonyabb bevonása, és az állam által biztosított lehetőségek és feltételek hatékony kiaknázása rájuk hárul, hogy az így kialakított kapacitásaikat hatékonyan tudják a vidékfejlesztés érdekében kamatoztatni.

Felhasznált irodalom:

- Barta Anna Mária – Nagy Renáta – Sebestény István (2011): „Tények és lehetőségek” a foglalkoztatás helyzete a magyar nonprofit szektorban. Budapest, Civitalis Egyesület
- Cziike Klára – Kuti Éva (2006): Önkéntesség, jótekonyság, társadalmi integráció. Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest
- Csoma Gyula (2002): Szakképzés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 173-174. p.
- Európai Unió Bizottsága (2001): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Brüsszel, Európai Unió Bizottsága
- Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett – Kulcsár Nárcisz – Leszko Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői. SZTE JGYPK, Szeged
- Farkas Éva (2004): Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon. Miskolc, Kolombusz Kkt.
- Juhász Erika (2007): Az élethosszig tartó tanulás intézményi lehetőségei. In: T. Molnár Gizella – T. Kiss Tamás (szerk.): A kultúrákövetítés elmélete és gyakorlata. Szeged: SZTE, 230-236. p.

- Juhász Erika (2008): A civil szervezetek szerepe a felnőttképzésben. In: Ráczné Horváth Ágnes (szerk.): Civil szervezetek a képviseleti demokráciában. Eger: EKF, 94-110. p.
- Juhász Erika (2009): A felnőttképzés irányítási és intézményrendszere. In: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 81-84. p.
- Központi Statisztikai Hivatal (2012): A nonprofit szektor szerepe a régiókban. KSH, Budapest.
- Márkus Edina (2008): Szektorsemlegesség a kultúra területén. Kulturális célú nonprofit szervezetek helyzete kelet-közép-európai városokban. In: Kelemen Lajos – Márkus Edina – Móré Mariann (szerk.): Társadalomtudományi tanulmányok II. Hajdúböszörmény, Debreceni Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar, 97-223. p.
- Nagy Renáta – Sebestény István (2011): A nonprofit szektor legfontosabb jellemzői 2010-ben. In: Statisztikai tükrök, 90. szám, 1-3. p.
- Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szakképzési és Felnőttképzési Igazgatóság (NMH SzFI) (2012): Akkreditált felnőttképzési intézmények listája. In: https://www.nive.hu/index.php?option=com_jumi&view=application&fileid=4, letöltés ideje: 2012. 12. 01.
- Zrinszky, László (1996): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. (Bp.), OKKER Oktatási Iroda

Jogszabályok:

- 1989. évi II. törvény az egyesülési jogról (hatályon kívül, csak történeti hivatkozási alap)
- 1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről (hatályon kívül, csak történeti hivatkozási alap)
- 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
- 2005. évi LXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről
- 2011. évi CLXXV. törvény az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 1/2000. (I. 14.) NKÖM rendelet a kulturális szakemberek szervezett képzési rendszeréről, követelményeiről és a képzés finanszírozásáról
- 9/2000. (VIII. 4.) SzCsM rendelet a személyes gondoskodást végző személyek továbbképzéséről és a szociális szakvizsgáról
- 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól

Kenyeres Attila - Szabó József

A hazai ismeretterjesztő televíziók szerepe a felnőttek tanulásában a nézettségi adatok tükrében⁶

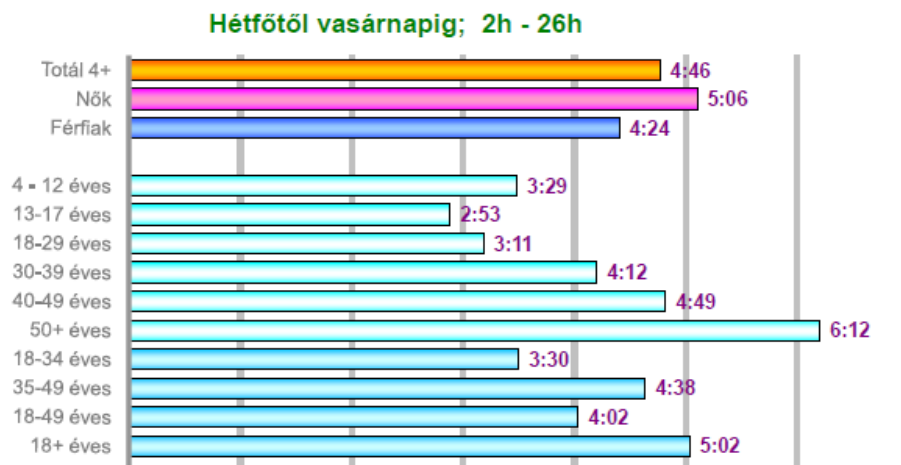
Bevezetés

Megszámlálni is nehéz, hány tematikus ismeretterjesztő televíziós csatorna kínálja jelenleg műsorait Magyarországon. Ezekben a programokban különféle információkat, tudományos ismereteket tálalnak közérthető, könnyen fogyasztható, szórakoztató formában. Az időjárás érdekességeitől kezdve a vallási kérdéseken, történelmi témákon és a csillagászaton át a mindennapokban használt berendezések működéséig szinte bármit meg lehet tudni az általunk ismert világ jelenségeit illetően. A tömegkommunikációs intézmények, azon belül is a televízió szerepét vizsgáló kutatók egyetértenek abban, hogy a televízió potenciális ismeretterjesztő eszközként funkcionál, azonban már komoly vita zajlik arról, hogy a tévé mennyire számít kimondottan ismeretterjesztő és oktató eszköznek, vagy csak a szórakoztatást szolgálja, amiből tanulni nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem lehet. McQuail a tömegmédia négy szerepe között tartja számon az oktatást (a szórakoztatás, a politika és a reklám mellett). Szerinte a média a köz felvilágosításában is nagy szerepet játszik, amennyiben a közölt ismeretekkel támogatja az általános iskoláztatást, a könyvtárakat és a népiskolákat (McQuail, 2003). Thumim kiemelte, hogy már az 1950-es években az volt a kereskedelmi televíziók műsorkészítési elve, hogy a tévé tanítson, informáljon és reklámozzon, és hangsúlyozta a műsorkészítők felelősségét (Thumim, 2006). Postman szerint a tévé nagyon erős pedagógiai erővel bír, amely uralja a figyelmet, az időt, valamint a fiatalok kognitív magatartását. (Postman, 1985). A médiának a tanulásban és ismeretterjesztésben betöltött funkciójára világított rá az úgynevezett MacBride jelentés is, amelyet még 1980-ban készítettek az ENSZ által megbízott szakértők. A dokumentum szerint a tömegkommunikáció öt jelentős funkcióval bír, ezek egyike a kultúra és az oktatás, tehát a kulturális és művészeti ismeretek terjesztése, a kulturális örökség ápolása, valamint az egyén ízlésének, ismereteinek fejlesztése, alakítása (MacBride, 1983).

⁶ A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

Buckingham szerint a média lényegénél fogva „oktató jellegű”, amely vonatkozik a híradó műsorokra, a Discovery Channel adásaira, vagy akár a Jerry Springer Show-ra és a Pokémonra is. A médiát egyfajta informális iskolarendszernek tartja (Buckingham, 2005). Szintén a média tanító funkcióját hangsúlyozza Share, aki úgy vélte, hogy a 21-ik században, a média és a technológia világában nyomtatott információk helyett az emberek egyre inkább a média formátumokból tájékozódnak, amely különféle „leckéket” tanít meg. (Share, 2009). Jacke és Winkel arra mutatnak rá, hogy a tömegkommunikációs eszközök által közvetített filmek lehetőséget kínálnak az iskolán túl is az észlelési lehetőségek kibővítésére, a testbeszéd felismerésére, illetve a koncentrációs képesség fejlesztésére (Jacke – Winkel, 2008). Zrinszky a médiát az úgynevezett nevelési tartományok közé sorolja. Nevelési tartománynak a nevelés köréből az oktatást kivonva megmaradt területet tartja, a „szűkebb értelemben vett nevelést”, amelyben az oktatástól eltérően kevésbé jelennek meg új tartalmak (Zrinszky, 2006). Benedek pedig úgy véli, hogy az infokommunikációs eszközök fejlődése révén létrejött egy olyan társadalmi praxis, amely bár spontán, mégis jelentős hatást gyakorol a mindennapi tudásra (Benedek, 2006). Ugyanakkor más gondolkodók arra jutottak, nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy a tévé szórakoztató, vagy oktató eszköz-e, mert az egyes nézőktől függ, hogy azt mire használják. Ennek alapja a használat és kielégülés teóriája, amely szerint a nézők a saját igényeik mentén választanak a médiumok és a felkínált tartalmak közül. Azt választják, amely az aktuális igényeiket kielégíti (Rubin et. al, 1988). Ez alapján tehát az, hogy a televízió tanuló, vagy szórakoztató eszközként funkcionál, nem önmagában a televíziótól és annak tartalmától függ, hanem inkább attól, hogyan tekint a néző a tartalomra. Akármire is jutottak a kutatók, az mindenképp megállapítható, hogy a televízió manapság a legnépszerűbb tömegkommunikációs eszközök közé tartozik (Szabó –Széles, 2011). Ezt a nézettségi adatok is alátámasztják. Magyarországon 2011-ben a 4 éven felüli lakosság naponta átlagosan 4 óra 46 percet töltött a képernyő előtt (1. ábra). Ez mutatja, hogy továbbra is a televízió a meghatározó médium a lakosság informálódásában. A 12 éves kor alatt, a gyerekeknél a napi több mint 3 órás időtartam azt jelenti, hogy az iskolán kívüli szabadidejük nagy részét a televízió előtt töltik. Az is látható, hogy a felnőttek szabadidős tevékenységében az életkor és a televíziózás között egyenes arányosság áll fenn. Az 50 év felettiek esetén ez a tevékenység meghaladja a napi 6 órát, ami arra utal, hogy nagyon kevés egyéb szabadidős tevékenységben vesznek részt. Ezek az adatok azt is jelzik, hogy az Internet előretörése ellenére még a fiatalabb korosztály esetében is a televízió az informális tanulás leghatékonyabb eszköze.

1. ábra: A televíziózásra fordított idő napi átlaga 2011. (h:min)
(Forrás: AGB Nielsen)



Tanulmányunkban hazai és nemzetközi kutatási eredményeket, valamint a legnézettebb hazai ismeretterjesztő televíziós csatornák nézettségi adatait elemezve vizsgáljuk meg, milyen szerepet játszanak ezen médiumok a felnőttek informális tanulásában.

Az informális nevelés-tanulás fogalma, annak formái

Elsőként meg kell határoznunk, milyen tanulási formákat vizsgálunk a televízió kapcsán. A tévé formális, tehát az iskolai keretek között történő felhasználását nem érintjük, hanem kifejezetten a felnőttek otthoni, vagy egyéb, iskolán kívüli televíziózási szokásaira koncentrálunk, amely a formális helyett az informális tanulás területéhez köthető. Ennek során a tantermi, kötött keretek helyett a mindennapi tevékenységek során történik a tanulás, amely szerteágazó funkciókkal bír, ilyen lehet a társadalmi normák átvétele, a szocializáció, az identitást kialakító funkció, vagy a közösségteremtő szerep. Ballantine a következő tanulási funkciókat különíti el: kultúraátadás, társadalmi kontroll és személyes fejlesztés, szelekció és allokáció, változás és innováció (Ballantine, 1997). A kultúraátadási funkcióban a tanulásnak kiemelt szerep jut, mivel a társadalmi reprodukcióban egyre nagyobb jelentősége van a tudás, az információk létrehozásának, továbbításának és feldolgozásának. A kulturális újratermelés döntő része szabályozott keretek között zajlik, de vannak olyan területek, ahol a szabályozáson kívüli tényezők a meghatározók. Az informális tanulás különböző formái és eszközei ebben a folyamatban jutnak kiemelt szerephez, mert az információk átadása mellett viselkedési mintákat közvetítenek (Szabó, 2012). A társadalmi kontroll és személyes fejlesztés funkció vizsgálatánál figyelembe kell venni azokat az elgondolásokat, amelyek az egész életen át tartó tanulást tekintik ezen funkció alapjának. Az egész életen át tartó tanulás, azon belül is az informális

tanulás mindegyik funkcióhoz szorosan kapcsolódik, mégis talán a személyes fejlesztés során érdemes ennek elméleti háttérével bővebben is foglalkozni. Az Európai Bizottság 2001-es „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról” című munkanyaga az egész életen át tartó tanulást olyan, minden célra kiterjedő tanulási tevékenységként határozta meg, „amelyet a polgárok folyamatosan végeznek a tudás, a készségek és a kompetenciák fejlesztése céljából” (Európai Bizottság 2001:114). Coombs és társai úgy vélték, hogy az informális nevelés spontán érintkezések révén, a mindennapi tapasztalatok felhalmozása és értelmezése során megvalósuló tanulási folyamat, amely nem törekszik a megszerzett tudás formalizálására. (Coombs – Ahmed 1973). Durkó Mátyás az informális nevelés helyett már a tanulásra helyezte a hangsúlyt, és ezen belül is a spontán formálódás fogalmára koncentrált, amely szerinte „a személyi formálódás legobjektívebb és legelsődlegesebb területe, és az emberi életfeltételeket, életkörülményeket megteremtő tevékenységhez kapcsolódik” (Durkó, 1981: 48). Fenstermacher és Cuthbert az informális nevelés helyett az informális tanulás fogalmát használják, és ennek területéhez sorolják a médiát, kiemelten a televíziót. Úgy vélik, hogy az informális tanulás során az ember a legkülönbözőbb élethelyzetekben: például munkahelyen, utazás és szórakozás közben, sajtótermékek olvasása, rádióhallgatás, vagy tévénézés során jegyez meg információkat, adatokat, összefüggéseket. Ez a mindennapi tanulás (Fenstermacher-Cuthbert, 1989). Benedek András szerint a ma informális tanulásnak nevezett forma valójában a tanulás eredeti, ősi módozata, amely mindig is létezett, a társadalom működése alapvetően ezen alapszik (Benedek, 2007). Kraiciné szerint az életen át tartó tanulás része az informális tanulás, amelynek egyik színtere a média (Kraiciné, 2006). Ugyanezt mondja Csoma Gyula is, aki az egész életen át tartó tanulás intézményrendszerei közé sorolja a médiát, az ezen keresztüli tanulást elektronikus tanulásnak nevezi, melynek platformjai a rádió, a televízió, a számítógép, az Internet és a mobiltelefon (Csoma, 2006). Benedek is az informális tanulásban és a tudás bővítésében látja az info-kommunikációs eszközök szerepét. Szerinte az új technológiák révén a tanulás és ismeretszerzés mediatizálódott, ennek fő terepévé az elektronikus (televíziós, internetes és mobiltelefonos) média vált (Benedek, 2006). Pordány azt emeli ki, hogy a nem tervezett, véletlenszerű tanulásra az angol nyelvű szakirodalom az accidental learning (véletlenül végbemenő tanulás), vagy az unexpected learning (váratlan tanulás) szakkifejezéseket használja (Pordány, 2008). Összességében tehát informális tanulásnak tekinthetjük azt, amikor az egyén nem a szabályozott, formális, iskolai keretek között tesz szert az ismeretek elsajátítására, hanem a mindennapos tevékenységei közben. Ez lehet szándékos, lehet véletlenszerű és történhet önirányított módon is. A helyzetet bonyolítja, hogy informális tanulás végbe mehet formális keretek között is, annak mintegy „perifériáján”. Hiszen ha egy iskolai órán a diákok a tanár magyarázata helyett a pad alatt az okos telefonjukon keresnek rá egy, az óra anyagától eltérő, de őket érdeklő témára, és tanulnak meg abból valamit, az már informális tanulás. Vagy ha egymástól tanulnak meg valamit a szünetben a folyosón. Nem szándékos informális tanulás lehet például az, amikor az ember megtanulja, hogy nem érdemes az egyetemen a pad ülése alá benyúlnia, mert nagy eséllyel egy odaragasztott rágógumiba fog nyúlni. Az informális tanulásnak

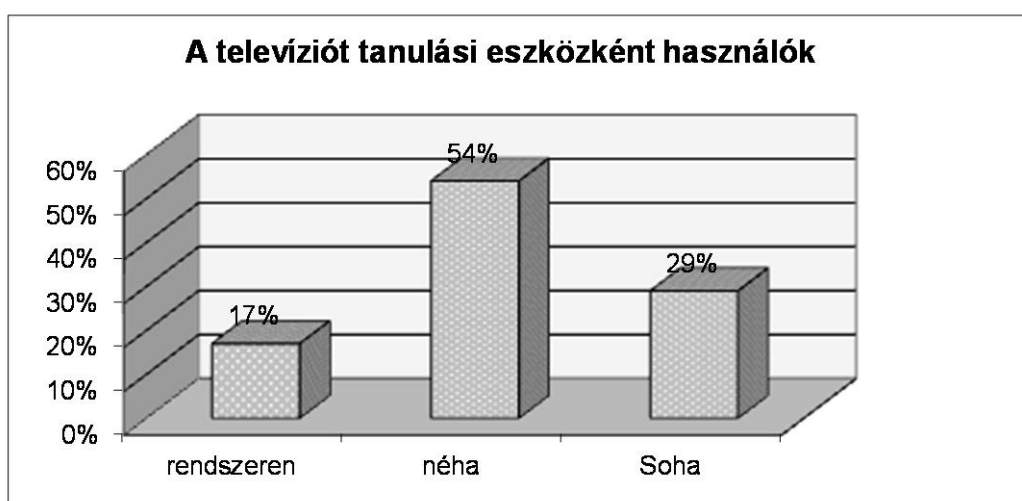
létezik egy olyan formája is, amely közelebb áll a formális keretekhez, csak hogy ebben az esetben a tanuló lesz saját maga tanára, tehát mégsem a formális, iskolai keretek között történik a tanulás. Ez az úgynevezett autonóm tanulás. Forray és Juhász autonóm tanulásnak azt tekintik, amikor: „a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg.” (Forray - Juhász, 2009:16). Ugyanakkor érdemes arra is kitérnünk, hogy a tanulási folyamatok, ezzel együtt az oktatási rendszer is szorosan kapcsolódik a gazdasági és pénzügyi rendszerekhez a szelekció és allokáció funkcióján belül. A kapcsolat részben közvetlen, részben pedig közvetett a munkaerőpiacon és magán az oktatási tevékenység áru jellegén keresztül. A szolgáltatások gazdasági súlyának a növekedésével, a piac felé nyitottabb felnőttoktatási formák terjedésével, a tudás piaci felértékelődésével párhuzamosan az oktatási szolgáltatásokba való befektetés egyre jövedelmezőbbé válik. Az informális tanulás ebben a folyamatban különleges és különös szereppel bír. Egyrészt ennek a funkciónak az érvényesüléséhez egyre szélesebb eszköztárral áll rendelkezésre, másrészt azonban ezeknek a tartalmaknak a finanszírozása legtöbb esetben nem megoldott, vagy valamilyen áttétele allokációval biztosított. A közeli jövő egyik nagy kérdése az informális tanulás tartalmának finanszírozása, illetve ezzel együtt az elérhető tartalmak szélesítése. A változás és innováció funkcióval kapcsolatosan ki kell emelnünk, hogy a társadalmi változásnak sokféle formája létezik. Beszélhetünk olyan alkalmazkodási folyamatról, ami egy-egy társadalomnak a megváltozott külső körülmények között való fennmaradását szolgálja, vagy csupán a különböző társadalmi csoportok közötti erőviszonyok átrendeződését jelenti. Az oktatási rendszerek hozzájárulhatnak a technológiai változások, új munkaformák, értékek, szerepek, magatartásformák és felfogások elterjesztéséhez és ezek társadalmi elfogadtatásához, vagy éppen ellenkezőleg, gátolhatják ezt. Ebben a folyamatban fontos szerep jut az informális tanulásnak, részben a már említett viselkedési minták közvetítésével, részben pedig az új ismeretek közvetítésével.

Kutatási eredmények

A televíziós műsorok kifejezetten a felnőttek informális tanulásában betöltött szerepét eddig nem sok kutatás vizsgálta hazánkban. Elméletek vannak a témában, de ezek közül csak kevés az, amelyet empirikus kutatási eredményekkel is alá tudnak támasztani a szerzők. Az egyik ilyen hiánypótló kutatást 2006-ban végezték, amely során a televíziónak a magyar felnőtt lakosság informális tanulásában betöltött szerepét vizsgálták Forray R. Katalin és Juhász Erika vezetésével. A munkában egy Internetre épülő országos kérdőíves felmérés során gyűjtötték össze 1200 hazai felnőtt (25-64 évesek) önálló tanulással kapcsolatos tapasztalatait. Az OTKA által finanszírozott kutatás „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” címet viselte. A felmérésben a televízió autonóm ismeretszerzésben betöltött szerepét is vizsgálták, összehasonlítva más elektronikus médiumokkal, így a DVD-vel, az Internettel, valamint a rádióval. A megkérdezetteknek 1-től 5-ig terjedő

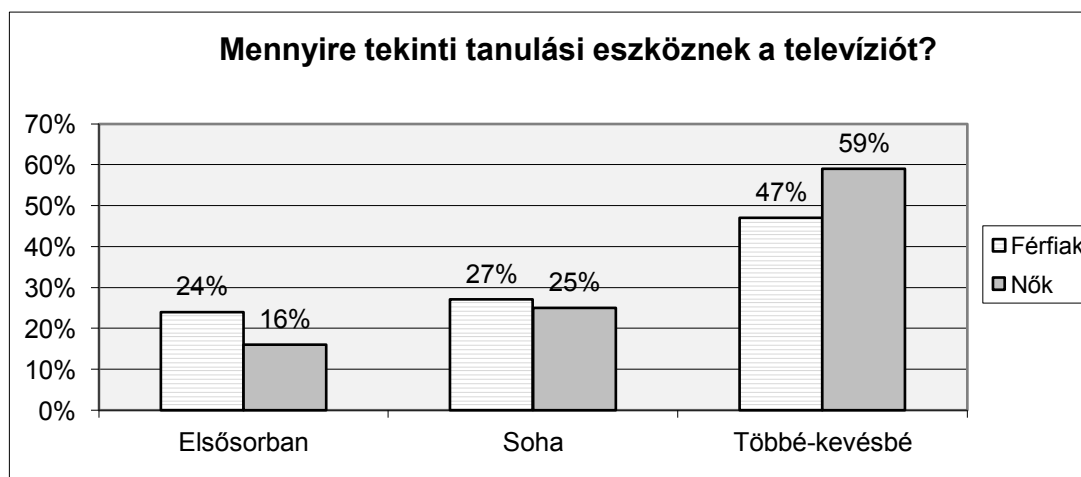
skálán kellett osztályozniuk, milyen gyakran használják ezeket az eszközöket önálló tanulásra. Az eredmények azt mutatták, hogy leggyakrabban a televízióból, illetve az Internetről jutnak új információhoz az érdeklődők. A rádió és a DVD jelentősége az informális tanulás esetén kevésbé jelentős. Többek között ennek a kutatásnak az eredményeként foglalkozunk a továbbiakban a televízió felnőttek tanulásában betöltött szerepével (2. ábra).

2. ábra: A televíziót tanulási eszközként használók
(Forrás: Kenyeres, 2009)



A felmérésben részt vettek döntő többsége, 71 százaléka a TV segítségével is tanult. A fennmaradó 29 százalék a vizsgálat szerint teljesen elutasította a TV-t, mint tanulási eszközt. Ha abból indulunk ki, hogy mindössze 17 százalékos volt a tévéből rendszeresen tanulók aránya, akkor az olvasható ki az adatokból, hogy a felnőttek elsősorban nem tanulási, ismeretszerzési, hanem kifejezetten szórakozási céllal nézik a tévét, igazolva ezzel azon elméleteket, amelyek alapján a televízió elsősorban szórakozási és nem ismeretszerzési eszköz. A televízió nézési szokások, a napi átlagosan 4 órát meghaladó televízió nézés alapján ezt az adatot újabb vizsgálatokkal pontosítani kell majd a későbbiekben. Véleményünk szerint a tanulási folyamattal, az informális tanulás jellemzőivel nem voltak teljesen tisztában a megkérdezettek. Első közelítésben ugyanis minden néző részt vesz egy informális tanulási folyamatban, hiszen még egy film nézése közben is viselkedési mintákat sajátít el, illetve új ismereteket szerez. Az eredmények inkább azt igazolják, hogy mennyire nincsenek tisztában a nézők az informális tanulóssal. A vizsgálat következő része éppen azt mutatja be nemek szerinti bontásban, hogy mennyien ismerték fel a televízió szerepét a tanulásban. (3. ábra).

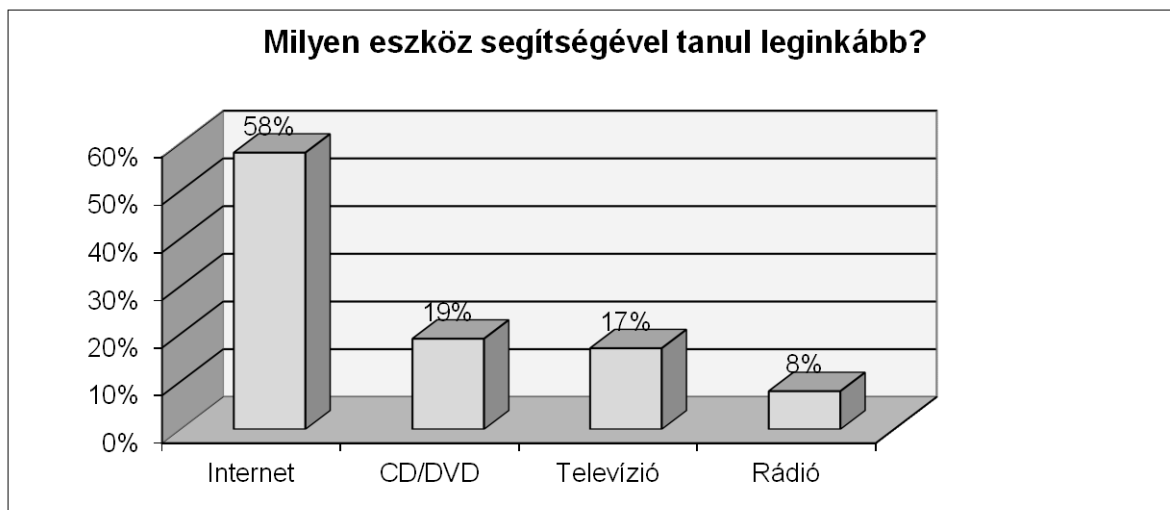
3. ábra: Mennyire tekinti tanulási eszköznek a televíziót?
(Forrás: Kenyeres, 2009)



Az is megállapítható volt, hogy férfiak közül többen tekintettek elsődleges ismeretszerző forrásként a tévére, hiszen a megkérdezettek 24 százaléka elsősorban a tévéből szerzett önállóan ismereteket, addig a hölgyeknek csak 16 százaléka válaszolt így. Ez tehát azt jelenti, hogy nézők jelentős csoportja már tudatosan, tanulási, ismeret bővítési céllal választja ki a műsorokat. Ugyanakkor hiába tekinti több férfi elsődleges tanulási eszköznek a televíziót, összességében mégis a nők körében népszerűbb ismeretszerzési forrás. A vizsgált minta többsége elfogadja a tanulásnak ezt a módját, de ezt spontán módon éli meg. Ezen adatok tehát azt mutatják, hogy a nézők többsége –bár kétségtelenül szerez ismereteket a televízióból–, ezt mégsem ismeri fel, nem tudatosan a befogadóiban, hogy tanulási processzió részesei is, hanem vélhetően elsősorban a szórakozás élménye a maradandó. Ez kiaknázható előny is lehet a televíziós ismeretterjesztés számára, amennyiben a szórakoztatás révén képes a befogadók elméjére hatni, ugyanakkor veszélyes is lehet, hiszen ugyanezen elv mentén manipulációs eszközként is felhasználhatók a szórakoztatónak „álcázott” tartalmak.

Egyéb elektronikus médiumokkal összehasonlítva a kutatás megállapította, hogy bár a televízióból szerzik a legtöbb információt, de a tanulás során segédeszközként nem a televízió, hanem az Internet a leggyakrabban használt eszköz (4. ábra).

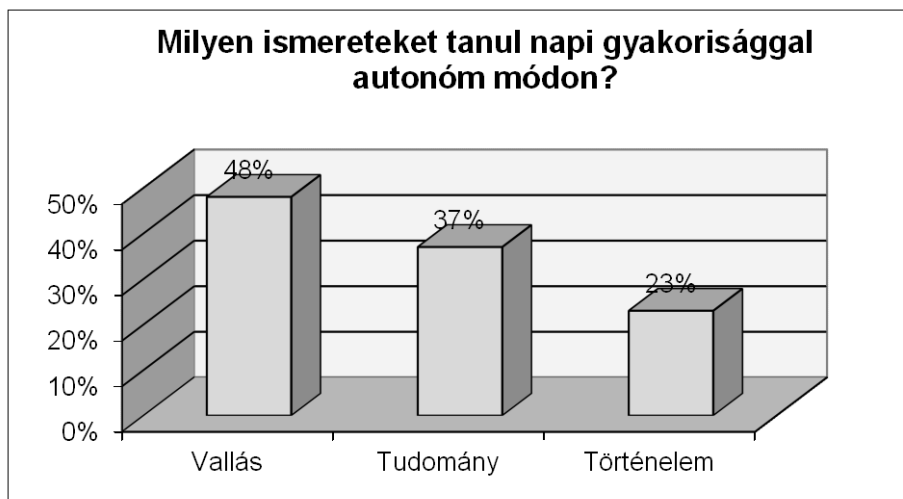
4. ábra: Milyen eszközök segítségével tanul leginkább?
(Forrás: Kenyeres, 2009)



Az internetről a válaszadók 58 százaléka tanult autonóm módon, 29 százalékuk pedig többé-kevésbé használta erre a célra. A felmérés alapján az egyértelműen megállapítható, hogy az elektronikus médiumok között az autonóm tanulásra legkevésbé felhasznált eszköz a rádió. A sorrend megfelel a várakozásoknak, mert a tanulás során célirányosan alapvetően az internetről lehet új információkat szerezni. A televízió inkább csak a programkínálat szerinti kiegészítő információkat nyújt, ami csak ritkábban esik egybe a tanult témával. Ugyanakkor a kutatás nem ad választ arra kérdésre, hogy mennyiben használták fel az egyes médiumokat a formális és az informális tanulás céljaira. Vélelmezhető, hogy az Internet vezető szerepéhez az is hozzájárult, hogy a formális, iskolai tanulóhoz szükséges információkat nagyobb arányban keresik fel a világhálón a felnőttek, míg a televízió inkább az informális tanulás, a formális ismereteken kívüli egyéni érdeklődés kielégítésének eszköze.

A kutatás során azt is megvizsgálták, hogy az ismeretterjesztő televízió csatornákon kínált tudományterületek köréből melyeket milyen gyakorisággal tanultak a felnőttek autonóm módon. Három, ezen adókon mindenképp főszerepet kapó témát emeltek ki: a vallási-spirituális, a természettudománnyal kapcsolatos, valamint a politikai-történelmi ismereteket (5. ábra). A tematikus csatornákon döntő többségében olyan műsorok láthatók, amelyek a három csoport valamelyikébe besorolhatók.

5. ábra: Milyen ismereteket tanulnak napi gyakorisággal autonóm módon?
(Forrás: Kenyeres, 2009)



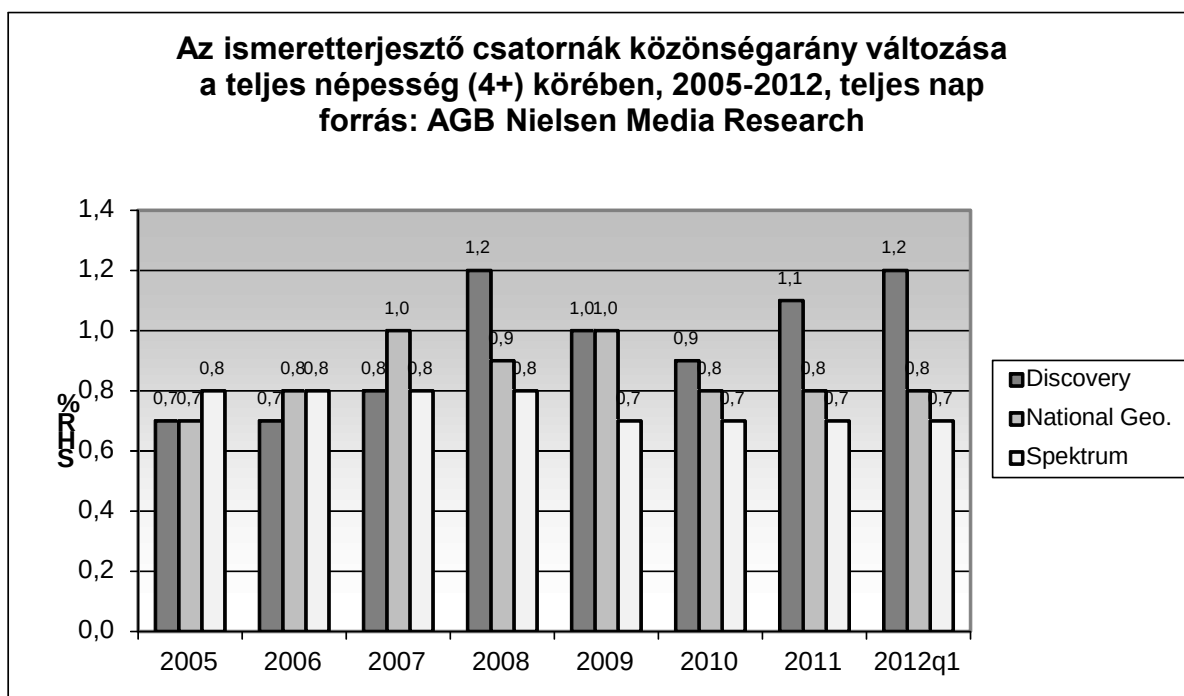
Az adatokat azt mutatják, hogy a vallási és spirituális témák (hittan, vallással kapcsolatos ismeretek, más vallásokkal, spirituális, megmagyarázhatatlan jelenségekkel és ezoteriával kapcsolatos ismeretek), voltak a legnépszerűbbek a felnőttek számára. A tematikus televíziós csatornák esetében a természettudományos témák szintén kiemelkedőek. Ezzel kapcsolatos ismereteket (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, környezetvédelem, csillagászat, ásványtan, informatika, stb.) a felmérésben részt vettek 37 százaléka szerzett a televízióból. Kevésbé érdeklődtek a politikával és a történelemmel kapcsolatos témák (magyar- és világtörténelem, helyi, országos és nemzetközi politika, állampolgári jogok, kisebbségek) iránt, melyeket a megkérdezetteknek csupán csak 23 százaléka tanulta napi szinten, önállóan (Kenyeres, 2009). A vizsgálat ugyan tartalmaz jelentős egyszerűsítéseket, de ezzel együtt is jelzi a nézők érdeklődését. Egy részletesebb felmérésben tovább finomítható a mérés, mert jelenleg nincs adat arra, hogy az egyes csatornák kínálatában milyen mértékben szerepelnek ezek a műsortípusok. Az alapfeltevés ebben a mérésben az egyenletes eloszlással számol. Az OTKA kutatás nem tért ki arra sem, milyen televíziós csatornákból szereznek leginkább ismereteket a felnőttek. Mivel az 1990-es évektől egyre több ilyen műsor elérhető hazánkban, ezért érdemes azt is megvizsgálni, ezek közül melyek játszanak szerepet a felnőttek ismeretszerzésében, és kik azok, akik leggyakrabban figyelik ezen tematikus adók műsorkínálatát. A kifejezetten ismeretterjesztésre szakosodott televíziós csatornák nézettségét az AGB Nielsen közvélemény kutató vizsgálta Magyarországon.

A cég a Discovery Channel, a National Geographic Channel és a Spektrum TV nézettségének változását mérte fel 2005 és 2012 között. Ezen csatornák országos lefedettsége 2009-ben a következőképpen alakult:

- Discovery Channel: 62 százalék
- National Geographic: 64 százalék
- Spektrum TV: 65 százalék (Aracsi-Varga, 2009) volt.

Az adatokból kitűnik, hogy mindegyik csatorna 60 százalékot meghaladó lefedettséggel rendelkezik, vagyis a magyar lakosság nagyjából kétharmada hozzáfér ezen adók kínálatához, ami nem jelenti azt, hogy valóban nézi is a műsort, hiszen hiába elérhető az számára, ha nem fizet arra elő. A tematikus csatornák előfizetői köre ma még nem mérhető, mivel csomag alapú a szolgáltatás. Azt viszont lehet mérni, hogy a lakosságból hányan választják az egyes tematikus programokat. A fent említett három televíziós csatornák nézettsége a teljes magyar népesség körében 1 százalék körüli érték mentén szóródik, tehát nagyjából 100 ezer rendszeres nézője van hazánkban ezeknek a programoknak az AGB felmérése szerint (6. ábra).

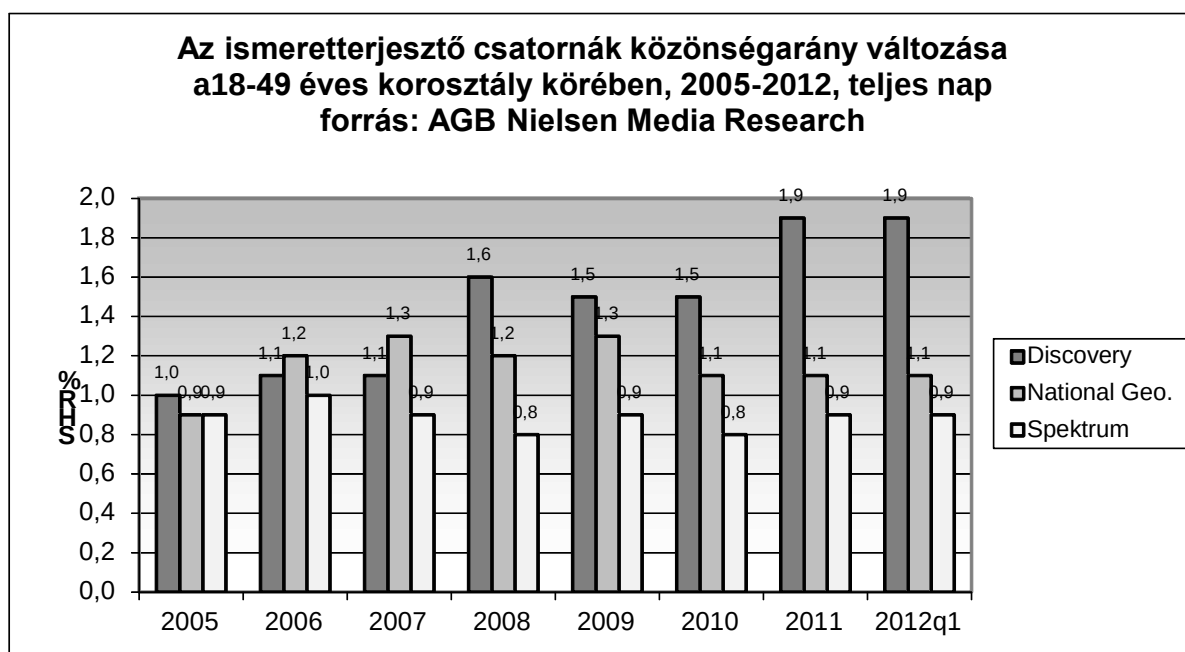
6. ábra: Az ismeretterjesztő csatornák közönségaránya
(Forrás: AGB Nielezen)



Az adatok alapján elmondható, hogy a Discovery Channel nézettsége a teljes hazai népesség körében a 2005-ös 0,7 százalékról 2012-re 1,2 százalékra nőtt. A National

Geographic Channel nézettsége a teljes hazai népesség körében a 2005-ös 0,7 százalékhöz képest 2012-re alig változott, míg a Spektrum TV nézettsége 0,8 százalékról 0,7 százalékra csökkent. Azt láthatjuk, hogy összességében a tematikus csatornák nézettsége nem változott lényegesen, ám azt is figyelembe kell venni, hogy az AGB Nielsen mérési módszere ilyen kis nézettség esetén jelentős hibával dolgozik. Nincsenek részletes adatok a minta összetételéről, ami akár jelentős mértékben torzíthatja a tényleges adatokat. Figyelembe kell venni továbbá azt is, hogy főleg 2010 óta több új tematikus csatorna is indult, illetve az MTV műsorában is nagyobb szerep jutott a tematikus csatornák kínálatához hasonló műsoroknak. A 18 és 49 évesek körében viszont emelkedett ezeknek a csatornáknak a nézettsége (7. ábra).

7. ábra: Az ismeretterjesztő csatornák közönségaránya a 18-49 évesek körében
(Forrás: AGB Nielsen)



Amennyiben a klasszikus fogyasztói réteget, a 18 és 49 év közöttieket vizsgáljuk, a Discovery Channel nézettsége a 2005-ös 1 százalékról 2012-re 1,9 százalékra nőtt. A National Geographic Channel-é a 2005-ös 0,9 százalékról 1,1 százalékra nőtt, míg a Spektrum TV nézettsége maradt 0,9 százalék.

Az eredmény azért is érdekes, mert ha a 18-49 korosztály esetén nőtt a nézettség, akkor a többi korosztálynál csökkennie kellett, hiszen az átlag nem változott. Ennek oka egyrészt az, hogy a lakosság e rétegéből sokan elfordultak a hagyományos kereskedelmi és közszolgálati csatornák műsoraitól, és a tematikus csatornák műsorait keresik. Ezt az igényt észrevették a kereskedelmi csatornák is, és

mindegyik megnyitotta a maga tematikus csatornáját. Az 50 év feletti korosztály a hagyományos tematikus csatornák helyett inkább ezeket választotta, miközben a kereskedelmi szempontokhoz is igazodva a hagyományos tematikus csatornák jobban koncentráltak a fogyasztás szempontjából mérvadó közönségre. Különösen igaz ez a Discovery csatornára, ahol a nézők zöme a 30-39 éves korosztályból kerül ki. Amennyiben összehasonlítjuk ezeket az adatokat a 2006-os OTKA kutatás eredményeivel, arra vonatkozóan is levonhatunk következtetéseket, hogy milyen arányban tanulnak a felnőttek egyéb televíziós csatornákból. Hiszen a 2006-os OTKA kutatás szerint a hazai felnőttek 17 százaléka tanul televízióból, az AGB nézettségi adatai szerint pedig ugyanekkor a felnőttek nagyjából 1 százaléka nézte a tematikus ismeretterjesztő csatornákat. Ebből tehát azt a következtetést is levonhatjuk, hogy nem ezen tematikus televíziók, és nem a rajtuk sugárzott ismeretterjesztő műsorok képezik a felnőttek elsődleges televíziós tanulási forrásait. Ezért az egyéb televíziós csatornák ismeretterjesztésben betöltött szerepét is érdemes megvizsgálni.

Összegzés

A kutatási eredményekből megállapítható, hogy Magyarországon továbbra is a televízió a legnépszerűbb tömegkommunikációs eszköz, de a tanulási folyamatban résztvevők segédeszközként elsősorban az internetet használják. Vizsgálataink a televízióra irányultak, mivel a technikai lehetőségek változása ellenére továbbra is ez az eszköz a legfontosabb a szabadidő eltöltésében. Szorosan kapcsolódik a tanulási folyamat mindegyik funkciójához, de ezek közül is kiemelkedik a kultúra átadási és a személyes fejlesztési funkció. Ezek érvényesülése elsősorban a tematikus csatornáknál figyelhető meg, így további vizsgálatainkat ebben az irányban folytattuk. Megállapítottuk, hogy a tematikus csatornák nézettsége összességében nem változott jelentősen, ám a korösszetétel alapján azt láttuk, hogy a kereskedelmi szempontból fontos korosztályok esetén a nézettség jelentősen nőtt. Mindeközben egyre több szolgáltató ismerte fel a tematikus műsorok jelentőségét, így az országos kereskedelmi csatornák is önálló tematikus csatornákat indítottak. Mindez a kulturális sokszínűség megismerésén túl a nézők ismereteit is bővíti, segíti a tudatos információszerzést. Többek között ezzel kapcsolódik a változások követését jelző és a gazdasági folyamatokat támogató funkciókhoz.

Felhasznált irodalom:

- AGB Nielsen Hungary (2011): 2011 egész év – A televíziózásra fordított idő napi átlaga. In: http://www.agbnielsen.com/Uploads/Hungary/stat_eves_2011_atv_prof1.pdf, letöltési idő: 2012. április 15.
- AGB Nieslen Media Research (2012): Az ismeretterjesztő csatornák közönségarányának alakulása 2005-2012 között, különböző célcsoportokban
- Aracsi Zoltán – Varga Anett (2009): Kábelcsatorna trendek. In: http://r-time.hu/files/kutatasok_elemzes/r-time_cable_sales_prezi_v2_2010_01.pdf (letöltés ideje: 2012.05.26.)
- Agrawal, B. C. (2000): Higher Education Through Television – The Indian experince. New Delhi, Concept Publishing Company
- Ballantine, J. H. (1997): The Sociology of Education – a systematic analysis. Simon & Schuster, New Jersey
- Benedek, András (2006): A TÉT és a technológiai fejlődés összefüggései. In: Benedek András (szerk.): Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány. 66-105-125.pp.
- Benedek, András (2007): Nemzetközi összehasonlító elemzés a szakképzésben. Budapest, nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Buckingham, D. (2005): Médiaoktatás. (ford.: Károlyi Júlia) Budapest, Új Mandátum Kiadó
- Coombs, P.H. – Ahmed, M. (1973): Attacking Rural Poverty: How Nonformal education Can Help. Baltimore: John Hopkins University Press
- Csoma, Gyula (2006): Szempontok az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok értékeléséhez. In: Benedek András (szerk.): Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány. 66-104.pp.
- Durkó, Mátyás. (szerk.) (1981): Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből 1. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Európai Bizottság (2001): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. In: Sz. Tóth János (szerk.): Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság, 113-141. p.
- Fenstermacher, G. D. – Cuthbert, A. (1989): Education Barnouw, Erik (editor-in-chief.. (et al.) (1989): International Encyclopedia of Communications (2.v.) Oxford... et al., Oxford University Press.
- Forray, R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. 12-37.pp.
- Illés Lajosné (1998): A permanens képzés mai szemmel. In: Ligetiné Verebélyi Anna – Magyar Edit – Maróti Andor (szerk.): Sok szemmel a felnőttoktatásról 1997. Pécs, JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet. 77-82

- Jacke, C. – Winkel, R. (szerk.) (2008): Die gefilmte Schule. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Kenyeres Attila Zoltán (2009): A tudományos ismeretterjesztő televízió műsorok szerepe a felnőttek informális tanulásában. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. 285-290.p.
- Kraiciné Szokoly Mária (2006): Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- McBride- jelentés. (1983) Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- McQuail, D. (2003): A tömegkommunikáció elmélete. (ford.: Szalai Éva) Budapest: Osiris Kiadó.
- Pordány Sarolta (2008): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: <http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html>, Letöltés: 2008.10.08.
- Postman, N. (1985): The Disappearance Of Childhood. London, W.H. Allen.
- Rubin, A. M. – Perse, E. M. – Taylor, D. S. (1988): A methodological examination of cultivation. Communication research, 14, p. 58-84.
- Share, J. (2009): Media literacy is elementary. New York, Washington D.C./Baltimore, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford, Peter Land Publishing
- Szabó József (2012): Habilitációs dolgozat. Debrecen, Debreceni Egyetem
- Szabó József – Széles Tamás (2011): Digitális szép új világ. Debrecen, DMKA
- Thumim, J. (2006): Inventing television culture. New York. Oxford University Press
- Zrinszky, László (2006): Neveléstudomány. Budapest, Műszaki Kiadó

Kovács Klára

A sporttevékenységek és a tanulás⁷

Bevezetés

Napjainkban civilizációs betegségeknek tekinthetők azok az egészségügyi problémák, amelyek elsősorban az inaktív, mozgásszegény életmód következtében alakulnak ki, s válnak krónikussá (szív-és érrendszeri, mozgásszervi betegségek, cukorbetegség, elhízás stb.). A technikai fejlődés, a gépesítettség, az ülőmunka elterjedése, a tv-nézéssel és számítógép-használattal töltött idő mennyiségének növekedése ahhoz vezetett, hogy egyre kevesebbet mozgunk, egyre kevesebb energiát kell elégetnünk a mindennapos tevékenységek elvégzéséhez, viszont egyre magasabb kalóriatartamú ételeket fogyasztunk az egészségtelen táplálkozási szokásoknak köszönhetően. E negatív folyamatok ellensúlyozására szinte semmilyen más eszköz nincs, mint a rendszeres testmozgás. Mégis azt kell tapasztalnunk az Eurobarometer vizsgálat eredményeiből kiindulva, hogy a magyar lakosság 53 százaléka (!) soha nem sportol, rendszeresen mindössze kilenc százalék, hetente legalább egyszer pedig 23 százalék (Martos 2012: 98) annak ellenére, hogy a különböző médiumok, prevenciós programok folyamatosan hangsúlyozzák a rendszeres testedzés szükségességét az egészségmegőrzésben, s nem gyógyszeres gyógymódként számos betegség kezelésében. Éppen ezért jelen tanulmányban nem a sportolás egészségre ható jótékony hatását szeretném (ismét) ismertetni, célom inkább az, hogy bemutassam azokat a pozitívumokat, értékeket, képességeket, készségeket, melyeket az egyén megtapasztalhat, illetve elsajátíthat sportolás közben, s ezeket az élet más területein is alkalmazni tudja. Munkám első részében felvázolom azokat a tanulási-nevelési folyamatokat, melynek során a sportoló közegbe kerülő egyén számos készséget, képességet ismerhet és tanulhat meg, s ezek hozzájárulhatnak jellemének, személyiségének és társas kapcsolatainak fejlesztéséhez. Ugyanakkor látnunk kell, hogy a rendszeres sportolás csak akkor válik az egyén életének szerves részévé, ha ez beépül, s megfelelő helyet foglal el értékrendjében. Éppen ezért tartottam fontosnak, hogy bemutassam részletesen, korábbi vizsgálati eredményekre alapozva azt, hogyan kapcsolódik össze a sport és az egyén értékrendje, értékpreferenciái. Minden fejezetben a leírást követően empirikus kutatások eredményeinek ismertetésével támasztom alá a fejezetben bemutatott tanulási-nevelési folyamatokat.

⁷ 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 sport és a társas értékek

A sport lehetőséget nyújt az értékek, normák, jelképek elsajátítására, ami a beilleszkedés elengedhetetlen feltételeinek tekinthető. A csapatba érkező új tag új tevékenységeket tanul, egy, az addigiakhoz képest teljesen más szociális közegbe kerül, ami azzal jár, hogy új érték- és normarendszer veszi körül, vagy legalábbis az eddig megismert értékek másfajta összefüggésekben jelennek meg számára (Gombocz 2010: 48-51). Új tagként a beilleszkedés során és után is előfordulhatnak konfliktusok a régi tagokkal, illetve az edzővel, csapatvezetőkkel, de az edzésre fordított idő problémákat okozhat a magánéletben, az iskolában, munkahelyen stb. Az ilyen szituációkban az egyén spontán sajátítési konfliktusmegoldó és kezelő stratégiákat, a kooperáció különböző formáit. Ahhoz, hogy eredményesek legyenek, illetve a közös identitástudat megteremtéséhez a tagoknak el kell sajátítaniuk nemcsak a sportághoz kapcsolódó szimbólumokat és kifejezéseket — legyen az verbális, vagy akár csak egy mozdulat, gesztus —, hanem azokat is, amik csak az adott csapatra jellemzőek. Így pl. elég egy fél szó, vagy intés ahhoz, hogy tudja, hozzá fog kerülni a labda, vagy azt, hogy mire gondol az edző, aki a ring, a tatami, a pást, a szőnyeg, a pálya stb. szélén áll.

Egy sportegyesületben könnyű megteremteni azt a szimbólumrendszert, ami lehetővé teszi egymás felismerését: egységes színekkel, formákkal, jelekkel ellátott mez, zászló, címer, jelvény stb. mindegyike mélyíti az egymáshoz tartozás - így a közös identitás - érzését. Ezek által egyrészt felismerik, majd azonosulnak a saját csapatukkal, másrészt pedig egyértelműen felismerik a másik, esetenként ellenfél csapat tagjait.

A sport nemcsak az egyes emberekre kifejtett hatása miatt jelentős, hanem fontos szerepet tölt be az emberek közötti kapcsolatok kialakításában, így számottevő közösségteremtő hatással bír. A csapatsportok esetében maga a sporttevékenység kollektívákban, illetve között zajlik, ami lehetővé teszi az egyén alkalmazkodását a bonyolult hierarchikus viszonyokhoz. Az egyén közvetlenül éli át társadalom bonyolult viszonyrendszerét, és megtanul alkalmazkodni ehhez. A közös gyakorlatozás, az együttes munka, a közös eredményre való törekedés kollektív magatartást igényel a sportolótól. A szabályok betartása, a versenyeken való közös részvétel, egymás támogatása, a csoportba való beilleszkedés, a kölcsönös bizalom, a közös célok, s ezek megvalósításában létfontosságú egyéni teljesítmények maximumának nyújtása, a kollektíva becsületének megvédése mind-mind az egyes tagok közös erőfeszítéseinek eredménye (Bíróné 2004: 70-74).

A játékosokat a csapat fogja össze, csak úgy érheti el a csapat a legjobb eredményt, ha az összes játékos közösen, egymást segítve és kiegészítve cselekszik. A közös érdek semmibe vétele, illetve a saját érdek csoportérdek elé helyezése a saját csapatot hozza hátrányos helyzetbe. E közösségi szemlélet nem minden esetben spontán fejlődik ki, éppen ezért nagyon fontos, hogy az edző odafigyeljen és tudatos nevelő munkával alakítsa ki a jó csapatlégkört, hiszen csak a jó klímájú és összetartó csapatban érzik jól magukat csapattagok, s így tudnak maximális teljesítményt nyújtani. Azoknak az erőknak az összességét, amelyek a csapatban maradásra, illetve

a teljes erőbedobással való küzdésre ösztönzik a tagokat, csoportkohézióknak nevezzük. A kohézióknak két főbb típusa létezik: feladatkohézió és társas kohézió. A feladatkohézió arra utal, hogy a csapattagok mennyire tudnak együttműködni a közös csapatcélok elérése érdekében, a társas kohézió pedig arra, hogy a csapattagok mennyire kedvelik egymás társaságát (Berczik 2002).

Bíróné Nagy Edit (2004: 74-76) alapján a sport terén a legfontosabb közösséget alakító tényezők a következők:

- 1) Közös célkitűzések — versenyek, mérkőzések megnyerése, minél jobb teljesítmény nyújtása, a tanult, begyakorlott stratégiák alkalmazása a mérkőzésen.
- 2) A tevékenység végzésének közös élménye — az együttmozgás okozta öröm.
- 3) Teljesítmény — a kimagasló teljesítmények előfeltétele a jó együttműködés, ugyanakkor új lendületet is ad a közösségi életnek, mintegy elérendő célul és bizonyítékkal szolgálhat a többiek számára, hogy bárki képes lehet ennek elérésére.
- 4) Az egyén számára a kimagasló teljesítmény bizonyos közösségi rang elérésével jár együtt, akár csak a társadalom más területén.
- 5) A szabályokhoz való kötöttség — a szabályok betartása önként vállalt kötelezettség, tehát kevésbé terheli az egyén akaraterejét.
- 6) A csapaton belüli összetartozás és egymásra utaltság — főleg csapatsportokban figyelhető meg, hogy minden csapattagnak megvan a maga pozíciója, amihez meghatározott feladatok társulnak. Ezeket kell teljesítenie a sportolónak ahhoz, hogy a játékstratégiát meg tudják valósítani, s ezáltal győzhessen a csapat.
- 7) A sporthoz kötődő, de az edzéseken túli közös élmények — a versenyek, közös szórakozások még közelebb viszik egymáshoz a tagokat, hisz pl. a versenyek olyan egyedi szituációk, amik sehol máshol nem fordulnak elő, és ilyen helyzetben, egy felfokozott lelki állapotban még jobban tudják támogatni egymást a csapattagok. Az együttérzés hatására a sikerélmény, vagy akár a kudarc is megsokszorozódik.
- 8) A sport alkalmas a hagyományok ápolására és kiépítésére.

A sport társas funkcióját több oldalról is megközelíthetjük. Egyrészt valaki éppen azért kezdhet el sportolni, mert egy hozzá közel álló személy, aki már sportol valamilyen formában, meggyőzi arról, hogy együtt sportoljanak. Ennek formája szinte bármilyen lehet: nem fontos, hogy valamilyen szervezett formában történjen, csak az, hogy együtt végezzék a fizikai, erőnléti és egészségi állapot javítása/fenntartása érdekében, vagy csak az együttlét, közös tevékenység okozta öröm miatt.

Más esetben azonban az adott sportolói közösségben alakulhatnak ki a különböző informális kapcsolatok: ha mindig ugyanazok az emberek, ugyanott, ugyanabban az időben találkoznak, akkor előbb-utóbb megismerik egymást, és szimpatikusak, vagy éppen kevésbé szimpatikusak lesznek egymásnak. Ezek az egyének közben más csoportokhoz is tartozhatnak, különbözhetnek, vagy éppen hasonlíthatnak egymásra

pl. társadalmi státuszukat, iskolai végzettségüket, foglalkozásukat, életmódjukat tekintve. Egy dolog azonban mindenkiben közös: a sportnak ugyanazon formáját választották, s ez a közös pont kiindulópontja lehet a kapcsolatok kialakulásának. A közösen végzett tevékenységnek és érdeklődési körnek köszönhetően olyan ismeretségek, barátságok, vagy éppen párkapcsolatok jöhetnek létre, amelyek egy életre szólnak.

A fentieknek megfelelően számos kutatás bizonyítja, hogy a sportoló közösséghez tartozása mint társas érték hozzájárul az egyén mentális, érzelmi és szociális jóllétéhez. Greenleaf és munkatársai, (2009) Taliaferro és munkatársai (2010), Gordon és Caltabiano, (1996) és Serbu (1997) e témában született kutatási eredményei szerint a sport fejleszti a szociális, kompetenciákat, kooperatív készségeket, segít meghatározni a különböző szerepeket a közösségekben és a kortársak körében. Míg Pikó és Keresztes (2007) kutatása azt bizonyította, hogy a sportoló fiatalok könnyebben kötnek barátságokat és nyitottabbak. A szerzők egységesen egyetértenek, hogy mindezek hozzájárulnak az egyének érzelmi stabilitásához és sikereihez az élet más területein (pl. a tanulásban, munkában stb.). Különösen érdekes ezt vizsgálni a munka világában, ugyanis feltételezhető, hogy a sportolás hozzájárul az olyan munkaattitűdök kialakulásához, mint a kemény munka, a teljesítményorientált munkavégzés, a csapatmunka, a kooperáció stb. fontossága, s ez pedig pozitívumokat jelenthet a munkaerő-piacon való elhelyezkedésben. Ugyanakkor a kutatási eredmények nem támasztják alá egyértelműen a sportolás és az egyes munkaattitűdök között fennálló pozitív kapcsolatot. Serbu (1997) a felsőoktatásban résztvevő hallgatók munkájukkal való elégedettségét vizsgálta meg, és azt találta, hogy azok a fiatalok, akik sportoltak egyetemista korukban egyértelműen elégedettebbek foglalkozásukkal mint a nem sportolók, nemtől függetlenül. Ugyanakkor legutóbbi vizsgálatomban, melyben a sportoló közösséghez tartozás hatását vizsgáltam meg a munkaérték-preferenciákra, nem találtam szignifikáns különbséget e tekintetben a sportkörhöz tartozó és nem tartozó debreceni egyetemisták között (Kovács 2012).

Előző kutatásomban, ahol az élsportoló ökölvívónők életében előforduló konfliktusokat és kapcsolatokat próbáltam feltárni interjúk módszerrel, azt az eredményt kaptam, hogy mind a párkapcsolatokat, mind a barátságokat tekintve azok maradtak fenn és bizonyultak tartósnak, amelyek a sport világához kapcsolódtak. Az interjúalanyok egyöntetű véleménye szerint bár előfordulnak olyan kivételes esetek, amikor egy élsportolónak nem sportoló a párja, de legtöbb esetben csak egy sportoló tudja elfogadni, megérteni és elviselni mindazokat a kötelezettségeket (több hetes távollét a versenyek, edzőtáborok miatt, változékony hangulat a diéták miatt stb.), amik a versenysporttal járnak. A barátok esetében egy kicsit változatosabb képet kaptunk. A barátok között voltak olyanok is, akik nem sportoltak, de a legjobb barátot, vagy a barátok többségét tekintve szintén a párkapcsolathoz hasonló kép rajzolódott ki. E baráti kapcsolatok a közös edzések, a versenyek, az edzőtáborok és a külföldi mérkőzések során alakultak ki és mélyültek el (Kovács 2009).

A sport és a személyiségfejlesztő értékek

Más hivatásokhoz hasonlóan a magas sportsiker megköveteli a sportoló jellemének következetes fejlesztését. Csakis a sportmunkában kitartó, edzői utasításokat maximálisan tiszteletben tartó, fegyelmezett, az eredményekért és a sporttársakért áldozatokra is képes ember érhet el tartós sportsikereket. A sporttevékenység folyamán sikeresen elsajátíthatók a munkaértékek: pontosság, odaadónan végzett edzőmunka, a sporttársak, eszközök, berendezések megbecsülése stb. Mindenképpen meg kell említenem a sport erkölcsi, nevelő funkcióját. Az erkölcsi fejlesztő hatását a sport szabályozott tevékenységrendszerén keresztül valósítja meg, amelynek lényege a „fair play” biztosítása. Minden sportág rendelkezik bizonyos szabályokkal pontosan az erkölcsi kihágások megelőzése érdekében: ne lehessen szabálytalan eszközöket bevetni a győzelem érdekében, mert ez nemcsak igazságtalan az ellenfelekkel szemben, hanem akár személyi sérüléssel is járhat. A sportban az egyén nemcsak fogalmakat alkot az erkölcsi normákról, hanem a tevékenység közben át is éli azokat. A sporttevékenység által egy folyamat során alakul ki az erkölcsi tudat, érzelem és magatartás (Bíróné 2004: 70-71).

Izzo (2005) szerint a sport az élet értéke azáltal, hogy tulajdonképpen az edzések felkészítenek a nagybetűs életre, megtanít tisztelni a szabályokat, saját magunkat, a többi embert, az egészséges fair play-en alapuló versenyt. Emellett a szocializáció, a párbeszéd és az egyén fizikai-pszichikai fejlődésének eszköze. A sport segít megtanulni a fizikai, erkölcsi és kulturális alapelveket, hozzájárul a fiatalok jellemének fejlődéséhez és az egyéni képességek limitjeinek csökkentéséhez. A versenyek alkalmával az egyének nemcsak versenyeznek egymás ellen, hanem kapcsolatba kerülnek egymással egy versenyszituációban, ami nem egyenlő az edzések során végzett gyakorlással. Ez megtanítja a sportolókat tisztelni egymást, megismerni a másikat, és összehasonlítani önmagukkal, összemérni tudásukat legális eszközöket használva, úgy mint a rendszeres edzés és felkészülés a versenyekre, a legjobb eredmény elérésének elhatározása. Nem szabad megfelelni arról, hogy a fiatalok a társadalom következő generációjának képviselői, így a sport általi befektetés fejlődésük érdekében az emberi lét és társadalmunk továbbélésének egyik legfontosabb eszköze lehet.

Ugyanakkor a sportoló bizonyos erkölcsi dilemmákkal is találkozhat, amelyeket meg kell tanulni helyesen feloldani és megoldani: a szabályok betartása vs. be nem tartása, teljesítménynövelő szerek alkalmazása vs. nem alkalmazása az eredmény érdekében, önérdek vs. csapat/klubérdek, versenyző attitűd vs. kooperáció (a cél szentesíti az eszközt?) stb. Tágabb értelemben pedig ezekkel a dilemmákkal nemcsak a sport, hanem a mindennapi élet során is találkozunk, így az itt szerzett tapasztalatok, tanult viselkedési formák, magatartások és megoldási mechanizmusok akár egész életünk során végigkísérnek. Ki kell emelnünk az edző/testnevelő tanár nevelő szerepét ebben, első sorban az ő sikeres pedagógiai munkája vezethet eredményre ezen erkölcsi dilemmák helyes feloldásában.

Úgy vélik, hogy a versenysportot a játéktól az különbözteti meg leginkább, hogy rendszerint a normák nagyobb változata és a formális előírások (azaz a szabályok) nagyobb abszolút száma jellemző rájuk. Továbbá több és szigorúbb szankció figyelhető meg a sportokban (Loy 1974: 41). E szabályok közé tartoznak — az adott sportág játékszabályain kívül — pl. az edzések látogatásának mennyiségi és minőségi kritériumai: hányszor, milyen felszerelést magával hozva kell hetente edzésre járni, az önkontroll, fegyelem és kitartás gyakorlása az edzéseken, amelyek mindegyike hozzájárul az egyének lelki, mentális és személyiségjegyeik fejlődéséhez. Coubertin báró szavai a legalkalmasabbak annak bemutatására, miként alkalmazható a sport a fiatalok erkölcsi nevelésére: *„Miután a sport megköveteli a sportolótól az önfegyelmet, higgadtságot, megfigyelést... hatással van az értelem, jellem és lelkiismeret kialakulására. Ilyenformán az erkölcsi, és társadalmi tökéletesbülés egy tényezője.”* (Coubertin 1931 idézi Gombocz 2010: 44). Megtanulják, hol van az a határ, s mik azok a legális eszközök, amiket be lehet vetni ahhoz, hogy az egymás közötti rivalizálás építse a csapatszellemet, hogyan kezeljék a hirtelen jött sikert, vagy éppen hogyan dolgozzák fel a nem várt vereséget. A csapattagok mindezeket először megtanulják — „tanítottként”, majd pedig idővel átadják „tanítóként” az új tagoknak. Mindez az informális tanulás révén valósul meg.

Ugyanakkor látnunk kell, hogy a modern olimpiák szülőatyjának e túlzott optimizmussal jellemezhető sportképe a sportról, s ezáltal csak pozitív szocializációs hatása napjainkban már nem érvényes teljes mértékben. Épp az olimpiai játékok jelentőségének felértékelődése miatt és a professzionista sport megjelenésének köszönhetően vált a sport egyre teljesítményorientáltabbá. A győzelem, a teljesítmény felértékelődése az emberi erő és teljesítőképesség áruvá bocsátását idézte elő. A gazdaság, a politika, a média stb. bekapcsolódásával a versenysport bizonyos formái egyre inkább üzletgá váltak, ahol a sportolókat adják-veszik egy-egy sztár esetében hatalmas mennyiségű összegekért, egyes országok pedig a világversenyeket használták/használják saját politikai berendezkedésük hatékonyságának, eredményességének reprezentálására (Földesiné 1995, Laki — Nyerges 2006). Mivel a teljesítmény ennyire felértékelődött, s magának a sportolónak is az értékével válik egyenlővé, tulajdonképpen ez eredményezte a doppingszerek használatának elterjedését, s ennek köszönhetően az ezek előállításának iparágga fejlődését. A teljesítményfokozó szerek alkalmazása pedig egy ellentétes folyamat a coubertin-i fair play elképzeléssel, hiszen egy olyan előnyt jelent, ami hozzájárul a nagyobb teljesítményhez, s ezáltal a győzelemhez. Egy ilyen győzelem pedig a sportoló nagyobb értékével jár együtt, s ez pedig jelentős anyagi haszonnál jár pl. a reklámbevételekből, médiaszereplésekből stb.

Mindenesetre a kutatási eredmények nagyrészt a sport jótékony, személyiségfejlesztő hatását emelik ki, miután sportolás közben számos készség, képesség fejlődik. Többek között ki kell emelni, hogy a sport magabiztosabbá tesz, így a sportolók könnyebben vállalnak vezetői pozíciókat, jövőorientáltabbak, céltudatosabbak, optimistábbak, jobb tanulmányi és nem tanulmányi teljesítményt érnek el (Greenleaf et al. 2009, Taliaferro et al. 2010, Pikó és Keresztes 2007; 2010). Harrison és Narayan (2003) kutatási eredményei szerint a sporttevékenységben

résztvevő diákok kisebb valószínűséggel bántják társaikat (akár fizikailag, akár szexuálisan), kevésbé jellemző rájuk az érzelmi instabilitás, így kisebb körökben az öngyilkosság előfordulása.

Sportkulturális, sportműveltségi értékek

Rétsági Erzsébet – H. Ekler Judit (2011) nyomán foglalom össze a játék-, mozgás-, sportműveltség elemeit, melyek együtt adnak egy komplex képet a sportműveltségről. Mindháromnak van egy elméleti és gyakorlati vetülete. Az elméleti műveltséghez tartozik a szabályok, cselekvési elvek, törvényszerűségek, technikai leírások, szaknyelv, terminológiai, taktikai ismeretek, edzéselméleti, edzésmódszertani ismeretek, életmóddal kapcsolatos, higiéniai ismeretek, sporttörténeti adatok és ismeretek stb.

Ez utóbbi hármat érdemes közelebbről is megvizsgálnunk. Mint ismert, a rendszeres sport az egészséges életmód része, azonban nem az egyetlen eszköze. Hogyan lehetne a fiatalok testkulturális fejlődését elérni, ha nem vesszük figyelembe az egészségtudatos életmód más szegmenseit, mely magába foglalja az egészségfejlesztő magatartásokat (úgy mint rendszeres fizikai aktivitás, egészséges táplálkozás, biztonságos közlekedés) és egészségkárosító viselkedésformák kerülését (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, nem biztonságos szexuális magatartás) (Pikó 2002: 16-18). Ugyanakkor ezek a magatartásformák erősen összekapcsolódnak, hisz az egészségtelen táplálkozás vagy a dohányzás csökkenti a sportteljesítményt is. Így a testnevelő, edző számára igencsak jó lehetőség nyílik megtanítani a fiatalokat a helyes magatartásra, s ezzel fejlődik műveltségük is ezeken a területeken, amelyek akár egész életükre meghatározza az egészséges életmódhoz kapcsolódó viszonyukat.

A sportműveltség nemcsak az általános műveltség fejlődéséhez járul hozzá, hanem hozzájárul a (nemzeti) identitás erősödéséhez is. A kiemelkedő sportolók példaképpé válhatnak a fiatalok előtt: eredményeik, hozzáállásuk, viselkedésük, életük meghatározhatja a fiatalok sportolásának alakulását, sporteredményeit, hisz ha mintául szolgálnak a számukra, akkor kellőképpen motiválhatják őket hasonló sikerek elérésére.

A sporttörténeti események szorosan kapcsolódnak a globális vagy legalábbis európai történelemhez, társadalmi változásokhoz. Így ezek ismerete tágítja a fiatalok történelmi ismereteit, segít történelmi kontextusba helyezve értelmezni a sportot, ennek hatását és jelentőségét az emberiség történelmében. Viszont számos sportesemény (pl. az újkori olimpiák) erős hatást gyakoroltak a történelemre, így ezek ismerete nélkül szinte lehetetlen teljes körűen érteni a világtörténelmet.

Az értelmi fejlődés lehetőségei közé tartoznak a sportág történeti ismeretei, a sporttörténet, az edzéselméleti ismeretek, a test biológiai és pszichikai működése stb. Sajnálatos, hogy akárcsak a mentális fejlesztés esetében az értelmi képességek ilyen jellegű fejlesztése is csak egy szűk edzői réteg tartja fontosnak. A sport esztétikai élménye nem hasonlítható például egy szépművészeti alkotáshoz. De nem is a szép

ruháról, az arányos testi adottságról kell beszélnünk, ebben az esetben a szorgalom, önfeláldozás, hősies küzdelem akár egy összetört ökölvívót is „széppé”, de legalábbis értékesé tehet (Gombocz 2008: 64-69).

A sportműveltség magába foglalja mind a mozgás-, mind a játékműveltség elemeit, hisz egyaránt lényeges elemei a mozgások, mozdulatok, azaz a technikai, másrészt pedig a logikus gondolkodáshoz, problémamegoldáshoz kapcsolódó taktikai készségeket (Rétsági — H. Ekler 2011: 34.). Bár tény, hogy ezek a mozgásformák a hétköznapi életben teljes valójukban ritkán alkalmazhatók, de sok esetben hozzájárulnak a hasonló mozdulatokat igénylő feladat megoldásában, hisz ezek a mozdulatok már rögzülve az adott szituációban reflexként jönnek elő a tudatalattinkból. Így a sportműveltség hozzájárul mindennapi életünk rutinos feladatainak megoldásában, javítja mentális állapotunkat és társas kapcsolataink minőségét és mennyiségét, hozzájárul általános műveltségünkhöz és intelligenciánkhoz, számos fizikai és mentális képesség, készség fejlesztésének kitűnő eszköze, melyek nélkülözhetetlenek életünkben, s a társadalmi fejlődés egyik kulcsmomentuma.

A sportra vonatkozó nevelési feladatok közül ki kell emelnünk a testi, erkölcsi, értelmi, esztétikai és közösségi nevelést. Kétségtelen, hogy a test edzését, az életfunkciók karbantartását rá lelet bízni a sportmozgásokra, de az edzőnek optimalizálni kell az edzésterhelést, hogy megfelelően fejlődjön a sportoló fizikuma, azonban ne legyen túledzett, ez pedig fontos szakmai és pedagógiai ismerteket igényel. Emellett meg kell ismertetni a fiatal sportolókkal a helyes öltözködés, táplálkozás, higiénia szabályait, különösen a hátrányos helyzetűek esetében, mindez pedig a sportműveltség részét képezi (Gombocz 2008).

E témakör vizsgálatakor ki kell emelnünk azokat az empirikus kutatásokat, amelyek a sportolás és más egészségmagatartások között fennálló kapcsolatokat tárják fel. Azt feltételezhetjük, hogy a sportolás mint egészségvédő magatartás véd a káros szenvedélyektől (pl. dohányzás, alkohol-és drogfogyasztás), s összekapcsolódik az egészséges életmód más összetevőivel (pl. egészséges táplálkozás). Azaz megtanulhatjuk, hogyan kell egészségesen élni, ami szintén hozzátartozik az általános és sportműveltséghez, hiszen az egészség megőrzése, az általános közérzet és állóképesség fejlesztése ezen információk hiányában lehetetlen. Azonban a kutatási eredmények nem egységesek e tekintetben. A sportoló fiatalok egészségesebben táplálkoznak, kevesebben dohányoznak, viszont a csökkent fizikai aktivitás kapcsolatba hozható a nem biztonságos szexuális viselkedéssel és a drogfosztással (Keresztes 2007:186-187). Pate és munkatársai (2000) középiskolásokat vizsgáló kutatási eredményei szerint a férfisportolók szignifikánsan több zöldséget, gyümölcsöt fogyasztottak, kevesebbet dohányoztak, s fogyasztottak valamilyen kábítószer nem sportoló társaikhoz képest, míg a női sportolók magasabb zöldség-gyümölcs fogyasztás mellett kisebb valószínűséggel bocsátkoztak nem biztonságos szexuális kapcsolatba.

Simantov és munkatársai (2000) amerikai általános iskolásokat vizsgáltak arra a kérdésre keresve a választ, hogy miért dohányoznak vagy fogyasztanak alkoholt a tinédzserek. Eredményeik szerint bár az iskolán kívüli tevékenységek (beleértve a

sportot is) védőfaktorként funkcionálnak a rendszeres dohányzással szemben a fiúk és lányok esetében egyaránt, de nem találtak szignifikánsan kapcsolatot a rendszeres alkoholfogyasztás és ilyen tevékenységeken való részvétel között. Moore és Werch (2005) kutatásából megtudhatjuk, hogy a fiatalok által választott sportág, illetve a sportolás kapcsolata az iskolával (iskolán belüli, vagy iskolán kívüli sporttevékenység) eltérő módon befolyásolja a fiatalok alkoholfogyasztásának gyakoriságát. A lányok esetében az iskolai tánc, gimnasztika és pom-pom csapatban való részvétel csökkenti, míg ugyanezen tevékenység iskolán kívüli formái, továbbá a gördeszkázás és a szörfözés növelik az alkoholfogyasztás gyakoriságát. A fiúk esetében az iskolán kívüli úszás csökkenti, míg az iskolai amerikai foci, úszás, birkózás és az iskolán kívüli tenisz növeli a nagy mennyiségű alkoholfogyasztás veszélyét.

Martens és munkatársai (2006) egyedülálló módon az egyetemi/főiskolai sportolók alkoholfogyasztásáról szóló tanulmányokat gyűjtötték össze különböző adatbázisokból, s ezeket elemezték. Eredményeik szerint általánosságban elmondható, hogy a campusok világában a sportolók nagyobb gyakorisággal isznak alkoholt, és nagyobb valószínűséggel fordul elő körükben nagyivászat. A magyarázatok között szerepelnek mindazok, amelyekkel általában a diákok körében indokolják az alkoholfogyasztást (pl. társas hatások, diákszövetségekhez, egyesületekhez való tartozás stb.), de előfordulnak sporthoz kapcsolódó indokok is (a nagy nyomás, szorongás és stressz a versenyeken, és amiatt, hogy nemcsak az tanulásban, hanem a sportpályán is meg kell felelni stb.), de ezeket a szerzők a módszertani hiányosságok miatt spekulációnak tartják.

Sport és értékalakzatok

De hogyan járul hozzá a sport az egyén értékrendjéhez? Mely értékpreferenciákra van hatással a sport? Ezekre, s ezekhez hasonló kérdésekre keresett választ Perényi Szilvia az Ifjúság 2000—2008 kutatássorozat keretében. Perényi (2010a, 2010b) elemzésében négy értékpreferenciát különített el a fiatalok körében: materiális (pénz, gazdagság, hatalom, szépség), nem-materiális (belső harmónia, szerelem, béke, a család biztonsága), tradicionális (társadalmi felelősségvállalás, haza, szokások, vallásosság) és nyitott (érdekes és változatos élet, kreativitás, szabadidő, barátság). Azok a fiatalok, akik nézőként vesznek részt sporteseményeken fontosabbnak tartják a materiális értékeket, a sportolók és sportot tv-ben nézők pedig inkább kevésbé tartják fontosnak. A tradicionális értékek tekintetében pozitív kapcsolat volt megfigyelhető a sportesemények látogatásával és nézésével, míg a nyitott értékek (érdekes és változatos élet, kreativitás, barátság, szabadidő) esetében a legmagasabb befolyásoló tényező a sportolás volt, ami azt mutatja, hogy ebben az esetben a sportolás felülírja a hagyományos szociokulturális tényezők hatását, mint a nemi és iskolázottsági különbségek, hátrányok (Perényi 2010a). További érdekes eredmény, hogy a sportolás formája (intézményes vagy nem intézményes keretek) egy értékpreferencia esetében sem volt meghatározó (Perényi 2010b). Ha egyenként

vizsgáljuk meg az értékek jelentőségét és a sport kapcsolatát, akkor azt az eredményt kapjuk, hogy a sportolók szignifikánsan fontosabbnak tartják az igaz barátságot, a kreativitást, az érdekes életet és a szabadságot nem sportoló társaiknál (Perényi 2008). Összességében konklúzióként azt vonta le a szerző, hogy a magyar fiatalok posztmodern élménykereső, önmegvalósításra törekvő értékek segítségével keresik a jövőjüket, s ezek határozzák meg szabadidős tevékenységeiket is. Úgy tűnik, hogy a magyar sport szervezeti oldala, tevékenységajánlata megkésett, lemaradt az ifjúság elvárásaival szemben. A magyar sport élsport-, és utánpótlássport-centrikussága, amely kemény munkát, kitartást és fegyelmet mint értékeket képviselnek, már nem vonzó a magyar fiatalok számára, ezért nagyobb arányú bekapcsolásukhoz fontos a kínálati oldal (azaz a szabadidősport lehetőségeinek) bővítése (Perényi 2010c).

Egy korábbi kutatásunkban (Nagy — Kovács 2012) hat értékpreferenciát különböztettünk meg a debreceni egyetemisták körében: értelmiségi, puritán-felhalmozó, posztmateriális, vallásos-keresztény, önmegvalósítást előtérbe helyező, materiális és innováció-orientált értékrendet. Három értékpreferencia esetében találtunk szignifikáns különbséget a nem, a ritkán és a rendszeresen sportolók között: az értelmiségi, puritán-felhalmozó (pl. felelősségteljes, megbízható, felelősségtudó, fegyelmezett, hatékony, értelmes, logikus, udvarias, törekvő, szavahihető, tiszta), posztmateriális (pl. boldogság, családi biztonság, igazi szerelem, belső harmónia, igazi barátság, béke) és önmegvalósítást előtérbe helyező (pl. érdekes, változatos, szabadság, bátor, gerinces, önálló, emberi önérzet) értéktípusok mentén. Az értelmiségi, puritán-felhalmozó és önmegvalósítást előtérbe helyező értékek esetében a sportolás gyakoriságával növekszik az értékek jelentősége, ami azt mutatja, hogy minél gyakrabban végez egy hallgató sporttevékenységet, azaz minél több munkát végez el, annál fontosabbak számára a kemény munkához, fegyelemhez és kitartáshoz kapcsolódó sikerek, az ezek révén elért eredmények okoznak számára örömet, boldogságot, s ez meghatározza életfelfogását is. Mindezek pedig – mint azt korábban bemutattuk – erőteljesen kapcsolódnak a sporthoz, annak lényéből fakadóan, akárcsak a fair play, ami esetünkben a gerinces, becsületes magatartás jelentőségét tükrözi. Mindebből jól láthatjuk az egyetemisták esetében is a rendszeres vagy alkalmi fizikai aktivitás jellemformáló erejével befolyásolja a hallgatók értékrendjét, különösen a fegyelemhez, kitartáshoz, kemény munkához kapcsolódó értékek esetében.

A posztmateriális értékek esetében a ritkán sportolók érték el a legmagasabb átlagpontszámot — bár csak egytizeddel—, ami azt mutatja, hogy a sportolás esetükben az öröm- és élményszerzés miatt fontos, nem pedig az edzés által végzett kemény munka miatt. Ők azok a fiatalok, akik Perényi (2011) szerint az élménytársadalom által kínált lehetőségekből választanak, amikor valamilyen szabadidős tevékenységet végeznek, így a sportolás során is ennek élményt nyújtó formáját próbálják ki (pl. élményparkok látogatása). Ugyanakkor hozzá kell tennünk, hogy a posztmateriális értékek megfogalmazása elsősorban Inglehart (2008) nevéhez kapcsolódik, aki az élményekhez kapcsolódó értékeknél sokkal tágabban értelmezi a posztmateriális jelzőt: egyfajta kötöttségek, anyagai javaktól független

életvitel, a barátság, a tartalmas emberi kapcsolatok, kreativitás stb. fontosságát hangsúlyozza.

Az önmegvalósítást előtérbe helyező értékpreferencia tekintetében találtuk a legerősebb szignifikáns különbséget a sportoló, a ritkán és a nem sportoló hallgatók között. Itt elsősorban az önbecsülés, a szabadság és az önállóság, illetve sportolás közötti kapcsolatot emelnénk ki: az ezen értékrend szerint élők a sportban tanult fegyelem és céltudatosság által szeretnék elérni bizonyos célokat a mindennapi életükben is. Az a tény, a sportolás gyakorisága növeli az önállóság, szabadság, önbecsülés értékeinek fontosságát a sport egyfajta önkiteljesedést is jelent, emellett bizonyos posztmateriális értékek preferálása által pedig a testmozgás — akárcsak az előző esetben — élményt is nyújt. Ugyanakkor a magyarázatok közé sorolható az is, hogy a sportban vagy sportolás által elért célok járulnak hozzá az egyén kellemes, élvezetes élet megvalósulásához. Ugyanakkor a sport- és extrém sport-klubhoz, egyesülethez való tartozás egyaránt negatív hatással van az értelmiségi, puritán-felhalmozó, posztmateriális és vallásos-keresztény értékpreferenciákra (Nagy — Kovács 2012).

Korábbi eredmények bizonyították, hogy az iskolai sport és testnevelés Nagy-Britanniában kiváló eszköznek bizonyult a társadalmilag kirekesztett csoportok felzárkóztatásához, s hozzájárul a fiatalok társadalmi tőkájének kialakításához a fizikum és mentális állapot, a kognitív és akadémiai képességek fejlesztése, illetve a bűnözést, iskolakerülést és elégedetlenséget csökkentő hatása révén (Bailey 2005). Azonban fontos megjegyezni, hogy a korai tapasztalatok a sporttal és testneveléssel kapcsolatban meghatározza az egész életen át tartó sportolást vagy nem sportolást. Ezért fontos, hogy ezek az első élmények a sporttal kapcsolatban pozitívak legyenek, így alakulhat ki az életen át tartó sportolás (az életen át tartó tanuláshoz hasonlóan). Ezek a tapasztalatok akár felülírhatják az egyén neméből, szociokulturális és szociodemográfiai háttéréből származó előnyöket vagy éppen hátrányokat (Kirk 2005).

Összegzés

Tanulmányomban kísérletet tettem arra, hogy bemutassam, milyen tanulási-nevelési folyamatok zajlanak a különböző sporttevékenységek végzése során. Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a sportolás során az egyén kortól, nemtől, társadalmi státuszától függetlenül olyan készségeket, képességeket és értékeket sajátít el, amelyeket az élet más területén is használhat (úgy mint kitartás, fegyelem, kooperáció, kemény munka, csapatszellem, team-munka stb.), s mivel soha nem késő elkezdni bármilyen sportágat is űzni, így az életen át tartó tanulás egyik területének tekinthető. Ha pedig a hagyományosnak tekintett egészségvédő és megőrző hatását vesszük alapul, akkor nem csak fontos, de szükséges is rendszeres testmozgást végezni. Ha ez a szükséglet már fiatal korban kialakul, akkor ez arra tanítja meg (szocializálja) az egyént, hogy élete fontos részévé váljon a rendszeres testedzés,

amely nemcsak az egyén, hanem a társadalom, gazdaság, egész népesség számára nagy jelentőséggel bír.

Tanulmányom második részében bemutattam, hogyan járul hozzá a sport az egyén értékrendjéhez. Korábbi eredmények azt mutatták, hogy a sportolók egyes értékeket fontosabbnak tartanak nem sportoló társaiknál: pl. a barátságot, kreativitást, érdekes életet és a szabadságot, vagy éppen az önmegvalósításhoz, kemény munkához, fegyelemhez kapcsolódó értékeket.

Felhasznált irodalom

- Bailey, Richard (2005): Evaluating the Relationship between Physical Education, Sport and Social Inclusion. *Educational Review* (57) 1, 71-90 p.
- Berczik, Krisztina (2002): Csapatportok. In Lénárt, Ágota (szerk.): Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek. Budapest, Országos Sportegészségügyi Intézet.
- Bíróné Nagy Edit (2004): Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Földesiné Szabó, Gyöngyi (1995): Rendszerváltás a sportban. In: Dr. Fóti, Péter (szerk.): Bevezetés a sportszociológiába II. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó, 209-234 p.
- Gombocz, János (2008): Sportolók nevelése. A pedagógia és a sportpedagógia alapkérdései. Budapest, ÖTM
- Gombocz, János (2010): Sport és nevelés. Keszthely, Balaton Akadémiai Kiadó
- Gordon, W. R., & Caltabiano, M. L. (1996). Urban-rural differences in adolescent self-esteem, leisure boredom, and sensation-seeking as predictors of leisure-time usage and satisfaction. *Adolescence* 31(124). 883-901 p.
- Greenleaf, C., Boyer, E. M., & Petrie, T. A. (2009). High school sport participation and subsequent psychological well-being and physical activity: The mediating influences of body image, physical competence, and instrumentality. *Sex Roles*, 61(9-10). 714-726 p.
- Harrison, P. A., & Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health* 73(3). 113-120 p.
- Inglehart, Ronald F. (2008): Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. *West European Politics* (31) 1-2. 130—146 p.
- Izzo, Riccardo (2010): The Educational Value of Competitive Sport. *Sport Science Review* (19) 3-4, 155-164 p.
- Keresztes, Noémi (2007). Ifjúság és sport. In Pikó Bettina (Ed.), Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. Budapest: L'Harmattan. 184-199p.
- Kirk, David (2005): Physical Education, Youth Sport and Lifelong Participation: the Importance of Early Learning Experiences. *European Physical Education Review* (11) 3, 239-255 p.

- Kovács, Klára (2009): Küzdelmek a ringben — és azon kívül. Kultúra és Közösség, XIII. évfolyam, 2009. III-IV. szám. 63-78. p.
- Kovács, Klára (2012): A sportoló közösségekhez tartozás mint társadalmi védőfaktor. XII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2012. november 8—10.
- Laki, László — Nyerges, Mihály (2006): Politika és élsport. Társadalomkutatás 4, 493-513 p.
- Loy, John W. Jr (1974): A sport természete: meghatározási kísérlet. In: Schiller János (szerk.): Sportpszichológia szöveggyűjtemény II, Kézirat. Budapest, Tankönyvkiadó, 38-56. p.
- Martens, M. P., Dams - O'Connor, K., Beck, N. C. (2006): A systematic review of college student-athlete drinking: Prevalence rates, sport-related factors, and interventions. Journal of Substance Abuse Treatment (31) 3, 305-316 p.
- Martos, Éva (2012): A fizikai aktivitás szerepe az elhízás megelőzésében gyermek- és felnőttkorban. In: Szóts, Gábor (szerk.): A fittség mértéke mint a megbetegedések rizikóját befolyásoló tényező. Budapest, Akadémiai Kiadó, 96—110 p.
- Molnár, Péter – Vass, Zoltán (2005): A mozgásszabályozás és mozgástanulás elméleti, fejlődéslélektani és pedagógiai megközelítése. Kalokagathia 2005/4, 5-21 p. Forrás:
http://195.228.254.69/view/action/singleViewer.do?dvs=1326716049522~452&locale=hu_HU&search_terms=2005/4&application=DIGITool-3&forebear_coll=1317&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true. Utolsó látogatás: 2012. 01. 16.
- Moore, M. J. — Werch Ch. E. (2005): Sport and physical activity participation and substance use among adolescents. Journal of Adolescent Health (36) 6, 486-493 p.
- Nagy, Ágoston — Kovács, Klára (2012): The affect of sport on the value preferences and aspirations of students at the University of Debrecen. Values and Expectations in Connection with University Sport. HERJ (megjelenés alatt)
- Pate, R. R., Trost, Stewart G., Levin, Sarah, Dowda, Marsha (2000). Sports participation and health-related behaviors among US youth. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine 154(9). 904-911 p.
- Perényi, Szilvia (2008): Value Preferences of the Physically Active and Non-Active Hungarian Youth Population. Forrás:
<http://www.idrottsforum.org/articles/perenyi/perenyi081029.html>. Utolsó látogatás: 2012. 05. 07.
- Perényi, Szilvia (2010a): On the Fields, in the Stands, in front of TV — Value Orientation of Youth Based on Participation in, and Consumption of, Sports. European Journal for Sport and Society (7) 1, 41—51 p.
- Perényi, Szilvia (2010b): The Relation between Sport Participation and the Value Preferences of Hungarian Youth. Sport in Society (13) 6, 984—1000 p.
- Perényi, Szilvia (2010c): Sportoló és nem sportoló fiatalok életvitelhez kapcsolódó értékei. Doktori Értekezés. Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar, Sporttudományi Doktori Iskola.

- Perényi, Szilvia (2011): Sportolási szokások — Sportolási esélyek és változástrendek. In: Bauer, Béla — Szabó, Andrea (szerk.): Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000-2010. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 159-184 p.
- Pikó, Bettina (2002): Egészségtudatosság serdülőkorban. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Pikó, Bettina — Keresztes, Noémi (2007). Sport, lélek, egészség. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Pikó, Bettina — Keresztes, Noémi (2010): Serdülők egészségmagatartása két szociális coping-mechanizmus tükrében. In: Pikó, Bettina (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. Budapest, L'Harmattan — Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, 103-113 p.
- Rétsági, Erzsébet — H. Ekler, Judit (2011): A testnevelés elmélet és a testnevelés módszertan alapjai. In: Rétsági, Erzsébet — H. Ekler, Judit — Nádori, László — Worth, Péter — Gáspár, Mihály — Gáldi, Gábor — Szegterné Dancs, Henriette (szerk.): Sportelméleti ismeretek. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, Dialóg Campus Kiadó
- Serbu, J. (1997). Effect of college athletic participation on later life satisfaction and job satisfaction. College Student Journal, 31(2), 261-270 p.
- Simantov, E., Schoen, C., Klein, J. D. (2000): Health-Compromising Behaviors: Why Do Adolescents Smoke or Drink? Identifying Underlying Risk and Protective Factors. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine 154 (2000), 1025-1033 p.
- Snyder, E. — Spreitzer, E. (1981): Sport, Education and Schools. In: Lüschen, G. — Sage, G. — Sfeir, L. (eds.): Handbook of Social Science of Sport, 119-146 p.
- Taliaferro, L. A., Rienzo, B. A., & Donovan, K. A. (2010). Relationships Between Youth Sport Participation and Selected Health Risk Behaviors From 1999 to 2007. Journal of School Health 80 (8), 399-410 p.

Szerzőink

Dobos Ágota

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

Győrfyné Kukoda Andrea

- tanársegéd, doktorjelölt, Nemzeti Közszolgálati Egyetem Közigazgatás-tudományi Kar

Juhász Erika

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

Kenyeres Attila

- doktorjelölt, Debreceni Egyetem TEK BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

Kovács Klára

- doktorandusz, Debreceni Egyetem TEK BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

Pete Nikoletta

- felnőttképzési vezető, alelnök, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület, Debrecen

Somogyi Eszter

- andragógia MA szakos hallgató, Eötvös Lóránd Tudományegyetem PPK, Budapest

Szabó József

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

Zalay Szabolcs

- Ph.D., igazgató, Leővey Klára Gimnázium, Pécs, főiskolai docens, Eötvös József Főiskola



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. tél (VI. évfolyam 2. szám)

ISSN 1789-3569

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

Tárgyköre: neveléstudomány-andragógia

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

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

Dr. Dobos Ágota

Dr. Farkas Éva

Feketéné Dr. Szakos Éva

Dr. Kleisz Teréz

Dr. Kovács Balázs

Kraiciné Dr. Szokoly Mária

Dr. Németh Balázs

Sáriné Dr. Csajka Edina

Dr. Szabó Irma

Dr. Szabó József

Felelős kiadó:

Prof. Dr. Sári Mihály (FFE elnöke)