



Felnőttképzési Szemle
VIII. évfolyam 1. szám
2014

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	3
Tanulmányok	4
Maróti Andor: A pedagógiától távolodó andragógia	5
Tóth Aliz: Spanyolország oktatási rendszere, különös tekintettel a felnőttképzésre.....	14
Deák Orsolya: Az oktatás és felnőttképzés rendszere Németországban	23
Benkei-Kovács Balázs: A reprezentációs újraírás, mint a munkatapasztalatok átértékelésének eszköze a francia validációs eljárásban	30
Kutatási eredmények	43
Márkus Edina: Az általános célú felnőttképzési intézmények és programok kínálata két hazai régióban	44
Szabó József – Kenyeres Attila: A helyi televíziók szerepe a személyes tanulásban.....	61
Szűcs Tímea: Tanulási funkciók az Észak-alföldi régió zeneiskoláiban	73
Szerzőink.....	82
A publikálás feltételei.....	83
Impresszum	84

Előszó

A Felnőttképzési Szemle VIII. évfolyamának 1. száma 8 egyesületi tagunk tanulmányait és kutatási eredményeit mutatja be 7 publikációban. A Felnőttképzési Szemle ezen száma is azzal a céllal jelenik meg, hogy felvállalja a szakmai és tudományos párbeszéd alapját jelentő felnőttképzési témájú elméleti tanulmányok és empirikus kutatási eredmények bemutatását.

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

Jelenlegi számunkban a tanulmányok rovatban elhelyezett írások átfogó bemutatását tartalmazzák a felnőttképzés aktuális teoretikus kérdéseinek. A felsejövő gondolatokat egyesületünk örökös tiszteletbeli elnöke, Maróti Andor tanár úr tollából olvashatjuk, aki a jelenlegi tanulmányában a pedagógia és andragógia különbségének néhány kérdését taglalja. Ezt követően három országból is olvashatunk felnőttképzési kitekintést: a Debreceni Egyetem andragógia mesterszakos hallgatói közül Tóth Aliz Spanyolország, Deák Aliz pedig Németország felnőttképzéséről készített áttekintést. Ezt követően pedig Benkei-Kovács Balázs, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem adjunktusa mutat be egy mintaként szolgáló validációs eljárási eszközt Franciaországból.

A kutatási eredményeket bemutató rovatban a Nemzeti Kiválóság Programban ösztöndíjas kutatóként is tevékenykedő Márkus Edina, a Debreceni Egyetem adjunktusa az általános célú felnőttképzés fontossága mellett teszi le a voksát, és ennek országos adatait áttekinti, majd összehasonlítja az Észak-Alföldi régió és a Közép-Dunántúli régió adatait. Ezt követően két kutatási összefoglalót olvashatunk a „Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig” című OTKA által támogatott kutatás eredményeiből. Kenyeres Attila Zoltán és Szabó József a helyi televíziók tanulási funkcióit vizsgálja országos adatokkal alátámasztva, míg Szűcs Tímea a zene tanulási funkcióit elemzi az Észak-alföldi régióban készített esettanulmányai alapján.

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

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

Dr. Juhász Erika
főszerkesztő

TANULMÁNYOK

Maróti Andor:

A pedagógiától távolodó andragógia

A felnőttoktatás eredetileg a gyermekkori iskoláztatás hiányait akarta pótolni. Azok tanítására akart vállalkozni, akik egyáltalán nem jártak iskolába, vagy ott olyan keveset tanultak, hogy az alapfokú műveltségük kiegészítésre szorult. Nem véletlen, hogy az alapelveit és módszereit is a pedagógiából vette át, nem látva lényeges különbséget a különböző korúak tanulása között. Így elsődleges feladatának az írástudatlanok tanítását tartotta, és ahogy a gyermekek iskolai tanítása is az írás, olvasás, számolás tanításával kezdődött, a felnőttoktatás is gyakorlatilag az analfabetizmus felszámolását célozta meg. Ez önmagában azonban kevésnek látszott a felvilágosodás alapvető céljának realizálásához, a tudományok közkinccsé tételéhez, amelytől a felvilágosítók a társadalmi egyenlőség megvalósulását várták. Már csak azért is, mert lényeges különbség mutatkozott a tudományos gondolkodás és a mindennapi lét tapasztalati tudása között. E különbséget a *népművelés* azzal akarta áthidalni, hogy megkísérelte, hogy az ismereteket leegyszerűsítve juttatja el a képzetlen emberekhez; a tudományok „népszerűsítésével”. Csakhogy e törekvés szükségszerűen rekedt meg a felszínességnél, a kuriózumoknál. Valódi tudás ebből ki nem alakulhatott, és a népművelés sem érhetett el számottevő eredményeket.

Ám már a 19. század második felében hatott a felnőttoktatásra a *szabadelvűség*, amely az iskolapótlás helyett a szellemi kultúra új eredményeit akarta hozzáférhetővé tenni a képzetlenebb emberek számára. Ez új súlypontot váltott ki: a kevésbé képzettek tanítása másodlagossá vált az iskolában szerzett alapműveltség továbbfejlesztéséhez képest. Amíg a korábbi gyakorlat egy társadalmi réteg felé fordult, ezután inkább a művelődni akaró egyének szolgálatába állt. (Suchodolski, 1963, 42) Ennek következményeként a kulturális javak népszerűsítése helyett a művelődni akaró személyek fejlesztése lett a cél, és ehhez tisztázni kellett a folyamat pedagógiai és pszichológiai törvényszerűségeit. Ez ugyan eleinte még bizonyos fókig öncélú maradt, pusztán az igények kielégítését és fejlesztését jelentette, de a 20. század közepétől kezdve a felnőttek tanításában már konkrét szükségletek váltak meghatározóvá: a munka világának gyorsuló változásai mellőzhetetlenné tették a szakmai továbbképzést és átképzést. Ezzel együtt tudatosodott, hogy a tanulás eredménye nem annyira meghatározott ismeretek átvételét jelenti, hanem az, hogy beépülnek-e az emberek gondolkodásába, cselekvő képességébe. Az individualizáció szükségszerűen járt azzal a felismeréssel, hogy a felnőttek tanulása eltérő sajátosságokat mutat, mint a gyermekeké és az ifjaké.

A felnőttoktatás elmélete és módszertana fokozatosan önállósult, és a neve is megszületett: az andragógia. A fogalom a pedagógia mintájára született meg: az gyermeknevelést jelentett, benne az ógörög „pais” birtokos esetéhez (paidos) társítva az „agogé” szót. (A „paidagógos” pedig a gyermekeket nevelő személy volt.) Az „anér” felnőtt szó birtokos esetéhez („andros”) kapcsolható „agogé” így alapot adott az „andragogé”, „andragogos” fogalmához. Igaz, ezt a szóösszetételt az ókori görög nyelv még nem használta, ez újkori szóalkotás volt, de indokoltnak látszott a használata, mert a felnőttek pedagógiája „a felnőtt ember gyermeki nevelését” jelentette volna. Az andragógiát valószínűleg 1833-ban írta le először egy német tanár, Alexander Kapp, majd csaknem fél évszázaddal később az osztrák Otto Willmann használta az 1882-ben megjelent didaktikájában. Az I. világháborút követő években az intenzív, kiscsoportos irányzat vezetői, Eugen Rosenstock és Werner Picht újították fel ezt a fogalmat, ami azonban szükségszerűen tűnt el később a nemzeti szocialista művelődéspolitikai keretei között, amely az öntevékeny művelődés helyébe a tömeghatást állította, és a „közösség” fogalmát az önálló kiscsoportokról a hatalomhoz passzívan alkalmazkodó nép egészére terjesztette ki.

Az andragógia tartósabb alkalmazása a 20. sz. második felében történt meg. Előbb Heinrich Hanselmann, a Zürichben 1951-ben kiadott „Andragogik” c. könyve használta, de még nem a felnőttoktatás, hanem a szociálpszichológia és a klinikai pszichológia vonatkozásában. 1957-ben jelent meg Düsseldorfban Franz Pöggeler „Einführung in die Andragogik” c. könyve (Bevezetés az andragógiába), amely már részletes elméleti elemzéssel mutatta be a fogalom sajátos vonásait a felnőttképzésben. Hatására terjedt el széles körben a német, holland, lengyel, jugoszláv területen, és Durkó Mátyás kezdeményezésére Magyarországon is. Az Egyesült Államokban M. S. Knowles 1980-ban kiadott könyve már a címében is jelezte, hogy a felnőttoktatás eltávolodik a pedagógiától az andragógia felé. (Knowles, 1980) Sokhelyütt mégis megtartották az adott ország nyelvén a felnőttoktatás, felnőttképzés fogalmát; főként ott, ahol a sajátos elmélet és módszertan igénye nem erősödött meg eléggé. Az andragógia szó használata ellen kétféle ellenvetés is született: az egyik arra hivatkozott, hogy alapja az „anér”, „andros” az ógörög nyelvben nem felnőttet, hanem férfit jelentett, ezért külön fogalmat kellene alkalmazni a nőnevelésre. Ezzel szemben viszont megemlíthető, hogy a „pais” is eredetileg fiúgyermeket jelentett, s ha ennek a jelentése később kiszélesedett, akkor ugyanez alkalmazható a felnőttoktatásra is. A másik ellenvetés nehezebben volt elhárítható; szerinte a különböző életkorúak tanulása nem mutat annyi eltérést, hogy emiatt el kellene választani a pedagógiától, ezért annak csak alrendszere lehet. Ahhoz, hogy ebben a vitában érdemleges érveink legyenek, számításba kell venni e terület sajátos vonásait.

Malcolm S. Knowles így állította szembe a pedagógiát az andragógiával. A tanuló helyzete: a pedagógiában függőség, az andragógiában növekvő önirányítás. A tapasztalatok felhasználása: a pedagógiában csekély értékű, az andragógiában gazdagon használható. A készség a tanulásra: a pedagógiában a testi fejlettség szerint társadalmi nyomásra alakul ki, az andragógiában a társadalmi szerepek készítésére történik meg. A tanultak felhasználása: a pedagógiában késői alkalmazás a felnőttkorban, az andragógiában közvetlen alkalmazás a gyakorlati szükségleteknek megfelelően. A tanulási orientáció: a pedagógiában tantárgyi tagolás, az andragógiában probléma-központúság. A tanítás-tanulás légköre: a pedagógiában tekintélyelvű irányítás, az andragógiában partnerkapcsolat. A tanítás-tanulás szervezettsége: a pedagógiában formális, az andragógiában informális. A tanulók kapcsolata: a pedagógiában versengő, az andragógiában együttműködő. A tanulás tervezése: a pedagógiában a tanár határozza meg, az andragógiában közösen történik. A szükségletek feltárása: a pedagógiában a tanár dönt, az andragógiában megbeszéléssel döntenek. A célok meghatározása: a pedagógiában a tanár dönt, az andragógiában megbeszéléssel döntenek. Az előrehaladás útja: a pedagógiában tantárgyak szerinti tartalmi egységekben, az andragógiában a készségfejlesztést követve, problémakörök szerint. A tevékenység fő módszere: a pedagógiában közlő technikák, tanári magyarázat, az andragógiában a tanulócsoporthoz kereső, kutató, problémamegoldó magatartása. A tanulás értékelése: a pedagógiában a tanár egyedül végzi, az andragógiában közösen történik a szükségletek kielégíthetősége szerint. (Knowles, 1980)

Az itt bemutatott sajátosságok határozottan jelzik a két terület különbségét; kérdéses persze, hogy az andragógiához soroltak mennyire valósulnak meg a gyakorlatban. Egyes bírálók szerint ezek inkább eszmei elvárások, és kevésbé gyakorlati tapasztalatok. Az 1992-es nemzetközi felnőttképzési tanácskozás a szlovéniai Ljubljanában például megfogalmazta, az a látszat, mintha ez az összeállítás az elavult, rossz pedagógiát állítaná szembe a korszerűen fejlett andragógiával, ami alig érvényesül a felnőttoktatás gyakorlatában. Megfelelkezve arról, hogy az andragógia sajátjaként említett vonások jó része már megvalósult a reform-pedagógiában, és semmi sem zárja ki, hogy ezek a sajátosságok ne terjedhetnének el jobban a pedagógia gyakorlatában. Azt sem szabad kijelenteni, hogy a felnőttoktatás nem alkalmazhatja a pedagógiához kapcsolt elveket, ezt mindig az adott helyzet és a benne megjelenő cél határozza meg. Mégis érdemes kiemelni az andragógia elvei közül az önirányítást, a tapasztalatok bő felhasználását, a gyakorlati szükségletek meghatározó szerepét, a probléma-központúságot, valamint a partner-kapcsolatot a tanárok és a tanulók között. Ha ezek érvényesülnének a gyakorlatban, akkor jó minőségű eredményt biztosíthatnának. Jobbat, mint az a gyakorlat, amit a jelen többségében mutat.

Az andragógia túlzott optimizmusával szemben figyelmeztető megjegyzéseket tesz Stephen Brookfield. A felnőttoktatás mítoszairól szólva öt elterjedt nézetet bírál meg. (Brookfield, 1992) 1.mítosz: „A felnőttek lényegében véve élvezik a tanulást, mert az számukra az

önmegvalósítás lehetősége”. Ezt a megállapítást a szakirodalom abból a tényből vezeti le, hogy a felnőttek önként tanulnak, maguk választják meg, miben vesznek részt. S ha a felnőttoktatás épít az igényeikre, figyelembe veszi a tapasztalataikat, akkor a tanulás a tanulók céljainak megfelelően alakul. Brookfield azonban úgy véli, a felnőttek tanulása egyaránt tartalmaz fárasztó, kellemetlen és örömteli, kellemes mozzanatokot, kudarcokat és sikereket. A negatív tényezők már csak azért sem kerülhetők el, mert a tanulásnak a gondolkodásmód változását kell előidéznie, márpedig senki sem szakít szívesen a korábbi beidegzettségével. Nehézséget okoz az új fogalmak, gondolati struktúrák megértése, és ha ez halmozottan jelenik meg a megismerendő szövegekben, hozzájárulhat a tanulási kedv csökkenéséhez.

2. mítosz: „A felnőttek önmagukat irányítják tanulás közben”. Az igazság az - mondja Brookfield - hogy ez a követelmény ritkán valósul meg a gyakorlatban. Még akkor sem valósul meg, ha a foglalkozást vezető szakember felajánlja a tanulmányok közös tervezését, vezetését és értékelését. A tanulók többsége ugyanis nem nagyon örül a tanár demokratikus ajánlatának. Azzal hárítják el a felajánlott lehetőséget, hogy ők nem értenek ehhez, épp azért iratkoztak be a tanfolyamra, mert remélték, megtudhatják, mit is kellene megismerniük. Azt végképp elképzelhetetlennek tartják, hogy részt vállaljanak a jellegzetesen tanári feladatokból. Brookfield megjegyzi, hogy ilyen aktivitás csak azoktól várható, akik az adott területen jól tájékozottak, és a képzettségük is magas szintű. Persze mindez nem jelenti azt, hogy a felnőtt tanulók többségének nincs igénye az önirányításra. De ez nem kizárólagos, és inkább csak az irányítottság igényén belül jelentkezik.

3. mítosz: „A jó tanárok felismerik a tanulók igényeit.” Brookfield szerint ez igen tetszetős megállapítás, „a valóság azonban lényegesen bonyolultabb”. Mert ritkán egyezik az, ahogy a tanulók érzékelik tanulási szükségleteiket és az, ahogyan az oktatók gondolkodnak ezekről. Másrészt a tanárok nem adhatják fel a meggyőződésüket arról, hogy a tanulóknak milyen tudásra lenne szükségük. Ha ezt tennék, és megelégednének a jelentkező igények kielégítésével, az elhangzó kérdések megválaszolásával, akkor saját létüket, szerepüket tagadnák, és ez esetben „nincs joguk felnőttoktatónak nevezni magukat”. Tehát az igények figyelembe vétele nem vezethet arra, hogy a tanár lemondjon a tanításról, mert „a demokratikus felnőttoktatás egyezkedéseket jelent, nem pedig kapitulációt”. Figyelembe kell venni azt is, hogy egy tanuló csoportban az igények sokfélék lehetnek. Köztük elkerülhetetlenül választani kell, kérdés, hogy kinek az igényét fogadjuk el. (A többség nem feltétlenül tartalmazza a tárgy legfontosabb vonatkozásait.)

Brookfield arra is figyelmeztet, hogy az igényekhez igazodó oktatásnak megvan a veszélye, hogy „a tanulók megmaradnak gondolkodásuk és cselekvésük ismerős és kényelmes, de szűk mintái között”. A felnőttoktatásnak ezzel szemben feladata, hogy kimozdítsa a tanulókat ezekből és új területek, új viszonylatok felfedezésére készítse őket. Ez úgy

érhető el, ha „alternatív értelmezési keretek” segítségével lehetőséget kapnak tapasztalataik elemzésére, esetleg ártértékelésére.

4. mítosz: „Létezik egy sajátos felnőtt tanulási stílus”. Eszerint a felnőtt tanulása teljesen más, mint a gyermeké. Akik ezt vallják, a felnőtt ember érettségére és nagyobb tapasztalatára hivatkoznak. Noha jogos ez a hivatkozás, hiszen a felnőtt élete jelentős mértékben tér el a fiatalokétól, a tanulásban mégsem mutatható ki döntő különbség. Egyes felnőttek önállóan és kritikusan gondolkodnak, mások nem; ez a képesség ugyanis nem alakul ki automatikusan a biológiai érettséggel. Egyéni adottságok és társadalmi hatások befolyásolják, az önálló és kritikus gondolkodás azonban már az ifjúkorban is megjelenhet. Ezért legfeljebb az állapítható meg, hogy ez gyakoribb a felnőttkorban, a felnőtt lét viszonylatai kedvezőbben hatnak a kifejlődésére, de nem állítható, hogy mindenkinél így is történik.

5. mítosz: „Létezik egy sajátos felnőttoktatási stílus”. Egyes teoretikusoknál ez a tanulók tapasztalataihoz kapcsolódó, problémafelvető és kiscsoportos megbeszélésekkel megvalósuló tanítást jelenti. Brookfield hangsúlyozza, semmi sem indokolja, hogy ezek a módszertani elvek a felnőttoktatásra korlátozódjanak, még akkor sem, ha itt gyakrabban alkalmazzák. De a kritikus gondolkodás kifejlesztése már az ifjúkorban is feladata az oktatónak, ezért ezeknek az eljárásoknak a felhasználása itt is indokolt.

Brookfield megjegyzései arra figyelmeztetnek bennünket, hogy árnyaltabban kell megítélnünk következtetéseinket, amikor a felnőttoktatás sajátosságait határozzuk meg. Ezek azonban mégis csak összegezhetőek.

a/ Minthogy a felnőttek mindenféle tanulásban önként vesznek részt, a felnőttoktatás szervezői számára nem mellékes, hogy mi indította őket részvételre a szervezett tanulásban. A motiváció sokféle lehet a munkával összefüggő érdekeltségtől kezdve a személyes érdeklődésig. Meg szoktuk különböztetni az egzisztenciális érdekből származó motívumokat, a társas kapcsolatokat erősítő szándékokat, a személyes fejlődésre irányulókat, valamely tárgy alaposabb megismerését vagy valamely tevékenységhez a szükséges készség és képesség kifejlesztését célzó elhatározásokat. Az első csoportba sorolhatók általában a munkával és a jobb keresettel összefüggő motivációk. (Nemcsak a szakmai képzettség megszerzése, korszerűsítése, de a számítástechnika, egy idegen nyelv megtanulása is ide tartozhat, ami sok szakterületen hasznosítható.) A másodikhoz tartozik az, amikor valaki a jó társaság miatt (vagy annak reményében) csatlakozik a szervezett tanuláshoz. Ide sorolható az is, amikor valaki azért tanul, hogy számára fontos személyekhez (családtagokhoz, barátokhoz) hasonló képzettséget vagy tájékozottságot szerezzen, és ez a beszélgetéseik magasabb színvonalát tegye lehetővé. A harmadik csoport az egyén meglévő adottságainak fejlesztésére irányuló motívumokat foglalja magában. Ide tartozik a testedzéstől kezdve a gyakorlati és művészeti készségfejlesztésen át a képességek

rendszeres gyakorlásáig sok minden. Végül a negyedik csoporthoz tartozó motívumoknál már nem annyira a személyes ambíció, hanem a tárgy iránti erős érdeklődés a meghatározó.

A motívumok áthatják egymást, és inkább csak arról lehet szó, hogy egy elhatározásban melyik a döntő. De abban a motiváltságban, amit „a lemaradástól való félelemmel” jellemezhetünk, már különböző indítékok sűrűsödhetnek össze: a gyakorlati érdek, a társas kapcsolat erősítése, a személyes ambíció. (Radnai Béla 1965) Meg kell indokolnunk, hogy miért is kell megismerniük az oktatás szervezőinek a tanulók motiváltságát. Nemcsak azért, hogy a motívumoknak megfelelő szolgáltatást nyújtsanak, hanem azért is, mert erősíteniük kell azokat. A motivációban lehetnek ugyanis a tanulási szándékot erősítő vagy gyengítő elhatározások, és nem mindegy, hogy melyik érvényesül inkább. Egy tanfolyamra, illetve egy magasabb szintű végzettséget adó képzésbe beiratkozhat valaki úgy, hogy csak a végzettséget tanúsító bizonyítvány megszerzése érdekli, annak előfeltétele, a tanulás nem. Ezért igyekszik a lehető legkevesebb erőfeszítéssel eljutni a céljához. Beiratkozhat valaki egy nyelvtanfolyamra úgy, hogy általa könnyebb és jobb keresetet adó munkakörhöz jusson, de a tanulás nehézségeit, a hozzá szükséges szorgalmat, rendszerességet már nem vállalja. Az ilyen gyenge motívum következménye lesz a „lemorzsolódás”, a tanulási szándék feladása. A felnőttoktatás képes azonban a motiváció átalakítására is. Ha valaki csak a társaság kedvéért kapcsolódik be a tanulásba, ott felismerheti a tárgy érdekességét, saját rejtett képességeit, és ez fokozhatja tanulását az intenzitását. A motiváció erősítése tehát a felnőttoktatásnak legalább olyan fontos célja, mint az új ismeretek adása, új készségek, jártasságok fejlesztése.

b/ Ha a felnőttoktatás több mint ismeretadás, akkor a felnőttoktatás szakembereinek figyelembe kell venniük, hogyan változik a tanulók gondolkodása és tevékenysége a tanulás hosszabb folyamatában. Ez csak akkor tehető meg, ha tisztában vannak az „induló szinttel”, ami a tanulás kezdetén a tanulóikra jellemző. Bár ezt nem könnyű felmérni, mégis meg kell próbálni, mert csak így állapítható meg a tanítás hatása. Ez a hatás nem egyszerűen a közölt ismeretek átvételének mértéke lesz, hanem a meglevő gondolkodásmódnak az új információkkal történő találkozásából származó eredmény is. Minden új információ sorsa attól függ, hogy a tudat hogyan reagál ezekre. Ahogy válogat köztük, értelmezi azokat, s ahogy megkísérli beépíteni tudatának meglevő állapotába. Az elsajátítás mindig aktív, még ha különböző szintű is. Csak a teljes közöny marad passzív, de ez esetben eredményről nem is beszélhetünk.

Kérdéses persze, hogy az információk elsajátítása mennyiben javítja a gondolkodást. Lehet ugyanis felszínes tudomásulvétel, félreértés, önkényes következtetés, ami inkább zavart okoz, mint tisztánlátást. Itt érdemes figyelembe vennünk azt, amit leegyszerűsítve úgy szoktak megfogalmazni, „a felnőtt már nem nevelhető”. Másképpen szólva: a felnőtt gondolkodásában lényeges változások már nem idézhetők elő, hiszen a biológiai érettséggel

az életről alkotott meggyőződés is kialakul, és ez már nem módosítható. A látszat valóban ez, a felnőttek nagy részét valóban nehéz meggyőzni, meglévő nézeteikkel szemben valami mást elfogadtatni. (Zöchbauer, F. 1968) Tagadhatjuk-e, hogy ennek ellenére élete során mindenki mégis csak változik, és nemcsak testileg, hanem a gondolkodásában is, még ha bizonyos jellemző vonások állandósulnak is benne? Tagadhatjuk-e, hogy mindenkre hat a környezete, a tárgyakhoz és személyekhez fűződő kapcsolata? E kérdésekre nem lehet nemmel felelni, mert a tapasztalatok cáfolják. Az is tény viszont, hogy a meggyőződések megváltoztatása a felnőtteknél sokkal nehezebb, mint a gyermekeknél, itt a változás lassúbb, az ellenállás erősebb. Ez egyénileg ugyan különböző, de idősebb korban kétségkívül jellemzőbb.

A felnőttoktatással foglalkozók egyetérthetnek abban, hogy a tanulás folyamata előidézhet a tanulóban kedvező változásokat, különösen akkor, ha annak a szükségességét és irányát nem annyira a tanár, hanem a tanulócsoporthat vallja. S még erősebben jön létre változás, ha benne a tanulói aktivitás jellemző, vagyis a nevelés „önnevelésként” valósul meg, amit a tanár csak segít, de nem helyettesít. „Mindenkinek képes eredményesen tanulni”- mondja Carl Rogers – „ha akar tanulni”. A megállapítása kiegészítésre szorul, mert az akarat mellett az is szükséges, hogy az illető tudjon tanulni. Az is bizonyos, hogy az önnevelésben az akarat döntő, de ez nem más, mint aktivitás és önállóság; ezek azok a tényezők, amelyekre a felnőttoktatás más sajátosságai épülnek.

c/ Ilyen sajátosság a tanulók élettapasztalata. A szakirodalom szerint a felnőttoktatóknak el kell fogadniuk, hogy a tapasztalat is lehet új ismeretek forrása, nemcsak a tankönyv, a szakirodalom és a tanárok előadása. Kérdés, hogy miként, hiszen a tapasztalat személyes (tehát nem feltétlenül általánosan érvényes), már meglévő (azaz nem új), és ha valaki megmarad annak elmondásánál, akkor azzal semmit sem tanul. A tapasztalatokat azonban elemző módon is meg lehet vizsgálni. Keresni lehet bennük a közrejátszó okokat, a belőlük levonható tanulságokat, a hozzájuk kapcsolódó ítéletek kritikus felülvizsgálását. És összehasonlíthatók mások hasonló tárgyú tapasztalataival, hogy ebből új felismerések szülessenek.

A tapasztalat gyakran valamilyen általános „igazság” egyéni átélése, nem egyszer azonban úgy, hogy ez a mélyebb tartalom rejtve marad, fel nem ismerik. Ezért különül el egymástól a tapasztalat, mint élmény, a maga konkrétságával és az elméleti gondolkodás, mint sok tapasztalat absztrakciója. Nem véletlen, hogy a tapasztalatokban bővelkedő felnőtt hamar jut olyan következtetésre, hogy az elméletet adó tanulás „életidegen”, a gyakorlatban nem hasznosítható. Ebben az esetben a felnőttoktatás úgy növelheti a hatékonyságát, ha össze tudja kötni a tanulók tapasztalatait a tárgy elméleti anyagával. Nem pusztán azért, hogy példákkal illusztrálja a megállapításait, igazolja annak realitását, hanem azért is, hogy

kibővítsse a tapasztalati alapot, hozzájáruljon az értelmezéséhez, felismeréseinek elmélyítéséhez.

d/ Ebben segíthet a probléma-központúság, vagyis az, ha az egymástól elszigetelődő információk helyett a tanítás főleg nehezen megoldható tipikus problémákra összpontosít. Ennek előnye, hogy jobban kelti fel a tanulók érdeklődését (mert a megoldás még ismeretlen), ha a tapasztalatok ellentmondásos elemeire helyezve a hangsúlyt, a problémamegoldás gyakorlatiasságát állítja a tanulási folyamat központjába. (Vagyis a cselekvés jelentőségét érzékelteti.) A problémamegoldó tanuláshoz azonban vannak hátrányai is. Először, hogy azt az érzetet kelti, elég a megoldáshoz tetszetős ötleteket találni, és ezzel a probléma vizsgálata be is fejeződhet. A másik gondot a problémák összetett volta kelti, amelynek következtében lehetetlen a problémát megérteni, ha csak egyetlen szakterület felől értelmezzük. (Ezért nehéz a problémaelemző tanítást a tantárgyi tagoltsággal összeegyeztetni.) Több szakterület felhasználásához viszont már széleskörű felkészültség kellene, és ez sem a tanároktól, sem a tanulócsoporttól nem várható. S ha megelégszik a tanítás és a tanulás a szóban forgó probléma egyoldalú megközelítésével, akkor feltehető, hogy a következtetések is csak részeredményeket hoznak, a probléma egészének megértéséhez, az információk közötti kapcsolatok felfedezéséhez nem lesznek elegendők.

e/ E nehézségek csak akkor hidalhatók át, ha a tanítás-tanulás folyamata felvállalja a kereső-kutató magatartást, és belemereszkedik olyan szakterületek vizsgálatába, amelyekben csekély a résztvevők jártassága, és ezért folytonosan konzultálniuk kell a területek szakértőivel. Tehát felvállalja a probléma értelmezésében a bizonytalanságot az átfogó látásmód érdekében. Ez persze teljesen más kapcsolatot feltételez a tanítás és a tanulás között, mint a hagyományos. Abban a tanár tud valamit, amit a tanulók nem tudnak, és a tanár feladata, hogy a tudását átadja nekik. Az „adás-vételi” kapcsolat helyébe a problémaelemző tanulásban az együttműködés kerül, amelyben a tanár nagyobb szakértelme és jártassága révén irányíthatja a munkát, de bizonyos fókig neki is tanulóvá kell válnia. A tanulóknak pedig ki kell lépniük tisztán befogadó magatartásukból, hogy a tapasztalataikkal és felismeréseikkel hozzájáruljanak a probléma tisztázásához és megoldásához.

f/ Az együttműködés szükségességéből következik, hogy a felnőttoktatás fő formája nem az iskolában alkalmazott frontális helyzet, amelyben egy tanár áll szemben a tanulók csoportjával. Lényegében ezt a helyzetet ismétli meg a felnőttoktatásban ma még uralkodó előadásos forma is, még ha benne az előadó nem is dolgoztatja (felelteti) tanítványait, csak tájékoztatja őket. Az előadó itt kizárólag arról beszél, amit jól ismer, és amit fontosnak tart, és legfeljebb annyiban kell alkalmazkodnia hallgatóihoz, hogy lekösse a figyelmüket. A hallgatók akár passzívan is végig ülhetik a foglalkozást, anélkül, hogy a gondolkodásukkal

részleteiben is követnék, amit hallanak. Felelősség nélküli helyzetükből következik, hogy az előadások hatékonysága többnyire csekély. Az elhangzó információknak csak kis része marad meg a hallgatók tudatában, és gyakori a hallottak félreértése, felületes átvétele. Az előadások hatását vizsgáló kutatások kimutatták, hogy azok minél távolabb állnak a hallgatók tapasztalataitól, minél elvontabb a gondolatmenet, minél több benne az idegen szó és a szakkifejezés, annál gyengébb az előadás hatékonysága. (Szewczuk, 1974) Ehhez járul még a hallgatóság képzettsége, pihentsége vagy fáradtsága, az előadás színesebb vagy szürkébb tartalma, az előadó beszédének változatossága vagy egyhangúsága. Bármilyen legyen is az előadás, a figyelmet lekötő és a tanulást segítő hatása kevesebb lesz, mint egy csoportos megbeszélésé, amelyben mindegyik résztvevőnek hozzá kell járulnia valamivel az eredményességhez. A csoportmunka persze nem egyszerűen társas csevegés; a szóban forgó téma vagy probléma alkotó elemeinek, összefüggéseinek tervszerű vizsgálatára kell irányulnia, az egyes megállapítások szintéziséhez kell vezetnie.

Felhasznált Irodalom

- Brookfield, S.: Why can't I Get this Right? Myths and Realities in Facilitating Adult Learning. Adult Learning, 1992. 3. Washington. Magyarul: Andragógiai szöveggyűjtemény, II. k. Szerk.: Maróti A. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Krajnc, A.: Andragogy. In: Lifelong education for adults. An international handbook. Ed. by C. J. Titmus, Pergamon Press, 1989.
- Radnai B.: A felnőttek művelődésének problémái. In: Felnőttekről felnőtteknek. Gondolat Kiadó, 1965.
- Rogers, C.: Freedom to Learn for the 80's. Charles E. Merrill Publishing Company. A Bell-Howell Company. Columbus – Toronto – London – Sidney, 1983.
- Szewczuk, W.: Recepcja odczytu popularnego an terenie wiejskim. Magyarul: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Szerk.: Durkó M. Tankönyvkiadó, 1974.
- Zöschbauer, F.: Meinungsbildung in der Volksbildung. Magyarul: Szöveggyűjtemény az ismeretterjesztés módszertanából. Szerk.: Herbai Á. Tankönyvkiadó, 1975.

Tóth Aliz:

Spanyolország oktatási rendszere, különös tekintettel a felnőttképzésre

Tanulmányomban a spanyol oktatási rendszer bemutatására törekszem, különös tekintettel a felnőttképzés sajátosságaira. A közoktatási rendszer működésének áttekintésével nyilvánvalóvá válik, hogy a spanyol oktatási rendszer jóval bonyolultabb, mint hazánkban, viszont ennek ismerete elengedhetetlen a felnőttképzés működésének megértéséhez, melynek hagyományai most vannak kiépülőben. A felnőttek képzésében a szakképzésnek is fontos szerepe van, a felnőttképzési intézmények között pedig a népfőiskoláknak és a távoktatási intézményeknek van kiemelt jelentősége.

Felsőoktatási tanulmányaim során többször is foglalkoztam Spanyolország oktatási rendszerével, ami talán az ország iránti személyes érdeklődésemnek – és elfogultságomnak köszönhető. A jelenlegi tanulmányomban ennek a több éves munkának, kutatásnak, szakirodalom elemzésnek az eredményét szeretném megosztani az olvasóval, ha csak dióhéjban is.

Az országról számos szakirodalom áll a kitartó, kutató tevékenységet is végző érdeklődők rendelkezésére mind magyar, mind angol nyelven, de a spanyol felnőttképzésnek még csak most vannak kialakulóban a hagyományai, ezért erről kevesebb forrást találni. Napjainkban fontos a spanyol felnőttképzésről informálódni, ugyanis az Európai Unió stratégiajának és a támogatásoknak is köszönhetően folyamatos fejlődésen és átalakuláson megy keresztül. Terveim szerint a jövőben is kiemelt figyelemmel fogom kísérni a témát, hiszen tanulságos dolog látni egy ország oktatáspolitikájának, stratégiájának változását, annak tendenciáit, befolyásoló tényezőit, és azt, hogy a jelenleg kitűzött célokat hogyan valósítják meg.

A tanulmány elkészítése közben felismertem, milyen hasonlóságok és különbségek vannak Magyarország és Spanyolország között egyes területeken, amit részben érinteni is fogok a későbbiekben. Értekezésemet az ország oktatási rendszerének ismertetésével kezdem, majd a felnőttképzésnek adok nagyobb hangsúlyt, és ennek részletes bemutatására törekszem.

Iskola előtti nevelés (bölcsőde, óvoda) és az iskolarendszerű oktatás

Az iskolarendszerű oktatás bonyolult rendszerének tanulmányozása előtt célszerű tájékozódni az iskola előtti nevelés különböző formáiról, amelyek a hazánkban általános gyakorlathoz hasonlóan azt a célt szolgálják, hogy felkészítsék a gyermekeket az általános iskolai oktatásra. Az iskola előtti oktatás a magyar rendszerhez hasonlóan két részre bontható: 3 éves korig bölcsőde, illetve 3-tól 6 éves korig óvoda fogadja a gyermekeket. Ez az oktatási forma nem kötelező, a spanyol állam mégis számos magas színvonalú intézménnyel rendelkezik, aminek igénybevétele díjtalan. Az egyes csoportok maximális létszáma 20-25 fő között lehet. Az állam által biztosított, mindenki számára könnyen hozzáférhető iskola előtti oktatási rendszer megfelelően működik, így a gyermekek felkészülten lépnek be az iskolába, és eleget tudnak tenni az elvárt követelményeknek. (Hörner – Döbert – Kapp – Mitter 2007:723-735)

Spanyolország oktatási rendszere jóval összetettebb, mint Magyarországé. Ezt támasztja alá a több ciklusra bomló általános és középiskolai nevelés is. A spanyol diákok 16 éves korukig tankötelesek, így a középiskola első szakaszát minden tanuló köteles elvégezni. Az alábbiakban az iskolarendszer legfőbb jellemzőit tekinthetjük át.

Az általános iskolai oktatás kötelező és ingyenes a 6-12 éves gyerekek számára. Háromszor 2 éves ciklusra oszlik:

1. ciklus: 6-8 éves korig

2. ciklus: 8-10 éves korig

3. ciklus: 10-12 éves korig.

A minimum osztálylétszám 25 fő. Az oktatási rendszernek ez a szintje általános ismeretek megszerzését biztosítja a gyerekek számára (kultúra, kommunikáció, írás, olvasás és számolás). Az idegen nyelvek oktatása 8 éves kortól kezdődik. Spanyolországban három fajta alapfokú oktatási intézmény létezik: nyilvános iskola, privát iskola és részben állami iskola. A gyerekek 30 %-a a privát iskolát látogatja. Az oktatás lényegében mindenütt azonos séma alapján folyik. (Nemzeti Pályainformációs Központ 2013)

A következő lépcsőfokot a középiskolákban folytatott oktatás jelenti, ami két részre bontható. A középiskolai oktatás második része nem kötelező, ugyanis a diákok 16 éves korig tankötelesek. A középiskolai oktatás első része, az alsó tagozat 3 évig tart, ennek keretében a 13-16 éves fiatalokat az egyetemi felvételre készítik fel. Az első évben a tananyag minden tanuló számára közel azonos, az utolsó 2 évben válik komplexebbé a tanterv, választani lehet egyes szakterületek, szaktárgyak között. A középiskola

általános érettségivel zárul. Ezt követően a tanulók általában még 1 éves egyetemi előkészítő képzésen vesznek részt a középiskolai oktatás keretében. Egy másik lehetséges út a 2 éven át tartó felső-középiskolai oktatás 16-18 éves fiatalok részére, ami nem kötelező. Szintén érettségit ad és felsőoktatásban való részvételre készít fel. (EURYBASE 2011)

A középiskolai oktatásban a tanulókat folyamatosan értékelik a ciklusok során. Továbblépésük az egyik évfolyamból a másikba automatikus módon történik, de kivételes esetekben az a tanuló, aki nem teljesítette a ciklus számára meghatározott minimális követelményeket, az iskolaév megismétlésére kötelezhető az első illetve a második ciklus végén. Az iskola valamennyi tanuló számára egy iskolalátogatási bizonyítványt ad, függetlenül attól, hogy teljesítették-e a középfokú oktatás követelményeit. A bizonyítvány tartalmazza a stúdium éveinek számát, az egyes tantárgyakból elért eredményeket, valamint kötelezettség nélküli ajánlásokat fogalmaz meg a diák továbbtanulását illetően. A kötelező középiskola befejezésekor a megfelelő eredményeket elért tanulók érettségi bizonyítványt is kapnak. Spanyolországban az európai érettségit és a nemzetközi érettségit egyenrangúnak tekintik a spanyol érettségivel. (Nemzeti Pályainformációs Központ 2013)

A spanyol felsőoktatási rendszer 51 állami egyetemből, 15 magánegyetemből és 7 katolikus egyetemből áll. A képzések és végzettségek az intézmény típusától függnak. A felsőoktatásba való bekerülés feltételei az érettségi bizonyítvány és a felvételi vizsga letétele is. A jelentkezési lapot és az egyéb szükséges dokumentumokat ahhoz az intézményhez kell beadni, ahol a diák tanulni szeretne. Ez a gyakorlat ellentétes hazánkéval, hiszen Magyarországon központi felvételi rendszer működik, és a régi szokással ellentétben az egyetemi felvételt napjainkra eltörölték.

Az egyetemek háromciklusú képzést kínálnak, amit a 2008/09-es tanévtől vezettek be:

- Alapoktatás (Grado): célja a szakmai alapismeretek és gyakorlati készségek elsajátítása 3 év alatt.
- Mesterképzés (Máster): célja az elméleti elmélyítés, specializáció, oktatói-kutatói munkára való felkészítés 2 év alatt.
- Doktorandusz (PhD) program (Doctorado): a doktori cím megszerzésére irányul. (Hörner – Döbert – Kapp – Mitter 2007:723-735.)

A tanév rendszerint szeptember utolsó hetében kezdődik és június első hetében fejeződik be, heti átlag 20-30 tanítási órával. A tantárgyakat átlagosan heti 3x1 órában hallgatják. Vannak kötelező, kötelezően választható és szabadon választható kurzusok. A felsőoktatás Spanyolországban tandíjköteles. A kurzusokért fizetett tandíj összege

eltérő, a 2007/2008-as tanévben a legolcsóbb 7,9 euróba, míg a legdrágább 16,3 euróba került. Az Oktatási Minisztérium számos ösztöndíjat és támogatási lehetőséget biztosít azoknak a diákoknak, akik teljesítik az előírt követelményeket. A támogatások összege nagymértékben függ a család anyagi helyzetétől, illetve a diák tanulmányi eredményétől. (Nemzeti Pályainformációs Központ 2013)

Spanyolország híres felsőoktatási intézményei: Madridi Műszaki Főiskola (1971), Barcelonai Egyetem (1450), Granadai Egyetem (1526), Salamancai Egyetem (1218), Sevillai Egyetem (1502) és a Valenciai Egyetem (1500). (Zárójelben az alapítás dátuma.)

1. ábra: Felsőoktatási intézményi székhelyek, egyetemek és főiskolák
Spanyolországban
(Forrás: Nemzeti Pályainformációs Központ 2013)



Az ország tudományos intézménye a Real Académia Española (RAE), magyarul a Spanyol Királyi Akadémia, ami a kasztíliai spanyol nyelv ápolására, szabályozására és sztenderdizálására létrehozott intézmény, székhelye Madridban található. Don Juan Manuel Fernández Pacheco villenai őrgróf alapította 1713-ban. Alapítását V. Fülöp

spanyol király 1714. október 3-án hagyta jóvá, és egyúttal királyi védnökség alá helyezte.

Az intézmény azzal a célkitűzéssel jött létre, hogy „a legsajátosabb formájában, eleganciájában és tisztaságában rögzítse a kasztíliai nyelv szavait és kifejezéseit”. (Real Academia Espanola 2013)

Szakképzés

A speciális szakmai képzés középszintű és felsőszintű felkészítés formájában történik. A képzés meglehetősen gyakorlati jellegű, 200 gyakorló órát kell teljesíteni valamely üzemben. A felsőszintű szakmai képzés záróbizonyítványa egyetemi továbbtanulásra is feljogosít.

A képzési kínálat színes:

- Szabályozott, iskolai képzés
- Meghatározott munkahelyre irányuló kurzusok, nagyvállalkozások képzési központjai
- Műhely-iskolák, kézműipari képzőközpontok
- Nemzeti Foglalkoztatási Intézet oktatási programja munkanélküli (alacsony képzettséggel rendelkező) fiatalok számára.

A foglalkoztatottak továbbá munkaszerződésük szerint 150 órával rendelkeznek továbbképzésük biztosításához. A Nemzeti Szakképzési Program összekapcsolja az iskolai és az iskolán kívüli szakképzést. Célja a szakképzés és a munkaerőpiac követelményeiknek összehangolása. A Nemzeti Szakképzési Terv keretében szervezett programok tandíjmentesek és anyagi támogatást is nyújtanak a résztvevők számára. (Nemzeti Pályainformációs Központ 2013)

A felnőttoktatás történeti háttere

Spanyolországban a felnőttoktatásnak történelmi okokból nincsenek nagy hagyományai, és nem is annyira elterjedt, mint az EU többi országában, de az utóbbi 20 évben jelentős előre lépések történtek.

Az első felnőttoktatási intézmények a 18. században jöttek létre Baszkföldön, amikor a Haza Barátainak Társaságai a gazdaságot és a művelődést kívánták megújítani. III. Károly király és az „Illusztráció” támogatta őket, ami a spanyol gazdaság és kultúra modernizálását célzó mozgalom volt.

A Művelődés Szabad Intézetét 1876.-ban értelmiségiek alapították. Egyik tagja, Lorenzo Luzuriaga számít a legnagyobb spanyol felnőttoktatási gondolkodónak. Mellette Paul Freire munkássága jelentős a '60-as évek végétől.

Napóleon inváziójától Franco győzelméig 3 különböző irányvonal bontakozott ki a felnőttoktatás területén: a liberális, a munkásmozgalmi és a vallási. Az állami felnőttoktatási központok (népfőiskolák) a '70-es években létesültek, amikor a népmozgalmak népiskolákat, a diktatúra pedig állami iskolákat alapított. Vidéken a falu papja alapított parasztiskolát. A népi szervezetek, egyházak által létrehozott oktatási központok mindegyike szemben állt az állami népfőiskolákkal, amelynek tananyaga és módszerei majdnem megegyeztek az iskoláskorúak oktatásával.

1982.-ben megalapították a Népi Egyetemek Szövetségét és a Spanyolországi Népfőiskolák Szövetségét. (Benedek – Csoma – Harangi 2002:468-475)

A felnőttképzés törvényi szabályozása

A szakképzési törvény 1985-ben jött létre, mely mind a már foglalkoztatottak, mind a munkanélküliek szakképzésével foglalkozott, így Spanyolországban ezt tekintjük az első olyan törvénynek, ami a felnőttek oktatását, képzését szabályozta. 1993-ban lényeges változás következett be: a munkanélküliek szakképzésére külön törvény született.

Az 1990-es Oktatási Rendszerekről szóló Általános Szervezeti Törvény (LOGSE, azaz Ley Orgánica General del Sistema Educativo) és a 2002-es szervezeti törvény az oktatás minőségéről (LOCE) szabályozzák a felnőttek oktatását. A spanyolországi felnőttoktatás kínálata a LOGSE keretébe illeszkedik, amely törvény kimondja: „minden felnőttnek joga, hogy ismeretekhez jusson, naprakésszé tegye, kiegészítse és bővítse ismereteit és képességeit egyéniségének kiteljesítése és szakmai fejlődése érdekében”. (Nemzeti Pályainformációs Központ 2013)

1996 óta állami támogatást élveznek az ún. SIPES-ek (Servicios integrados del Empleo - munkaügyi központhoz hasonló egységek) az egységes nemzeti foglalkoztatási politika létrehozása érdekében. A SIPES segíti egy adott terület vagy célcsoport helyi igényeinek összehangolását a nemzeti foglalkoztatáspolitikával. A következő szolgáltatásokat nyújtja a program: egyéni foglalkoztatás és képzési terv készítése, információnyújtás a munkaerőpiaci trendekről, személyes képességek fejlesztése, aktív munkakeresés támogatása, önfoglalkoztatáshoz tanácsadás. Spanyolország ennek mintájára egy pályaorientációs és információs portált is létrehozott, amely többek között a képzési lehetőségekről is informál.

A felnőttkori tanulás pozitív megítélésének érdekében egy 2002-es spanyol törvény alapján a nem-formális úton szerzett kompetenciák értékelésére és elismerésére is van lehetőség.

Meghatározott esetekben az is előfordulhat, hogy a vizsgázó kompetenciáit, tudását részben ismerjük el. Bizonyos csoportokra – mint például az iskolaelhagyók, a végzettség nélküli felnőttek, valamint a bevándorlók – az ilyen jellegű lehetőségek szélesebb köre vonatkozik. A fent említett hatályos törvények alapján felnőttoktatást állami vagy magán, általános és speciális iskolák végezhetnek nappali, levelező vagy távoktató formában. A felnőttoktatás magában foglalja a legalább 18 éves, alapoktatásból és -képzésből már kilépett, valamint a 16 év feletti, már dolgozó embereket. Tartalmazza a szakképzést, az alapoktatást és a szociokulturális animációt, ami magyarul a közművelődésnek feleltethető meg. A felnőtt alapoktatás azon alapkészségekre vonatkozik, melyek elengedhetetlenek a napjaink társadalmában való részvételhez. A szakképzés pedig inkább munkavégzéshez kapcsolódik, és magában foglalja az Oktatási Minisztérium által nyújtott alap szakképzéseket, az állami foglalkoztatási szolgálatok által munkanélkülieknek szervezett szakmaspecifikus képzéseket, valamint a dolgozók képesítésére és átképzésére szolgáló továbbképzéseket. (Nemzeti Pályainformációs Központ 2013)

A spanyol felnőttképzés módszertanának kutatása során arra az érdekes következtetésre jutottam, hogy Spanyolországban inkább a hosszabb időtartamú, legalább 30 napos képzéseket preferálják, míg a többi európai országban az ennél rövidebb képzések az elterjedtek. A képzések időtartamára vonatkozó mutatók kétszeresei az átlagnak. Ezzel szemben a felnőttképzésben történő részvételi arány nagyjából fele az európai átlagnak. Felmerül a kérdés, hogy az alacsony részvétel csupán annak köszönhető, hogy a felnőttképzésnek nincsenek olyan nagy hagyományai az országban, vagy az is közrejátszik, hogy leginkább hosszabb időtartamú képzéseket indítanak, amire a felnőttek körében kevésbé népszerű. Ennek a feltárása részletesebb kutató munkát érdemelne, ugyanis feltehetően ezeket az adatokat egyéb tényezők is befolyásolják, pl.: az állam oktatási ráfordítása, képzések típusa, stb. (Papp Péter 2011)

A spanyol felnőttképzés sajátosságai, intézményrendszere, különös tekintettel a népfőiskolákra

Spanyolországban a felnőttoktatással foglalkozó intézmények, szervezetek rendszere nem épült ki olyan széles mértékben, mint Magyarországon, habár egyre intenzívebb fejlődést figyelhetünk meg ezen a területen. A nyilvános felnőttképzések a felnőttképzési központokban valósulnak meg, melyeket a helyi autonóm kormányzatok vagy önkormányzatok irányítanak, és magukban foglalják a formális, és a nem formális képzést is. Némely esetben ezek a központok egy helyen működnek más szervezetekkel együtt, olykor saját épületük is van.

Spanyolország több mint 240 önkormányzatában működnek a „népszerű egyetemek”. Fő céljuk a szociális érzékenység, az oktatás, képzés és kultúra iránti érdeklődés felkeltése, valamint az emberek és a közösség életének javítása. Fontos szerep jut a helyi lakosok oktatási és kulturális igényeinek a kielégítésére, összhangban a személyes és társadalmi változásokkal. (Benedek – Csoma – Harangi 2002:468-475)

A felnőttek oktatásával, képzésével foglalkozó szervezetek közül kiemelkednek a népfőiskolák. A népfőiskolai program folyamatosan fejlődött az utóbbi években, amely a népfőiskolákra és a Népfőiskolák Spanyolországi Szövetségére is kiterjedt. A népfőiskolák titka, hogy olyan körzeti intézmények, amelyek programjaikkal az adott város igényeihez igazodnak. Olyan népművelési modellt teremtettek, amelynek jellemzői az önállóság, rugalmasság, innováció, globalizáció, tematikai differenciáltság és az aktív társadalmi részvétel. A népfőiskolai programok értékrendjükkel (igazságosság, szolidaritás, az emberi jogok tiszteletben tartása, a természeti környezet megbecsülése) a fejlett demokrácia elmélyítését kívánják szolgálni. Esélyegyenlőségre törekednek a tanulás, a szakképzés és a művelődés terén. A Spanyolországi Népfőiskolák Szövetsége technikai segítséget és szaktanácsadást nyújt a népfőiskoláknak; jelentős anyagi erőforrásokat szerez be számukra a kormánytól és az Európai Uniótól; szakemberek sokaságának képzését biztosítja kurzusok, szemináriumok, rendezvények, nemzetközi cserelátogatások formájában; széleskörű nemzetközi együttműködési hálózatot épített ki elsősorban Európában; képviseli a spanyol népfőiskolák állásfoglalását és érdekeit a legmagasabb szintű felnőttoktatási szervezetekben, mint pl. a Nemzetközi Felnőttoktatási Tanácsban és az Európai Felnőttoktatási Társaságnál. (Benedek – Csoma – Harangi 2002:468-475)

Egy speciális oktatási forma: a távoktatás

A spanyol távoktatás európai viszonylatban is jelentős, elsősorban a spanyol foglalkoztatottak körében népszerű. Jelentős a Mentor Program, amely egy internetalapú képzési fórum, ahol az emberek rengeteg képzési tevékenység közül választhatnak.

További távoktatási szervezetek az Országos Alapfokú Távoktatási Központ, az Országos Középfokú Távoktatási Intézet és az Országos Távoktatási Egyetem, ahol a tanulás postán elküldött anyagokból történik. Az ECCA rádióadót, mely szintén távoktatási céllal jött létre, a Nyílt Oktatási Intézet üzemelteti 1965-től. (Nemzeti Pályainformációs Központ 2013)

A felnőttoktatás fejlesztése, a felnőttoktatók képzése

A '70-es években önképző csoportok jöttek létre a felnőttoktatók önkéntes munkája révén, melyek a gyakorlatban mutatták meg, hogyan lehetséges a felnőttoktatást fejleszteni. Belőlük nőtt ki magát a spanyol felnőttoktatók Országos Felnőttoktatási Szövetsége. Később a Barcelonai Egyetem csatlakozott az Európai Felnőttoktatási Programhoz, és 1992/93-ban elindította felnőttoktatási doktori programját. 1991-ben jóváhagyták a közművelődés-szak indulását, ami az alapfokú felnőttoktatás, a szocio-kulturális nevelés és a speciális oktatás témakörét foglalja magában. Kisebb-nagyobb változások azóta is történtek, de a jövőben még inkább lehet számítani a terület fejlődésére.

Felhasznált irodalom:

- Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (2002.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon A-Z. Budapest, OKI Kiadó, 468-475. p.
- Central Intelligence Agency (2011): The World Factbook. Spanyolország. In <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sp.html> , 2011. 05. 14. 09.37 h.
- Élesztős László – Berényi Gábor – Bárány Lászlóné (2003.): Magyar Nagylexikon. [16. kötet.], Budapest, Magyar Nagylexikon Kiadó
- Eurybase (2011): Organisation of the education system in Spain. In http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ES_EN.pdf , 2011. 05. 14. 09.37 h.
- Hörner, Wolfgang – Döbert, Hans – Kapp, Botho Von – Mitter, Wolfgang (2007.): The Education Systems of Europe. Dordrecht, Springer, 723-740. p.
- Magyar Nemzeti Observatory, Budapest (2011): Spanyolország. In http://www.observatory.oma.hu/esf_sp.htm , 2011. 05. 14. 09.37 h.
- Nemzeti Pályainformációs Központ (2013): Spanyolország oktatásügye. In: <http://www.npk.hu/public/palyak/eu/mappa/spanyol/a.pdf> , 2013. 05. 31. 20:12 h.
- Papp Péter (2011): A felnőttképzés EU-konform fejlesztése céljából a felnőttképzés EU trendjeinek vizsgálata. In <https://www.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/05papp.pdf> , 2011. 05. 14. 09.37
- World Book (1992.): The World Book Encyclopedia. [18. kötet.], USA, World Book, 730-762. p.

Deák Orsolya:

Az oktatás és felnőttképzés rendszere Németországban

Németországban a teljes oktatási rendszer állami felügyelet alatt áll. Tartománytól és állampolgárságtól függetlenül minden hatodik életévét betöltött gyermek tankötelessé válik. A kötelező iskolai oktatás a gyermek 18. életévéig tart. Az iskolakötelezettség teljesítéséhez a diákok 9 (néhol 10) évig nappali tagozaton tanulnak, majd (eredménytől függően) további tanulmányok, vagy részidős szakmai képzés következik. Az oktatás ingyenes, és az iskolai tankönyvekhez is ingyen juthatnak a tanulók. Az óvoda nem kötelező, az óvodák térítés ellenében fogadják a gyermekeket.

Az általános iskola (Grundschule) 6-tól 10 éves korig tart, kivéve Berlinben és Brandenburgban.

A középiskola alsó tagozata a következő módon épül fel:

- **Hauptschule:** alapvető általános oktatást biztosít az ötödik osztálytól a kilencedik osztályig. A tizedik osztályban a tanulók további képesítést szerezhetnek.
- **Realschule:** a középiskola (Hauptschule) és a klasszikus gimnázium között áll. Szélesebb körű oktatást biztosít a tanulóknak.
- **Gymnasium:** magasabb fokú középiskolai oktatást biztosít. A tizenharmadik év végén a tanulók érettségi vizsgát tesznek (Abitur), amely egyetemi jelentkezésre jogosít.
- **Gesamtschule:** Integrálja a három előbbi középiskola pedagógiai és szervezeti tartalmát, egyes tárgyakat azonban a 7. osztálytól kezdve kétféle szinten (magasabb-alacsonyabb) oktatnak, a későbbi orientáció szerint.

(Hörner, 2002)

A középiskola felső tagozata nem kötelező. A 16-19 éves diákok a következő oktatási formákat vehetik igénybe: középiskola felső tagozata (általános ismeretek bővítése), szakmai képzést nyújtó kurzusok, melyek gyakorlati képzésben is részesítik a tanulókat, és záróvizsgával végződnek (betanított szakmunkás), szakmai képzés (Szakmunkás bizonyítvány).

Felnőttképzési rendszer

A modell

A EU-s felnőttképzés terén nem jellemző a közösségi szintű harmonizáció. Az egyes tagországok felnőttképzési rendszerei jelentős mértékben különböznek egymástól.

Stratégiai célok, elvárások

Németország esetén sajátos „kármentő” előjelet kapnak a célok, ami a negatív trendből (túlkínálat az alulképzettekől és várható hiány a képzettekől) következik.

A cél: megfordítani a negatív trendet, kielégíteni a munkaerő-piac igényeit és megakadályozni az egyéni szociális lecsúszást, javítani az idősebbek és nők elhelyezkedési esélyeit, szelektívebb bevándorlási politikát alkalmazni. (Pulay, 2009)

Struktúra és szereplők, történeti előzmények

A német rendszerben meghatározó tényező az iskolarendszer alapvetően duális jellege. A felnőttképzés legfontosabb célszemélyei a középfokú végzettség, illetve szakképzettség nélküliek.

A gyakorlati szakképzés súlypontja a vállaltoknál van, de határt szab a tanonchelyek száma.

A nem vállalati képzési formák, valamint az általánosabb képzésnek a gazdái a közintézmények, továbbá egyesületek, egyházak, szakszervezetek.

Németországban a felnőttképzés előzménye a XIX. század kezdetéig vezethető vissza. Magánkezdeményezések alapján kezdett fejlődni, az állam a fejlődési folyamat korai szakaszában jelezte, hogy e tevékenységben részt kíván venni. A Weimari Alkotmány értelmében a népfőiskolákat a birodalom, a tartományok, és a helyi hatóságok is támogatták. A második világháborút követően, a felnőttképzés a Weimari Köztársaság hagyományai alapján fejlődött. A felnőttek képzésben történő részvételhez való jogáról számos tartomány alkotmánya kifejezetten rendelkezett.

A felnőttképzésre vonatkozóan 1992-től kezdve a korábbi NDK tartományaiban is olyan jogszabályokat fogadtak el, amelyek lehetővé tették az addig fennálló állami monopólium megszüntetését és a piacgazdaság feltételeinek megfelelő felnőttképzési rendszer kiépítését. (Pulay, 2009)

Németországban, a felnőttoktatásban a hatvanas években be-következett úgynevezett realista fordulattal a népfőiskolákon fokozott mértékben tért hódít a bizonyítványokat, végzettséget nyújtó kurzusoknak a kínálata, valamint a szisztematizálás és a szakmai orientáció. Ezt a folyamatot a 70-es évek közepén egy konszolidálási formával zárják le, és azóta a Német Szövetségi Köztársaság tartományainak felnőttoktatási törvényeibe is bekerült. A népfőiskolákat tartalmi szempontból általában olyan intézményekként

határozzák meg, amelyek a politikai, szakmai és általános képzés szolgálatában állnak, vagy olyan intézményeknek, amelyeknek 7 feladatkört kell betölteniük:

- iskolai végzettséget biztosító oktatás,
- szakképzés,
- politikai képzés,
- tudományos oktatás/képzés,
- a szabadidőt és a kreativitást szolgáló képzés,
- szülők- és családnevelés és
- személyekre összpontosító képzés.

(Knoll, 2000)

A folyamatos képzések egységes cselekvési terve (*Konzertierte Aktion Weiterbildung - KAW*) megújítása 1999-ben az uniós elnökség idején az uniós célkitűzések figyelembe vételével történt.

Feladatok:

- A folyamatos képzésekkel kapcsolatos politikák fejlesztése;
- Az információ-csere fejlesztése a KAW partnerek között;
- A folyamatos képzési innováció „transzfer-pontja” a KAW;
- A folyamatos képzések megújult formáinak elfogadtatása;
- A nemzetközi tapasztalatok felhasználása – good practice;

2001-ben a *Kultusministerkonferenz* a folyamatos képzések elsőrendű feladatának az egyéni kompetenciák fejlesztését és az egyes képzési formák közötti partnerség fejlesztését jelölte meg célként.

A szövetségi állam és a tartományok 2004-ben közös stratégiát fogadtak el az egész életen át tartó tanulás ösztönzése érdekében.

Jogi keret

A szakképzés német jogi szabályozása lényegében rögzítette a megelőző fejlődés eredményeit. Jellemző a szabályozás erős funkcionális, szövetségi és tartományi tagoltsága. Németországban a felnőttképzés jogi szabályozása kevésbé részletes, mint az oktatás egyéb területeire vonatkozó szabályozás. A rendszer kialakításának egyik alapelve, hogy a felnőttképzésben való részvétel önkéntes alapon történik.

Az állam beavatkozása arra korlátozódik, hogy lefektesse az alapelveket és megalkossa a képzés szervezetére és a finanszírozására vonatkozó szabályokat. Valamennyi tartomány jogrendszere tartalmaz olyan szabályokat, amelyek elismerik a tartományok függetlenségét

a tantervek kialakítása és a felnőttképzést folytató intézmények személyi állományának kiválasztása terén. (Pulay, 2009)

Intézmények, iskolarendszeri kapcsolatok

A felnőttképzésben az állami szerepvállalás minden lehetséges kombinációjával találkozunk. A németországi felnőttképzés rendszerében az alábbi intézmény- és képzéstípusokat különböztethetjük meg:

a) **Népfőiskolák:** feladata gondoskodni az általános felnőttképzés biztosításáról

b) **Esti iskolák:** ezeken belül az iskolai végzettséget igazoló bizonyítványt adó intézmények alábbi típusai léteznek:

- a felnőtt hallgatók részére két félév időtartamú képzést biztosító iskolák (Abendhauptschulen);
- reál tantárgyakban négy féléves képzést nyújtó iskolák (Abendrealschulen);
- esti gimnáziumok, ahol a megfelelő képességekkel rendelkező felnőttek felsőfokú tanulmányok folytatására jogosító bizonyítványt szerezhetnek, rendszerint három éves képzés keretében.

c) **Kollégiumok:** ebben az intézménytípusban a fent említett – felsőfokú tanulmányok folytatására jogosító bizonyítvány – szerezhető nappali tagozatos képzés keretében.

d) **Szakképző iskolák:** itt egytől három évig terjedő képzés keretében lehet szakképzettséget szerezni.

e) **Távoktatás:** a felnőttképzés e formája munkavégzés mellett folytatható. Az ilyen tanfolyamokat magánoktatási szervezetek szervezik, amelyeknek a tevékenységét 1977 óta a szövetségi állam engedélyezi.

f) **Felsőoktatási intézmények** (Berufsakademien): ha az adott tartomány jogszabályai tartalmazzák az ehhez szükséges rendelkezéseket, a felsőoktatási intézmények felnőttképzési tevékenységet is folytathatnak. A tanfolyamok időtartama lehet néhány hét vagy hónap, adott esetben akár több félév is. A felsőoktatási intézmények a felnőttképzési tevékenységük során együttműködnek az ipar és a kereskedelem területén működő partnerekkel, elősegítve ezzel a regionális fejlesztést is. (Pulay, 2009)

Német Népfőiskolai Szövetség (Der Deutsche Volkshochschul-Verband)

A Német Népfőiskolai Szövetség intézetét 1953-ban alapították, ma már 16 szövetségi népfőiskolai egyesület ernyő-szervezeteként működik. A népfőiskola történelmi gyökerei a

19. század végi népoktatás és munkaerő-vándorlás kezdeteire nyúlnak vissza. Ma a nép főiskolák nyitott továbbképzési központok széles kínálatával: a szakképzés és bizonyítványszerzés lehetősége mellett politikai, kulturális és szabadidős programkínálatával is rendelkeznek. (IIZ/DVV)

Német Felnőttoktatási Intézet (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

A felnőttoktatás gyakorlata és kutatása között játszik közvetítő szerepet, a gyakorlatközpontú kutatás alapjait kívánja megteremteni és innovatív koncepciókat fejleszt. Az intézeti munka sarokpillérei a különböző szolgáltatások, a fejlesztés-kutatás, a hálózatépítés és a nemzetközi tevékenységek. A DIE kínálatai a szakértő oktatóknak és tudósoknak szólnak. (Benedek, Csoma, Harangi, 2002)

A Német Felnőttképzési Intézet munkája szorosan összefonódik a nemzetközi, mindenekelőtt az európai felnőttoktatással. Tagja az Európai Felnőttképzés Kutatási és Fejlesztési Intézetei hálózatának (ERDI), valamint az Európai Felnőttképzési Társaságnak (EAEA) is. A Német Felnőttképzési Intézet a világ egyik legnagyobb, kizárólagosan a "felnőttképzésre/továbbképzésre" koncentráló intézetének számít. (IIZ/DVV)

Szövetségi Szakképzési Intézet (Bundesinstitut für Berufsbildung)

Nemzetileg és nemzetközileg elismert kutatási és fejlesztési központ a kezdeti és folyamatos szakképzés területén. Az intézetet 1970-ben alapították.

A kutatás-fejlesztés és tanácsadás céljai a szakmai képzés jövőbeli szerepének meghatározása, az innovációk támogatása nemzeti és nemzetközi szinten, valamint új és gyakorlatilag megvalósítható megoldások fejlesztése a folyamatos, élethosszig tartó oktatás érdekében. (IIZ/DVV)

Írás-olvasás Szövetségi Társasága (Bundesverband Alphabetisierung)

A Szövetséget 1984-ben alapították "az új olvasók és írók írásműhelye"-ként. 1994-ben az Unesco Párizsban kitüntette, majd 1997-ben az Írás-olvasás Szövetségi Munkaközösséggel összevonva alakult Írás-olvasás Szövetséggé.

A szövetség céljai közé tartozik az írás- és olvasás oktatás támogatása a felnőttképzés keretei között, az alapképzésben tevékeny személyek és intézmények segítése, információnyújtás, oktatáspolitikai érdekképviselés, valamint továbbképzés.

A szövetség kínál felnőtteknek szóló tananyagot az írás és oktatás elsajátításához, előadókat közvetít továbbképzési rendezvényekre, előadásokra és kiadja a szűkebb szakterület egyetlen német nyelvű szakfolyóiratát ALFA-FORUM címmel. (IIZ/DVV)

Finanszírozás

Németországban a felnőttképzés finanszírozása a területi szerkezetet követi. A helyi közösségek tartják el például a népfőiskolákat. Az állami támogatásokat vagy közvetlenül a szolgáltatóknak vagy a résztvevőknek fizetik. A szakmai képzéseket megosztva fedezik a kamarák, a Szövetségi Foglalkoztatási Szolgálat és a résztvevők. Az uniós források, illetve programok fontossága megnőtt. (Pulay, 2009)

Összefoglalás

A felnőttképzést tekintve a funkció-ellátás és a felelősség megoszlik a szövetségi állam és a tartományok között. További sajátosság a két német állam egyesülésével függ össze: az egykori szocialista NDK-ban a korábbi NSZK-hoz képes magasabbak voltak a szakképzettségi arányok. A német felnőttképzésre erősen hat az ifjúsági szakképzés duális (a közintézmények és a munkáltatók szoros együttműködésére épülő) jellege. A felnőttképzési funkció ellátásban – ugyanezen dualitás mentén – a köz és magánszféra együttműködése a domináns, és nem a holland gyakorlat szerinti verseny: az elméleti képzésben a közsféra erősebb, míg a gyakorlati képzés domináns megoldása a vállalati tanonc-típusú képzés. A funkció-ellátásban jelentős szerepet töltenek be civilszervezetek is. A kombinatív és innovatív megoldások jellemzően kísérleti projektek formájában – közpénzből – valósultak meg, aminek hátránya az volt, hogy ezek a projektek finanszírozási vagy egyéb okokból idővel abbamaradtak. Felismerték a szakképzést, illetve a munkaerőpiacot fenyegető negatív trendet: részben demográfiai hanyatlás folytán, részben a fiatal korosztály magasabb képzettségi elvárásoknak való meg nem felelése miatt túlkínálat várható az alulképzettekől és hiány a képzettekől, aminek figyelmeztető jele az idősebb korosztály fiatalokénál magasabb képzettségi szintje. A szelektív bevándorlási politikán kívül a felnőttképzés kulcskérdése a legalább középfokú, illetve valamilyen szakmai képzettség megszerzése, az utólag már nehezebben, költségesebben kezelhető szociális lecsúszás megelőzése, illetve a munkaerő-piaci egyensúly megőrzése. (Pulay, 2009)

Felhasznált irodalom:

- A Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete: Németország legfontosabb felnőttképzési intézetei. In: http://www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA_hu/downloads/intezmenyek_linkek/512.doc, 2012.03.20. 19:30.
- Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (2002): Felnőttoktatási- és képzési lexikon A-Z. Budapest, OKI Kiadó, 388-395. p.
- Pulay Gyula (2009): A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. Budapest, Állami Számvevőszék Kutató Intézete, 23-37.p.
- Hörner, Wolfgang – Döbert, Hans – Kapp, Botho von – MITTER, Wolfgang (2007): The Education Systems of Europe. Dordrecht, Springer, 325. p.
- Knoll, Joachim H.(2000): Formális és nem-formális felnőttoktatás – avagy a szakképzés és az általános képzés közötti ellentmondás félreértése. In: <http://www.mmi.hu/szin/joachim.htm>, 2013. 02.14. 18:20.

Benkei-Kovács Balázs:

A reprezentációs újraírás, mint a munkatapasztalatok átértékelésének eszköze a francia validációs eljárásban

Bevezetés

A francia validációs eljárás kialakulása óta eltelt évtizedben százezernél több jelölt számára vált lehetővé a nem formális úton megszerzett tapasztalati tudás oktatási intézmények által kiállított végzettséggel történő elismerése (Benkei Kovács 2009). 2006 óta a validációs jelöltek felmérésekor a szakma-specifikusan megjelenő szimulációs vizsgálat mellett minden elismertethető végzettség esetében kötelezően hozzátartozik a validációs portfólió összeállításához a munkahelyi környezetben megszerzett kompetenciák önálló bemutatása. A validációs jelölteknek saját munkavégzésükről önálló, egyéni, ugyanakkor szakszerű elemzést kell készíteniük. A validációs dosszié értékelése során a bizottságok deklaratív mérés-módszertani eszközöket használnak, amelyek hazánkban még kevésbé elterjedtek, azonban az európai útmutatásokban több helyen javasolják ezek alkalmazását a nemzeti fejlesztések kivitelezésekor.

Franciaországban az adott szakmák képzési és kimeneti követelményeit tartalmazó, központosított, országos szinten elfogadott dokumentumok képezik a hivatalos referenciát, amelyekhez viszonyítva a jelölteknek be kell mutatniuk reflexív módon tevékenységüket, tapasztalataikat. Jelen tanulmányban a validációs portfólió összeállításakor végzett önelemző munka során alkalmazott reprezentációs újraírás folyamatnak kívánjuk a tanuláselméleti hátterét feltárni, elsősorban a vizsgálati terület francia elméletalkotóinak munkáira támaszkodva.

A validációs mérés-módszertan kognitív pszichológiai alapokon¹ és a szociális konstruktivizmus elméleti keretein belül helyezhető el. (Clot és Prot 2003) A validációs dosszié összeállítása során a szakmai portfólió elkészítése és a kompetenciák önelemző bemutatása egy tanulási folyamatnak is tekinthető, hiszen a jelöltek mentális reprezentációinak újraírásán keresztül egy belső fejlődési folyamatot is generál. „A

¹ „A propozicionális, ismeret jellegű tudás kialakulása a kognitív pszichológia hatására került ismét az oktatáselmélet kutatásának fő vonalába. (...) A kognitív paradigma keretében megerősödött a tudás belső reprezentációinak, a mentális modellek kialakulásának tanulmányozása. (...) Az előzetes tapasztalatokra épülő naiv elméletek megfelelő módszerekkel tovább építhetőek, alakíthatóak, érvényes tudássá fejleszthetők. Ugyanakkor az előzetes ismeretek figyelmen kívül hagyása azt eredményezheti, hogy az új ismeretek a meglevő előzetes tudástól függetlenül, azzal párhuzamosan épülnek fel, és mintegy zárványként megmaradnak a hibás, a tudományos ismeretrendszerrel ellentétes fogalmi képződmények, a tévképzetek.” (Csapó 2004: 69)

tapasztalati tudás azonosítása szükségessé teszi a reprezentációk konceptualizálását ('formalisation de l'expérience'). Ez a folyamat egy komoly kognitív munkát feltételez a munka- és az élettapasztalatok elemzése kapcsán." (Aubret és Gilbert 2003: 14.)

A validáció értékelési mechanizmusa és a szociális konstruktivizmus

A tapasztalati tudás, amely a validálás tárgya, a munkatevékenység, mint gazdatevékenység során összegyűjtött, társas-szociális közegben megszerzett, konstruálódott ismeretekre vonatkozik. „A szociális konstruktivisták azt állítják, hogy az emberek individuális valóságkonstrukciói nagyrészt közösen, diskurzus folyamán előállított valóságok. Az egyéni interpretációkról folytatott tanácskozás során az egyén számára az akkori helyzetében releváns, másoktól származó információk illetve konstrukciók elősegíthetik értelmezéseinek átgondolását és újfajta (jobb, használhatóbb) átstrukturálását.” (Feketéné 1998: 372.) A szociális konstruktivista elméletben „a tudás létrejöttében elsőrendű szerepet játszik a társas környezet”: a megvitatott, átbeszélt, kontextusba helyezett tudás kerül az érdeklődés középpontjába.

A validációs mérés-módszertan eszközének jobb megértését segíti Max Boisot (1998) szociális tanulási ciklusának áttekintése. A szociális tanulás ciklusa az új tudás társadalmi-közösségi szövetbe beágyazott kialakulási folyamatát írja le, amely három fő „tengely” által övezve zajlik. A meghatározó tengelyek Boisot modelljében a következők: a tudás kodifikáltsága (nem rögzített, versus kódolt, intézményesült tudás), a tudás elterjedtsége (lokálisan ismert, versus széles körben elterjedt, globálisan elfogadott tudás), valamint absztrakciós foka (konkrét, helyzetfüggő, versus elvont, absztrakt tudás). A három dimenzió Boisot modelljében egy speciális teret feszít ki, amelyet információs térnek nevez. (Magyarul összefoglalja Fehér 2004: 62-63.)

A három virtuális „tengely” mentén négy különféle tudásformát különböztet meg a Boisot-féle modell: a személyes tacit tudást, a rögzített egyéni tudást, a hivatalosan kodifikált tudást valamint a tacit közösségi tudást:

- A személyes tacit tudás² ('personal tacit knowledge') kodifikálatlan, nincs megosztva, és az egyének kis csoportja birtokolja. Megfigyelés útján keletkezik, ugyanakkor ok-okozati bizonytalanság jellemzi. (Ez felel meg a validációs jelöltek feldolgozatlan tapasztalati tudásának, amelyben a logikai kapcsolatok és kötések nem kerültek a tudatosság szintjére.)
- A rögzített egyéni tudás ('proprietary explicit knowledge') a személyes tacit tudásból keletkezik kodifikálás útján, annak érdekében, hogy a tudás tacit jellege megszűnjön,

² Kiegészítésül: Mihály (2007) tanulmányában összefoglalja a fogalom átalakulását Polányi óta.

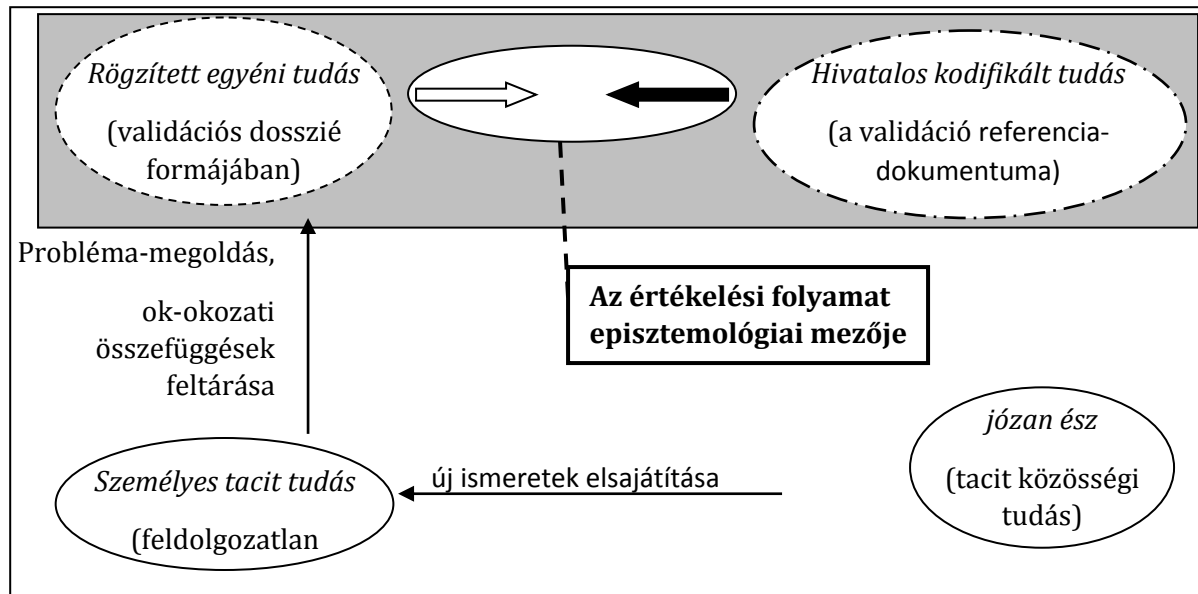
ugyanakkor egyedi specifikuma megmaradjon. A tudás standardizált formában történő rögzítése révén lehetővé válik a tudás transzfere, illetve értékelése. (Ez a reprezentációk újraírása révén létrejövő átértelmezett tapasztalatok szintjének felel meg a validáció során.) A szövegkönyv jellegű, hivatalos kodifikált tudás ('public explicit knowledge') már megosztott tudásnak tekinthető, nyilvános tudástípus. (Ez a validációs eljárás során a referencia dokumentumokban rögzített tudások szintje.)

- A tacit közösségi tudás lényegében megfelel-e a „józan észnek” ('common sense'), amely szociálisan jelen van minden közösségben, ugyanakkor elsősorban tacit jellegű, így főleg ki nem mondott, íratlan szabályokat tartalmaz. (A validációs jelölt elemzése során ezeket is bizonyos mértékig a tudatosság szintjére emeli, hiszen minden munkavállaló elsajátítja ezeket az ismereteket egy adott szervezeténél történő munkavégzése keretében.)

A Boisot-féle szociális tanulási ciklus során a lépések egymás utáni következése okán a személyes tudásból, a rögzített egyéni tudáson keresztül létrejön a közérdeket szolgáló kodifikált tudás, amely elterjedése és megosztása révén közösségi tulajdonná válik, „józan ész” formájában kristályosodik ki. (Ez lényegében megfelel a klasszikus taylori „tudás kinyerés” egy újszerű modelljének.)

Kutatásunk számára azért jelentős ennek a tanulási ciklusnak a tanulmányozása, mert ezáltal meghatározhatjuk és megérthetjük azt az episztemológiai mezőt, amelyben a validációs jelöltek tudásának átalakulása, majd értékelése zajlik (1. ábra). A validációs eljárás során nem csupán a tudáspólusok alakulásának ciklikus körforgásának megfigyelése érdekes, hanem antagonisták szembeállításuké is, amely az értékelés alapjává válik.

1. ábra: A francia validáció értékelési mechanizmusa Boisot tudáspólusai alapján
(Forrás: összeállítás Boisot 1998 és Fehér 2004: 63. alapján)



A józan ész fényében elsajátított, a közösségi tudás által közvetített személyes tacit tudás a problémamegoldás révén átalakul: a referencia dokumentumokhoz viszonyítva megtörténik a tapasztalatok ok-okozati összefüggésének a feltárása, illetve a mentális reprezentációk újraírása, a rejtett tacit tudáselemek explicitté válik a rögzített egyéni tudás formájában. A szociális konstruktivizmus szellemében a tudás forrása a közösségben létrejövő, megvalósuló tevékenység. A francia validációs vizsgabizottság a hivatalosan kodifikált közösségi tudást, amely a képesítések referencia dokumentumaiban van megfogalmazva, hasonlítja össze a kodifikált, absztrakciós szintre emelt egyéni tudással (rögzített egyéni tudás). Az összehasonlítás terében, ami a két kodifikált tudáspólus között feszül, zajlik le az értékelési folyamat, ezért ezt a fogalmi síkot az értékelési folyamat episztemológiai mezőjének nevezhetjük.

A munkatapasztalat bemutatásának nehézségei és dinamikája

A munkatapasztalat elemző bemutatása írott formában több típusú nehézséget is magában foglal. Yves Schwartz (2004) a validáció és a tapasztalat fogalmának kapcsolatát elemezve az alábbi öt sajátosságra hívja fel a figyelmet:

- Az első nehézség, hogy a tapasztalati tanuláson keresztül elsajátított kompetenciák egy része „automatikussá” válik. A nem tudatos cselekvés részeként megszerzett

készségek, Schwartz szerint hasonlóak a „légzés” működéséhez. „Cselekvéseink számos aspektusát a tudatos felszínre lehet hozni, hasonlóan ahhoz, hogy nem tudatos módon cselekszünk, amikor levegőt veszünk, de a tudat szintjén szabályozhatjuk légzésünket.” (Schwartz 2004: 21.)

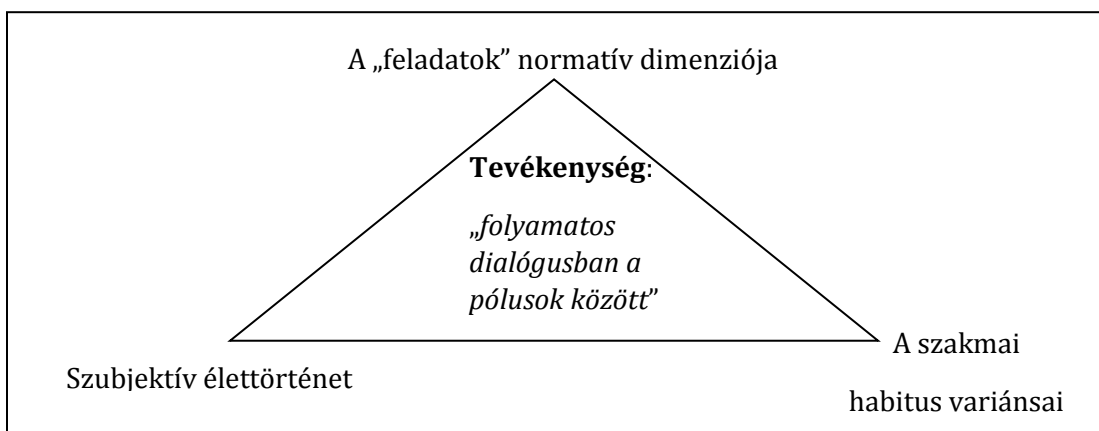
- A második nehézség, hogy a munkavégzés bemutatása önfelfedezést igényel, amely során tudatosítani kell önmagunk helyzetét és a hegeli értelemben vett viszonyunkat másokhoz.
- A harmadik probléma, hogy a munkavégzés konkrét szituációit, amelyek során mindig interakcióban, „találkozások” révén működünk együtt másokkal, elméleti síkon, olyan általános nyelvezettel kell bemutatni, amely a munkavégzés során nem kerül elő, nem kötődik a konkrét helyzetekhez.
- A negyedik abban a kulturális asszimetriában gyökerezik, amely a 'szakmai nyelvhasználat' és az 'tudományos nyelvhasználat' között megtalálható.
- Az ötödik a szabályozás sajátosságából fakad: mivel minden munkatevékenység újra és újra átértékelődik, kockázatot jelent, hogy a megszerzett tapasztalatok megfelelnek-e a legkorszerűbb elvárásoknak.

A Schwartz által automatikus cselekvéseknek nevezett folyamatok a munkavégzés során részei a személyiség habitusának. A „habitus” fogalma, amelyet Bourdieu is használ (Bourdieu 1978; Prot 2007a és Lainé, 2007), az életünk társadalmi miliője által formált, tartóssá vált személyiségjegyeket takarja, amelyeknek eredete a kollektív tevékenységekben gyökerezik. A habitus „az élettörténetünk megtestesülése, amely belülről határozza meg a személyek cselekvés-, gondolkodás-, és észlelési módját, illetve „testükhöz való viszonyát”, miközben egészében meghagyja számukra az érzést, hogy szabadok.” (Lainé 2007: 260.)

A munkavégzés során elvégzendő feladatot („la tâche”) Leplat (1983), az ergonómia franciaországi megteremtője, úgy határozta meg, mint „olyan előírást, amelyet végre kell hajtani”. A valóságban azonban a „tevékenység az, ami megvalósul”: egy olyan tevékenység, amely egy előírásnak egy lehetséges modus operandi megnyilvánulása. Az előírás és a tevékenység egymásnak feszülő pólusai adják hátterét a munkavégzés-elemzésnek, és teszik izgalmas kognitív feladattá. (Idézi Prot 2003: 221.)

Bahtyin modelljében azonban a tevékenységek megvalósítása nem két, hanem három pólus között jelent folyamatos párbeszédet, interakciót (2. ábra): a normatív dimenzió mellett a szakmai habitus variánsai és a szubjektív élettörténet szerepelnek befolyásoló tényezőként. (Idézi Prot 2007b: 111.)

2. ábra: A tevékenységet meghatározó pólusok interakciója *Bahtyin* nyomán
(Forrás: Prot 2007b: 111.)



A munkatevékenységek, az előírások és a végrehajtott feladatok disszonanciája az, ami nehezzé és tudományos szempontból érdekessé teszi a munkafeladatok reflektív elemzését. A disszonancia ugyanakkor dinamikát is hordoz magában, amelyet algoritmusokkal kevésbé lehet leírni, csupán reflektív, elemző munkával lehet feltárni.

„Az emberi gondolkodás nem rögzített. Pontosabban a legrosszabb, ami a gondolkodással történhet, az a megmerevedése³. A múlt felé fordulva, jövőkép nélkül, az ember vegetál.” (Prot 2007b: 111.) A validáció épp a kognitív funkciók fejlődését generáló értelmezés, a dinamikus elemzés mellett tesz hitet, ellenpólusával szemben, a taylori modell alapján történő tudás kinyeréssel, amely a tudás rögzítésére törekszik. „Minden ilyen típusú (taylori) modellben, azt feltételezzük, hogy az ismeret állandó (stabil) entitás, és nem foglalkoznak a fejlődésének dinamikájával. Az értékelés objektivitása abban rejlik, hogy megállítjuk a gondolkodás folyamatát, hogy azonosítható, stabil pillanatképként rögzíthessük. Ezzel hátat is fordítunk az egyéni kezdeményezésnek, amelyet el szeretnénk ismerni. Az ilyen értékelők számára a következmény egyoldalú: ezzel a koncepcióval csak közhellyé vált ismeretekkel dolgozhatnak.” (Uő: 111.)

³ A fordításban nehéz visszaadni az eredeti francia szöveget ezen a ponton: az '*idée fixe*' kifejezés jelent a *gondolkodás állandósulása/megmerevedése* mellett *közhelyet* is. A filozófia platóni eredetű diskurzusa óta (francia nyelven) ez a kifejezés ('*idée fixe*') jelöli mindazokat az előre rögzített, készen kapott gondolatokat, amelyek „gúzsba kötik” a gondolkodást, filozófiai értelemben „önállótlaná és tunyává” teszik az elmét.

A reprezentációs újraírás: a köznapi és tudományos fogalmak átalakulása a validációs eljárás során

A tudás dinamikus értelmezéséhez a francia teoretikusok Vigotszkijnak (1896-1934), a szociális konstruktivizmus előfutárának, hívják segítségül a gondolkodás és a nyelv működésére vonatkozó elméletét (Gondolkodás és beszéd, 1934, magyarul 1971).

Prot és Clot (2003; 2007a és 2007b) a validációs eljárás lényegét abban az „alkotó ellentétben” (‘discordance créatrice’) határozzák meg, amely a konceptuális elemzés révén átalakítja a jelöltek reprezentációit. A gondolkodás és beszéd kialakulását vizsgáló Vigotszkij⁴ három alapfogalmát teszik a validációs eljárás fő mérföldköveivé: a köznapi fogalmak, a tudományos fogalmak és a potenciális fogalmak segítségével építik fel elméletüket.

A köznapi fogalmak és a tudományos fogalmak antagonistája természete nagy hangsúlyt kap elemzésükben: „a tudományos fogalmak más kapcsolatban vannak a személyes tapasztalattal, mint a köznapiak. Egészen más úton keletkeznek és alakulnak ki az iskolai oktatás folyamán amazok, mint a személyes tapasztalatokban emezek. (...) Más feladatok állnak a gondolkodás előtt, ha valaki iskolában sajátít el fogalmakat, és mások, ha önmaga kénytelen gondolkodni.” (Vigotszkij 2001: 222.) Vigotszkij a gyermekek esetében az „archimédészi törvény” és a testvérbáty fogalmát hozza fel példának: míg a tanult gyermek gond nélkül meghatározza az archimédészi törvényt, addig a fiútestvér pontos definiálása egy adott életkorban nehézséget okoz a számára. „A tudományos és köznapi fogalmaknak más a tárgyhoz való viszonyuk (...). Az ismeretrendszerek oktatása során olyasmit tanulunk, ami nincs a szemünk előtt, ami az aktuális és közvetlen tapasztalataink határán messze kívül esik.” (Vigotszkij 2001: 223) Ugyanakkor a megfelelő absztrakció nélkül, néha még a köznapi fogalmaink is félrevezethetnek.

Bernard Prot (2007a) *Expérience et référentiel: le problème de Galilée* (Tapasztalat és referencia: Galilei problémája) című tanulmányában a narrativitás segítségével történeti távlatokba helyezi a validáció értékelés-módszertani keretét: A tengerparton vagy a hegyekben ülve, egy szép nyári alkonyon, a teraszon üldögélve néhány pillanatot szívesen tölt el az ember azzal, hogy a naplementében gyönyörködik. Nézi a napot, ahogy eltűnik a horizont mögött... és nem igazán gondol arra, hogy a föld 30 km/s pályamenti sebességgel forog, hogy tengelyének ferdesége a keringési síkra bocsátott merőlegeshez képest 23,4°, hogy az alkonyi napsugarak színét a sztratoszférába jutó gázok milyen mértékben befolyásolják. Nem foglalkozik ilyenkor az egyén a heliocentrikus elmélettel, amelyet az

⁴ Vigotszkij 1934-ben született művében, amely a strukturalista pszichológia alapjain nyugszik, elsősorban a gyermeki gondolkodás fejlődését vizsgálta többek között a beszédgondolkodás, a komplex gondolkodás és a fogalmi gondolkodás stádiumainak megkülönböztetésével. A felnőttkori tanulás kapcsán Prot és Clot alkalmazzák a fogalmait, Vigotszkij ugyanakkor maga is hangsúlyozta elmélete megalkotásakor, hogy felnőttkorban a különböző gondolkodási mechanizmusok és fogalmak egymás mellett párhuzamosan működnek.

iskolában tanult. Sőt gyermekein sem kéri számon, amikor azok rácsodálkoznak a természet szépségére – és a szép naplementére, hogy mit tanultak az iskolában ezzel kapcsolatban...

Benard Prottal egyetérthetünk, hogy négy évszázados tudományos fejlődés sem volt elég arra, hogy az emberiségbe egy évezredek alatt tapasztalati úton mélyen beivódott köznapi fogalmat korrigáljon. Amikor földrajzból vizsgázunk – tudatos mentális erőfeszítésre van szükség a fenti példa esetében, hogy tudományos foglmaink és ismereteink segítségével átértékeljük a helyzetet. Az emberi gondolkodásnak ezen ellentmondásos jellege miatt válik a tapasztalati tudás elismerése lehetségessé – és egyben nehézkessé is. (Prot 2007b: 201.)

A fogalmak működése során Vigotszkij két törvényre hivatkozik: a tudatosulás törvényére (1), illetve 'áthelyeződés' vagy 'eltolódás' törvényére (2) ('migration des concepts').

- A tudatosulás törvénye funkcionális szabályként működik, azaz megmutatja, mikor van szükség bizonyos ismeretek tudatosítására: „Minél többet alkalmazunk valamely viszonyt, annál kevésbé tudatosítjuk. Minél automatikusabban alkalmazunk valamilyen viszonyt, annál nehezebb annak tudatosítása.” (Vigotszkij 2001: 231.) A munkavégzés, mint mindennapi cselekvés, amely révén bizonyos tevékenységeink automatikussá válnak, a gyakori alkalmazás által, igényli tehát a tudatosítást.
- Az eltolódás „törvénye”, strukturális jellegű, és a tudatosítás folyamatának működését írja le: „Valamilyen művelet tudatosítása annyi, mint annak áttétele a cselekvés síkjáról a nyelv síkjára, azaz képzeletbeli felidézése, hogy kifejezhető legyen szavakkal. A műveletnek ez az áthelyezése a cselekvés síkjáról a gondolkodás síkjára együtt jár azon akadályok megismétlődésével, amelyek ennek a műveletnek az elsajátítását a cselekvés síkján kísérték. Csak a művelet lefolyási ideje változik.” Az áthelyeződés törvénye „a gondolkodás már maga mögött hagyott tulajdonságainak és sajátosságainak egy új fejlődési területen való megismétlődésének és reprodukálásának törvénye.” (Uő: 234.)

A köznapi fogalmak, amelyek az új ismeretek interiorizált elsajátítását követően szakma specifikus habitus formájában jelennek meg az egyénben, a referencia dokumentumok által összefoglalt tudományos fogalmakkal történt konfrontáció során átalakulnak. Prot (2003 és 2007b) ismét Vigotszkij eszmerendszeréből kölcsönzi az „átalakulás eredményét”, amelyeket potenciális fogalmaknak nevez. A „potenciális fogalmak az ismérvek egy olyan konkrét csoportjából absztrahálódnak – írja Vigotszkij – amellyel tényleges kapcsolatban állnak.” Feltehetően először rombolja le a potenciális fogalmak megalkotása során a validációs jelölt elméje „az egyes ismérvek absztrahálása segítségével a konkrét szituációt, az ismérvek konkrét kapcsolatát, és ezzel megteremti a szükséges előfeltételeket ezeknek az ismérveknek az új alapon való egyesítéséhez.” (Uő 2001: 193.) (3. ábra) A potenciális

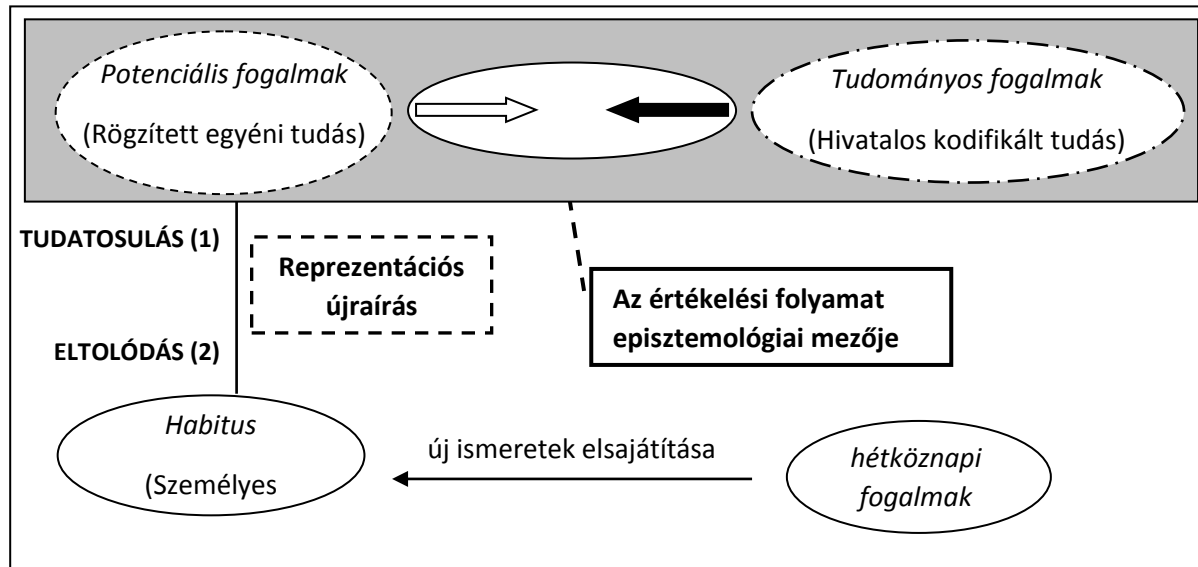
fogalmak hibrid jellegükből kifolyólag átmenetet képeznek a köznapi és a tudományos fogalmak között, egy olyan „átmeneti zónát” képezve, amely mindkét irányba nyitott.

A kognitív tudomány körében reprezentációs újraírás (RU) fogalom névvel nevezik a validációs eljárás során végbemenő folyamatot: „A kognitív rendszerben felhalmozott információ fokozatosan explicit tudássá válik a rendszer számára. (...) Az ismeretszerzés sajátosan emberi formája, amikor az elme a már elraktározott, belső információkat hasznosítja a reprezentációk újraírásával.” (Karmiloff-Smith 1996: 255 és 265-266.)

A referencia dokumentum aktív szerepet játszik a reprezentációs újraírás során (3. ábra): a hivatalosan kodifikált tudás dokumentuma egyszerre ad elméleti keretrendszert, külső viszonyítási és kiindulópontot a tapasztalatok értelmezéséhez: „A fogalmak tudatosulása (ugyanis) a fogalomrendszer keletkezése révén jön létre, s ennek alapját a fogalmak között meghatározott közösségi viszonyok képezik. De a tudományos fogalmak természetüknél fogva eleve feltételeznek egy rendszert. A tudományos fogalmak jelentik a kaput, amelyen keresztül a tudatosulás bevonul a fogalmak birodalmába”. (Vigotszkij 2001: 247.) Lényegében tehát a tudományos fogalmak teszik lehetővé a hétköznapi foglamlak tudatosítását, új szinten történő megfogalmazását, a két fogalomtípus között kölcsönösségi viszony fedezhető fel.

„A tapasztalat a különböző kontextusokon áthaladva fejlődik, míg mindvégig önmaga is marad, különböző szempontok által megvilágítva. Mivel az átélt tapasztalat (‘expérience vécue’) eszközzé válik egy új kontextusban, megmutatja, hogy mi is valójában. Nem azáltal válik értékelhetővé, hogy az értékelő bizottság objektív módon vizsgálja, hanem azáltal válik azzá, hogy a szubjektum (a validációs jelölt) objektum formájában újra alkotja, acélból, hogy összeállítsa portfólióját, hogy építhessen rá a mentorálás során, illetve a zsűri előtt a vizsgabeszélgetésen.” (Clot és Prot 2003: 189.)

3. ábra: A validációs eljárás teoretikus alapja Vigotszkij és Boisot nyomán
(Forrás: saját összeállítás Boisot 1998, Vigotszkij 1934 és Prot 2007b nyomán)



A tapasztalatok reprezentációs újraírása során a jelölt nézőpontjából is megváltozik az ismeretek státusza. „A fogalmak alkalmazásuk során fedik fel valódi természetüket – a statikus izolált formájukban nem ragadhatóak meg, csak a gondolkodás élő folyamata során.” (Vigotszkijt idézi Clot és Prot 2003: 191.) A validációs eljárás, mint indirekt módszer lehetővé teszi, hogy az értékelés során a „fogalmak átalakulását” ragadják meg – felfedezve a jelölt diskurzusában a szakmai habitus sajátosságait, amelyek nyelvi ismertetőjegyekként a szakmaspecifikus zsargonok regisztereiből származnak. (Clot és Prot 2003: 189.)

Lamy elemzésében kritikusan jegyzi meg, hogy episztemológiai szempontból a jelöltek „tapasztalati alapú önelemzését” (l’auto-évaluation de l’expérience) lehetséges csupán validálni, hiszen maga a tapasztalat közvetlenül nem hozzáférhető. (Lamy 2007: 446.)

Vigotszkij nyomán Prot a fogalmak konceptuális elemzésének, a reprezentációk újraírásának két nagy lehetséges veszélyét tartja számon:

Az első, hogy a jelölt úgy gondolja, hogy az elvárás vele szemben az, hogy definiálja munkáját. Ez esetben a zsűri tagjai a portfólióban csupán a munkahelyi szabályok előírásait találnák, munkaköri leírásokat, vagy termelési előírásokat. Illetve, ha a jelölt a referencia dokumentumok előírásait veszi alapul, abban az esetben a tevékenységek absztrakt megfogalmazását nyújtja be. Ez esetben csupán a hivatalosan kodifikált tudás egyik (munkahelyi szabályzat - a munkahely által) vagy másik (referencia dokumentum - az oktatási szakemberek által) fajtáját reprodukálja mechanikusan, anélkül, hogy azokat a konkrét tapasztalattal összekötné.

A másik tipikus „félreértési lehetőség”, hogy a munkatevékenység produktumait alapul

véve, illetve a szimuláció módszerét alkalmazva kívánja bemutatni munkáját. Ez esetben az értékelők szintén meg vannak fosztva a konceptuális elemzés, illetve a fogalmak fejlődésének a vizsgálatától⁵. „Ugyanis a cselekvés önmagában lehet helyes, jól kivitelezett, még akkor is, ha helytelen felfogás, a fogalmak félreértelmezése kíséri.” (Clot és Prot 2003: 192.)

A konceptuális önelemzés két szintje

Az ismeretek dekontextualizálására való képesség, ami a saját tapasztalatok elemzése során a távolságtartás és az elméletekhez való kötődés formájában nyilvánul meg (elérve a meta-elemzés szintjét), a jelöltek számára a fogalmak teljesebb reprezentációjával jár együtt Alex Lainé szerint.

A dekontextualizált ismeret, mint általánosabb érvényű cselekvési potenciál hordozója, transzferálható eredetétől független kontextusokba is. Ezt nevezi Lainé második típusú tapasztalati elemzésnek (1. táblázat). Ezzel szemben áll azon jelöltek elemző munkája, akik nem tudnak kellően elszakadni a cselekvés eredeti kontextusától. Így ők csupán területfüggő, lokális szintű kompetenciával rendelkeznek az elemzés végén, a transzfer lehetősége nélkül. A két típusú elemzés között minőségi különbség van, amelyet az értékelés során is figyelembe kell venni. (Lényegében ezen szempontok figyelmébe zajlik a vizsgabizottság bírálati folyamat is, és a teljes vagy részleges validációs bizonyítvány megítélése a jelöltek által benyújtott portfóliókra.)

⁵ A korai elméleti munkáktól függetlenül, amelyek a szakirodalomban végig a reprezentációk kognitív újraírását hangsúlyozták, a francia Munkaügyi Minisztérium hatáskörébe tartozó végzettségek validációjának esetében 2002-2006 között kizárólag a szimuláción alapuló módszert alkalmazták, a szakmai vizsgák többségénél nem volt követelmény a konceptuális elemzés. A rendszer 2006. évi reformja után azonban általánossá vált a konceptuális elemzés követelménye.

1. táblázat: A tapasztalat feldolgozásának két szintje
(Forrás: Lainé, 2007, 261.)

1. típusú tapasztalati elemzés	2. típusú tapasztalati elemzés
Részleges reprezentáció	Teljesebb reprezentáció
Átélt tapasztalatok olyan halmaza, amelyhez viszonyítva a jelölt nem rendelkezik kellő távolságtartással, rálátással.	Kötődik az elmélethez. A fogalmazás eléri a meta-elemzés szintjét. A saját gyakorlathoz kötődő távolságtartás fontos szerepet játszik a tapasztalat elemzésében.
Lokális szintű cselekvési potenciál hordozója.	Általánosabb érvényű cselekvési potenciál hordozója.

Összegzés

A tanulmány gondolati ívének összefoglalásaként Karmiloff-Smith gondolatait szeretném idézni a reprezentációs újraírás kapcsán (Uő 1996: 280.): „A reprezentációs újraírás-modellje tulajdonképpen arról a csak emberre jellemző képességről szól, amelynek segítségével nem egyszerűen kihasználjuk humán és fizikai környezetünket, hanem belülről tudjuk gazdagítani önmagunkat elraktározott tudásunk kiaknázásával. A területen belüli és a területek közötti reprezentációs kapcsolatok bizonyítják, hogy kognitív rendszerünk rugalmas és kreatív legyen.

A reprezentációs újraírás általánosságban teszi valóban emberivé az emberi megismerést.”

Felhasznált irodalom:

- Aubret, Jacques és Gilbert, Patrick (2003): Valorisation et validation de l'expérience professionnelle. Párizs, Dunod edition.
- Benkei-Kovács, Balázs (2009): Az előzetes tudás elismerésének gyakorlata Franciaországban. Pedagógusképzés, 4. sz., 111-121.
- Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest, Gondolat kiadó.
- Clot, Yves és Prot, Bernard (2003): Expérience et diplôme: une discordance créatrice. L'Orientation scolaire et professionnelle. In: Revue de l'INETOP (Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle), 2. sz., 183-201.

- Csapó Benő (2004): Tudás és iskola. Budapest, Műszaki könyvkiadó.
- Fehér Péter (2004): Tudásmenedzsmentet támogató tényezők szerepe szoftverfejlesztő szervezetekben. Doktori (PhD) Disszertáció, Corvinus Egyetem, Információrendszerek Tanszék, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva (1998): A Delfi-módszer és alkalmazási lehetőségei a neveléstudományban. Magyar Pedagógia, 4. sz., 363-377.
- Karmiloff-Smith, Anette (1996): Túl a modularitáson - A kognitív tudomány fejlődéseméleti megközelítése. In: Pléh Csaba (szerk.): Kognitív tudomány, Budapest, Osiris kiadó, 254-281.
- Lainé, Alex (2007): L'accompagnement en VAE: un processus de connaissance et de reconnaissance de l'expérience. In: Neyrat, Frédéric (szerk.): La validation des acquis de l'expérience: la reconnaissance d'un nouveau droit. Broissieux, Éditions du Croquant, 249-262.
- Lamy, Yvon (2007): La VAE ou la preuve par l'expérience. In: Neyrat, Frédéric (szerk.): La validation des acquis de l'expérience: la reconnaissance d'un nouveau droit. Broissieux, Éditions du Croquant, 437-460.
- Mihály Ildikó (2007): Tacit tudás: egy kifejezés kialakulásának és alkalmazásának története. In: Új Pedagógiai Szemle, 3. sz., 149-154.
- Prot, Bernard (2003): Analyse du travail des jurys en validation des acquis: l'usage du référentiel. In: L'Orientation Scolaire et Professionnelle (szakfolyóirat), 2. sz., 219-243.
- Prot, Bernard (2007a): Expérience et référentiel: le problème de Galilée. In: Neyrat, Frédéric (szerk.): La validation des acquis de l'expérience: la reconnaissance d'un nouveau droit. Broissieux, Éditions du Croquant, 199-218.
- Prot, Bernard (2007b): Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation. In: IRES (szakfolyóirat), 3. sz., 101-125.
- Schwartz, Yves (2004): L'expérience est-elle formatrice? In: Éducation Permanente (szakfolyóirat), 1. sz., 11-24.
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics (1934) [2000], Gondolkodás és beszéd. Budapest, Trezor kiadó.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Márkus Edina:

Az általános célú felnőttképzési intézmények és programok kínálata két hazai régióban⁶

Háttér

A tudásalapú társadalom és gazdaság, Európa versenyképességének megerősítése, a munkaerő alkalmazkodási képességének és foglalkoztathatóságának javítása érdekében megnövekedett az igény a tudás hozzáférhetősége iránt. A gazdasági versenyképesség, a foglalkoztathatóság, a társadalmi befogadás, az aktív állampolgárság, a személyes fejlődés, azok a kulcsszavak, amelyek a felnőttképzés szerepe, jelentősége kapcsán előtérbe kerültek az elmúlt időszakban. Mind az általános képzés, mind a szakképzés fontossága elismert, azonban, megfigyelhető a szakképzés dominanciája. Ahogyan Pulay és munkatársai (2009) is megállapítják ezt a felnőttképzési rendszerek hatékonyságára vonatkozó munkájukban. *„A felnőttképzésen belül a szakképzés és a szakmai továbbképzés a meghatározó. A jogszabály említi ugyan az „általános célú felnőttképzést” is, de a gyakorlatban kevés olyan lehetőséget nyújt, amely biztosíthatná az ilyen jellegű képzések jelentős növekedését, jóllehet ezek a képzési formák lennének képesek pótolni az alapképzettségbeli hiányokat, ami pedig előfeltétele lenne a társadalmi hátrányok mérséklésének, ezzel együtt a felnőttképzés hatékonyságának* (Pulay és munkatársai 2009:10). Pulayék az akkor hatályos 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről jogszabályra utalnak, az új 2013. évi LXXVII. törvényben az általános képzés elnevezés nem is szerepel, az egyéb képzés kifejezést használják a jogszabályban az általános célú képzésekre.

Az általános célú felnőttképzés helyzete Magyarországon című kutatásunkban azt tűztük ki célul, hogy a felnőttképzés fontos szerepű, de kevésbé vizsgált területével az általános célú felnőttképzéssel foglalkozunk. A vizsgálatunk célja a hazai iskolarendszeren kívüli felnőttképzés általános célú képzései helyzetének feltárása egyrészt az intézmények, másrészt a programok oldaláról. A kutatásunk több elemű, meglévő nyilvántartások adataiból saját adatbázist képezzünk, és annak adatait elemezzük, ezen túl intézményvezetőkkel és szakértőkkel is interjú vizsgálatot folytatunk. A másodelemzés célja egy helyzetkép kialakítása az általános célú felnőttképzések számosságáról, az általános képzést nyújtó intézmények területi elhelyezkedéséről, az általános célú képzési

⁶ „A kutatás a TÁMOP 4.2.4. A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.”

programok tartalmáról, a résztvevők köréről. Az interjúk vizsgálatok eredményeképpen célunk az általános célú felnőttképzések tervezése és szervezése során felmerülő problémák, a képzések eredményességéhez szükséges feltételek (hálózatos működés, támogató közösségi környezet), a képzések tartalmi fejlesztésére szolgáló javaslatok, a képzéseket támogató jogi, adminisztratív és finanszírozási gyakorlatra vonatkozó vélemények megismerése.

Ebben a tanulmányunkban elsősorban statisztikai adatokra támaszkodva próbálunk képet vázolni a felnőttképzés, azon belül is az általános célú felnőttképzés hazai helyzetéről, mennyiségi jellemzőiről, területi különbségeiről.

Már az általános képzés fogalmának meghatározásakor, területének körülhatárolásakor eltérő nézeteket találhatunk. Néhányan leszűkítik az általános képzés területét a közművelődési intézmények tevékenységére. Mások, csak a kompetenciafejlesztést tekintik az általános képzésbe tartozónak. Van egy nagyon széles értelmezés is, az európai fogalom alapján, amely ide sorolja mindazokat a képzéseket, amelyek nem szakmai célúak, akár iskolarendszerben akár iskolarendszeren kívül zajlanak. Így fontosnak véljük, hogy az általános képzés fogalmát körüljárjuk és rámutassunk arra, hogy mi melyik értelmezést tartjuk irányadónak.

A fogalom meghatározásakor több megközelítés lehetséges. Egyrészt a funkcionális-intézményi megközelítés. Ebben az esetben szélesebb értelmezésben az iskolarendszerű felnőttoktatás alap- és középfokú végzettséget nyújtó képzéseit is az általános képzés körébe sorolhatjuk. Emellett az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés jelenleg már nem hatályos 2001-es felnőttképzési törvény terminológiája szerinti területeket tekintve, amely a képzéseket tartalom szerint szakmai, nyelvi és általános célúakra osztotta, az általános képzéseké az egyik terület.

Másrészt a célra, tartalomra irányuló meghatározás. Sz. Tóth (é.n.) szerint az általános felnőttképzés tevékenységi körébe tartozik a szakmától független, ugyanakkor több foglalkozási körben is alkalmazható, általános ismeretek és készségek oktatása, fejlesztése. A tartalmi közelítésű fogalom meghatározások közé sorolhatjuk a 2013. augusztus 31-ig hatályos 2001. évi CI-es törvény a felnőttképzésről és az azt követő 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről értelmezését is, az új törvényben az egyéb képzés fogalmat találjuk. A 2001. évi CI. törvény szerint az általános képzés *„olyan képzés, amely az általános műveltség növelését célozza, amely hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához”* (2001. évi CI. törvény.... 2001, 11417). A 2013. évi LXXVII. törvény szerint egyéb képzés *„olyan képzés, amely az általános műveltség növelését, megnevezhető szakképesítéshez, szakmai végzettséghez vagy nyelvi képzettséghez nem köthető kompetenciák fejlesztését célozza, hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához”* (2013. évi LXXVII..., 2013, 54682). A két

meghatározás között apró különbségek vannak, de lényegében ugyanazokat az elemeket tartalmazzák.

A következőkben a hazai akkreditált felnőttképzési intézmények és akkreditált képzési programok vizsgálatát kíséreljük meg, először az országos adatokat tekintjük át, majd két régió felnőttképzési intézményeit és tevékenységüket vizsgáljuk.

Az elemzés során a következő nyilvántartásokat (2013. évi adatok alapján) használjuk:

- Felnőttképzési intézmények nyilvántartása – Nemzeti Munkaügyi Hivatal
- Akkreditált intézmények listája - Nemzeti Munkaügyi Hivatal (FAT által akkreditált intézmények)
- Akkreditált képzési programok listája – Nemzeti Munkaügyi Hivatal (FAT által akkreditált programok listája)

Ezek a nyilvántartások 2013 szeptemberéig teljes képet nyújtanak a Magyarországon működő intézményekről. A nyilvántartás a felnőttképzést végző intézmények számára kötelező volt, az intézményi és programakkreditáció választható. Az akkreditáció megszerzése, a szabályozás révén elvárt magasabb minőségi követelményeken túl a támogatott képzések és az adómentesség elérése miatt is hasznos volt. Azért a múlt idő, mert a 2013. szeptember 1-től hatályos 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről új helyzetet teremtett, a nyilvántartás szerepét az engedélyeztetési eljárás, a képzési programok akkreditációját a programkövetelmények nyilvántartásába való bekerülés vette át. Azonban azért tartjuk hasznosnak a 2013-as helyzet áttekintését, mert egy utolsó képet kaphatunk. A Felnőttképzési intézmények nyilvántartása a hazánkban működő felnőttképzést végző szervezeteket tartalmazza. Az Akkreditált intézmények nyilvántartásában a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről és kapcsolódó rendeletei szerint akkreditációt kezdeményező és azt elnyerő intézmények szerepelnek, számunkra elsősorban a szervezetek területi adatai informatívak. Az Akkreditált képzési programok nyilvántartása a programok elnevezésén túl, az óraszámot, valamint az akkreditáló intézmény alapadatait tartalmazza. Csak azokra az intézményekre és képzési programokra vonatkozik a vizsgálatunk, amelyek a fenti nyilvántartásokban szerepelnek.

Van előzménye a vizsgálatunknak Koltai (2005a, 2005b) és Farkas és munkatársai (2012) 2005-ben és 2011-ben végeztek kérdőíves felmérést az akkreditált intézmények körében. A kérdőívük lehetőséget adott számos információ begyűjtésére a szervezetektől (működési jellemzők, gazdálkodási adatok, vélemények a szabályozásról), a felméréssel elérték az adott időszakban akkreditált intézmények 20-35 %-át (Koltai a 35%-át, Farkas és munkatársai a 20 %-át).

A Nemzeti Munkaügyi Hivatal akkreditált intézmények és programok nyilvántartása révén egy az intézmények teljes körére kiterjedő, de statikus képet kapunk, elsősorban a kínálatot tudjuk vizsgálni. Azt nem tudhatjuk meg, hogy ezek az intézmények milyen intenzitással,

milyen minőségi jellemzők mentén működnek. Az egyes akkreditált képzési programok milyen gyakorisággal vannak meghirdetve, hány felnőttet érnek el. Az azonban kiderül, hogy a vizsgált régiókban hány és milyen típusú szervezet vállalkozott akkreditációra, és milyen jellegű képzési programokat akkreditáltak, tehát hogy milyen a potenciális intézményi- és programkínálat a felnőttek számára.

A következőkben az általános – szakmai – nyelvi képzések arányaira, számosságára, tartalom szerinti elemzésére, a regionális különbségekre, valamint a képzéseket indító szervezetek gazdálkodási forma szerinti jellemzőire fókuszálunk. Az általános célú képzések állnak vizsgálatunk középpontjában, így ebből a szemszögből közelítve nézzük meg, hogy két eltérő társadalmi-gazdasági háttérű régióban hogyan alakul az intézményi- és programkínálat.

Azt feltételezzük, hogy az intézmények között az állami- és civil szervezetek aránya a hátrányosabb helyzetű térségekben magasabb. Továbbá az az előfeltevésünk, hogy a hátrányosabb helyzetű Észak-alföldi régióban az általános képzések aránya magasabb. Az általános képzéseken belül pedig a felzárkóztató jellegű (alap-, és kulcskompetencia fejlesztő, munkaerő-piaci elhelyezkedést segítő) képzések a jellemzőbbek.

A vizsgálat módszertana

A módszertant tekintve az elemzést az említett nyilvántartások használatával végeztük. A nyilvántartások megyei besorolása több esetben pontatlan volt, így azok javítása után készült az adatbázis építése és az elemzés. Mindkét nyilvántartást a saját elemzési szempontjainknak megfelelően kódoltuk és saját adatbázist hoztunk létre. A következőkben ezeknek a saját adatbázisoknak az adatait elemezzük. Az intézmények esetében kódolást végeztünk területi elhelyezkedés, szektor és gazdálkodási forma szerint, a képzési programok esetében szintén az akkreditáló szervezet szektora, gazdálkodási formája, a képzés célja, az általános és szakmai célon belüli céljai, valamint az óraszámok tekintetében. A programok csoportosítása, kódolása a képzés elnevezések tartalmi elemzésén alapult a szakmai, nyelvi és általános három kategóriát alkalmazva. Számos esetben dönteni kellett a képzés szakmai és általános jellegéről, például a járművezetői képzések A és B kategóriái az általános képzés kategóriájába kerültek a C, D, E és továbbiak a szakmaiba. A digitális írástudás, az alap szintű felhasználói informatikai képzések az általános képzésbe, de a magasabb óraszámú, specializáltabb informatikai képzések a szakmai csoportba lettek sorolva.

Az általános képzéseket is tovább próbáltuk csoportosítani, az adatbázis áttekintése után, az általános képzésen belül a következő kategóriákat határoztuk meg: alapképzettség fejlesztő, felzárkóztató; kulcskompetencia fejlesztő; komplexebb kompetencia fejlesztő; több területen használható ismereteket nyújtó; személyiségfejlesztő; munkaerő-piaci elhelyezkedésre összpontosító; szabadidős tevékenység; autóvezetés. A több területen

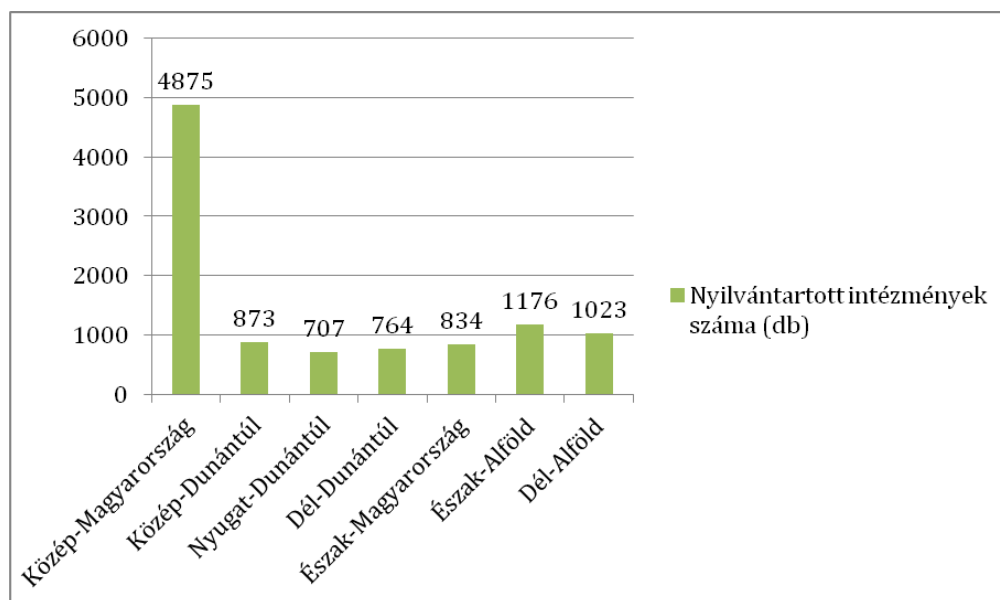
használható ismereteket nyújtó csoportba olyan képzések kerültek, amelyek, döntően ismeretalapúak, nem köthetők foglalkozáshoz, akár a mindennapi életben mindenki számára hasznosak lehetnek, pl. elsősegély-nyújtási ismeretek, tűzvédelmi ismeretek. A járművezetői képzéseknek azért hoztunk létre önálló kategóriát, mert, ha besoroltuk volna valamely előbbi csoportba nagyon megemelte volna a számát az abba tartozó képzéseknek. A kulcskompetencia képzéseken belül az alábbi kategóriákat határoztuk meg, összhangban az EU ajánlásában (Az Európai..., 2006) meghatározott kulcskompetencia területekkel (kivéve a kommunikáció idegen nyelven területet), azt kiegészítve egy komplex, több kulcskompetenciát fejlesztő kategóriával: megtanulni tanulni; kommunikáció; digitális kompetencia; vállalkozói kompetencia; kulturális kompetencia; társas- és állampolgári kompetencia; matematika-, természettudományi- és technológiai kompetencia; komplex kompetencia fejlesztés. A komplex kategória alkalmazása azért vált szükségessé, mert több képzés nem egy, hanem több kulcskompetencia-terület fejlesztését tűzte ki célul.

Általános helyzetkép

Az adatokat 2013 szeptemberi és decemberi időszakból vesszük. Az akkreditált intézmények és programok adatbázisainak adatállománya kis mértékben változott 2013 szeptembere és decembere között, szinte minden esetben a decemberi állapot szerinti adatokkal dolgoztunk, ezeket az egyes ábrákon fel is tüntetjük.

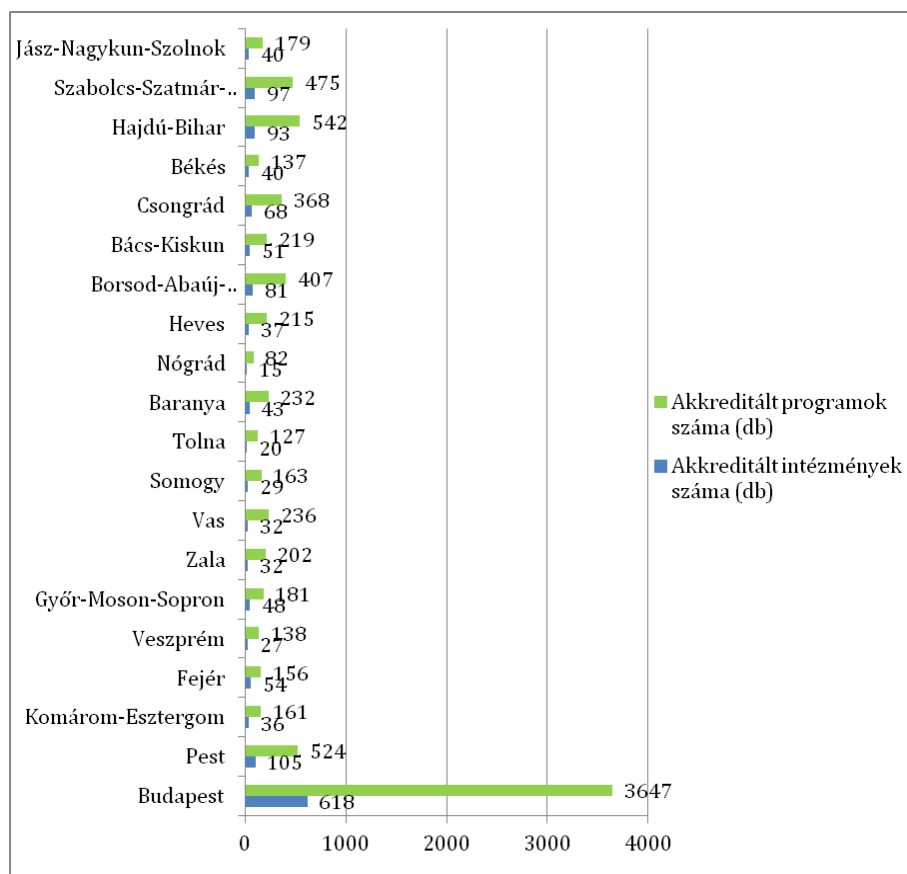
A Felnőttképzési intézmények nyilvántartása szerint nyilvántartott intézmények száma: 10 264 (2013. szeptember). A regionális megoszlást az 1. számú ábrán láthatjuk.

1. ábra Nyilvántartott intézmények száma régiónként (db), (NMH – Felnőttképzési intézmények nyilvántartása 2013. szeptember 04.)



A FAT által akkreditált intézmények adatbázisa szerint az akkreditált intézmények száma: 1566. A FAT által akkreditált képzési programok adatbázisa szerint az akkreditált képzési programok száma: 8391. Az intézmények és programok budapesti és megyénkénti számait a 2. számú ábrán láthatjuk. A területi besorolásnál az intézmény székhelyét és a képzési programot akkreditáltató intézmény székhelyét vettük alapul.

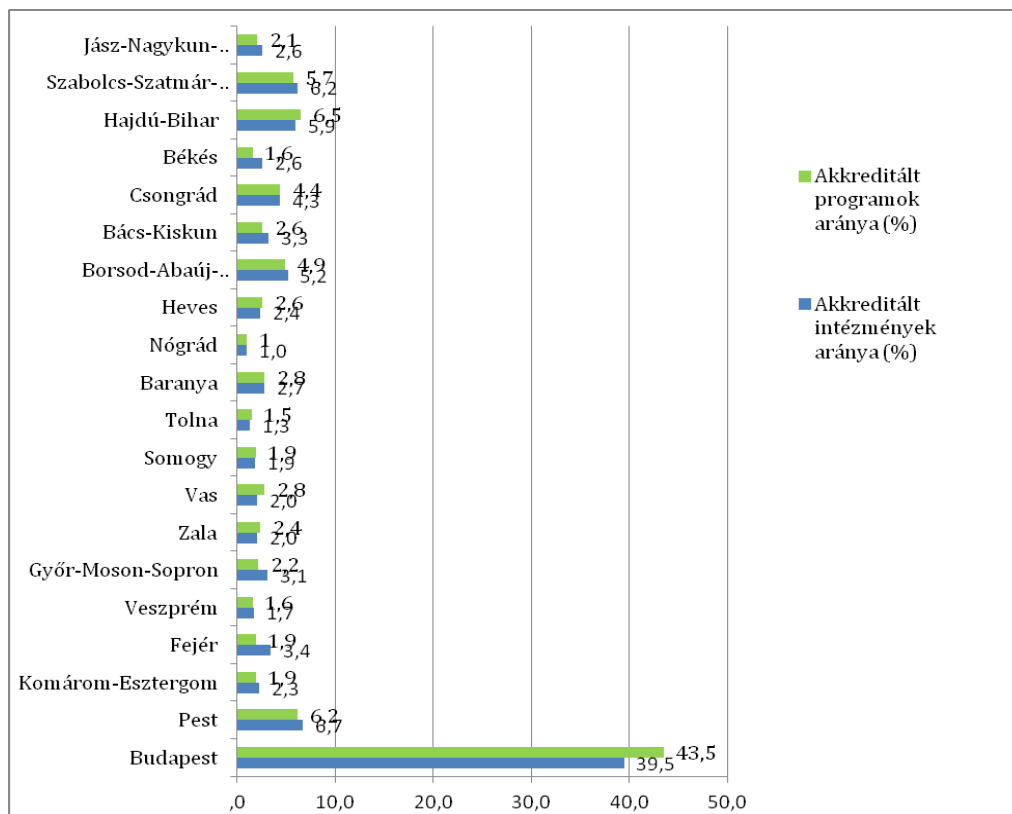
2. ábra Akkreditált intézmények, programok száma Budapesten és megyénként (db), (NMH - FAT nyilvántartás 2013. december területi besorolások javítása után)



Mint látható Budapesten és Pest megyében, valamint a három Tiszántúli, hátrányosabb helyzetű régió megyéiben (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Borsod-Abaúj Zemplén és Csongrád) magas az akkreditált intézmények és akkreditált programok száma.

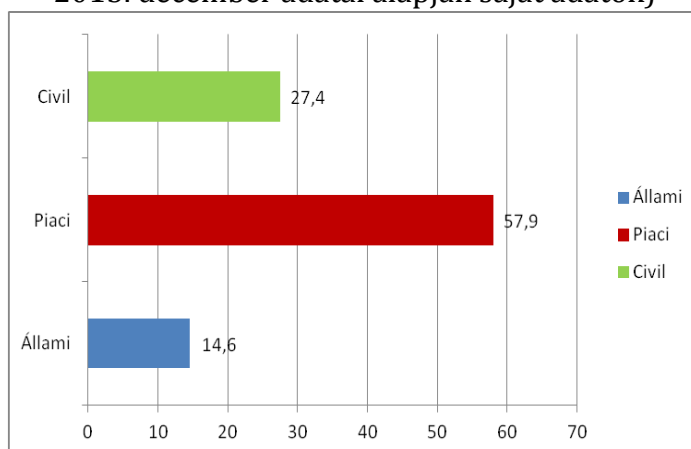
Ha az intézmények és programok arányait tekintjük (3. ábra), akkor azt tapasztalhatjuk, hogy az intézmények arányában alakulnak a programok is, némi eltérést tapasztalhatunk a magasabb intézményi arányú megyékben, valamint Budapesten, amely esetében nagyobb arányban találjuk a programokat az intézményi arányokhoz viszonyítva.

3. ábra Akkreditált intézmények, programok aránya Budapesten és megyénként (%), (NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján)



Ha az általános helyzetet tekintjük érdemes azt megnézni, hogy az akkreditált intézmények milyen szektorba sorolhatók, milyen gazdálkodási formájúak, milyen arányban vannak jelen piaci-, állami- és civil szervezetek. Ezt mutatja a 4. ábra.

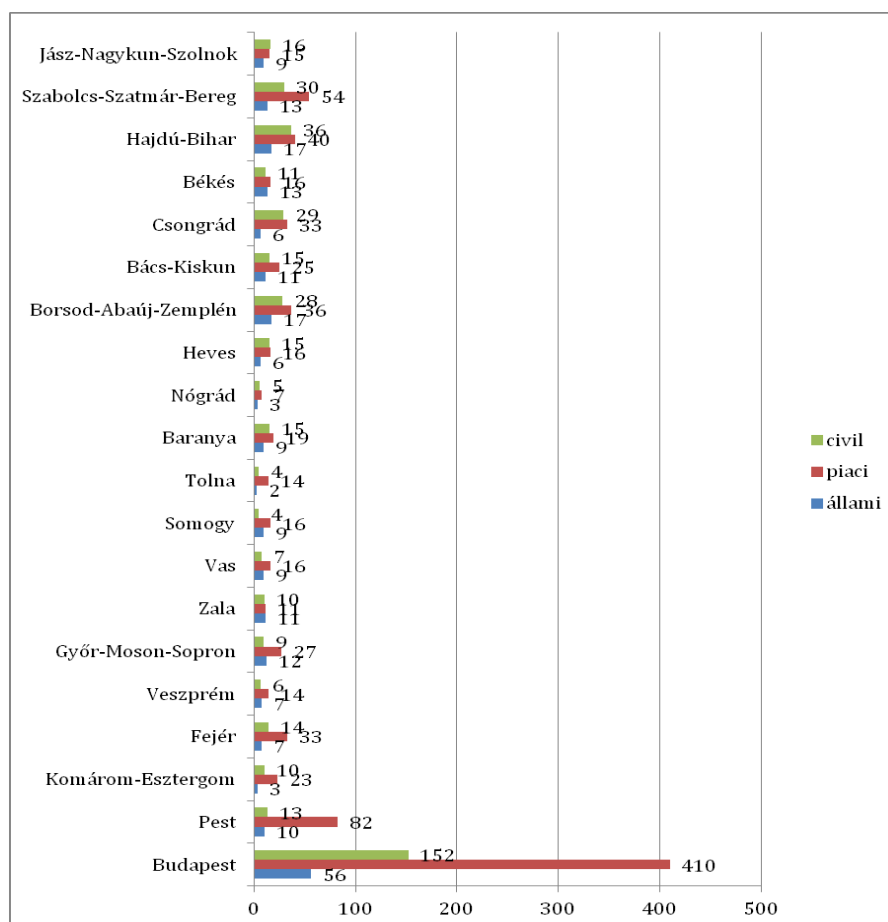
4. ábra Az akkreditált intézmények aránya szektor szerint (%), (NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)



Ezt a képet megyei bontásban nézve (5. ábra) elemszámokat tekintve, mivel megyénként 100 alatti a szervezetek száma, is az látható, hogy a piaci szervezetek vannak túlsúlyban, azonban, több megyében a civil szervezetek száma is magas, döntően a hátrányosabb helyzetben lévő megyékben (Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Csongrád, Heves, Baranya). Ez utalhat a civil szervezetek esélykiegyenlítő szerepére. A hátrányos helyzetű felnőttek képzésében és foglalkoztatását elősegítő programjainak megvalósításában jelentős szerepe van a civil szervezeteknek.

Több szerzőnél olvashatjuk (Györgyi 2006; Juhász 2009; S. Arapovics 2011), hogy a civil szervezetek jelentős szerepet töltenek be olyan csoportok (fogyatékkal élők és a hátrányos helyzetű csoportok) képzésében, amelyeket a piaci szervezetek a profitérdekeltségük miatt, az állami szervezetek a résztvevők komplex igényei miatt nem tudnak és/vagy akarnak a célcsoportjuknak tekinteni. Ez a felismerés már az 1970-es években megjelent a nonprofit szervezetek társadalmi-gazdasági szerepének vizsgálatakor, Etzioni (1973) elsők között mutatott rá a nonprofit szervezetek speciális ellátó szerepére a társadalomban. Etzioni szerint a civil társadalom szervezetei képesek ellensúlyozni, mind a piac, mind az állami szektor hibáit; ezek a szervezetek felismerik azokat a területeket, ahol sem a piac, sem az állam nem képes vagy nem akar tevékenykedni, így egy kiegészítő (szolgáltató) szerepet is ellátnak.

5. ábra Az akkreditált intézmények száma szektor és megyék szerint (db),(NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)



Az akkreditált képzési programok száma 8391 db, ebből 2118 db általános képzés (25,2%), 4893 db szakmai (58,3%), 1380 db nyelvi képzés (16,4%), az arányokat tekintve tehát a szakmai képzések vannak túlsúlyban. Ha csak az általános képzéseket⁷ tekintjük, azon belül a kulcskompetencia fejlesztő képzések emelkednek ki (34, 3 %), valamint a komplexebb kompetencia fejlesztő (18,7 %) és a több területen használható ismereteket nyújtó (17,1 %) képzések aránya magasabb.

⁷ Az általános képzésen belül, ahogyan a módszertanra vonatkozó részben ismertettük, a következő kategóriákat határoztuk meg: alapkompétencia fejlesztő, felzárkóztató; kulcskompetencia fejlesztő; komplexebb kompetencia fejlesztő; több területen használható ismereteket nyújtó; személyiségfejlesztő; munkaerő-piaci elhelyezkedésre összpontosító; szabadidős tevékenység; autóvezetés.

Az általános célú felnőttképzések két hazai régióban

A két régió felnőttképzési akkreditált intézményeinek és programjainak elemzése előtt érdemes összevetni gazdasági, társadalmi helyzetüket.

Az Észak-alföldi régió fekvését tekintve speciális helyzetben van. Miközben egy része az ország legkeletibb fekvésű területe, addig más részei benyúlnak egészen az ország középső részeire is. A régió természetföldrajzi szempontból viszonylag egységes terület, de a régiót alkotó megyék elhelyezkedését vizsgálva nagy különbségeket találhatunk. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, egyedüli módon az országban, három szomszédos országgal is határos, több mint 300 km-es határszakaszon. Hajdú-Bihar megye jelentős hosszúságon határos Romániával, Jász-Nagykun-Szolnok megye azonban nem rendelkezik határszakaszokkal, az ország belsejében azonban hat, régió kívüli megyével is határos.

A Közép-dunántúli régió a Dunántúl középső részén helyezkedik el. Közigazgatásilag három megye, Fejér, Veszprém és Komárom-Esztergom megye alkotja. A régió földrajzi helyzete kedvező, területe a Bécs-Pozsony-Győr-Budapest, valamint a Velence-Trieszt-Ljubljana fejlődési tengely mentén helyezkedik el. A közeli Budapest és Győr hatására az európai fejlődési trendek közvetlenül és erőteljesen alakítják a régió fejlődését. A régió határos Szlovákiával végighúzódik rajta a Dunántúli középhegység, melynek meghatározó szerepe van a rendkívül színes településszerkezet kialakulásában.

Az Észak-alföldi régió településszerkezetét tekintve a mezővárosok száma kiemelkedően magas, míg a falvak száma a nyugati területekhez képest nagyon ritka. A régió belül is nagy eltérések figyelhetők meg. Míg Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében mezővárosias, addig Jász-Nagykun-Szolnok megyében aprófalvas, tanyás településszerkezet jellemző.

A Közép-dunántúli régióban aprófalvas, kisvárosias településszerkezettől a mezővárosias, nagyobb falvas településszerkezetig minden megtalálható. A terület négy megyei jogú várossal rendelkezik (Székesfehérvár, Dunaújváros, Veszprém, Tatabánya).

A magyar gazdaság tulajdonformák és vállalatméret szerinti kettőssége az ország területi szerkezetében is megjelenik. Határozott különbségek rajzolódnak ki területileg az ország gyorsan növekvő, a külföldi tőkebefektetések által preferált központi és nyugati területei, valamint a külföldi tőkeáramlásból és a növekedésből javarészt kimaradó keleti régiói között.

Az Észak-alföldi régiót mind a centrum-periféria, mind a kelet-nyugati egyenlőtlenségek hátrányosan érintik. Az Észak-alföldi régió gazdasági helyzetét általánosan jellemzi, hogy a GDP-ből és a működő gazdasági szervezetekből való részesedése elmarad a területi, illetve népességi arányoktól (KSH 2008). Megyei lebontásban a keleti megyék a rangsor végén helyezkednek el.

A Közép-dunántúli régióban gazdaságilag kedvező helyzetben van az ország más régióihoz képest mind a GDP, mind a különböző vállalkozások számát tekintve, ám ezt az előnyös

képet csak néhány gazdaságilag kedvező helyzetben levő kistérség biztosítja, miközben a kistérségek egy jelentős részében komoly problémák mutatkoznak a gazdasági teljesítmény területén.

Az Észak-Alföld lakosságának természetes szaporodása sokkal kedvezőbb képet mutat, mint bármelyik másik régióé. A magas születésszám ugyanakkor önmagában semmiképpen sem nevezhető feltétlen előnynek, sőt – mivel általában szegényebb térségekre jellemző – gyakran súlyos gazdasági és szociális problémákkal társul. Az Észak-alföldi régió mindhárom megyéjében a munkanélküliség hivatalos elismerése óta folyamatosan és magasan az országos átlag felett van az állástalanok aránya (KSH 2008; KSH 2013).

Ezzel szemben a Közép-dunántúli régió foglalkoztatottsági helyzete kedvezőbb az országosnál, de jelentős belső egyenlőtlenségeket takar. A foglalkoztatási ráta, és az aktivitási arány magasabb az országosnál, a foglalkoztatottság itt a Közép-magyarországi és a Nyugat-Dunántúli régió után a legmagasabb. A munkanélküliségi ráta, pedig alacsonyabb az országos átlagnál. A régióban az 1990-es évek elején megindult gazdasági növekedés következtében mára magasabb a foglalkoztatottak aránya az országosnál.

A két régióra jellemző demográfiai, területi, gazdasági adatokat az 1. számú táblázatban foglaltuk össze.

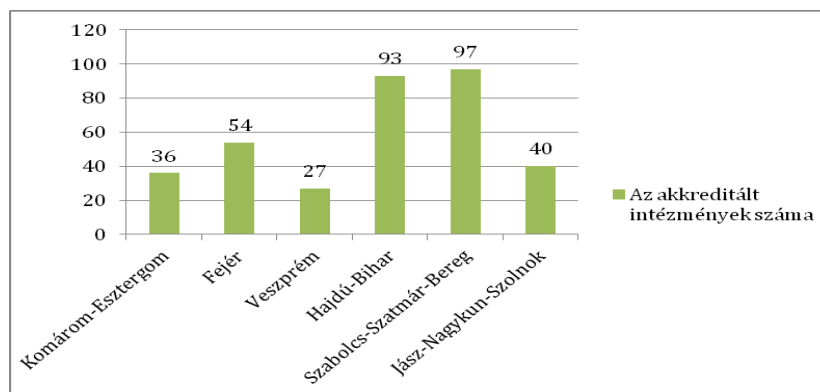
1. táblázat Az Észak-alföldi és a Közép-dunántúli régió demográfiai, területi, gazdasági adatai, (Forrás: Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer, KSH-STADAT)

<i>Területi egység</i>	<i>Észak-alföldi Régió</i>	<i>Közép-dunántúli Régió</i>
<i>Terület</i>	17 729 km ²	11 116 km ²
<i>Lakónépeség (2013)</i>	1 491 659 fő	1 074 702 fő
<i>Régióközpont</i>	Debrecen	Székesfehérvár és Veszprém
<i>Megyék</i>	Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg	Komárom-Esztergom, Fejér, Veszprém

<i>Települések száma</i>	389	401
<i>Megyei jogú városok</i>	Debrecen, Szolnok, Nyíregyháza	Székesfehérvár, Tatabánya, Dunaújváros, Veszprém
<i>Egy főre jutó bruttó hazai termék (ezer Ft) (2012)</i>	1817	2485
<i>Munkanélküliségi ráta (%) (2013)</i>	14,4	8,8

Ha a két régió intézményeinek számát tekintjük, azt tapasztalhatjuk, hogy az Észak-alföldi régióban jóval magasabb az akkreditált intézmények száma. A megyénkénti csoportosításban Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a legmagasabb az intézmények száma (6. ábra).

6. ábra Az akkreditált intézmények száma megyénkénti bontásban (db), (NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján)



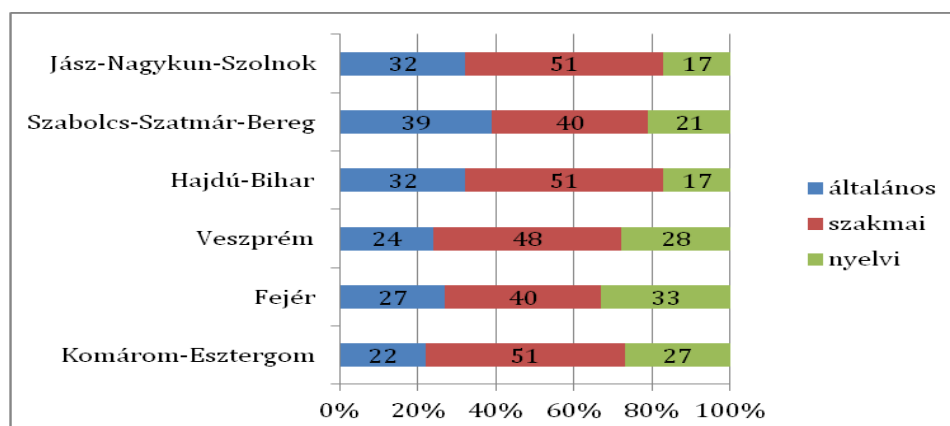
Az akkreditált képzési programok száma jóval magasabb az Észak-alföldi régió megyéiben (2. táblázat). Ez érthető, hisz az intézményszám is magasabb, de míg az intézmények száma alig kétszeres megyei összehasonlításban, az intézményekhez kapcsolódó képzési programok száma akár háromszor több.

2. táblázat Az akkreditált programok száma megyénként (db), (NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján)

Terület	Az akkreditált képzési programok száma
Komárom-Esztergom	161
Fejér	156
Veszprém	138
Közép-Dunántúl	455
Hajdú-Bihar	542
Szabolcs-Szatmár Bereg	475
Jász-Nagykun-Szolnok	179
Észak-Alföld	1196

Ha tartalmilag tekintjük és az akkreditált általános-szakmai-nyelvi képzések arányait nézzük megyénként, akkor megállapíthatjuk, hogy a szakmai képzések a dominánsak szinte mindenhol, azonban a nyelvi és általános képzések esetében van eltérés az arányokban. A nyelvi képzések a Közép-dunántúli régió megyéiben magasabb arányúak, míg az általános képzések az Észak-alföldi régió megyéiben kiemelkedő arányúak, különösen Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, ez az igényekre, keresletre való reagálásként is felfogható (7. ábra). A nyelvi képzések, kivéve az egyes Európai Unió által támogatott programokat (pl. Tudásod a jövőd program) keretében szervezettek, általában önköltségesek és épp a Közép-dunántúli régió kedvezőbb gazdasági helyzete magyarázhatja, azt hogy ott nagyobb arányúak a nyelvi képzések, a fizetőképes kereslet nagyobb lehet ilyen típusú képzésekre. Tehát az előfeltevésünk, hogy az általános képzések jellemzőbbek a hátrányos helyzetű térségekben igazolódott.

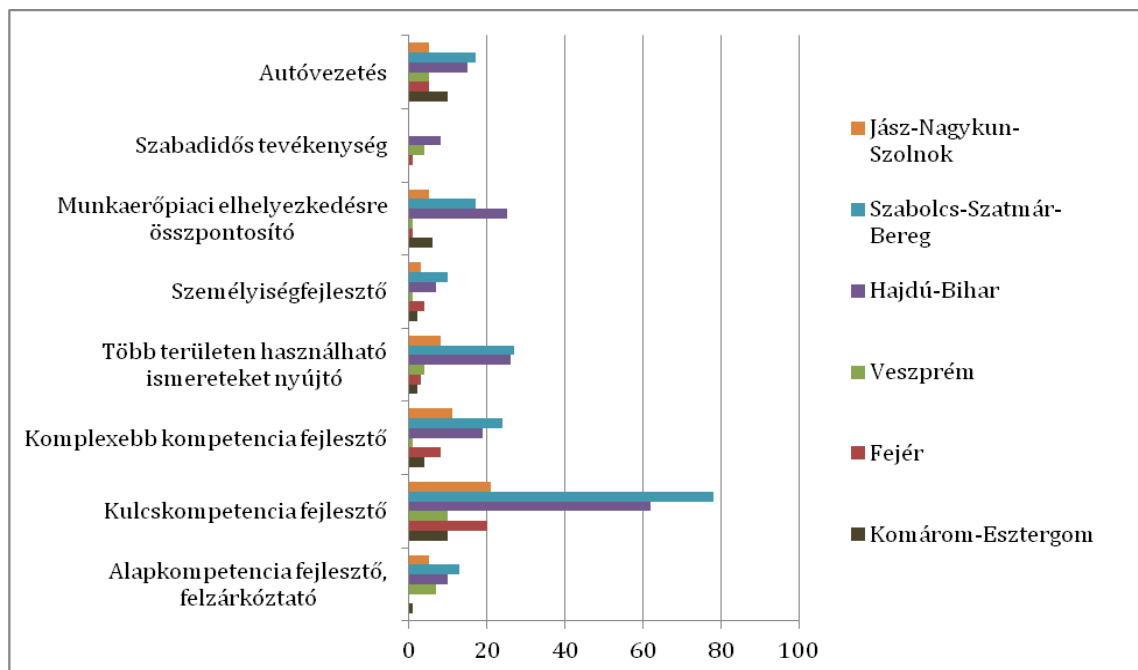
7. ábra Az akkreditált képzési programok arányai képzési cél és megyénkénti bontásban (%), (NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)



Ha kifejezetten az általános képzéseket tekintjük, tehát, hogy az általános képzéseken belül mely képzési célok a meghatározóak, akkor a 8. ábrán látható képet kapjuk. A kulcskompetencia fejlesztő képzések emelkednek ki. A szabadidős- és személyiségfejlesztő képzések alacsony száma arra vezethető vissza, hogy számos képzés ezen a területen nincs akkreditálva, így nem lehet ebben a körben. Meglepő azonban az alapkompentencia fejlesztő, felzárkóztató képzések alacsony száma, bár az látszik, hogy számosabban az Észak-alföldi régióban találkozhatunk ilyen jellegű képzésekkel.

Feltételezésünk így részben teljesült, mert a kulcskompetenciafejlesztő képzések meghatározóak, de az alapkompentencia fejlesztő, felzárkóztató és a munkaerő-piaci elhelyezkedést segítő képzések a vártnál alacsonyabb számban fordulnak elő.

8. ábra Az általános képzések tartalmi csoportosítása megyénként (db) (N=526), (NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)



Összegzés

A tanulmány egy rövid áttekintést nyújthat az országos helyzetet érintően és a két régió vonatkozásában. A 2013-as adatok elemzése révén egy utolsó képet kaphatunk, mert a 2013. évi LXXVII. törvény új szabályozási környezetet teremtve, új engedélyeztetési és programnyilvántartási követelményeivel változást hoz. 1-2 év múlva lesz érdekes összehasonlítani a 2013-as törvény hatására kialakuló és az azt megelőző helyzetet, és megvizsgálni a hasonlóságokat, különbségeket. A két régió választása tudatos volt, feltételezve az eltérő társadalmi és gazdasági háttérből fakadóan eltéréseket. Az előfeltevéseink jórészt igazolódtak.

Felhasznált irodalom:

- Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006) AZ Európai Unió Hivatalos Lapja Magyar nyelvű kiadás L 394, 49. évfolyam, 2006.12.30. 10-18.
- Etzioni, Amitai (1973): The Third Sector and Domestic Missions. Public Administration Review, 33. 2: 314-323. p.
- Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett- Kulcsár Nárcisz – Leszkó Hajnalka (2011): A akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési jellemzői. SZTE Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézet, Szeged
- Györgyi Zoltán (2006): A civil szervezetek hiánypótló szerepe. Educatio, 2. szám 305–319.
- Juhász Erika (2009): A felnőttképzési célú civil szervezetek és eredményességük Magyarországon. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek: VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen 380-384.
- Koltai Dénes (2005a): Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- Koltai Dénes (2005b): Felmérés a hazai felnőttképzési szervezetek akkreditált programjainak helyzetéről. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- Központi Statisztikai Hivatal (2008): A GDP területi különbségei Magyarországon, 2006. Statisztikai Tükör 90. sz. Debrecen, Központi Statisztikai Hivatal
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): A gazdasági folyamatok regionális különbségei, 2012 Debrecen, Központi Statisztikai Hivatal
- Pulay Gyula – Kiss Daisy – Jánossy Dániel (2009): A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. Budapest, Állami Számvevőszék Kutatóintézet
- S. Arapovics Mária (2011): A közösség tanulása. ELTE az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest
- Sz. Tóth János (é.n.): Az általános felnőttképzés fejlesztési koncepciója. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság
http://www.nepfoiskola.hu/MNT_hu/downloads/dokumentumok/archiv/felnkep.rtf
Letöltés ideje: 2013. 07.12.
- 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről In: Magyar Közlöny 2001. évi 153. szám 11412-11418. p.
- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről In: Magyar Közlöny 2013. évi 96. szám 54681-54701. p.

Szabó József – Kenyeres Attila:

A helyi televíziók szerepe a személyes tanulásban⁸

Bevezetés

A digitalizáció kora új kihívásokat jelent azoknak a kutatóknak, akik a média hatékonyságáról, az üzenetek átviteléről szeretnének ismereteket szerezni. A hagyományos print média esetén viszonylag egyszerű volt a helyzet, mivel az eladott példányszámok alapján lehetett következtetni az olvasók számára. Már ebben az esetben is figyelembe kellett venni korrekciós tényezőket, mert az újságokat nemcsak a vásárlók, hanem mások is olvassák, például munkahelyen a kollegák, vagy könyvtárakban és egyéb helyszíneken. Emellett az egyes cikkekről, azok olvasásáról és értékeléséről csak közvetett módon lehet némi információt szerezni, amelyek valóságtartalma megkérdőjelezhető. A könyvek esetén a helyzet valamivel egyszerűbb, mert itt a vevőt olvasóként is kezelhetjük, de itt is felmerül a többszemélyes használat.

Az elektronikus média teljesen új helyzetet teremtett. Tényleges közönségkutatásra nagyon kevés példa született, mivel nehéz definiálni a kutatás pontos célját, az egzakt változókat, a módszereket és a mérés folyamatát. A jelenleg használt gyakorlati közönségkutatás a strukturalista iskola szemléletét követve inkább közönségmérést jelent, hiszen a kutatási megközelítés ebben az esetben alapvetően a mennyiségi szemléletre fókuszál: mennyien, milyen arányban, milyen összetételben néznek, fogyasztanak, használnak média termékeket. A közönségmérés egyik új kihívása a televíziós nézőközönség és a hozzá kapcsolható közösségi média aktivitásának összekapcsolása.

Philip M. Napoli egyik friss tanulmánya a televíziós programok értékének meghatározásával foglalkozik az átalakuló és fejlődő közönségpiacon. Eszerint alapvetően két fő trendet azonosíthatunk a televíziós közönségmérés esetében: az egyik a megszokott kontaktus számot, az elért közönséget mérő megközelítés, a másik pedig a közönséget jellemző, fogyasztás minőségét mutató információ (pl. bevonódás (engagement)) mérése és kvantifikálása. Ez utóbbi meghatározására tűnt fel a közösségi médiában a televíziós programok és műsorszámok kapcsán zajló nézői beszélgetések elemzése és értékelése. (Napoli 2011)

A digitális videórögzítő (DVR) nyújtotta kényelmi késleltetett nézés funkcióval együtt megjelent a közönségmérési adatok késleltetett, időben eltolt nézéssel korrigált

⁸ A tanulmány a „Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás (2011-2014), OTKA (K-101867). A kutatás vezetője Prof. Dr. Kozma Tamás.” kutatás keretében készült.

eredményeinek közzététele is. 2007 óta használják az USA piacán az ún. C3 rating-et, ami a sugárzás időpontját követő három napban megnézett műsorokkal korrigált nézettségi adatot tartalmazza.

Bár a DVR nézettségmérésbe való integrálása meghatározó lépés, tudjuk, hogy emellett a platformok diverzifikálódásának jelensége jelenti az igazán komoly kihívást: mérni szeretnénk a televíziós tartalmak fogyasztását és közönségét a PC-n, laptopon, tableten, mobiltelefonon ebookon, karórán, a gépkocsik multifunkciós egységein, stb.

A konvergencia korában gyakorlatilag minden összetart: a tartalmak, a technológiák, a szolgáltatások, az eszközök, a fogyasztói szokások. A média működtetőinek, a tartalomszolgáltatóknak egy-egy kampány végén lényegében csak néhány adatra van szükségük, elsősorban arra kíváncsiak, hogy mennyi embert értek el, milyen költség mellett. Ezt az információt jelenleg egy-egy médiatípus esetében többé-kevésbé meg is kapják, de ha egy kampányban több médiumot alkalmaznak, akkor az adatok megfelelő értékelése és összehasonlítása nem történik meg. Így a szolgáltatók nem rendelkeznek valós tényekkel arról, hogy az adott információs csomagot valójában hányan dolgozták fel. A valódi hatékonyság ismeretének hiánya milliárdokba kerül a szolgáltatóknak. A tudományos vizsgálat mellett tehát a gazdaság szempontjából is igen fontos ismeretekről van szó.

A médiatípusokon átnyúló (cross-over) kutatások szembetűnő hiánya arra enged következtetni, hogy vagy nincsenek olyan szereplők a média működtetői és felhasználói között, akinek érdeke fűződne a médiatípusok együttes hatékonyságának értékeléséhez, vagy nincsenek hatékony modellek a mindenki számára elfogadható mérésekhez. A keresztmérések bonyolult módszertani és technikai kérdések sorát vetik fel, ugyanakkor a tartalomszolgáltatók fejével gondolkodva nehéz elképzelni, hogy ne volna vonzóbb egy olyan mediamix, amelynek pontosan ismerhető az elérés, a célcsoporton belüli találati valószínűsége, illetve nagyobb a hatékonysága, mint az eltérő módszertanú, szemléletű és megbízhatóságú külön-külön méréseké.

Erre a helyzetre reagálva indították útjára a kereszt-platform alapú méréseket, például a Nielsen cross-platform campaign rating kezdeményezését. A módszer lényege, hogy a jelenleg is használt televíziós és Internetes mérések eredményeit egy saját fejlesztésű szoftver segítségével dolgozzák fel, és ennek alapján az eddig használt változókka jelenítik meg az eredményt.

Ebben a témában több érdekes workshop-ot is szerveznek. Ilyen a Columbia Egyetem Tele-Information Intézete és a Nemzetközi Akadémiai Média Menedzsment Szövetség szervezésében megvalósított Új média Új kereslet mérési módszerek programja. Az ottani eredmények is azt bizonyítják, hogy jelenleg nagyon nehéz egy alkalmazható modell kialakítása, főleg a peer to peer (P2P) hálózatok különböző típusainak terjedése miatt.

A továbbiakban a hagyományos eléréseken alapuló méréseket használjuk, de ezt a saját modellünkben reprezentatív mintavételezésen alapuló, az egyes műsorokra vonatkozó mérésekkel, illetve minőség értékelési elemekkel egészítjük ki. Egzakt képet természetesen

így sem kapunk, de kezdeti lépésként a televíziós műsorok esetén egymás mellé tudjuk állítani a mennyiségi és a minőségi paramétereket. Ez a méréssorozat alapja lehet egy későbbiekben pontosítható, egységes szerkezetben kezelhető, a folyamat bonyolultságához illeszkedő modellnek.

Autonóm tanulás és televíziózás

A televíziós műsorok tanulásban betöltött szerepét egy 2006-os kutatás vizsgálta Magyarországon Forray R. Katalin és Juhász Erika vezetésével Ennek során 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. Az eredmények értékelésénél fontos figyelembe venni azt, hogy a technikai fejlődés miatt a vizsgálat egyes eredményeit ma már nem tekinthetjük relevánsnak.

Az autonóm tanulást a következőképpen definiálták a kutatás vezetői:

„a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján.” (Forray és Juhász, 2008:62)

A kutatás során a televízió autonóm ismeretszerzésben betöltött szerepét is vizsgálták, összehasonlítva más elektronikus médiumokkal, az Internettel, valamint a rádióval. A megkérdezetteknek 1-től 5-ig terjedő skálán kellett osztályozniuk, hogy milyen gyakran használják ezen eszközöket önálló tanulásra. A felmérésben részt vettek 17 százaléka leginkább a TV segítségével végzett autonóm tanulást, 54 százaléka többé-kevésbé (ők a 2-3-4-es válaszokat adták) szerzett ismereteket tévéműsorokból, a fennmaradó 29 százalék azonban teljesen elutasította a TV-t, mint tanulási eszközt.

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.

Egyéb elektronikus médiumokkal összehasonlítva a kutatás megállapította, hogy nem a televízió, hanem az Internet a leggyakrabban használt eszköz az autonóm tanulásban. Itt az Internetes olvasmányoktól kezdve a mozgóképes audiovizuális anyagokig bármi elérhető, akár a televíziós műsorokat is lehet a számítógépen nézni. Az Internetről a válaszadók 58 százaléka tanult autonóm módon, 29 százaléka pedig többé-kevésbé használta erre a célra. Szembetűnő a világháló népszerűsége a hölgyek körében, hiszen a megkérdezett nők 65 százaléka elsődlegesen önálló tanulási forrásnak tekintette, míg a férfiak körében csak 50 százalék volt ez az arány. A felmérés alapján az egyértelműen megállapítható, hogy az elektronikus médiumok között az autonóm tanulásra legkevésbé felhasznált eszköz a rádió.

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 politikai-történelmi ismereteket. A megkérdezetteknek arról kellett nyilatkozniuk, hogy az adott témában milyen gyakorisággal bővítették önállóan ismereteiket az elmúlt időszakban. A férfiak és a nők érdeklődése több területen is szinte teljesen megegyezett. Kevésbé voltak népszerűek a politikával és a történelemmel kapcsolatos témák (magyar- és világtörténelemmel, helyi, országos és nemzetközi politikával, állampolgári jogokkal, kisebbségekkel kapcsolatos ismeretek). (Kenyeres, 2009:285).

A helyi televíziók szerepe a helyi társadalomban

A Helyi Televíziók Országos Egyesületével (HTOE) és a Real PR kft-vel együttműködve 2011-ben készítettünk felmérést a helyi televíziók ismertségéről, nézettségéről és a műsorok fogadtatásáról. A vizsgálat legfontosabb célja a helyi televíziók helyének, szerepének megismerése a lakosság helyi hírekről való tájékozódási szokásai vonatkozásában. Kutatásunkban vizsgáltuk a különböző helyi médiumok – köztük a helyi televíziók – egymáshoz viszonyított versenyhelyzetét a helyi információkról való tájékoztatásban. Képet kapunk arról, hogy a helyi lakosság milyen mértékben preferálja, várja el a helyi televíziók megfelelő színvonalú további működését, a települést érintő napi információk általuk történő közvetítését. Ezek mellett megvizsgáltuk a helyi televíziók szerepét, jelentőségét az országos televíziókkal, illetve az új információforrásokkal (Internet) összevetve. A vizsgálat azért is fontos, mert itt próbáltunk először a hagyományos nézettség mérésen túlmutatva minőségi paramétereket is figyelembe venni, így a lakosságot érő hatásokról komplexebb képet kapni.

A mintavételi terv során az egyesület tagjaival egyeztetve három kategóriába soroltuk a HTOE tagtelevízióit (elérhető lakosság száma, a televízió műsora, technikai felszereltsége és gazdasági adatai szerint), majd mindhárom csoportból egy-egy reprezentánst választottunk ki. A vizsgálat gondolatmenetének alapja az volt, hogy a kiválasztott televíziók a legfontosabb szakmai jellemzők tekintetében jól közelítik kategóriájuk átlagát. Az összes helyi televízióra vonatkozó adatsort a három reprezentáns televízió eredményeinek súlyozott összevonásával kaptuk (az összevonás során az egyes kategóriák HTOE egészében meglévő tényleges arányát vettük alapul). Mindezek eredményeként – az elemszámok figyelembevételével – pontos adatokat kaptunk a három kategóriát illetően külön-külön, illetve összességében a HTOE tagtelevíziói által elérhető lakosságra és annak médiafogyasztási szokásaira vonatkozóan.

A minta tehát csak a fenti megszorításokkal tekinthető reprezentatívnak, de a lehetőségek függvényében így is fontos információs alap. Különösen akkor, ha figyelembe vesszük más, a mintában nem szereplő televíziók saját mérési adatait, amelyek nagyon hasonló eredményeket mutatnak⁹. A kutatáshoz kiválasztott három település Kaposvár, Kiskunhalas és Pápa volt.

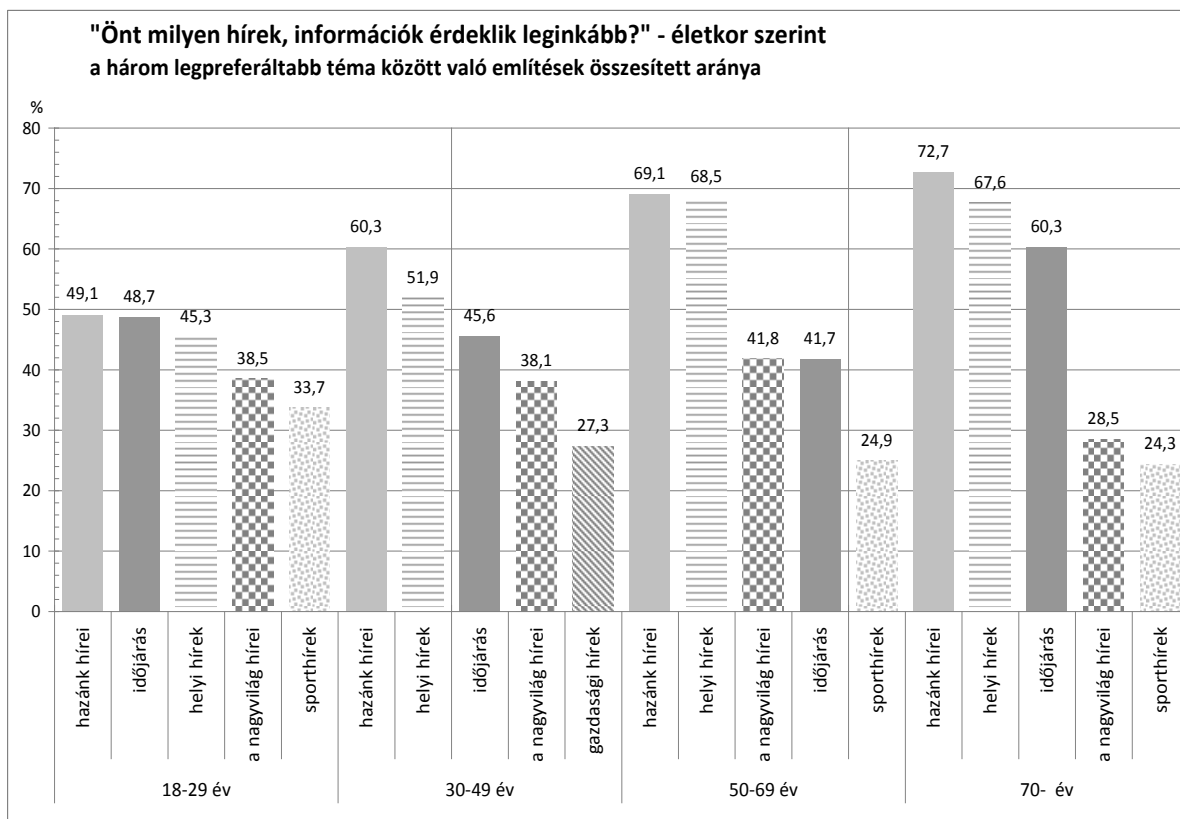
Első lépésként azt néztük meg, hogy milyen információk iránt érdeklődnek leginkább a fogyasztók. Várakozásainknak megfelelően elsősorban az ország hírei érdeklik az embereket, a lakosság közel 30%-a ezeket az információkat keresi a tömegkommunikációs eszközökben. Amennyiben a három legkeresettebb hírt nézzük, akkor a lakosság 62%-a ezt a kategóriát említette. Azt is láthatjuk, hogy az ország hírei után a nemzetközi és a helyi hírek következnek közel azonos első említési szinttel. Amennyiben az első három megjelölést tekintjük, akkor a helyi hírek iránti érdeklődés alig marad el az országos hírek keresésétől. Az eddigiek mellett még a sporthírek és az időjárás előrejelzés tekintetében mértünk 10%-ot meghaladó (11-12%-os) eredményeket, a további témakörök esetében elhanyagolható, csupán néhány százaléknyi az első helyre sorolt említés aránya. Azt tehát már ebből az eredményből is megállapíthatjuk, hogy a helyi hírek ismeretét a lakosság kiemelkedő fontosságúnak tekinti.

A lakosságot a helyi televíziókra jellemző eddigi nézettségi adatok alapján négy fő csoportra bontottuk, és ilyen bontásban is elemeztük a kapott eredményeket. Erre elsősorban azért volt szükség, hogy a kereskedelmi partnereknek információt szolgáltatassunk a helyi televíziók által elérhető szegmensekről, a várható hatékonyságról. Megállapítottuk, hogy mind a négy korcsoportot elsősorban az országos hírek érdeklik, az életkor emelkedésével jelentős mértékben nő a témakör mutatója, a legfiatalabbak fele, míg a legidősebbek 73%-a említette az országos híreket a három legfontosabb információ típus között. A legfiatalabbaknál az országos hírekkel azonos eredményt ért el az időjárás jelentés, majd néhány százalékkal elmaradva következnek a helyi hírek (45%). A három idősebb korosztályban ezzel szemben az utóbbiakat látjuk a rangsorban másodiként, mégpedig – az országos hírekhez hasonlóan – az életkorral együtt növekvő adatokkal. A legfiatalabbak 45%-a, az 50 év felettiek kétharmada említette a három legpreferáltabb hírtípus között a helyi híreket. Az 50-69 éveseknél tehát gyakorlatilag azonos az országos és a helyi hírek preferáltsága. Az időjárás előrejelzés vonatkozásában is a legidősebbeknél mértük a legmagasabb eredményt. Ez az információ típus a 30 év feletti korosztályokban a rangsor harmadik helyén látható, az 50-69 éveseknél a nemzetközi hírekkel azonos eredménnyel (42%) szerepel. Ez utóbbi téma a többi korosztályban a negyedik helyre került, a legidősebbeknél közel 30%-os, a fiatalabbaknál 40% körüli adatokkal. A 30-49 éves korosztálynál a gazdasági hírek (27%), a többieknek a sporthírek szerepelnek még az öt

⁹ Győr, Szombathely, Veszprém, Debrecen

legpreferáltabb információ típus között. Utóbbit illetően a legfiatalabbaknál mértük a legmagasabb eredményt, az idősebb korosztályoknak csak negyede említette a sporthíreket az első három hely valamelyikén.

1. ábra: Az információk iránti érdeklődés, korcsoportok szerint



Ezek után azt vizsgáltuk meg, hogy a helyi hírekről honnan tájékozódnak az emberek, melyik médiumot választják, melyiket tekintik számukra fogyasztható hírforrásnak. Az eredmény nem lepte meg a vizsgálat végzőit, hiszen az egyes televízióknál elkülönülten, de évek óta folyó kutatások többször bizonyították, a legkeresettebb hírforrás a helyi televízió. A nagyobb városok (Debrecen, Pécs, Szombathely) eredményei már 2003 óta azt mutatták, hogy a helyi televízió a napi tájékozódásban megelőzte a helyi sajtót. A jelenlegi felmérés szerint a lakosság 62%-a gyakran, közel 90%-a legalább alkalmanként tájékozódik helyi hírekről a városi televíziókból. Ezekkel az eredményekkel a legfontosabb csatornának számítanak a lakosság helyi hírekről való tájékoztatásában. A gyakori tájékozódásnál emellett csak a helyi hetilapoknál mértünk 50%-ot elérő adatot, de ennek összesített értéke is több mint 10%-kal elmarad a helyi televíziókéétól. Érdeemes megfigyelni a megyei napilapok gyenge szereplését, ami szorosan összefügg a print média háttérbe szorulásával. A regionális szinten egységesített, megyénként mutációban megjelenő napilapok fontossága

nem vitatható a tájékozódás folyamatában, de az is látható, hogy ma már nem a legmeghatározóbb médiaként szerepelnek, hanem sokkal inkább a máshonnan megszerzett információk részletesebb, pontosabb megismerését szolgálják. A többéves időszakot felölelő vizsgálatokból az is látható, hogy először csak a helyi televíziók mögé szorult a napilap, de ma már lemaradása jelentős, és a tendencia várhatóan így folytatódik tovább. Amennyiben a gyakori és az alkalmankénti tájékozódást vizsgáljuk, az ismerősöktől szerzett információk állnak a második helyen 87%-os – a helyi TV-ktől minimális mértékben elmaradó – eredménnyel, de a gyakori jelölést csak a kérdezettek 43%-a adta, így ebben a tekintetben az ismerősök a rangsor harmadik helyén szerepelnek. Ezután mindkét vonatkozásban a helyi rádiók és a megyei napilapok következnek egymáshoz hasonló eredményekkel. A legalacsonyabb mutatókat a helyi hírportáloknál mértük, de nem jelentéktelenek ezek sem, hiszen a lakosság 28%-a gyakran, minden második lakos pedig legalább alkalmanként informálódik ilyen módon a saját városát érintő eseményekről. Figyelembe kell venni azt is, hogy egy felfutóban lévő információforrásról van szó, ami jelenleg még csak a lakosság szűkebb rétege számára elérhető.

Rendkívül szoros összefüggés állapítható meg a helyi hírekről való tájékozódási szokások és az életkor között. Lényegében minden kommunikációs csatorna esetében szignifikáns különbségeket láthatunk. Az életkor emelkedésével együtt jelentősen nő a helyi hetilapokból rendszeresen tájékozódók száma, és emellett a helyi televíziókból és napilapokból is az 50 év felettiek tájékozódnak leginkább. Az előbbiekkal ellentétes tendenciákat látunk a további csatornáknál, így az életkor csökkenésével nő a vizsgált mutató az ismerősök és a helyi hírportálok tekintetében, továbbá a helyi rádiókból határozottan nagyobb arányban tájékozódik rendszeresen a két fiatalabb korosztály, mint az 50 év felettiek. A jelentős különbségek következtében más-más hírforrások számítanak kiemelt fontosságúnak az egyes korcsoportokban. Az 50 év felettieknél a helyi televíziók vezetnek a rangsort 75% feletti rendszeres tájékozódási mutatókkal, másodikként pedig a helyi hetilapok következnek ugyancsak magas – a legidősebbeknél 69%-os, az 50-69 éveseknél 61%-os – adatokkal. Ezek mellett még a megyei napilapok 50% körüli eredményei említésre méltók ezekben a korcsoportokban. A legkiegyensúlyozottabb adatsort a 30-49 éveseknél látjuk, ahol a vezető városi televízió 52%-os eredményétől csak néhány százalékkal kisebbek a városi hetilapok, az ismerősök és a helyi rádiók vizsgált mutatói, sőt a rangsor végén lévő megyei napilapok is csak alig több mint 20%-kal maradnak el a vezető hírforrástól. Ezek szerint a 30-49 éves korosztálynál nincs igazán kiemelkedő jelentőségű csatorna a helyi hírekről való tájékozódás tekintetében, hanem eléggé heterogén médiafogyasztás jellemzi a szegmenst. Az eddigiektől teljes mértékben eltérően a legfiatalabbaknál az ismerősök jelentik az elsődleges információforrást, a csoport 60%-a gyakran tájékozódik ilyen módon. Másodikként szerepel ebben a korcsoportban a városi televízió, ahonnan a szegmens minden második tagja informálódik rendszeresen, majd a helyi rádiók következnek néhány százalékos elmaradással. Az Internet legfiatalabb

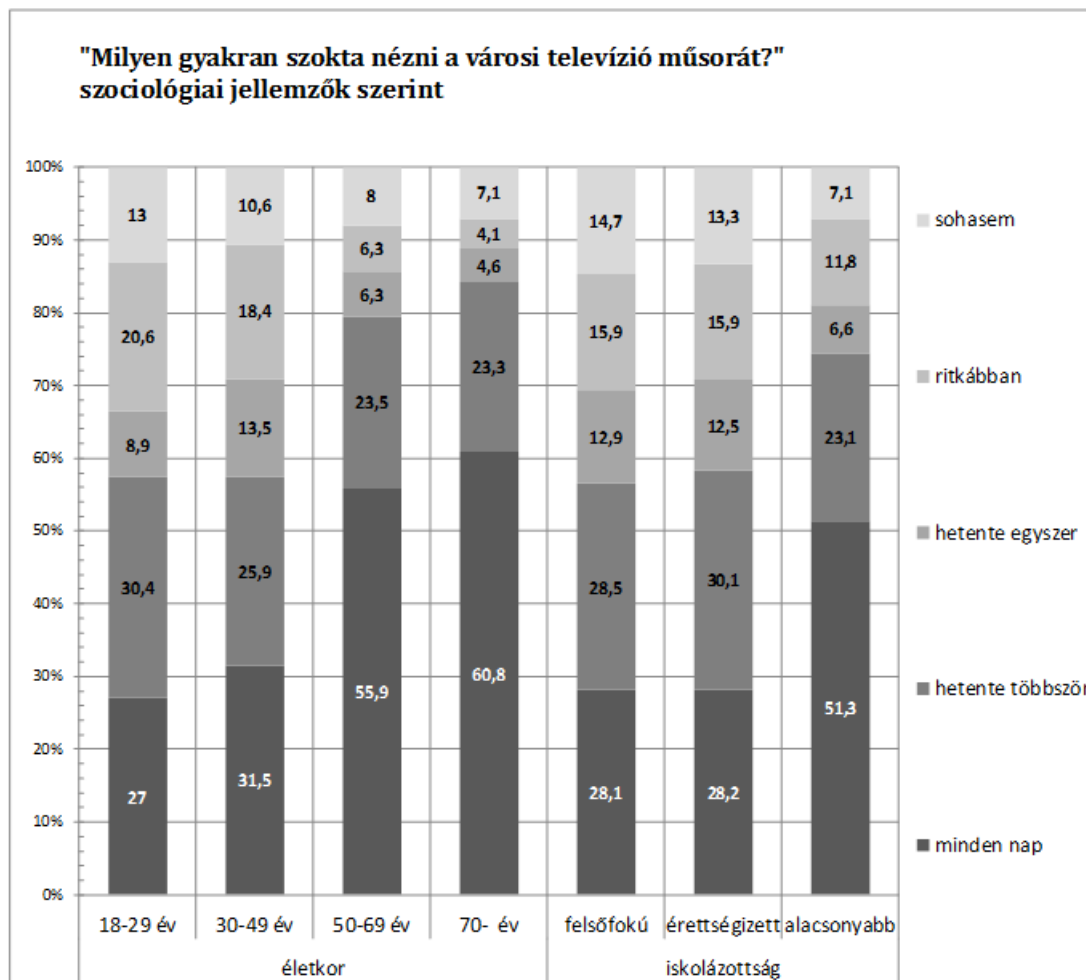
korosztályban tapasztalható jelentőségét mutatja, hogy ebben a korcsoportban a helyi hírportálok – közel 40%-os eredménnyel – biztos különbséggel előzik meg a 30%-os adatokkal rendelkező helyi heti- és napilapokat.

A vizsgálat egyértelműen alátámasztja a helyi televíziók piacszegmentálását és pozicionálását. Már a kilencvenes években, különösebb előzetes vizsgálatok nélkül is a helyi televíziók elsődleges célpiacként a 40 év feletti korosztályt jelölték meg. Az induló kereskedelmi televíziókkal nem tudtak komoly versenytársak lenni a fiatalabb korosztály elérésében. Mindig voltak és vannak is próbálkozások olyan műsorok indítására, amelyek kifejezetten a fiatalabb korosztályt veszik célba, de ezek ritkán sikeresek. Így tehát azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a helyi televíziók az általuk meghatározott célpiacokon el tudták érni, hogy a helyi hírekről a lakosság tőlük szerezze meg a legfrissebb és egyben legjobban fogyasztható információt.

Úgy gondoltuk, érdemes iskolázottság szerint is megnéznünk az egyes csatornák fogadtatását. A végzettség szerint vizsgálva a tájékozódási szokásokat jellemző sajátosságként emelhetjük ki, hogy a végzettség szintjének emelkedésével nő a vizsgált mutató a megyei napilapoknál, a helyi hetilapok esetében viszont ennek ellenkezőjét látjuk. Ez utóbbihoz hasonlóan a városi televízióból is az érettségivel nem rendelkezők tájékozódnak leginkább, míg az Internet kapcsán éppen ebben a szegmensben mértük a legalacsonyabb adatot. Ezek mellett ki kell még emelni, hogy a helyi rádiókból viszont éppen a diplomások informálódnak a legkisebb számban rendszeresen.

Mindhárom szegmensben a helyi televíziók vezetik a rangsort, de míg a legalacsonyabb végzettségűeknél a 70%-os adat jelentősen magasabb a többi csatorna eredményeitől, addig a két magasabb végzettségű csoport 50% körüli mutatói kevésbé emelkednek ki a sorból. Ezt a két szegmenst eléggé kiegyenlített eredmények jellemzik, hiszen 40% körül mozognak a további csatornák eredményei, amiktől pozitív értelemben csak a helyi hetilapok érettségizettek körében mért 47%-os adata tér el, negatív értelemben pedig a helyi rádiók diplomásoknál tapasztalt 24%-os mutatója. Az előbbiekkal szemben a legalacsonyabb végzettségűeknél kiemelkedik a városi TV jelentősége (70%), másodikként a városi hetilapokat látjuk 54%-os eredménnyel, a további csatornák kevésbé keresettek, bár az ismerősök és a helyi rádiók esetében mért 40% körüli, továbbá a helyi napilapoknál látható 30% feletti mutatók nem tekinthetők jelentéktelennek.

2. ábra: A helyi televízió nézettsége



Az eddigi eredmények arról adtak tájékoztatást, hogy kik honnan tájékozódnak a helyi hírekről. Megállapítottuk, hogy a helyi televíziók ebben kiemelkedő szerepet játszanak. Ezután arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen gyakran nézik az egyes csoportok a helyi televíziót. Amennyiben a helyi televíziók nézettségét vizsgáljuk, a helyi hírekről való tájékozódási gyakoriságnak megfelelő eredményeket látunk, miszerint az 50 év felettiak sokkal nagyobb arányban nézik a helyi televíziókat, mint a fiatalabbak. Az 50 év alattiak körében a helyi televíziók napi nézőközönségének aránya csak 30% körüli, míg a két idősebb szegmensben 50%-ot messze meghaladó, 56-61%. A rendszeres nézők száma már a két fiatalabb korcsoportban is 50% feletti (57%), az 50 évnél idősebbeknél azonban ez az arány ugyancsak határozottan nagyobb, meghaladja a 80%-ot. A fiatalabbak körében sokan jelölik magukat inkább alkalmi nézőnek, ami az idősebbeknél 10%-os értéket jelent. Az összesített nézőszámokban ennek megfelelően már kisebb különbségekkel találkozunk, a

fiatalabbaknál megközelíti, az idősebbeknél kissé meghaladja a 90%-ot a helyi televíziókat legalább alkalmanként nézők száma. Az iskolázottság szerinti különbségek is visszaigazolják a korábbi megállapításainkat. Az érettségivel nem rendelkezők nagyobb érdeklődést mutatnak a helyi televíziók iránt. Ennek a szegmensnek a fele, míg a magasabb végzettségűeknek csak 28%-a nézi napi rendszerességgel a helyi televízió műsorát. A műsort hetente többször nézők száma az utóbbi csoportokban közel 60%, a legalacsonyabb végzettségűek körében viszont eléri a 75%-ot. Kisebb különbségeket láthatunk az összesített nézőszámokban, hiszen míg a legalább érettségivel rendelkezők 85-87%-a nézi alkalmanként a helyi televíziót, addig a legalacsonyabb végzettségűeknél 93% ez az arány. A nézőszámok közötti különbség szűkülése annak köszönhető, hogy a magasabb végzettségűeknél nagyobb – majdnem 30% – az alkalmi nézők száma, mint az érettségivel nem rendelkezőknél – ahol ez 18%. Az adatok nem meglepőek, hiszen valószínűsíthető volt már a mérés kezdetén, hogy a magasabb iskolai végzettségűek többféle információs lehetőséggel tudnak élni, így a helyi televíziót inkább kiegészítő információk miatt, vagy a helyi hírek pontosításáért keresik meg televízió készülékükön. Akiknek viszont szűkösebbek a lehetőségei, kevesebb tudással és technikai eszközzel rendelkezik, sokkal inkább fog a díjmentesen elérhető helyi televízióból információkat szerezni.

Érdekes színfolt a helyi televíziózásban a tematikus műsorok köre. Ide tartoznak azok az elsősorban helyi műsorok, amelyek a helyi társadalom különböző részterületeinek működését mutatják be, illetve minden a nézők érdeklődésére számot tartó témát feldolgoz. Így többek között olyan ismeretterjesztő alkotások születnek, melyeket egymásnak felajánlhatnak a helyi televíziók, így hozzájárulnak az ország kultúrájának, történelmének és látnivalóinak bemutatásához, a mind szélesebb körű tájékoztatáshoz. Ezt akár egy speciális közszolgálati funkcióként is értelmezhetjük. A tematikus műsorokat illetően csak a legidősebbek körében mért 14%-os adatot lehet kiemelni a többiek 5-6%-os eredményeihez képest. Nem véletlen az alacsonyabb nézettség, hiszen ezek a műsorok általában olyan műsorsávban kerülnek adásba, amikor csak az egyébként is otthon lévő tudják nézni, akik zömmel nyugdíjasok, tehát 60 év felettiek.

A nézettségi adatok után fontosnak tartottuk annak megismerését, hogy milyennek tartják a nézők a helyi televíziók műsorát. Ötfokú skálán kértük az osztályozást. Úgy gondoltuk, hogy a tetszési index a nézési hajlandósággal összefügg, vélelmezhető, hogy ha pozitívan értékelik a nézők a műsorokat, akkor a továbbiakban is szívesen fogják nézni azokat. A városi televíziók műsorát rendszeresen nézők minden tekintetben határozottan elégedettebbek, mint akik csak alkalmanként vagy sohasem nézik azt. Az életkor szoros összefüggésben áll a városi televíziók megítélésével. A válaszadók korának emelkedésével jellemzően nő az átlag értéke. Ez igaz a műsorvezetők alkalmassága, a képi megjelenés, a műsorok színvonala és kínálata kapcsán, de a saját műsorok száma, a helyi hírekről való tájékoztatás és az összességében való értékelés vonatkozásában is a legidősebbeknél látjuk

a legjobb átlagokat. Egyetlen kivétel a műsorok kezdési időpontja, amivel a legfiatalabbak a leginkább, az 50-69 évesek a legkevésbé elégedettek. A szignifikáns különbségek ellenére jó, a korosztályok véleménye szerint a közepesnél átlagosan jobb eredményt kaptunk. Többnyire 3,5-4 közötti, sőt több esetben négyest meghaladó átlagokat mértünk. A legidősebbeknél hat, az 50-69 éveseknél csak egy, míg az 50 év alattiaknál két-két kérdésnél éri el vagy haladja meg az átlagos vélemény a négyest.

Összegzés

Vizsgálataink azt mutatják, hogy a lakosság szerint szükség van a helyi televíziókra, azok fontos szerepet játszanak a helyi hírekről való tájékoztatásban. Ebben a kérdésben, néhány százaléktól eltekintve mindenki egyetértő választ adott. A válaszadók 85%-ának az a véleménye, hogy van igény a helyi televíziókra, színvonalas műsorkínálat esetén szívesen nézik ezeket. Ellenvéleményen csak 13% volt, ez utóbbiak szerint csak az országos kereskedelmi tévécsatornákra van igény. További két állításnál is magas, 80%-ot megközelítő a pozitív válaszok aránya, ezek szerint fontosak a hagyományos helyi médiumok, és érdeklik az embereket helyi televíziók. Ebben az esetben 20 % körüli az ellenvéleményen lévők száma. Szerintük ma már fontosabb információforrás az Internet, illetve a lakosság nagy része nem a helyi televíziókból tájékozódik a helyi hírekről. A legnagyobb megosztottság nem kis meglepetésünkre az állami finanszírozás tekintetében látható, de a túlnyomó többség, 60% itt is egyetértő, szerintük nagyobb állami és önkormányzati támogatásban kellene részesíteni a helyi televíziókat a lakosság igényeinek magasabb szintű kielégítése céljából. Ezzel szemben 30% szerint a helyi televízióknak a kereskedelmi televíziókhoz hasonlóan a piacról, reklámbevételekből kellene maguknak biztosítaniuk a működésükhöz szükséges további forrásokat. Ez azt bizonyítja, hogy a lakosság nem rendelkezik információval a televíziózás működési költségeiről és az elérhető reklámbevételekről. Az országos kereskedelmi televíziókhoz képest a működési költségek műsorpercre vetítve nem térnek el jelentősen, miközben a szűkebb területi lefedettség miatt a reklámpiacnak csak egy nagyon szűk szelete jelenik meg a helyi televízióknál, és emellett a helyi szereplők egyre több közszolgálati jellegű műsort szeretnének látni.

Felhasznált irodalom

- AGB Nielsen Kutatóintézet (2007): 2007 egész év A televíziózásra fordított idő napi átlaga. In: http://cs.agbnmr.com/Uploads/Hungary/stat_eves_2007_atv_prof1.pdf letöltés ideje: 2009. 11. 15. 14:14
- 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.)
- 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.
- Forray, R. Katalin – Juhász, Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere (Megjelent: Új Pedagógiai Szemle, 2008/3. szám, 62-68. p.)
- 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.
- 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.
- Kubey, R. – Csíkszentmihályi, M. (1990): Television and the quality of life: how viewing shapes everyday experience, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Lave, J. – Wenger, E. (1991): Situated Learning. Cambridge, University Press.
- Napoli, P.M. & Aslama, M. (Eds.) (2011). Communications research in action: scholar-activist collaborations for a democratic public sphere. New York: Fordham University Press.
- Szabó József (2011): Digitális szép új világ. Debrecen, DMKKA
- Van Evra, Judith (2004): Television and child development. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associated Publishers.

Szűcs Tímea:

Tanulási funkciók az Észak-alföldi régió zeneiskoláiban¹⁰

Kutatócsoportunk a Kozma Tamás által vezetett, OTKA által támogatott (K-101867) „*Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*” című kutatás keretében vizsgálja a magyarországi tanulási aktivitások regionális összefüggéseit. A kutatás célja, hogy feltárjuk és elemezzük a gazdasági, politikai és kulturális jellemzőket az egyes térségekben, és összehasonlításokat tegyünk közöttük, hogy megállapíthassuk, milyen tényezők vezetnek a tanuló régiók kialakulásához. A kutatásunk módszertani alapját a Német Tanulási Atlasz (Deutscher Lernatlas – DLA) adja, amely a tanuló régiók vizsgálatát, és a tanulás társadalmi-gazdasági hatását 4 tanulási dimenzióhoz kötődően vizsgálja:

1. Formális tanulás
2. Szakképzés
3. Személyes tanulás
4. Társadalmi tanulás

Kutatásunk ezekhez a dimenziókhoz kapcsolódó munkacsoportokban zajlik.

A személyes tanulás dimenzióban a német kutatók (DLA) négy fő területet vizsgálnak :

1. az általános (tovább)képzéseket,
2. a kulturális életben való részvételt,
3. a sporttevékenységeket,
4. a média eszközeivel történő személyes tanulást (Juhász 2012)

A kulturális életben való részvétel területén, az Észak-alföldi régió zeneiskoláiban jelen lévő tanulási funkciók vizsgálatával foglalkoztam a kutatócsoportban.

A zenetanulás transzfer hatásairól számos tanulmány született (lásd Kokas 1972, Janurik 2008 stb.), azonban a nonformális tanulás megnyilvánulásait és tanulási motivációit ezen kutatások kevésbé érintik. Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy milyen tanulási funkciókkal találkozunk a zeneiskolákban, és mi motiválja a tanárokat, gyerekeket és a szülőket arra, hogy ezekben a tanulási aktivitásokban részt vegyenek.

Három szinten vizsgáltam a zeneiskolák tevékenységét, keresve a formális, non-formális és informális tanulás lehetőségeit. A fogalmak tisztázásához a Felnőttoktatási és -képzési lexikon szócikkeit használtam. Formális képzés „minden olyan képzés (...), ami intézményes keretek között végzettséget ad”. (Csoma 2002a)

¹⁰ A tanulmány a „Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás (2011-2014), OTKA (K-101867). A kutatás vezetője Prof. Dr. Kozma Tamás.” kutatás keretében készült.

Nem formális oktatás „minden olyan képzés, ami nem ad végzettséget, hanem a szabad tanulás céljait valósítja meg” (Csoma 2002b).

A formális tanulás megvizsgálására a zeneiskolák statisztikai adatait elemeztem: a tanszakok megoszlása, iskolák száma településenként és megyénként stb.. A zeneiskolákban folyó non-formális tanulási folyamatokról az iskolák honlapján található információk alapján nyertem információkat: milyen amatőr művészeti csoportok (zenekar, énekkar) működnek a zeneiskolában. A zeneiskolai tanulás informális oldaláról szintén olvashatunk a zeneiskolák honlapján (műsoros estek, bemutatók, versenyek, hangversenyek stb.). Az elsődleges források hiányos adatait, információit a régió nagyobb zeneiskoláit kiválasztva (Nyíregyháza, Püspökladány, Kisújszállás) a vezetőikkel készített mélyinterjúk eredményei egészítik ki.

A Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége (MZMSZ 2013) honlapján megtalálható az ország összes zeneiskolája. Az Észak-Alföldi régió megyéi közül Hajdú-Bihar megyében 42 darab, Jász-Nagykun-Szolnok megyében 38 darab és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 50 darab zeneiskola és alapfokú művészetoktatási intézmény található. E három megyéből kiválasztottam egy-egy zeneiskolát, ebből egy megyeszékhelyi és két kisvárosi. A nyíregyházi nyolc alapfokú művészetoktatási intézményből a nagy múlttal rendelkező Vikár Sándor Zeneiskola Alapfokú Művészetoktatási Intézményt választottam. Püspökladányban és Kisújszálláson csak egy-egy minősített alapfokú művészetoktatási intézmény található, ezeket vizsgáltam meg.

A formális tanulás terén az általános és középiskolákhoz hasonlóan a zeneiskolák is törvényileg meghatározott rend szerint végzik a munkájukat. Tanterveket készítenek minden egyes hangszerre és az elméleti tárgyakra egyaránt (szolfézs, zenetörténet-zeneirodalom, zeneelmélet stb.). A tanterv például fuvola esetében a következőképpen épül fel: a fuvolatanítás általános céljai, feladatai; fejlesztési feladatok évfolyamonként; ajánlott tananyag alapfokú évfolyamok A és B tagozat esetében; követelmény; a művészeti alapvizsga követelményei; ajánlott tananyag továbbképző évfolyamok A és B tagozat esetében; a művészeti záróvizsga követelményei; a tananyag feldolgozásához szükséges kötelező (minimális) taneszközök (MZMSZ 2013).

Az intézmények a tantervekre építve elkészítik az éves munkatervet, amelyben szerepelnek az időpontok, a tevékenységek és a felelősök (pl. szept. 28. péntek – Zenés Családi Játsszóház – Hajdú Ágota, Olajos Gábor).

A statisztikai adatszolgáltatás a többi közoktatási intézménnyel együtt október elsejei határidővel a zeneiskolák számára is kötelező. A KIR (Köznevelés Információs Rendszere) tartalmazza a beküldött adatokat. Az adatok nagy része csak ún. mesterjelszóval (intézményi speciális egyedi jelszóval) érhető el, de vannak nyilvános részei is. Itt találjuk az azonosításhoz szükséges adatokat (név, cím, telefonszám, intézmény vezetője stb.), a minősítést, a képzési ágakat (Oktatási Hivatal 2012). A kisvárosok esetén 3-4 képzési ággal találkozunk, míg a nagyváros esetében csak egy

képzést nyújtanak a jelentkezőknek. E furcsa ellentét feloldására érdemes végiggondolni ezen intézmények lehetőségeit. Nyíregyházán nyolc intézmény közül választhatnak a gyermekek, ezért az intézmények specializálódhatnak egy-egy képzési ágra. Így a tanulók azt az intézményt választják, amelyik az ő érdeklődési körüket ki tudja szolgálni (Képző- és iparművészeti ág, Szín- és bábművészeti ág, Táncművészeti ág, Zeneművészeti ág). A kisvárosokban viszont egyetlen intézménynek kell kielégíteni valamennyi igényt, ezért a lehető legszélesebb palettát kell nyújtani a gyerekeknek, ezért találunk 3-4 képzési ágot az intézményeknél.

A non-formális tanulás lehetőségeit elsődlegesen a zeneiskolákban működő amatőr együttesek szintjén találhatjuk meg. A zeneiskolák honlapján gazdag anyag áll rendelkezésünkre.

A Püspökladányi Általános Iskola és Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Pedagógiai Szakszolgálat (régiben Csenki Imre Művészeti Iskola) több mint ötven éves múltjával méltán büszkesége a városnak. Erről tanúskodnak a zeneiskolában működő népszerű együttesek is, melyek gyakran színesítik a városi ünnepségek műsorait (CSIMI 2013).

A *CSIMI Fúvószenekar* története az 1972-es évig nyúlik vissza, jelenlegi és visszajáró egykori zeneiskolásokból áll. Az együttes jelentős színfolt nemcsak a város, hanem a térség más településeinek kulturális életében is. Püspökladány ünnepségeinek állandó résztvevője.

A *CSIMI Handa-banda* vonós népzenei játszik. A zeneiskolában működő öt néptáncegyüttes (*Csimpolya*, *Kicsimpolya*, *Tádé*, *Kicsi Tádé és Kenderkóc*) gyakori kísérői ők. Közös programjaik az aktuális jeles napokhoz kapcsolódó táncházak, és a nyári népzene - néptánc tábor is.

A *Csimpolya együttes* 1979-től működik Püspökladányban. A létszám növekedésével szükségessé vált a Csimpolya utánpótláscsoportjának, a *Kicsimpolya együttesnek* a létrehozása. Amikor az általános iskolát befejező gyermekekben felmerült a néptánc folytatásának igénye, megalakult az ifjúsági csoportként működő *Kenderkóc együttes* is. Mindhárom csoport sok szereplésen bizonyította már, hogy a csoportokban igényes munka folyik.

Vidéki és országos rendezvények rendszeres résztvevői, a város jeles ünnepeinek állandó szereplői. Az együttesek több nemzeti ünnepen tematikus műsorral bizonyították tehetségüket, elhivatottságukat és ügyességüket.

A *Tádé együttes* 1979-ben alakult. Tagjai általános és középiskolás tanulók. A városi, megyei és országos néptánc-fesztiválok és rendezvények állandó résztvevői. Tevékenységük legfőbb célja a néphagyományok, népszokások megőrzése, továbbadása. Évente több alkalommal önálló gálaműsorral lépnek fel. Kézműves foglalkozásokat és táncházakat rendeznek, mindig az aktuális jeles napokhoz illeszkedően. Néptáncstudásukat hangulatos nyári táborban csiszolják.

A *Gitár-együttes* és *Ütő-együttes* sokszor vendégszereplője mind a városi mind a környéki települések rendezvényeinek. Az ütő-együttes célja a tanulók aktív társas muzsikálásra nevelése, kihasználva az ütőhangszerek sokrétű alkalmazhatóságát. A közös játék lehetősége nagyon vonzó a gyermekek számára, és nagymértékben elősegíti a hangszertanulás kezdeti nehézségeinek leküzdését is. Emellett a kamarazenélés az egymásra figyelésre szoktat, így alkalmas a közösségformálásra és ezen keresztül a személyiségformálásra is. Az együttes 10-19 éves zeneiskolás növendékekből áll, akik nyáron is szívesen zenélnek együtt az ütős táborokban. A zenei tanulmányaikat befejező növendékek is örömmel járnak vissza a baráti közösséggé kovácsolódott együttesbe. Műsorunkon egyaránt szerepelnek klasszikus, modern és könnyűzenei darabok.

A *Gitár-együttes* az évek során a város zenei életének gyakori szereplője, kiállítás-megnyitók, iskolai, jótékonyági műsorokon vagy más szórakoztató rendezvényeken egyaránt fellépnek.

Az amatőr együttesekben a közös munka során toleránsabbak, figyelmesebbek lesznek a tanulók, és megtanulnak csapatban dolgozni.

A Vikár Sándor Zeneiskola Alapfokú Művészetoktatási Intézmény is több együttesrel büszkélkedhet.

A *Canto Guitarras gitárzenekar* 2007 óta új színfoltja mind az iskola mind a város zenei életének. A 14 fős kamaraegyüttes színes műsorán hallhatunk könnyű- és komolyzenét egyaránt. A zenekar tagjai többnyire középiskolás korúak.

A *Vikár Fúvószenekar* 2002 tavaszán alakult. Az évek alatt felléptek a város különböző rendezvényein és rendszeres szereplői a zeneiskolában rendkívüli népszerűségnek örvendő Kakaó bérletsorozatnak. A zenekar folyamatosan bővülő repertoárjában latin és könnyűzenei dallamok, örökzöld világlágerek is szerepelnek.

A *Piccoli Archi Zenekar* tagjai maguk a muzsikáló fiatalok, szüleik és más zenebarátok. Az egyesület neve: Pro Archi Egyesület. Az ifjúsági zenekar utánpótlását a gyermekzenekar biztosítja. Egyik legfontosabb eredményüknek tekintik, hogy a fiatalok a középiskolai, sőt a főiskolai és egyetemi tanulmányaik alatt is folytatják az aktív zenélést.

Népzenei együttese több is van az intézménynek. 2000-ben alakult meg a zeneiskola népzene tanszakos tanulóiból álló citera és népdalének együttes. Az együtt zenélés vágya, élménye keltette életre ezt a kezdeményezést. A megye gazdag népzenei hagyománya mellett kalotaszegi, szilágysági, dél-dunántúli, palóc és székelyföldi zenei összeállítások találhatók a repertoárjukon. Rendszeresen megemlékeznek az év jeles napjairól, a megye kulturális életének különböző színterein bemutatva tudásukat (Vikár Sándor Zeneiskola AMI. 2013).

Az amatőr együttesek jelenléte a zeneiskolákban azért is rendkívül fontos, mert lehetőséget ad arra, hogy együttműködés alakuljon ki az együttesek és a diákok között.

A kisújszállási Alapfokú Művészetoktatási Intézmény is számos amatőr zenekarral és énekkarral gazdagítja a város zenei életét, azonban a jelenlegi kutatáshoz használt

információforrásokból nem kaptunk részletesebb adatokat róluk (ez a kutatás egy későbbi fázisában helyszíni esettanulmány formájában kiegészíthető). A színes paletta azonban érzékelhető, felsorolásszerű adatsorokkal rendelkezünk ezen intézmény nonformális csoportjairól is. Íme, néhány közülük:

- Mellofon Fúvós Együttes
- Városi Vonós Zenekar
- Nagykun Néptánc Együttes
- Csacsogók Népzene Együttes
- Kiskórus
- Tücsök Zenekar
- Kiütő Együttes
- Saxofon Quartett
- Karakasok Néptánc Együttes
- Garaguly Néptánc Együttes (Alapfokú Művészetoktatási Intézmény Kisújszállás 2012).

Az informális tanulás minden esetben önálló elhatározásból történő tanulást jelent. Ennek egy része direkt módon, tervszerűen zajlik, amikor egy személy zenei műveltségét szeretné bővíteni, és ennek érdekében látogat zenei programokat. Ezt nevezzük autonóm tanulásnak. (Juhász – Forray 2008) Az informális tanulás más része azonban olyan, sokszor teljesen észrevétlen, spontán, mindennapos tevékenység, amelynek elsődleges célja nem a tanulás, vagy önmagunk képzése, de amely során mégis sok olyan ismeretet szerezhethünk, amelyek akár a munkaerő-piaci esélyeinket is javíthatják.

A zeneiskolákban számtalan lehetőség adódik az informális tanulásra a növendékhangversenyek, a koncertek és a sok színes program során. Bár a zeneiskolákat semmilyen törvényi szabályozás nem kényszeríti, mégis (vagy talán ezért?) szívrágyóan sokszínű programokat ajánlanak az érdeklődőknek.

A püspökladányi zeneiskola rendszeres programjai a következők: Szüreti Multságok (szeptember); Zenei Világnapi Hangverseny (október); Karácsonyi Koncertek (december); Félévi tanszaki hangversenyek (december-január); FARSHANGI Jótékonyági Koncert (február); Hangverseny a művészetoktatás napja alkalmából (április); Év végi tanszaki hangversenyek (május); Juniális vidám hangverseny (június); Zenei Tábor (június).

A legfontosabb iskolai események a zeneiskolában: az intézmény fennállásának 45., illetve a névfelvétel 5 éves évfordulója alkalmából nagyszabású ünnepséggel tisztelegtek Csenki Imre emléke előtt. A tanulók, a pedagógusok és a városban működő két énekkar szereplésével bemutatásra került Csenki Imre – Vargha Balázs: A tücsök és a hangyák című gyermekoperája (Püspökladányi Többcélú Nevelésoktatási és Pedagógiai Szakszolgálati Intézmény Csenki Imre Művészeti Iskolai Tagintézmény 2013).

A felsorolt programok közül a FarsHangot emelném ki. Több mint 15 éve megrendezik minden évben, és minden korosztályt megmozgat a kis előképzős gyerekektől a továbbképzős tanulókig, sőt a tanárok nagy része is fellép.

A nyíregyházi Vikár S. Zeneiskolában hónapra lebontott eseménynaptár segíti az érdeklődőket a programok közötti eligazodásban. Íme, néhány példa ezek közül: „Határtalan zene”; „Csokoládé” koncert; Kakaó bérlet; Regionális gordonka találkozó; „Tavaszi Virágcsokor” hangverseny; Vidám Vikár játszóház; Szendrőfi Péter dobos, zeneszerző koncertje; „Virágcsokor nyugdíjasoknak”; XIII. Országos Zongoraverseny Sára Jenő emlékére; Előképzős hangverseny; Tervezett furulya szakmai nap; Volt növendékek hangversenye; Magánének farsangi hangverseny; Közös magánének koncert a debreceni Simonffy Emil Zeneiskola és a Vikár S. Zeneiskola növendékeivel; Kodály műveltségi vetélkedő; Karácsonyi hangverseny; Ünnepi hangverseny Kodály Zoltán születésnapján; Iskolai zenei világnapi megemlékezés; Jubileumi koncert – Áginé Bocskai Ibolya 100 éves születésnapja alkalmából; Határon túli zeneiskolák találkozója (Vikár Sándor Zeneiskola AMI. 2013).

A felsorolásból látható, hogy több olyan programja van a zeneiskolának, amellyel biztosítják az utánpótlást a zeneiskolai tanulói köréhez, és természetesen a közönséghez is (Kakaó bérlet, Vidám Vikár játszóház).

Az Alapfokú Művészetoktatási Intézményben Kisújszálláson is változatos programokkal találkozunk: Zenei Világnapi rendezvény (október); karácsonyi ünnepség (december); tanszaki hangversenyek (január, május); Művészetoktatás Napját (április); főiskolás és pályára került volt növendékek kamarahangversenye (alkalomszerűen) (Alapfokú Művészetoktatási Intézmény Kisújszállás 2012).

A zeneiskolák életében mindig különleges alkalom, amikor a régi növendékek adnak hangversenyt. Egyrészt büszkeséggel tölti el a tanárt, másrészt jó példa a jelenlegi diákoknak, harmadrészt jó lehetőség a fellépőknek egy komoly megmérettetés előtt kipróbálni, hogy stresszhelyzetben hogyan sikerül előadniuk a darabokat.

Látható, hogy a zeneiskolák élete rendkívül színes és változatos. Az interjúk során arra kerestem a választ, hogy mi motiválja a tanárokat, a gyerekeket, a szülőket erre a plusz munkára, és közben milyen zenén kívüli hatások érik őket.

Bár mindhárom zeneiskola vezetője kicsit másként fogalmazott, de tartalmilag legfontosabb gondolatok hasonlóak voltak mind a három interjúalany esetén. Ezekből a gondolatokból emelünk ki néhány, a kutatás szempontjából fontos elemet. Az iskolaválasztás motivációinál meghatározó a saját elhatározás, ami mögött azonban a család és a kortárs csoportok befolyása érzékelhető (v.ö. Gábor Kálmán 2012): amennyiben a testvére vagy a barátja már jár zeneiskolába, és erről pozitív élményeket mesél, akkor nagyobb valószínűséggel követi ezen a területen. Ezt a választást erősíti a szülői példa és ráhatás is: vannak, akik szülői bátorításra érkeznek, mert a szülőnek jó tapasztalata volt, vagy ő nem járhatott, de szeretné, ha gyermeke nem maradna ki belőle.

A zeneiskola választásánál meghatározó az a tény, hogy nem kötelező, ezért többségében motivált gyermekek érkeznek a zeneiskolába. Az egyéni tanulás óriási lehetőség: sokkal nyitottabbak a gyermekek, bátrabban kérdeznek, még a dorgálás is más stílusban zajlik. A tanár jobban megismerheti a tanítványait és sokkal szorosabb kapcsolat alakul ki, mint egy 30-40 fős osztály esetén. A zeneiskolában a gyengébb tanulónak is van sikerélményük, hiszen egyéni fejlesztési utat dolgozhat ki számukra a tanár, ezért nő az önbizalmuk és ez meghatározó a személyiségfejlődésükben.

Kutatások is bizonyítják az interjúalanyok azon megállapítását, hogy a zenetanulás transzferhatásaként más képességek, többek között a matematikai és nyelvi kompetenciák fejlődnek (Janurik 2008; Kokas 1972). A tanulók megérik a közösségi munka örömét, sokkal elfogadóbbak másokkal szemben. A zenetanulás segíti az érzelmi fejlődést is. Nagy előnyükre válhat a későbbi életükben, hogy megtanulják legyőzni a lámpalázat, így akár munkakeresés alkalmával sem lesznek félszegek, hanem bátran kiállnak.

A zeneiskolás gyerekek figyelmesebbek, jobban koncentrálnak, kitartóbbak és megbízhatóbbak társaiknál a közoktatási tanulmányaik során is, és jobb eredményeket érnek el, amit szintén kutatások is bizonyítanak (Kokas 1972).

Viselkedésükben a zenész gyerekek nyitottabbak, elfogadóbbak, könnyebben barátkoznak, rugalmasabbak, több önbizalmuk van, és jobban beilleszkednek egy új közösségbe. Kiegyensúlyozottabbak, az agresszív jegyek háttérbe kerülnek. Úgy is mondhatjuk, más szemüvegen át nézik a világot.

Az élménypedagógia itt napi szinten érvényesülhet: a fellépések sikere mellett a csapatmunka öröme felejthetetlen, miközben komoly barátságok szövődnek. A zenei táborok különleges hangulata is életre szóló élményt jelent a tanulóknak.

A zeneiskolába gyakran a szülőkkel együtt érkeznek a gyermekek, így a tanár-szülő kapcsolat mindennapi, így a tanulási folyamatban is együttműködő partnerek lehetnek. A fellépések alkalmával sokszor a szülők szállítják a diákokat és a hangszereket egyaránt, így nélkülözhetetlen a szülők jelenléte és segítsége.

Püspökladányban egészen speciális módon cselekedtek a szülők. A zeneiskola teljes áttelepítését tervezte az önkormányzat. Egy általános iskola termeiben szétszórva tervezték a tanórákat, ahol egyébként délelőtti hagyományos tanítás zajlott. Ez technikailag is komoly kihívást jelentett (hangszerek elhelyezése, kottatár stb.), ám emberi oldalról sem lett volna könnyű. Az eredeti zeneiskolának és az egész épületnek különleges, nyugodt hangulata van, ahova a szülők bátran el merik engedni a gyermekeiket, ami az új helyszínen nem valósulhatna meg. Ezért összefogtak a szülők, aláírásgyűjtésbe kezdtek, majd leültek a polgármesterrel tárgyalni. Azt mondták: eddig mi kaptunk, most mi segítünk. A szülők akciója sikerrel járt, így a zeneiskola megmaradt a régi helyén.

A zeneiskolai programok előkelő helyet foglalnak el a családi program szervezésekor, hiszen a családok többsége a saját gyermeke produkciójára ellátogat. Sokszor rácsodálkoznak, hogy mire képesek a gyermekek és nagyon hálásak érte.

Magvas összefoglalása a következő Kodály idézet mindannak, amit a zeneiskola adhat a gyermekeknek:

„...a zenetanulás pozitíve megkönnyíti a számtant a ritmussal, a folyékony olvasást a dallammal, a szép- és helyesírást. A kottairás nagyobb pontosságra szoktat, grafikai érzéket fejleszt, az éneklés a szótagok élesebb megfigyelésére, pontosabb kiejtésre, helyesebb artikulációra tanít; jó légzés, bátrabb fellépés, fejlettebb hallás, fokozott testi egészség, jó közérzet, derűs hangulat. Megannyi munkakedvet fokozó mellékes járulék, ami a rendes iskolában mind hiányzik.” (Kodály 1989: 108.)

Ez a próbakutatás alapja egy összetettebb, az Észak-alföldi régió zeneiskoláit lefedő kutatásnak. Ebben azt is vizsgáljuk, hogy vajon mi motiválja a gyermekeket és a szüleiket a zeneiskolai tanulmányok folytatására, és az ott tanult ismereteket hogyan tudják használni a későbbi életükben, hogyan hat mindez a későbbi munkájukra, közösségi szerepeikre.

Felhasznált irodalom:

- Alapfokú Művészetoktatási Intézmény Kisújszállás (2012): Intézményi honlap. In: <http://www.ami-kisujszallas.hu> Letöltés ideje: 2013. július 30.
- Csenkei Imre Alapfokú Művészetoktatási Tagintézmény (2013): Intézményi honlap. In: www.csimisuli.hu Letöltés ideje: 2013. július 30.
- Csoma Gyula (2002a): Formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási és –képzési lexikon, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, p. 218.
- Csoma Gyula (2002b): Nem-formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási és –képzési lexikon, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, p. 395.
- Gábor Kálmán (2012): Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok. Szeged, Belvedere Meridionale
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában In: Magyar Pedagógia, 108. évf. 4. szám, p. 289–317.
- Juhász Erika – Forray R. Katalin (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. Új Pedagógiai Szemle 58. évf. 3. szám, p. 62–68.
- Juhász Erika (2012): A személyes tanulás vizsgálati dimenziói. (Megjelenés alatt álló kézirat) Elérhető: ni.unideb.hu/learn

- Kodály Zoltán (1989): Visszatekintés III. Budapest, Zeneműkiadó p. 108.
- Kokas Klára (1972): Képességfejlesztés zenei neveléssel, Budapest, Zeneműkiadó
- Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége (2013): MZMSZ honlap. In: <http://www.mzmsz.hu>
- Oktatási Hivatal (2012): Köznevelés Információs Rendszere. In: www.kir.hu Letöltés ideje: 2013. július 30.
- Püspökladányi Többcélú Nevelésoktatási és Pedagógiai Szakszolgálati Intézmény Csenki Imre Művészeti Iskolai Tagintézmény (2013): Intézményi honlap. In: www.puspokladany.hu/onkormanyzat/oktatas/csenki.pdf Letöltés ideje: 2013. július 30.
- Vikár Sándor Zeneiskola AMI (2013): Intézményi honlap. In: <http://www.vikarzeneiskola.hu> Letöltés ideje: 2013. július 30.

Szerzőink

Benkei-Kovács Balázs

- Ph.D., adjunktus, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Andragógiai és Művelődéstudományi Tanszék

Deák Orsolya

- andragógia MA szakos hallgató, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

Márkus Edina

- Ph.D. egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

Maróti Andor

- C.Sc. ny. egyetemi docens, Eötvös Lóránd Tudományegyetem; örökös tiszteletbeli elnök, Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület

Kenyeres Attila Zoltán

- tanársegéd, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

Szabó József

- Ph.D., adjunktus, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete, Andragógia Tanszék

Szűcs Tímea

- ének-zene tanár, Karacs Ferenc Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium Püspökladány; doktorandusz, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

Tóth Aliz

- andragógia MA szakos hallgató, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

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

2014. évi 1. szám (VIII. évfolyam 1. szám)

ISSN 1789-3569

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

Tárgyköre: neveléstudomány-andragógia

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

E-mail: fefegyesulet@feflearning.hu

Főszerkesztő:

Dr. Juhász Erika

A szerkesztőbizottság tagjai:

Prof. Dr. Maróti Andor

Prof. Dr. Sári Mihály

Dr. Sári Szilvia

Dr. Zalay Szabolcs

On-line szerkesztő:

Pete Balázs

A 2014. évi 1. szám további, a szerkesztőbizottságon túli lektorai:

Dr. Engler Ágnes

Dr. Farkas Éva

Dr. Benkei-Kovács Balázs

Dr. Márkus Edina

Dr. Szabó József

Felelős kiadó:

Prof. Dr. Sári Mihály (FFE elnöke)