

**No 37 (2012)**  
**ISSN: 1418-7191**

---

# **Acta Scientiarum Socialium**

**HISTORIA, OECONOMIA, PAEDAGOGIA, PHILOSOPHIA, SOCIOLOGIA**

**KAPOSVÁRI EGYETEM / KAPOSVÁR UNIVERSITY**  
**Társadalomtudományi Tanszék / Department of Social Sciences**

## **Acta Scientiarum Socialium**

A peer-reviewed journal in the social sciences

### **A szerkesztőség címe / Address of the Editorial Office**

Kaposvár University, Department of Social Sciences  
H-7400 Kaposvár Guba S. u. 40.  
e-mail: acta.sci.soc@gmail.com  
honlap / webpage: journal.ke.hu/asc

### **Alapító főszerkesztő / Founding Editor-in-chief**

HORVÁTH Gyula

### **Főszerkesztő / Editor-in-chief**

MOLNÁR Gábor

### **Szerkesztőség / Editorial Board**

BÁCS Gábor, BARNÁ Róbert, BERTALAN Péter, GÁL Veronika Alexandra,  
HAJDICSNÉ VARGA Katalin, KOLONTÁRI Attila, MOLNÁR Eszter

### **Nemzetközi Tanácsadó Testület / International Advisory Board**

ANDERLE Ádám, BALOGH László, FISCHER Ferenc, GULYÁS László, H. SZABÓ Sára,  
Igor Vlagyimirovics KRJUCSKOV, Antonio Domingo LILÓN, MOLNÁR Tamás,  
MOLNÁRNÉ BARNÁ Katalin, PÓLYI Csaba, Augustín SÁNCHEZ ANDRES, SARUDI Csaba,  
SZÁVAI Ferenc, SZILÁGYI Ágnes Judit, SZILÁGYI István

### **Szerkesztőasszisztens / Assistant Editor**

ANDRESZ Katalin

---

### **Kiadja / Published by**

Kaposvár University, Department of Social Sciences

### **Felelős kiadó / Managing Publisher**

MOLNÁR Gábor

---

© A szerzők / The Authors

Borítótér / Cover design © BALVIN Nándor

Nyomdai munka / Printed by

Kapos Color Print Kft., Kaposvár Bajcsy-Zsilinszky u. 24., +36 82 311 892

Kaposvár  
2012

**Acta Scientiarum Socialium 37 (2012)**  
Felnőttképzési tematikus szám / Thematic Issue in Adult Education

A 2012. október 12-én a Kaposvári Egyetemen megrendezett „Merre tart a felnőttképzés?” c. konferencia közleményei

**Szerkesztette / Edited by**  
MOLNÁR Gábor és BELOVÁRI Anita



## Tartalom / Contents

- 7 A FELNŐTTKÉPZÉS SAJÁTOS TERÜLETEI**
- 9 *DOBOS Ágota*  
Az amerikai közszolgálati felnőttképzés gyakorlata egy esettanulmány tükrében
- 29 *TÓTHNÉ BORBÉLY Viola*  
Innováció és versenyképesség  
Járműipari hálózati együttműködés a hazai felsőoktatásban
- 45 *KRISZTIÁN Béla*  
Gazdaságstratégia és felnőttképzés
- 51 *LAKI Ildikó*  
Oktatás, képzés – avagy fogyatékosok/fogyatékkal élő emberek a felnőttoktatásban?
- 61 *KRAICINÉ SZOKOLY Mária*  
Sajátos tanulási igény felnőttkorban
- 71 *CSERJÉS Katalin*  
Múzeumandragógia és művészettörténeti önképzőkör egy vidéki városban, immár nyolcadik éve: ismételt jelentkezés Hódmezővásárhelyről
- 79 *MAGYAR Erzsébet*  
A Molnár-C. Pál Múterem–Múzeum kultúraközvetítő tevékenysége, mint sajátos felnőttképzési modell
- 85 *BENCÉNÉ FEKETE Andrea*  
Alternatív módszerek alkalmazása a hitoktató képzésben
- 93 *SÁRI Szilvia*  
A kriminál-andragógia szak bemutatása a felnőttképzési piacon
- 99 FELNŐTTKÉPZÉS ÉS RÉGIÓK**
- 101 *BELOVÁRI Anita*  
„Valljuk meg...a falunak nem is igen van viszonya a könyvvel” – Népkönyvtárügy a két világháború között

- 109 *MOHÁCSI Márta – SPICZÉNÉ BUKOVSZKI Edit*  
Idegen nyelvi kompetencia-elvárások és -igények az Észak-alföldi és Észak-magyarországi régióban
- 119 *F. JOÓ Anikó*  
A Hajdú-Bihar megyei felnőttképzés történelmi, társadalmi, gazdasági háttere
- 133 *BAKA József*  
A Magyar Népfőiskolai Társaság szervezeti eloszlása alapvető területi kategóriák szerint
- 145 *SÁRINÉ CSAJKA Edina – CSIMÁNÉ POZSEGOVICS Beáta*  
Képzési igények egy leghátrányosabb helyzetű kistérségben
- 155 FELNŐTTKÉPZÉS ÉS FELSŐOKTATÁS**
- 157 *FARKAS Erika – KOVÁCS Anett Jolán*  
Merre tart a felnőttképzés? A felnőttképzés jelene – a magyar felnőttképzési rendszer jellemzői a képzők szemszögéből
- 171 *ZAKUPSZKI Tünde*  
“A soha nem alvó csoport”, avagy egy konnektivista andragógus MA kurzus tapasztalatai
- 183 *KECZER Gabriella*  
Felnőthallgató-barát egyetemek
- 191 *MAKSAY Klára*  
Új úton a felsőfokú szakképzés
- 197 *HORVÁTHNÉ TÓTH Ildikó – TÓTH Katalin*  
Az FSZ képzések jelentősége hallgatói szemmel
- 207 A FELNŐTTKÉPZÉS POLITIKAI, JOGI ÉS TÁRSADALMI KÖRNYEZETE**
- 209 *MARTINKÓ József*  
A két világháború közötti kultúrpolitika és hatása a felnőttképzésre
- 215 *BIRHER Nándor Máté*  
A felnőttképzésről szóló új törvény előkészítésének egyes javasolt elvei
- 223 *KISPÁLNÉ HORVÁTH Mária*  
A felnőttkori formális és nem formális tanulás funkciói napjainkban
- 233 *György SZABADOS – Troy WIWCZAROSKI – Mariann MÓRÉ*  
Informal possibilities in adult education: civic organizations and conferences

## **A FELNŐTTKÉPZÉS SAJÁTOS TERÜLETEI**





## Az amerikai közszerolálati felnóttképzés gyakorlata egy esettanulmány tükrében

Dobos Ágota\*

**Abstract** During the past decade, but nowadays in particular, the modernization tendencies characterizing Hungarian public administration have resulted in new requirements concerning the operation of public administration and public organizations, as well as public services, which have evident impacts on the professional training and development needs of the civil service personnel. These changes in the attitudes raise the importance of competencies necessary for the more efficient and effective work performance and mark a shift in the appreciation of functional orientation in competency development. In the background of new challenges functional goals and objectives are taking shape, which are quite similar to those relevant to the U.S. civil service. Despite the historical, social and cultural differences, the goals set by the development strategies of the Hungarian civil service, tend to approach the practice-oriented American training philosophy focusing on the organizational and individual needs. The popularization of the adult training practice based on the principles of modern andragogy and training methodology could bring about a change of paradigms in the Hungarian training and professional development practice. The field research and the case study were implemented in the United States in the summer of 2010 as a part of a complex interdisciplinary research. The field research was aiming at the exploration, understanding and analysis of the specific training practices applied by institutions responsible for the professional development and leadership training of civil servants

**Keywords** civil service • professional development • leadership training • functional competency development, • practice-oriented American training philosophy • training strategies • qualitative case study

### 1. Bevezetés

Az amerikai közszerolálati felnóttképzési gyakorlat feltárására és elemzésére irányuló empirikus kutatás aktualitását a magyar közigazgatásban végbemenő modernizációs folyamatok adják, amelyek kapcsán az utóbbi évek szakirodalmában és gyakorlatában is különösen artikulált módon jelennek meg a közigazgatás és a közszerolálati szervezeteknek hatékonyabb működésével, jobb minőségű szolgáltatásaival és a közszerolálati

---

\* Budapesti Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató és Kutató Központ.  
E-mail: agota.dobos@uni-corvinus.hu

szakemberállomány felkészültségével kapcsolatos új elvárások. (Kis, 2010, 35–41; 2011, 10–23; Linder, 2010, 1–19, Cserny, 2011, 50–66; Koltányi és Kowalik, 2011, 57–66, Belényesi, 2011, 75–89.) Az utóbbi évtizedben egyre inkább a figyelem középpontjába került a szemléletváltás szükségessége, felértékelődtek az eredményesebb munkavégzéshez szükséges kompetenciák; a magyar közigazgatásban tradicionálisan domináló jogalkalmazói szemlélettel szemben az amerikaihoz hasonló funkcionális célrendszer elemei kezdtek körvonalazódni.

Tapasztalataim okán kínálkozott az amerikai közszolgálatban alkalmazott továbbképzési gyakorlatra, a preferált módszerek elméleti beágyazottságára, gyakorlati működésére és lehetséges hazai adaptációjára irányuló doktori kutatás. Az amerikai közszolgálati továbbképzésben jellemzően elterjedt módszertani kultúra filozófiai beágyazásának és hatásmechanizmusainak megértése a szélesebb értelemben vett feltételrendszerek és képzési célrendszerek feltárását tette szükségessé, arra alapozva, hogy az alkalmazott képzési módszerek e konkrét célrendszerek által determináltak. Következésképpen az amerikai és a hazai célrendszerekben bizonyíthatóan fellelhető hasonlóságok jelentősen növelhetik az amerikai jó gyakorlat hazai adaptációjának megalapozott esélyét.

Az amerikai közszolgálati felnőttképzési gyakorlatra irányuló interdiszciplináris kutatás *közszolgálati, felnőttképzési-intézményi és andragógiai-didaktikai dimenziókra* fókuszált. Ennek keretében 2010 nyarán egy három hónapos amerikai kutatói ösztöndíj<sup>1</sup> támogatásával a következő két területre irányuló empirikus kutatást végeztem:

1) *a szövetségi és a megyei/települési kormányzati szintek továbbképzési gyakorlatának, képzési programjainak vizsgálata* képzési célú dokumentumok kvantitatív elemzésével, amely az alkalmazott felnőttképzési gyakorlat három dimenziója – a kompetenciák, a tématerületek és a módszerek – közötti összefüggések feltárását célozta. A kvantitatív vizsgálat a Federal Executive Institute (FEI) és az International City County Management Association, Washington D.C. (ICMA) országos hatókörű intézmények továbbképzési gyakorlatára irányult.

2) *a megyei és a települési kormányzati szint továbbképzési gyakorlatának vizsgálatára* kvalitatív esettanulmánnyal.

Jelen tanulmány keretében a kvalitatív esettanulmány bemutatására és az eredmények szintézisének közreadására vállalkozom.

## 2. A kutatás helyszíne és célcsoportja

Kutatási helyszínként a Georgia állambeli Athens városa<sup>2</sup> kínálkozott, ahol a közszolgálati továbbképzési gyakorlat átfogó tanulmányozására két intézmény bázisán került sor. Athensben 1785-ben alapították meg az Egyesült Államok első állami egyetemét University of Georgia, UGA néven, aminek nagy szerepe volt abban, hogy a város kiemelkedett az átlagos kereskedelmi városok sorából, és tudományos-kulturális központtá vált.<sup>3</sup> Ma az UGA Athensben az egyik legnagyobb munkáltató; jelenléte meghatározó a város életében. A közszolgálati szakemberek továbbképzését végző Carl Vinson Institute of Government,<sup>4</sup> 80 éves múlttra tekint vissza. Alapításakor a cél egy

<sup>1</sup> HAESF (Hungarian American Enterprise Scholarship Fund).

<sup>2</sup> Athens, amely Clarke megyével összevont önkormányzatot működtet, a maga mintegy 115 000 fős lakosságával Georgia ötödik legnagyobb városa.

<sup>3</sup> Az egyetem számára vásárolt földterület adományozója, John Milledge a görög kultúra iránti tisztelete jeléül nevezte a helyet Athensnak.

<sup>4</sup> Carl Vinson Önkormányzati Intézet.

olyan szellemi központ létrehozása volt, amely integrálja a különböző szintű önkormányzással foglalkozó szakmai törekvéseket a helyitől a nemzetközi szintig. Az Intézet ennek megfelelően széles spektrumú képzési, kutatási és szakértői szolgáltatásokat nyújt a helyi önkormányzatoknak és az állami kormánzatnak.<sup>5</sup> Éves hallgatói létszáma 17-18 000, a továbbképzési programok száma meghaladja a 600-at.

A kutatás másik helyszínének tágabb intézményi hátteréül az Athens-Clarke County Unified Government<sup>6</sup> szolgált, melynek egyik osztálya az alkalmazottak belső képzését ellátó Office of Organizational Development, OD<sup>7</sup>. A tanulmányozott közszolgálati képzések célcsoportjába egyrészt az önkormányzatok professzionális működését biztosító helyi, (megyei és települési), valamint az állami szinten foglalkoztatott önkormányzati szakemberek és különböző szintű vezetők, – különös tekintettel az önkormányzatok operatív működéséért felelős citymenedzserekre,<sup>8</sup> – másrészt a választott vezetők, polgármesterek és képviselők tartoztak.

### 2.1 A terepkutatás célja

A kutatás célja *egyrészt* a közszolgálati képzési gyakorlat megismerése volt egy nyitott vizsgálat keretében, ezért az esettanulmány leíró-feltáró, és induktívan építkezik. Az érintett szakemberekkel folytatott interjúk, beszélgetések, megfigyelések és a beszerezhető írásos vagy online dokumentumok vizsgálata az amerikai gyakorlat mélyreható elemzését célozta a hazai gyakorlatban hasznosítható szempontok és lehetséges alternatívák megvilágításának igényével.

*Másrészt*, mivel a vizsgálatot egy átfogó szakirodalmi feldolgozás és más terepen végzett kutatás, valamint saját tréneri gyakorlat előzte meg, a kutatási kérdések egy része a más forrásokból szerzett ismeretek pontosítására, érvényességük megerősítésére, laza hipotézisek igazolására is irányult, „hogyan [...] illusztráljanak, támogatásnak, ellenőrizzenek feltételezéseket, amelyeket még az adatgyűjtés előtt állítottak fel.” (Golnhofér, 2001, 25.). Az előzetes ismeretek okán, a kutatás konkrét kérdésekre fókuszáló vizsgálatra is irányult, a kérdéseket azonban rugalmas keretnek, nem a kutatást lemerevítő struktúrának tekintetem, számolva azzal, hogy a szempontok menet közben módosulhatnak.

### 3. A vizsgálat módszere

Figyelembe véve a kutatás jellegét, fent vázolt feltételrendszerét és céljait, az esettanulmány módszere kínálta a vizsgált problématerület mélyebb megismerésének lehetőségét: a „mit”, „hogyan” és „miért” kérdésekre keresendő válaszok megtalálását. A *kvalitatív* esettanulmány alkalmazását indokolta, hogy „a kutatás tárgya nehezen kvantifikálható; a kontextus lényegi szerepet játszik, és fontos, hogy a jelenséget saját természetes közegében vizsgáljuk”. (Szokolszky, 2004, 95.) A különböző megközelítésű tipizálások kategóriáit tekintve esettanulmányunk a *szándéktól függően instrumentális*, mivel a kutatási törekvés az adott probléma értelmezésére kialakított elmélet pontosítására irányul, az eset pedig támogató szerepet tölt be a téma megértésében, és

<sup>5</sup> A közszolgálat szintjei az USA-ban: szövetségi, állami és helyi (megyei és települési).

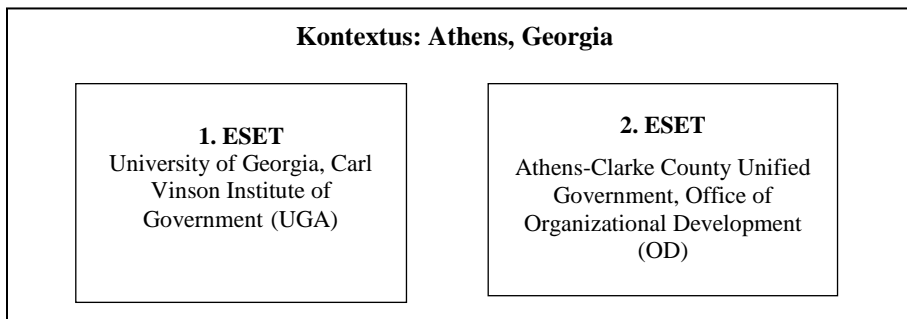
<sup>6</sup> Athens-Clarke Megyei Egyesített Önkormányzat.

<sup>7</sup> Szervezetfejlesztési Iroda.

<sup>8</sup> Ma az USA-ban az 5000 fő feletti kis és közepes nagyságú városokban a citymenedzser típusú önkormányzat a legnépszerűbb, különösen a déli és a nyugati államokban, de előfordulása országosan is 60% körül van. A citymenedzser az önkormányzat professzionális vezetője, többnyire MPA vagy MBA végzettséggel.

elősegíti más esetek megértését. (Golnhofer, 2001, 23.) *Típusát* illetően a *többszetes holisztikus terv* szerinti szerkezetbe illeszkedik (Yin, 2009, 46–47; Szokolszky, 2004, 501), másképpen a *többhelyszíni kollektív esettanulmány* kategóriájába sorolható (Golnhofer, 2001, 24.). Az esettanulmány szerkezetét Yin nyomán (Yin, 2009, 46.) a következő ábra illusztrálja.

### 1. ábra • Az esettanulmány szerkezete



*Forrás:* Saját szerkesztés Yin 2009 nyomán

A kéthelyszíni esettanulmány, Athens város tágabb kontextusába illeszkedik, a közszolgálati továbbképzés tekintetében két releváns és a maga nemében tipikusnak tekinthető intézmény (egyetem és önkormányzat) egy-egy elemzési egységet alkot lefedve a közszolgálati vezetők és munkatársak továbbképzésének teljességét, így a két eset az adott kontextusban a holisztikus kép megalkotását segíti, és a valószínűségi szint maximumát jelenti az adott témakörben.

A megbízhatóság növelését szolgálta az esettanulmány elméleti háttérének, a kutatói pozíciónak, a módszerek megválasztásának, az informátorok kiválasztásának részletes indoklása és ismertetése, valamint részletes dokumentálása is, ami azonban meghaladja jelen tanulmány kereteit. (Dobos, 2012, 118–130.) Az eredmények bemutatása során, bár nem tartottam alkalmazhatónak a statisztikai elemzést, az objektivitásra való törekvés jegyében a kvantitatív kutatásokban elfogadott struktúrát részesítettem előnyben, melynek része a problémák, kérdések, feltételezések, adatgyűjtési módszerek, eredmények és következtetések strukturált bemutatása. (Golnhofer, 2001, 56; Creswell, 2007, 20.) Ahol célszerűnek tűnt, az analitikus feldolgozás mellett a kvalitatív interjúk Seidman által javasolt összefüggő személyes történeté alakításának módszeréhez is folyamodtam. (Seidman, 2002, 169–184.)<sup>9</sup>

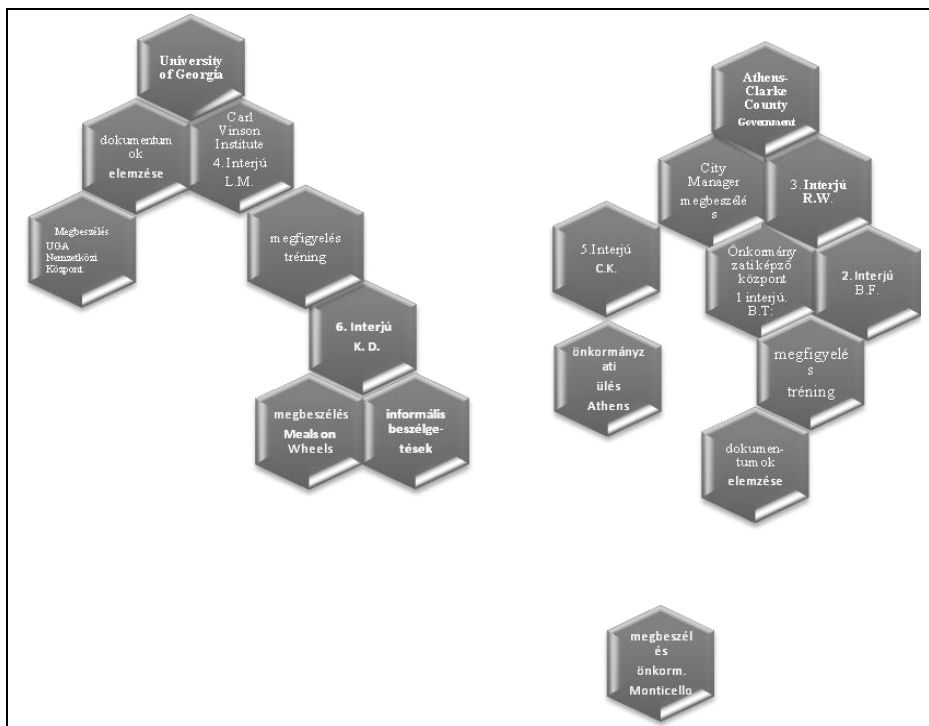
Az esettanulmányt kutatási stratégiaként alkalmaztam, melynek keretében az adatgyűjtés interjúk, megfigyelések és dokumentumok elemzése segítségével történt, biztosítva az adatok triangulációját. Ennek érdekében a többféle forrás, megközelítés, többoldalú elemzés alkalmazását választottam, arra alapozva, hogy a többféle módszerrel történő adatgyűjtés fokozza az adatok validitását. (Merriam és Brockett, 2007; Yin, 1993; Golnhofer 2001, 53; Szabolcs, 2001, 65–70.) A sokoldalú megközelítés, „a trianguláció hatékonysága azon az elven nyugszik, hogy az egyes módszerekben rejlő gyengeségeket egy másik módszer erősségeivel ellensúlyozzuk.” (Jick, 1979, 604.)

Ezt a célt a következő megoldások szolgálták:

<sup>9</sup> Az interjúk teljes, valamint kódolt szövege, illetve a két történeté alakított interjú, angol és magyar nyelven Dobos 2012 mellékletében olvasható.

- A problématerület komplex feltárása érdekében két eset vizsgálata.
- A vizsgált folyamatokban különböző módon érintett (intézményvezető, tréner, résztvevő), és különböző generációt képviselő személy bevonása; az adatok így több helyről és perspektívából származnak.
- Azonos mintavételi és adatgyűjtési eljárások alkalmazása a két esetben, így a vizsgálat a kutatás megisméltéseként fogható fel.
- Az adatgyűjtési módszerek arányos alkalmazása a két elemzési egységben.
- Az interjúk szövegűsége törekvő fordítása.
- Az adatok megvitatása, a megfigyelések egyeztetése a kutatás során jelen lévő szociológus szakemberrel és az interjúalanyokkal.
- Az interjúk leírása után az adatok átnézése és finomítása az interjúalanyok által.
- Az ismeretek időközbeni aktualizálása, további adatok gyűjtése a vizsgált intézmények támogatásával.
- Integrált, holisztikus leírás.

2. ábra • Az esettanulmány belső szerkezete



Forrás: Saját szerkesztés

Az esettanulmány módszerrel szemben megfogalmazott kritikák többnyire az eredmények megbízhatóságával és általánosíthatóságával kapcsolatos kételyeknek adnak hangot. (Babbie, 2001, 344–346.) Más vélemények szerint azonban az esettanulmányok is tartalmaznak olyan elemeket, amelyek segítik az általánosítást, ezek között Hitchcock és Hutchins (1995) elsőként az *elérhetőséget* emeli ki: „olyan helyeken, országokban, kultúrákban, intézményekben is lefolyhat az esettanulmány, ahová nem mindenki juthat el, ezért szélesíti az emberek tapasztalatszerzési lehetőségeit.” (Golnhöfer, 2001, 57, id. Donmoyer, 1990, id. Hitchcock és Hutchins, 1995,

326.) Vizsgálati terepem teljességgel megfelelt az említett kritériumoknak; ami alátámasztja a módszerválasztás relevanciáját. Az adatgyűjtés angol nyelven folyt, de arra törekedtem, hogy a tényszerű információkat az interjúalanyoktól és személyes megfigyeléseimből nyert reflexiókkal kibővítve a magyar olvasó számára is hitelesen tudjam közvetíteni.

A kéthelyszínű esettanulmány a 2. ábrán bemutatott belső struktúra szerint építkezett, és a megjelölt adatgyűjtési módszerekkel valósult meg.

#### **4. Az esettanulmány összegző elemzése**

##### ***4.1 Továbbképzési programok és megvalósításuk***

A két vizsgált intézmény továbbképzési rendszere az athenszi önkormányzati köztisztviselők és választott tisztségviselők továbbképzési igényeinek gyakorlatilag teljes körét lefedi. Ez az előnyös helyzet nem mondható általánosnak, hiszen nem minden városban van egyetem és önkormányzati belső képző központ, de nem is szokatlan az amerikai gyakorlatban, hogy a 10.000 főt meghaladó lélekszámú városok saját továbbképzési programokat szponzorálnak és együttműködnek az egyetemekkel. (Darkenwald és Merriam, 1981, 173–174.) Mivel az UGA továbbképzési gyakorlata esettanulmányunk határain túlnyúlva egész Georgia államra kiterjed – felöleli a helyi, a megyei és az állami kormányzati szinteket –, az athenszi tapasztalatok GA-ra vonatkozóan az általánosítást megalapozottá teszik. A belső képzés biztosítása nemcsak szervezeti elkötelezettség, hanem gazdasági kérdés is, és csak bizonyos nagyságrend, szervezeti megoldások és személyi feltételek mellett kifizetődő. A legtöbb megyének nincs annyi forrása, mint Athensnek, hogy belső képzést működtessen. Különböző megoldásokkal találkozhatunk: előfordul, hogy vannak a megyének trénerai, de nem minden témakörben kompetensek, gyakran csak egy képzési felelős van, és részben vagy teljes egészében az UGA-tól rendelik meg a képzéseket.

Athensban az önkormányzat gyakorlatát az egyetemmel szembeni kritikának is vélhetnénk, hiszen miközben más települések önkormányzatai az egyetemre támaszkodnak, éppen ők nem veszik igénybe a karnyújtásnyira lévő szolgáltatásokat. Ilyen véleményt azonban nem hallottunk, a magyarázat inkább az önkormányzat tudatos szervezetfejlesztési törekvéseiben és a költségtakarékosságban rejlik, amit a két belső munkatársra építve biztosítani is tudnak. A jó lehetőségek elmulasztásának tűnik azonban, hogy az egyetemi tudásközpont előnyeit az oktatók saját továbbképzésükben nem kamatoztatják: általában nem igénylik a szervezett ismeret- és készségfejlesztést, ami különösen ilyen sokdimenziós feladatkör és képzési irány esetén, hosszú távon nem tűnik jó stratégiának. Amennyire az egyetem kiterjedt kapcsolatokat épít az önkormányzati szövetségekkel, az önkormányzati képző központ részéről nem tapasztaljuk az akadémiai szférával való együttműködés jeleit.

Az 1. táblázat az athenszi közszolgálati célcsoportok számára rendelkezésre álló képzési szolgáltatásokat mutatja.

A képzések teljes vertikumát tehát csak az UGA biztosítja, míg az OD szűkebb spektrumot vállal, ez azonban helyi szinten a legnagyobb létszámú célcsoportot jelenti. Az ICMA, mint országos szervezet, az általa vállalt vezetői szinteken jelen van Athensban. A citymenedzser és a felső vezetés mindenképpen házon kívül kell, hogy továbbképzést keressen, mivel azonban helyben meglehetősen jó a kínálat – ha tartalmi horizont tekintetében nem is mindig veszi fel a versenyt az országos szervezettel –, az ICMA képzési szolgáltatásaira elsősorban a hiányterületeken van szükség.

**1. táblázat • Továbbképzési lehetőségek  
a közszolgálatban Athensban**

Beosztás	UGA	OD	ICMA
citymenedzser	✓	–	✓
menedzserhelyettes, osztályvezető	✓	–	✓
első szintű vezető /szupervizor	✓	✓	✓
beosztottak	✓	✓	–
polgármester	✓	–	–
képviselők	✓	–	–

*Forrás: saját szerkesztés*

A programok fejlesztésében az ICMA számol is azzal, hogy csak a megújuló, innovatív kínálattal tud a piacon maradni. A célcsoport igényei és lehetőségei oldaláról nézve érthető az ICMA törekvése az online képzések kiterjesztésére, hiszen a távolságok okán ez nyújtja az elérés reális esélyét. A közszolgálati képzés piacán az egyetemnek kitüntetett pozíciója van, nem kell megküzdenie a sokszor rugalmasabb, ugyanakkor nem feltétlenül jobb felkészültségű piaci szolgáltatókkal. Presztízsükre és a szakmai szövetségekkel, önkormányzatokkal folytatott együttműködésre alapozva a magáncégeknél sokkal előnyösebb helyzetből élnek meg a recesszió okozta pénzügyi nehézségeket. A 2. táblázat lehetővé teszi az OD készségfejlesztő programkínálatának és az UGA adott szintre vonatkozó képzési kínálatának összevetését.

**2. táblázat • Készségfejlesztő kurzusok a két intézmény kínálatában**

Készségfejlesztő kurzusok	UGA	OD
A generációs szakadék áthidalása	○	✓
A Pártfogó – a pártfogói szerep átgondolása	○	✓
A legjobb személy kiválasztása – interjú	✓	✓
A munkatársak motiválása	✓	○
Csapatépítés	✓	✓
Csoportvezetői szerepek és kötelezettségek	○	✓
Értekezletek vezetése	○	✓
Érzelmi intelligencia – siker a munkában	○	✓
Etika a munkahelyen	✓	✓
Hatalom és befolyás	✓	○
Hatékony kommunikációs készségek	✓	✓
Időgazdálkodás és delegálás	✓	✓
Interperszonális készségek	○	✓
Ismerd meg önkormányzatodat	○	✓
Kommunikációs készségek	✓	✓
Konfliktuskezelés	✓	✓
Médiakapcsolatok	✓	○
Nagyszerű munkahely kialakítása	○	✓
Problémamegoldás	✓	✓
Sikeres kommunikáció írásban	✓	✓
Sokféleség a munkahelyen	✓	✓
Stressz menedzsment	✓	✓
Szexuális zaklatás	✓	○
Teljesítménymenedzsment	✓	✓

Készségfejlesztő kurzusok	UGA	OD
Ügyfélszolgálati készségek	✓	✓
Választott képviselők és a hivatal	✓	○
Változásmenedzsment	✓	✓
Vezetés nehéz időkben	✓	✓
Vezetőképzés csoportvezetőknek	✓	✓

Forrás: saját szerkesztés

Az eredmény az OD-t dicséri, hiszen a maguk összehasonlíthatatlanul kisebb apparátusával biztosítanak egy rendkívül széles, ugyanakkor speciális kínálatot. Csupán öt olyan kurzust találunk, amelyek az OD-ban nincsen, feltételezhetően azért, mert nem volt eddig rá igény, ezzel szemben van nyolc speciális képzés, amelyek hiányoznak az egyetemi kínálatból, például a *generációs*, az *ismerd meg önkormányzatodat* vagy a *mitől lesz a munkahely nagyszerű* témakörökben, amelyek a konkrét helyi igényekre épültek, hasonlóan a *pártfogói szereppel* foglalkozó képzéshez. Az *interperszonális készségek*, az *értekezletvezetés* és a *csoportvezetői szerepek*, ha önálló témaként nem is jelennek meg az UGA kínálatában, mivel alapvetően szükséges készségekről van szó, feltételezhetően más kurzusokba beépítve szerepelnek a programban.

A két képzési kínálat ilyen mértékű átfedését annak bizonyítékeként értelmezhetjük, hogy a gyakorlatban kiemelten fontos téma- és készségfejlesztési területeket a két intézmény – eltérő háttére ellenére – nagyon hasonlóan ítéli meg. Ez esetben az OD-t tekinthetjük referenciapontnak, a dicséret pedig az egyetemet illeti, amiért az önkormányzati igényeket jól artikulálja képzési kínálatában. Ha fenntartásunk volt, hogy a mindkét intézményben döntően informális csatornákon folyó igényfelmérés mennyire lehet hatékony, akkor a képzési kínálat hasonlósága eloszlathatja kétségeinket, úgy tűnik, sikerül az aktuális igényeket jól megragadni. Figyelembe véve, hogy a georgiai önkormányzatok többsége belső képzés hiányában az egyetem képzéseit veszi igénybe, megállapítható, hogy GA államban az önkormányzati alkalmazottak képzésének irányai az athenszi önkormányzathoz nagyon hasonlóak. Nincs markáns eltérés az ICMA, a szövetségi képző központ képzéseinek tématerületeivel összehasonlítva sem, figyelembe véve, hogy helyi szinten a napi funkcionális feladatellátáshoz kapcsolódó képzések vannak inkább túlsúlyban, míg az ICMA kurzusok ugyanazokkal a kérdéskörökkel átfogóbb dimenzióban foglalkoznak, de az ICMA kurzusok kiemelt tématerületei, például a *változás- és teljesítménymenedzsment*, a *vezetői készségek*, a *csapatépítés* és az *etika* a helyi intézmények kínálatában szintén megtalálhatók. (Dobos, 2012, 69–87.)

#### 4.2 A vizsgálati eredmények más amerikai kutatások tükrében

Az amerikai önkormányzati képzések problematikája a rendszer sajátosságai okán a nehezen kutatható területek közé tartozik. Ha átfogó elemzésekkel nem is, különböző helyi kezdeményezésű programokról szóló elemző publikációkkal találkoztunk. Ilyen referenciául szolgálhat Susan Paddock 1997-ben végzett kutatásának eredményei, aki 12 állami egyetem<sup>10</sup> közszolgálati vezetőképző programjának jellemzőit gyűjtötte össze kérdőíves vizsgálattal, az adatokat pedig az általa kifejlesztett benchmark<sup>11</sup> kategóriák szerint elemezte. Kutatásának célja a jó gyakorlatok definiálása volt, nem

<sup>10</sup> Részt vevő államok: Alabama, Arizona, Arkansas, Florida, Georgia, Kansas, Kentucky, Mississippi, Oklahoma, South Carolina, Utah és Wisconsin.

<sup>11</sup> A jó gyakorlat fokmérőjének számító viszonyítási alap.



törekedett összehasonlító értékelésre, hiszen amerikai szinten nagy a szabad mozgás-tér, az egyes államok oktatási/képzési gyakorlatának összehangolása nem merül fel szempontként. Georgiát az a vezetőképző program (*Management Development Program*) képviselte, amelyre saját megfigyelésünk is irányult, illetve amelyben egyik interjúalanyunk trénerként évekig dolgozott, így számos adat állt rendelkezésre ahhoz, hogy vizsgálati eredményeink általánosíthatóságát Paddock kutatási eredményeinek tükrében is teszteljük. Az alábbi szempontokat figyelembe véve:

1. *P: A vezetőképző program eredményességét jelentősen növeli, ha az más szervezetekkel való együttműködésben valósul meg. Georgia az állami önkormányzat és az egyetem közötti szoros együttműködés okán a vizsgált intézmények között első helyre került.*

Az UGA esetében az általunk is tapasztalt kiváló együttműködési képesség a szakma gyakorlati terepével (önkormányzatokkal, szakmai szövetségekkel) a helyi szintet meghaladó mértékben is kiemelkedő.

2. *P: A szakmai szervezetekkel való kapcsolat a pénzügyi stabilitás, így a program fenntarthatóságának záloga, ami a programok fejlesztésére is pozitív hatást gyakorol.*

Ez minden tekintetben megfelel az UGA-n tapasztaltaknak, a biztos megrendelői és finanszírozói háttér elősegíti a távlatokban való gondolkodást és a tervezhetőséget, ezért különösen előnyös a jelenlegi bizonytalan gazdasági feltételek mellett.

3. *P: A programok elismertsége, népszerűsége és hatása érdekében a képző intézmény nagy súlyt fektet a tanulmányok lezárását követő diplomaosztóra, a kitűzhető, kiakasztható elismerésekre. Ez mind az UGA, mind az OD gyakorlatában így van, az elismerést rangos események keretében adják át, és szimbólumokat is felhasználnak a kiemelkedő teljesítmény demonstrálására.*

4. *P: A legjobb programok fejlesztésében a saját oktatók is részt vesznek.*

Erről K. D.-től hallottunk:

*Összeültünk, és együtt dolgoztuk ki a tantervet. A Management Development Program három szintű volt, amelyeknek különböző komponensei voltak. Összeállítottunk egy kézikönyvet, amelyet megkaptak a hallgatók. A célkitűzések, az olvasmányok és a segédanyagok azonosak voltak, a trénernek azonban különböző feladatokat használtak. (K. D.)*

5. *P: Növeli a program hatékonyságát, ha a résztvevőket a képzést megelőzően előzetes felkészülést igénylő feladatokkal látják el, és a képzés után sem szakad meg velük a kapcsolat. Erre mindkét megfigyelt képzés is például szolgálhat, és az ICMA gyakorlatában is a leggyakrabban használt módszerek között találkozunk az előzetesen ajánlott olvasmányokkal, amelyek a képzésre való felkészülésben kapnak szerepet. Az utánkövetést a képzéshez kapcsolódó coaching biztosítja.*

6. *P: A legjobb programok figyelembe veszik a résztvevők eltérő tanulási stílusát, amit K. D. saját gyakorlatából is említett:*

*Mindig különböző módszereket kell „bevetni”, mert vannak, akik hallani szeretik a dolgokat, és jobban tanulnak hallás után, mások látni szeretik a dolgokat, például videót vagy szerepjátékot, bemutatót, és úgy tudnak jól tanulni. Mások akkor tudnak tanulni, ha elolvassák vagy leírják, legtöbbször azonban akkor tanulunk, ha csinálhatjuk, részt vehetünk, megtapasztalhatjuk. Azt gondolom tehát, hogy fontos, hogy milyen arányban használjuk ezeket a módszereket. (K. D.)*

7. P: A programok megvalósításában a képzési módszerek és technikák változatos alkalmazása kiemelten fontos kritérium. A legjobb programok legalább hét különböző módszert és technikát használnak arányosan elosztva, amelyek között az előadás nem több mint 40%, tehát az interaktív módszerek túlsúlya jellemző.

Az alkalmazott módszerek száma jóval meghaladja az említett elvárt minimumot, sőt az is megállapítható, hogy a közepesen és erőteljesen interaktív módszerek dominálnak az előadások alacsony aránya mellett. Az OD-n nagyobb variáció mellett az arány 10:4 a közepes és magas interaktivitású módszerek javára, az UGA-n kisebb módszertani változatosság mellett 4:3 arányban az alacsony interaktivitást biztosító módszerek fordultak elő, de itt is teljesült a hét különböző módszer alkalmazása.

Az alábbi táblázat tartalmazza a két vizsgált intézmény gyakorlatában előforduló módszereket és azok interaktivitási szint szerinti besorolását Laird nyomán adaptálva (Laird, 2003, 152), valamint a két megfigyelt képzésen alkalmazott módszereket külön is.

3. táblázat • Interaktív módszerek a két intézmény gyakorlatában.

Módszerek	Interaktivitás mértéke				
	Alacsony	Közepes	Nagy	Megfigyelés UGA	Megfigyelés OD
Jégtörő feladatok			✓		✓
Olvasmányok	✓			✓	
Tereplátogatás		✓			
Irányított megbeszélés nagycsoportban		✓		✓	✓
Kiscsoportos problémamegoldó feladat			✓	✓	✓
Egyéni problémamegoldó feladat	✓				✓
Szimuláció			✓		
Szerepjáték			✓		
Esettanulmány			✓		
Hagyományos előadás	✓				
Mini előadás a résztvevők bevonásával		✓			✓
Tréneri magyarázat	✓			✓	✓
Megbeszélés, vita		✓			
Brainstorming			✓	✓	✓
Prezentáció	✓			✓	
Videofilm megtekintése	✓			✓	
Projektmunka			✓		

Forrás: Saját szerkesztés Laird 2003 nyomán

8. P: Egy állam kivételével a tanulási eredmények meghatározásában kompetenciákhoz kötődő viselkedési célokat alkalmaztak. Nem derült ki, hogy ez az egy éppen nem GA volt-e, mivel itt nem talákoztunk kompetenciamodellre való hivatkozással, sem az UGA, sem az OD esetében, a képzések struktúrája azonban a kompetenciaelvárásokban való gondolkodást támasztja alá.

9. *P: A résztvevők értékelésében a gyakorlati szimulációs feladatok, projektek jelentős szerepet játszanak.* Erre az UGA-ban is találtunk példákat. Számos államban végeznek képzés utáni formális értékelést, amely a közvetlen hatást méri. A „mosolyindex” megállapításán kívül a legtöbb helyen tudásmérés is van, de a Management Development Programban a 12 állam döntő többsége, köztük GA sem végez költséghatékonyság-elemzést. (Paddock, 1997.)

Összegzésként megállapítható, hogy az esettanulmányok készítése során végzett adatgyűjtés eredményei a vizsgált dimenziókban megfeleltethetők Paddock átfogó kutatási eredményeinek, így az UGA képzési gyakorlatával kapcsolatos megállapításaink a vizsgált program tekintetében jól illeszthetők egy szélesebb spektrumú megközelítésbe is. Az UGA a vizsgált intézmények között a legjobbhoz hasonlóan szervezi és valósítja meg a programot – ha az eredmények amerikai szinten nem általánosíthatók is, mint ahogy ez a rendszer sajátosságai okán kizárt –, legalábbis jól közelítik a jellemző gyakorlatot.

#### 4.3. *A tanulási környezet sajátosságai*

A megfigyelések és az interjúalanyok tanulási környezettel kapcsolatos észrevételei alapján kibontakozó kép a kiscsoportos interaktív tapasztalati, saját élményű tanulás melletti elkötelezettséget bizonyítja. Módszertanilag átgondolt, tudatosan építkező logika érvényesül a workshopok gyakorlatában. A kiinduló pont az, hogy „*a felnőttek akkor tanulnak legjobban, amikor maguk is részesei annak, ami a tréningen történik, amikor saját tapasztalataikat tudják behozni a tanulásba.*” (K. D.)

A képzés során nagy hangsúlyt kap a *reflexió és az önreflexió*, egyéni töprengő feladat, páros és csoportos feladatok, videó felvétel készítése és elemzése, amelyek fókuszja a munkavégzés, a jelenlegi gyakorlat és a képzésen tanultak felhasználási lehetősége a munkahelyen: milyen konkrét lépéseket fog tenni a résztvevő azért, hogy a tanultakat hasznosítsa. Ezek a feladatok nemcsak a reflektív képességet javítják, de az elkötelezettséget is fokozzák. Nem kevesebb múlik rajta, mint a képzés valódi eredményessége, amely akkor realizálódik, amikor a trénernek már nincs közvetlen hatása, a résztvevőn és a munkahelyi környezeten múlik, hogy a tanultakból mi épül be a gyakorlatba. A programok további hozadéka, hogy segítenek a résztvevőknek átgondolni, hogy „*a saját viselkedésük milyen hatással lehet mások munkahelyi viselkedésére, mit tehetnek, hogy nekik, másoknak és az önkormányzatnak is jobb legyen, hogy lehetnek eredményesebbek*”. (B.T.)

Ehhez *biztonságos és kényelmes tanulási környezetre* van szükség, ami jelenti egyrészt a feltételeket optimalizáló infrastruktúrát, másrészt, – és ez talán még fontosabb –, a tanulást támogató légkör megteremtését, amelyben a felnőtt tanulók kényelmesen, oldottan, az aktív bekapcsolódásra és mások véleményének megismerésére nyitottan vesznek részt. A komfortérzethez hozzátartozik a kölcsönös bizalom légköre, amely garantálja, hogy az elhangzottakat senki sem adja tovább, nem okozhatnak az illetőnek kellemetlenséget a munkahelyen vagy személyes kapcsolataiban. Ugyancsak lényeges szempont, hogy a csoporttagok tartsák tiszteletben egymás személyiségét, másságát, véleményét, és ne fordulhasson elő a személyeskedés vagy egymás megsértése, felnőttként ne térjenek vissza a rossz iskolai emlékek, amelyek a felnőttkori tanulástól való idegenkedés és szorongás forrásai lehetnek. A tréner feladata, hogy „feltörje a jeget”, olyan feladatokkal, amelyek a nap elején élvezetes formában lehetőséget adnak a bemutatkozásra, a nevek megtanulására, a feszültség oldására, a kevésbé aktív résztvevők bevonására. Fontos, hogy kialakuljon az együttmű-

ködést támogató környezet, amelyben a résztvevők és a tréner fizikailag is pszichikailag egyaránt kényelmesen érzi magát.

A *jégtörő feladatoknak* az is a funkciója, hogy megadják az alaphangot, ráérezzenek a résztvevők, hogy mire számíthatnak a nap folyamán. Ezt az *alapszabályokban* is rögzítik, amelyek egyrészt technikai jellegűek (késés, mobil telefon használata, stb.), másrészt a részvételre, viselkedésre vonatkozó megállapodások, pl. „mindenkinek a részvétele és a véleménye egyaránt fontos”, „tiszteld az időt”, „hallgass figyelmesen”, stb. Az alapszabályok az elfogadás után kikerülnek a terem falára, betartásuk a workshop mederben tartásában segíti a tréner-t és a csoportot is, pl. az időgazdálkodásban, a hosszú hozzászólások kezelésében. Hasonlóan lényeges annak tisztázása is, hogy milyen *célkitűzések* eléréséért dolgoznak együtt. Nemcsak a tréner által kigondolt célkitűzések ismertetéséről van szó, hanem az általa javasoltak megvitatásáról, elfogadásáról. A résztvevőknek *„tudniuk kell, hogy miért beszélünk éppen arról, mi az, amit ebből tanulhatnak, mert nem akarják az idejüket feleslegesen tölteni.”* (K. D.)

Az egyéni tanulási stílusok figyelembevétele a tréner számára egyben azt is jelenti, hogy sokféle tanulásszervezési módot és módszert alkalmaznak, hiszen *„vannak, akik olvasással, mások hallás után, vagy látás révén tanulnak jobban, legtöbben azonban akkor tanulunk legjobban, ha csináljuk is.”* (K. D.) A módszerek dinamikájára való odafigyelés az eredményesség egyik kulcsa. Nemcsak arra érdemes figyelni, hogy az egyéni, kis- és nagycsoportos feladatok, sőt a párok és csoportok összetétele is időről-időre változzon, hanem arra is, hogy a különböző módszerek, pl. esettanulmány, szerepjáték, játék, problémamegoldó feladatok, ötletbörze, stb. a csoportdinamikai folyamatok alakulásához illeszkedve kerüljenek sorra, és az aktuális célt legjobban szolgáló technikákkal valósítsák meg őket. A módszerek alkalmazása a tréner-től alapos és átgondolt tervezést, a célcsoport-hoz való alkalmazkodást és nyitottságot, szakmai alázatot kíván. Ahogy nincs két egyforma csoport, úgy a módszerek alkalmazásának is mindig vannak az adott helyzethez igazítandó elemei, nem számíthatunk arra, hogy ami ott és akkor jól működött, az legközelebb is ugyanolyan eredményt fog hozni. A tréner felkészültségén múlik, hogy az adott helyzetet miként tudja kezelni.

Egy városi önkormányzat viszonylatában a képzéseknek fontos szerepe van a munkahelyi kapcsolati háló kialakításában is, amely a képzés után elősegíti a tanultak alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok megosztását. Az interjúalanyok nagyon határozottan képviselik azt a véleményt, hogy bár fontos, hogy a résztvevők jól érezzék magukat, elsősorban az a cél, hogy tanuljanak, és jobban végezzék a munkájukat.

Az ICMA képzései, az UGA fejlesztési tervei, valamint az UGA-n végzett képzés utáni értékelés fényében nem hagyható figyelmen kívül, hogy a jelenléti képzések mellett helyi szinten is növekvő számú online kínálattal találkozunk, ami általános amerikai tendencia, de ma már világjelenségnek is tekinthető. A vélemények megoszlanak. Van, akinek tetszik, például R. W. a webinariumok közkedveltségét említette, mások, pl. az UGA által értékelt képzésen résztvevők, és ők voltak többen, az online képzés hatását rosszabbnak ítélték. Ha a technológia oldaláról közelítjük a kérdést, az utóbbi évtizedben tapasztalt fejlődés óriási, a felsorolt, internet-alapú képzésekben rejlő pozitív lehetőségek vitathatatlanok. A szükséges feltételek mind az eszközök, mind a potenciális tanulók felkészültsége szempontjából egyre inkább biztosítottak, különösen amerikai viszonylatban, bár számolni kell a generációs különbségekkel is. Költséghímélők, egyre szélesebb körben hozzáférhetőek, esélynövelők, a képzési tartalmak bárhová eljuttathatók. Ugyanakkor a helyi gyakorlatban jól működő és a résztvevők és tréner-ek által is preferált workshopok láttán fenntartásokat is megfogalmazhatunk. Az interperszonális tér, a csoportdinamika által kitermelt, előre nem is tervezett hatások, véleményünk szerint, virtuálisan nehezen pótolhatóak. Az elmondottak

alapján úgy tűnik, hogy az ICMA által javasolt blended módszer áthidaló megoldás lehet: a részt vevő dolgozók és főnökek közösen nézik meg a webináriumot, a vezető vagy az egyik résztvevő vállalja a facilitátor szerepét, majd a csoportban megbeszélik a felmerülő kérdéseket, és saját gyakorlatuk szempontjából elemzik a hallottakat. Mindenesetre az igények előzetes felmérése nem maradhat el, hogy ne utólag kelljen megállapítani, hogy az érintettek többsége a jelenléti képzést választotta volna, mint az UGA egyik felmérése is mutatta.

#### 4.4. A közszolgálati munka sajátosságai

Minden interjúalany valamilyen formában kitért a közszolgálati munka sajátosságaira, melynek kapcsán az összehasonlítási alapot a magánszférával való összevetés adta. Míg a hasonlóságokat elsősorban a feladatellátáshoz szükséges kompetenciák kapcsán hangsúlyozták, az eltérések főként a munkavégzés feltételei és viszonyrendszere kapcsán merültek fel. Dunlop nyomán a jellemzőket (Dunlop in Allison Jr., 1992, in Stillman II, 1992, 282–286.) az alábbi táblázat szemlélteti.

4. táblázat • A közzféra és a magánszféra sajátosságai.

Dimenziók	Közzféra	Magánszféra
<b>Időperspektíva</b>	viszonylag rövid, választási ciklusoktól függ	hosszabb
<b>Szolgálati idő</b>	választott vezetők esetében rövid, nem foglalkoznak az utódlással, köztisztviselőként választási ciklusoktól függő bizonytalanság jellemző *	hosszabb, nagy hangsúly az utódláson
<b>Teljesítménymérés</b>	kevés standard, az utóbbi időben jelentős az előrelépés minden kormányzati szinten *	jól működő rendszer
<b>Személyzeti korlátok</b>	nagyobb a munkavállalók védettsége, bonyolult felvételi rendszer, jellemzők a választott és kinevezett vezetők közötti ellentétek	nagyobb mozgástér, jobb alkupozíciók
<b>Egyenlőség</b>	nagyobb hangsúlyt kap az egyenlőség elve	nagyobb hangsúlyt kap a hatékonyság
<b>Állami versus magán folyamatok</b>	a közönségnek való elszámoltatás, nagyobb nyitottság	magánjellel, a közvélemény ellenőrzése kevésbé érvényesül
<b>Sajtó és média szerepe</b>	sajtó- és médiafigyelem, elszámoltatási kötelezettség, a döntéseket előre alaposan mérlegelik	kiseb figyelem irányul rá, a döntések ritkábban kapnak nyilvánosságot
<b>Irányítás</b>	sokrétű nyomás, többirányú elszámoltatás, beszámolás, a döntések során a koalícióépítés és mediáció jellemző	közvetlen főnökeknek való beszámolás, a döntések végrehajtása kevesebb akadályba ütközik
<b>Jogi számonkérés, korlátok</b>	gyakori, korlátozza a mozgásszabadságot	ritka
<b>Elérendő konkrét teljesítmény célok</b>	kevesebb számonkért meghatározott cél, nagyobb hangsúlyt kap a költséghatékonyság és a szolgáltatások minősége is. *	profit, piaci teljesítmény, túlélés

\* Kiegészítő megjegyzések (Dobos, Á.)

Forrás: Saját szerkesztés Dunlop in Stillmann II 1992 nyomán

Markáns különbségként ragadható meg a közsférában a figyelem középpontjában végzett munka, a nyomás alatt hozott döntések, a közösségnek való elszámolás, a különböző érdekek összehangolásának szükségessége a döntések kapcsán mind az önkormányzaton belül a döntéshozatalban, mind pedig a település működtetése során. Azt tapasztaltuk, hogy a hivatali vezetőket, alkalmazottakat, a választott képviselőket, de a közszolgálati képzésben dolgozó trénereket is összeköti a közszolgálat iránti elkötelezettség, amit az interjúalanyok saját szerepkörükben más-más módon fogalmaztak meg. Az interjúkban a szolgál, szolgálat, közösség, *szolgálatorientáció, a szolgálat iránti elkötelezettség, a köz szolgálat, a közösség része lenni, a közösség érdekeit nézni, felépíteni a közösséget* – feltűnően gyakran visszatérő szavak és megfogalmazások voltak. A közszolgálati motiváció, tágabb és szűkebb közösség szolgálata, a „serving the public” eszméje az amerikai emberek gondolkodásában általában, de a közszolgálat kapcsán különösen, sajátos érzelmi színezetet is kap. (Dobos, 2011, 112.) A hazafias eszmények, a közösség, a hátrányos helyzetben lévők érdekében végzett, gyakran önkéntes szolgálat gyerekkortól kezdve természetes módon épül be az amerikaiak gondolkodásmódjába és mindennapjaiba.<sup>12</sup> A közszolgálat mellett elkötelezettek hisznek abban, hogy munkájukkal tevőlegesen hozzá tudnak járulni az emberek életének javításához, és ezzel a világ jobbá tételéhez. (Bland, 2011.) (Dobos, 2012, 152-161)

### **5. Vizsgálati eredmények – az esettanulmány kutatási kérdéseinek és hipotézisének tükrében**

Az alábbiakban az esettanulmány kutatási kérdései kapcsán összegezzük a vizsgálati eredményeket:

a) *A vizsgált intézményekben hogyan, milyen rendszerben és képzési struktúrában szervezik a közszolgálati szakemberek továbbképzését?*

Athensban a képzés bázisát alkotó két intézmény mind a funkcionális feladatellátás, mind a képzési tevékenység volumenét tekintve jelentősen eltérnek egymástól, együtt azonban a teljes érintett szakemberkör továbbképzését biztosítják – a különböző célcsoportok igényei szerint strukturált – széles képzési kínálattal. E képzések jellemzően nem képesítést, hanem oklevelet adnak. A részvétel önkéntes, kivéve az új képviselők felkészítő képzését, amelynek elvégzését törvény írja elő. Kiemelt helyet kap a képzési rendszerben a különböző szintű vezetők képzése, speciális vezetőképző vagy moduláris program keretében, amelyet az egyéni ambíciók mellett a szervezet céljainak való megfelelés is motivál. Ezek eredményét a képző intézmény hivatalosan elismeri, a munkáltató erkölcsi elismerésben részesíti a képzést elvégző munkatársakat, illetve ezt a szempontot az előléptetéseknél figyelembe veszi.

b) *Milyen specifikumokat mutat a vizsgált helyi képző intézmények gyakorlata?*

A specifikumok az eltérő funkciókból adódnak: az egyetem állami szinten az adott képzési területen a legnagyobb szolgáltató, pozícióját piaci verseny nem nehezíti;

<sup>12</sup> Például a Freedom Corps és a Peace Corps, a Teach for America mozgalom napjainkban egyre több követőre talál a fiatalok körében, akik feliratos pólóban járva hirdetik elkötelezettségüket a mozgalom mellett; vagy említhetjük Athensban a Meals on Wheels akcióval kapcsolatos személyes tapasztalatainkat: a rászorulókhöz nyugdíjas önkéntesek szállítják ki a hét minden napján a meleg ételt.

klientúrájának jelentős részét az intézményekkel, szakmai szervezetekkel való együttműködés, különböző partnerségekben való részvétel révén biztosítja, ami egyrészt a konkrét igényekre való reagálást, másrészt a kiszámítható fejlesztést is lehetővé teszi. Az UGA az athens-i önkormányzat belső képzésének megfelelő kínálatával is rendelkezik, de az önkormányzat szervezetfejlesztési céljaival összhangban saját képzési rendszert működtet. A két rendszer találkozási pontja a választott tisztségviselők és a felső vezetés képzése, amelyet a belső képzés nem biztosít. Ez utóbbi területen az ICMA képzései bővítik a palettát.

c) *Milyen módszertani filozófia és kultúra jellemzi a tevékenységüket?*

A módszertani kultúra a korszerű andragógiai elvekre épül. Elismeri és tiszteletben tartja az adott felnőtt célcsoport jellemzőit, tanulási szokásait, az eltérő tanulási stílusokból adódó különböző igényeit, és olyan vonzó, élményszerű tapasztalati tanulásra fókuszáló módszertartartást működtet, amelyben túlsúlyban vannak az interaktivitást, a résztvevő bevonását biztosító módszerek és technikák. A reflexiót és önreflexiót elősegítő tapasztalati tanulás van a középpontban, amely közvetlen kapcsolatot biztosít a tanulás és a munkahelyen való alkalmazás között. A képzések közvetlen célja, hogy a tanulókat alkalmazzák a munkahelyen, és ezáltal javuljon a személyes és szervezeti teljesítmény is. Az OD szervezeti kultúrája támogató háttérrel biztosítja a megvalósításhoz, feltételezhető, hogy az UGA-tól rendszeresen belső képzést rendelő önkormányzatoknál sincs ez másképpen. A képzések gyakori eleme az olyan projekt elkészítése, amely révén aktuális munkahelyi probléma megoldásához járulnak hozzá. Az önállóan vagy teamben készült projektnek nemcsak a résztvevő számára személyes fejlesztő hatása, de a szervezeti magatartást is befolyásolja, hiszen a munkahelyi vezető folyamatában látja a képzés hasznosítására tett lépéseket, a képzés szervezői, tréneri pedig nyomon tudják követni, hogy a résztvevő valóban kap-e segítséget, lehetőséget a tanultak kipróbálására. Az OD-ban kizárólagos, az UGA-n többségben van a kiscsoportos képzés, amelyet általában „kurzus”-nak, „workshop”-nak vagy egyszerűen „program”-nak neveznek, és az a természetes, hogy mindez résztvevő-centrikus, gyakorlatorientált és interaktív módon zajlik.

d) *Hogyan működik mindez a gyakorlatban, milyen megoldások váltak be az adott intézményi keretek között és miért, mi motiválta ezek alkalmazását?*

A képzések általában 4–6 órák, amit a munkahelyről való távollét optimalizálása alakított ki. A kiscsoportos képzésnek a jellemzően az emberierőforrás-fejlesztésre, szervezetfejlesztésre irányuló speciális változatával találkoztunk, amelyben a tudásbővítés és a készségfejlesztés egyaránt helyet kap. Nem tekinthető azonban azonosnak ez a módszer a pszichoterápiából kinőtt önismereti tréning csoportokkal, amelyekben a személyközi kapcsolatok javítása a fő cél. Az adott időkeret nem elegendő a csoportfolyamatok oly mértékű kiérlelődéséhez, amely lehetővé tenné a „tréninghatás” érvényesülését. Ha figyelembe vesszük, hogy az amerikai közszolgálati képzések trénerre sok esetben gyakorló szakember, vezető, aki nem hivatásszerűen űzi ezt a mesterséget, akkor különösen megalapozatlan lenne egy mélyebb ismereti és módszerbeli jártasságot igénylő elvárás. Erre való tekintettel kerültük a „tréning” szó használatát. Helyette javasoljuk a „kiscsoportos interaktív képzés”-t, a „workshop”-ot vagy annak magyar változatát, a „műhelymunkát”.

e) *Milyen szerepet tölt be a továbbképzés az önkormányzati szakemberek karrierjében, milyen motivációk vannak a háttérben?*

Az önkormányzati szakemberek nagy fontosságot tulajdonítanak a továbbképzés szerepének, amit a támogató szervezeti kultúra és tanulási környezet is erősít. A továbbképzés jelentheti az új feladatokra, kihívásokra való felkészülést, de a magasabb vezetői pozícióba kerülést vagy feljebbjutást és az azzal járó elismerés megszerzését is. Bár a fogalom népszerűsége korántsem olyan, mint az európai gyakorlatban, az *egy életen át tartó tanulás* jegyében térnek vissza az emberek időről időre az „iskolapadba”, vagy éppen azért térnek vissza, mert nem a hagyományos értelemben vett iskola-pad várja őket, hanem az igényeiket szolgáló tanulás lehetősége – élményszerű tapasztalatokkal, új emberi kapcsolatokkal, hasznosítható ismeretekkel, készségekkel.

f) *A képzési folyamat szereplői vezetőként, trénerként, résztvevőként hogy értékeli, hogy élük meg, hogy viszonyulnak ehhez a gyakorlathoz?*

A trénerek saját munkájukat egyértelműen pozitív élményként interpretálják. Az interjúkból leszűrhető a felnőtt tanuló speciális igényeire való empatikus odafigyelés, a résztvevők személyiségének, másságának, szakmai igényeinek tiszteletben tartása, amely kétoldalú cserefolyamatban realizálódik a tréner/facilitátor és a felnőtt tanuló között. A cserefolyamat pedig csak akkor válhat eredményessé – ahogy riportalanyaink megfogalmazásaiából a kép összeállt –, ha a tréner hitelesen, szakmai és módszertani tekintetben felkészülten, a konkrét és a távlati célok figyelembevételével kialakított módszerek felhasználásával olyan eseményre invitálja a résztvevőket, amelynek során mindenki tanulhat a másiktól. Nemcsak a tanulóra figyelnek, hanem a célcsoportok közvetlen szakmai-társadalmi közegét, az önkormányzatot és a közszolgálatot a maguk számára is ideális munkahelynek tekintik. A résztvevőkhöz fűződő cserekapcsolatban elvárják az aktív részvételt és a munkahelyi alkalmazás melletti elkötelezettséget, mert csak így teljesülhet az egyéni és szervezeti célok összehangolása. A trénerek különböző szakirányú végzettség bázisán dolgoznak, andragógiai végzettsége egyik interjúalanyunk sincs, a módszertani ismereteket önképzés formájában sajátították el.

g) *Hogy viszonyul a vizsgált helyi továbbképzési gyakorlat az ICMA képzési programjainak, tananyagainak, dokumentumainak elemzése alapján feltáruló interaktív, résztvevőközpontú módszertani gyakorlathoz?*

Az Athensban tapasztaltak összhangban vannak az ICMA dokumentumokból kiolvasható módszertani preferenciáival, valójában jobban is tükrözik azokat, mint az ICMA saját jelenlegi képzési profilja, amelyben egyre nagyobb súllyal szerepelnek az online képzések. Egy országos szervezet számára a széles körű hozzáférés biztosítása a fő cél, – így jut el az ICMA képzése Athensbe is –, ami az olcsóbb, könnyen elérhető képzési formák fejlesztését segítette elő, helyi szinten azonban továbbra a jelenléti interaktív képzések dominálnak. Magunk részéről ezt örömmel tapasztaltuk, nagy visszalépésnek tekintenénk, ha azok a hozadékok szorulnának ki a képzések gyakorlatából, amelyek csak az interaktív személyes térben érvényesülnek, és bár bizonyos fókig helyettesíthetők, de nem pótolhatók a virtuális térben zajló interakcióval. Az UGA fejlesztési terveiben szintén szerepel a jelenleg még szűkös online kínálat bővítése, hiszen ez számukra is piacot jelent, valós igényt szolgál – azonban csak megfon-



tolt és arányos bővítést terveznek, mert hosszú távon is érdekeltek a jelenléti képzések fenntartásában.

h) *Milyen, a hazai gyakorlat számára adaptálható jó gyakorlattal találkoztunk?*

A továbbképzéssel kapcsolatos szakmai elvárásokat a szervezetnek és a munkavállalónak egyaránt az aktuális munkahelyi feladatokhoz, a szituációk jobb kezeléséhez, a felmerülő problémák sikeres megoldásához kell kapcsolnia. Ennek a szemléletnek sokkal markánsabban meg kellene jelennie a hazai képzésekben, ami a küldő szervezetek és a képző intézmény közös felelőssége. Ha a tanultak munkahelyi alkalmazása a fő cél, akkor az ennek eléréséhez vezető úton úgy kell megválasztani a képzési formákat, a tanulásszervezési módokat, a módszereket és a technikákat, hogy azok az ismeretközlés mellett a gyakorlati készségfejlesztést is szolgálják. Láthattuk, hogy az amerikai oktatási rendszerben felnőtt munkavállalók számára is kihívást jelent a felnőttkori tanulás, a képzéseken elvárt aktivitás számukra is újdonságot, olyan új viszonyulást jelent saját tanulásukhoz, amire fel kell készülni, hozzá kell szokniuk. Ezért is van jelentősége, hogy nemcsak elvétele, egy-egy tanárhoz kötődően találkoznak a résztvevő-központú módszerekkel, hanem ez az adott képző intézményre jellemző egységes módszertani kultúrába ágyazva válik számukra természetessé. A biztonságos tanulási környezet a sikeres képzés alapfeltétele, ennek biztosítására intézményi szinten és az oktatóknak egyaránt törekedni kell. A résztvevő-központúságra épülő felnőttképzésben – a továbbképzési gyakorlatban különösen – szükségeszerű a felnőtt tanuló és az oktató szerepének átértékelése.

Az esettanulmány eredményei igazolták és megerősítették a kvantitatív vizsgálatok eredményére alapozott, az interaktív tanulóközpontú módszertani megközelítések dominanciájára vonatkozó kiinduló feltételezésünket. (Dobos, 2012, 164-169.)

## 6. Záró gondolatok

Az amerikai gyakorlat adaptációs esélyeinek mérlegelésénél természetesen nem hagyhatók figyelmen kívül az amerikai és az európai, ezen belül a magyar közigazgatás között meglévő alapvető értelmezési, terminológiai és ennek megfelelően a működést is markánsan érintő eltérések. A jó gyakorlatok kultúrák közötti transzferálhatóságának és adaptációjának kérdése kapcsán figyelembe kell venni, hogy a különböző nemzeti és szervezeti kultúrák a mélyebb összefüggések szintjén eltérő értékeket és gyakorlatokat képviselnek, akkor is, ha a felszíni jelenségek a különbségeket gyakran elfedik. (Hofstede és Hofstede, 2008, 237-349.) A szervezetek, különösen egy ország közzsférájában, „minitársadalomként” foghatók fel, amelynek „sajátos értékei, ideológiája, hitrendszere, rituáléi vannak”. Ez feltétlenül körültekintésre int, de nem jelenti azt, hogy megfelelően alapos előkészítettség mellett egy másik kultúrából hozott jó gyakorlat, vagy annak elemei, ne lennének máshol adaptálhatók. Az egyre intenzívebbé váló nemzetközi mobilitás a képzés területén is nagymértékben elősegíti az új gyakorlatok meghonosodását, amelyek sok esetben éppen amerikai hatásra vagy amerikai közvetítéssel jutnak el a világ számos pontjára. (Klein, 2002, 409; 572-573.)

Az esettanulmány, mint a bevezetőben említettük, egy komplex kutatás része, funkciója a más módszerekkel folytatott vizsgálatok elmélyítéséhez való hozzájárulás volt, így eredményei kiegészítik, árnyalják, más dimenziókból világítják meg vizsgált összefüggéseket. A komplex kutatás eredményei megerősítik, hogy azokon a területeken, ahol a magyar közigazgatás rosszul teljesít, az amerikai humán erőforrás-

menedzsment gyakorlata adaptálható és hasznosítható megközelítési módokkal és jó megoldási mintákkal szolgálhat. Az esettanulmányban feltárt amerikai gyakorlat különösen a területi igazgatás szempontjából tekinthető adaptációra érdemesnek. Lényeges és előremutató lehet továbbá a vizsgált intézmények által képviselt koherens szemlélet hangsúlyozása, amely az igazgatás különböző szintjein a professzionális vezetővel szemben támasztott kompetenciaelvárásokban, illetve a kítűzött célrendszerek elérését szolgáló módszertani megközelítésekben is leképeződnek, egyben elősegítik a közszolgálat különböző területei és szintjei közötti átjárhatóságot.

Kvalitatív esettanulmánytól reprezentatív eredmények nem várhatók, az adott kérdéskörben ez egyéni kutató által elvégezhető kvantitatív elemzésekkel szemben sem lenne teljesíthető elvárás. A lehetőségeken belül igyekeztem változatos módszerek alkalmazásával megerősíteni a vizsgálati eredmények érvényességét és megbízhatóságát és a helyi gyakorlaton túlmutató értelmezésének megalapozottságát. Az esettanulmány elkészítése számomra felejthetetlen találkozásokat felismeréseket, rácsodálkozásokat, sok érdekes és hasznos tapasztalatot, intellektuális kihívást jelentett és sok új ismeretet eredményezett, amelyek interpretációja az objektivitásra való törekvés mellett is személyes. Az interjúk és történetek eredeti angol és magyarra fordított szövegének közreadásával az olvasó saját értelmezéseit kívánom elősegíteni. (Dobos, 2012)

### Felhasznált irodalom

- Babbie, Earl (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Ford. Kende Gábor és Szaitz Mariann. Budapest: Balassi Kiadó.
- Belényesi, Emese (2011). Közigazgatási képzések, továbbképzések – oktatás-módszertani kérdések, lehetőségek. *Magyar Közigazgatás*, Új folyam, 3. szám, 10–23, 75–89.
- Bland, Robert L. (2011). *Public Service in a Time of Tragedy*. Academic Matters. [http://icma.org/en/Article/100922/Public\\_Service\\_in\\_a\\_Time\\_of\\_Tragedy?pub=2&issue=](http://icma.org/en/Article/100922/Public_Service_in_a_Time_of_Tragedy?pub=2&issue=) – letöltve 2011. június 3.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks etc.: Sage Publications.
- Cserny, Ákos (2011). Közhivatalnokok képzése a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen. *Magyar Közigazgatás*, Új folyam, 3. szám, 50–56.
- Darkenwald, G. G. és Merriam, Sharan B. (1981). *Adult Education: Foundations of Practice.*, New York: Harper & Row Publishers.
- Dobos, Ágota (2011). Közszolgálati akadémia az Amerikai Egyesült Államokban. *Pro Publico Bono. Állam- és Közigazgatástudományi Szemle* 2011, 1. szám, 109–116.
- Dobos Ágota (2012a). *Felnőttképzési módszerek és technikák az amerikai közszolgálatban – adaptációs esélyek*. PhD doktori disszertáció, ELTE PPK, Budapest. 118–164. <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=9630> letöltve 2012 június 21.
- Dobos Ágota (2012b). *Felnőttképzési módszerek és technikák az amerikai közszolgálatban – adaptációs esélyek*. PhD doktori disszertáció Melléklete, 125–183. [http://www.uni-corvinus.hu/index.php?id=23684&no\\_cache=1](http://www.uni-corvinus.hu/index.php?id=23684&no_cache=1)
- Golnhofer, Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Hofstede, Geert és Hofstede, Gert Jan (2008). *Kultúrák és szervezetek*. Ford. Oláhne Szentessy Éva. Pécs: VHE Kft.
- Jick, Todd D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly* 24 (December), 602–611.

- Kis, Norbert (2010). „Aki a hazát szereti, egy végzetet szeret” – értékek és elvek a közigazgatási személyzetpolitikában. *Új Magyar Közigazgatás* 3. évf., 11. szám (2010. november), 35–40.
- Kis, Norbert (2011). A megújuló közszolgálati szakemberképzés kihívásai és lehetőségei. *Magyar Közigazgatás*, Új folyam, 3. szám, 10–23.
- Klein, Sándor (2009): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Koltányi, Gergely és Kowalik Tamás (2011). A továbbképzések megújítása a közszolgálatban. *Magyar Közigazgatás*, Új folyam, 3. szám, 57–66.
- Laird, Dugan (2003). *Approaches to Training and Development*. Third edition revised and updated by Sharon S. Naquin and Elwood F. Holton III. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Linder, Viktória (2010). Konvergencia, mintakövetés a közszolgálati rendszer korszerűsítésében. *Új Magyar Közigazgatás* 3. évf., 11. szám (2010. november), 1-18.
- Merriam, Sharan B. és Brockett, Ralph G. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass, John Wiley & Sons, Inc.
- Paddock, Susan C. (1997). Benchmarks in management training. *Public Personnel Management*. International Personnel Management Association. AccessMyLibrary, 30 June 2010. <http://www.accessmylibrary.com>
- Seidman, Irving (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Stillman II., Richard J. (1992). *Public Administration Concepts and Cases*. Boston – New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Szabolcs, Éva (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szokolszky, Ágnes (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles etc.: Sage Publications.



## **Innováció és versenyképesség Járműipari hálózati együttműködés a hazai felsőoktatásban**

**Tóthné Borbély Viola\***

**Abstract** In the past few decades creativity, innovation activities and the knowledge accumulated by human capital have become more significant within the operation of the corporations therefore, in order to preserve their competitiveness, companies have started to establish business cooperation agreements both with market and non-market participants. The main goal of such collaboration of innovative nature is to gain the lacking corporate information and get knowledge generated by professionals working outside the company. One of such collaborative forums is the economic-educational relation system aiming not only the preservation and improvement of corporate competitiveness but the effective operation of universities with high quality educational and research programs.

Business success highly depends on competitiveness, which can be achieved by innovation. Innovation activities lay upon the skills of being able to renew and restructure through the adequate use of knowledge. Future employees can acquire that knowledge produced by the technological development in a school-based education system then would be able to make profit out of it for the company as becoming part of the human capital. Business practice has been searching for solutions to which through the innovation chain the knowledge-producing organizations can be reactive resulting in further educational demands.

In the 21st century contributing with 10% to the GDP Hungarian automotive industry has been considered one of the key strategic industries. Due to the technological development complex procedures and systems appeared within the industry and because of the fast industrial production the lifecycle of the product has shortened which led to enhanced market competition. This procedure was even intensified by the economic crisis in 2008. There is an urging need for effective and competitive operation synergy based on integrated networking by all market participants.

By supporting the above mentioned idea “Cooperation Agreement on the Higher Education and Research in the Automotive Industry” was established containing long-term collaborative plans of eight Hungarian universities and industrial players. The aim of the agreement is to harmonize the signers’ activity in the field of engineer training, educational development and automotive research by cooperation and labour division. Besides this, agreement covers other key areas such as the training of internationally competitive professionals with adequate theoretical and practical knowledge, the establishment of innovative and competitive companies with promi-

---

\* ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola  
E-mail: tothvia@gmail.com

nent R&D activity and the operation of recognized universities perfectly reflective to market demands.

Main parts of the collaborate program include the harmonisation of the theoretical and practical training and a quality-based education system, in which the number of students is appointed in line with market demands namely, instead of the so-called „mass-training-system” talent care programs are in favour. From an industrial viewpoint, through financial subsidies and level of regulations state support should also play a key role.

**Keywords** innovation • networks • strategic cooperation • automotive industry

A lisszaboni stratégiában<sup>1</sup> az EU állam- és kormányfői megfogalmazták az unió középtávú célját, miszerint az EU 2010-re a világ legversenyképesebb tudásalapú gazdaságává válnon. A lisszaboni folyamat többnyire olyan területeket céloz meg és kezdeményezi a közös tervek kidolgozását és végrehajtását, amelyek elsősorban a nemzeti felelősségi körbe tartoznak.<sup>2</sup>

A célkitűzés a megjelölt határidőig nem valósult meg, de az innovációs folyamatok és rendszerek fejlesztése az Európa 2020 stratégiának is meghatározó eleme, mint ahogy azt az európai Bizottság hivatalos honlapján olvashatjuk:<sup>3</sup> „Az Európa 2020 a következő évtizedre szóló európai uniós növekedési stratégia. Célunk, hogy változó világunkban az EU gazdasága intelligens, fenntartható és inkluzív legyen.”

Az Európa 2020 három prioritása:<sup>4</sup>

- Intelligens növekedés: tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása.
- Fenntartható növekedés: erőforrás-hatékonyabb, környezetbarátabb és versenyképesebb gazdaság.
- Inkluzív növekedés: magas foglalkoztatás, valamint szociális és területi kohézió jellemezte gazdaság kialakításának ösztönzése.

Ebben a programban az Európai Unió öt nagyszabású célt tűzött ki maga elé a foglalkoztatás, az innováció, az oktatás, a társadalmi befogadás és az éghajlat/energiapolitika területén, melyeket 2020-ig kíván megvalósítani. Mindegyik tagállam saját nemzeti célokat fogadott el az említett területeken. A stratégia megvalósítását konkrét uniós és tagállami intézkedések segítik.<sup>5</sup>

Magyarország a II. Nemzeti Fejlesztési Terv<sup>6</sup> első prioritásként a gazdaságfejlesztést jelöli meg, melynek fontos részeként szerepel az innovatív, tudásalapú gazdaság megteremtése a piacorientált K+F tevékenységek támogatásával, a vállalkozások innovációs tevékenységének ösztönzésével, az innovációs együttműködések és a technológiatranszfer ösztönzése. A harmadik prioritás egyik fő pontja az oktatási és

<sup>1</sup> Az úgynevezett lisszaboni folyamat az Európai Unió nagy jelentőségű stratégiája, mely 2000 márciusában, az EU állam- és kormányfőinek lisszaboni csúcsértekezletén indítottak el, és hivatalosan 2010-ig tartott.

<sup>2</sup> Gács János szerint (Gács János: A lisszaboni folyamat – egy hosszú távú stratégia rejtélyei, elméleti problémái és gyakorlati nehézségei. Közgazdasági Szemle, LII. évf., 2005. március (205–230. o.) az EU fejlődésével kapcsolatban számos olyan kérdéskör létezik, amelynek összehangolt irányítása nélkül a fő célok – elsősorban a versenyképesség növelése – nem valósíthatók meg, ezért ezeket a területeket lehetőleg az Európai Unió felelősségi körébe (kompetenciájába) kellene vonni.

<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm) (Letöltés ideje: 2012. október 3.)

<sup>4</sup> EURÓPA 2020, Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság. Brüsszel, 2010.3.3. 5.o.

<sup>5</sup> [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm) (Letöltés ideje: 2012. október 3.)

<sup>6</sup> Az Európa 2020 stratégiára épülő nemzeti szintű prioritásokat a II. Nemzeti Fejlesztési Tervben határozta meg a magyar kormány. II. Nemzeti Fejlesztési Terv: Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007-2013)

képzési rendszerek szerepének erősítése az innovációs potenciál fejlesztésében, többek közt a regionális tudásközpontok kialakításával, a kutatóegyetemek támogatásával és a gyakorlatorientált felsőoktatási programok bevezetésével, elsősorban a műszaki és természettudományos képzés bővítésével.

Az a lisszaboni célkitűzés, miszerint a tagállamoknak a GDP 3%-át kell kutatás-fejlesztésre fordítaniuk,<sup>7</sup> szintén nem valósult meg 2010-ig, az Európai Unió szinte valamennyi országában ez az érték 3% alatti. (1. ábra). Az Európai Bizottság által kiadott, legfrissebb Közösségi Innovációs Felmérés<sup>8</sup> adatai között szerepel, hogy a magyar vállalkozások innovációs hajlandósága jóval alacsonyabb, mint a legtöbb EU-tagországban; innovációs célú ráfordítások tekintetében Magyarország a vizsgált országok alsó harmadában található, bár 2010-re 1,16%-ra nőtt a kutatás-fejlesztési ráfordítás.

Egy OECD tanulmány<sup>9</sup> szerint, a Nyugat-európai társaikhoz hasonlóan a magyar cégek is leggyakrabban az innováció magas költségeit, illetve a saját és külső pénzügyi források hiányát említik, mint az innovációs tevékenységet leginkább gátló tényezőket. A fentiek mellett a rendszerváltozás negatív gazdasági hatásai között szerepel a hazai K+F jelentős vesztesége.<sup>10</sup> A rendszerváltással a magyar gazdaság részévé vált a világgazdaságnak, amelyben meghatározó szerepet játszanak a multinacionális és a transznacionális vállalatok. Ezek a vállalatok fejlett technológiával rendelkeznek, korszerű menedzsment és szervezési módszereket alkalmaznak a működésük során, új szakismereteket és munkakultúrát honosítanak meg hazánkban. Az említett transznacionális és multinacionális vállalatok által tekintélyes mennyiségű külföldi működő tőke-befektetés érkezett az országba. Annak ellenére, hogy a „magyar gazdaságban jelentős a csúcstechnológiai iparágak súlya, a vállalati K+F-ráfordítások (BERD) szintje összességében alacsony.”<sup>11</sup> Mivel a magyar vállalatok – a rendszerváltás óta meglévő gyakorlat szerint – az importált technológiák és know-how befogadására törekuszenek, ezért alacsony az új termékek és eljárások kifejlesztése,<sup>12</sup> amely folyamat alapja az innovációnak.

Az Európa 2020 program K+F vonatkozásában megerősíti a lisszaboni célkitűzés ide vonatkozó feladatát, miszerint „az Európai Unió GDP-jének 3%-át a kutatásba és a fejlesztésbe kell fektetni.”<sup>13</sup>

A Horizont 2020<sup>14</sup> kutatási és innovációs keretprogram teljes mértékben támogatja az Európa 2020 stratégiát, amely az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés célkitűzésének teljesítéséhez központi fontosságúként jelölte meg a kutatást és az

<sup>7</sup> A lisszaboni stratégia átfogó céljai között szerepel, hogy ezt az eredményt 2010-ig szeretnék volna megvalósítani a stratégiát kidolgozó szakemberek.

<sup>8</sup> Az Európai Bizottság által kiadott Közösségi Innovációs Felmérés (Community Innovation Survey, CIS4)

<sup>9</sup> OECD Innovációpolitikai Ország tanulmányok Magyarország, Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal 2009.

<sup>10</sup> OECD Innovációpolitikai Ország tanulmányok Magyarország, Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal 2009. Az OECD egyedülálló nemzetközi szervezet, amelyben 30 demokratikus ország kormányai dolgoznak együtt a globalizáció gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásainak kezelése érdekében.

<sup>11</sup> OECD Innovációpolitikai Ország tanulmányok Magyarország, Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal 2009.

<sup>12</sup> Az OECD tanulmány szerint az innovatív vállalkozások alacsony aránya összefüggésben van az innovatív termékek és szolgáltatások iránti (igényes) piaci kereslet hiányával. OECD Innovációpolitikai Ország tanulmányok Magyarország, Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal 2009.

<sup>13</sup> EURÓPA 2020, Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság, Brüsszel, 2010.3.3. 5.o.

<sup>14</sup> A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának „Horizont 2020” kutatási és innovációs keretprogramról. Európai Bizottság, Brüsszel, 2011.11.30. <http://www.nih.gov.hu/aktualis-hirek-esemenyek/online-nemzeti> (Letöltés ideje: 2012. október 4.)

innovációt. A stratégia hozzájárul ahhoz, hogy Európa ipari vezető szerephez jusson. Uniós szintű fellépéssel további kutatási és innovációs köz- és magánforrások mozgósíthatók, előmozdítható a tudás, a kutatók és technológia szabad mozgását lehetővé tevő európai kutatási térség létrejötte, és felgyorsítható az innovatív megoldások piaci forgalomba kerülése és elterjedése az egységes piacon.

**1. ábra • Országokénti K+F ráfordítás GDP viszonylatában, az EU tagországaiban, 2000–2010 időszakban**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>EU-27</b>	1.86	1.87	1.88	1.87	1.83	1.83	1.85	1.85	1.92	2.01	2.00
<b>Euro area (EA-17)</b>	1.84	1.86	1.88	1.87	1.85	1.84	1.87	1.88	1.96	2.06	2.06
<b>Belgium</b>	1.87	2.07	1.94	1.87	1.86	1.83	1.86	1.89	1.97	2.03	1.99
<b>Bulgaria</b>	0.51	0.46	0.48	0.48	0.49	0.46	0.46	0.45	0.47	0.53	0.60
<b>Czech Republic</b>	1.17	1.16	1.15	1.20	1.20	1.35	1.49	1.48	1.41	1.48	1.56
<b>Denmark (1)</b>	2.24	2.39	2.51	2.58	2.48	2.46	2.48	2.58	2.85	3.06	3.06
<b>Germany</b>	2.47	2.47	2.50	2.54	2.50	2.51	2.54	2.53	2.69	2.82	2.82
<b>Estonia</b>	0.60	0.70	0.72	0.77	0.85	0.93	1.13	1.08	1.28	1.43	1.62
<b>Ireland</b>	1.11	1.09	1.09	1.16	1.22	1.24	1.24	1.28	1.45	1.74	1.79
<b>Greece</b>	·	0.58	·	0.57	0.55	0.60	0.59	0.60	·	·	·
<b>Spain</b>	0.91	0.92	0.99	1.05	1.06	1.12	1.20	1.27	1.35	1.39	1.39
<b>France (2)</b>	2.15	2.20	2.24	2.18	2.16	2.11	2.11	2.08	2.12	2.26	2.26
<b>Italy</b>	1.04	1.08	1.12	1.10	1.09	1.09	1.13	1.17	1.21	1.26	1.26
<b>Cyprus</b>	0.25	0.26	0.30	0.35	0.37	0.41	0.43	0.44	0.43	0.49	0.50
<b>Latvia</b>	0.45	0.41	0.42	0.38	0.42	0.56	0.70	0.60	0.62	0.46	0.60
<b>Lithuania</b>	0.59	0.67	0.66	0.67	0.75	0.75	0.79	0.81	0.79	0.83	0.79
<b>Luxembourg</b>	1.65	·	·	1.65	1.63	1.56	1.66	1.58	1.57	1.66	1.63
<b>Hungary (3)</b>	0.81	0.93	1.00	0.94	0.88	0.94	1.01	0.98	1.00	1.17	1.16
<b>Malta (3)</b>	·	·	0.26	0.25	0.53	0.57	0.62	0.58	0.56	0.54	0.63
<b>Netherlands</b>	1.94	1.93	1.88	1.92	1.93	1.90	1.88	1.81	1.77	1.82	1.83
<b>Austria</b>	1.93	2.05	2.12	2.24	2.24	2.46	2.44	2.51	2.67	2.72	2.76
<b>Poland</b>	0.64	0.62	0.56	0.54	0.56	0.57	0.56	0.57	0.60	0.68	0.74
<b>Portugal</b>	0.73	0.77	0.73	0.71	0.75	0.78	0.99	1.17	1.50	1.64	1.59
<b>Romania</b>	0.37	0.39	0.38	0.39	0.39	0.41	0.45	0.52	0.58	0.47	0.47
<b>Slovenia (4)</b>	1.38	1.49	1.47	1.27	1.39	1.44	1.56	1.45	1.65	1.86	2.11
<b>Slovakia</b>	0.65	0.63	0.57	0.57	0.51	0.51	0.49	0.46	0.47	0.48	0.63
<b>Finland</b>	3.35	3.32	3.36	3.44	3.45	3.48	3.48	3.47	3.70	3.92	3.87
<b>Sweden (5)</b>	·	4.13	·	3.80	3.58	3.56	3.68	3.40	3.70	3.61	3.42
<b>United Kingdom</b>	1.81	1.79	1.79	1.75	1.68	1.73	1.75	1.78	1.79	1.86	1.77
<b>Iceland</b>	2.67	2.95	2.95	2.82	·	2.77	2.99	2.68	2.64	3.11	·
<b>Norway</b>	·	1.59	1.66	1.71	1.58	1.52	1.49	1.62	1.61	1.80	1.71
<b>Switzerland</b>	2.53	·	·	·	2.90	·	·	·	2.99	·	·
<b>Croatia</b>	·	·	0.96	0.96	1.05	0.87	0.75	0.80	0.89	0.83	0.73
<b>Turkey</b>	0.46	0.51	0.51	0.47	0.51	0.58	0.57	0.71	0.73	0.85	·
<b>Japan (4)</b>	3.04	3.12	3.17	3.20	3.17	3.32	3.40	3.44	3.45	·	·
<b>United States</b>	2.69	2.71	2.60	2.60	2.53	2.56	2.60	2.66	2.79	·	·

(1) Break in series, 2007.  
(2) Break in series, 2000 and 2004.  
(3) Break in series, 2004.  
(4) Break in series, 2008.  
(5) Break in series, 2005.  
Source: Eurostat (tsiir020), OECD

Forrás: Eurostat (tsiir020), OECD

A gazdasági növekedés alapja a jól működő gazdaság, melynek erős pillérei a vállalkozások. A gazdasági növekedés egy megváltozott feltételrendszert is jelent, mely szerint azok a termékek versenyképesek, amelyek az újdonság erejével, gyorsan képesek a piac folyamatosan új igényeit kielégíteni. Ez tény, ami miatt a vállalkozások folyamatosan innovációra kényszerülnek. A vállalkozások mozgatórugója tehát a versenyképesség, mely folyamatos innovációval érhető el, tehát a versenyképesség és az innováció egymással szorosan összefüggő fogalmi rendszert alkot.

Az innováció fogalmának sokféle értelmezését ismerjük, de minden fogalom definiálásakor tisztáznunk kell, hogy milyen kontextusban, milyen közegben, melyik



jelentését használjuk a lehetséges sokféle jelentés közül. Joseph Alois Schumpeter<sup>15</sup> volt az első, aki munkáiban foglalkozott az innováció fogalmával, már a múlt század 30-as éveiben. Schumpeter szerint az innovációnak a következő típusai léteznek: 1. új termék bevezetése, 2. új gyártási mód bevezetése, 3. új piac megnyitása, 4. új nyersanyag- vagy félkész termék-forrás megszerzése, 5. iparági átszervezés.<sup>16</sup> A múlt században a gazdasági, illetve közgazdasági kérdésekkel foglalkozó ismert személyiségek sora foglalkozott az innováció fogalmának megértésével és meghatározásával, azonban kijelenthetjük, hogy az innováció ma használatos fogalmának pontos megfogalmazása továbbra is a schumpeteri alapokon nyugszik. Napjainkban a legáltalánosabban elfogadott definíció a Frascati kézikönyv<sup>17</sup> alapján:

„Az innováció egy ötlet átalakulása, vagy a piacon bevezetett új, illetve korszerűsített terméké, vagy az iparban és kereskedelemben felhasznált új, illetve továbbfejlesztett műveletté, vagy valamely társadalmi szolgáltatás újfajta megközelítése.” Az Európai Unió tagországaiban szintén használatos definíció az új Oslo kézikönyv<sup>18</sup> alapján, miszerint innovációs tevékenységnek tekintendő: „mindazon tudományos, technológiai, szervezési, pénzügyi és kereskedelmi tevékenység, amely az innováció megvalósítását ténylegesen szolgálja vagy irányítja.” Az eddigiekben felsorolt fogalmi meghatározások mellett az innováció fogalmának pontosítása és magyarázata mind a mai napig folyik.

Az innováció alapja a tudás megfelelő felhasználása általi megújulási képesség. A tudomány által létrehozott új tudást elsősorban az iskolarendszerű oktatásban sajátítja el a későbbi munkavállaló, és mint emberi erőforrás tényező teszi a szervezet számára hasznossá. A vállalati gyakorlat megoldásokat keres, melyre az elméleti háttérrel adó tudást létrehozó szervezetek reagálnak az innovációs láncon<sup>19</sup> keresztül, melynek eredményeként újabb igények születnek az oktatás-képzés irányába. A hálózatosodás folyamata kiterjeszti az addig statikusnak tekinthető innovációs lánc rendszerét. Nyíri<sup>20</sup> szerint, „a hálózat autonóm egyének vagy szervezetek hosszabb távon fennálló és strukturált csoportját foglalja magába, amelyeket valamilyen közös tevékenység, tevékenységelem vagy cél köt össze... A hálózati kapcsolat kialakításával a hálózati tagok részlegesen vagy teljesen feladják, vagy kényszerülnek feladni egyéni autonómiájukat, cserébe a hálózat nyújtotta nagyobb biztonságért, a hálózat kapcsán elérhető gazdasági előnyökért, amely megjelenhet mind a vállalat, mind a hálózat szintjén.” Csizmadia Zoltán<sup>21</sup> tanulmányában kifejti, hogy „az innováció az olyan új tudásnak és információknak köszönhető, amelyek hálózati együttműködésben keletkeznek és integrálódnak olyan emberek révén, akik kellő szaktudással rendelkeznek az adott szektor termékeit illetően. A hálózatokkal párhuzamosan, illetve a hálózaton belül létrejön a tudásipar, a tudás folyamatos árama.”

<sup>15</sup> Osztrák származású közgazdász (1883-1950). Legismertebb műve a gazdasági ciklusokról szól.

<sup>16</sup> Joseph A. Schumpeter: *Business Cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*. 1939.

<sup>17</sup> A Frascati kézikönyv javaslat a kutatás és kísérleti fejlesztés felméréseinek egységes gyakorlatára. A könyv elkészítését és időszakos frissítését az OECD koordinálja, a magyarországi vonatkozásokkal a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal foglalkozik.

<sup>18</sup> Oslo Manual: Guidelines for collecting and interpreting innovation data european commission

<sup>19</sup> Innovációs lánc: Egy szervezet egésze vesz részt a versenyben, következképpen az egész vállalatnak, minden részében innovatív módon kell működnie. Az innovációk láncot alkotnak, kombinálódnak egymással, és ha bármelyik láncszem gyengének bizonyul, veszélybe kerülhet a mégoly reményteljes részinnováció is. Az innováció ebben az értelemben komplex jelenség. (Kocsis – Szabó 2000: 155–156 o.)

<sup>20</sup> [http://www.norria.hu/files/648/Regionalis\\_innovacio\\_halozati\\_megkozelitese\\_NyA\\_NORRIA.pdf](http://www.norria.hu/files/648/Regionalis_innovacio_halozati_megkozelitese_NyA_NORRIA.pdf)

<sup>21</sup> <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/CsizmadiaZoltanInnovacioMunkakozoi1.pdf> (Letöltés ideje: 2012.09.01.)

Az innováció meghatározó eleme a szervezetek fennmaradásának és versenyképességének. Az innováció alapja a tudás és gondolkodás, melyben az oktatás szerepe nélkülözhetetlen. Az Oktatási Fehérkönyvben<sup>22</sup> azt olvashatjuk, hogy a kutatás-fejlesztés és az oktatás egymástól nem választható el, mert „rengeteg a közös cél, és alapvető a közös személelmód: a tudás, a megújulás, a javuló életminőség és a fenntarthatóság központi szerepe, a jövőépítés elsődlegessége.”

Kölcsönösen hat egymásra és nem választható el a

- K+F (új ismeretek létrehozása),
- az oktatás és a képzés (tudásátadás, készségfejlesztés, emberi erőforrások),
- és az innováció (a tudásnak a gazdaságban történő elterjesztése, alkalmazása).

Az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság 1997-es tanulmányában<sup>23</sup> összegezte a sikeres vállalatok közös innovációs jellemzőit, miszerint:

- „K+F szervezet jelenléte,
- folyamatos fejlesztési tevékenység,
- külső kutatási-fejlesztési szervezetek igénybevétele,
- gyors termékcsereklődés,
- kreatív légkör,
- a menedzsment innováció elkötelezettsége,
- korszerű menedzsment (ezen belül minőségmenedzsment) módszerek alkalmazása,
- oktatás, képzés kiemelt kezelése”.

A vállalati kutatások a 90-es évektől kezdődően a szervezeti tudást prioritásként kezelik, melyben kiemelt szerepe van az oktatási szférának, elsősorban az egyetemeknek, mint az 'elméleti tudás birtoklójának'. Az egyetemek már a középkor óta meghatározó szerepet játszanak Európa fejlődésében, mint a gazdasági és társadalmi innovációk előállításának és terjesztésének legfontosabb intézményei<sup>24</sup>, de a velük szemben támasztott elvárás nagyban megváltozott. A változás alapvetően abban a tényben nyilvánul meg, miszerint az eredeti oktatási feladatok kiegészültek kutatási tevékenységgel, valamint az egyetemeken lévő elméleti tudást a gazdasági tevékenységekbe történő felhasználással. „Az oktatás és gazdaság, valamint felsőoktatás és felhasználás az európai oktatáspolitikai gondolkodás egyik legfontosabb fogalompárjává vált az elmúlt időszakban. A tudás alapú társadalom, illetve a tudásalapú gazdaság megteremtésében a szellemi tőke birtokosainak, a felsőoktatási intézményeknek kell szilárd alapot biztosítani.”<sup>25</sup> A tudást létrehozó szervezetek hozzájárulása az innovációkhoz javult ugyan, de még mindig nem elégséges.<sup>26</sup> Az egyetemeknek fel kellett ismerniük, hogy elvesztették monopóliumukat a tudástermelésben, és ahhoz, hogy a kutatásokban az élvonalban maradhassanak, stratégiai szövetségekbe kell tömörülniük a többi tudástermelővel együtt.

Számos vállalat – különböző okok miatt – K+F tevékenységét vállalati kutatóközpontokban végzi, kizárva, vagy csak részlegesen bevonva az egyetemi kutatóhelyeket.

<sup>22</sup> <http://www.tarrdaniel.com/documents/OktatasPolitika/OktatasiFeherKonyv/innovacio.html#OktatasOktatasiFeherkonyv>, (Letöltés ideje: 2012.05.01.)

<sup>23</sup> Innováció és versenyképesség. Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság, Budapest, 1997. szeptember <http://mek.oszk.hu/01500/01549/01549.pdf> (Letöltés ideje: 2012. szeptember 10.)

<sup>24</sup> Horváth Gyula: Kutatás, felsőoktatás és regionális átalakulás. Az innováció szerepe a regionális fejlődésben. = Magyar Tudomány, 1999. 44. évf. 447-458.o.

<sup>25</sup> Mohácsi Márta: Felsőoktatás, versenyképesség, innováció az Észak-Alföld régióban. In: Felőttképzés 2008/3.

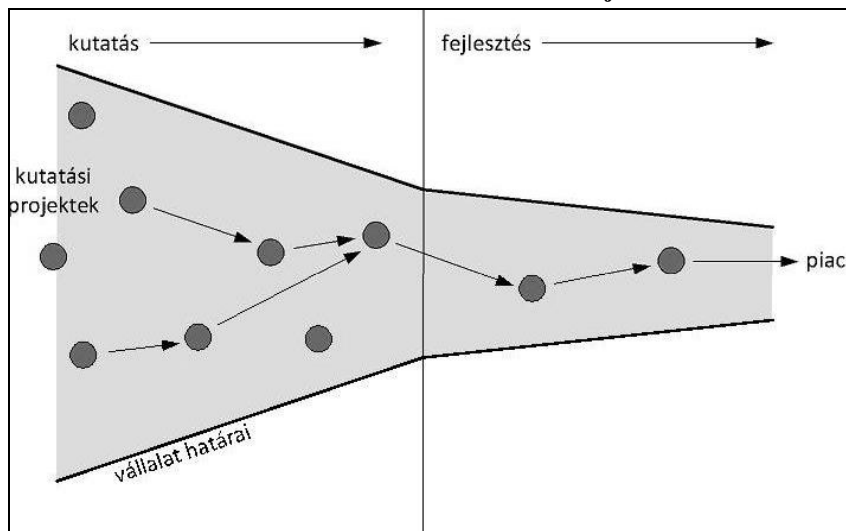
<sup>26</sup> OECD Innovációpolitikai Országtanulmányok Magyarország, Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal 2009.

Ez a zárt innovációs modell<sup>27</sup> megköveteli, hogy a szervezetben dolgozók hoz-  
zák létre/fejlesszék ki az új terméket vagy szolgáltatást, melyet piacra szeretnének  
vinni. E modell gyakorlati alkalmazásának meg van az az előnye, hogy az újonnan  
kifejlesztett termékkel elsőként tudnak megjelenni a piacon és szellemi tulajdonukat  
nem teszik közkinccsé. Nem mindenki képes újat alkotni, ezért a zárt innovációban  
működő szervezeteknek komoly költséget jelent a legjobb szakemberek megtalálása  
és alkalmazása. A munkaerőpiacon egyre több a magasan képzett szakember, ezért  
veszélyt jelenthet, ha alkalmazásukkal a versenytárs ugyanazt a terméket, szolgáltatást  
hamarabb fejleszti ki és viszi piacra. A globalizáció, a felgyorsult fejlődés, az infor-  
mációtechnológia elterjedése, mindezek által az információ szinte azonnali rendelkez-  
zésre állása, a naprakész tudás mind olyan tényező, melynek hatására az innovációs  
folyamatoknak nyitottá kell válni, a vállalatoknak ki kell használniuk a szervezeten  
kívüli erőforrásokat, mivel ezek hatására a belső fejlesztési folyamatok is felgyorsul-  
nak. Az így létrejövő nyitott innovációs rendszer<sup>28</sup> egyik definícióját Chesbrough<sup>29</sup>  
határozta meg. Chesbrough szerint a nyitott innováció egyfajta menedzsment megoldás,  
a külső és belső ötletek tudatosan történő együttes felhasználására.

Nelson és Winter<sup>30</sup> már 1982-ben modellezte a vállalati döntéshozatalt a külső  
forrásból megszerzett innovációra vonatkozóan. Eric von Hippel<sup>31</sup> a hasznos tudás  
négy külső forrását azonosította:

- beszállítók és vevők;
- egyetemek, állami és privát kutatóhelyek;
- versenytársak és
- más nemzetek.

2. ábra • A zárt innováció modellje



Forrás: Chesbrough, 2003

<sup>27</sup> Closed Innovation System

<sup>28</sup> Open Innovation System

<sup>29</sup> Chesbrough, H.W. (2003). Open Innovation: The new imperative for creating and profiting from technology. Boston: Harvard Business School Press

<sup>30</sup> R. R. Nelson, S. G. Winter: An Evolutionary Model of Economic Change. Harvard University Press, Cambridge, 1982.

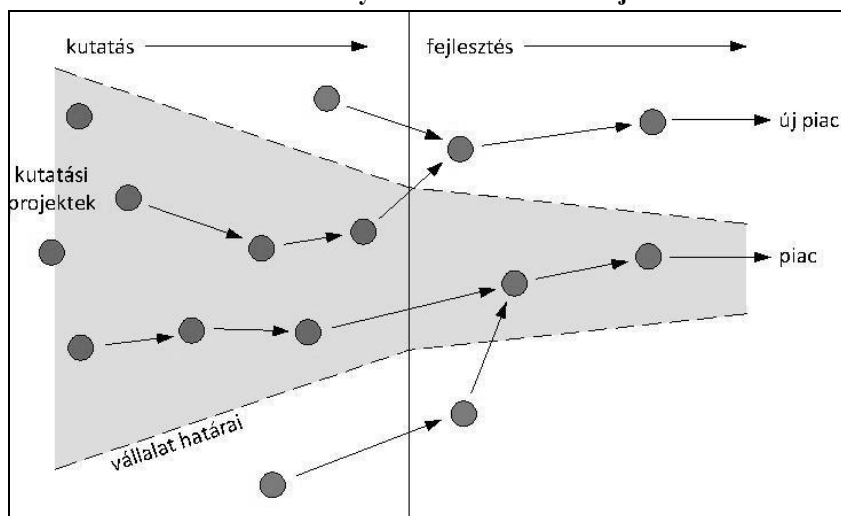
<sup>31</sup> E. von Hippel: The Sources of Innovation. Oxford University Press, New York, 1988.

Az egyetemek elsődlegesen innováció-támogató tevékenységük révén járulhatnak hozzá a gazdaság teljesítményéhez. Az egyetemek is egyre inkább külső kutatási partnereket keresnek, hogy szélesebb tudáshálózati háttérrel csökkentsék kutatási költségeiket és javítsák hatékonyságukat. A kutatás immár nem a hagyományos akadémiai egységekben folyik, hanem olyan intézményesült szervezetekben, mint a kutatóközpontok, a spin-off<sup>32</sup> cégeken és az egyetemeken létrejött technológiatranszfer irodákon<sup>33</sup> keresztül.

Ennek alapvető okait Kozma Tamás az alábbiakban foglalja össze:

- a kutatás kevesek magánjellegű és kiváltságos tevékenységéből sokak közcélú és foglalkozásszerű aktivitásává vált;
- a kutatás egyének munkásságából csapatmunkává fejlődött, benne kialakultak a hierarchikus kapcsolatok;
- a kutatás művészetből mesterséggé vált, amelyben az eredmények nem egyszeriek és megismételhetetlenek, hanem tervezhetők és megismételhetők;
- a mesterség tanítható és tanulható, és ezáltal az intellektuális javak termelése gyorsítható és minőségileg javítható.<sup>34</sup>

### 3. ábra • A nyitott innováció modellje



Forrás: Chesbrough, 2003.

Az együttműködés alapja a tudás megosztása, a tudástranszfer, mely hatékonyabbá teszi a szervezeti tanulást. A vállalatnál meglévő, - nemcsak technológiai értelemben vett, hanem a kulturális értékekre is vonatkozó- és az elméleti tudást adó egyetemek együtteséből alakul ki az a tudás, mely a szervezeteket innovatívvá tesz. <sup>35</sup> A folya-

<sup>32</sup> A hasznosító vállalkozás a költségvetési kutatóhely által alapított vagy annak részesedésével működő olyan gazdasági társaság, amelyet a kutatóhelyen létrejött szellemi alkotások üzleti hasznosítása céljából hoznak létre. A spin-off cég fogalmát a kutatás-fejlesztésről és a technológiai innovációról szóló 2004. évi CXCV. Törvény határozza meg, hasznosító vállalkozásként definiálva.

<sup>33</sup> Olyan vállalkozásokat és projekteket foglal magában, amelyek elő kívánják segíteni az innovációs folyamatokat. Felkutatja a hasznosítható kutatási eredményeket, segédkezik a szellemi tulajdon védelemben, a találmányok hasznosításában, ipari kapcsolatok kialakításában. Minden hazai egyetem működtet technológiatranszfer irodát.

<sup>34</sup> Kozma T. 2004: Ké az egyetem? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.3.o.

<sup>35</sup> Nonaka, I. Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creation company. Oxford. Oxford University Press.

matos megújulás forrása az a gazdaságilag hasznosítható tudás, amely a magasan képzett munkaerő sajátja, s amelynek előállításában az egyetemek alapvető szerepet játszanak.

Hazánkban a tudástársadalom valódi létrejöttének számos hátráltató tényezője van, sok kritika éri az oktatási rendszert is. Alapvetően az a tény, miszerint: az oktatási rendszerünk lassan reagál a gyorsan változó piaci igényekre, ad okot a kritikusoknak. Továbbá a nem tudományos, átadható készségek és képességek, például csapatmunka, projekt-menedzsment, problémamegoldás nem kapnak elegendő teret a képzés során; holott az új feltételek a kompetenciák fejlesztésének olyan körét várják el az állampolgároktól, melyek szakmai képesítésekhez nem köthetőek, alapvetően a munkavégzéshez kapcsolódó készségeket fejlesztenek, ilyen például az új tudás elsajátításának a képessége, a megújulási képesség és az alkalmazkodási képesség.

Az innováció sikeressége nagyban függ attól, hogy „az innovációs rendszer szereplői, és különösen a gazdasági szereplők miként tudnak bekapcsolódni a lokális, regionális, nemzeti és globális szinten szerveződő különböző funkciójú és struktúrájú hálózatokba.”<sup>36</sup> Csizmadia Zoltán és Grosz András tanulmányában<sup>37</sup> a hálózati együttműködési formákat négy alap kategóriába sorolja:

- klaszterszervezet,
- stratégiai szövetség,
- konzorciális együttműködés,
- szakmai szövetség

Versenyképességük megőrzése érdekében a vállalatok számos együttműködési alakítottak ki egyéb piaci és nem piaci szereplőkkel, ezek közül a kutatás-fejlesztésre épülő együttműködések említhetjük meg a gazdaság-felsőoktatás partnerségi kapcsolatok szintjén, melyek alapvető célja a vállalatok versenyképességének javítása és a felsőoktatási intézmények „életképességének” megőrzése. Az innovációs célú együttműködések létrejöttének egyik oka a vállalatnál hiányzó ismeretek (tudás) megszerzése, a partnerségben együttműködő szakemberek által.”<sup>38</sup>

A magyar felsőoktatási rendszer jelentős átalakuláson ment keresztül az utóbbi években, melynek egyik – a kutatás-fejlesztés szempontjából is – fontos tényezője a PhD képzések bevezetése és a kutató-elitegyetemi<sup>39</sup> státusz elnyerése.

#### 4. ábra • Regionális egyetemi tudásközpontok

Egyetem	Tudásközpont
Budapesti Corvinus Egyetem	Kutatás-fejlesztés az élelmiszerláncban
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	Elektronikus Jármű és Járműirányítási Tudásközpont
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	Információtechnológiai Innovációs és Tudásközpont

<sup>36</sup>Csizmadia Zoltán: Az innováció hálózatalapú megközelítése <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/CsizmadiaZoltanInnovacioMunkakozil.pdf> (Letöltve: 2012. október 3.)

<sup>37</sup> Csizmadia Zoltán – Grosz András: Innováció és együttműködési hálózatok Magyarországon [http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eco.u-szeged.hu%2Fkarunkrol%2Fregionalis%2F3-csz&ei=IU11UKqVJrKN4gTVpoDADQ&usq=AFqjCNf15DQGLK0eWd4EwYXxw\\_A5NkZtvg&sig2=D aPZRw4kRbQ5yvkZ1vCxlA](http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eco.u-szeged.hu%2Fkarunkrol%2Fregionalis%2F3-csz&ei=IU11UKqVJrKN4gTVpoDADQ&usq=AFqjCNf15DQGLK0eWd4EwYXxw_A5NkZtvg&sig2=D aPZRw4kRbQ5yvkZ1vCxlA)(Letöltve: 2012. október 3.)

<sup>38</sup> Mohácsi Márta: Felsőoktatás, versenyképesség, innováció az Észak-Alföld régióban. In: Felnőttképzés 2008/3. 46.o.

<sup>39</sup> Kutató-elitegyetemi címet kapott: a Semmelweis Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem, a Debreceni Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, valamint a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Budapesti Műszaki Főiskola	Közlekedésinformatikai és Telematikai Egyetemi Tudásközpont
Debreceni Egyetem	Csúcstechnológiák a Debreceni Egyetem vonzáskörzetében (GENOMNANOTECH)
Dunaújvárosi Főiskola	Dunaújvárosi Regionális Anyagtudományi és Technológiai Tudásközpont
Eötvös Loránd Tudományegyetem	E-Science Regionális Egyetemi Tudásközpont
Eötvös Loránd Tudományegyetem	CellKom Regionális Egyetemi Tudásközpont
Eszterházy Károly Főiskola	EGERFOOD Regionális Tudásközpont
Miskolci Egyetem	Tudásintenzív mechatronikai és logisztikai rendszerek
Nyíregyházi Főiskola	FOOD-ENERG Regionális Tudáscentrum
Nyugat -Magyarországi Egyetem	Erdő és Fahasznosítási Regionális Egyetemi Tudásközpont létrehozása és működtetése
Pannon Egyetem	FuturIT Informatikai Biztonsági Kutató-Fejlesztő Központ
	ÖKORET Környezetvédelmi és Hulladékhasznosítási Innovációs Tudásközpont
Pécsi Tudományegyetem	Medipolisz Dél-Dunántúli Regionális Egyetemi Tudásközpont
Semmelweis Egyetem	Molekuláris és info-bionikai kutatások a medicinában
Szegedi Tudományegyetem	Dél-Alföldi Neurobiológiai Tudásközpont (DNT)
Szegedi Tudományegyetem	Környezet- és Nanotechnológiai Regionális Egyetemi Tudásközpont
Szent István Egyetem	Környezetipari Regionalis Egyetemi Tudásközpont
Széchenyi István Egyetem	Járműipari Regionális Egyetemi Tudásközpont

*Forrás:* NIH 2007. A Regionális Egyetemi Tudásközpontok éves beszámolója  
<http://www.nih.gov.hu/palyazatok-eredmenyek/regionalis/regionalis-egyetemi>  
(Letöltve: 2012. október 2.)

Az egyetemek kutatás-fejlesztési tevékenységük révén kiemelt fontosságú intézményei az innovációs folyamatoknak és előállítói a piacképes innovációs termékeknek.

Nemcsak az említett két fél (ipar és egyetem) felel az együttműködések sikerességéért, hanem a felsőoktatási rendszert szabályozó kormányzat is lehet segítő illetve hátráltató tényező. A hatékony együttműködés egyik formája az, amelyben a kormányzat a felsőoktatás és az ipar hármasa vesz részt.<sup>40</sup>

Azt az együttműködést, mely a három szféra, az egyetemi, a gazdasági és a kormányzati szervek hármasság kapcsolatán keresztül alkot komplex innovációs elméletet Triple Helix<sup>41</sup> modellnek is nevezi a szakirodalom. „Fő megállapítása, hogy e három egység folyamatos kölcsönhatása biztosítja mindhárom szektor fejlődését. Az interakció az egyetem–ipar–kormányzat, mint relatíve független mégis egymástól kölcsönösen függő intézményi szférái között kulcsfontosságú az innovációs környezet fejlesztésében a tudás-alapú társadalomban.”<sup>42</sup>

<sup>40</sup> GUI mozaikszóval jelölt hármasság együttműködés (Government, University, Industry).

<sup>41</sup> A Triple Helix modellt innovációs rendszerekkel foglalkozó szakemberek dolgozták ki

<sup>42</sup> Leydesdorff, L.-Etzkowitz, H.: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations.

Az európai uniós stratégiákat megelőzve és a rendszerváltás K+F-re ható negatív hatásait túlélve, hazánkban több sikeres együttműködés létezik a felsőoktatás és a gazdasági szféra szereplői között. Kiemelt jelentőséggel bírnak a járműipari együttműködések, mivel a hazai járműipar a GDP közel 10%-át adja.

1992. elején, Szentgotthárdon megnyílt az Opel motorokat és az Opel Astra személyautókat gyártó General Motors Hungary<sup>43</sup> nevű üzem, majd ugyanebben az évben felépült Esztergomban a Suzuki<sup>44</sup> autógyára. Nem sokkal ezután megkezdte működését Győrben a működését az Audi Hungaria Motor Kft.<sup>45</sup> is, illetve a kecskeméti székhelyű Mercedes Benz Manufacturing Hungary,<sup>46</sup> amely 2012-től a németországi rastatti gyárral együttműködve kezdte meg a termelést.

A gépjárműipar töretlen, dinamikus fejlődése egészen 2008 végéig tartott, azonban a gazdasági válság igen érzékenyen érintette a nemzetközi autópárral együtt a hazai gépjárműipart is. Mindezek ellenére „a magyar járműipar hozzájárulása a GDP-hez már 2011-ben elérte a 8 százalékot, amit a termelést 2012-ben kezdő autópári nagyberuházások további két százalékkal növelnek. A 2013-as gazdasági növekedés motorja is az autópári lesz: újabb kétszázalékos GDP-növekedést eredményeznek a beinduló és felfutó nagyberuházások.”<sup>47</sup>

A Nemzetgazdasági Minisztérium 2012-es Járműipari stratégiájának munkaváltozata célul tűzte ki, hogy a magyar gazdaság húzóágazata, a járműipar, nemzetközileg versenyképes, dinamikusan fejlődő iparággá váljon. A tervezet alapvetően a hazai KKV rendszer integrálására és a duális képzésre, az ipari hálózatos rendszer támogatására helyezi a hangsúlyt. A stratégia az adminisztratív terhek csökkentésén, a szakképzett munkaerő képzésén, az elérhető gyártási kapacitások rendelkezésre állásán, a külpiazi lehetőségek bővítésén, a gazdasági ösztönző és támogató rendszerek fejlesztésén és a járműipari központok támogatásán keresztül kívánja hosszú távon is sikeresé és jól jövedelmezővé tenni a magyar járműipart.<sup>48</sup>

A stratégia megvalósításában három fő szereplőt különíthetünk el: a kormányzatot, a járműipari vállalati szférát és az érintett felsőoktatási intézményeket. A három fél érdekeinek, prioritásainak a megfelelő arányú és irányultságú összehangolásával érhető el a hatékony és nemzetközileg is versenyképes hazai járműipar megteremtése.

A technológiai fejlődésnek köszönhetően az iparágban megjelenő komplex folyamatok és rendszerek minél hatékonyabb irányításához az összes ágazati szereplőt magában foglaló, integrált hálózati együttműködésre van szükség. Ezen gondolat mentén született meg 2012. július 13-án a Járműipari Felsőoktatási és Kutatási Együttműködési Megállapodás,<sup>49</sup> amely nyolc magyarországi egyetem<sup>50</sup> és a hazai járműipari vállalatok<sup>51</sup> hosszú távú kooperációját rögzíti.

In: Etzkowitz, H.-Leydesdorff, L.: Universities and the Global Knowledge Economy.1997.

Pinter, London and Washington. 155-162.o.

<sup>43</sup> <http://www.opel.hu/experience-opel/production-szentgotthard/rolunk.html>

<sup>44</sup> [http://www.suzuki.hu/pages/display/magyar\\_suzuki\\_zrt./tartalom/vallalat/bevezetes](http://www.suzuki.hu/pages/display/magyar_suzuki_zrt./tartalom/vallalat/bevezetes)

<sup>45</sup> [http://audi.hu/hu/profil/beruhazas\\_merfoldkovei/](http://audi.hu/hu/profil/beruhazas_merfoldkovei/)

<sup>46</sup> [http://www.mercedes-benz.hu/a\\_mercedes\\_gyar/a\\_kecskemeti\\_beruhazas](http://www.mercedes-benz.hu/a_mercedes_gyar/a_kecskemeti_beruhazas)

<sup>47</sup> *VG 2012. Már a hazai GDP egytizedét adja a járműipar* <http://www.vg.hu/vallalatok/ipar/mar-a-hazai-gdp-egyitizedet-adja-a-jarmuipar-380907> (Letöltve: 2012. október 8.)

<sup>48</sup> A Nemzetgazdasági Minisztérium által készített Járműipari Stratégia végső változata még kidolgozás alatt van, jelenleg csak a munkaváltozat érhető el. Képes György, Tóth Tamás 2012. Nemzetgazdasági Minisztérium: Járműipari stratégia (munkaváltozat)

<sup>49</sup> Ezt megelőzően már születtek hasonló együttműködések, ilyen volt a Győri és a Veszprémi Egyetem Európai Uniós projektje vagy az AUDI győri, illetve a Mercedes kecskeméti helyi felsőoktatási intézményekkel való együttműködési programjai.

## 5. ábra • A hazai járműipari stratégia SWOT elemzése

ERŐSSÉGEK	GYENGESÉGEK
<ul style="list-style-type: none"> <li>• VEZÉRTERMÉK a járműiparban</li> <li>• magas GDP hozzájárulás</li> <li>• KÖZÚTI járműgyártás kiemelkedő</li> <li>• Versenyképes SZAKTUDÁS és BESZÁLLÍTÓI HÁLÓZAT</li> <li>• NÖVEKEDÉSI potenciál</li> <li>• Versenyképes MUNKAERŐ</li> <li>• Fejlődő JÁRMŰIPARI KÖZPONTOK</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RENDSZERSZÁLLÍTÓK: <ul style="list-style-type: none"> <li>– nincs magyar/egyetemi együttműködés</li> </ul> </li> <li>• KKV SZEKTOR: <ul style="list-style-type: none"> <li>– alacsony K+F befektetések</li> <li>– alacsony alkalmasság</li> <li>– rossz finanszírozás</li> </ul> </li> <li>• AZ EGYETEMEK SZEREPE ALACSONY</li> <li>• MUNKAERŐ: <ul style="list-style-type: none"> <li>– nincs nyelvismeret</li> <li>– nincs mobilitás</li> <li>– nincs elég mérnök/szakmunkás</li> <li>– nincs egységes járműkompetencia</li> </ul> </li> <li>• KISZÁMÍTHATATLAN GAZD-I HELYZET: <ul style="list-style-type: none"> <li>– adó- és járulékpolitika</li> </ul> </li> </ul>
LEHETŐSÉGEK	VESZÉLYEK
<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEGHATÁROZÓ iparág (exp)</li> <li>• K+F (20 mrd euró befektetés)</li> <li>• SZAKEMBER képzést fejleszteni</li> <li>• BESZÁLLÍTÓKAT vonzani (OEM, TIER1)</li> <li>• KKV SZEKTORT integrálni</li> <li>• RÉGIÓS szinten együttműködni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a műszaki szakemberek TUDÁSSZINTJE csökken</li> <li>• K+F ráfordítás alacsony a tartós fejlődéshez</li> <li>• Gazd-i válság: elbizonytalanodó KERESLET</li> <li>• SZAKKÉPZETT MUNKAERŐ hiánya</li> <li>• KKV SZEKTOR nem tud integrálódni</li> <li>• Fennáll a veszélye annak, hogy egyes vállalatok ELHAGYÁK AZ ORSZÁGOT</li> </ul>

Forrás: saját szerkesztés

A járműipari együttműködés célja a megfelelő gyakorlati és elméleti tudással rendelkező, nemzetközi szinten versenyképes szakemberek képzése, a magas K+F+I beruházási mutatókkal rendelkező, innovatív, versenyképes vállalatok megteremtése és a piaci igényeket kielégítő, magas színvonalú oktatási és kutatási tevékenységet folytató felsőoktatási intézmények működtetése. A kooperáció segítségével a járműipari vállalatok számára lehetőség nyílik a megfelelő létszámú és szakképzettségű helyi munkaerő felszívására, az elméleti és gyakorlati kutatások összehangolására, illetve nagyobb mértékű állami és uniós támogatások<sup>52</sup> megszerzésére. A megállapo-

<sup>50</sup> Széchenyi István Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Kecskeméti Főiskola, Miskolci Egyetem, Óbudai Egyetem, Pannon Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, MTA SZTAKI képviselői írták alá a megállapodást

<sup>51</sup> Csatlakozó vállalkozások az Audi Hungaria Motor Kft., a Continental Hungaria Kft., a General Motors Powertrain-Magyarország Autóipari Kft., a Knorr-Bremse Fékrendszerek Kft., a Magna Steyr Engineering Center Hungaria Kft., a Mercedes-Benz Manufacturing Hungary Kft., a Rába Járműipari Holding Zrt. és a Valeo Auto-Electric Magyarország Kft. A partnerek sorába lépett Győr-Moson-Sopron, valamint Bács-Kiskun megye kereskedelmi és iparkamarája is.

<sup>52</sup> Többek között az innovációs célú pályázatok ajánlott eleme az ipari-egyetemi együttműködés



dások nagyobb vonzerőt biztosítanak az ágazatnak ahhoz, hogy képesek legyenek megtartani a hazai legtehetségesebb, magasan képzett fiatalokat. A jövő generációi egy újfajta szemléletmóddal és szaktudással hatékonyan járulnak majd hozzá az autópár további fejlődéshez, versenyképességének fellendítéséhez.

#### 6. ábra • A stratégia szereplőinek érdekei prioritásai a hálózatos együttműködésben

Kormányzat	Vállalati szféra	Felsőoktatási intézmények
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nemzetközileg versenyképes magyar munkaerő</li> <li>• A hazai autópár, mint húzóágazat teljesítményének növelése</li> <li>• A hazai felsőoktatási képzés színvonalának növelése</li> <li>• Az egyetemi szféra és a vállalati érdekek összehangolása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Megfelelő létszámú és szakképzettségű helyi munkaerő felszívása</li> <li>• Vállalati brand építése</li> <li>• Kutatások elméleti hátterének biztosítása</li> <li>• Magasabb fokú állami és uniós támogatások megszerzése</li> <li>• A saját szakmai igényeinek megfelelően alakítani a szakképzést országos és régiós szinten egyaránt</li> <li>• Az új kihívásokkal történő hatékonyabb szembenézéshez szükséges az új generációk szemléletmódja, kreativitása, szaktudása</li> <li>• Az új gazdasági helyzetnek köszönhetően sokszor a legtehetségesebb távoznak külföldre, így a vállalatoknak is érdeke, hogy jól kidolgozott, szakmai programok keretében már hallgató korában kiszűrhesse a legtöbb potenciállal rendelkező diákokat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Magasabb minőségű és nagyobb volumenű kutatói tevékenység</li> <li>• Releváns szakmai gyakorlati, kapcsolatépítési lehetőségek biztosítása a hallgatók számára</li> <li>• A vállalati együttműködés során az egyetemi oktatás képes lesz pótolni a képzésből eddig hiányzó szakmai ismereteket</li> </ul>

*Forrás: saját szerkesztés*

Az együttműködési program legfőbb elemei közé tartozik az elméleti és gyakorlati képzés összehangolása,<sup>53</sup> illetve a minőségközpontú oktatás, melyben az adott iparági területeken a piaci keresletnek megfelelő létszámú hallgatót képeznek, azaz a tömegképzés helyett a tehetséggondozás kerül előtérbe. Emellett kiemelt szerepet kap az alap- és középfokú oktatás párhuzamos reformja<sup>54</sup> illetve a projekt munkákat, kis-

<sup>53</sup> A képzésben résztvevő hallgatók az egyetemi órákon elsajátított elméleti ismereteiket a párhuzamosan folyó vállalati gyakorlati kurzusokon is hasznosíthatják. Kecskeméti Főiskola 2012. Duális képzés a GAMF Karon <http://gamf.kefo.hu/content/index/id/6753> (Letöltve: 2012. október 7.)

<sup>54</sup> Kormányzati szintű szándék a műszaki és természettudományos tárgyak szerepének növelése, ez tetten érhető A felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól szóló 237/2006. (XI. 27.) Korm. rendelet változásai, illetve a 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról kapcsán az államilag finanszírozott képzések új rendszerében.

csoporthoz feladatokat és a probléma alapú képzést magában foglaló új módszertani eljárások. Az iparági együttműködés szempontjából fontos, hogy az állam a gyakorlati programok, a kutatási együttműködések és a spin-off vállalkozások támogatásával hozzájáruljon a vállalati szféra ösztönzéséhez.

A fentiek alapján kijelenthetjük, hogy a versenyképesség egyik alapvető pillére a kutatás-fejlesztés és innováció, mivel az említett területek eredményei nagyban hozzájárulnak a gazdasági növekedéshez. A járműipari hálózatos együttműködés a vállalatok, az egyetemek és a kormányzat közös érdeke, a hatékony fejlődéshez hosszú távú, integrált iparági kooperációra van szükség. E célok eléréséhez a magyarországi vállalatoknak a 2013-ig tartó támogatási időszakban fel kellene használniuk az Európai Uniónak az innovációs beruházásokra nyújtott, és a vállalati kutatás-fejlesztésre szánt forrásait. Különösen azért, mert a 2012. január 1-vel érvényes innovációs törvény<sup>55</sup> nem teszi lehetővé a saját innovációs alap felhasználását kutatási célokra. Ezt helyettesíti számos olyan támogatási forma<sup>56</sup>, melyet a kormányzat folyamatosan a vállalati elképzelések és az optimális kihasználtság érdekében igyekszik az európai uniós szabályozással összhangban a vállalkozások számára elérhetővé tenni, hogy ezen erőforrások felhasználása a leghatékonyabb legyen. Ezt segítheti a jól átgondolt és irányított, a gazdaság igényeinek is megfelelő oktatási rendszer célirányos működtetése, mivel a magyar gazdaság versenyképességének erősítése csak a társadalom tagjaiban lévő tudásra alapozva valósítható meg.

Hazánkban a hálózati együttműködések valamennyi formája egyelőre számtalan akadállyal küzd alapvetően abból a tényből adódóan, hogy jellemzően távol áll egymástól az elmélet és a gyakorlat: a kutatások eredményének gyakorlati bevezetése nem a kutató, hanem a vállalat feladata, míg a kutatónak az elmélet deklarálása a fontos, a gyakorlati szakemberek számára a kutatás hosszadalmas és túl elméleti, a vállalati szféra gyors eredményeket akar és sok feladatot szervezeten belül meg tud oldani. Elsődleges feladat tehát együttműködésben rejlő lehetőség felismerése, mivel a gyakorlat-elmélet eredményes találkozásának megteremtése alapvető szemléletváltást követel mindkét fél részéről.

Ha Magyarország nem lesz képes alkalmazkodni az egyre inkább innováció vezérelt, s különösen a feltörekvő gazdaságok részéről jelentkező versenyhez és nem tudja kihasználni a globális gazdaság nyújtotta új lehetőségeket, komoly gazdasági lemaradást eredményezhet számára.

## Felhasznált irodalom

### Könyv, tanulmány

- Chesbrough, H.W. Open Innovation: The new imperative for creating and profiting from technology. Boston: Harvard Business School Press. 2003.
- Etzkowitz, H. – Leydesdorff, L.: Universities and the Global Knowledge Economy. Pinter, London and Washington. 155-162.o.

<sup>55</sup> A kutatás-fejlesztési tevékenység meghatározására vonatkozóan 2011. december 31-ig több jogszabály is tartalmazott rendelkezéseket. Az egységes definíció megfogalmazására az Innovációs törvény keretei között került sor.

<sup>56</sup> Elsősorban azok a pályázatok, melyek innovációs tevékenységeket támogatnak, Európai Uniósi illetve kormányzati forrásból. 2012-ben megjelentek az Emyóprojekt GOP-2012-1.3.1./E és a GOP-2012-1.2.1/B pályázatok.

- Európai Bizottság 2010 EURÓPA 2020, Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája.. Brüsszel, 5.o.
- Európai Bizottság: Közösségi Innovációs Felmérés (Community Innovation Survey, CIS4)
- Képes György, Tóth Tamás 2012. Nemzetgazdasági Minisztérium: Járműipari stratégia (munkaváltozat)
- Kocsis, É. – Szabó, K. 2000. A posztmodern vállalat, Oktatási Minisztérium, Budapest
- Kozma T. 2004. Kié az egyetem? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.3.o.
- Leydesdorff, L.-Etzkowitz, H. : A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. 1997.
- Nemzeti Fejlesztési Ügynökség: II. Nemzeti Fejlesztési Terv: Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007-2013)
- Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal 2009. OECD Innovációpolitikai Országtanulmányok Magyarország
- Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság 1997. Innováció és versenyképesség, Budapest
- Oslo Manual: Guidelines for collecting and interpreting innovation data european commission
- Schumpeter, Joseph A.: Business Cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process. 1939.

### Folyóirat

- E. von Hippel 1988. The Sources of Innovation. Oxford University Press, NewYork
- Gács János 2005. A lisszaboni folyamat – egy hosszú távú stratégia rejtélyei, elméleti problémái és gyakorlati nehézségei. Közgazdasági Szemle, LII. évf., (205–230. o.)
- Horváth Gy. 1999. Kutatás, felsőoktatás és regionális átalakulás. Az innováció szerepe a regionális fejlődésben. Magyar Tudomány, 44. évf. 4. pp. (447-458. o.)
- Mohácsi Márta 2008. Felsőoktatás, versenyképesség, innováció az Észak-Alföld régióban. In: Felnőttképzés 2008/3. 46.o.
- Nonaka, I. Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creation company. Oxford. Oxford University Press.
- R. R. Nelson, S. G. Winter 1982. An Evolutionary Model of Economic Change. Harvard University Press, Cambridge

### Internetes forrás

- CompLex Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye: 237/2006. (XI. 27.) Korm. Rendelet a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0600237.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600237.KOR). (Letöltve: 2012. október 10.)
- Csizmadia Zoltán – Grosz András: Innováció és együttműködési hálózatok Magyarországon. Elérhető: [http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eco.u-szeged.hu%2Fkarunkrol%2Fregionalis%2F3-csz&ei=iU11UKqVJrKN4gTVpoDADQ&usq=AFQjCNFI5DQGLKOeWd4EwYXxw\\_A5NkZtvg&sig2=DaPZRw4kRbQ5yvkZ1vCx1A](http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eco.u-szeged.hu%2Fkarunkrol%2Fregionalis%2F3-csz&ei=iU11UKqVJrKN4gTVpoDADQ&usq=AFQjCNFI5DQGLKOeWd4EwYXxw_A5NkZtvg&sig2=DaPZRw4kRbQ5yvkZ1vCx1A) (Letöltve: 2012. október 3.)
- Európai Bizottság: EU2020. [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm) (Letöltve: 2012. október 3.)
- Európai Bizottság 2011. A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának „Ho-

- rizont 2020” kutatási és innovációs keretprogramról, Brüsszel.  
<http://www.nih.gov.hu/aktualis-hirek-esemenyek/online-nemzeti>. (Letöltve: 2012. október 4.)
- Kecskeméti Főiskola 2012. Duális képzés a GAMF Karon  
<http://gamf.kefo.hu/content/index/id/6753> (Letöltve: 2012. október 7.)
- mercedes-benz.hu: A kecskeméti beruházás. [http://www.mercedes-benz.hu/a\\_mercedes\\_gyar/a\\_kecskemeti\\_beruhazas](http://www.mercedes-benz.hu/a_mercedes_gyar/a_kecskemeti_beruhazas) (Letöltve: 2012. október 3.)
- NIH 2007. A Regionális Egyetemi Tudásközpontok éves beszámolója.  
<http://www.nih.gov.hu/palyazatok-eredmenyek/regionalis/regionalis-egyetemi>  
(Letöltve: 2012. október 2.)
- opel.hu: A vállalat rövid bemutatása. <http://www.opel.hu/experience-opel/production-szentgotthard/rolunk.html>. (Letöltve: 2012. október 3.)
- suzuki.hu: *Fókuszban a jövő.* [http://www.suzuki.hu/pages/display/magyar\\_suzuki\\_zrt/tartalom/vallalat/bevezetes](http://www.suzuki.hu/pages/display/magyar_suzuki_zrt/tartalom/vallalat/bevezetes). (Letöltve: 2012. október 3.)
- [http://audi.hu/hu/profil/beruhazas\\_merfoldkovei/](http://audi.hu/hu/profil/beruhazas_merfoldkovei/). (Letöltve: 2012. október 3.)
- Tarr Dániel 2001. Oktatási Fehérkönyv. <http://www.tarrdaniel.com/documents/OktatasPolitika/OktatasiFeherKonyv/innovacio.html#Oktatas>. (Letöltve: 2012.05.01.)
- Dr. Nyiry Attila PhD. A regionális innováció irányítási rendszerének hálózati megközelítése. [http://www.norria.hu/files/648/Regionalis\\_innovacio\\_halozati\\_megkozelitese\\_NyA\\_NORRIA.pdf](http://www.norria.hu/files/648/Regionalis_innovacio_halozati_megkozelitese_NyA_NORRIA.pdf). (Letöltve: 2012. szeptember 14.)
- Csizmadia Zoltán 2004. Az innováció hálózati alapú megközelítése. <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/CsizmadiaZoltanInnovacioMunkakozil.pdf>. (Letöltve: 2012. szeptember 12.)
- Országos Doktori Tanács: 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.  
<http://www.doktori.hu/index.php?menuid=351&cid=204&lang=EN>. (Letöltve: 2012. október 8.)
- VG 2012. *Már a hazai GDP egytizedét adja a járműipar.* <http://www.vg.hu/vallalatok/ipar/mar-a-hazai-gdp-egy-tizedet-adja-a-jarmuipar-380907> (Letöltve: 2012. október 8.)
- Innováció és versenyképesség. Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság, Budapest, 1997. szeptember <http://mek.oszk.hu/01500/01549/01549.pdf> (Letöltés ideje: 2012. szeptember 10.)

## Gazdaságstratégia és felnőttképzés

Krisztián Béla\*

**Abstract** The efficient adult education is a condition of the competitiveness regarding the national development strategy. The necessary changes of the adult education appear continuously in order to sustain the knowledge-value chain – the quality of the content and form of the adult education means conscious and responsible work.

**Keywords** adult education • national development strategy • human resources • economy • employment

*A sikeres nemzeti fejlesztési stratégiához hatékony felnőttképzés a versenyképesség feltétele. A tudás-értéklánc fenntartásában szükséges felnőttképzési változtatások folyamatosan jelennek meg – a képzés tartalmi és formai minősége tudatos és felelős munkát jelent.*

Stratégiai aktualitás a felvetés, hogy „Merre tart a felnőttképzés?”, mert a nemzeti stratégia szükségszerűen igényli a hatékony felnőttképzést. A hazai elméleti és gyakorlati tudások jó része alkalmas a folyamatos változások fenntartására. A modern gazdaság nem önmagában az anyagi növekedésre épít, hanem az innovációra. Ebben az ember, mint a tudás hordozója, alakítója, alkalmazója a tudástársadalomban, kitüntetett figyelem tárgya. A gazdaság és ember kapcsolatairól számos véleményt ismerünk, időről időre fellángoló és a végletek között hullámzó megnyilatkozásokkal. Nagy, rendszerbeli átalakulások folyamán ezek felerősödnek, az emberi tényezőt érintően sarkos megfogalmazásokkal.

Az emberi erőforrást érintően száz éve túl vagyunk a tudományos vezetés meg-  
alapozásától,<sup>1</sup> félévszázada a Schultz által megfogalmazottakon<sup>2</sup> és a máig sokféle  
kritikai közelítésen,<sup>3</sup> a bonyolult meg a természetes, logikus<sup>4</sup> értelmezéseken. A köz-

---

\* Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar  
E-mail: krisztian.bela@feek.pte.hu

<sup>1</sup> Krisztián Béla (2011) Frederick Winslow Taylor, a tudományos menedzsment megalapítója. Humánpolitikai Szemle. 3.15-20.

<sup>2</sup> Theodore W. Schultz (1961) Beruházás az emberi tőkébe. Investment in Human Capital. The American Economic Review. 1961. március. 1-17., az Amerikai Közgazdasági Társaság (American Economic Association) hetvenharmadik évi közgyűlésén elmondott elnöki beszéd. Saint Louis, 1960. december 28. In: A gazdasági növekedés feltételei. Szerk. Szakolczai György. Budapest. KJK.1967. 322-341, idézet:323.

<sup>3</sup> Egyik első kritikája a vizsgáltak számszerűsíthetőségére pl. Shaffer, Harry G. (1961) Investment in Human Capital: Comment. American Economic Review. 51.5. (december) 1026-1035.

<sup>4</sup> Gáspár László (1992) Bevezetés az emberi erőforrás elméletébe. Pécs. JPTE FEEFI.

gazdász gondolkodás „homo oeconomicus” besorolása<sup>5</sup> többször módosult, a felismerések az ember megítélésének paradigmaváltását jelzik<sup>6</sup>. A munkapiacot tekintve, ma általános felfogás, hogy a beruházások és a növekedés egyik akadály a magasan kvalifikált (műszaki) munkaerő és szakmunkások hiánya. Egyesek ezt végtelen hiánynak ítélik, amit részben megerősít az, hogy a kevésbé képzettek és tanulatlanok körében általános és megoldhatatlannak tűnik a munkanélküliség felszámolása a tömeges közmunkaprogramok folyamatossága ellenére. A közmunka költséges megoldás, a 2000 áprilisa óta bevezetett forma több módosításon ment keresztül, felnőttképzési kapcsolata esetleges.<sup>7</sup>

A politika világában a folyamatos változások jól érzékelhetőek, ezek a szakmai nézőpontok változásában is tükröződnek. Ezek közé tartozik a felnőttképzés is. A népműveléstől a közművelődésen át ívelő tanulságos fordulatok sorát megért tudomány, gyakorlat a 21. századra a gazdaságstratégia fontos része lett. A felnőttképzés jelentőségéről, számos, paradigmaváltás-megállapítás érvényességéről szóló deklaráció mellett ma a közvetlen tudáshasznosítást szolgáló feladat és igény teljesítése áll.

Az oktatás, képzés stratégiai értékéről elfogadottak a nézetek.<sup>8</sup> Felmerül ugyanakkor, van-e olyan gazdasági stratégia, amelyhez kapcsolódhatnak a felnőttképzési elvárások?

Az 1990-es években – deklarált fontosságuk ellenére – alig találkozunk állami, kormányzati szinten alaposan elkészített stratégiai szemléletmóddal készült dokumentumokkal. Ennek egyik oka a korábbi gazdasági gyakorlat teljes megtagadása, a tervgazdaság lebontás-igénye, a „terv, tervezés” szó kényszer jellegének, az utasításos korszak elutasításának tulajdonítható.<sup>9</sup> Ugyanakkor általában a stratégia, a vállalati stratégia témaköre számos kiadvány, értekezés tárgya lett, szívesen használta ezt a felnőttképzés is.

A stratégiai távlatokat optimistán felvonultató kormányzati munkák száma az elmúlt szűk évtizedben ugrott meg jelentősen. Kezdetben ez nem a közigazgatás „önszántából történt”, hanem az EU-csatlakozás jegyében a különböző jelentéstételi kötelezettségek kényszerítették ki. A különböző ágazati fejlesztési koncepciók, stratégiák kevésbé illeszkedtek egy átfogó, hosszú távú stratégiai dokumentumba, szakmai, módszertani megalapozottságuk rendkívül eltérő színvonalú.

Részben korábbi dokumentumok egyes részei integrálásával készült el a kormány fejlesztéspolitikáját tükröző Széchenyi Terv, illetve a Nemzeti Fejlesztési Terv. Bár ezek egyike sem az állami fejlesztéspolitika minden részletére kiterjedő stratégiai útmutató, de a korábbiaknál összefogottabbak, és integráló jellegűek. A Széchenyi Tervet, illetve a Nemzeti Fejlesztési Tervet hangsúlyos közigazgatási és politikai kommunikáció kísérte/kíséri, ezek fontos szerepet kapnak a stratégiai tervezéssel és a fejlesztéspolitikával kapcsolatos kutatások, elképzelések megajzolásakor.

A jelenleg folyamatos intézkedésekkel a kormányzat Magyarországon a 21. század kihívásaihoz igazodó, a gazdaság- és a társadalomvezérlést konzekvensen alakító „önkorlátozó, de erőteljes”<sup>10</sup> fejlesztő államot igyekszik megjeleníteni.<sup>11</sup>

<sup>5</sup> Petőné Csuka Ildikó, Majoros András, Somogyi Ferenc (2012) A „homo oeconomicus” fogságában. Polgári Szemle. 2012. június. 8. évf. 1-2.sz.

<sup>6</sup> Fazekas Károly (2012) Tudósok és kopaszok. HVG. június 14.

<sup>7</sup> A képzetlen közmunkások (hétfégn) szombatoként iskolába fognak járni. Orbán Viktor évértékelő beszéde, 2012.

<sup>8</sup> pl. Minderre: Csath Magdolna (2011) Kiművelt emberfők nélkül? Budapest. Kairosz.

<sup>9</sup> Az egykori külgazdasági miniszter szerint „ha valaki csak a terv szót ebben az időben kiejtette a száján, máris ráfógták, hogy Marjai-tanítvány, s a tervgazdasági rendszer visszaállításának a híve.” Kádár Béla. A Magyar Közgazdasági Társaság konferenciáján elhangzott előadása, 2003. április 16.

<sup>10</sup> Kovács Balázs (2006) Fejlesztő állam a XXI. században. Polgári Szemle. 2006. április. 2. 4.

A gazdaságot és társadalmat átfogó stratégiák megfogalmazását a *Kitörési életstratégiák-Magyar jövőképek és nemzetstratégiai pillérek* munka alapján már körvonalazhattuk.<sup>12</sup> A *Megújított szabadelvű és szociális piacgazdaság Magyarországon*<sup>13</sup> kötetben pedig az új társadalmi szerződés szükségessége vetítődik fel.<sup>14</sup> Aktuális teendőket fogalmaznak meg, de következményeik miatt stratégiai jellegűek – a teljesség igénye nélkül - az Új Széchenyi Terv (ÚSZT-2010), a Magyar Növekedési Terv (2011), a Széll Kálmán Terv I. (2011) és Széll Kálmán Terv II. (2012), ebben a Nemzeti Reform Program, a Magyar Munka Terv (2011), a Szakképzési törvény módosítása (2012-13), a "Nemzetgazdasági Minisztérium koncepciója a felnőttképzés szabályozási rendszerének megváltoztatására" dokumentum, perspektívát nyit a Magyarország 2025-ben kötet.<sup>15</sup>

Az emberi erőforrás szerepe változatlan, a felnőttképzésnek/andragógiának az eddiginél erőteljesebben szükséges igazodnia a termelés általános irányzataihoz. Mindekenélőtt abban, hogy a foglalkoztatási viszonyokban és munkában alapvető változások történtek. A turbulens közegben fogalmazódó gazdaságstratégia a felnőttképzés vonatkozásában szem előtt tartja, hogy a foglalkoztatás nem stabil munkafeltételek és az életfogytig tartó munkaviszony „terepe”, hanem az adott helyzettől függő foglalkoztatásban való részvétel időszakos lehetősége, ennek megfelelő képzés/képzettség nyújtása.

E szükségesség tartja fenn azt a folyamatot, hogy a vállalatok humán tőkeberuházásait egyre inkább a portfólió beruházások jegyeit mutatják. A szervezeti tudások tanulása tekintetében jelentősek az eltérések. A termelés többségében és az ehhez kapcsolódó adminisztrációban a hagyományos rendszerek élnek (a jellemzően a tudományos vezetés nyomán kialakult formákban). A tudástranszfer, a pénz, PR és marketing világában azonban más ismeretekre van szükség – a szervezetbe allokálódó képességeknek mindkét igényt szükséges teljesítenie, ami a személyi képességek minél teljesebb fejlettségét kívánja.<sup>16</sup>

A szakképzés a munkapiaci jelenlét egyik feltétele, a gazdaság szakmai feladatellátásának alapja. A felnőttek szakmai alap- és továbbképzése folyamatos feladat. A kormányzati vállalatok leginkább nehezen kivitelezhető körében, a foglalkoztatási problémák megoldásában is szerepe van felnőttképzésnek.<sup>17</sup> Tiszta piaci oldalról közelítve a foglalkoztatottság a beruházások következtében fellépő munkaerőigény miatt növekszik, és ha így tekintjük, akkor lényegében nem ok, hanem okozati tényező. Mivel a magánszemélyek aktivitásának növelését adózó munkahelyek létrehozá-

<sup>11</sup> Figyelemmel más területekre: A nemzetközi fejlesztéspolitikai stratégiakészítés gyakorlata, Kopint-Datorg Rt., Budapest. 2006. 9–32.

<sup>12</sup> Matolcsy György ([http://www.polgariszemle.hu/app/data/matolcsy\\_08\\_kitoresi\\_életstrategiak.pdf](http://www.polgariszemle.hu/app/data/matolcsy_08_kitoresi_életstrategiak.pdf))

<sup>13</sup> *Megújított szabadelvű és szociális piacgazdaság Magyarországon. „75-ök vitairata”. A tanulmányt szerkesztette: Cséfalvay Zoltán és Matolcsy György. Jövőkép sorozat 1. 13. fejezet. A hazai humán és gazdasági erőforrások erősítése fejezet nem kifejezetten az oktatás, képzésről szól, hanem a társadalmi szerződés újragondolásának szükségességéről.*

<sup>14</sup> A stratégiához: Matolcsy György és tsai (2009) *Megújított szabadelvű és szociális piacgazdaság Magyarországon. Növekedéskutató Intézet, Budapest*, Matolcsy György és tsai (2010) *Jövőkép. Növekedéskutató Intézet, Budapest*, Matolcsy György és tsai (2010) *Új Széchenyi Terv. A talpra állás és felemelkedés fejlesztéspolitikai programja. Vitairat, Nemzetgazdasági Minisztérium, Budapest*.

<sup>15</sup> Magyarország 2025-ben. Szerk.: Nováky Erzsébet. Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest. 2010.

<sup>16</sup> Biczó Henriett (2001) *Felejtés és tanulás. Interjú Szabó Katalinnal, a BKE tanárával egy nemzetközi kutatásról a transznacionális vállalatoknál végzett, a szervezeti tanulással foglalkozó összehasonlító kutatásról. Népszabadság. 2001. július 23.7.*

<sup>17</sup> Egyes programok feltétele és része bizonyos felnőttképzési tevékenység (vö. pl. a Leader-program).

sával,<sup>18</sup> és nem ún. második munkaerőpiac kialakításával képzelik el, ez komplex gazdaság- és társadalomfejlesztő programot igényel.<sup>19</sup> A fejlesztések - otthonteremtési, közlekedési, infrastruktúra és turizmusfejlesztési, munkahelymegtartó programok - jellemzően ipari vállalkozások szintjén szerveződnek és koncentrálnak, illetve ipari vállalkozások révén valósulnak meg, vagy ipari vállalkozások létesítésével működnek tovább.<sup>20</sup> Mindebben szükséges a képzések fejlesztő, innovációs folyamata. Olyan eszközzel, olyan módszertanokkal, melyek jól kiszámítható cselekvési programokat alapoznak meg, és magukban hordozzák a siker lehetőségét.

A közvetlen feladatok megvalósításához szükséges eszköz a felnőttképzési kerettantervek rendszere, a vasárnapi iskolák, amelyek „az iskolán kívüli nem formális, általános felnőttoktatás” jelentős formái, ahol a felnőttek „az általános műveltség számukra fontos elemeit” érhetik el „az egyéni boldogulás és a munkaerő-piaci alkalmasság növelése érdekében”. Mindezt „a Magyar Népfőiskolai Társaság, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat helyi szervezetei, a közművelődési intézmények munkatársai, az egyházak és a helyi önkormányzatok, civil szervezetek közreműködésével lehet megvalósítani”.<sup>21</sup> Megjegyezzük, hogy az egyetemek és kutatóhelyek szakképzési vagy felnőttképzési kapcsolata a munkaerőpiaci intézményrendszerrel, kamarákkal, a különböző HR tanácsadó, közvetítő szervezetekkel alig érzékelhető vagy igen áttételes befolyást jelent. Kivételes, hogy a kapcsolatok operatív megoldásokig vezetnek.

A feladatok operativitása, az ország fejlesztőstratégiái mentén szükséges felnőttképzési aktivitásból részt kérne az úgynevezett tudományos felnőttképzés, andragógia is. „Az egész életen át tartó tanulás stratégiáját úgy képzelték, képzelik el a tárcáknál, hogy az összekötné az oktatási és képzési célokat a foglalkoztatási és ifjúságpolitikai célokkal. Ugyanakkor az alfejezet címében is jelzett fogalommal illetjük azt a fajta stratégiaalkotást, melybe egyetlen mértékadó, a témával foglalkozó szakembert, kutatót, nem vontak be aki(k) gondolataival/gondolataikkal hozzájárulhatott volna ahhoz, hogy ne legyen egy újabb redukcionista, azaz megint csak a foglalkoztatáspolitikának, a humán erőforrás fejlesztés operatív programjához rendelt oktatási – képzési, munkaerőpiaci pályázati keretekhez illesztett modelltől volt és van szó. A tervezésbe és a stratégia nyers-formátumú megtárgyalásába eddig még nem vontak szakmai műhelyt, hogy azzal legitimálhatták volna a folyamatot és az eddig keretbe rendezett tartalmat”<sup>22</sup> – írja egy szakértő. Holott a MTA Pedagógiai Bizottságának Andragógiai Albizottsága szerint „A felnőttképzés piaci szereplőivel a gyakorlati tudást szeretnénk intenzívebben megjeleníteni az albizottság munkájában”<sup>23</sup>, ismert és változtatásokra nyitott a felnőttképzési stratégia dokumentuma<sup>24</sup>, él a párbeszéd a

<sup>18</sup> pl. a multiplikátor hatás, *Krisztián Béla, Ruzsa Csaba, Tibold Máttyás (2012) Foglalkoztatásbővítés – jövedelemtermelés – bányászat a Dél-Dunántúlon. Munkaügyi Szemle. 2012. 4. 31-42.*

<sup>19</sup> Deákné Gál Anikó(2011) Beruházások, FDI, gazdasági növekedés Polgári Szemle. 2011. április. 7. évfolyam, 2. sz.

<sup>20</sup> Botos Balázs (2010) Az iparpolitika metamorfózisa. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

<sup>21</sup> Az Oktatási Államtitkárság tájékoztatója. Budapest. 2012.

<sup>22</sup> Németh Balázs (2006) Magyarországon az érintett szaktárcák miért követik inkább a zárt vagy szűkített koordináció folyamatát? In: Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmánykötet. Szerkesztette: Dr. Koltai Dénes és Lada László. Budapest. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. 34-36.

<sup>23</sup> Vedovatti Anildo (2009) Újraválasztott elnök (dr. Koltai Dénes) az MTA Andragógiai Albizottságának élén. Interjú. Felnőttképzés 2009. 4.49.

<sup>24</sup> A tervezet teljes szövege: *fehott\_tanulasi\_strategia\_tervezet\_2012\_majus* <http://www.observatory.org.hu/parbeszed-a-kormany-felnott-tanulasi-strategiajanak-tervezeterol-az-egyezetest-az-ofi-vegzi/>



kormány felnőtt-tanulási stratégiájának tervezetéről<sup>25</sup>. A „Konceptió a felnőttképzés szabályozási rendszerének megváltoztatására” című munkaanyag<sup>26</sup> formálja azokat az intézkedéseket, amelyek a nemzeti fejlesztés érdekében minőségben, az önfenntartó intézmény<sup>27</sup> szellemében alakítják a felnőttképzést.

Ma sajátos a szemlélet: a felnőttképzést, a közvetített tudást ugyanazokkal a kategóriákkal elemzik, mint az egyéb vállalati produktív inputokat. Ennek megfelelően a csak egyéni hatékonyság háttérbe szorul a versenyképességet magyarázó tényezők sorában. A versenyképességet egyre inkább a nemzeti együttműködés kollektív, hálózati hatékonyság határozza meg. Ehhez a fejlesztő nemzetstratégia különböző irányai megfelelő kapcsolatokat teremtenek a felnőttképzéssel. Míg a gazdaságstratégiában az aktualitás és a távlatok sajtos ötvözete jelenik meg, az oktatás, képzés a munkafeladatok tekintetében a mindig követelmény alapképzettség és a változó feladatokhoz igényelt tudás alakításában tulajdonképpen állandóan teljesíteni kész állapotban tartandó. A jelenlét és teljesítés – ez az oktatás, képzés feladata és ebben van szükséges értéke – elvonatkoztatva bármilyen jelzőtől (aktualitás, stratégia). A felnőttképzés tudás- és szervezeti hálózati kapcsolatainak minősége és a gazdaság teljesítménye közötti szoros összefüggésre utal a tudáshálózati kompetencia, amely konferenciánk gazdag témakörében is tükröződik.

---

<sup>25</sup> Párbeszéd a kormány felnőtt-tanulási stratégiájának tervezetéről – az egyeztetést az OFI végzi. 2012.06.22. <http://www.observatory.org.hu/parbeszed-a-kormany-felnott-tanulasi-strategiajanak-tervezeterol-az-egyeztetest-az-ofi-vegzi/>

<sup>26</sup> Nemzetgazdasági Minisztérium. Szakképzési és Felnőttképzési Főosztály. Konceptió a felnőttképzés szabályozási rendszerének megváltoztatására (Vitaanyag a felnőttképzési tanévnyitó konferenciára). Bemutatása a 2012. augusztus 30-án tartott Országos Felnőttképzési Tanévnyitón (dr. Drobotina László, az NGM Szakképzési és Felnőttképzési Főosztályának vezetője) történt.

<sup>27</sup> Koltai Dénes (2009) „Ez az, ami a mi rendszerünkben nagyon hiányzik, az önfenntartó intézmény” In: Vedovatti Anildo (2009) Újraválasztott elnök. 49.



## Oktatás, képzés – avagy fogyatékosok/fogyatékkal élő emberek a felnőttoktatásban?

Laki Ildikó\*

**Abstract** The paper examines the opportunities of the people with disability to participate in adult education. The participation of the people with disability in the most advanced, personalized forms of training is not always acceptable and applicable. People with different disabilities often do not require special training, but it would be sufficient for them to participate actively in adult education. The paper presents domestic and international practices, and surveys the difficulties of the disabled adult's access to education.

**Keywords** people with disability • education • adult training • acceptability and applicability

### A fogyatékkal élő emberek társadalmi helyzete, az ezredfordulót követően Magyarországi tendenciák

A fogyatékkal élő emberek helyzete – úgymint az oktatási, a munkaerő-piaci, a társadalmi elfogadással összefüggő szerepek, a politikai aktivitás – az ezredfordulót követően jelentősen megváltozott. Ez egyfelől köszönhető az európai tendenciák hazai szintű megjelenésének és adaptálásának, másfelől az érintettek társadalmi integrálásának erőteljesebbé válásának, valamint a különböző hazai- és nemzetközi jogi szabályozásoknak, a különböző szintű szakmapolitikai kezdeményezéseknek. Ez utóbbi magába foglalja az oktatás, a munkaerőpiac és a társadalmi kezdeményezések körét is, és nem hanyagolható el azoknak az egyéneknek, csoportoknak, állami, civil és magánkezdeményezéseknek a köre sem, amelyek kitartóan küzdenek a fogyatékos jogok, és célok megvalósításáért.

Jelenleg – becslések szerint – több mint 1 milliárd ember él valamilyen fajta fogyatékos-sággal a világon, ez körülbelül 15%-a a bolygó lakosságának (a Föld lakosságának 2010-es becslése szerint). Ezek a számok úgy tűnik magasabbak, mint a WHO korábbi becslései (az 1970-es, 1980-as években) melyek akkor 10% -os rátát feltételeztek.<sup>1</sup> A számadatok természetesen nem mutatnak meg mindent a fogyatékkal élő emberekkel helyzetéről, azt azonban mindenesetben láthatjuk, hogy az érintett

---

\* MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet  
E-mail: laki.ildiko@socio.mta.hu

<sup>1</sup> WHO jelentés, 2011. (Letöltés helye: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report/en/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/))

csoportha tartozók száma folyamatosan emelkedik, legfőképpen az idősebb generáció s így mielőbbi beavatkozást igényel életterükkel, életkörülményeikkel összefüggő helyzetük javítása, az oktatási és a munkaerő-piaci integrációjuk elősegítése.

Magyarországon a 20. század utolsó évtizedéig sajátos történelmi okok miatt a fogyatékkal élő emberek ügye nem vált közüggé, hanem családjuk problémája maradt.<sup>2</sup> Mindebben a 21. század mindenféleképpen pozitív változást hozott, mely azt is jelenti, hogy az érintett csoport helyzete és a társadalmi élettere átalakult, a háttérből előtérbe került az integráció elve, az inklúzió folyamata pedig erőteljesebbé, legfőképpen gyakoribbá vált.

Az új évezred progresszív fogyatékosügyi politikája a fogyatékos emberek helyzetét már elsősorban nem egészségügyi, rehabilitációs vagy szociálpolitikai kérdésnek tekinti, hanem az emberi jogok közé emeli be a fogyatékos emberek jogait. Nem elég az állampolgári jogok deklarálása és a negatív diszkrimináció megnyilvánulásai, illetve társadalmi mechanizmusai elleni küzdelem, hanem a pozitív cselekvés, pozitív diszkriminációs eszközök is szükségesek a társadalmi kirekesztés és a fogyatékos emberek társadalmi hátrányainak mérsékléséhez.<sup>3</sup>

### A fogyatékoság fogalmi áttekintése

A fogyatékoság definíciója igencsak eltérő a különböző szakmai területeken, szakmai fórumokon. Az Európai Unió tagállamainak definícióit a német Egészségügyi és Szociális Biztonsági Minisztérium (Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung) gyűjti össze és bocsátja közre. S már ebből az összeállításból is kiténik, hogy a nemzeti definíciók mind alkalmazási területüket illetően, mind pedig a fogyatékoság definíciójának alapul szolgáló modell tekintetében mennyire eltérőek. Dániában nincs definíció. A szakmapolitika röviden az alábbiak szerint foglalja össze a fogyatékos tartalmat. „Mindazok azonban, akiknek szakmai képességeik fejlesztése vagy visszanyerése céljából támogatásra, továbbá ápolásra vagy specifikus kezelésre van szükségük, segítséget kapnak. Ez magában foglalja a testi, szellemi, lelki és szociális fogyatékoságokat”.

A finn értelmezésben (Törvény a Fogyatékosokról, 1987) fogyatékosoknak tekintjük azokat a személyeket, akik fogyatékoságuk vagy betegségük miatt huzamosan nem tudják gyakorolni a normális napi funkciókat. A társadalombiztosítás intézményei számára az a személy fogyatékos, akinek a munka- és keresőképessége döntő mértékben csökkent.

A spanyolok szerint fogyatékosok mindazok, akik testi, szellemi vagy érzékszervi képességeik veleszületett vagy szerzett tartós korlátozottsága miatt csak korlátozottan tudnak részt venni a képzésben, a szakmai életben és a társadalom életében általában.<sup>4</sup>

A gyógypedagógia központi fogalma a fogyatékoság. Ez esetben az elnevezés orvosi terminológiából származik, eszerint a maradandó és tartós biológiai károsodásokat, testi alapváltozásokat és a hozzájuk társuló személyiségváltozásokat jelöli. A fogyatékoság az átlagtól, a „normálistól” való negatív irányú eltérés, Olyan organi-

<sup>2</sup> Horváthné Nöth Edit (2009): A fogyatékosággal élő emberek szak- és felnőttképzése. Letöltés helye: <http://mek.oszk.hu/10000/10006/10006.pdf>

<sup>3</sup> Fogyatékos emberek a mai Magyarországon. Az adatok értékelése (2003). Budapest, KSH. Letöltés helye: [http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/12/12\\_2\\_ert.pdf](http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/12/12_2_ert.pdf)

<sup>4</sup> Europäische Kommission (2004): *Gleichstellung, Vielfalt und Erweiterung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

kus zavart (a központi idegrendszer zavara, valamelyik érzékszerv, a beszéd- vagy mozgásrendszer zavara), amely egész életen át fennmarad és visszafordíthatatlan.<sup>5</sup> Gordosné Szabó Anna gyógypedagógiai vonatkozású megfogalmazásában a fogyatékos károsodásokat, a tevékenység akadályozottságát és a részvétel korlátozottságát felölelő gyűjtőfogalom. Egy kóros egészségi állapottal rendelkező egyén és kontextuális (környezeti és személyes)

A pszichológia mindezt a mentális oldalról közelíti meg, azokat a személyeket tartja fogyatékosnak, akik szellemi, motoros vagy érzékszervi hiányosságban szenvednek. A normális osztályok látogatására képtelenek, speciális iskolákat, intézményeket vesznek igénybe.<sup>6</sup>

A pedagógiai a neveléstudomány és pedagógia területén keresi a fogalom jelentését. Eszerint a fogyatékos meghatározás eredete orvosi fogalom; olyan állapot megjelölésére szolgál, amely genetikai okokból vagy valamilyen károsodás következtében keletkezett. Pedagógiai szempontból viszont az értelem, a látás, a hallás, a mozgás vagy a beszédszervek hibás működésének, illetve az érzelmi élet súlyos zavarának az állapota, mivel ennek következtében a fogyatékos személyek fejlődésmenete és személyiségük szerkezete megváltozhat.<sup>7</sup>

A szociológia tudománya szerint (Giddens megfogalmazása alapján) fogyatékosnak van egyéni és társadalmi modellje. Az egyéni modell értelmezésében a fogyatékos emberek életében jelentkező problémák fő oka az egyéni hiányosságaikban keresendő: a testi „rendellenesség” bizonyos mértékű fogyatékoságot” vagy funkcionális korlátozottságot okoz. Ezzel szemben a fogyatékos társadalmi modellje szerint a fogyatékos okát nem az egyénben, hanem a társadalomban keresi. Eszerint a fogyatékoságot nem egyéni hiányosságok okozzák, amelyeket a társadalom állít a fogyatékkal élők teljes körű társadalmi részvétele felé.<sup>8</sup>

A szakmai diskurzusban a szektorok jellemzően azokat a kifejezéseket használják, amelyek a leginkább megismertetik a célcsoporttal kapcsolatos tevékenységeiket. Az egészségügyben a beteg, az oktatásban a sajátos nevelési igényű megfogalmazás, a foglalkoztatásban pedig jogszabályi értelemben a megváltozott munkaképességű munkavállaló kifejezés az irányadó.<sup>9</sup>

A 2001-ben került bevezetésre a funkcióképesség, a fogyatékos és az egészség nemzetközi osztályozása (FNO). Az FNO az emberek egészségi jellemzőinek osztályozása, egyéni élethelyzetük és a környezeti hatások összefüggésében. Központi szemlélete nem orvosi jellegű, hanem a hiányzó képességekkel összefüggő, illetve a képességek pótlását megcélzó.

A fogyatékos és a funkcióképesség megértéséhez és magyarázatához sokféle fogalmi modell került a köztudatba. Ezek kifejezhetőek dialektikus módon, például az „orvosi modell” és a „szociális modell” szembeállításával. Az orvosi modell a fogyatékoságot a személy problémájaként vizsgálja, amelyet közvetlenül betegség, baleset vagy egyéb kóros egészségi állapot okozott, és amely egészségügyi ellátást igényel, szakember által nyújtott, egyéni kezelés formájában.

A fogyatékos ellátása e megközelítésben a gyógyításra, az egyén „rendbehozatalára”, magatartása módosítására törekszik. A modell fő kérdése az egészségügyi ellátás, és politikai szinten az elsőrendű feladat az egészségügyi szabályozás módosi-

<sup>5</sup> Spaller Árpád – Spaller Katalin (2006): *Gyógypedagógiai ismeretek tára*. Budapest, TIMP Kiadó

<sup>6</sup> *Pszichológiai Lexikon* (2007). Budapest, Helikon Kiadó

<sup>7</sup> Bárhory Zoltán – Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon I-III*. Budapest, Keraban Kiadó

<sup>8</sup> Giddens Anthony (2008): *Szociológia*. Budapest, Osiris

<sup>9</sup> Horváthné Nóth Edit (2009): *A fogyatékosággal élő emberek szak- és felnőttképzése*. Letöltés helye: <http://mek.oszk.hu/10000/10006/10006.pdf>

tása vagy reformja. A fogyatékoság szociális modellje a kérdést főként társadalmi problémának tartja: ez alapvetően az egyének tökéletes társadalmi beilleszkedésének problémája. A fogyatékoság nem személyes tulajdonság, sokkal inkább állapotok bonyolult összessége, amelyek közül számosat a társadalmi környezet hoz létre. A probléma kezelése tehát társadalmi összefogást igényel, és a társadalom kollektív felelőssége, hogy végrehajtsa a szükséges környezeti módosításokat, amelyek segítségével a fogyatékos személyek tökéletesen bekapcsolódhatnak a társadalom életének minden területébe.<sup>10</sup>

A fogyatékos emberek Európában, az Egyesült Államokhoz hasonlóan, az egyik legnagyobb kisebbséget és – az idős emberek után – az állami szolgáltatások egyik legnagyobb fogyasztói csoportját alkotják. Az OECD adatai szerint a fogyatékosággal kapcsolatos kiadások az EU-tagállamok nemzeti szociális költségvetéseinek harmadik legnagyobb tételét képezik – az öregségi és egészségügyi kiadások után, a munkanélküliséggel kapcsolatos kiadásokat megelőzve (OECD 2003).<sup>11</sup> Mindemellett nem elhanyagolandó az Európai Bizottság szociális beilleszkedéséről szóló összefoglalása sem, amelyben arra a „megítélésre” jut, hogy a fogyatékos embereket a legtöbb tagállamban potenciális társadalmi kirekesztés fenyegeti, s ezt a fenyegetettséget nem utolsósorban a beteg és fogyatékos személyek változatlanul magas elszegényedési kockázata támasztja alá (Europäische Kommission). A fogyatékosügy tehát közösségi, tagállami és társadalmi üggyé vált az elmúlt években, melyben már maguk az érintettek is aktív szereplők, résztvevők, s nem elhanyagolható az a szempont sem, amely azt mutatja meg, hogy az EU polgárainak 97%-a vélekedik úgy, hogy többet kell tenni a fogyatékos emberek integrációjának megvalósulásáért.

### **Oktatási sajátosságok, a felnőttképzés intézményi lehetőségei**

Körülbelül 45 millió munkaképes korú uniós állampolgár fogyatékos, és 15 millió sajátos nevelési igényű gyermek él az EU-ban. Az Európai Bizottság által 2012. július 10-én kiadott sajtóközlemény szerint, „ezeknek a csoportoknak” semmi esélyük nincs az oktatás és a foglalkoztatás terén. A sajátos nevelési igényű gyermekek gyakran képzés nélkül vagy alacsony képesítéssel hagyják el az iskolát, majd olyan speciális képzésben részesülnek, mely néhány esetben inkább csökkenti, semmint növelné a későbbi elhelyezkedési lehetőségeket. Az is egyértelműen látható, hogy a fogyatékosok vagy a sajátos nevelési igényű személyek körében sokkal nagyobb a munkanélküliek, illetve gazdaságilag inaktívak aránya, viszont akik viszonylag sikeresek a munkaerőpiacon, azok gyakran kevesebb fizetést kapnak, mint a nem fogyatékos társaik.

A jelentés azt is kiemelte, hogy nagy különbségeket láthatunk a tagállamok között aszerint is, hogy hogyan határozzák meg a sajátos nevelési igényű gyermekeket, valamint többségi vagy speciális iskolákba helyezik-e őket. Belgium flamand részében például a sajátos nevelési igényű tanulók 5,2%-a szegregált speciális iskolában tanul, míg ez az arány Olaszországban mindössze 0,01%. A jelentés azt javasolja, hogy többet kell tenni a meghatározások összehangolása és az adatgyűjtési rendszer

<sup>10</sup> FNO. A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása. WHO, 2003. Letöltés helye: <http://www.rehab.dote.hu/tananyag/fno.pdf>

<sup>11</sup> Michael Maschke: Fogyatékoság az Európai Unióban. ELTE BGGYK, Budapest, 2011. Valamint a szerző korábbi tanulmányából egy részlet.

fejlesztése érdekében, hogy a tagállamok megközelítéseiket könnyebben össze tudják hasonlítani, és tanulhassanak egymás tapasztalataiból.<sup>12</sup>

A magyarországi helyzet sem kedvezőbb e tekintetben. A jelen tanulmány részben vagy egészében együtt kezeli a fogyatékkal élő emberek és a sajátos nevelési igényű tanulók, diákok oktatási-képzési lehetőségeit, felnőttképzési kínálatait, lehetőségeit és az ezekkel összefüggő problémákat, kérdéseket.

A társadalmi hátrányok csökkentésére – nemzetközi gyakorlatnak megfelelően – az óvodák és iskolák egy részében az 1990-es években bevezették az integrált oktatást. 1996-ban több mint 2500 intézmény volt, amely már integráltan oktatott, megközelítőleg 38 000 gyerek oktatását végezte. A 2005/2006-os tanévben 131 intézmény foglalkozott fogyatékkal élő gyermekek oktatásával. Ebből 4%-ot tett ki az óvodák, 16%-ot az alapfokú oktatási intézmények, továbbá 8%-ot tett ki a középfokú intézmények köre, 72%-ban iskola, óvoda és kollégium volt egyben.

Magyarországon a 2010/2011-es tanévben országosan 35 felnőttnek általános iskolája, 212 felnőttoktatási tanterv szerinti érettségig adó intézmény és 2898 sajátos nevelési igényű gyermeket, tanulókat oktató intézmény működött. A sajátos nevelési igényű (SNI) intézmények 22 típusa a fogyatékos és speciális igényű tanulók függvényének megfelelően alakulnak. Ilyennek tekinthető a gyengén- látókat oktató, mozgássérülteket oktató integrált intézmények köre a további 20 intézménnyel együttesen. Az intézmények alap- és középszinten oktatnak kötelező érvénnyel, a felnőttoktatás különböző szegmenseiben pedig csak szükség esetén jelennek meg. Természetesen azok az intézmények, amelyek alapvetően az érintett csoport bevonását, illetve az érintett csoportoknak szóló képzéseket folytatják, azok a fenntartói/működtetői szinten kötelező jelleggel végzik mindezt. A felnőttképzés területén, az oktatás folyamatában a fogyatékkal élő személyek csak igen kismértékben lehetnek jelen, figyelembe véve a fogyatékoság típusának megfelelő szempontokat.

A hátrányos helyzet, a területi hátrányok, továbbá az esélyegyenlőség megteremtésének egyik alternatívája az oktatás, az oktatásban való részvétel. A modern társadalmakban az oktatás az egyén életének menetét döntően befolyásoló tényezőjévé vált. Egyre több fiatal marad bent az oktatás világában. Miközben az oktatásban való részvétel és eredményesség egyre fontosabb téma, mind több figyelem irányul azokra a fiatalokra, akik anélkül lépnek ki az oktatás rendszeréből, hogy rendelkeznének a modern élethez szükséges alapvető képzettséggel.<sup>13</sup> Az oktatás által az elfogadás, az önértékelés és annak növelése, valamint a társadalmi szerepvállalás jellemző tendenciává válhat. A közoktatás szigorú és olykor merev rendszere ennek megfelelő keretet ad, amennyiben az egyes intézménytípusok megjelenését, aktív közreműködését tekintjük alapnak. Azonban az európai példák (Svédország, Németország) azt mutatják, hogy a sajátos nevelési igényű/fogyatékkal élő fiatalok, fiatal felnőttek is igen hatékonyan és sikeresen szerepelnek az oktatási rendszerben, majd pedig később a munka világában. Az oktatás permanens folyamatot mutat, az alap intézményi struktúrától egészen a felnőttoktatás világáig, s ebben a hátrányos helyzetű csoportok ugyanolyan jelentőséggel rendelkeznek, mint a fogyatékosok vagy más kisebbségi csoportok.

---

<sup>12</sup>Forrás: [http://ec.europa.eu/magyarorszag/press\\_room/press\\_releases/20120710\\_fogyatekos\\_oktatas\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/magyarorszag/press_room/press_releases/20120710_fogyatekos_oktatas_hu.htm)

<sup>13</sup> A.Furlong-B.Stalder-A.Azzopardi (2003): Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában. Belvedere, Szeged

1. táblázat • Fogyatékos emberek iskolai végzettsége 2001-ben (fő)

Fogyatékoság típusa	Általános iskola első évfolyamát sem végezte el	Legalább általános iskola nyolc évfolyam	Legalább középiskolai érettségivel rendelkezik	Egyetemi, főiskolai végzettséggel rendelkezik
Mozgássérült	3 891	149 206	42 608	11 008
Alsó, felső végtag hiánya	255	11 028	2 880	780
Egyéb testi fogyatékos	914	20 690	5 767	1 400
<b>EGYÜTT</b>	<b>5 060</b>	<b>180 924</b>	<b>51 255</b>	<b>13 188</b>
Gyengénlátó	1192	37 084	12 906	3 526
Egyik szemére vak	201	12 565	3 875	1 184
Vak	521	5 513	1 767	503
<b>EGYÜTT</b>	<b>2 014</b>	<b>55 162</b>	<b>18 548</b>	<b>5 213</b>
Értelmi fogyatékos	20 588	18 473	1 472	292
Nagyothalló	1 155	26 942	7 640	2 313
Siket, siketnéma, néma	1 156	5 554	782	195
Beszédhibás	846	4 266	1 011	252
Egyéb	4 242	98 429	29 144	6 977
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>35 061</b>	<b>389 750</b>	<b>109 852</b>	<b>28 430</b>

Forrás: www.nepszamlas2001.hu/hun/kotetek/12/tables/prnt2\_1\_6.html

2. táblázat • A 7 éves és idősebb népesség fogyatékoság és a legmagasabb befejezett iskola végzettség szerint; 2001 (%)

Iskolai végzettség	1990		2001	
	fogyatékos	nem fogyatékos	fogyatékos	nem fogyatékos
Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	50,1	30,6	31,6	19,3
Általános iskola 8. évfolyam	30,6	31,8	38,8	30,2
Középiskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	5,7	13,2	10,3	17,1
Középiskola érettségivel	9,7	17,0	14,3	23,3
Egyetem, főiskola stb.	4,0	7,4	5,0	10,2
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Forrás: www.nepszamlas2001.hu/hun/kotetek/12/tables/prnt2\_1\_6.html

Az esélyegyenlőség megteremtésének egyik legfontosabb színtere az oktatás intézményrendszere. Az iskola alapintézménye a szocializációnak, itt jelenik meg az egyén jövőképe, a szakma, illetve képzettség iránti érdeklődés, valamint a munkaerő-piaci elképzelések köre. A végleges döntés bár hosszú időn keresztül is történhet, mindenesetre alapvető állomása a társadalomba történő integrálódásnak, akárcsak a munkaerőpiacra való kilépésnek. A fogyatékkal élő emberek esetében az oktatási intézmények valóban az alapot, de sok esetben a hosszú távú életteret határozzák meg. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a fogyatékkal élő emberek munkavállalási lehe-



tősegeit egyértelműen behatárolja a népesség egészénél alacsonyabb iskolai végzettség, annak ellenére, hogy a népesség többségéhez hasonlóan a fogyatékkal élő emberek körében is emelkedett az iskolai végzettség szintje az elmúlt tizenöt-húsz évben. Ha korcsoportonként vizsgáljuk az adatokat, akkor a fiatalabb korosztályokba tartozó fogyatékos emberekre is igaz, hogy iskolai végzettségük magasabb szintű (kivéve az értelmi fogyatékos embereket),<sup>14</sup> mint az idősebb generációba tartozók körében.

A „legalább” kifejezések mögött azonban sajnos nem mindig tudjuk, hogy valójában az iskolázottság mit jelent, mind tartalmi, mind szakmai szempontból. Annyi bizonyos, hogy az ezredforduló küszöbére a fogyatékkal élő embereknek – köszönhetően a törvényi háttérnek, új jogszabályoknak – nagymértékben változott az oktatási helyzetképe. Ezt segítette és segíti a környezeti akadálymentesség, az infokommunikációs lehetőségek, illetve a közoktatás és felsőoktatás nyitottabbá, elfogadóbbá válása. Azonban továbbra sem mondható el az a tény, hogy minden esetben a fogyatékkal élő emberek is egyaránt részesülnek a társadalmi szinterek által nyújtott lehetőségekből.

Az intézmények ma már ugyan a szegregáció elkerülése és az integrációs oktatás elve mellett döntenek, a kor elvárásainak, a társadalom igényeinek kielégítése okán, viszont úgy tűnik a felnőttoktatás területe továbbra sem sikeres mindebben. A fogyatékkal élő személyek esetében a felnőttoktatási intézmények egyik legfontosabb területét a rehabilitációs képzés lehetősége adhatja. Ide tartozik a fogyatékosokkal élő személyek, megváltozott munkaképességűek megmaradt, ép képességeire alapozó, illetve azt fejlesztő át- és továbbképzések, a speciális szakképzések, valamint a kommunikációs képzések.

Hogy mindez mennyire releváns, két angol nyelvű idézet legyen a példa, amely felhívja a figyelmet az oktatás szerepére és jelentőségére:

**Pauline:** *“I did not have formal education. There just wasn’t facilities. It didn’t make me feel good. But I can’t do much about that now. I just stayed at home. I was more or less self taught. I can read and articulate myself quite well. But the opportunities I would have wanted never occurred, so I was only able to reach a certain level, I could not get any further. Ideally I would have gone to university, studied history.”*

**Richard:** *“I want to go to school because I want to learn, and I want to be educated, and I want to define my life, to be independent, to be strong, and also to live my life and be happy.”*

### **Képzés, oktatás és lehetőség a felnőttoktatásban**

Egyértelműen kijelenthető, hogy a felnőttképzések tekintetében leginkább alkalmazható módszer az ún. kompetencia alapú képzés. A képzés több megfogalmazást rejt magába, így a kompetencia azon elvárható ismeretek, képességek, magatartási és viselkedésszempontok összessége, amely által a személyiség képes lesz egy adott feladat eredményes teljesítésére. A hangsúly tehát a hagyományos tartalomközpontú oktatásról a kompetenciákra, azaz a képességek, készségek és az alkalmazásképes tudás fejlesztésére tevődik át, hiszen elsősorban ezek révén válhat bárki képessé az egész életen át. Különösen fontos a kisiskolás korban elsajátított alapkészségek kialakítása, fejlesztése, mert ezek a későbbi sikeres tanulás és munkába állás elemi feltételei.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Fogyatékos emberek a mai Magyarországon. Az adatok értékelése (2003). Budapest, KSH. Letöltés helye: [http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/12/12\\_2\\_ert.pdf](http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/12/12_2_ert.pdf)

<sup>15</sup> Néhány gondolat a kompetencia alapú oktatásról. Letöltés helye: <http://isi.martfu.hu/Tamop/kompetencia.html>

A kompetencia alapú fejlesztés az oktatás nemzetközileg is kiemelt tényezőjévé vált. Magyarországon a Nemzeti Alaptanterv, majd a NAT alapján kidolgozott, a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatását szabályozó irányelvek a régi tartalomközpontú modellel szemben – amelynél tananyagot tartalmazó központi tantervek szabályozták az oktatást – ma minden iskola maga határozza meg saját célrendszerét, erre épül az iskola pedagógiai programja, ami a helyi tantervet is magába foglalja.

Értelmi akadályozottságnál (középsúlyos-súlyos fokú értelmi fogyatékoság esetén) az oktatás tartalma nem egyszerűen mennyiségi eltérést jelent a többi SNI-csoporthoz képest. A kulcskompetenciák nem minden esetben értelmezhetőek a többi csoporttal azonos formában, a szociális készségek, az érzelmi intelligencia, a kommunikáció fejlesztésének viszont kiemelt szerepe van. Az életkori átlagtól jelentősen elmaradó képességekből történő kiindulás módszertanilag és diagnosztikailag is más kihívást jelent ebben az esetben a gyógypedagógus számára. A nevelés eltérő hangsúlyainak következtében időszerűvé vált egy olyan típusú kerettanterv (és tananyagrendszer) kidolgozása, amely a töredezett képességprofilal rendelkező, egyes területeken súlyos elmaradásokat mutató gyermekek esetében is lehetővé teszi az azonos kurrikulum használatát.<sup>16</sup>

A felnőttoktatás területén tehát a kompetencia alapon történő modulrendszerű oktatás alkalmazható leginkább. Ennek a lényege: az egyén által kiválasztott szakmai tudás megszerzéséhez való eljutás leghatékonyabb útjának megtalálása a kompetenciák és ismeretek révén. Mindebben nem helyezhető figyelmen kívül az érintett személyek fogyatékoságának típusa. Ez részben vagy egészében befolyásolja a személyre szabott képzés „milyenségét” is. Ezért a felnőttoktatásban kettőségnak kell megvalósulnia, a gyakorlatorientáltságnak és a még elfogadható nagyságrendű, illetve tartalmú, szükséges, de leginkább a gyakorlathoz igazodó elméleti képzésnek.

A képzés tartalmi elemeit figyelembe véve különös hangsúly kell, hogy helyeződjön az intézményi oktatáson kívüli tanulásra, amelyet a könnyen átlátható, illetve elsajátítható tananyag, jól használható tartalmak egészíthetnek ki, amelyet a képzésben résztvevők az intézményen kívül megfelelően képesek abszolválni. A képzés és a tananyag mellett fontos szempontot jelent a megfelelő szakember, jelen esetben az andragógus személye, aki mellesleg nemcsak elkötelezett a fogyatékkal élő személyek oktatása iránt, de erre irányuló készséggel és képességgel is rendelkezik.

A felnőttképzésben kiemelten fontos szereppel kell tehát illetni a felnőttoktató személyét, a képzés formáját, jellegét, a fogyatékkal élő csoportokhoz való igazodását, valamint a képzést segítő szakmai anyagokat, tananyagokat.

## Összegzés

Tanulmányom négy nagy egysége egyfelől a hazai fogyatékkal élő személyek általános statisztikai és társadalmi bemutatásán túl a fogyatékos fogalom, illetve tartalom különböző aspektusait kívánta előtérbe állítani, azzal a céllal, hogy az oktatás, képzés során ugyanúgy nem elhanyagolható szempont, mint a szakpolitikák vagy gazdasági, munkaerőpiaci elemzések esetében. A fogalmi áttekintés célja kettős volt, egyrészt a különböző szakterületek fogalmainak összegyűjtésével minden esetben egy időrendi tartalmi változást kívántam bemutatni, melyet a kor szellemével együtt szükséges kezelni, akár úgy is fogalmazhatunk, a meghatározások követik a társadalmi változásokat. Másrészt a változások mellett láthatóvá válik a társa-

<sup>16</sup> Dr. Radványi Katalin (2011) : A kompetencia alapú fejlesztés értelmezése a kognitív képességek jelentős elmaradása esetén. Letöltés helye: [http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu\\_id=102&jid=35&jaid=511](http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=35&jaid=511)

dalom csoporthoz való hozzáállása, a fogyatékkal élő személyek szerepének, társadalomban betöltött pozíciójának aktuális képe. Az összefoglaló további egységét a fogyatékkal élő személyek oktatásban, képzésben való jelenlétének, valamint egy manapság igen hangsúlyos képzési formának, a felnőttoktatásnak bemutatására helyeztem. Bár a tanulmány a hatékony felnőttképzési forma ismertetését tartalmazza, mégis szükséges megemlíteni, hogy a hazai felnőttoktatási szervezetek, cégek nem képesek teljeskörűen megvalósítani az érintett csoportba tartozó, különböző fogyatékkal rendelkező személyeket oktatását, képzését. Ez adódik a képzőintézmény és a képzés, továbbá résztvevő oktató speciális, erre irányuló tudásának hiányosságából, az infrastruktúra helyzetéből, valamint a felnőttoktatás jogi és gazdasági hátterének nem körvonalazott szerepéből.

S végül a tanulmány zárásaként idézve Bengt Nirje (1924–2006), a normalizációs elv atyjának gondolatát, mely így szól: „az értelmileg akadályozott emberek sokkal többet szenvednek mások butaságától, mint sajátjukétól.” Nirje tevékenységének alaptörekvése volt küzdeni a másoknak, a környezetnek ezzel a „butaságával” s az ebből fakadó érzéketlenséggel, elhárítással, lebecsüléssel és előítéletekkel.

### Felhasznált irodalom

- Andy, Furlong – Barbara, Stalder – Anthony, Azzopardi (2003): Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában. Belvedere, Szeged
- Bárhory, Zoltán – Falus, Iván (1997): Pedagógiai lexikon I-III. Budapest, Keraban Kiadó
- Europäische Kommission (2004): *Gleichstellung, Vielfalt und Erweiterung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- FNO. A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása. WHO, 2003. Letöltés helye: <http://www.rehab.dote.hu/tananyag/fno.pdf>
- Horváthné, Nóth Edit (2009): A fogyatékosággal élő emberek szak- és felnőttképzése. Letöltés helye: <http://mek.oszk.hu/10000/10006/10006.pdf>
- Kálmán, Zsófia – Könczei, György (2002): A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Budapest, Osiris
- Michael, Maschke: Fogyatékoság az Európai Unióban. ELTE BGGYK, Budapest, 2011. Valamint a szerző korábbi tanulmányából egy részlet.
- Pszichológiai Lexikon (2007). Budapest, Helikon Kiadó
- Spaller, Árpád – Spaller, Katalin (2006): Gyógypedagógiai ismeretek tára. Budapest, TIMP Kiadó
- Dr. Radványi, Katalin (2011) : A kompetencia alapú fejlesztés értelmezése a kognitív képességek jelentős elmaradása esetén. Letöltés helye: [http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu\\_id=102&jid=35&jaid=511](http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=35&jaid=511)
- Európai Bizottság Sajtóközlemény. A sajátos nevelési igényű gyermekek és a fogyatékos felnőttek még mindig nem részesülnek megfelelő oktatásban. Fogyatékos oktatás. Letöltés helye: [http://ec.europa.eu/magyarorszag/press\\_room/press\\_releases/20120710\\_fogyatekos\\_oktatas\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/magyarorszag/press_room/press_releases/20120710_fogyatekos_oktatas_hu.htm)
- World report on disability. WHO jelentés, 2011. Letöltés helye: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report/en/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/)

Népszámlálás. 12. kötet. A fogyatékos emberek helyzete. Letöltés helye:  
[www.nepszamlas2001.hu/hun/kotetek/12/tables/prnt2\\_1\\_6.html](http://www.nepszamlas2001.hu/hun/kotetek/12/tables/prnt2_1_6.html)

Fogyatékos emberek a mai Magyarországon. Az adatok értékelése (2003). Budapest,  
KSH. Letöltés helye:[http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/12/12\\_2\\_ert.pdf](http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/12/12_2_ert.pdf)

Statisztikai tükör 2007/17. Fogyatékkal élők. 2007. május 30.

## Sajátos tanulási igény felnőttkorban

Kraiciné Szokoly Mária\*

**Abstract** Unemployment leads to, among other, the exclusion of several underprivileged groups from the labour market.

The employment of people in these groups is only possible, if the adult education system is able to train them for the new professional context and to build the competencies required on the labour market. This task brings into focus some special target groups whose catching-up via training has been less successful so far despite important financing from European and national sources.

Underprivileged adults with special learning needs principally include for example elderly people, persons with altered work abilities, disabled people, dyslexic or dysgraphic persons, immigrants or people living in seclusion. They cannot return to the labour market in the short term typically because of their low level of schooling, lack of basic competencies and missing motivation. Considering their life situation, socio-cultural background and level of schooling the group of underprivileged adults is far from being homogenous. Yet common points can be found in the means of reaching out for or motivating those people, and also in the methodology of their training. As a principal characteristic, persons who are handicapped in training are not disabled from a medical point of view. However, their daily routine, low level of education as well as lack of personal and social competencies make them handicapped when they try to enter the labour market or to make use of employment generating facilities and adult education institutions.

To give a hint of the social importance of the issue, it should be noted that 10 to 15 per cent of the European population can be considered or consider themselves disabled.<sup>1</sup> Another data shows that at least 10 per cent of the world's population are dyslexic; so in Hungary, around one million people are concerned. Dyslexia can thus be considered the most frequent learning disorder.<sup>2</sup>

Based on our preliminary studies we suggest considering these groups of people as handicapped in work and in training, given that employers principally understand disability as a handicap from a working perspective.<sup>3</sup> We also suggest introducing in

---

\* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
E-mail: szokoly.maria@ppk.elte.hu

<sup>1</sup> European Disability Forum, 2002.

<sup>2</sup> Dr Kecskés Ádám – Gál Judit – Dr Csobay Ildikó A diszlexiások megsegítésének komplex módszere, 2010, 6. o.

<sup>3</sup> Albert Fruzsina, Laki Ildikó: Állami, non profit és gazdasági szervezetek elemzése. KÉK 2010/3., 40. o.

andragogy the notion of ‘adult with special learning needs’, similar to that of ‘children with special educational needs’ used in pedagogy.

This paper presents findings of a research conducted at the Chair of Andragogy of ELTE PPK in the academic year of 2010-2011 on dyslexic adults. A number of reasons justified choosing dyslexic adults among those with special learning needs. The first was that the field of children dyslexia is a well researched one. Another was the fact that the share of dyslexic people is high among the population. Finally, adult dyslexia is less researched from the point of view of andragogy.

Adult dyslexia studies can supply certain conclusions and best practices from a learning and teaching point of view. Our hypothesis is that these conclusions and best practices may be adapted in drawing up a methodology for other sub-groups of adults with special learning needs.

**Keywords** adult education • catching-up • adults with special learning needs

### Sajátos tanulási-tanítási igény felnőttkorban

A rendszerváltást követő munkanélküliség egyik következménye, hogy számos hátrányos helyzetű társadalmi csoport kiszorult a munka világából. A kormány stratégiai célja az inaktívak és a mintegy 800.000 főnyi rokkantnyugdíjas munkaképes részének visszavezetése a munka világába. *Ezen tömegek tartós, vagy legalább időszakos foglalkoztatása akkor és csak akkor lehetséges, ha a felnőttképzési szektor képes lesz-e a 25-64 éves korosztály „nem tanuló” csoportját elérni, bevonni és motiválni az élethosszig tartó tanulás folyamatába, képes felkészíteni a változó munkaerőpiacra.*

*A munkanélküli tömeg felzárkóztatásának igénye ráirányítja a figyelmet azokra az andragógiai szempontból speciális célcsoportokra, amelyeknek hazai és EU-s forrásokból történő átképzése kevésbé volt eredményes.*

A felnőttképzés számára elérendő és kiemelt célcsoportok élethelyzetüket, szocio-kulturális hátterüket, iskolázottságukat tekintve nem homogének, mégis elérhetők, motiválásuk és képzésük módszertanát vizsgálva számos közös pont mutatkozik. E csoportok a teljesség igénye nélkül a következők:

- tartósan munkanélküliek, közöttük a romák
- a tanulásukban akadályozottak: sajátos tanulási igényű felnőttek (diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás, autista felnőttek)
- a fogyatékosok (a hallás és látássérültek, a mozgásukban és értelmükben akadályozottak, pszichotikus problémákkal küzdők), az egészségükben károsodás miatt hátrányos helyzetűek és a megváltozott munkaképességűek
- a bevándorlók
- az idősek növekvő tömegei: a harmadik és negyedik életkorban lévők
- a zártan élők (a büntetés-végrehajtási intézményekben fogvatartottak, a tartósan kórházban kezelték)

A célcsoport nagyságrendjére jellemző, hogy az európai lakosság 10-15 %-a minősül fogyatékosnak, vagy nevezi magát fogyatékosnak.<sup>4</sup> Így az idős emberek után Európában - az Egyesült Államokhoz hasonlóan - az egyik legnagyobb kisebbséget és az állami szolgáltatások egyik legnagyobb fogyasztói csoportját alkotják (Laki I. 2010). Nem kevésbé meglepő az az adat, amely szerint a diszlexia az emberi

<sup>4</sup> European Disability Forum 2002.

népesség minimum 10 %-át, tehát Magyarországon kb. 1 millió embert érint, ezért az egyik leggyakoribb tanulási zavarnak lehet tekinteni. (Kecskés és tsai 2010) A globalizációs társadalomban ezen társadalmi csoportokból egyre többen esnek ki a munka világából, mert hiányoztak azok a mentális képességegyüttesek, amit munkaerő-piaci kompetenciaként szoktunk összefoglalni. Az élethosszig tartó tanulás korában az életvitel szükséges velejárója a folyamatos alkalmazkodás és tanulás, ami alól nem mentesülnek sem az idős, sem a fogyatékos, sem a megváltozott munkaképességű személyek. *Összefoglalóan ezen – a felnőttképzés és a foglalkoztatás szempontjából egyaránt kiemelten fontos – célcsoportokat célszerű tanulásban akadályozott csoportoknak tekinteni, és az andragógiai szakirodalomban tovább tágítva a fogalmat, bevezetni a munkában és tanulásban akadályozott csoportok megnevezés használatát.* A munkaadók a fogyatékosokat ugyanis elsősorban a munkavégzés szempontjából megnyilvánuló akadályozottságként értelmezik. (Albert, Laki 2010) Hasonlóképpen indokoltnak tartjuk és javasoljuk bevezetni – a pedagógia SNI (sajátos nevelési igényű) gyermekek fogalmához hasonlóan – az andragógiában a *sajátos tanulási-tanítási igényű (STI) felnőttek fogalmának használatát.*

Az orvosiilag ténylegesen fogyatékosoknak diagnosztizáltakon kívül a tanulásban akadályozott személyek fő jellemzője, hogy *orvosi értelemben nem fogyatékosok, de életvitelük, alul-iskolázottságuk, személyes- és szociális kompetenciáik hiánya miatt akadályozottak abban, hogy bejussanak a munka világába, igénybe vegyék a munkába állást segítő szolgáltatásokat és a felnőttképzés intézményrendszereit.* Esetükben a megváltozott munkaképességükhöz hasonlóan, továbbtanulásáról vagy továbbképzésről csak az ismeretek és kompetenciák megfelelő alapjainak megléte esetében beszélhetünk, aminek pótlása szintén a felnőttképzés feladata. (Zrinszky 2008) A tapasztalatok azt mutatják, hogy *a hátrányos helyzetűek, beleértve a megváltozott munkaképességűeket, a sajátos tanulási igényű felnőtteket jellemzően alacsony iskolázottságuk, alapvető kompetenciahiányaik és motiválatlanságuk miatt rövidtávon nem állíthatóak munkába, ezért – fejlesztésükre, át- és továbbképzésükre mindenképpen van szükség.* A szakmai ismeretek elsajátítása mellett a munkavállalói képességek és attitűdök kialakítása érdekében kiemelten fontos a *munkahelyi szocializáció* biztosítása, mert a megváltozott munkaképességűeknek sokszor e területen van a legnagyobb hiányuk. A szocializáció biztosítása nemcsak a munkavállalók lehetőségeit bővíti, hanem kedvező a társadalmi elfogadás elősegítése szempontjából is. (Tauszigné 2002)

Az elmúlt két évtized felzárkóztató programjait nem kísérte felnőttképzés módszertani kutatás, a képzők nem foglalkoztak azzal a ténnyel, hogy a kisgyermekhez hasonlóan a felnőttek körében is vannak sajátos tanulási igényű felnőttek. Pedig mind a felnőttképzés gyakorlatából, mind a fogyatékosokkal foglalkozó szakirodalomból kiderül, hogy ezen felnőttek képzése sajátos módszertant, személyre szabott specifikus személyi és tárgyi feltételeket kíván (Hangya 2010).

A felnőttkori sajátos tanulási igény jobb megismerése érdekében 2010-2011. tanévben az ELTE PPK Andragógia tanszéke hallgatók bevonásával vizsgálatot végzett diszlexiás felnőttek körében. E célcsoport kiválasztásának oka az volt, hogy a kisgyermekkorú diszlexia pedagógiailag jól kutatott terület, az érintettek létszámuk magas, ugyanakkor a felnőttkori diszlexia kérdésével kevés pedagógiai-andragógiai kutatás foglalkozik. *Feltételeztük, hogy a diszlexiások tanulás-tanítás szempontjából történő vizsgálatából levonható felnőttképzés-módszertani következtetések és jó gyakorlatok adaptálhatók lesznek más STI csoportok módszertanának kidolgozásakor.*

*A vizsgálat célja volt a sajátos tanulási-tanítási igényű felnőttek problémakörének rögzítése, a diszlexia felnőttképzés módszertani körüljárása volt. Módszerét a*

magyar nyelvű szakirodalmi források áttekintése, és strukturált interjúk tartalomelemzése jelentette.<sup>5</sup> Diszlexiával foglalkozó szakemberek véleményét vetettük össze diszlexiás személyek élményeivel és vélekedéseivel, hogy fogalmunk legyen a diszlexia és a sajátos tanulási igény jelenségvilágáról. A pilot kutatással megalapozott egy későbbi, a diszlexiás felnőttek tanítási-tanulási folyamata módszertanának kidolgozására irányuló munkát, amely alapja lehet a sajátos tanulási igényű felnőttek tanulási módszertani kutatásának, egy moduláris képzési program kifejlesztésének.

A vizsgálat célcsoportja két diszlexiával foglalkozó vezető szakértő<sup>6</sup> és három diszlexiás személy<sup>7</sup> volt, akiktől strukturált interjú révén gyűjtöttünk információkat a diszlexiával kapcsolatos szakmai tapasztalataikról, illetve élményeikről, különös tekintettel az oktatás-képzés és a munkaerőpiac vonatkozásában.

## A diszlexiáról

*A diszlexia olyan tanulási zavar, amelynek számos megjelenési formája ismert, egyénenként eltérő mértékben, különböző tünetek jelentkezhetnek. A diszlexia kifejezést 1887 óta használják, mára általános fogalomná vált, jeletése: hibás, zavart, rosszul működő plvásás, de többnyire olvasási, írási, helyesírási zavart értünk alatta.* A pedagógiai szakirodalomban a specifikus tanulási zavarok tünetegyüttesre többféle elnevezést használnak (Gyarmathy 2007). Abban viszont mindenki egyet ért, hogy specifikus tanulási zavart mutató gyerekek a tanulás egy vagy több területén jelentős elmaradást mutatnak, annak ellenére, hogy intelligensek, sőt sokszor nagyobb IQ-val rendelkeznek társaiknál. *Sokan összefüggésbe hozzák a tanulási zavarokat az értelmi fogyatékossgal, pedig a két problémát egyértelműen meg lehet különböztetni.* A tanulási zavarok többféle területen jelentkezhetnek, és ennek megfelelően több szak-kifejezést is használnak. Az olvasási zavarokat diszlexiának, az írási zavarokat diszgráfiának, a helyesírási nehézségeket diszortográfiának és a számolási nehézségeket diszkalkuliának nevezik (Selikovitz 1997).

A pedagógia nemzetközileg szokásos definíciója szerint a „*diszlexia nem más, mint az olvasás/helyesírás és az intellektuális képességek szignifikáns eltérése.* A pszichológiai megközelítés szerint a diszlexia gyűjtőfogalom, az egyes megismerési funkciók olyan zavarai, amelyek változatos összetételben vezethetnek ugyanahhoz a problémához, azaz súlyos olvasási zavarokhoz.” (Csépe, 2005)

A diszlexia tünetei már korán jelentkeznek, de sajnos gyakori, hogy nem ismerik fel, nem diagnosztizálják. „A diszlexiát előre jelző tünetek már ott vannak a beszédindulás pillanatában, a csecsemő és kisgyerek fejlődési eltéréseiben, az óvodáskorban, az olvasástanulás mikéntjében, végigkísérik és okozzák az alsó és felső tagozat tanulási problémáit.” (Székely, 2007) A diszlexia tünetei gyermekeknél főként a gyenge írás és olvasás képességeként jelentkeznek, de gyakran a beszédben is jelentkezhetnek problémák. Gyakran tévesztik össze a betűket, melynek oka lehet formai vagy kiejtésbeli hasonlóság. Jellemzőek a betűkihagyások vagy betoldások, illetve a rossz kombináció is, amikor az első néhány karakter és a globális szókép alapján megpróbálják kitalálni a leírt szót. Lényegesen lassabban olvasnak társaiknál, általá-

<sup>5</sup> A interjú öt fő témaköre voltak: az interjúalanyra vonatkozó általános kérdések, a diszlexia gyermekkorban, a diszlexia az oktatás területén, a diszlexia megjelenése a foglalkoztatás során, a diszlexia a mindennapi életben.

<sup>6</sup> Gyarmathy Éva, az MTA főmunkatársa és Kresalek Judit, Nap- Kör Alapítvány

<sup>7</sup> R. Eszter 33 éves, Óbudán él, kereskedő; S. Nikolett, 31 éves, Budapesten lakik, egy internetes szállásközvetítőnél dolgozik.; Sz. K. Eszter 34 éves, Dunakeszin él a párjával és két gyermekével, vállalkozó (online asszisztencia)



ban más tevékenységet is lassabban végeznek. Mindemellett fennáll az a veszély is, hogy nem értik jól a szöveget, elolvasás után nem tudják felidézni az olvasottakat, vagy nem tudnak válaszolni a szövegre vonatkozó kérdésekre. Társult jelenség lehet a csúnya és hibás írás. *A diák megfelelő családi, iskolai, szellemi háttér ellenére nem ér el megfelelő eredményeket, ezért gyakran lustának, problémásnak tartják. A társadalmi környezet gyakran fogyatékosként, butaként stigmatizálja őket. A diszlexiások 90%-ánál előfordul valamilyen magatartási zavar, aminek az oka, hamarabb elfáradnak, és koncentrációs nehézségekkel is küzdenek. A már említett folyamatosan átélt kudarcélmények még jobban elmélyítik a fennálló problémákat, így gyakran válnak agresszívvá, vagy visszahúzódóvá.* Előfordulhat, hogy rossz a téri és az idői tájékozódás, megkésett a testséma kialakulása, a ritmusérzés fejletlensége, és a finom mozgások is ügyetlenek lehetnek.

A diszlexia tünetei egyénenként eltérő mértékben jelentkezhetnek. A gyermekkorban felismert eseteknél megfelelő kezeléssel nagymértékű fejlődés érhető el, s *felnőttkorra alig marad olyan tünet, ami problémát okozhat a mindennapi életben. Ha viszont nem ismerik fel időben a diszlexiát, akkor a későbbiek során sokkal keményebb és hosszabb ideig tartó munkával lehet csak eredményeket elérni.* A diszlexia kezelésére már számos módszer létezik.

Kialakulását tekintve két fajtája lehet a diszlexiának: fejlődési és szerzett diszlexia. A fejlődési diszlexia azt jelenti, hogy a gyermek kisebb, meghatározhatatlan idegrendszeri abnormalitással születik. A szerzett diszlexiát pedig ismert agyi sérülés okozza. Fontos megkülönböztetni továbbá a valódi diszlexiát az áldiszlexiától, azoktól a gyerekektől, akiket gyenge olvasóknak lehet tekinteni, mert tüneteik hasonlóak, de gyakoriságuk és mértékük eltérő lehet. A valódi diszlexiások tízszer-harmincszor többet hibáznak az olvasás során, és kétszer-ötször több idő kell nekik, mint a gyenge olvasóknak. Teljesítményük csak hosszabb idő alatt, szakszerű segítséggel javítható. Az áldiszlexiások nehézségeik hátterében a kedvezőtlen szociokulturális háttér, a környezet alacsony nyelvi kultúrája vagy a nem megfelelő taníttatás áll. A gyenge olvasókra az jellemző, hogy a tanulási képességeik általában gyengék, míg a valódi diszlexiások bizonyos tantárgyakban, főként a természettudományok területén kiemelkedő eredményeket érhetnek el. (Tóth 2003).

A diszlexiások 90%-ánál előfordul valamilyen magatartási zavar, aminek az oka, hogy sokkal nagyobb erőfeszítésbe kerül számukra az olvasás, írás, szövegalkotás, mint társaiknak, ezért hamarabb elfáradnak, és koncentrációs nehézségekkel is küzdenek. A folyamatosan átélt iskolai kudarcélmények még jobban elmélyítik a fennálló problémákat, így gyakran válnak agresszívvá, vagy visszahúzódóvá, és általában valamilyen kompenzáló magatartást mutatnak.

A szakirodalom megállapításainak megfelelően *kutatási alapelvünk* abban összegezzhető, hogy a diszlexia *nem tartozik sem a beszéd-, sem az értelmi és a nyelvi működések, sem az értelmi fogyatékosok körébe, azoktól jól megkülönböztethető.*<sup>8</sup> *A megismerési funkciók olyan zavarának tekinthető, amelyek jellegzetes, kognitív tünetegyüttesben megnyilvánuló, specifikus tanulási zavarhoz vezetnek. A tanulási zavarok hátterében kölcsönösen egymásra ható részképességek (olvasás, írás, számolás) diszfunkciója áll. A kezelési módszerek e részképességek fejlesztésére irányulnak.*

Napjainkban sokan vannak, akik csak felnőttkorukban szembesülnek tanulási és életvezetési problémáik okával, a diszlexia gyermekkori fejlesztésének elmaradásával, ami a felnőtt személyekben - felismert vagy nem felismert módon - meghatározó

---

<sup>8</sup> (Fontos megjegyezni, hogy a törvények és rendeletek Magyarországon úgy szabályozzák a felsőoktatásban résztvevő diszlexiás hallgatók jogait, hogy őket a fogyatékkal élők csoportjába sorolják).

problémává válik és sok korlátot állít a felnőtt egyén elé az élet minden területén. Ezek legtöbbje összefüggésbe hozható a diszlexia által okozott gyermekkori kudarcokkal.

### Felnőttkori diszlexia

A diszlexia gyermekkorban jelentkező tünetei sokszor felnőttkorban is előfordulnak, és tovább nehezítik a korábbi - diszlexia miatt sikertelen és kudarcokkal teli - iskolai tanulmányok folytatását, majd a munkaerő-piacon való elhelyezkedést. *A diszlexiát nem lehet kinőni, a diszlexia gyermekkorban jelentkező tünetei felnőttkorban is több területen jelentkezhetnek, ezek alapján diagnosztizálhatók, pl. a Kognitív Profil Teszt és az Include nevű program alapján. (Gyarmathy 2007) Felnőtt korra a tanulási problémák többnyire enyhülnek, de előfordulhatnak hibák az olvasásban és írásban.* Mivel a diszlexia gyermekkori felismerése és kezelése csupán egy-két évtized óta elérhető, a felnőtt lakosság jelentős részénél a korai felismerés és diagnosztizálás lehetősége gyermekkorukban még nem állt fenn. *A gyermekkorban nem felismert diszlexiából adódó tanulási és életviteli problémák gyakran a szakképzésben vagy a felnőttképzésben tűnnek ki.* Gyakran előfordul, hogy a felnőtt diszlexiások a szakértővel folytatott feltáró beszélgetések alkalmával döbbenek rá, hogy mi állt gyermekkori problémáik hátterében. *A felnőttkori tünetek több területen jelentkezhetnek. A tanulási problémákkal kapcsolatos tünetek erre az életkorra már többnyire javuló tendenciát mutatnak, de ennek ellenére is előfordulhatnak kisebb-nagyobb hibák az olvasásban és írásban. A jó olvasási technika ellenére is jellemzőek a betűtévesztések, a betűk olvasásának sorrendjében bekövetkező hibák.* A diszlexia hivatalos diagnózisát a Beszédvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság vagy az igazságügyi logopédiai szakértő állapítja meg (Sarkadi 2008).

*Diszlexiát jelez a szövegolvasás monotoníája, lassú vagy hadaró jellege, írásban a helyesírási hibák ejtése, a kézírás rendezetlensége, a nyelvtani szabályok elvétele.* (Székely 2006) Jellemző, hogy nehezen tudnak nyomtatványokat kitölteni, figyelmüket rövid ideig tudják fenntartani, és nem mindig értik meg rögtön, amit hallanak. Így nem tudnak előadásokra, magyarázatokra figyelni, inkább az egyszerűen megfogalmazott, rövid, határozott válaszokra és mondatokra tudnak jól koncentrálni. (Székely 2006) A tanulás mellett problémák adódhatnak az érzékelés és mozgás területén is, a darabos és nehézkes mozgás, a kézügyesség hiánya a háztartási munkák elvégzésében okozhat problémákat, de gondokat jelenthet *az érzelmi élet területén is*, bizonytalanságot okoz, és az alkalmatlanság érzetéhez vezethet (Gyarmathy 2007). A diszlexiával járó problémák nem csak az érintett életét nehezítik meg, hanem a környezetében élő családtagokét, barátokét is. Ezért a széleskörű felvilágosítás, a társadalom érzékenyítése kulcsfontosságú.

### A diszlexiás felnőttek tanulási problémái

„Sokan úgy gondolják, hogy a tanulás azt jelenti, hogy a tanulnivalót sokszor át kell olvasni, és megjegyezni. Így is lehet tanulni, de ez a tanulás legkevésbé hatékony módja. A diszlexiások számára pedig egyenesen járhatatlan út” (Gyarmathy 2007). A diszlexiás felnőttek számára a tanulás újratekintése ijesztő kihívás, mert *a felnőttképzésben az elsajátítandó tananyag terjedelme nagyobb, a tanulásra rendelkezésre álló idő pedig rövidebb*, mint iskoláskorban. Így kulcskérdés a tervezés és időbeosztás,

ami nehéz feladat a diszlexiás számára. Szervezett tanulás esetén nehezen tudják végrehajtani a szóban kapott utasításokat, problematikus a jegyzetelés, a tábláról való másolás, a szótárak és enciklopédiák használata, a hasonló jelentésű szavak, szimbólumok, számok gyors értelmezése.

*A diszlexiás személyek felnőttkori tanulása eltér nem diszlexiás társaiktól, a hagyományos oktatási módszerek alkalmazása nem kedvező, de ennek figyelembevételére a felnőttképzés nincs felkészülve. A szakértők szerint fontos lenne a diszlexiások felnőttkori tanulásának segítésére sajátos tanulási módszerek alkalmazása, amelyekkel a tanulási nehézségek ha teljesen nem is szüntethetők meg, de lényegesen enyhíthetők, életvitelük, munkaerő-piaci elhelyezkedésük hatékonyabbá tehető. A terápia azonban képzett szakemberek támogató-irányító közreműködését, és a diszlexiás személy kitartó és kemény munkáját igényli.*

A diszlexiások általában jobban tudnak koncentrálni, ha feszültségük csökkentése érdekében tanulás közben ehetnek valamit, illetve változatos testhelyzeteket vehetnek fel, rövidebb tanulási szakaszokat alkalmaznak. A legtöbb diszlexiás *este jobban tud tanulni*, mint reggel, és *hatékony a párban vagy csoportban történő tanulás és az, ha több érzékelési csatornán keresztül érkezik az információ. Szeretik a tanulnivaló vizuális megjelenítését, az ábrákat, képeket, színes kiemeléseket.*

Fontos, hogy fekvő papírlapon nagy nyomtatott betűket, színeket, képeket és rajzokat alkalmazzunk. Így hatékony módszer a pl. pókára, amely révén az egy témakörhöz kapcsolódó ismereteket térben elosztva kell összegyűjteni.

A diszlexiás felnőttek a hagyományos módszereken alapuló felsőoktatás és felnőttoktatás vizsgái kapcsán szembesülnek a legnagyobb nehézségekkel. A vizsgaidőszakban viszonylag rövid idő alatt nagy mennyiségű tananyagot kell megtanulni, a vizsgarend kialakítása pedig komoly tervező- és szervezőkészséget igényel. A diszlexiás hallgató csak akkor lehet sikeres, ha képes tanulását megtervezni, majd az idővel jól gazdálkodni, és megfelelő tanulási módszereket választani. Mivel ezen kompetenciák rendszerint hiányoznak, vagy csak lassan, nehezen működtethetők, hasznos, ha szakember segíti és irányítja a tanulását. Manapság az IKT eszközök és a (helyesírási, szövegszerkesztő, fordító) programok nagy segítséget jelentenek a tananyag rögzítésében, feldolgozásában (Gyarmaty 2007).

Az interjúalanyok egybehangzó véleménye szerint a főként lexikális tudást elváró magyar közoktatási, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer módszertani szempontból kedvezőtlen a diszlexiások számára.

Az interjúvált szakértők kiemelték annak fontosságát, hogy a diszlexiás személy legyen tudatában helyzetének nehézségeivel, ugyanakkor felvilágosítással elhárítandó, hogy kialakuljon benne egyfajta betegségtudat, és passzivitásba meneküljön. Az interjúk során az alábbi módszertani tanácsok fogalmazódtak meg:

1. Erősíteni kell az önismeret, az erősségekre történő építést és a gyengeségek fejlesztéssel történő enyhítését.
2. Világossá kell tenni a tananyag szerkezetét.
3. A „kevesebb több” elve alapján lassan és türelemmel kell haladni a tananyag elsajátításában.
4. Célszerű alkalmazni pár- és kiscsoportos módszereket.
5. Széles körben alkalmazni kell az IKT eszközök adta lehetőségeket, amelyek nagy segítséget jelentenek a tananyag rögzítésében, feldolgozásában (Gyarmathy 2007).
6. A kép és szöveg együttes alkalmazásával segíteni a tananyag feldolgozását, megértését.
7. Mindig biztosítani kell hand out-ot a téma (beszéd, előadás) követhetősége

érdekében.

8. Meg kell tanítani a helyes időgazdálkodást, és felkészítést biztosítani az önszervező tanulás mibenlétéről.

A felnőttképzésben *kiemelten kell foglalkozni a diszlexiás felnőttek idegennyelv tanítása-tanulása kérdésével*,<sup>9</sup> hiszen a nyelvvizsga megléte feltétele a továbbtanulásnak, a munkavállalásnak. Ezért számos ország – így hazánk is - kedvezményekhez, felmentésekhez juttatja őket (írásbeli vagy szóbeli vizsgarészek alóli felmentés, hosszabb felkészülési idő). Mindezen kedvezmények azonban kizárólag akkor járnak, ha az érintett megszerezte a fentebb említett intézményekben a hivatalos diszlexia igazolást.<sup>10</sup> A nevelési tanácsadóknak diagnosztizált diszlexia nem biztosítja a kedvezményeket (Sarkadi 2008).

### **Diszlexiás felnőttek a munkaerő-piacon**

Kutatásunk megerősítette, hogy *a diszlexiások nagy hátránnyal indulnak a munkaerő-piacon*, képességeiket nem, vagy csak kevéssé tudják kibontakoztatni és kihasználni. Nehezen teljesítenek az egész napos elfoglaltságot jelentő munkakörökben, mert hamarabb kimerülnek, a folyamatos munkavégzés megterhelő koncentrációt jelent számukra. Amit rendszerint megpróbálnak elrejteni. Esetenként a kudarcok és a negatív társadalmi visszacsatolások miatt negatív, esetleg deviáns gondolkodásúvá válnak, de a munkavégzés szempontjából sok kedvező tulajdonsággal is rendelkezhetnek (kreatív gondolkodás, újszerű látásmód, jó problémamegoldó- és vizuális képesség).

Az interjúk alátámasztották, hogy *Magyarországon a felnőtt diszlexiások munkaerő-piaci problémákkal küzdenek*, a felvételi eljárásoknál hátrányt szenvednek. A *munkaadók* rendszerint tájékozatlanok a diszlexia kérdésében, *fogyatékoságként, betegségként kezelik. Az érintettek* el sem jutnak alkalmasságuk bizonyításáig, mert az írásbeli tesztsorokon nem tudnak jól teljesíteni. *Pedig ma már a kiválasztás során mód van a diszlexia létének és mértékének megállapítására, és a diszlexiás személy tréningen történő felkészítésére. Így számukra megfelelő és kedvező munkakörökbe kerülhetnek* (Gál 2010). Más a helyzet Amerikában és Nyugat-Európában, ahol a diszlexiásokat – kreativitásuk alapján - pozitív diszkriminációban részesítik.<sup>11</sup>

A diszlexiásokkal folytatott interjú megerősítette, hogy *a társadalom negatívan ítéli meg, butának tartja őket*. A jelenség lényegéről, a kezelés lehetőségéről a közvélemény nem tud semmit, a felnőttképzésben pedig nem foglalkoznak a diszlexia kérdésével, annak ellenére, hogy a diszlexiás gyermekek számára már léteznek terápiás eszközök és módszerek. *A felnőttkori diszlexia diagnosztizálására és kezelésére nincs kialakított intézményrendszer Magyarországon*, a meginterjúvult szakértők a Nap-Kör Alapítvány által működtetett Felnőtt Diszlexia Központot nevesítették. A diszlexia azonosítása, a hivatalos igazolás kiállítása az országban csak egy helyen lehetséges, megszerzése költséges (Beszédvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság).

Andragógiai következtetésként megállapíthatjuk, hogy

- *az oktatás és képzés világának a gyermekkori diszlexiához hasonlóan kiemelt*

<sup>9</sup> Sajátos módszertani eljárások kutatása folyt korábban „Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban” címmel az ELTE BTK kutatócsoportjában (Kontráné Hegybíró Edit).

<sup>10</sup> Az igazolás megszerzése jelenleg harmincezer forintba kerül.

<sup>11</sup> Szóbeli közlés: szakértői interjúból nyert információ. L. Kardos Bernadett szakdolgozata. ELTE PPK 2011. 26. p.

- figyelmet kellene fordítani a felnőtt diszlexiásokra, széleskörű ismeretterjesztő kampányokkal felvilágosítani és érzékenyíteni a társadalmat,*
- *kutatni kell a felnőttkori diszlexia jelenségvilágát, kezelésének módszertanát és ezt tananyagként be kell emelni a pedagógus- és andragógus képzésbe,*
  - *a felnőttképzés intézményrendszerének fel kellene készülni a diszlexiás felnőttek szűrésére, kezelésére, segítésére, tanácsadói hálózat kiépítésére.*

### Felhasznált irodalom

- Abert Fruzsina – Laki Ildikó (2010): Állami, non profit és gazdasági szervezetek elemzése. KÉK 2010./3 40.p.
- A fogyatékossgal élő felnőttek társadalmi integrálódásának esélyei és lehetőségei a mai Magyarországon (Szerk.: Laki Ildikó) (2010) Az NKTH INNOTARS\_08-fogyat77 kutatás zárókötet
- Csépe Valéria (2005): Kognitív fejlődés-neuropszichológia, Gondolat Kiadó, Budapest, 207-233. o.
- Gál Judit (2010): Kiválasztás: előny is lehet a diszlexia, HR-portál. <http://www.hrportal.hu/hr/kivalasztas-elony-is-lehet-a-diszlexia-20100707.html>
- Gyarmathy Éva (2007): Diszlexia, A specifikus tanítási zavar, Lélekben Otthon Könyvkiadó, Budapest
- Hangya Dóra (2010): Az esélyegyenlőség, mint társadalmunk mércéje. A fogyatékossgal élők felnőttképzésének jelene. KÉK 2010. III. szám 43-55.
- Laki Ildikó (2010): A fogyatékossgal élő fiatal felnőttek társadalmi integrálódásának esélyei és lehetőségei a mai Magyarországon. KÉK 2010. /3.
- Kardos Bernadett: Felnőttkori diszlexia. Szakdolgozat ELTE PPK Andragógia szak Bp. 2011.
- Kecskés Ádám – Gál Judit – Dr. Csobay Ildikó (2010): A diszlexiások megsegítésének komplex módszere. Tanító, 48. évf., 9. sz., 6-8. o.
- Tauszigné Czákó Zsuzsa (2002, szerk.): Rehabilitációs modellek 2. Magyar Távoktatási Alapítvány, Budapest. [http://old.nonprofit.hu/files/4/0/2/402\\_rehabbook.pdf](http://old.nonprofit.hu/files/4/0/2/402_rehabbook.pdf) Letöltés ideje: 2011.03.14.
- Selikovitz Mark (1997): Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek, Gondolat Kiadó
- Sarkadi Ágnes (2008): A felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók jogai az idegennyelv-tanulás terén Új Pedagógiai Szemle, 58. évf., 4. sz., 12-20. o.
- Sauvageot Beatrice – Jean Métellus (2006): Hurrá, diszlexia! K.u.K. Kiadó, Budapest
- Székely Balázné (2007): A diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia maradványtünetei kö-zépszikolász és felnőttkorban, In: Szakoktatás, 5. sz., 19-23. o.
- Thiery Henriette (2006): A diszlexia, URL: <http://www.thieryhenriette.hu/diszlexia.pdf>, 2011.03.27.
- Tóth Beatrix (2003): Diszlexiások, diszgráfiasok az iskolában. In: Ronkoviczné fargó Eszter (szerk.): Hátrányok és stratégiák Trezor K. Bp. 2003, 39-73. o.
- Vassné Kovács Emőke (szerk.1991): Szemelvények a dyslexia köréből, 228. o. Gondolat Kiadó, Budapest
- Zrinszky László (2008): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Okker Kiadó, Budapest



## Múzeumandragógia és művészettörténeti önképzőkör egy vidéki városban, immár nyolcadik éve: ismételt jelentkezés Hódmezővásárhelyről

### Múzeumandragógiai programok a gyakorlatban

Cserjés Katalin\*

**Abstract** **Museum andragogy programs in practice.** The latest topic ('Early Flemish Painting') of the Art.Pagony Művészettörténeti Önképzőkör (Self-Study Group for History of Art and Museum Andragogy) established and working in Hódmezővásárhely, Hungary since 2005 explains and demonstrates by means of a full set of examples that the work of the museum pedagogy program (a) should focus on the object art itself as an exciting subject to study; and (b) is to use the mediation and outstanding professional knowledge as well as inventive questioning techniques of the museum pedagogue.

**Keywords** the middle-aged and the elderly • 'investigation and discovery' • 'use of immaterial tools' • early Flemish painting • hidden symbolism • (pseudo-)realism • erosion of symbols

### **Eszköztelenül. Vagy mégsem? Rejtett, jól kipróbált eszközökkel**

Kiselőadásomban, s a hozzá kapcsolódó prezentációban a már nyolcadik esztendeje működő hódmezővásárhelyi múzeumandragógiai csoportom, a közép-, idős- és szépkorú tagokat számláló *Art.Pagony* Művészettörténeti Önképzőkör tevékenységének legújabb eseményeiről, tapasztalatairól, e közös munka újabb gyakorlatáról szeretnék beszámolni, ahogy tettem eddig is évről évre, a mostanihoz hasonló országos találkozókön.

Új fordulat, mozgás csoportunk életében a komplex magyarországi reneszánsz téma lezárása egy a tagok részéről rendkívüli módon előkészített, komoly szakmai úttal Nyugat-Magyarországra és Burgenlandba, mintegy már a protobarokkot is előkészítendő. Új esemény továbbá, hogy honlapunkon hetente változó-fejlődő modulok s egy szakmai blog jelentek meg: nem kicsiny erőfeszítés az efféle napi részvétel megszoktatása e korosztállyal (közép-, idős-, sőt szépkorúak). Végül nyári *extránkról* (július-augusztusi programjainkat nevezzük így, mivel sosem tartunk vakációt, lévén hogy találkozásainkat aktív pihenésként fogjuk fel, de a nyarakat mindig *mással* töltjük, különlegessel), a szegedi Móra Ferenc Múzeum Munkácsy kiállítása előkészítéséről és megtekintéséről tudnék még Önöknek referálni. Mindezt elméleti következtetésekkel, befogadás-lélektani reflexiókkal kiegészítve.

---

\* Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar; Art.Pagony Művészettörténeti Önképzőkör, Múzeum-andragógiai Csoport  
E-mail: vasskatalin@vnet.hu

Mondandóm azonban elsősorban egy módszertani következtetéshez („eszközteleenség”) és új, hosszú időre mindnyájunknak nem szűnő feladatot adó témánkhoz (Észak művészete: I. Németalföld mesterei; korai flamand festészet) fűzöm, példaállításként.

Esettanulmányomban bizonyítani igyekszem, hogy a folyamatosság és a magas szintű szakmai munkára ösztönzés, a tárgy öröme önmagában – a maga látszólagos *eszközteleenségében* – is elegendő lehet a múzeumpedagógiai, öntevékenységre kapacitáló szabadidős ténykedés tartós, igényes megvalósulásához.

A felnötteképzés, az andragógiai munka néhány általam megtapasztalt specialitására is szeretném felhívni a figyelmet (pl. a megkövetelhető tudatos figyelem és fegyelem nagyobb foka, ugyanakkor: fáradékonyság, egyfajta „második gyermekkor”-ból fakadó mese-igény; a narrativitás- és érdekesség-vágy, netán a játékoság, gondolati kaland-aura, lépésenként haladás fokozott szükségessége stb.).

Mindezen jellegzetességeket, s az *eszköztelen eszközhasználatot*: a tárgy örömét, a műalkotás önmagában való erejét, a tanár személyiségének meghatározó voltát, illetve a „nyomozás és felfedezés” jelenlétének mindenkori fontosságát egy legutóbbi témánkon: a Németalföld művészetét alapozó *Melchior Broederlam*: Dijoni oltár, 1393-1399; a *németalföldi művészet rejtett szimbolizmusa* többórás projekten szeretném azonosítani, részletezni, egy gazdag prezentáción keresztül. Esetleges további kiegészítések Hubert és Jan van Eyck *Genti oltára* nyomán, ahol előkerülhet a *grisaille* kiemelten érdekes témája is.

Feladatomban itt nem a művészettörténeti tanulmány bemásolása, melyet különböző források felhasználásával készítettem és mondtam el a Kör tagjainak, három foglalkozást igénybe véve. Hanem a módszertelen módszer: a szakmai műgond és a téma megkérdőjelezhetetlen érdekessége mint fegyelmet és munkakedvet keltő elem proponálása.

„Valamit, ami él, organikus, ábrázolni képtelenség. Tehát, hogy ennek ellenére kísértésbe esünk e felől a dolog felől, úgy vélem, ez a művészet.” /Hajnóczy Péter/

Állandó mottóm megismétlése, és annak hangsúlyozása után, hogy e sorokat nem csupán primer szépirodalomra/képzőművészetre, hanem az őket értelmező befogadói munkára is értem, lássuk fent jelzett témánk néhány szeletét!

Az itáliai reneszánszsal két-, a magyar Mátyás- és Jagello-korral egy esztendő foglalkozott csoport, és mi tagadás, némi ellenérzéssel és aggodalommal kezdett a Németalföld művészetének tanulmányozásához: túl idegennek, szikárnak, középkoriasnak, „nem szép”-nek ítélték a tagok a vizsgálandó korszakot, s az előzetes vetítések során úgy érezték, képtelenek lesznek a flamand mesterek egymástól való elkülönítésére. Mára ott tartunk, hogy a nyári extrát sem követeli a csoport, ellenben folytatni szeretné van der Goesszal, van Weydennel ... Nem kevés érdeklődéskeltő, lelkesítő munka fekszik e döntések mögött, lássák tehát eszköztelen érveimet, melyeket nem magam találtam ki: megképződnek ezek minden művészetközvetítéssel foglalkozó gondolkodó, pedagógus fejében – most csoportosítottam, elrendeztem, hangsúlyoztam csupán őket.

Az itáliai reneszánszhoz, főként a számunkra azt lezáró Tintorettohoz, majd Mátyás építkezéseihez képest időben jócskán visszafelé kellett lépnünk a németalföldi művészet lényegének megragadása érdekében. Két hónap után még csak Melchior Broederlamnál, az ő *Dijoni oltáránál* tartottunk; mára az Eyck-fivérek munkásságának befejezésénél. Földrajzi-történelmi-vallástörténeti előkészítések után a burgundi udvar (Merész Fülöp udvara) művészetével foglalkoztunk, Jan és Pol Limbourg miniatúráit elemezték csoporttársaink részletekbe menően, és Claus Sluter szobortöredékeiről hallgattunk előadásokat a champmoli mezőről: a *Mózes kútja* „hatszólamú gyász-



daláról” (J. de Huizinga). Kiosztottuk jó előre a feladatokat, megtörténtek a vállalások, s a hozzájuk rendelt képanyag is elkészült. Vendéglelődnök is volt Újvári Edit kolléganóm személyében, akivel a REÖK Palota Kortárművészeti- és Múzeumpedagógiai Önképzőkörét vezetem: a szimbólumok és jelek nagy ismerője test-szemiotikai szempontból beszélt csoportunknak az *Isenheimi szárnyasoltár* keletkezéséről, ikonográfiai programjáról, ezzel némileg előre szaladva az időben, előkészítve a német reneszánszt is.

Most vázolandó, érdeklődést irányító, módszertanilag tudásközpontú, gondolkodásra, felfedezésre sarkalló témánkat a következő alapvetésekkel indítjuk<sup>1</sup>:

- *spirituális dolgok testi metaforákban*”. Valóság és szimbólum a korai flamand festészetben – jelzi a problémát Erwin Panofsky<sup>2</sup>, az ikonográfiai/ikonológiai vizsgálódások egyik legnagyobb tudósa.
- A korai flamand festészet jellegzetességeit vizsgálva jut el Panofsky az illúziókeltő realizmus (látszatrealizmus?) és rejtett (szemben a korábbi nyílt, leplezetlen) szimbolizmus feltárásáig a korszak festőinél.
- Az egész világegyetemet betölti a *gyönyörűséges allegóriák ragyogása*, és Isten, aki többé nemcsak köztünk jelen látható alakban, minden látható tárgyon átsugárzik.
- A művészetet a korai flamandoknál így áthatja a látható világ teljes átlényegtetésére való törekvés, leplezett szimbólumok formájában. Amde épp ezért nehéz is meghúzni a határt szimbólum és pusztán valóságtárgy közt, hiszen tudunk a jelképek, szemioziszok eróziójáról, lassan felfejthetlenné válásáról is, amikor pl. korrodálódik alóluk a szöveges referencia.

A hosszú, árnyaltan összeválogatott prezentáció elemei/okfejtései közül három látványosat emelek ki, múzeumpedagógiai és -andragógiai érvelésemet alátámasztandó:

1. Hatalmas kard áll ki Miasszonyunk szívéből (Yolande de Soissons miniatúrája, 1275)
2. Négyosztatú épületkomplexum és ellentmondásai Broederlam *Angyali üdvözlés*-tábláján
3. Ledőlő bálvány a hegyi úton Broederlam *Menekülés Egyiptomba* című oltárképén

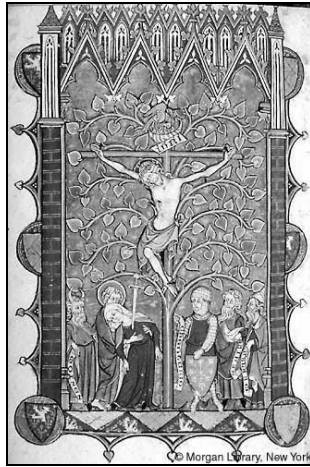
1. Yolande de Soissons 1275-ös *Zsoltároskönyvének Keresztrefeszítés* jelenetén a szimbólum még nem rejtett: Miasszonyunk szívébe *valóságosan beléhatol* a „bűtör” (*Ómagyar Mária-siralom*), amit hajdan Simeon jövendőlt meg a Templomban, az Istengyermek bemutatásakor. Továbbá a keresztfára valóságosan rátelepedett a Krisztus-jelképként ismert pelikán, aki kicsinyeit a saját vérével táplálja. Maga a kereszt pedig egyszerre emberi alkotás és tizenkét ágú, dús lombú fa keveréke, hiszen életfáról is szó van.

A Goes-képen viszont (*Királyok imádása*) Soissons kardját már írisz, kardliliom (gladiolusz) helyettesíti a boldog anyaságában ábrázolt Mária mellett: megjelent a rejtett szimbolizmus.

<sup>1</sup> Fontos megjegyezni, hogy a most következő rövid összefoglaló nem művészettörténeti tanulmány, még csak nem is egy nehéz szakirodalom értő és „fogyaszthatóvá tévő” kijegyzetelése, hanem egy félig-meddig a szóbeliségben, az oktatási folyamat részeként fogant vázlat és kirészletezés, mely magán viseli, hogy célközönsége képzetlen, amatőr, de nem dilettáns, méghozzá mélyen érdeklődő társaság. Őket kívánom elérni, megragadni, munkára és megértésre sarkallni.

<sup>2</sup> Panofsky, Erwin 1984. *Valóság és szimbólum a korai flamand festészetben: „Spirituális dolgok testi metaforákban*. In uó. *A jelentés a vizuális művészetekben*. (Ford. Tellér Gyula) Kiadás helye: Budapest, Kiadó: Gondolat, 308-338. oldal

**1. kép** • Yolande de Soissons 1275-ös *Zsoltároskönyvének*  
*Keresztrefeszítés* jelenete



*Forrás:* New York, Morgan Library, ms. 729. fol. 345. v.  
*Morgan Catalogue*, 1934. 57. sz. 52. képtábla

**2. kép** • Hugo van der Goes: Monforte-szárnyasoltár középképe, Királyok imá-  
dása 1470 k.



*Forrás:* Gemäldegalerie, Staatliche Museen, Berlin

2. Broederlam *Angyali üdvözlés*-tábláján a kép előterében Mária egy nyitott, gó-  
tikus szoborfülkében ül, mögötte titokzatos, keleties, kupolás épület (utalás az *Új*-,  
illetve az *Ószövetség* világára). Leghátról, a csarnok (loggia) átlátszó gótikus oromza-  
tán a három, nem teljesen odaillő, mert sehová sem vezető ablakot a mérműveken  
átragyogó aranszínű háttér világítja meg.

E három „indokolatlan”, különösképpen kiemelt, így az irodalomelmélet nyelvén *intertextuális nyomnak* nevezhető ablak csakis szimbólum lehet: a Szentháromsá-  
got jelképezi. Máriát ez időben a „Szentháromság templomának és szentélyének”  
tekintették.

3. Broederlam *Menekülés Egyiptomba* című oltárképén a kanyarban a magas  
oszlopról lezuhanó, alakjában, tárgyi lényegében nehezen azonosítható bálványszobor

az egyik apokrif evangéliumból nyeri magyarázatát: amint a kis Jézus menekülése során Egyiptomba érkezett, az igazi Isten fia iránti tiszteletből a hamis istenek szobrai rendre földre omlottak.

**3. kép • Melchior Broederlam: Dijoni oltár 1394–1399 (Angyali üdvözlés és Mária látogatása; Bemutatás a templomban és Menekülés Egyiptomba)**



Forrás: Dijon, Musée des Beaux Arts

Ha mindehhez hozzávesszük a *Genti oltár* Évája kezében lévő gyümölcsöt (etrog, citrom) s a Tudás Fájára „nyelvészkedés” s képi ábrázolás által felkerült almát, hisz a vonatkozó bibliai környezetben e gyümölcs ismeretlen volt, s a Szentírás sem használja a szót; az *Angyali üdvözlés* tábla külső keretének képelsőre vetett árnyékát; a *grisaille*-ban megfestett angyal színösszeállítását és az éneklő angyalok alt-szólamát – nos, nem lehet kétséges, mi az, amiért hódmezővásárhelyi önképzőkori csoportom nyolc esztendeje rója korántsem rövid gyalogútját péntekenként a Németh László Városi Könyvtár, befogadó otthonunk számunkra kijelölt termei felé ...

Mellékelem az Önképzőkör fenti témából tartandó városi Nyílt Foglalkozása meghívó dokumentumait.

**1 sz. melléklet**

**MEGHÍVÓ**  
(*STURM und*) *DRANG nach FLANDERN*



Claus Sluter: Mózes kútja Dijonban

(részletek lent)

*A Tornyai János Múzeum és Közművelődési Központ  
Art.Pagony Művészettörténeti Önképzőköre  
[www.muvtkorhmv.x3.hu](http://www.muvtkorhmv.x3.hu)*

*tisztelettel meghívja Önt  
és kedves Családját*

*a Kör működésének nyolcadik évét lezáró  
nyílt foglalkozására, melyet*

*2013. február 18-án, hétfőn 17 órai kezdettel tart  
a Németh László Városi Könyvtár olvasótermében*

Szemelvények a korai flamand művészetből  
A bemutató foglalkozás programja

1. A kezdetek: franco-flamand gyökerek, Burgundia (Claus Sluter és a Félmalle-i mester)
2. Az első generáció jelei: nagy utazók (az Eyck-fivérek és Van der Weyden)
3. Újabb tanítványok – a második nemzedék (Hans Memling)
4. Tükrök és tükrözések. Egy világ színe és visszája, tükör által, fejtörő látszatokban

az est során sokat vetítünk, és sok szép muzsikát hallgatunk;  
a szünet előtt megnyitjuk az itáliai és flandriai festészetet összehasonlító (kamarai) kiállítást

A belépés díjmentes

**Claus Sluter, (Haarlem, 1340 k. - Dijon, 1406 k.).**

Merész Fülöp burgundi herceg udvari szobrásza volt Dijonban, ahol 1388-tól 1393-ig a champmoli karthauzi kolostor templomának homlokzatszobrait készítette.

Alkotásainak hatalmas kifejezőereje miatt Michelangelo elődjének tekintik.

„ (...) utolsó nagy műve, a temetőként is szolgáló kolostorudvarban álló, az Élet kútjaként értelmezett, a megváltást jövendőleg legfőbb próféták által hordozott Kálváriaként felépített ún. Mózes kút a mester egyetlen önálló alkotása. Drapériastílusú itt a legdrámaiabb, naturalizmusa és jellemző készsége itt jut el tetőpontjára, a típusok és kifejezések változatossága lenyűgöző. Mindemellett a kivitel precizitása csak a kor nagy ötvösműveinek precizitásával mérhető (...)”

(Marosi Ernő: *A középkor művészete II. kötet*)

## 2. sz. melléklet

A tervezett 2013. februári Nyílt Foglalkozás programja

- *Flamandjainkról 20 versszakban*: maláji pantum, Arany János modorában. A Pagony-sál bemutatása Kovács Szabina költeményének háttérében
- *„Az elme szabad állat, őtet sem láncsal, sem kötéllel meg nem kötözheted. Hanem mindenkor éjjel és nappal, és mikor alszunk, álmukban csak elforog.”* /Bornemisza Péter/ Kedvszerző beköszöntő önképzőkörünk ez évi munkájának bemutatójához
- *Tartományok, fejedelmek, mecénások, műhelyek*. Geográfiai-históriai áttekintés Lenkei Edit tolmácsolásában

- „*Mintha hatszólamú gyászdal emelkedne a kereszti*” – Haranghy Gézáné előadása „Észak Michelangelójáról”. Claus Sluter *Mózes kútja* című szoboregyüttese a champmoli mezőkön
- *A németalföldi művészet rejtett szimbolizmusa és (látszat)realizmusa* – problémaközpontú kép-bemutató
- *Egy névrejtiő nagy mester a kezdetekből: a festői színvilágú Flémalle-i Mester*. Szilágyi Klára előadása
- *Kézfogó az Arnolfini-házban*. „Rejtett szimbolizmus” a javából! – Mihályné Erzsébet előadása, Boccaccio-képkiegészítővel
- *Égi és földi Paradicsom*. Az Eyck-fivérek genti *Bárany imádása* szárnyasoltárának szerkezete és ikonográfiai programja – Ormos Zsuzsa eligazításában
- *Invitálás kiállításra*: rokon témák más-más feldolgozásban. Kép-párok, párképek Itáliából, Németalföldről – a Németh László Könyvtár előterében
- SZÜNET
- *Melk és Bécsújhely nem volt elegendő!* Az Art.Pagony *Kék túrára* indul: a szünetben Mátrai képeinket vetítjük
- Haranghy Géza ünnepi költeményét hallgatjuk: *Korok körében*
- *Laudatio*. Jogos büszkeségünket osztjuk meg hír formájában kedves közönségünkkel
- „*Éneklő Angyalkáinkat*” hallgatjuk – a valóságban
- *Számok és színek szimbolikája*: Rogier van der Weyden. Németh Katalin felmutatja a „*Hétszentséget*”
- „*Vágykozni azután, ami a miénk*” – Hans Memling festményei a magyar múzeumokban. Bagi Mária előadása
- „*Literaturai kevercs*”. Szemelvények a régi holland költészetből, s az Art.Pagony kutatásai. Szőke Márta verseket mutat. Felolvasóink: Dratsayné Eszter és Náday Márta
- *Tükrök és tükrözések. Egy világ színe és visszája, tükör által, fejtörő látszatokban* – Spissák Lajos előadása
- *Zárszó, elbocsátó szép üzenet...*

### 3. sz. melléklet

#### Tisztelt Közönségünk, szeretett Vendégeink,

kik évek sora óta kitüntetnek bennünket figyelmükkel, s most újfent itt ülnek februári, immár szokássá lett (szokássá tett) Nyílt Foglalkozásunkon, Önök, akik már jól ismernek bennünket, s azok is, akik most látnak minket először szerepelni!

Egy esztendeje a magyarországi reneszánszról és Mátyás király művészetpártoló udvaráról szövegtünk Önöknek, s bevégezvén (inkább: abbahagyván) e csodálatosan gazdag témát, új dologhoz láttunk, nem kis aggodalommal: a Németalföld, az Észak művészetéhez. Aggodalmunkat az a dilemma okozta, hogy, miután oly nagy mértékben tudunk Itáliával, majd a magyarországi reneszánszsal azonosulni, vajon menderre az affinitásra képesek leszünk-e ennél a sokkal középkoriasabb, térben és történelemben, szellemben tőlünk távolabb állónak érzett világ meghódításakor.

Aztán másként alakult minden, s ismét ajándékot kaptunk, mint már annyiszor fennállásunk nyolc esztendeje alatt: egy hallatlanul izgalmas, erős és nehéz világot – a korai flamandokét...

Kérjük kedves Közönségünket, ítélje meg maga, mennyire jutottunk tanulmányainkban!

Fogadják szeretettel most is bemutatónkat, s eszükbe szeretnénk juttatni azt is, hogy év-ről évre próbálunk más, megújuló formát, szerkezetet adni nyilvános mondandónknak, figyeljék, kérjük, ezt is: most előadásról előadásra mintegy kezét igyekszünk nyújtani az új témáknak a folyamatosságot, belső logikát és szerves építkezést mint követendő célt szem előtt tartva, s megígérhetjük: bár rövidек most sem leszünk, de előkészítettünk néhány apró meglepetést műsorunk csokrába zárva...

Ízelítő abból, ami köré estünk programja fonódik: a korai franco-flamand művészet természetrajzának néhány legmeghatározóbb vonása:

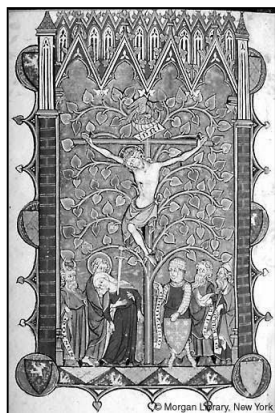
„*Spirituális dolgok testi metaforákban*”. Valóság és szimbólum a korai flamand festészetben – jellemzi a problémát Erwin Panofsky, az ikonográfiai vizsgálódások egyik legnagyobb tudosa. A korai flamand festészet jellegzetességeit vizsgálva jut el az illúziókeltő realizmus és rejtett (szemben a korábbi nyílt, leplezetlen) szimbolizmus feltárásáig a korszak festőinél.

Az egész világegyetemet betölti a „gyönyörűséges allegóriák ragyogása”, és *Isten, aki többé nincsen jelen látható alakban, minden látható tárgyon átsugárzik* – e felismerés mozgatja művészeinket; ez indítja őket a szimbolikus ábrázolásra, miközben a részleteket illető realizmusuk egyfajta hiperrealizmussá, naturalizmussá válik. A művészetet a korai flamandoknál így áthatja a látható világ teljes átlényegítésére való törekvés, leplezett szimbólumok formájában.

A probléma, mint látni fogják, kedves Vendégeink, kérdések sorát kelti a késő utókorban, hisz a képek alól egyfelől kiürül a kontextus: a jelképek felismerhetetlenné, vagy műveltségtől függővé válhatnak, s az ember netán ott is szimbólumot keres, ahol „csak” valós, de mára felfejthetetlen motívum látszódik. S dilemma számunkra az is, hogy milyen árnyalatok különböztessék meg a másutt (pl. Itália, magyar reneszánsz) is jelen lévő, megkerülhetetlen szimbólumokat a franco-flamand elrejtettségtől...

Jöjjenek velünk, kérjük ismét, e kalandos felfedező útra!

(A lap alján lévő kettős képrészlet kapcsolatára is ekkor kap hatnak választ!)



## **A Molnár-C. Pál Múterem–Múzeum kultúraközvetítő tevékenysége mint sajátos felnőttképzési modell**

**Magyar Erzsébet\***

**Abstract**      **The cultural mediation activity of the Pál Molnár C. Studio Museum as a model of adult education.** The Pál Molnár-C. Studio Museum, established in 1984, is one of those few private familial institutions that – besides preserving the memory of an admirable artist – offers a rich variety of creative and colourful programs by turning the museums into a community space.

The permanent exhibition of the museum portrays the art of Pál Molnár-C. It focuses on different topics by continuously renewing the exhibited works of the artist. The temporary exhibition focuses on the works of Pál Molnár-C.'s contemporaries with the aid of the descendants taking care of the art's bequest.

This presentation aims to explore how the activity of the Pál Molnár C. Studio Museum can be related to the different aspects of formal and informal learning, adult education and training, and to the different forms of lifelong learning in the museums. My work, on the one hand, intends to present the values of the museum merging into a philosophy, and on the other hand, it reveals the aims, the activities and the conceptions laying behind the exhibitions as reflections to the philosophy of the museum. The rich variety of the goals can form a network serving as a basis for a strategy. Besides the traditional functions of a museum, the Pál Molnár-C. Studio Museum offers new perspectives on the areas of museum services, professional training, local cultural value preservation and local community building.

The presentation will also deal with the relations of the objects and spaces in the museum, with the role of technical aspects and the questions of the protection of art relics, and finally, with the brochures and relationship networks of the museum.

The research employs the following methods: exploration of family narratives, interviews with the owners and visitors, document analysis, observations and questionnaires.

**Keywords**      cultural institute • cultural capital • cultural mediation in museums • formal, nonformal, and informal learning of adults • methods of adult education in museums • organization of space and objects in museums • new ways of organizing culture

Molnár-C. Pál (1894–1981) festőművész, grafikus, egyházművész a XX. század egyik legszínesebb életművét hagyta az utókorra.

---

\* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
E-mail: magyar.erzsebet@ppk.elte.hu

Nyitott szemmel járta a világot, fogékony volt minden új stílusra, és ezeket be is építette művészetébe. Ecsetjével megörökített fantasztikus tájakat, és lovakat, Madonnát és szenteket, szürrealis álmokat és prófétikus víziókat, a nő örök szépségét és kávéházi hangulatokat. Sokoldalú, szenvedélyes, mindig kísérletező művész volt, aki egyszerre klasszikus és modern.

A művész halála után 3 évvel, 1984-ben lánya, dr. Csillag Pálné létrehozta a *Molnár-C. Pál Múterem - Múzeumot*, abban a gellérthegyi múteremben ahol a művész 50 éven át alkotott. Ez volt az egyik első családi gondozásban levő magánmúzeum az országban.

A Múteremben „Az út” címmel MCP életművének keresztmetszete látható *állandó kiállítás* keretében, amelynek anyagát időről időre megújítják. Így a közönség mindig gazdagodik egy-egy még nem látott alkotással.

Emellett az állandó kiállítást tematikus kamara kiállításokkal is színesítik. Ilyen volt az Itália c. tárlat, az 1928-31 között Olaszországban alkotott művekből, vagy „A sport művészei” c. anyag, melyet az 1928-as amszterdami olimpia előtt az Est lapokban megjelent sportrajzokból válogattak össze. (Ehhez a Szepesi György által megnyitott tárlathoz kapcsolódott egy beszélgetés sorozat, melyben Gundel Takács Gábor riporter sportembereket, Kovács Kokó Istvánt, Kemény Dénest, Egervári Sándort szólaltatott meg a sportról, a művészetről, az emberi kitartásról.)

Molnár-C. Pál művésztársaival rendszeresen találkozott, s csütörtökönként, Matzon Frigyes szobrászművész műtermében jöttek össze tapasztalatcserére, igényes szellemi találkozókra, művészi beszélgetésekre. 1984-től a Múterem – Múzeum lett a helyszíne ezeknek a találkozóknak. Azóta is folyamatosan helyet ad az első csütörtöki művésztalálkozóknak ahol a művészek mellett művészettörténészek, irodalomtörténészek, néprajzkutatók, művészetfilozófusok és műgyűjtők is összegyűlnek.

1986-ban hivatalosan is megalakult a *Molnár-C. Pál Baráti Kör*, az egykori Szinyei-Merse Társaságot tekintve példaképpül.

A kör célja Molnár-C. Pál művészetének népszerűsítése mellett a klasszikus értékekre építő, figuratív művészet támogatása, a hasonló művészeti alkatú művészekkel való közös megjelenés, és a fiatal tehetségek támogatása.

A Baráti Körnek több közös kiállítása volt Budapesten, Magyarországon és a határon túl is.

A kiállításokon Molnár-C. Pál művei mellett együtt voltak láthatók a művésztágok alkotásai, akik a hármas alapelveket magukénak vallják: biztos technikai felkészültség, humánus üzenet és figurális alkotás.

A MCP Baráti Kör egyre fontosabb feladatának tekinti a nemzeti kincset jelentő *művészi hagyatékok gondozását*, bemutatását. 2008-ban a Múterem – Múzeum Lakásmúzeummá bővült. A múteremmel közös előtérből nyílt meg a Tavasz-Terem, a család egykori lakásából, ahol azóta időszakos kiállításokat szerveznek nagy mesterek családi kezelésben levő gyűjteményeire alapozva. A művészi hagyatékokat gondozó családokkal együttműködve, közösen gondolkodva újszerű kiállítás rendezési módszerrel mutatták be –többek között- Aba-Novák Vilmos, Szőnyi István, Stróbl Alajos, Nagy Sándor és Kriesch Laura, Búza Barna, Körösfői-Kriesch Aladár alkotásait.

A kiállításokat minden alkalommal változatos és aktuális *kísérő programok* gazdagítják.

A 26 éves hagyományhoz híven zenei, irodalmi, tudományos és ismeretterjesztő események színhelye az egykori Múterem.

A kulturális tőkét gyarapító tevékenységek, a kulturális intézmények szabadidőben történő látogatása érdeklődésre serkent, gondolkodásra ösztönöz, segít jobban megismerni a világot, melyben élünk.



A kiállítások rendezését egy kicsiny, de egyre bővülő csoport, a *MCP – Műhely* végzi, Dr. Bizerr István művészettörténész, egyetemi adjunktus szakmai vezetésével. A múzeum, szerződést kötött a Pázmány Péter Katolikus Egyetemmel, melynek alapján a művészettörténet szakos bölcsészhallgatókat fogadják, és a MCP–MM hivatalos gyakorlólhelyként is működik. Később kommunikáció-, film-, andragógia-, magyar szakosok is érkeztek, meghatározott kurzusaik abszolválásaként ezt a helyszínt választva. Alkalmanként egyetemi oktatók is tartanak itt órákat. Az egyetemisták szakterületük munkafolyamatairól szerezhetnek itt elméleti tudást és gyakorlati tapasztalatokat. Tevékenységeik: kiállítások, rendezvények szervezése, kiadványok összeállítása, újságcikkek írása a nyomtatott és az elektronikus médiába, honlapszerkesztés, dokumentumfilm készítés, kísérőprogramok szervezése. Miközben lehetőséget kapnak szakmájuk sokirányú begyakorlására, ugyanakkor munkájukban megjelenítik a fiatalabb generáció látásmódját, dinamizmusát.

A csapathoz *önkéntesek* is csatlakoztak, akik ellenszolgáltatás nélkül, lelkesen végzik meghatározott feladataikat, s közben informális módon jutnak új típusú tudáshoz, ismeretekhez, fejlesztik készségeiket, alakítanak kapcsolatokat.

A Műhely tagjai nyaranta a Veregyház melletti Viczián tanyára költöznek ki, ahol megszervezték a *Vicziáni Alkotó Napokat* (VAN), hogy közös alkotásban, a közelgő kiállításokra való készülődésben, ráhangolódásban, játékban, pihenésben, testi, lelki, szellemi épülésben legyen részük.

A *MCP - MM Baráti Kör* is folyamatosan bővült. A művészek, műértők baráti köre mellett egyre hangsúlyosabbá vált a műélvezők, a nagyközönség, a pártoló tagok állandó jelenléte. Számukra vezették be a MCP – BK tagsági igazolványát, a tagdíjbefizetés lehetőségét, mely feljogosítja őket meghatározott rendezvények ingyenes vagy kedvezményes látogatására. De az anyagi kedvezményeken túl sokkal fontosabb a MCP-MM Baráti Kör mentális, emocionális és szociális jelentősége.

Tartozni valahová, egy olyan közösséghez ahol jól érzem magam, jó dolog. Jó dolog, ha számon tartanak, rám telefonálnak, keresnek olyan személyek, akiket én becsülök.

Az ezredforduló új kihívásokat hozott a *közösségi kapcsolatokban*. Az internet terjedésével a közösségi terek átrendeződtek, és egy részük – korosztálytól függően – áthelyeződött a virtuális térbe. Feltehető a kérdés: van-e esélye, létjogosultsága a valóságos térben működő kultúrák közvetítésnek, vagy egyeduralmukodóvá válik az online kulturális fogyasztás?

Az önszerveződési törekvések, a hálózatosodás, a közösségi élmény és az összefogás mind megannyi megoldási kísérlet, próbálkozás.

A Baráti Kör azt a hálózatosodást mutatja fel, ahol a művészek, műértők és műélvezők interperszonális interakcióban állnak egymással, azaz személyesen ismerik egymást, találkoznak és kölcsönösen hatnak egymásra.

A Baráti Kör rendszeres összejövetelei a felnőttek *különböző célcsoportjait* szólítják meg: családokat, egyedülállókat, fiatal felnőtteket és idősebbeket. A felnőttek számára tervezett múzeumi programok módszertanilag is alkalmazkodnak a fiatalabb és idősebb felnőttek sajátos tanulási igényeihez. A MCP-MM által a kultúrák közvetítés folyamatában, a közösségfejlesztésben, az identitás megerősítésében és az értékek átadásában alkalmazott *felnevelési módszerek*: előadás, beszélgetés, vita, fórum, kerekasztal-módszer, projekt módszer. Természetesen még bővíthető ez a lista és a múzeumpedagógiai, múzeumandragógiai tevékenység karakteresebb megjelenésével tovább színesedik a paletta.

A felnőttek tanulása, nem csupán az ismeretek emlékezetben történő elraktározását, memóriateljesítményt jelent, hanem a tudástartalmak mély, az egész személyi-

séget átható – és abban változást eredményező – elsajátítását jelenti, mely nem más, mint önképzés.

A MCP-MM-ban gyakori beszélgetések, fórumok, találkozók tulajdonképpen az egyén önmegismerését segítő programok. A résztvevők egyéni érintettségük alapján a művészekkel és a műalkotásokkal kapcsolatos személyes történéseiket beviszik a beszélgetésekbe, reflektálnak saját tapasztalataikra.

A programokon való részvétel, különösen az idősebbeknél, *társas élmények*hez juttatja az egyént, hozzájárulva az identitáskrizisek legyőzéséhez (megváltozott társadalmi szerep, referenciaszemély halála, stb.) és segít az életkor előrehaladtával felmerülő pszichés problémák megelőzésében.

A MCP-MM vezetőinek és közvetlen munkatársaiknak nagy erőssége, belülről fakadó attitűdje az, hogy képesek a látogatók felé elfogadást, támogatást és *érzelmi biztonságot* közvetíteni. Ennek következtében a felnőttek motivációi, előzetes tudásuk, tapasztalataik felszínre juthatnak, megtermékenyítve az előadók és a csoporttagok közötti interakciókat.

Az így létrejövő új tudás már összekapcsolódik a tapasztalatokkal és a személyes értelmezés révén beépülhet a meglévő tudástartalmak hálózatába.

Napjainkban a múzeumok hagyományos hármas funkciója – gyűjtés, őrzés-feldolgozás, és kiállítás – újabb feladatokkal bővült.

A MCP-MM felvállalt szerepe a *lokális közösségek építése*, a helyi tradíciók, identitás megőrzése, a humánumon alapuló értékek közvetítése mellett.

Molnár-C. Pál 1931-ben költözött a Gellérthegy oldalában levő villaépületbe, s halála után leszármazottai is itt éltek tovább. A Múterem-Múzeum mai vezetői, Csillag Péter, aki MCP unokája, és felesége Csillag Éva is fontosnak tartják, hogy az itt lakók tudják, értsék és élvezzék azt a helyet, amely az otthonuk, mert ez által fognak kötődni hozzá. Ezért szervezték meg azokat a sétákat, kirándulásokat, melyek a Ménesi út, a Gellérthegy, Buda, Budapest és Magyarország kincseit, látható és rejtett értékeit mutatják meg, koncentrikusan bővülő elemekkel, meghatározott tematikához kapcsolódva.

A modern világ – főként az idősebb generáció számára – sokszor ismeretlennek, és felgyorsult ritmusa miatt néha ijesztőnek tűnik, sokkal inkább, mint a stabil, jól ismert és számukra érthető múlt. Azért fontos a *tárgyasult múlt megóvása*, mert az a biztonságot, a családiasságot, az identitás megalapozott érzését adja.

A MCP-MM mintegy 100 éves házban található, s tulajdonosaik - összhangban a ház többi lakójával - gondosan vigyáznak az épített környezet és a szellemi örökség harmóniájára. A kert kialakítása, alkalmassá tétele a szabadban megtartható koncertek, irodalmi- és színházi estek, művészi beszélgetések megtartására, ezt a körülményeket, odafigyelő magatartást példázza. A lépcsőház csigalépcsőin felfelé haladva Molnár C. Pál életének fotódokumentumaival találkozhatnak a látogatók, s az ablakmélyedésben elhelyezett virágok, mécsesek segítenek ráhangolódni az I. emeleti Múterem – Múzeum szellemiségére.

Itt kell megemlítenem sajátos *tér- és tárgyszervezésüket*.

A műtárgyaktól semmi sem választ el, a könyvek, albumok kézbe vehetők, a kanapéra leülhetünk. A rendezvények a művész képei, személyes tárgyai között zajlanak, ahol a festőállvány berendezési tárgyként, és kottatartó állványként is funkcionálhat. Mindezek a családiasság érzését erősítik, és a befogadás élménye kiegészül a saját emlékek felidézésének igényével, lehetőségével.

A Múterem-Múzeum tulajdonosai tudatosan felvállalt küldetéssel igyekeznek közel hozni egymáshoz a fiatal, a középkorú és az idősebb generációkat, mert vallják, hogy a múlttal való kapcsolat megőrzése biztosítja életünkben a folytonosság érzését.

A kulturális fogyasztás megváltozása maga után vonta az *újfajta kultúraszerveződési formák* megjelenését. Egyre határozottabban mutatkozik meg a kultúra és a gasztronómia összefonódása. A kulturális értékek megőrzése érdekében a múzeum tulajdonosai összefogtak a kerületben működő Hadik Kávéházzal, mely a háború előtt Karinthy, Kosztolányi, Molnár-C. Pál és más művészek kedvelt tartózkodási helye volt. A kávéház galériáján mutatták be MCP 1920-as években alkotott tusrájzaiból a „Fő a kávé” c. kiállítást. Így, informális módon, azok a kávéházba betérő vendégek is kapcsolatba kerültek MCP művészetével, akik egyébként nem jöttek volna el a múzeumba.

Ugyancsak a Hadik Kávéházban nyílt lehetőség a múzeum első „kitelepült” karácsonyváro programjainak megszervezésére a Kávéházi Kultur-Kuckóban. Itt családokat vártak különböző programokkal, kézműves foglalkozásokkal, játékokkal és művészeti vetélkedőkkel. Erre az alkalomra külön kiadványt, egy karácsonyi énekgyűjteményt is készítettek, Molnár-C. Pál rajzaival illusztrálva.

Az *országosan* megszervezésre kerülő *kulturális események* jó lehetőséget biztosítanak a megmutatkozásra (Múzeumok majálisa, Múzeumok Őszi Fesztiválja), a személyesség átélésére (Múzeumok éjszakája, Festészet napja), a lokális közösségépítő diskurzusokra (Kulturális Örökség Napjai, Szakrális Művészetek Hete).

*Társadalmi, közéleti tevékenységük* egyik elemeként létrehozták a „Conservando Progredere” (Megőrizve továbbadni) Díjat, a múzeumalapító Dr. Csillag Pálné emlékére. A díjjal egy – a múzeumban dolgozó – önkéntest jutalmaznak, aki már bizonyította rátermettségét és szakmai tudását. A díj szakmai tekintélyét a PPKE BTK adja, pénzügyi háttérét pedig az Allianz Biztosító. A díjazott számára a MCP-MM egy évig munkát biztosít.

A MCP Baráti Kör a művész emlékének elevenen tartását azzal is elősegíteni kívánja, hogy kortárs képzőművészek eredményes munkásságának elismerésére, törekvéseik pártfogolására díjakat ad ki. A „Molnár C. Pál jutalom” díjat a művészek, a „Molnár C. Pál Baráti Kör közönségdíja” elnevezésű díjat pedig a nagyközönség szavazza meg. A „Postumus M.S.mester” díjat idén először adták át Krisztiáni Sándor családjának, elismerve ezzel a művész munkásságát, a Baráti Körben végzett tevékenységét.

Már folynak az előkészületek a 2013-ban megrendezésre kerülő Rudnay Gyula kiállításra. Ehhez kapcsolódik: a MCP-MM összefogva a Rudnay családdal, emléktábla elhelyezését kezdeményezte, mivel Rudnay Gyula életének egy szakaszában szintén Budapest XI. kerületében élt.

A MCP-MM kultúráközvetítő tevékenysége azért sajátos felnőttképzési modell, mert a felnőttoktatás rendszerének mindhárom területe megtalálható itt.

Az iskolarendszerű *formális felnőttoktatás* az egyetemi hallgatók viszonylatában áll fenn. (PPKE BK és MCP-MM)

Az általános vagy *nonformális felnőttoktatás* során olyan képességek és kompetenciák kialakítása történik, melyek az általános életvezetéshez szükségesek. Többek között ide tartozik az általános kulturális felnőttoktatás, amely a közművelődés kereteiben, intézményeiben folyó tanulási folyamatokat jelenti, olyan kultúráközvetítő intézményekben, mint a művelődési ház, a könyvtár, vagy a múzeum.

A MCP-MM-ben ilyen jellegű tevékenység a *Múzeumegyetem*, ahol művészek, művészettörténészek, építészek, irodalomtörténészek mutatnak be több oldalról egy-egy témát, az állandó vagy az időszakos kiállításokhoz kapcsolódóan.

A *művészeti hagyatékot gondozó családok találkozóin* olyan kérdések megbeszélése történik – a meghívott szakemberek közreműködésével – amelyek mindenki

számára tanulságosak, és konkrét segítséget jelentenek. (műtárgyak biztosítása, hamisítványok kérdésköre)

A *Vicziáni Alkotó Napok* keretében az MCP Műhely fiatal felnőtt tagjai három nyáron keresztül az ikonfestészetet tanulmányozták elméletben és maguk is kipróbálták a gyakorlatban, természetesen művészek, művészettörténészek vezetésével. Ez is a nonformális felnőttoktatás egyik formája.

Az *informális tanulás* a személyiség egészét érinti: az attitűdök, értékek, jártasságok és tudás elsajátítását, napi tapasztalatokon és a környezetünkben végbemenő hatásokon keresztül. Az informális tanulás társas, személyes kapcsolatokhoz köthető. (MCP Baráti Kör, lokális közösséghez tartozás)

Fontos szerepe van azoknak a személyeknek, akik szívesen megosztják tudásukat és képesek ennek átadására. (Csillag Éva és Csillag Péter) Ebben a folyamatban elsődlegesek a társas kapcsolatok, az együttműködési készségek és képességek.

A MCP-MM ismeretterjesztő programjai, kulturális rendezvényei, közösségépítő és hagyományörző tevékenysége mind ide tartoznak (Kincskereső kirándulások, tematikus séták, tárlatvezetéssel egybekötött beszélgetések, előadások, családi kamarakonzertek, színművek bemutatása, dokumentumfilmek vetítése).

*Kiadványaik* sokfélék. A kiállításokat kísérő népszerű és szép, 2 x 4 oldalas Művésztkör, az évente kétszer, tavasz/nyár, és ősztél bontásban megjelenő programfüzetek, ismertető kártyák mellett igényes kivitelezésű komoly albumok, kiállítási katalógusok, összefoglaló kiadványok és könyvek, amelyeknek egyaránt szerzői, szerkesztői is ők- mutatják szerteágazó tevékenységüket.

Összegzőként elmondható, hogy a MCP-MM nem csupán egy kiváló művész emlékét őrzi, hanem igényes, ötletgazdag programokkal élő közösségi térére képes varázsolni a múzeumot, s igazi közösséggé formálni a velük kapcsolatba kerülőket.

### Felhasznált irodalom

- Arapovics Mária (2011): A közösség tanulása. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- Bizzer István (2007): Országunk titkos ereje, 100 év, 100 művész. Molnár-C. Pál Baráti Kör, Fioretti Családi Kft. Budapest.
- Csillag Éva (2008): Boldog lelkek, Molnár-C. Pál istenes művei. Kairosz Kiadó, Budapest
- Csillag Éva – Csillag Péter (2008): Molnár-C. Pál Múterem-Múzeum. TKM Egyesület, Budapest
- Csillag Éva – Csillag Péter (2004): Molnár-C. Pál 1894 Battonya - 1981 Budapest, LalaPrint Kft.
- Csillag Pálné, Éva (1997): A boldog művész képeskönyve. Kossuth Kiadó, Budapest
- Husz Mária (2007): Hét fejezet a kulturális örökségturizmusról. PTE FEEK, Pécs
- Pogány Ö. Gábor (1988): Molnár-C. Pál. Corvina, Budapest
- Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk. 2011): Múzeumi tanulás. MTM-TYPOTEX Kiadó, Budapest
- URL: [http:// www.mcpmuzeum.hu](http://www.mcpmuzeum.hu) ( 2012.október 31)

## Alternatív módszerek alkalmazása a hitoktató képzésben

Bencéné Fekete Andrea\*

**Abstract**      **Application of alternative educational methods in education of teachers for theology.** In theological education the most common form of teaching is lecture, both towards children and adults – this is preferred not just by the teachers, but also by the students. It is a general view that within the limited time-frame of distant education this is the best way of transmitting the most information and aiding the work of students at home. The methods applied in the education of adults needs to be different, of course, from those of the schools; however the alternative methods based on activity and achievement can be applied in this field as well. Theological teachers – after finishing their studies – will make sessions for children and adults about the Bible. The primary aim of the course would be to provide something different from ‘forced’ learning. A good way of achieving this is to teach the teachers about the alternative methods and make them practice as well – this is why within the frames of differentiating pedagogy the adults are taught the same way as well. They get to know the stories of the Bible via project works, which make the scenes more authentic and understandable.

**Keywords**      adults education • theological education • project • games • alternative methods

### Bevezetés

*„Nem veréssel, hanem szelídséggel teheted őket barátáiddá. Kezdd el tehát azonnal a munkát!”*

*(Don Bosco)*

Az ilyen alap gondolatok szerint működő oktatás, nevelés mindenkinek az álma, a pedagógus célkitűzései között szerepel; de a megvalósításához a hittani ismeretek mellett, a didaktikai, módszertani eszköztár bővítése elengedhetlenné válik. A hitoktató, a katekéta figyelmének nem csak a keresztény nevelésre, a hittani ismeretekre kell kiterjednie, hanem széleskörű pedagógiai, pszichológiai ismereteket is kell birtokolnia.

---

\* Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
E-mail: feketee.andrea@ke.hu

A hitoktatásban a gyermekek és a felnőttek esetében is egyaránt a legerjedtebb tanítási módszer az előadás, amelyet nem csak az oktatók preferálnak, hanem a hallgatók is előtérbe helyeznek. Az az általános nézet, hogy a levelező képzésben a rendelkezésre álló rövid időkereten belül a legtöbb ismeretet előadás során lehet átadni, lejegyzetelni, hogy ezáltal is könnyebb legyen az otthoni önálló tanulás. A felnőttképzésben alkalmazott módszereknek természetesen különbözniük kell az iskolarendszerű oktatástól, de az eredményesség fokozásának érdekében ezen a területen is kiválóan alkalmazhatók az aktivitásra épülő, sikerélményen alapuló alternatív módszerek. A hagyományos oktatási módszerek és munkaformák alkalmazása mellett cél a tanuló személyiségét, egyéniségét, korától függetlenül szem előtt tartó oktatási modernizáció.

A hitoktatók képesítésük birtokában gyermekeknek és felnőtteknek tartanak bibliai foglalkozásokat, amelyek során a hagyományok szerint a történetek közvetítése elsősorban elbeszélésen, valamint az azt követő megbeszélésen alapul. Amennyiben kizárólagosan ezt a két módszert alkalmazzák, akkor nem biztos, hogy a gyermekek érdeklődését sikerül felkelteniük, gondolkodásukat fejleszteniük és mozgásigényüket kielégíteniük.

A hitoktatóknak kreatívnak, ötletekben gazdagnak, és flexibilisnek kell lenni ahhoz, hogy a modernizáció világában olyan módszertani eszköztárral rendelkezzen, amik a gyermekek figyelmét fel tudják kelteni, a kívánt irányba terelni. A módszereket és az eszközöket nem elég csupán ismerni, a gyakorlatban sikeresen kell alkalmazni őket.

A hittanórák értékelése legtöbb esetben nem jeggyel történik; a foglalkozások eredményessége a gyermekek motiválásával, sikerélményükkel fokozható. A hittanórán a cél az, hogy a gyerekek ne érezzék kényszernek a tanulást. Ennek elérése érdekében a hitoktatóknak is meg kell tanulniuk alkalmazni az alternatív módszereket; ez úgy történhet a legeredményesebben, ha saját maguk is begyakorolják ezeket a technikákat. A hitoktató képzésben a differenciáló pedagógia keretén belül a felnőtt hallgatók számára az ismeretek közvetítése alternatív módszerekkel történik. A bibliai történetek feldolgozására projekt keretén belül kerül sor. Olyan több foglalkozáson keresztül tartó projekteket terveznek, és valósítanak meg a hallgatók, amely során autentikussá, a gyermekek számára könnyen érthetővé teszik a bibliai történeteket. Saját tapasztaláson keresztül megismerkednek a játék szerepével a felnőtt és a gyermek személyiségének fejlődésében, valamint gyakorolják a kooperatív technikák alkalmazását.

### **A hittan foglalkozáson alkalmazott oktatási módszerek**

A módszer, olyan eljárássorozat, út, amely elvezet a célhoz. Az oktatási módszerek magukba foglalják a tanulók és a pedagógusok a cél elérése érdekében tett erőfeszítéseit, részét képezik az oktatási folyamatnak, olyan összetevők, amelyek eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra (Falus:1998).

Az Országos Közoktatási Intézet 2006-ban felmérte, hogy milyen módszereket és munkaformákat alkalmaznak a pedagógusok az intézményes oktatás keretén belül. A tanároknak egytől ötig kellett értékelniük az iskolai oktatásban előforduló eljárásokat. A skálán az egy azt jelentette, hogy soha nem alkalmazza a gyakorlatban, az öt pedig azt, hogy nagyon gyakran használja a tanórákon azt a módszert és eljárást. Az eredmények azt mutatták, hogy a pedagógusok az innovatív törekvések ellenére is a

hagyományos módszereket, elsősorban a magyarázatot és megbeszélést, a frontális osztálymunka elemeit alkalmazzák (Honfi–Komlódi, 2010).

### 1. táblázat • A pedagógusok által alkalmazott módszerek

Módszer	Tanárok összessége (1-5)
Megbeszélés, beszélgetés	4,68
Magyarázat	4,26
Szemléltetés, demonstráció	3,86
Projekt módszer	2,28

*Forrás:* Radnóti, 2008.

A tananyag elsajátításának érdekében, a tapasztalatok megszerzését a gyermekeknek a szemléltető eszközök biztosítják, ám nem biztos, hogy a hagyományos módszerekhez kapcsolatosan lehetővé teszik az önálló ismeretszerzés folyamatának megvalósulását. A fenti táblázat mutatja, hogy a projekt módszert csak kevesen alkalmazzák; feltehetően azért, mert napjainkban még mindig a tantárgyi elszigeteltség az uralkodó, míg a projekt eredményes megvalósulásához tantárgyi integrációra van szükség.

### 2. táblázat • A pedagógusok által preferált munkaformák

Munkaforma	Tanárok összessége (1-5)
Egyéni munka	4,28
Differenciálás	3,58
Csoportmunka	2,95
Páros munka	2,88

*Forrás:* Radnóti, 2008.

A fenti táblázatból egyértelműen leolvasható, hogy a pedagógusok a hagyományos oktatáshoz kötődő munkaformát, az egyéni feladatmegoldást kedvelik. A fenti értékek szerint a differenciálást gyakran alkalmazzák a tanárok; az adatokból azonban arra lehet következtetni, hogy az egyéni képességeket figyelembe vevő, önálló feladatmegoldás az uralkodó a tanórákon, mivel a csoport- és a páros munkát sokkal kevesebbet használják.

A hitoktatásban hasonló felmérés még nem áll rendelkezésünkre, de a tapasztalatok alapján a leggyakrabban alkalmazott módszer az előadás; azaz monologikus szóbeli közlés, amely egy-egy téma, bibliai történet részletes, hosszabb ideig tartó kifejtésére szolgál. A legtöbb esetben a hitoktató előadása kiegészül a magyarázat elemeivel is. Ebben az esetben a pedagógus aktív szerepet vállal, ám a diák csak passzív befogadóvá válhat. A hagyományos módszerek közül kisebb mértékben ugyan, de alkalmazásra kerül a megbeszélés és a vita. Mindkét eljárás dialogikus módszer, ahol a diáknak is lehetősége nyílik az önálló véleménykifejtésre, gondolatmenetének felvázolására. Az utóbbi módszer előnye a hittanórán is, hogy a bibliai, hitéleti ismeretek elsajátítása mellett lehetőséget nyújt a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztésére. A jól előkészített vitában a tanulók nem csak a pedagógussal kommunikálnak, hanem egymással is „szembeszállnak”, nagyfokú önállóságot élveznek, míg a pedagógus a háttérből, követi és indirekt módon irányítja a vita menetét. (Falus, 1998). A hagyományos hitoktatás alapvetően a fent említett négy eljárásra épül amelyek minden pedagógus számára ismertek, könnyen alkalmazhatóak, és a felnőtt oktatásának vázát is képezik. Napjaink hitoktatóinak azonban a modern, felgyor-

sult, hektikus környezetben élő fiatalokat kell elrepíteniük egy örök érvényű tanokat, általános erkölcsi értékeket közvetítő világba.

A tanítók és tanárok között, Isó Barbara (2011) szerint, a hitoktató van a legnehezebb helyzetben, a tanítás körülményeit figyelembe véve. Míg az iskolában oktatott tárgyak kötelezőek, a tantárgyi értékelés befolyásolja a továbbtanulást, addig a hittan, néhány egyházi iskolát kivéve tanórán, illetve iskolán kívüli elfoglaltság. Mivel nem kötelező a jelenlét, nem elegendő a tematikus óra megtartása, hanem meg kell küzdeni azért, hogy a következő alkalommal is visszajöjjenek a diákok. A hitoktató egyetlen eszköze, hogy olyan légkört teremtsen a foglalkozásokon, hogy a gyerekek szívesen, örömmel vegyenek részt rajta. Változatos, újszerű módszereket kell alkalmaznia, amelyek a gyermekek számára lehetővé teszik, hogy bármikor önállóan is bekapcsolódhassanak az ismeretszerzés folyamatába. Ezt kiegészíthetik a hittanfoglalkozáson résztvevők életkori sajátosságait figyelembe vevő, a tapasztalás lehetőségét biztosító, többfunkciós eszközök.

A hittanórákat didaktikailag hasonlóképpen kell felépíteni, mint az iskolai tanórákat, de emellett tartalmazniuk kell a rituálékhoz kapcsolódó mozgásos és zenés elemeket is. A résztvevők érdeklődését, akár kicsikről, akár felnőttekről van szó, fel kell kelteni, a kíváncsiságra és a megismerésvágyra alapozva. A folytonosságot a megszokott, állandó részek biztosítják, a kezdő és a záró imádságok, valamint az énekek és az áldás. Az állandó részek nyújtanak a gyermekek számára biztonságot - az otthonosság érzetét keltik. A szokatlan részek a meglepetést biztosítják, a folyamatos megújulást, melynek segítségével a résztvevők bővítik saját ismereteiket, gondolat-, és lelkivilágukat, és fenntartják a gyermekek érdeklődését is.

### **Alternatív módszerek a felnőttoktatásban**

A felnőttképzés célja a felnőtt személyiség gazdagodásának, differenciálódásának elősegítése, új ismeretek elsajátításával, a már meglévő képességek fejlesztésével, valamint újak kialakításával. A felnőttkori tanulás bonyolult, soktényezős folyamat. Az eredményes tanulás feltétele az érzékelési, a szóbeli kifejezési funkciók, a szellemi műveletek alkalmazása. A tevékenység eredményességének egyik kulcstényezője a motiváció, amely a hagyományostól eltérő oktatási módszerekkel fokozható. A csoportban történő tapasztaláson alapuló ismeretszerzés fokozza a tanulás utáni érdeklődést, sikerélményt biztosít, mely pozitív hatást gyakorol a tanulási szándéokra, a beállítódásra és az önbizalom erősödésére. Durkó (1999) szerint a felnőttkori tanulás eredményességét meghatározzák az öröklött adottságok is, amelyek a nevelés révén sajátos képességek, tehetséggé erősödhetnek. A változatos módszerek alkalmazása, a csoportban végzett tanulási tevékenység nagymértékben hozzájárul a tanulási képességek tehetséggé alakulásához felnőttkorban is (Durkó, 1999).

Halmainé (2012) azt írja, tévhit, hogy míg a közoktatásban egyre nagyobb létjogosultsággal rendelkeznek az alternatív módszerek, addig a felnőttképzésben erre egyáltalán nincs igény. A felnőtteknél még nagyobb szükség lenne arra, hogy a gyakorlati életben használható tudás birtokában jussanak, ez pedig a gyakorlatorientált, képességfejlesztő kurzusok segítségével biztosítható.

A hitoktató képzés során a hallgatók oly módon sajátítják el az alternatív módszertani ismereteket, hogy részt vesznek egyházi események, valamint egymáshoz szorosan kapcsolódó bibliai történetek projekttervének készítésében, lebonyolításában, értékelésében. Játszanak, illetve játékokat készítenek a hitéleti ismeretek közvetítéséhez és elsajátításának ellenőrzéséhez. Tanulják a kooperatív technikák alkalmazá-



sát, miközben ők is ilyen módon sajátítják el az új ismeretek. A hitoktatás módszertana szemináriumokon megszűnnek a tanulási folyamat passzív elszenvedői lenni, átérnek az aktív ismeretszerző, tanulást segítő szerepbe.

### **A játék szerepe a hitoktatásban**

A játék szó hallatán a gyermek jut eszünkbe, és a kicsik életéhez kapcsolódó sok színes tárgyi csoda, amely az anyagi világunk részévé vált az idők folyamán. A játék azonban nem csak a tárgy és nem kizárólagosan a gyermekekhez kötődik. A felnőtt lélek mélyén is ott rejlik a játék iránti titkos vágy, mivel a mindennapi taposómalom monotonosságából egy egészen másik világba képes áthelyezni a résztvevőit.

Benjamin Franklin szerint „A játék megolajozza a testet és a lelket.” A játéknak fontos szerepe van a gyakorlati életben, a pedagógiában és a pszichológiában egyaránt. Örömet okoz, észrevétlenül tanít, fejleszt, egy másik világba varázsol el, megszabadít a kötöttségektől, függetlenné tesz. Péter Beáta tanulmányában (2010) arra utal, hogy a játék és a vallás között rejtett egység van, amelynek az alapját a szabadság adja. A játék során alkalma nyílik minden korosztálynak az élettapasztalatok megszerzésére. A játék segíti a személyiség fejlődését, alakítja a lelket és a testet, megakadályozza az erőszakot, valamint a túlzásokra való hajlamot. Új dimenziókat, lehetőségeket tár fel a résztvevők számára, észrevétlenül biztosítja az utat és a módot az emberré váláshoz, amelyre a hétköznapi céltudatos tevékenység során nincsen lehetőség.

Játszani azonban nem tud mindenki, gyermekeknek és felnőtteknek is me kell tanulniuk konstruktív játék módját. A hittan foglalkozások során a játék lehetőséget nyújt, hogy a hitismeretek interiorizáldójanak. A játék által nyújtott lehetőségek segítségével élmény lesz a tanulás, miközben a gyermeket észrevétlenül nevelhetjük is. Az óvodás korosztálynál még nem beszélhetünk tudatosságától, viszont kiskisaklós kortól kezdődően fokozatosan egyre tudatosabbá válik a játéktevékenység, egyértelműen különbséget tudnak tenni a valóság és a játék által kialakult világ között (Péter, 2010).

Béndek Katalin két csoportra osztotta a hittanórán alkalmazható játékokat. Az elsőbe a hit tartalmához kapcsolódó tanuló játékok tartoznak, amelyeknek elsődleges célja az új ismeretek elsajátítása, illetve a már tanultak gyakorlása. A második csoportot a hittani ismeretektől független játékok alkotják, melyeknek célja a feszültség oldása, örömszerzés, illetve kapcsolat biztosítása az iskolai órák és a hittanóra között. A személyiségre gyakorolt hatás alapján megkülönböztethetünk kooperáló játékokat, amelyek nem tartalmaznak versengést; és konkuráló, ahol a játék végső célja a győzelem. Péter Beáta szerint (2010) a konkuráló játékot sem szabad kihagyni a hittanóráról, mert a gyermekeknek szükségük van arra, hogy megtanulják kezelni a vereséget is. Segítségét nyújtanak a résztvevőknek abban, hogy megismerjék képességeiket, és a vereséget kisebb csalódással tudják átélni.

A módszertani órák tapasztalatai azt mutatják, hogy a felnőttek is szívesen játszanak, szabályokat azonban sokkal nehezebben fogadják el, mint a gyermekek. Ugyanez tapasztalható a projektmunka során is, de ott az okozta a felnőttek számára a könnyebbséget, hogy önállóan alkothatták meg a szabályokat, a tervezés során csak saját maguk között kellett megállapodniuk a korlátokban.

## A projektpedagógia

A hazai szakirodalomban a projektpedagógia meghatározása meglehetősen sokszínű. Egyes szerzők pedagógiai irányzatnak tekintik, mások alternatív technikaként tartják számon, de oktatási stratégiának, és módszertani eljárásnak is gyakran nevezik. Olyan gyűjtőfogalom, amelybe beletartozik a projektorientált oktatás, a projekt módszer és a projektoktatás. A projektorientált oktatásnál egy pedagógus egy téma köré szervezi az ismereteket, és összekapcsolja a tananyagot a másik tárgyak ismereteivel. A projekt módszernél már több pedagógus dolgozik együtt a diákokkal, közösen dolgoznak fel egy komplex témát minden oldalról körüljárva. Ebben az esetben érvényre jut a tantárgyak közti integráció, de csak alkalmanként, nem rendszeresen oktatnak a tantárgyköziség szellemében. A legösszetettebb a projektoktatás, amikor is egy intézményen belül a szaktanárok összefogásának köszönhetően egész évben projektek keretében folyik az ismeretek közvetítése (Honfi – Komlódi, 2010).

A felnőttoktatásban az egyik legeredményesebben alkalmazható eljárás a projekt módszer. A pedagógus és a diákok közös tevékenységére épül, és alapja a problémamegoldás, a tapasztaláson alapuló öntevékeny ismeretszerzés. A hosszú időn át tartó megismerési folyamatot projektsorozatnak nevezzük (Martinkó:2010). A levelező oktatásban úgy valósítható meg, hogy a konzultációk alkalmával az első órán bevezető csoportmunka folyik: a téma kiválasztása, a célok meghatározása, a projektterv elkészítése, a feladatok kiosztása. Az előkészítő tevékenység a két találkozás közti időben történik, a hallgatók interneten tartják egymással a kapcsolatot és folytatják a munkát. A kivitelezésre, a projekt feladatok megvalósítására a következő személyes találkozás alkalmával kerül sor, míg a zárás, az ellenőrzés és az értékelés a befejező konzultáció alkalmával történik (Martinkó:2010).

Az egyházi ünnepekhez tartozó bibliai történetek feldolgozására kiválóan alkalmas ez a módszer, amely a résztvevők közös tevékenységén, közös munkáján és kreativitásán alapul. Az ismeretelsajátítás mellett a vizsgaszituációt is pótolhatja, és a vizsgázók számára élménnyé is teheti azt. Az első áldozás a gyermekek életében egy jelentős fordulópont, amely a fiatalok későbbi kapcsolatát a hittel döntően meghatározhatja. A próbatétel légköre is élménnyé alakítható egy projekt segítségével, amely során a vizsgázók nem csak hittani ismereteikről adnak számot, hanem személyiségük fejlődése és interperszonális kapcsolatuknak alakulása is nyomon követhető. A nevelés, a pozitív emberi kialakítása és erősítése nem csak a projekt módszer egyik célja, hanem a kooperatív technikák alkalmazásánál is érvényre jut.

## Kooperatív oktatás módszer

A kooperatív módszer a hagyományos tanárközpontú tanulási módszerrel ellentétben a tanuló aktív tevékenységére helyezi át a hangsúlyt az oktatási folyamatban. A módszer sikerének titka, hogy nem csupán egy oktatási célhoz, nevelési helyzethez, témához, tantárgyhoz alkalmazható, hanem a pedagógiai folyamatban bármikor, sokféle módon használható (Kagan:2009). A kooperatív technikák elsősorban páros vagy csoportmunkára épülnek, az optimális hallgatói létszám 4-6 fő. A résztvevők közös munkát végeznek, és egyaránt felelősek egymás tevékenységéért. A módszer alkalmazásának a tapasztaláson alapuló ismeretszerzés mellett, az intellektuális készségfejlesztésen túl, az együttműködési és szociális készségek fejlődésében van kiemelkedő jelentősége. A kooperatív oktatási módszer alkalmazása a felnőttek oktatásában a kezdeti szakaszban nehézségeket okozhat, mivel elidegenedő, önmenedzselő világunkban az emberek nehezen teremtenek kapcsolatot. A munkafolyamat során azon-

ban a közösen végzett tevékenység a felnőtt hallgatók számára is érdekessé válik. A csoport sikere az egyéni eredményektől függ, s ez motiválja, biztatja a többi csapatagot is (Martinkó, 2010a).

Kagan a kooperatív technikák összegyűjtése során több mint 200 féle struktúrát épített fel, amelyek mind egy-egy részképesség fejlesztését tűzik ki célul. A hitoktatásban a hitéleti ismeretek közvetítése által fontos feladatunk az interperszonális kapcsolatok fejlesztése. A módszerek kiválasztásánál elsősorban a csoportépítés, a szociális, a gondolkodási, a kommunikációs készségek fejlesztése szerepel az első helyen. A felnőttek körében a legkedveltebb technikák a gyermekek hitoktatásában is sikeresen alkalmazhatók a korosztályi sajátosságok figyelembe vételével: a kerekasztal egyetért, a beszélő korongok, előbb dicsérj, akkor adom, járd túl az eszén. A hitoktatás során, mivel a pedagógus is aktív résztvevője lehet a feladatoknak, olyan technikákat érdemes alkalmazni, amelyeket a tanár is szeret. A saját öröme kisugárzik a gyerekekre, és így ők is szívesebben fogják elvégezni a feladatokat.

A mise vagy istentisztelet időtartama egy kisgyermek számára elrettentő lehet, de a hitoktatók segítségével a prédikáció is interaktívvá tehető. A szertartás első részét követően a gyermekek külön terembe vonulnak, ahol a közvetítendő ismereteket külön foglalkozás keretében kooperatív technikák alkalmazásával sajátítják el, majd azt követően visszatérnek a záró részre. Így sokkal könnyebben történik a gyermekeknél a hitéleti szokások kialakítása, a később rendszeres templomba járás megala-  
pozása.

## Összegzés

A fentiekben csak néhány alternatív módszer került bemutatásra, de a sikerélményt nyújtó módszerek száma végtelen. A hitoktató hallgatók nem csak tanultak az új eljárásokról, hanem saját maguk is megtapasztalták a módszer előnyeit és nehézségeit mind a tanulói, mind pedig az tanári oldalról. A fenti módszerek kiemelkedő jelentősége, hogy észrevétlenné teszik a tanítás-tanulás folyamatát mindkét fél számára. Az ismeretszerzés örömforrássá válik, és sikerélmény biztosít. A tanulók nem csak új ismeretek birtokába jutnak, hanem folyamatosan fejlődik személyiségük is, reális önértékelés alakul ki bennük. A tanulók motiválására nem kell külön gondot fordítani, nem kell olyan erőltetetten megkomponálni, mint a hagyományos oktatási formáknál, mivel ezek az új öntevékeny módszerek maguktól, öntevékeny ismeretszerzéssel, állandó megújulással, változatossággal tartják fenn a résztvevők érdeklődését.

A pozitívumok mellett azonban bizonyos nehézségeket is meg kell említeni. A pedagógustól sokkal több tanórán kívüli felkészülést igényel, mint egy hagyományos tanóra. Ahhoz, hogy a tanár eredményesen tudja alkalmazni a tevékenykedtetésre épülő eljárásokat, jó szervezőkészséggel, komplex tárgyi tudással és széles látókörrel kell rendelkeznie.

Azok a hitoktatók, akik az alternatív módszereket a képzésünk keretében aktívan sajátították el a foglalkozások során, és nem csak előadás keretében ismerkedtek meg az új lehetőségekkel, szívesen és eredményesen alkalmazzák az új tanítási-tanulási módszereket a hitoktatói gyakorlatuk során – tehát láthatjuk, hogy a módszer valóban hatékony.

### Felhasznált irodalom

- Durkó Mátyás 1999. *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*, Budapest: Magyar Művelődési Intézet.
- Falus Iván 1998. *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Halmi, Csabáné 2012. *A felnőttképzés helyzetéről...* <http://www.hcsventura.hu/Flnttkpzs/Fkhelyzet.html> [2012. október 7.]
- Honfi Anita, Komlódi Nóra 2010. *Projektpedagógia*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Isó, Dorottya 2012. *Don Bosco módszerei a mai hitoktatásban*. <http://www.veszprem.hittan.hu/okuizsodora.htm> [2012. szeptember.4.]
- Kagan, Spencer, Kagan, Miguel 2009. *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet Kiadó.
- Martinkó József 2010a. *A felnőttképzés általános módszertana*. Kaposvár: Dávid Kiadó.
- Martinkó József 2010b. *Andragógiai didaktika*. Dávid Kiadó. Kaposvár: Dávid Kiadó.
- Péter Beáta 2010. *A játék helye a hitoktatásban*. <http://www.keresztenyszozszo.katolikhos.ro/archivum/2010/oktober/8.html> (2012.január 10.)
- Radnóti, Katalin 2008. *A projektpedagógia mint az integrált nevelés eszköze. Elméleti háttér és gyakorlati példák a módszer alkalmazására*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

## A kriminálandragógia szak bemutatása a felnőttképzési piacon

Sári Szilvia\*

A képzés megszervezésének célja az volt, hogy hivatalos, iskolarendszerű képzési szinten is megvalósuljon a kriminál andragógia gyakorlata, ami egy új, de gyorsan terjedő módja az andragógusi munkának. Az utóbbi időben elsősorban a BV intézetekben és rendvédelmi szervezeteknél sorra jelennek meg olyan tevékenységek és szervezetek, mint a kontroll, kockázat- és stresszmentesítés, konfliktuskezelés, külső és belső oktatás és művelődésszervezés. Ezek a tevékenységek és szervezetek nagy erőfeszítéseket tesznek a külső és belső kockázatok azonosítására. A képzés, amely nemcsak ezeken a szakterületeken dolgozók részére kíván segítséget nyújtani, de a vezetés különböző szintjén tevékenykedő vezetők számára is. Ennek az egyre fontosabbá váló tevékenységkomplexumnak a színvonalas ellátásához kíván segítséget nyújtani a képzés. Ez azt jelenti, hogy a nevelőtisztek az elitéltek mindennapjaiban aktívan, segítő szándékkal részt vesznek a személyre szabott fejlesztési programokban, valamint segítenek kialakítani a szabadulás utáni terveiket is. Egyszerre kell, hogy megvalósuljon a biztonsági feltételek megteremtése és a büntetés letöltetése, a szociális segítségnyújtás és ehhez kapcsolódó tevékenységi körök elvégzése, a munkáltatási – művelődési – szabadidős tevékenység irányítása, és a szervezetbeli menedzsment tevékenységek elvégzése. Ehhez nyújtunk segítséget a kriminálandragógia képzéssel.

A 80-as években, a politikai rendszerváltozásnak köszönhetően a hazai börtönügyi reformok is elindultak. Ezek nézőpontja<sup>1</sup> egyre inkább közeledett az európai normákhoz, a „Ne csak őrizd, gyűlöld is!” szellemiségétől megszabadulva. Ma már leginkább a skandináv – humanista, emberi jogi aspektusú – büntetés-végrehajtási intézetek szellemisége, valamint az USA intézményszerkezeti bv. modelljei a mérvadóak. Nem lehet elfelejteni azt a tényt sem, hogy a rendszerváltozás után a bűnözés ugrásszerűen növekedett és ez a tendencia a napjainkig sem mutat stagnálást, így egyre több típusú bv. intézet keletkezik, ezekhez pedig szükséges a kompetens szakembergárda „kinevelése”. „Az 1990-ben ismertté vált közvadas bűncselekmények abszolút száma az 1989. évihez képest 51,3%-al, az ismertté vált bűnelkövetőké pedig 26,2%-al emelkedett. Leginkább a vagyon elleni bűncselekmények száma nőtt, mintegy 65,5%-kal, az általuk okozott kár 154%-kal volt magasabb, mint 1989-ben.”<sup>2</sup>

---

\* Eötvös József Főiskola  
E-mail: sari.szilvia@ejf.hu

<sup>1</sup> Lőrincz József (2011): Börtönügyünk a rendszerváltozás időszakában. [http://www.bvop.hu/download/bortonugyi\\_szemle\\_2011\\_2.pdf](http://www.bvop.hu/download/bortonugyi_szemle_2011_2.pdf) (2012.05.25. 12:34)

<sup>2</sup> Tájékoztató a bűnözésről, 1990. év. Budapest, BM Adatfeldolgozó Szolgálat és Ügyészségi Információs Központ, 1991. 1-5. o.

Ezzel egy időben indultak fejlődésnek a bűnügyi tudományok is, mint a kriminológia, kriminalisztika, kriminálandragógia, büntetőpolitika, stb. A büntetőpolitika tudományának átalakítása volt ezek közül a legfontosabb feladat, hiszen ezek a szabályok döntöttek afelől, hogy hány fő érkezik a bv. intézetekbe, és egyáltalán milyen típusú intézményekre van szükség. 1995 után kezdett a kriminálpolitikai tudományterületen egységes koncepció és szakirodalom bázis kialakulni, jelenleg pedig a kriminálandragógia tudományterülete – sok más mellett – erősödik. A bűnügyi tudományoknak a büntetés-végrehajtás tudományos művelésével foglalkozó szektora az elmélet és a gyakorlat területén egyaránt nincs még a helyén. „A modernizáció gondolkörébe három, egymást kölcsönösen kiegészítő kérdéskör megoldása kívánkozott: – a büntetés-végrehajtásnak a jogállami kritériumoknak, valamint az európai normáknak és elveknek való megfelelése, – az igazságszolgáltatási rendszer punitivitásának mértéke (amit a fogva-tartottak létszáma jelez), továbbá – a fogvatartás tartalmi és tárgyi feltételei.”<sup>3</sup>

Az 1993. évi XXXII. törvény a fogvatartotti jogokat pontosította,<sup>4</sup> szélesítette és adaptálni igyekezett az európai börtönügy három alapelvét, a normalizálás, a nyitottság és a felelősség elveit, majd az Emberi Jogok Európai Egyezményének új irányelveivel<sup>5</sup> megerősödik a reform-folyamat. Láthatóan egyre nagyobb a hangsúly<sup>6</sup> az ehhez kapcsolható bv. marketingterveken és bv. médiakapcsolatokon is, amely a bv. intézetek és rendészeti szervek társadalmi nyilvánosság felé fordulását mutatja.

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

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

<sup>3</sup> Kerezi Klára – Dér Mária (1998): Mennyibe kerül a büntető igazságszolgáltatás, avagy az alternatív szankciók költsége. *Kriminológiai Tanulmányok*, XXXV. Budapest, OKKRI, 47-54. o.

<sup>4</sup> Lásd: Csóti András – Lőrincz József (1997): Jogharmozáció és nemzeti sajátosságok. *Börtönügyi Szemle*, 1997. 2. 35. o.

<sup>5</sup> Kiss Csaba (1990): A büntetés-végrehajtás feladatrendszerének változásairól. *Börtönügyi Szemle*, 1990. 2. 13. o.

<sup>6</sup> Farkas Ákos (1996): Kriminálpolitika. A büntetés-végrehajtással kapcsolatos társadalmi elvárások. *Börtönügyi Szemle*, 1996. 3. 1-12. o.

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

A Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokságával szintén személyes jó kapcsolatot ápolunk, így jöhetett létre a képzés, amelyben a BVOP számos vezérkari tagja vállalt oktatói szerepet, hiszen a tantárgyak nagyon speciális tudást igényelnek.

A BVOP szemlélete is változóban van, láthatóan egyre kreatívabb, rugalmasabb a társadalmi részvételt illetően, mind a kultúra, mind a képzések területén. Így magasabb minőségben, külső erőforrások használatával széleskörű munkát végeznek mind a rabok, mind a nevelőtisztek képzésének, nevelésének területén.

Ezt bizonyítja, hogy a BVOP 2012. május 20-án széleskörű megállapodást kötött az oktatási és tudományos együttműködés érdekében a Szent István Egyetemmel is. Az Állampusztai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet Művelési Csoportja és a kutyavezetők pedig bűnmegelőzési célú bemutatót tartottak, a Kecskeméti Humán Középiskola, Szakiskola és Kollégium felkérésére. De ezeken kívül számos kulturális-oktatási programról számolhatnánk még be.

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

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

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

A képzésre való jelentkezés feltételei: Bármely társadalomtudományos (Gazdálkodás- és szervezéstudományok, Közgazdaságtudományok, Állam- és jogtudományok, Szociológiai tudományok, Pszichológiai tudományok, Neveléstudományok, Sporttudományok, Politikatudományok, Hadtudományok, Multidiszciplináris társadalomtudományok) és bölcsészettudományok (Történelemtudományok, Irodalomtudo-

mányok, Nyelvtudományok, Filozófiai tudományok, Néprajz és kulturális antropológiai tudományok, Művészeti és művelődéstörténeti tudományok, Vallástudományok, Média és kommunikációs tudományok, Multidiszciplináris bölcsészettudományok) képzési területen, alapképzésben (BA/BSc) vagy a hagyományos főiskolai- és egyetemi szintű képzésben, szerzett végzettség és szakképzettség.

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

A minősítés feltételei a következők: Abszolutórium megszerzése: a tantervben előírt vizsgakövetelmények és gyakorlat teljesítése. Szakdolgozat: a szakirányú továbbképzés témaköréből megírt, alkotó jellegű szakmai dolgozat. Záróvizsga: a szakdolgozat megvédése. Záróvizsga eredménye: a szakdolgozat bírálatára és a szakdolgozat védésére adott érdemjegyek átlaga.

### 1. táblázat • A kriminálandragógia szak tanterve az Eötvös József Főiskolán

I. évfolyam		I. félév			II. félév		
Tantárgy		képzés			képzés		
Sorsz.	Neve	Óra-szám	Kredit	Vizsga jellege	Óra-szám	Kredit	Vizsga jellege
1.	Bevezetés a kriminálandragógiába	20	4	K			
2.	BV szervezet és menedzsment	16	4	K			
3.	Kockázatmenedzsment	24	5	K			
4.	A kriminálandragógia története	20	5	K			
5.	A börtönandragógia munkafolyamatai	20	5	GY			
6.	Kompetenciamenedzsment	16	4	GY			
7.	Kriminálpolitika és büntetőjog alkotás				16	4	K
8.	A kriminalisztika didaktikai és metodikai alapjai				16	4	K
9.	Komparatív kriminológia (krimináltaktika, krimináltechnika, kriminálmetodika)				16	5	GY
10.	Szervezeti kontroll rendszerek kialakítása és működtetése				16	6	K
11.	Csalás és szabálytalanságok				16	4	GY
12.	Belsőellenőrzési rendszerek				16	5	K
13.	Katonai andragógia				20	5	K
<b>Össz.:</b>		<b>116</b>	<b>27</b>		<b>116</b>	<b>33</b>	



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

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

### Felhasznált irodalom

- Csóti András – Lőrincz József (1997): Jogharmonizáció és nemzeti sajátosságok. Börtönügyi Szemle, 1997. 2. 35. o.  
 Farkas Ákos (1996): Kriminálpolitika. A büntetés-végrehajtással kapcsolatos társadalmi elvárások. Börtönügyi Szemle, 1996. 3. 1-12. o.

- Kerezsi Klára – Dér Mária (1998): Mennyibe kerül a büntető igazságszolgáltatás, avagy az alternatív szankciók költsége. Kriminológiai Tanulmányok, XXXV. Budapest, OKKRI, 47-54. o.
- Kiss Csaba (1990): A büntetés-végrehajtás feladatrendszerének változásairól. Börtönügyi Szemle, 1990. 2. 13. o.
- Lőrincz József (2011): Börtönügyünk a rendszerváltozás időszakában. [http://www.bvop.hu/download/bortonugyi\\_szemle\\_2011\\_2.pdf/bortonugyi\\_szemle\\_2011\\_2.pdf](http://www.bvop.hu/download/bortonugyi_szemle_2011_2.pdf/bortonugyi_szemle_2011_2.pdf) (2012.05.25. 12:34)
- Tájékoztató a bűnözésről, 1990. év. Budapest, BM Adatfeldolgozó Szolgálat és Ügyészségi Információs Központ, 1991. 1-5. o.

## **FELNŐTTKÉPZÉS ÉS RÉGIÓK**



## **„Valljuk meg...a falunak nem is igen van viszonya a könyvvel” Népkönyvtárügy a két világháború között**

**Belovári Anita\***

**Abstract** The threefold division of the area of culture could be seen as early as during the period of the nationwide spread of folk education in the first half of the 19th century. In addition to the areas of adult education and amateur arts, first proposals were made in the area of library issues, too. This counted as a crucial question not only in folk education but also in cultural affairs in the Reform Era, no wonder the first public and lending libraries were established to meet these newly evolved needs. Raising the reading culture of village population and organising village library stocks, however, remained out of focus. It is mostly due to high costs that there was no relevant change during the following hundred years even though there were benevolent ideologists and theorists who came up with suggestions from time to time to improve conditions.

Between the two world wars the primary target group of folk education was – in contrast with the urban orientation of the Monarchy – the rural agrarian population. This population’s levels of culture, material resources as well as cultural demands were very low. Although they were made a special focus by politics in terms of folk and adult education, they did not have their own circles of interests due to a lack of organic bottom-up development. Without doubt, this can also be attributed to material poverty, which, in turn, led to intellectual poverty. It is self-evident, though, that the issue of reading among village population was made a central issue by political focus. This raised not only quantitative but also qualitative questions. The question was not only how many books and publications would get to the agrarian population with lower levels of culture and education, but also which of these they would read and how a qualitative change could be reached in this respect.

In the first part of my lecture I will elaborate on the general frames of folk library issue of the period. Then I will present a concrete rural example, namely that of Somogy County, in order to point out the concrete events hidden behind the ideology. In my work I have used literature and archival sources.

**Keywords** Horthy-era • adult education • library

Bár a lakosság könyvtárral való ellátása már a 19. század első felében is élő igény volt, a falusi népesség műveltségének elősegítése az olvasásra nevelés segítségével,

---

\* Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar  
E-mail: belovari.anita@ke.hu

gyakorlati programmá a dualizmus idején válhatott. A népoktatás, amely lehetőséget nyújtott a „művelendő nép” számára magasabb képzettség megszerzésére hagyományos oktatási keretek között, illetve a műkedvelő mellett, amely a népnevelés kevésbé közvetlen formájaként a mentális körülmények feljavításán keresztül volt hivatva hatni a fejlődő néplelékre, az olvasás – könyvtár használat is megjelent a népművelési mozgalom ideológusainak gondolkodásában, mint az önképzés (mai szóval informális tanulás) optimális módszere. Eötvös József, aki nemcsak nagyszerű kultúrteoretikusként, hanem kultuszminiszterként gyakorlati téren is tevékeny személyként fogalmazott, e téren a következő véleményt vallotta: az állam, bár hatalmában áll sokat tenni a nevelés ügyéért, önmagában nem alkalmas a népnevelés hathatós fellendítésére, mert „*a népnek csak magának lehet önmagát nevelni*”.<sup>1</sup> Miniszterségének rövid ideje meggátolta széles körű lépések megtételében, de az általa is vallott eszme alapot teremtett a jövő kísérleteinek.

Az 1870-es években megszorodtak a népkönyvtárak felállítását ambicionáló törekvések. Dolinay Gyula író még lapot is indított a nemes cél előmozdítása érdekében, 1878-ban, Iskola és Népkönyvtár címmel. Beköszöntőjében így fogalmazott: „*Tanítsd meg a népet az olvasás iránti vágyra, kösd le érdeklődését, figyelmét jó olvasmányokkal: akkor a nép munkamentes idejét olvasással tölti el, mert a magyar nép okos, értelmes és józan. ...ha a nép olvasásvágyával rendelkezünk: úgy mi könnyebb, mint kezébe adni azon iratokat, melyekből megtanul helyesen gondolkodni...okvetlenül oda kell törekedni, hogy az iskolázás után a nép a szerzett alapokon magát tovább képezhesse...*”<sup>2</sup> Azaz a cél hármas: megtanítani a népet a szabadidő hasznos eltöltésére, a helyes gondolkozásra és lehetőséget teremteni számára a további művelődésre, s ezáltal a nemzet építő tagjává tenni, hiszen a „*nemzet fennmaradása kívánja ezt*.”<sup>3</sup>

1875-ben, Türr István vezetésével, létrejött a Népkönyvtárak Alapítására és Terjesztésére Alakult Központi Bizottság (később: Iskola és Népkönyvtárakat Terjesztő Bizottság).<sup>4</sup> Mind a bizottság, mind Dolinay egyetértett abban, hogy a fennálló körülmények között a legoptimálisabb lehetőség a népkönyvtárakat az iskolai könyvtárakkal együtt működtetni, ezáltal a felnőtt közönség számára is lehetővé vált volna a művelődés. A terv gyenge pontját, mint annyi más esetben a finanszírozás jelentette. A felmerülő ötletek: a tagok által fizetett hozzájárulás, a tanulók beiratkozási díjának ez irányú felhasználása, vagy a községek által fizetendő támogatás sem bizonyult járható útnak, mennyiségét tekintve pedig messze nem lett volna elegendő a fejlesztés ideális ütemű haladásához. Mint látni fogjuk, ez az alapvető probléma tárgyalt korszakunkban is aktuális és a fejlődést alapjaiban akadályozó tényező maradt.

A népkönyvtári szervezet a későbbiekben a Múzeumok és Könyvtárak Országos Tanácsa és Főfelügyelősége felügyelete alá került (ők is hozták létre), azonban az első világháború alatt felbomlott. Az állomány szétszóródott, a fejlesztés leállt. A Főfelügyelőség feloszlata után, 1922-ben, került a népkönyvtárügy az iskolán kívüli népművelés ellenőrzése alá. 1923-ban elhatározták az újjászervezést, amelyre anyagi okokból csak 1927-ben került sor.<sup>5</sup> Ebben az esztendőben 1510 könyvkollekciót<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Csapodi Csaba – Tóth András – Vértesy Miklós: Magyar könyvtártörténet.(1987.) <http://mek.niif.hu/03100/03159/html/csapod19.htm> [2009.06.04]

<sup>2</sup> Dolinay Gyula: Az iskolai és Népkönyvtár c. folyóirat programja. Iskolai és Népkönyvtár, 1878. 1. sz. 2-3. hasáb. In: A könyv és könyvtár a magyar társadalom életében. 1849-1945. Szerk.: Kovács Máté. Budapest 1970. 275. o.

<sup>3</sup> U. o.

<sup>4</sup> Csapodi – Tóth – Vértesy 1987.

<sup>5</sup> Csapodi – Tóth – Vértesy 1987

<sup>6</sup> 1934-ben 1629-re, 1938-ban 1910-re emelték a számot. (u. o.)

állítottak össze – a fedezetet a népszövetségi kölcsön nyújtotta. A településtípusok alapján 4 féle nagyságrendet állítottak fel:

1. nagy (nagyobb falvaknak, mezővárosoknak): 256 kötet
2. középkönyvtár (átlagos méretű községeknek): 171 kötet
3. kiskönyvtár: 144 kötet
4. tanyasi könyvtár: 136 kötet.<sup>7</sup>

Ezzel egyidőben külön szerv alakult a népkönyvtárak irányítására, a Vallás-Értekezési Minisztérium Népkönyvtári Bizottsága, amelynek tevékenysége – a népkönyvtári állományba alkalmas könyvek kiválogatása – a mozgalom egy másik problematikus pontjára irányítja a figyelmet, nevezetesen, hogy mit olvasson a nép.

Minden elemző számára egyértelmű volt, hogy mit ne olvasson: ponyvát! Veres Péter 1936-ban - már a népi írói mozgalom fénykorában - fogalmazta meg sarkalatosan véleményét, amely azonban a korábbi évtizedekre ugyanúgy érvényes: „*Valljuk meg őszintén, amikor a falu és a könyv viszonyáról volna szó, hogy a falunak nem is igen van viszonya a könyvvel...Hihetetlenül kevés könyvet vásárolnak falun, az is jórészt haszontalanság...a szórakoztatóipar termékei...*”<sup>8</sup> Azaz: ponyva! 1919-ben, a Néptanítók Lapjában, Árokháty Béla református lelkész ostromozta e témában a falu népét. Miután rámutatott, hogy a régebbi időkben ugyan kevesebbet olvasott a nép, de azt legalább a Biblia és egyéb istenes olvasmányok körében, most a nagyobb olvasottság több kárt okoz, mint hasznot. „...*bár maradt volna meg régi olvasmányai mellett csupán, bár inkább zárta volna el a maga szűknek látszó kulturvilágát, sem minthogy a ponyvairódalom, a szennyes napi sajtó, politikai, a pártpolitikai, az osztályharcot hirdető sajtó Cloaca Maximáján keresztül a nagyvárosi pornográfia destruktív irányzata mérgezzék meg a lelket!*”<sup>9</sup> A falu lelki üdvéért aggódó Isten embere itt nem kevesebbet állít, mint hogy nem olvasni még mindig jobb, mint „méréggel táplálkozni”, illetve a cikk további részében egyértelművé tette, hogy a falusiak számára egyértelmű iránymutatásra van szükség, a helyes olvasmányok kiválasztása érdekében. Nem próbálta megokolni, hogy mi vezetett idáig (eltekintve a sajtó romboló hatásától), ellentétben Veressel, aki másfél évtizeddel később, de hasonló állapotok felvillantása után három okot jelölt meg: az alacsony kultúrnyívót (mindenesetre is elgondolkodtató az iskolán kívüli népművelés látszólag sikeres korszakának fénykorában), természetesen a szegénységet, pénztelenséget, illetve az érdektelenséget („Mert volna itt olvasó, dacára szegénységnek és elmaradottságnak, ha az emberek értelmét látnák a művelődésnek és tanulásnak.”) Ez fájón egyértelmű kritikája a népművelési munkának.<sup>10</sup> Földes Ferenc másfelől közelített, de nem kevésbé borúlátóan: „*Időközönként harc indul a ponyva ellen, igyekeznek olcsó szépirodalommal pótolni. Az eredmény vajmi kevés. Nyilvánvalóan, hiszen az a gyógymód, mely a tüneteket akarja megszüntetni, nem pedig a betegség okát, nem szokott sok eredménnyel járni. Tévednek azok, akik azt hiszik, hogy a ponyva elterjedtségének elsőrendű oka az olcsóság. A kismizmizettségből, a szürkeségből az álmokba és izgalmakba menekül a kisember. A „modern” korban élő szegényeknek és kisembereknek olyan a ponyva, mint a kínai néptömegeknek az ópium.*”<sup>11</sup> Míg a népiek a jelenség feltárásával, az okok felmutatásával próbál-

<sup>7</sup> Fejes Erzsébet: Könyvtárak a Horthy-korszakban és a közművelődés c. folyóirat. [http://epa.oszk.hu/00000/00021/00318/pdf/MKSZ\\_EPA00021\\_1982\\_98\\_04\\_343-351.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00021/00318/pdf/MKSZ_EPA00021_1982_98_04_343-351.pdf). [2011.01.18]

<sup>8</sup> Veres Péter: A falu és a könyv. Könyves. Könyvkultúra és irodalom. 1936. 9-10- sz. 3-5. o. In: Kovács 1970. 416. o.

<sup>9</sup> Árokháty Béla: A falusi nép olvasmányai. Néptanítók Lapja. 1919. 45-52. szám. 11. o.

<sup>10</sup> Veres Péter: A falu és a könyv. Könyves. Könyvkultúra és irodalom. 1936. 9-10- sz. 3-5. o. In: Kovács 1970. 416-417. o.

<sup>11</sup> Földes Ferenc: Hogyan jut el az irodalom a szegény néprétegekhez? Földes Ferenc válogatott művei. Szerk.: Simon Gyula. Budapest 1957. 168-170. o. In: Kovács 1970. 410. o.

koztak helyes útra terelni az általuk is károsnak ítélt jelenséget, addig a hatalom képviselői – ahogy Földes helyesen illeti kritikával a tünetek, nem pedig a kiváltó ok elleni harcot – a felsőbb utasítások, a paternalista, gyámkodó – és nyilvánvalóan egyszerűbbnek, gyorsabbnak tekintett – megoldásokkal próbálkoztak.

Már Árokháty is kijelölte a „helyes” olvasmányok körét: a Biblia és egyéb vallásos témák, a gyakorlati élet beosztását elősegítő „naptár”, nemzeti és keresztyén erkölcsi szellemben, „nemzeti irodalmunknak legendás hőseinkről szóló elbeszéléseit, könnyebb súlyú népes történeti regényeit, történeti elbeszéléseinket, népies époszainkat kell népies formában, igen olcsó füzetekben részükre megközelíthetőkké tennünk”, „nemzeti nagy költőink” (Petőfi, Arany Tompa Vörösmarty elsősorban) művei, nótás könyvek a folklór mozgalom jegyében, „a prózában pedig egészen népies, regényes rajzokban kell odaadni népünk kezébe nemzeti történetünket, azok csodaszép, megkapó epizódjai”, népszerű ismeretterjesztő irodalom és „lexikon-féle kalauz” szerepeltek a felsorolásban. És megengedőleg a sajtó is, de csak akkor ha meg tud felelni, a kor és a haza követelményeinek, „legyen a magyar sajtó az, aminek indult, a keresztyén nemzeti eszme harcossal apostola.”<sup>12</sup>

Talán nem ennyire végletesen, de a népkönyvtári állományfejlesztés két világháború közötti felelősei többé-kevésbé követték ezt a hangvételt. A Népkönyvtári Bizottság 1928-ban kiadta az ajánlott művek hivatalos jegyzékét. Sokat elárul róla, hogy a költők közül nem kapott helyet Ady, Babits, Kosztolányi vagy Tóth Árpád. Mikszáth, Móricz ott volt, de csak nagyon csekély számú művel. A jobban preferált Jókai gyengébb alkotásaival szerepelt, a drámai irodalomból a népszínművek képviselték az előírtat. Az ismeretterjesztő részben 70 vallásos, de csupán 15 egészségügyi munka fért be, a filozófiát egyedül Kornis Gyula (a Bizottság elnöke) képviselte.<sup>13</sup> Schöpflin Gyula a *Nyugat*-ban közölt lesújtó kritikát, amelynek már a bevezetője is sokatmondó: „1927 óta állnak hivatalosan népkönyvtárak. Könyvjegyzékük két pírinyó füzetke: összevissza negyven oldal az egész... Most az a kérdés: ha már mennyiség szempontjából ilyen szigorúan ítélték eleve név és holtakká a könyveket (legalább a nép részére), vajon minőség szempontjából tényleg a színe-javát fölőzték e le.” Nos, kétséget nem hagyott felőle, hogy nem így történt. Sokallta – és nem megalapozottan drágállta – a népművelést népszerűsítő műveket, kifogásolta a szociálhigiénés kérdések alárendelését a puritán erkölcsösségnek, hiányolta közgazdasági és zenei műveket (a nótáskönyvek kivételével), kevesellte és minőségileg is kifogásolta a szépirodalmi műveket.<sup>14</sup>

A teljes képhez hozzátartozik, hogy a Népkönyvtárak mellett léteztek gazdasági könyvtárak is, amelyek alapítását a Földművelésügyi Minisztérium kezdeményezte 1925-től. Ennek a választéknövekedésnek azonban nem volt egyértelmű a haszna. Bár a könyvtárak egyesítése 1927-től napirenden volt, valójában inkább konkuráltak egymással, hátráltatták az optimális kihasználtságot.<sup>15</sup> A gazdasági könyvtárak szinte kizárólag mezőgazdasági témájú könyveket kínáltak olvasásra, és ezek fogyaszthatósága is megkérdőjelezhető volt. Egy korabeli kritika szerint: „a mezőgazdasággal és állattenyésztéssel foglalkozó, a gazdaemberek érdeklődésére számot tartható egyéb könyvek nagy részének tudományoskodó unalma, doktori disszertációs nehézsége”

<sup>12</sup> Árokháty Béla: A falusi nép olvasmányai. Néptanítók Lapja. 1919. 45-52. szám. 11-12. o.

<sup>13</sup> Csapodi – Tóth – Vértesy 1987

<sup>14</sup> [Schöpflin Gyula] Nagypál István: Népkönyvtárak. Nyugat, 1932. 22. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00546/17088.htm> [2009.06.04]

<sup>15</sup> Fejes Erzsébet: Könyvtárak a Horthy-korszakban és a közművelődés c. folyóirat. [http://epa.oszk.hu/00000/00021/00318/pdf/MKSZ\\_EPA00021\\_1982\\_98\\_04\\_343-351.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00021/00318/pdf/MKSZ_EPA00021_1982_98_04_343-351.pdf). [2011.01.18]



riasztólag hatott az olvasókra.” *A parasztság a közölt ismereteket elmaradt gazdaságában, kis parcelláján, rossz felszereléssel, pénz hiányában amúgy sem tudta hasznosítani.*”<sup>16</sup>

A népkönyvtárak országos elterjedtsége is hagyott kívánnivalókat maga után. „A népkönyvtáralapítási akció után az ország közel 3500 községéből 70% ellátatlan maradt.”<sup>17</sup> Csoda e, hogy a kortárs népművelési törvény után sóhajtott, amelytől az „országos hálózat céltudatos kiépítésér” remélte. S mivel ez egyelőre nem következhetett be, 1935-ben létrehozták a vándor-könyvtár intézményét,<sup>18</sup> ily módon sok népkönyvtárból vándorkönyvtár lett.

A Somogy megyei Iskolánkívüli Népművelési Bizottság jegyzőkönyveiben – a professzionalizálódással összhangban – a ’30-as évek második felében jelentek meg rendszeres beszámolók a népkönyvtári fejlesztésekről, és semmiben nem írta felül az országos tendenciákat.

1938-ban büszke kijelentés hangzott el a közgyűlésen: „Az utolsó három év alatt erőteljesen szorgalmaztuk a népkönyvtárak felállítását és szép sikerrel, mert már nincs Somogyban község, sőt iskolával bíró puszta sem, ahol legalább kisszámú könyvből álló népkönyvtár nem volna.”<sup>19</sup> Nyilvánvaló, hogy ez első hallásra roppant nagy sikernek tűnik, de érdemes megvizsgálni „legalább kisszámú” jelzőt. Nagy kérdés, hogy mennyire alacsony az a szám, ami még elfogadható volt, mint könyvtár. Meglepő adatokra bukkanhatunk. A következő évben új könyvtárszervezésekről adtak hírt (meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy ’38-ban állítólag már minden község és puszta a hálózat része volt): „Julius óta a következő helyeken szerveztünk új népkönyvtárakat: Saroltapuszta (7 kötet), Szomajom (25 kötet), Inke (13 kötet), Torvaj (25 kötet), Markóc (25 kötet).”<sup>20</sup> Nem kérdéses, hogy ezek a méretek sem a mai, sem a korabeli vélemények szerint nem közelítik meg egy használható könyvtár nagyságát. Úgy tűnik – talán éppen a jól mutató statisztikai kimutatások érdekében – a népkönyvtárak számának minél szélesebb körben való kiterjesztése erőteljesebben preferált cél volt, mint a – kézenfekvőbbnek tűnő és talán eredményesebb – meglévő állományok fejlesztése. Noha az utóbbiak elégtelen voltára érkeztek panaszok. Bolhóról érkezett a következő jelzés: „Az olvasók nagyon hálásak, szeretnek olvasni, de azt lehet mondani, hogy a meglévő könyveket már mind kiolvasták, tehát könyvtárgyarápításra szorul, ami nagyon nehéz dolog, tekintve azt, hogy semmiféle alkalmas mód erre nem kínálkozik.”<sup>21</sup> A panasz mellett azonban van egy dolog, amelyet feltétlenül Bolhó javára kell írunk. Itt állítólag szerettek (?) olvasni. Ez nem csupán a már ismertetett országos véleményeknek mond ellent, de a melléte szereplő többi jelentésnek is. Ezért óhatatlanul felmerül az emberben a kétség a bolhói jelentéstévő teljes őszintesége felől. Bár az ellentmondás nem teljes, előfordulhat, hogy az olvasók valóban megfogalmazták ezt a véleményt, de a falu összlakosságához képest hányan olvastak? Földes Ferenc sommás véleményt fogalmazott meg erről: „A szegényparasztság nem olvas. A Népművelési Bizottság létesít „népkönyvtárakat” és közkönyvtára-

<sup>16</sup> Simándi Béla tanító 1933-as kritikáját közli: Csapodi – Tóth – Vértesy 1987

<sup>17</sup> Fejes Erzsébet: Könyvtárak a Horthy-korszakban és a közművelődés c. folyóirat. [http://epa.oszk.hu/00000/00021/00318/pdf/MKSZ\\_EPA00021\\_1982\\_98\\_04\\_343-351.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00021/00318/pdf/MKSZ_EPA00021_1982_98_04_343-351.pdf). [2011.01.18]

<sup>18</sup> Bisztray Gyula: A falusi népkönyvtárak. Magyar Könyvszemle, 1937. II. füz. 112-118. o. In.: Kovács 1970. 519. o.

<sup>19</sup> SML IV. 405. Somogy vármegye alispánjának iratai. b. közigazgatási iratok, 6101/1939. I. csomó. Érkezési iktatószám: 6101/8/1938.

<sup>20</sup> SML IV. 405. Somogy vármegye alispánjának iratai. b. közigazgatási iratok, 6101/1939. I. csomó. Érkezési iktatószám: 6101/1-1939.

<sup>21</sup> SML IV. 405. Somogy vármegye alispánjának iratai. b. közigazgatási iratok, 6101/1939. I. csomó. Érkezési iktatószám: 6101/8/1938.

kat, de ezeket főként a kisbirtokos parasztság élvezi.”<sup>22</sup> A további vélemények szerint alkalmasint igaza volt.

Felsőszentmárton: „A könyveket leginkább a leventék, és fiatalabb gazdák veszik igénybe.”

Szentborbás: „A felnőttek nem igen olvasnak, az iskolások és a leventék.”

Ha mégis olvastak, árulkodó, hogy mit (szemben a népnevelők igényeivel):

Pat: „Sajnos a gazdasági vonatkozású könyvek iránt nem érdeklődnek.”

Somogyféhéregyháza: „...szívesen olvastak, azonban csak szépirodalmi, elbeszélő tárgyú mesekönyveket. Humoros írásokat, egyéb nem érdekelt.”

Vése: „Mesés könyveket olvastak a legszívesebben.”

Kivadárpuszta: „...különösen elbeszélések és hasonló tárgyú könyvek kedvelték.”<sup>23</sup>

Ezek szerint, elsősorban azok a korosztályok olvastak, amelyekre a köz- vagy az iskolán kívüli oktatás (és itt a leventemozgalom is számottevő befolyásoló tényezőt jelent) még befolyást tudott gyakorolni, illetve a kissé jobb anyagi körülmények között élő, ezáltal maguknak viszonylag magasabb kulturális nívót megengedő (és megengedhető) kiscgazda népesség, amelynek arányszáma azonban Somogyban – a már elemzett körülmények miatt – alacsony volt.

Tartalmát tekintve vezettek az elbeszélő műfajok, közöttük is a könnyebb műfajok. A központi szándék éppen ezeket próbálta legjobban befolyásolni, határok közé szorítani, így nem meglepő, hogy az olvasási kedv ily módon csorbul.

Ha azonban a fejlesztés mégis felmerült, erősen kérdéses volt a finanszírozás kérdése. Kézenfekvőnek látszik a VKM támogatása. Erre kétségkívül történtek kezdeményezések, de nem a megfelelő mértékben és néha meglepő formában. Szintén 1938-ból származik a következő jelentés: „...a VKM ez év folyamán 264 drb. Szent István<sup>24</sup> könyvet küldött az egyik alkalommal, másik alkalommal pedig az általa megszervezett és fenntartott népkönyvtárak részére 1864 könyvet...Ezekből a könyvekből bizottságunk terjesztés és értékesítés céljából átvett, azaz megvásárolt 570 drb.-ot 25 fillérjével...”<sup>25</sup> Tehát az állománygyarapítás módszereibe belefért a népművelési bizottságok számára bizományosi rendszerben leküldött könyvek terjesztése, ami magától értetődően nem jelentett nagy segítséget, hiszen az ellenértéket elő kellett teremteni, erre pedig nem sok mód nyílt.

Ahogy a műkedvelőről szóló fejezetben is utalok rá, gyakran alkalmazott módszer volt a pénzügyűjtésre az amatőr színelőadás megrendezése a könyvtárak céljaira. Erről árulkodik az alispántól származó – főszolgabíróknak és Kaposvár polgármesterének szóló – leirat:

„A nagyméltóságú Vallás és közoktatásügyi Miniszter úr 77300/1933 VII.a.főoszt.számú rendelettel a vármegyei népművelési bizottsággal közli, hogy az állami költségvetés útján a községi népkönyvtárak további létesítése, a meglévőknél továbbfejlesztése módjában nem áll, egyben a népkönyvtár hálózat fokozatos kiépítését a vármegyei és a helyi népművelési bizottságokra bizza, utasítván őket, hogy erre a célra bizonyos összegeket használjanak fel.

<sup>22</sup> Földes Ferenc: Hogyan jut el az irodalom a szegény néprétegekhez? Földes Ferenc válogatott művei. Szerk.: Simon Gyula. Budapest 1957. 168-170. o. In: Kovács 1970. 411. o.

<sup>23</sup> SML IV. 405. Somogy vármegye alispánjának iratai. b. közigazgatási iratok, 6101/1939. I. csomó. Érkezési iktatószám: 6101/8/1938.

<sup>24</sup> Szent István Társulat által kiadott könyvek.

<sup>25</sup> SML IV. 405. Somogy vármegye alispánjának iratai. b. közigazgatási iratok, 6101/1939. I. csomó. Érkezési iktatószám: 6101/8/1938.

*Nem tartom megengedhetően, hogy e címen, a községek a községi költségvetésben újabb terheket vállaljanak magukra, - de viszont a népkönyvtárak szervezéséről és fejlesztéséről gondoskodniok krll. Ugy látom, hogy a községek népkönyvtár céljaira rendezendő műkedvelő előadások, kulturesték és ünnepélyek útján szolgálhatják e nemes és fontos kulturcél, felhivom tehát, hogy a helyi népművelési bizottságok vagy azok megbízottjai által a népkönyvtár létesítése vagy a meglévőnek gyarapítása érdekében évenként egyszer táncmulatsággal egybekötött műkedvelői színműelőadásra minden illeték és bélyegdíjtől mentesen, teljesen ingyen engedélyt adjon, hogy ezáltal tiszta maradvány biztosítsák.*<sup>26</sup>

Talán kissé terjedelmesnek tűnik az idézet, de a tartalma igazolja a beemelését. Először is tartalmazza azt a roppant fontos információt, hogy a VKM 1938-ban gyakorlatilag kivonult a népkönyvtár fejlesztésből, a megyei és helyi bizottságok hatáskörébe utalva azokat, amelyeknek azonban már eddig sem volt anyagi fedezetük erre a munkára, s éppenséggel a minisztériumtól várták a segítséget. Mivel a községi pénztárakban erre már nem volt pénz, alternatív megoldásként a már bevált műkedvelő kerülhetett elő. Különösképpen alkalmas volt a pénzgyűjtésre, amennyiben – az egyébként igen megterhelő – költségektől mentesítették. Kérdéses azonban, hogy a falusi népesség milyen mélységben volt alkalmas jótékonykodásra. Az ezévi jelentés szerint az „...év folyamán összesen 18 helyen rendeztek műkedvelői előadást a népkönyvtár fejlesztésére. Az így befolyt összeg 328 P. 64 fillér. Ezen az összegben vásárolt könyvek száma 89 db.”<sup>27</sup> Azaz községenként kb. 5 db. könyv. Ez kiábrándító eredmény, és rámutat, hogy e módszer sem tudott csodát tenni, egy ennyire költségigényes és állandó fejlesztést igénylő területen.

A fentiek alapján nem túlzás állítani, hogy a népművelés 3 fő ága – a népoktatás, a műkedvelő és a népkönyvtár – közül ez utóbbi volt a legproblémásabb. Nem túl népszerű és kihasznált jellegén túl nyomasztólag hatott a fenntartókra a magas költség-szükséglet és az állandó fejlesztési igény. Ugyanakkor – a megtett erőfeszítések ellenére – a fejlődés soha nem volt elég látványos, a szervezők számára lehetetlennek tűnhetett elérni az optimális állapotot. Az optimális állapot amúgy is nehezen volt körülírható, hiszen a népkönyvtári hálózatot már a létrehozásakor alapvető és polémiát keltő körülmények között teremtették meg. Az anyagi szabályozatlanság, a tartalmi összetétel, az elégtelen mennyiségi adatok és az olvasási kedv felkeltésének megoldatlan feladata mind olyan problémák voltak, amelyek kezdettől fogva elhibázottnak tekinthetők és nem is történt kísérlet a kiigazításukra.

## Felhasznált irodalom

- [Schöpflin Gyula] Nagypál István: Népkönyvtárak. Nyugat, 1932. 22. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00546/17088.htm> [2009.06.04]
- A könyv és könyvtár a magyar társadalom életében. 1849-1945. Szerk.: Kovács Máté. Budapest 1970.
- Árokháty Béla: A falusi nép olvasmányai. Néptanítók Lapja. 1919. 45-52. szám.
- Bisztray Gyula: A falusi népkönyvtárak. Magyar Könyvszemle, 1937. II. füz. 112-118. o. In.: Kovács 1970.

<sup>26</sup> SML IV. 405. Somogy vármegye alispánjának iratai. b. közigazgatási iratok, 6101/1939. I. csomó. Érkeztetési iktatószám: 16513-12/1938.

<sup>27</sup> SML IV. 405. Somogy vármegye alispánjának iratai. b. közigazgatási iratok, 6101/1939. I. csomó. Érkeztetési iktatószám: 6101/8/1938.

- Csapodi Csaba – Tóth András – Vértesy Miklós: Magyar könyvtártörténet.(1987.)  
<http://mek.niif.hu/03100/03159/html/csapod19.htm> [2009.06.04]
- Dolinay Gyula: Az iskolai és Népkönyvtár c. folyóirat programja. Iskolai és Népkönyvtár, 1878. 1. sz. 2-3. hasáb. In.: Kovács 1970.
- Fejes Erzsébet: Könyvtárak a Horthy-korszakban és a közművelődés c. folyóirat.  
[http://epa.oszk.hu/00000/00021/00318/pdf/MKSZ\\_EPA00021\\_1982\\_98\\_04\\_34\\_3-351.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00021/00318/pdf/MKSZ_EPA00021_1982_98_04_34_3-351.pdf). [2011.01.18]
- Földes Ferenc: Hogyan jut el az irodalom a szegény néprétegekhez? Földes Ferenc válogatott művei. Szerk.: Simon Gyula. Budapest 1957. 168-170. o. In: Kovács 1970
- Veres Péter: A falu és a könyv. Könyves. Könyvkultúra és irodalom. 1936. 9-10- sz. 3-5. o. In: Kovács 1970.

## Idegen nyelvi kompetencia-elvárások és -igények az Észak-alföldi és Észak-magyarországi régióban

Mohácsi Márta\* – Spiczéné Bukovszki Edit\*\*

**Abstract** Languages play a prominent role in the cooperation of European citizens, as all of them contribute to the great variety of the European Union and at the same time they are necessary tools to create a European unity. Language knowledge significantly promotes the competitiveness of employees and thereby the prosperity of the European economy. On the other hand it is outstandingly important because it increases the tolerance between cultures. The continuous changes require quick reactions from everybody and strengthen the roles of information and knowledge. In our lecture and analysis we asked the leaders of ventures, who are close to the higher education in the North-Hungarian Plain and North-Hungarian regions, about the role of languages considering their importance, motivation, and the way they can be taught and learnt. The aim of the empirical research is to point out the expected language competences, the harmony of foreign language competence in workplaces increasing the competitiveness of society. Employers continually demand from employees to be able to learn and acquire new skills quickly and to be able to adapt to new challenges and conditions. The competences have five components: knowledge, skills, self-evaluation, personal features and motivations. The questions of the measuring tool relate to the improvable knowledge, skills and personal features which are at the level of mind. The analysis of the questionnaire was carried out in SPSS data base. According to our opinion the knowledge of humans and their personal competence are in strong connection. The experience and the acquired knowledge as competence can be effective only when it comes out in the completed work and activity.

**Keywords** foreign-language • competence • region

### 1. Magyarok nyelvtudása az Európai Unióban

Az Európai Unió különböző etnikai, kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező európai polgár hazája. Támogatja a népek nyelvi sokszínűségét, a saját anyanyelv szabad használatát. Fontosnak tartja, hogy a tagállamok között szoros integráció alakuljon ki. Jelmondata: „Egyesülni a sokféleségben”. Bízta és támogatja a nyelvtanulást, ami

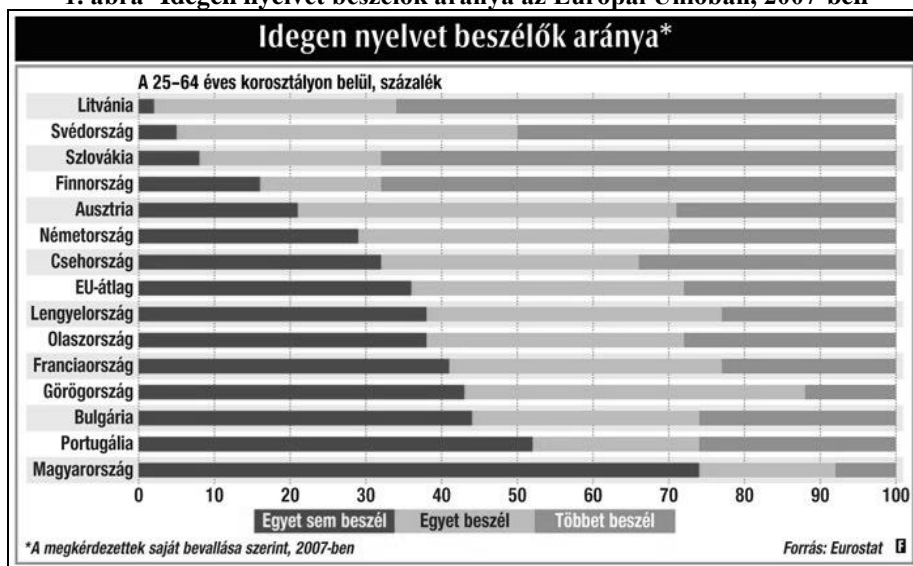
---

\* Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kar  
E-mail: martamohaci@gmail.com

\*\* Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központ  
E-mail: spicze.edit@gmail.com

lehetővé teszi az egyes polgárok közötti kommunikációt<sup>1</sup>. Az Európai Unió statisztikai hivatalának felmérése szerint 2007-ben a magyar lakosság háromnegyed része semmilyen idegen nyelvet nem beszélt (1. ábra). Az Európai Unió célkitűzése két idegen-nyelv ismerete. A Nemzeti Alaptanterv nyelvpolitikája ehhez nagyban hasonlít: „az anyanyelvén kívül további két nyelven tudó, nyitott, toleráns állampolgárookra van szükség, akik használható szintű nyelvtudásuk segítségével képesek külföldön idegen nyelven tanulni, munkát vállalni, és nyelvtudásukat személyes szükségleteikre, szakmai fejlődésük érdekében hatékonyan használni.”<sup>2</sup> Az Európai Bizottság 2006-ban végzett Eurobarométeres felmérése szerint az Unióban élő polgárok többsége anyanyelvén kívül 38 %-ban beszél angolul. Ezt követi a német (14%) és a francia (14%), majd a spanyol és az orosz nyelv (6-6%).

**1. ábra • Idegen nyelvet beszélők aránya az Európai Unióban, 2007-ben**



Forrás: Eurostat

Az Európai Bizottság akcióttervet dolgozott ki, melyet egy konzultáció követett és egy brüsszeli konferencia zárt. A konferencián a következő javaslatokat fogadták el. Anyanyelv plusz két idegen nyelv elsajátítása; ösztönzés az egész életen át tartó tanulásra; nélkülözhetetlen nyelvi készségek elsajátítása a középiskolában; a felsőoktatásban tanuló hallgatók számára lehetőséget adni, hogy legalább egy félévet külföldön tanulhassanak idegen nyelven; biztosítani kisgyerekkortól, hogy élvezzék a soknyelvűség előnyeit; az angol nyelv nem elég, fontos, hogy széles körben tanuljanak nyelveket; a nyelvtanárok és a nyelvtanulók mobilitásának elősegítése; a nyelvtanítás színvonalának emelése; hatékony mechanizmusok bevezetése, melyek által a nyelvvizsgák átláthatóbbá válnak; minden ország térképezze fel saját nyelvi szükségleteit, határozza meg saját nyelvpolitikáját; nyelvtanárok képzése, továbbképzése külföldön; olyan rendszer kidolgozása, ami által a nyelvtudást objektíven lehet mérni; nyelvbarát környezet, közösségek kialakítása.<sup>3</sup> A legutóbbi európai dokumentumok a többnyel-

<sup>1</sup> [ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275_hu.pdf)

<sup>2</sup> <http://www.matud.iif.hu/2011/09/04.htm>

<sup>3</sup> [www.nefmi.gov.hu/europai-unio.../idegennyelv.../akcioterv-magyar](http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio.../idegennyelv.../akcioterv-magyar)

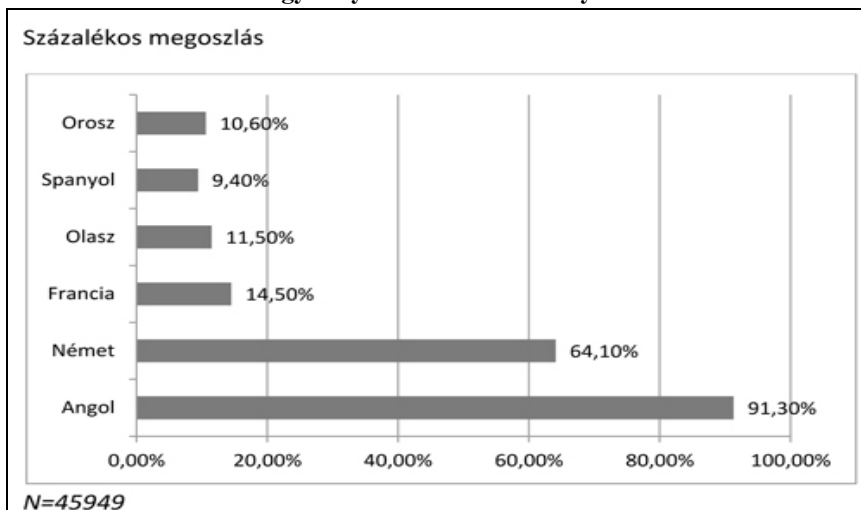
vűség eléréséhez három alapelvet fogalmaznak meg: (1) a nyelvtanulás élethosszig tartó folyamat, amely (2) igen korai életkorban kezdődik, és (3) a megvalósításához célszerű a tartalomalapú nyelvtanításból adódó lehetőségek kiaknázása.<sup>4</sup>

Magyarországra a soknyelvű, multikulturális Európában az egynyelvűség jellemző. Az idegennyelv-tudás terén különböző történelmi, társadalmi, oktatási okok miatt hatalmas lemaradásunk van a többi Uniós államhoz képest. A Nemzeti Alaptanterv nyelvpolitikájának alapelvei egybeesnek az európai trendekkel, az utóbbi időben egyre több projekt irányul a nyelvtudás fejlesztésére.<sup>5</sup>

Általános iskolában kötelezően egy nyelvet oktatnak. Az ezredfordulóig a német, majd az angol volt a legnépszerűbb. Középiskolában kezdik meg a diákok a második nyelv tanulását. A rendszerváltás előtt angolt tanultak második idegen nyelvként legtöbbször, majd az orosz eltörlését követően Shakespeare anyanyelve átvette a vezető szerepet. Ezt követi a német, a francia és az orosz. A közoktatás keretein belül a nyelvtanulás ingyenes. Az iskolai idegennyelv-oktatás azonban nem elég kielégítő azok számára, akik a nyelvvizsga minél korábbi megszerzésére törekvensznek. A felső tagozatos általános iskolások és a középiskolás korosztály az iskolai nyelvtanítással párhuzamosan kezdett el magántanárhoz, illetve nyelviskolába járni. A fizetős formák közül a rendszerváltás után a magánnyelviskolák szolgáltatásait vették igénybe, de manapság az egyéni nyelvtanítást részesítik előnyben. Jelenleg minden negyedik nyelvtanuló magántanár segítségével fejleszti nyelvi készségeit. Amíg a legtöbb középiskolás magántanárhoz jár, a nyelviskolai oktatást inkább a 20-24 évesek, a felsőoktatásban tanuló hallgatók preferálják.<sup>6</sup>

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók körében is az angol áll a vezető helyen. Nagy részük - 91 százalékkal - már alapfokú angol nyelvtudással kezdi meg felsőoktatási tanulmányait. A megkérdezett hallgatók 60 százaléka beszél németül. A többi nyelvet - a franciát, az olaszt, a spanyolt és az orosz - jóval kevesebben sajátították el alapszinten. A hallgatók 10-10 százaléka (2. ábra).

2. ábra • Az egyes nyelvet beszélők aránya a felsőoktatásban



Forrás: felvi.hu, hallgatók 2011. kutatás

<sup>4</sup> A New Framework Strategy for Multilingualism: Commission of the European Communities, Brussels.

<sup>5</sup> [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban\\_nyelvtanitas-03\\_nikolov\\_marianne](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban_nyelvtanitas-03_nikolov_marianne)

<sup>6</sup> <https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi.../DL.php?f=19median>

A nyelvtanítás a felsőoktatásban nem kötelező, de néhány intézmény ingyenesen, vagy részben támogatott formában lehetőséget ad rá. A legtöbb oklevél megszerzéséhez legalább egy nyelvvizsga szükséges. 2009-ben a végzősök negyede nem kapott diplomát a nyelvvizsga hiánya miatt.<sup>7</sup> Egyre több felsőoktatási intézményben elvárás, hogy a felvételizők rendelkezzenek nyelvvizsgával. A 2010-es felvételi eljárás során az Educatio Nonprofit Kft. összesítése szerint a felvételizők 53%-a semmilyen nyelvvizsga bizonyítványt nem tudott felmutatni. A nyelvvizsgával rendelkező felvételizők 34 százalékának középfokú, 11 százalékának felsőfokú bizonyítványa van.<sup>8</sup>

Nagyobb szerepet kap a nyelvismeret a felsőoktatási tanulmányok idején, mert a törvény a diplomát akkreditált nyelvvizsgához köti. Az utóbbi időben számtalan egyetemi és főiskolai oklevél nem került kiadásra nyelvvizsga hiány miatt.

Több tízezer hallgató nem kaphatott oklevelet, nyelvvizsga hiány miatt, ezért a Parlament Oktatási Bizottsága átmeneti megoldást keresett. Kidolgozott egy engedélyt, az úgynevezett „nyelvvizsga-amnesztiát”, ami lehetővé teszi a volt hallgatók számára, hogy 2013 és 2016 között nyelvvizsga nélkül is átvehessék diplomájukat. A felsőoktatási intézmények szenátusai döntenek el, hogy engedélyezik-e intézményükben a könnyített diplomaszerezési feltételeket vagy nem. Az „amnesztia” azokra vonatkozik, akik 2013-ig államvizsgáznak és az abszolválást követő három évben nem tudják bemutatni nyelvvizsga-bizonyítványukat. A három évet kötelező kivárni. Ezek szerint aki 2012 nyarán államvizsgázik, nyelvvizsga nélkül leghamarabb 2015-ben kaphatja meg diplomáját. Az amnesztia viszont nem jelenti azt, hogy semmilyen nyelvtudást nem kérnek a hallgatóktól. Az oklevél átvételének van egy feltétele: a hallgatóknak le kell tenniük egy, a felsőoktatási intézmény által szervezett idegen nyelvi vizsgát.<sup>9</sup>

## 2. Kompetenciaigények – elvárások

A latin *competentia* szó eredeti jelentése kettős: hozzáértés, alkalmasság és illetékesség jogosultság. *Competens* az a személy, aki adottságai -képességei, készségei, motivációi-, és szerzett tudása -tanulása, képzése- révén bizonyos teljesítményre alkalmas. A kompetencia funkcionális kapcsolatban van azzal a teljesítménnyel, amelyre vonatkozik.<sup>10</sup> A kompetenciák egy személy alapvető meghatározó jellemzői, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony kiváló teljesítménnyel.<sup>11</sup> A kiválóan teljesítők személyiségjellemzője, pontosabban az egyén olyan tulajdonsága, amely nélkülözhetetlen egy munkakörben vagy szerepben hatékonyan nyújtott teljesítményhez.<sup>12</sup>

Az 1950-es években Avram Noam Chomsky amerikai nyelvészprofesszor alkotta meg és vezette be a nyelvészetbe a kompetencia és performancia fogalmát. A kompetencia a beszélő nyelvtudását, a performancia a konkrét helyzetben történő tényleges nyelvhasználatot jelenti.<sup>13</sup> A nemzetközi mérési folyamatok, elsősorban a PISA vizsgálatok a kompetencia fogalmának újraértelmezésében is jelentős szerepet játszottak. A műveltség és kompetencia fogalmak élesen elkülönültek.<sup>14</sup> Az oktatási folya-

<sup>7</sup> [www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel310031.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel310031.pdf)

<sup>8</sup> [http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/aktualis/jelentkezesok\\_nyelvvizsgaja?printMode=true](http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/aktualis/jelentkezesok_nyelvvizsgaja?printMode=true)

<sup>9</sup> <http://eduline.hu/cimke/nyelvvizsga+amnesztia>

<sup>10</sup> [www.wikipedia.hu](http://www.wikipedia.hu)

<sup>11</sup> Boyatzis, R.E. 1982: *The competent Manager: A model for effective performance*, Wiley, N.Y.

<sup>12</sup> Klemp, G.O., McClelland, D. C.: 1986: *What characterizes intelligent functioning among senior managers? Practical Intelligence*. Cambridge University Press

<sup>13</sup> Chomsky, N., 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

<sup>14</sup> Csapó, Benő: 2004 *Tudás és iskola. A tudás és a kompetenciák*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 41–55



matban is jelen van a kompetencia fogalma. A Közös Európai Referenciakeret értelmezésében: A kompetencia nem más, mint azon formális források ismerete, illetve használatukra való képesség, amelyekből helyesen megformált, értelmes mondanivaló alakítható ki és állítható össze. A KER szerint a nyelvhasználók és nyelvtanulók a különböző kommunikációs helyzetekben a feladatok és tevékenységek elvégzéséhez számos olyan kompetenciát alkalmaznak, amelyek korábbi tapasztalataik során alakultak ki és tovább fejlődnek a kommunikációs eseményekben való részvétel során. A KER a kompetenciákat két csoportba sorolja: általános kompetenciák és kommunikatív nyelvi kompetenciák.<sup>15</sup> A kompetencia definícióját illetően nincsen egységes álláspont, lehetetlen a különböző szemléleteket és nézeteket összehangoló, egységes definíciót alkotni.<sup>16</sup> A kompetencia kutatások fellendülésének egyik oka, hogy a téma differenciált megközelítésére alkalmas szaktudományok egyre több fajta kompetenciát tartanak számon. Az OECD szerint a legfontosabb munakhelyi kompetenciák a következők: csapatmunkára való képesség egy közös cél elérése érdekében; vezetői képesség; motiváltság és pozitív hozzáállás a feladatokhoz; tanulási képesség, fejleszthetőség; problémamegoldó képesség; hatékony kommunikáció a kollégákkal és az ügyfelekkel; elemzési készség. Az egyén szintjén maradv a kompetenciáknak öt összetevőjét határozhatjuk meg. Ismeretek, tudás; készségek, jártasságok; önértékelés, szociális szerepek; személyiségvonások, motivációk.

### 3. Az Észak-alföldi és Észak-magyarországi régió gazdasági, társadalmi háttere

A régió fogalmát használó tudományok sajátosan lehatárolt, környezetétől elkülönülő területi egységként kezelik a régiót, amelyet a lokális és a globális szint között helyeznek el. Egy régióhoz tartozó területet a társadalmi-gazdasági folyamatok széles körét átfogó, soktényezős kohézió, az itt élő lakosság érzékelhető regionális identitástudata, valamint valós önállóságú regionális intézmények rendszere fog tartós egységbe.<sup>17</sup> Az Észak-alföldi régió Magyarország és a természetföldrajzi nagytáj, az Alföld északkeleti részén fekszik, s hosszabb határszakaszokon Ukrajnával és Romániával, illetve rövid néhány kilométeres szakaszon Szlovákiával határos. Az ország területének egyötödét (19,1%), népességének 15,2 %-át magában foglaló régió fekvését, adottságait és jövőbeni lehetőségeit tekintve föltöbb ellentmondásos helyzetben van. Az Észak-alföldi régiót három megye, Jász-Nagykun-Szolnok, Hajdú-Bihar, és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye területe alkotja. A régió három megyéjében 389 település található (Hajdú-Bihar 82, Jász-Nagykun-Szolnok 78, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében pedig 229)<sup>18</sup>

A munkanélküliségi ráta 2010-ben továbbra is az Észak-alföldön és az Észak-magyarországi régióban a legmagasabb. Valamennyi régióra jellemző, hogy bővült a főiskolát vagy egyetemet végzett munkanélküliek száma. A diplomás munkanélküliek száma egy év alatt a központi régióban és Észak-Magyarországon nőtt leginkább. A gazdasági kényszer okozta létszámleépítés helyett vagy mellett a szervezetek az utóbbi években kiterjedtebben alkalmazták a részmunkaidős foglalkozást. 2010-ben a nem teljes munkaidőben alkalmazásban állók száma Dél-Dunántúlon növekedett a legnagyobb ütemben, és a közép-magyarországi, észak-alföldi bővülés is meghaladta az

<sup>15</sup> Közös Európai Referenciakeret 2002: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg.

<sup>16</sup> Hoffmann, T. 1999: The meanings of Competency. *Journal of European Industrial Training* (23) 6, pp. 274-275.

<sup>17</sup> Süli-Zakar, István 2010: A Partium régió esélyei a csatlakozás után. In.: Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Center for Higher Education Research and Development Hungary, Debrecen 15-24 p.

<sup>18</sup> Baranyi, Béla 2003: Az Észak-alföldi régió bemutatkozik. In: Magyarország régió. Csiszér Bt. Debrecen

országos átlagot. A részmunkaidősök alkalmazásában állók aránya az alföldi régióban volt a legszámtovább, ahol minden hetedik-nyolcadik alkalmazott nem teljes munkaidőben dolgozott.<sup>19</sup>

#### 4. Empirikus vizsgálat

Kvantitatív kérdőíves vizsgálatot végeztünk az Észak-alföldi és az Észak-magyarországi régióban. A felsőoktatáshoz közel álló vállalatok vezetőit kérdeztük meg a leggyakrabban használt idegen nyelvekről, a felvett munkavállalók idegen nyelv tudásáról, fejlesztési lehetőségéről. A vállalatvezetőktől arra is kerestük a választ, hogy mely idegen nyelvet tartják fontosnak és az elvárt munkahelyi kompetenciák számukra milyen fontossági sorrendet jelentenek. A kvantitatív (kérdőíves) vizsgálatot akkor végzünk, ha a kutatás előzetesen rögzített, jól behatárolt változókkal dolgozik; a vizsgálatban központi szerepet játszik a mérés; az általánosíthatóság érdekében viszonylag nagy elemszámot vizsgálnak; a kutató és a vizsgálati személyek közötti szerepviszony formális és egyértelműen aszimmetrikus.<sup>20</sup> A minta elemszáma N=516. A kérdőívek feldolgozása SPSS programmal történt.

##### 4.1. A teljes mintára vonatkozó eredmények

A felmérés során megvizsgáltuk, hogy mely területeken kell a munkatársaknak a leggyakrabban idegen nyelvet használniuk. A válaszadók elsőként jelölték meg a napi kapcsolattartást, az ügyfelekkel kapcsolatos megbeszéléseket és a tárgyalásokon való részvételt. A munkaerőpiac szereplői szinte nap, mint nap szembesülnek az ügyfelekkel és a partnerekkel való kommunikációban az idegen nyelvtudás szükségességével. A sikeres munka egyik alapja már hazánkban is a tárgyalóképes, magabiztos idegennyelv-ismeret. A tárgyalóképes idegennyelvtudás növeli a külkereskedelmi kapcsolatok kialakulásának lehetőségét is (3. ábra).

A munkaterületek idegen nyelv használata a vállalkozások típusaként eltérő képet mutat. Az állami intézményeknél a pályázatok készítése a legfontosabb feladat. A hivataloknál és a gazdálkodási szervezeteknél a pályázatok írása, készítése és a szakmai, üzleti levelek, jelentések, feljegyzések írása mellett a tárgyalásokon való részvétel és az ügyfelekkel kapcsolatos megbeszélések állnak az első helyen a munkafázisoknál leggyakrabban használt idegen nyelv kategóriában (4. ábra)

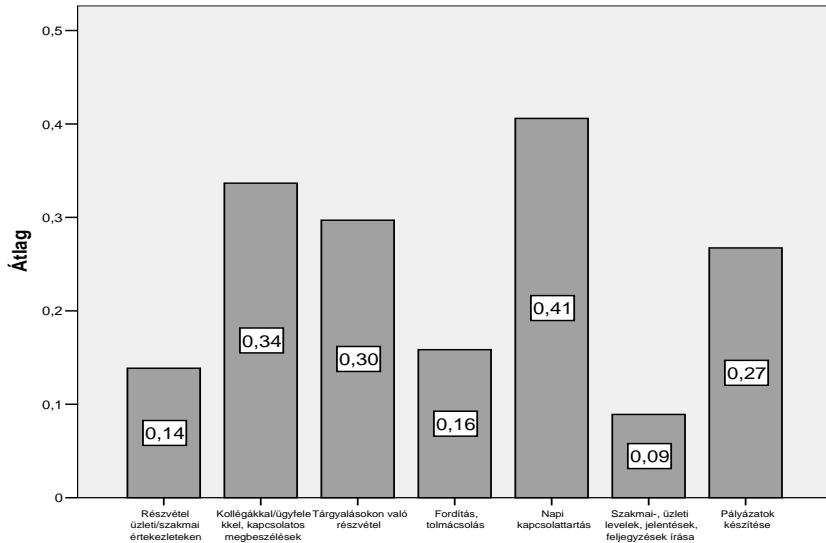
Az idegen nyelvi készségek fejlesztése a munkavállalói mobilitás és az EU gazdasági versenyképessége szempontjából is fontos. Empirikus vizsgálatunk során arra is kerestük a választ, hogy a munkavállalók idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztését, milyen továbbképzésekkel lehetne elősegíteni. A megkérdezett vállalkozások fele inkább a munkavállalói önálló nyelvi képzést preferálja, így elvárja munkavállalóitól, hogy fejlessze, képezze magát, és rendelkezzen a munkájához szükséges kompetenciákkal. A cégen belüli képzés, mint lehetőség kevésbé szerepel a vállalkozások körében. Véleményünk szerint a nyelvi kompetenciafejlesztés, mind a munkáltató, mind pedig a munkavállaló részéről szükségesek. Fontosnak tartjuk azokat a motivációs elemeket, amelyekkel a meglévő lehetőségeket jobban ki tudják használni. A nyelvi kompetenciafejlesztés a társadalmi mobilitás mellett, a munkahelyek megtartására is ösztönöz. A munkavállaló biztonságérzete nő így nagyobb eséllyel pályázhat a számára megfelelőbb munkahelyre, mert a feladatait magasabb szinten képes ellátni (5. ábra)

<sup>19</sup> KSH 2011. július

<sup>20</sup> Szokolyszky, Ágnes: 2004 Kutatómunka a pszichológiában. Osiris Kiadó, Bp.

### 3. ábra • Munkával kapcsolatos idegennyelv-használat

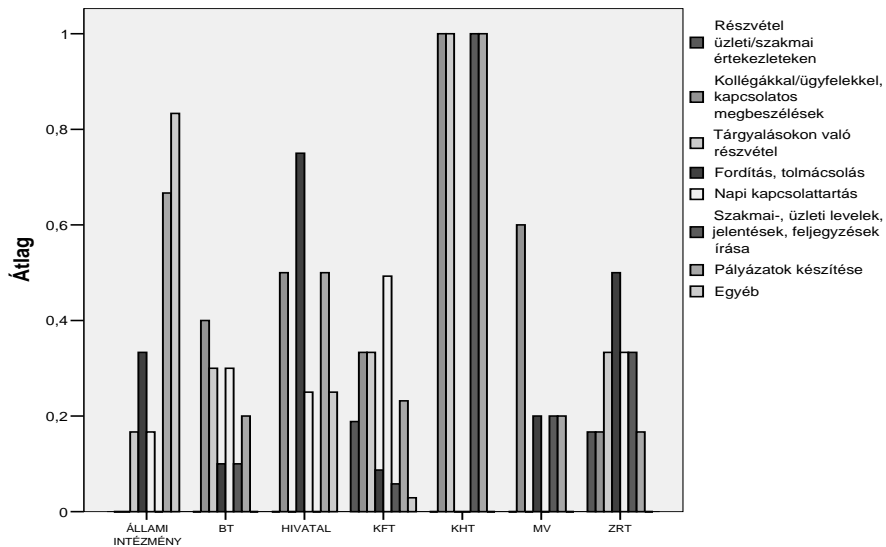
**A munkával kapcsolatos feladatok közül mely területeken kell a munkatársaknak a leggyakrabban idegen nyelvet használniuk?**



*Forrás: saját vizsgálatok alapján SPSS.*

### 4. ábra • A munkával kapcsolatos idegennyelv-használat

**A munkával kapcsolatos feladatok közül mely területeken kell a munkatársaknak a leggyakrabban idegen nyelvet használniuk?**

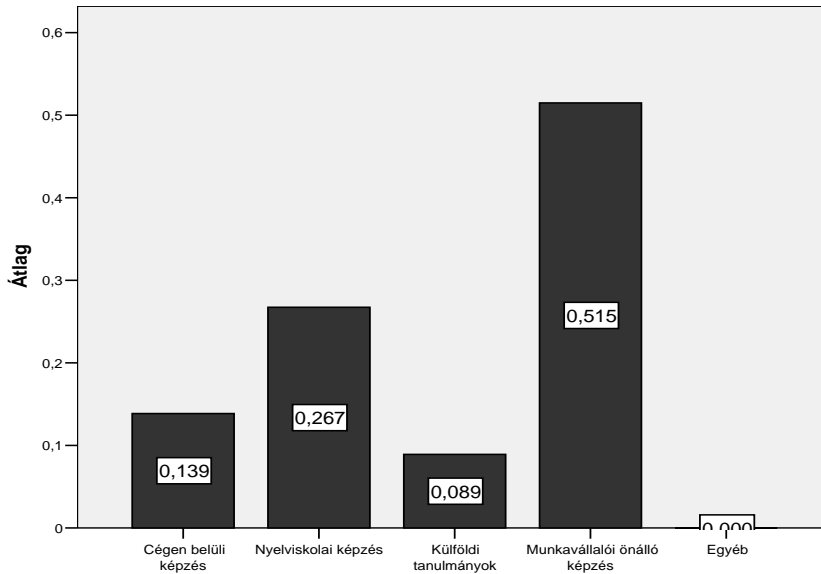


**A vállalkozás típusa**

*Forrás: saját vizsgálatok alapján SPSS.*

### 5. ábra • Nyelvi kompetenciafejlesztés

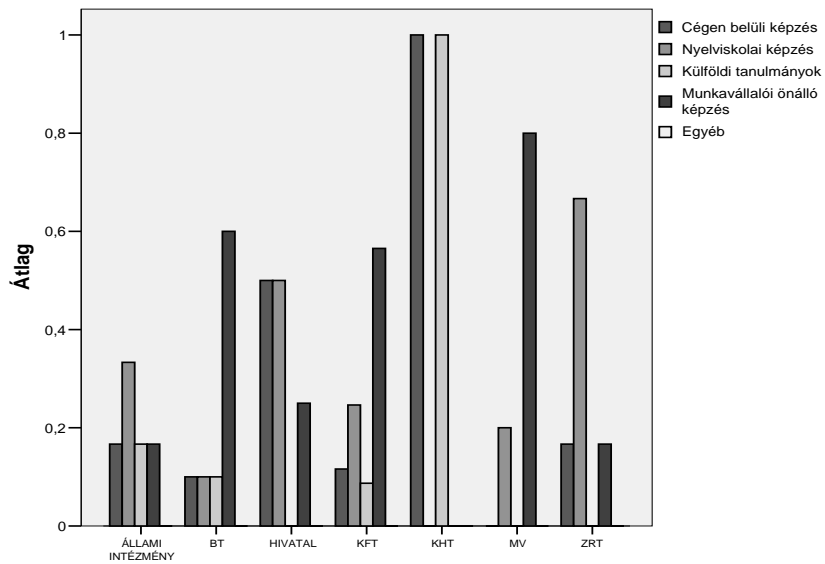
A munkavállalók nyelvi kompetenciáinak fejlesztését, milyen továbbképzésekkel tartaná hatékonynak?



Forrás: saját vizsgálatok alapján SPSS.

### 6. ábra • Nyelvi kompetenciafejlesztés

A munkavállalók nyelvi kompetenciáinak fejlesztését, milyen továbbképzésekkel tartaná hatékonynak?



A vállalkozás típusa

Forrás: saját vizsgálatok alapján SPSS

A munkavállalók nyelvi kompetenciáinak továbbfejlesztését a vállalkozások vezetői a vállalkozások típusa szerint a következőképpen értékelték. Az állami intézmények vezetői a cégen belüli képzést preferálják. Az egyéni vállalkozóknál, bt-nél, kft-nél a munkavállaló önálló nyelvi képzése áll az első helyen. A hivatalok és a részvénytársaságok a nyelviskolai képzést helyezik előtérbe. A munkavállalók képzettségi szintje a sikeres helytállás, rendkívül tudásintenzív cselekvést igényel. Erre pedig a munkavállaló kiterjedt általános és specifikus tanulmányok, tréningek sikeres elvégzése után tehet szert (6. ábra).

A teljes minta eredményeit vizsgálva a keresztábra -kontingencia-tábla- azt mutatja, hogy a teljes mintából milyen fontossági sorrendet tudunk megállapítani. A kommunikációs készség a legfontosabb azt követi a problémamegoldó készség, az informatikai ismeret, az idegen nyelvi ismeret, a szervezési képesség, a motivációs képesség, a csapatmunkában való aktív részvétel. A sort az előadói képesség, és a csapatépítő képesség zárja (1. táblázat).

**1. táblázat • Munkavállalóktól elvárt munkahelyi kompetenciák átlaga, szórása**

	átlag	szórás
problémamegoldó készség	,57	,497
szervezési képesség	,38	,487
motivációs képesség	,25	,434
csapatépítő képesség	,05	,218
csapatmunkában való aktív részvétel	,12	,325
kommunikációs készségek	,58	,495
idegen nyelvismeret	,41	,494
előadói képesség	,11	,313
informatikai ismeret	,56	,498
egyéb	,01	,100

*Forrás: empirikus vizsgálat alapján saját szerkesztés*

A csapatépítő képesség és a csapatmunkában való aktív részvételben a vállalkozások méretüktől függetlenül megegyeznek, hogy fontos elvárt munkahelyi kompetencia. Az elvárt munkahelyi kompetenciák közül a közepes méretű vállalkozásoknál magasabb az elvárás szint (csapatépítő készség, csapatmunkában való aktív részvétel, idegen nyelvismeret, problémamegoldó készség, kommunikációs készség) ezzel szemben a kisebb létszámú vállalkozásoknál magasabb az igény (előadói képesség, szervezési képesség, informatikai ismeret).

## 5. Összefoglalás

A kölcsönhatások körforgásának szabályai a nyelvtanulásra is érvényesek. A „várakozás-valencia” modell<sup>21</sup> szerint a tanulásból remélt előnyök adják az energiát az

<sup>21</sup> Howard, K. W. 1989: A comprehensive expectancy motivation model: Implications for adult education and training. Adult Educ. Q. 39. 4.

egyén viselkedéséhez, az eredmények várható értéke ad irányt a viselkedésnek, a viselkedés és a remélt kimenetek között pedig kapcsolat alakul ki a tanulás által. Semmi nem tudja hatékonyabbá tenni a nyelvtanulást, mint a motiváció, és a remélt előnyök. Amennyiben a munkavállalók jobb munka vagy jövedelem lehetőségét látják a nyelvtanulás eredményeképpen, az ösztönzőleg hat rájuk.

Az elmúlt évtizedben felértékelődött a hatékony idegennyelv-tudás. Ebben minden bizonnyal szerepe van a gazdasági kapcsolatok szélesedésének, az ország nyitottabbá válásának, az Európai Unió tagságának. A most felnövő korosztályok egyre nagyobb hányada kezd rendelkezni jó színvonalú idegennyelvtudással. Mindezek ellenére sokak véleménye szerint az iskolai idegennyelv-oktatás csak keveseket juttat el a kívánatos nyelvtudáshoz.<sup>22</sup> Szomorú, hogy az EU-statisztikákban állandóan azzal szembesülünk, hogy utolsók vagyunk mind az ismert nyelvek számát, mind pedig a szintjét tekintve. A diploma már egy nagyon késői időpont ahhoz, hogy a nyelvvizsgát megköveteljük. Az lenne az ideális, ha a felsőoktatásba nem kerülhetne be olyan, aki középfokú szinten nem ismer legalább egy világnyelvet, elsősorban az angolt.<sup>23</sup>

Összességében elmondható, hogy a kompetenciák hatással vannak a munkakör valamely területére, korrelálnak a hatékony munkateljesítménnyel, mérhetőek és fejleszthetőek. Ezért a kidolgozott kompetencia modellek segítik az objektív kiválasztási rendszerek kidolgozását, a teljesítményértékelő rendszer megalkotását, típusának és felépítésének meghatározását.

---

<sup>22</sup> [http://www.felvi.hu/hallgatoknak/karrier/diploma\\_nyelvvizsga\\_nelkul](http://www.felvi.hu/hallgatoknak/karrier/diploma_nyelvvizsga_nelkul)

<sup>23</sup> [http://eduline.hu/erettsegi\\_felveteli/2011/4/12/20110412\\_nyelvvizsga\\_felveteli\\_2016\\_hoffmann](http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2011/4/12/20110412_nyelvvizsga_felveteli_2016_hoffmann)

## A Hajdú-Bihar megyei felnőttképzés történelmi, társadalmi, gazdasági háttere

F. Joó Anikó\*

**Abstract** This study has been written with the aim of providing an overall picture of the historic, social and economic background affecting adult education in Hungary in general and in Hajdú-Bihar county in particular. Based on the literature of the field we have made an attempt to describe and analyse statistical data in order to attract attention to the phenomenon that plays a significant role in adult education and promotes the integration of disadvantaged groups.

The aim was to provide a diagnosis and a starting-point for a project in which Debrecen Reformed University of Theology and the Christian University of Partium were involved. The long term aim of the project was to promote the integration of disadvantaged people in the region, while a more immediate aim was to establish a joint adult education centre which provides further training for adult education experts.

On the basis of these aims in the study the economic, social and demographic characteristics of the region are described. After analysing the marginal situation of the ethnic minority and the disabled, we reveal the distinctive characteristics of adult education and the opportunities of disadvantaged groups. The challenges of adult education, the problem of globality and locality and the significance of lifelong learning are also discussed.

**Keywords** social • economic • background • disadvantaged groups • adult education

Tanulmányomban a Hajdú-Bihar megyei felnőttképzés helyzetét meghatározó történelmi, társadalmi és gazdasági háttér feltárására és elemzésére vállalkozom. A téma szakirodalmából merítve statisztikai adatok segítségével az országos, illetve regionális mutatók kontextusába helyezve mutatom be azokat az adatokat, amelyek a megye felnőttképzését meghatározzák és jellemzik, illetve azokat a lehetséges megoldásokat, amelyek a felnőttek képzését, a hátrányos helyzet felszámolását, a munkaerő-piaci esélyek növelését elősegítik.

A 90-es évek első felében még úgy tűnt, hogy a harmadfokú képzése a jövő. A 21. század második évtizedének elejére a kérdés differenciáltabb lett. A harmadfokú képzés tömegessé vált és feltűnt a képzésnek egy új fokozata, a felnőttoktatás.<sup>1</sup>

---

\* Debreceni Református Hittudományi Egyetem  
E-mail: anijo@kfrtkf.hu

A fejlett ipari országokban a gyorsan változó gazdasági, társadalmi, politikai kihívásoknak való megfelelés igénye életre hívta az élethosszig tartó tanulás koncepcióját, amelynek jegyében, intrinzik módon is motiválva, a felnőtt lakosság több mint fele vesz részt évente valamilyen képzésben.<sup>2</sup>

A felnőttképzés nálunk elsősorban a leszakadók, az elmaradók, szocializációs zavarokkal küzdők felzárkóztatásának a programja, de ennek a területnek egyre inkább fel kell készülnie arra, hogy a már jelen lévő problémák másik elemét is „orvosolni” tudja. Nevezetesen, a „rossz” szakmát, az elhelyezkedésre alkalmatlanná váló, az elhelyezkedést nem biztosító végzettséget korrigálja, kiegészítse az átképzések, továbbképzések útján.

### Munkaerő-piaci esélyek

Az egyének munkaerő-piaci esélyeiben az iskolai végzettség a legmeghatározóbb. Az iskolai végzettséggel szoros pozitív kapcsolatban áll a jövedelem alakulása és ugyanilyen szoros, de negatív előjelű kapcsolatban a munkanélküliségi mutatók. A Központi Statisztikai Hivatal adatainak elemzéséből egyértelműen kiderül, hogy a végzettség növekedésével nő a foglalkoztatottak aránya. A 2011-ben országosan foglalkoztatott 3.781.200 főnek csupán 2 ezreléke a befejezetlen általános iskolával rendelkező, míg közel 11%-a, azaz több mint ötvenszerese a befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkező. A szakiskolát vagy szakmunkásképzőt végzettek a foglalkoztatottak közel 30%-át adják, az érettségizettek 34%-ot, a főiskolai végzettséggel rendelkezők 14%-ban, az egyetemi diplomával rendelkezők pedig közel 10%-ban képviseltetik magukat.

Más megközelítésben, míg a befejezetlen általános iskolával rendelkezőknek csupán 11,6%-a volt foglalkoztatott 2011-ben, ez az arány a befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkezők körében 26,9%, több mint kétszerese az előző csoportnak. A szakiskolát vagy szakmunkásképzőt végzettek, illetve érettségizettek foglalkoztatási aránya közel hatszorosa, míg a főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkezőké hétszerese a 8 általánosnál alacsonyabb végzettségűeknek. Mindkét megközelítés a befejezetlen 8 általános iskolai végzettséggel és a csupán 8 általános iskolai végzettséggel rendelkező csoportok marginális munkaerő-piaci helyzetére mutat rá.<sup>3</sup> Az alacsony iskolai végzettség gyakran a fizikai munka lehetőségével és alacsony bérekkel jár együtt. A szellemi munka alapfeltételeként jelenik meg az érettségi. Mindennapi tapasztalat, hogy az egyszerű értelmiségi munka betöltéséhez is egyre inkább felsőfokú végzettséget követelnek meg a munkaadók, ami a felsőfokú végzettséggel rendelkezők magas számából adódik.

A statisztikai adatok szerint a nők alacsonyabb arányban találnak munkát, mint a férfiak. 2011-ben a 15-64 éves népesség foglalkoztatási rátájának országos átlaga 55,4% volt, amely a következőképpen oszlott meg a két nem között: férfiak 60,4%, nők 50,4%. Az iskolai végzettség emelkedésével a lakosság körében – az érettségizettek aránya a 2000-es 50,6%-hoz képest 2011-ben 64,4% volt, az oklevelet szerettek aránya pedig ugyanebben az időszakban 17,7%-ról 30,3%-ra növekedett – azok a csoportok, amelyek a tankötelezettség alacsonyabb fokán hagyták el az iskolát, kike-

<sup>1</sup> Kozma Tamás Kozma, Tamás 2000. *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. [Educatio füzetek sorozat 227. kötet.] Budapest: Oktatókutató Intézet.

<sup>2</sup> Belanger, Paul 1999. A felnőttoktatás új politikai környezete. In: *Educatio*, tavaszi szám, 108-114. p.

<sup>3</sup> A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_qlf007.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf007.html)



rültek a munkaerőpiacról. Megjegyzésre méltó, hogy a befejezetlen általános iskolai végzettséggel és általános iskolai végzettséggel rendelkezők között a munkanélküliek aránya annak ellenére, hogy az iskolai végzettség szerinti összehasonlításban a legmagasabb (44,1% és 24,5%), nem olyan kirívó, mint amennyire alacsony a foglalkoztatottak száma. Ez azzal magyarázható, hogy körükben a nyugdíjasok aránya igen magas, akik szintén nem foglalkoztatottak.<sup>4</sup>

A gazdasági, társadalmi fejlődés tendenciájának következménye a társadalom szerkezetének fokozatos átalakulása, a foglalkoztatási struktúra megváltozása, a szolgáltató szféra előtérbe, túlsúlyba kerülése. A gazdaság, a társadalom, ilyen módon történt átalakulása az oktatás átalakulását, a felsőoktatás előtérbe kerülését eredményezte, a felsőoktatás expanzióját hozta magával. A korosztályos ifjúság egyre nagyobb része került/kerül be egyetemekre, főiskolákra.

Magyarországon egyes társadalmi csoportok, elsősorban a romák és a megváltozott munkaképességűek különösen érintettek a munkaerő-piaci hátrányok által, illetve esetükben a hátrányok gyakran halmozottan jelentkeznek. A megváltozott munkaképességűek munkaerő-piaci jelenléte csekély. A mindenkori kormányok támogató szándéka ellenére foglalkoztatásuk számos akadályba ütközik. Mind a munkaadók fogadókészsége, mind a munkafeltételek, mind a munkavállalók mentális felkészültsége gátat képeznek.

### **A térség gazdasági, társadalmi mutatói. Hajdú-Bihar megye helyzete**

Hajdú-Bihar megye az Észak-alföldi Régióban, az ország keleti részén, a román határ mentén helyezkedik el. A megye, a régió kiemelt jelentőségű települése Debrecen, amely az ország második legnagyobb városa, itt él a megye lakosságának közel 40%-a. A város nemcsak a régió, hanem a Tiszántúl gazdasági, kulturális, szellemi központja. Oktatási intézményei, egyeteme országos jelentőséggel bírnak, több mutató szerint az ország legnagyobb egyeteme. Az oktatási struktúra teljes kiépítettsége jellemző. Egyeteme a város legjelentősebb foglalkoztatója, a diákok száma megközelíti a 30 ezret.

A régióra, a megyére az országban egyedül jellemző, hogy kistérségei közül egyetlen kistérség sem kapta meg a dinamikus fejlődő kategóriába sorolást. A 23 kistérség közül fejlődő 3, felzárkózó 3, stagnáló 8, lemaradó 9. Ezek a számok is jelzik, hogy a régió és benne Hajdú-Bihar megye az ország hátrányos helyzetű területe, különösen a határ menti települések osztoznak a hátrányban, a súlyos és mélyszegénységben. A régiók fejlettsége a kistérségek súlyozott faktorszámára és az egy lakosra jutó GDP szerint a régió az utolsó, a 7. helyen áll a 7 régió között. Hajdú-Bihar megye valamivel enyhíti a negatív képet, mert a kistérségi mutató szerint a 11., az egy főre jutó GDP szerint a 9. helyen áll a 20 megye között. A 2012-es adatok szerint a GDP elmarad az országos átlagtól, annak mindössze 73,1%-a.

A megye a városiasodást illetően fejlettnak mondható. A 82 település közül 21 városi rangú, a városok népességének az aránya meghaladja a 80 %-ot. A települések 12%-a tartozik a régióba, az elmaradott települések 15 %-a, a magas munkanélküliséggel rendelkezők 23 %-a, a mindkét hátránnyal egyaránt rendelkezők 18 %-a.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_qlf002.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf002.html)

<sup>5</sup>Havasi, Éva. 2010. Az Észak-alföldi régióknak és ezen belül megyéinek főbb jellegzetességei a statisztikai adatok és mutatószámok tükrében. Budapest: Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal.

A megye hagyományosan az élelmiszertermelés és az élelmiszeripar központja volt. Mezőgazdasága a rendszerváltást követően nehéz helyzetbe került, élelmiszeripara jelentős veszteségeket könyvelhetett el, bizonyos ágazatokban teljes mértékben megszűnt, jelentéktelenné vált.

### Demográfiai mutatók

A legfrissebb 2012. évi statisztikai adatok szerint a megye lakossága 538.037 fő. Évtizedek óta Hajdú-Bihar megye születési rátája meghaladja az országos átlagot, a halálozási ráta szintén kedvezőbb az országosnál. A kedvező természetes szaporodási mutatók ellenére a népesség fogyása a jellemző. A 2001-es népszámlálás szerint Hajdú-Bihar lakossága 552.998 fő volt. A megye népessége fogy, a kedvező szaporodási mutatók sem elegendők a népesség reprodukciójához. A születésszám ugyanakkor gyakran gazdasági és szociális problémákkal társul. A relatíve kedvező természetes szaporodással szemben a megye vándorlási egyenlege mindig a legrosszabbak közé tartozott. A mutató az 1990-es évek közepén kissé javult, a vándorlási veszteség mértéke a korábbi szintnél kevesebb, mert felére csökkent. Az utóbbi években, megyénkben – a vándorlást is számításba véve – már nincs olyan kistérség, amelynek növekedne a népessége. A népességfogyás leginkább Biharban mondható kritikusnak. Az Észak-alföldi régió, s ezen belül a megye népességének korösszetétele jóval fiatalabb, mint az országos átlag. Hajdú-Bihar megye lakosságának 24,6%-a tartozik a 14-29 éves korcsoportba, tehát a lakosság negyede az ifjúsági korosztályba sorolható. Az Észak-alföldi etnikai szerkezete meglehetősen egyszerű. Nemzeti kisebbségek alig élnek a területen, ugyanakkor jelentős az etnikai kisebbség, a cigányság jelenléte. Hajdú-Bihar délkeleti részén van két román kisebbségi önkormányzat. Hozzávetőlegesen kétezer román nemzetiségű élhet Hajdú-Biharban.<sup>6</sup>

A megye lakossága 552.998 fő a 2001. évi népszámlálás alapján, ebből roma 10.836 fő. A 2001. évi népszámlálás alkalmával országosan 190.046 fő tartotta magát cigánynak. Hajdú-Bihar megyében 10.836 fő, ami az országban élő cigányság 5,7%-át jelenti. Ez az arány csak kevéssel haladja meg a megye egész lakosságának részesedését az ország népességéből (5,4%). Hajdú-Bihar megye a magukat cigánynak vallók arányával nagysága alapján (a megyei népesség egészén belül 2%) 2001-ben a megyék között a 8-9. helyen volt Tolna megyével együtt, aminél jóval többen élnek olyan életkörülmények között és olyan életformában, amelynek alapján környezetük cigánynak tartja őket.<sup>7</sup> A KSH 2005-ben végzett országos reprezentatív vizsgálata során, amikor a kérdezők azokat tekintették cigánynak, akiket a környezetük annak tart, és nem az önbesorolás, nem az identitás vállalását vették figyelembe, akkor úgy találták, hogy olyan 400 ezer főre tehető a cigányság száma, s ebből 44.200 fő él Hajdú-Bihar megyében. Ezen adatok alapján a megye lakosságának 8,2%-át tartották cigánynak 2003-ban, a megyék sorrendjében az 5. helyet foglalta el. Valószínűsíthető, hogy a Hajdú-Bihar megyében élő cigányság mintegy 50 ezer főt tesz ki, a lakosság 8-9%-t képezi.<sup>8</sup>

Vannak olyan települések, ahol egyáltalán nem, s vannak olyanok, ahol a lakosság lélekszámának 20%-át is meghaladják a cigány lakosok száma. Demográfiai-gazdasági helyzetükre általánosan az országos jellemzők vonatkoznak:

<sup>6</sup> Hajdú-Bihar megyei ifjúsági SWOT analízis. 2009. Debrecen.

<sup>7</sup> Az Észak-Alföldi Régió Stratégiai Programja 2007-2013, 2008.

<sup>8</sup> Hajdú-Bihar megyei önkormányzat szociális szolgáltatástervezési koncepciója felülvizsgálata 2011-2012. [www.hbmo.hu/upload/19/1175/Alairtveglgeskonceptio.pdf](http://www.hbmo.hu/upload/19/1175/Alairtveglgeskonceptio.pdf)

- a nők magas gyermekvállalási hajlandósága (termékenység) magas halandósággal párosul,
- az egész lakossághoz viszonyítva lényegesen fiatalabb a korösszetételük,
- az időskorúak aránya jóval alatta marad a megye/ország egész lakosságra jellemző értékeknek,
- iskolázottságuk jóval alacsonyabb, mint a megyei átlag,
- a gazdasági aktivitás szintje körükben rendkívül alacsony.

A legjelentősebb munkaerő-piaci feszültséggel rendelkező kisebbség a cigánység. Társadalmi mutatóik jóval alatta maradnak az országos átlagnak, többségük bizonytalan, kiszolgáltatott helyzetben, a létminimum alatt él. A roma munkanélküliek aránya közel négyszerese a nem roma munkanélkülieknek. A 2001-es népszámlálás adatai szerint a roma kötődésűek között 10,12% a foglalkoztatott, 11,84% a munkanélküli, 28,04% inaktív kereső, 50% eltartott. Az iskolarendszeren belüli helyzetük az utóbbi két évtizedben nem javult, annak ellenére, hogy az általános iskolai végzettséget megszerzők terén jelentős az előrelépés. Amíg 1971-ben a cigányok 35,9%-a semmilyen iskolai végzettséggel nem rendelkezett, és csupán 12,1%-uk végezte el az általános iskolát, addig 1993-ban ezek az arányok 9,4, illetve 45,6%. A közép- és felsőfokú oktatásban azonban nem tapasztalható javulás a romák helyzetében, sőt a továbbtanulás terén nőtt a cigány – nem cigány távolság, mert az érettségit adó közép-fokú – és újabban a felsőfokú – oktatás tömegessé válása elkerülte a cigányságot. A középfokú oktatás a cigánység körében elsősorban szakmunkásképző végzettséget jelent.<sup>9</sup> A rendszerváltó kormányok kezdeményezései sem jártak sikerrel, sokkal inkább a társadalom visszautasításában részesültek a jó szándékú, az integrációt szolgáló kezdeményezések, mintsem az elfogadásban. Ezek a feszültséget, a kiszolgáltatottságot nemhogy oldották volna, hanem fokozták. Súlyos gondot jelent a romák nyelvi hátránya, szocializációjuk eltérő volta.

### **Megváltozott munkaképességűek, fogyatékkal élők**

A fogyatékkal élők társadalmi pozíciója rendkívül rossz, a munkaerő-piaci jelenlétük marginális. Elmondható ez mindazok ellenére, hogy az ENSZ és az Európai Unió is kiemelt szerepet tulajdonít a fogyatékkal élők társadalmi integrációjának

A megváltozott munkaképességűeket az 1991. évi IV. törvény a következőképpen határozza meg: „testi vagy szellemi fogyatékos, illetve az, akinek orvosi rehabilitációt követően munkavállalási esélyei testi vagy szellemi károsodása miatt csökkentek”.

Fogyatékosok azok az 1998. évi XVI. törvény szerint: „fogyatékos személy az, aki érzékszervi – így különösen látás-, hallásszervi, mozgásszervi –, értelmi képességeit jelentős mértékben vagy egyáltalán nem birtokolja, illetőleg a kommunikációjában számottevően korlátozott, és ez számára tartós hátrányt jelent a társadalmi életben való aktív részvétel során”. Az ENSZ 1993. december 20-án hozott határozatában úgy fogalmaz, hogy: „a világ tetszőleges országának bármely népességi csoportjában előforduló nagyszámú különböző funkcionális korlátozottság. A fogyatékosok okozója lehet fizikai, értelmi vagy érzékszervi károsodás, egészségügyi állapot vagy lelki betegség”.

A 2001. évi népszámlálás adatai tükrözik a magyarországi fogyatékosok számát. Ebben az értelemben fogyatékos az, aki annak vallotta magát. Az összes létszám,

<sup>9</sup> Öry, Mária. 2005. *Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon*. Budapest: Nemzeti Fejlesztési intézet.

fogyatékoságtól, életkortól függetlenül 577.006 személy. Ebben benne van a mozgássérült, az értelmi fogyatékos, a gyengén látó, a vak, a süketnéma stb. A 15-59 évesek száma 289.529 fő. A legnagyobb létszámot a mozgássérültek teszik ki, közel 210 ezer fő (38%).

Hajdú-Bihar megye lakosságának 5,3 %-a él valamilyen fogyatékosággal, ami valamivel alacsonyabb az országos átlagnál (5,7). A megye minden huszadik lakosa fogyatékos személy.) A fogyatékkal élők 4,84%-a még az általános iskola első osztályát sem végezte el. Minden iskolai végzettséget mutató kategóriában rosszabb mutatókkal rendelkeznek, mint nem fogyatékos társaik. Gazdasági aktivitásukról az mondható el, hogy a nem fogyatékosok gazdasági mutatóinak mintegy negyede. Az aktív fogyatékkal élők között a munkanélküliek aránya kétszerese a nem fogyatékos lakosságának. A rokkantsági nyugdíjban, baleseti járadékban részesülők aránya közel tízszerese a nem fogyatékosokénak. A legalacsonyabb aktivitási ráták a mozgássérültek-nél, vakoknál, értelmi fogyatékosoknál mutatkoznak.<sup>10</sup>

### A hátrányos helyzet, hátrányos helyzetű csoportok

A hátrányos helyzet meghatározása rendkívül sokrétű, bonyolult feladat. Az élet szinte minden területén vannak olyan tényezők, amelyek az egyén társadalmi beilleszkedését, szocializációs folyamatát hátrányosan befolyásolják. A fogalmat, bár igen gyakran használjuk, különböző esetekben más-más módon értelmezzük. Az oktatás terén a hátrányos helyzetet általában a következőképpen értjük.

*A pedagógia szempontjából* hátrányos helyzetű fiatal az, aki a „normál” oktatási-képzési rendszerben bármilyen oknál fogva huzamosan nem tudja teljesíteni az iskola által támasztott követelményeket. Ilyen értelemben ide tartoznak a folyamatosan bukdácsolók, mindazok, akik a megszabott életkorban nem fejezik be általános iskolai tanulmányaikat, akik a szakiskolákból vagy középiskolákból lemorzsolódnak. Ide sorolhatók azok is, akik súlyos hiányossággal rendelkeznek. Hátrányos helyzetűek ezen kívül a sajátos nevelési igényű, azaz különböző fogyatékkal vagy egészségkárosodással élők is.

*Szociológiai értelemben* hátrányos helyzetűek a rossz családi körülmények között élők, így a rossz anyagi körülményekkel rendelkezők, a család nélkül vagy csonka családban élők, a szenvedélybeteg – alkoholisták, drogfüggők – szülők gyermekei, vagy azok, akik maguk is szenvedélybetegségben szenvednek. Azok a tanulók, akiknek a szüleik alacsony iskolázottságúak, a társadalom által elfogadott normáktól eltérő módon szocializálódnak.

*Egészség szempontjából* hátrányos helyzetűnek nevezzük a bármilyen fogyatékkal, állandó egészségkárosodással élőket, a mentálisan rossz állapotban lévő tanulókat.

*Munkajogi értelemben* hátrányos helyzetű minden tartós munkanélküli.

Hátrányos helyzetű térség, település az, amely a 64/2004. (IV.15.) számú, valamint a 240/2006. (XI. 30.) sz. kormányrendelet hatálya alá tartozik.

Akik egyszerre több szempontból szenvednek hátrányt, azokat *halmozottan hátrányos helyzetűeknek* nevezzük.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Öry, Mária. 2005. *Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési intézet.

<sup>11</sup> Kerülő, Judit 2000. *Hátrányos helyzetű csoportok és a felnőttoktatás*. Esély 2000 Konferencia konferencia anyaga, [www.oki.hu/oldal.php?tipus](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus)

## A hátrányos helyzet alakulása

A rendszerváltást megelőzően a társadalmi helyzet a kiegyenlítődés felé haladt, legalábbis abban az értelemben, hogy a szegénység létszáma a hetvenes évek végéig csökkent. Történelmi értelemben is siker, hogy a szegények létszáma 700-800 ezer között stabilizálódott. A TÁRKI által végzett társadalmi rétegződésvizsgálat adatai szerint 1999-ben Magyarországon a lakosság 40%-a élt biztonságos vagyoni, anyagi és kulturális körülmények között, őket tekinthetjük a társadalmi, gazdasági és politikai átalakulás nyerteseinek. A társadalom másik 60%-a máról-holnapra él, ők azok a vesztesek, akik számára a társadalmi változások biztonságvesztést, leszakadást, tartós szegénységet okoztak.

1. Családi életciklus hátrányai (legalább három gyereket nevelő háztartások, azok a háztartások, ahol a háztartásfő 40 évnél fiatalabb, gyereket egyedül nevelő szülő háztartások, egyedül élő idős egyének háztartásai)
2. Munkaerőpiac hátrányai (munkanélküli háztartásfővel rendelkező háztartások, tartós munkanélküliség, munkanélküliség halmozódása egy háztartáson belül, alkalmi munkából élők)
3. Regionális egyenlőtlenség (az ország keleti részén élés, tanyán és községekben élés)
4. Képzetségi hátrányok (befejezetlen általános iskola vagy legfeljebb általános iskolai, végzettség, szakmai végzettség hiánya)
5. Etnikai hovatartozás (cigány etnikumhoz való tartozás)
6. Fogyatékkal élők
7. Szegények (ez a csoport, maga is négy elemből tevődik össze: hagyományos és új szegénységből, demográfiai és az etnikai szegénységből)

Ezek közül a hátrányok közül a térség valamennyi lakosát sújtja a térbeli elhelyezkedésből eredő hátrány. Ez a hátrány történelmi meghatározottságában jelen van, évtizedekre nyúlik vissza, domináns a rendszerváltást megelőző időszakban is. A szocializmus időszakában a keleti térség elmaradása mellett, a térségen belüli aránytalanságok is jelentősek voltak, a városok, kiemelten a megyeszékhelyek túlsúlyából eredően. A fejlesztési források aránytalansága 7-800 szoros eltérést mutatott. Ez az arány nemhogy javult, hanem romlott a rendszerváltást követően. Elkezdődött a perifériák teljes mértékű kiürülése, gettósodása. Ezen némi változást eredményezett az Európai Unióhoz való csatlakozás, a történelmi központok szerepének újraéledése. Hasonló mértékben érvényes a szegénység, amely e területen élők jelentős részét sújtja.

## Iskolázottság

Huzamos ideje folyamatosan növekszik a középfokú és a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők népességen belüli aránya, és egyre kevesebben vannak, akiknek az általános iskola 8. évfolyamánál alacsonyabb a végzettségük. A 15 éves és idősebb népességnek közel kilenczede elvégezte az általános iskola 8. évfolyamát. Az ennél alacsonyabb iskolai végzettségűek elsősorban a 65 éves és ennél idősebb népességből kerülnek ki. Az ennél fiatalabbak minden korcsoportjában 90 százalék fölötti a legalább általános iskolát elvégzettek aránya.

A 18 éves és idősebb népesség körében a legalább középiskolai érettségivel rendelkezők aránya az 1970. évi 16, majd az 1990. évi 29 százalékról 15 év alatt tizenhárom százalékponttal emelkedett; napjainkban az ilyen korú népességnek valamivel

több, mint kétötöde legalább érettségi bizonyítvánnyal rendelkezik. A középfokú végzettségű férfiak 44, a nők 68 százaléka érettségizett, a férfiak tehát jóval nagyobb arányban választották a szakmát adó, de érettségi nélküli középszintű iskolai oktatást. Érettségivel vagy annál magasabb szintű iskolai végzettséggel rendelkezik Budapesten a 18 éves és idősebb népesség közel kétharmada, a városok ilyen korú népességének fele, a községekének 27 százaléka. Az elmúlt 35 évben a 25 éves és idősebb népességben belül a felsőfokú végzettségűek aránya jelentősen emelkedett, az 1970. évi 4 százalékhoz képest 2001-re megháromszorozódott, 2005-re pedig közel két százalékponttal tovább nőtt. Kiemelkedő a diplomával rendelkezők aránya a fővárosban (28%), legalacsonyabb a községekben (nem egészen 7%).<sup>12</sup>

Mindennapi tapasztalat, hogy magasabb iskolai végzettség birtokában könnyebben el lehet helyezkedni, jobb munkakörülmények közé lehet jutni; az iskolai végzettség emelkedésével szoros negatív előjelű kapcsolatot mutat a munkanélküliség aránya. Az elmúlt évtized felmérései bizonyítják, hogy az ország iskolázottsági szintje javuló tendenciát mutat. A legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők – akik 1980-ban még a foglalkoztatottak többségét alkották – 2001-ben már csak egyötödös részarányt tettek ki. Ezzel együtt minimális szintre csökkent (1%-ot sem ért el) azoknak a foglalkoztatottaknak az aránya, akiknek az általános iskola 8. évfolyamánál alacsonyabb a végzettsége. Az érettségizett foglalkoztatottak részaránya az 1980. évi négyötöddel szemben 2001-ben egyharmadot ért el, a felsőfokú oklevéllel, diplomával rendelkezők aránya ugyanezen időszak alatt 10 százalékponttal növekedett, 2001-ben elérte a 18%-ot. A statisztikai adatokból kitűnik, hogy az általános iskola első osztályát sem végeztek elenyésző számban vannak jelen a társadalomban, az össznépességhez képest 0,5-1%-ot jelentenek. Számukat tekintve a városok vannak kedvezőbb helyzetben, míg a falvak, a kitelepülések kedvezőtlenebben. A régiók tekintetében kifejezetten rossz helyzetű Észak-Magyarország (0,8%), Dél-Dunántúl (0,9%) és Észak-Alföld (1%), legalacsonyabb az arány a Közép-Dunántúlon és Nyugat-Dunántúlon (0,5%). A megyék közül fölényesen „vezet” a végzettség nélküliek arányában Szabolcs-Szatmár-Bereg megye (1,2%), ugyanakkor magas az arányuk még Borsod-Abaúj, Hajdú-Bihar, Nógrád és Tolna megyében (0,9%), valamint Somogy megyében (1%). Az arányuk jóval alacsonyabb Csongrád, Győr-Moson-Sopron, Vas és Veszprém megyében, ahol a lakosság 0,4%-a sem végezte el az általános iskola első osztályát sem.<sup>13</sup>

Az általános iskolát végeztek tekintetében a fővárosi lakosság áll a legjobb helyzetben, itt a legmagasabb a legalább nyolc osztályt végeztek száma (94,2%), ezzel szemben a községekben ez az arány 83,5%. Régiók tekintetében legalacsonyabb aránnyal Észak-alföld rendelkezik (85%), míg Közép-Magyarország 92,6%-kal az élen áll. Ebből a szempontból is Szabolcs-Szatmár-Bereg megye a leghátrányosabb megye, ugyanis itt a népességnek mindössze 83,8%-a végezte el az általános iskolát. Az érettségivel rendelkezők arányát nézve is hasonló a helyzet, töréspont van a főváros és a vidék között, a város és a falu között, a falvak kárára. Észak-Alföld itt is a legrosszabban teljesít a régiók közül, 30,9%. A megyék között pedig Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéhez tartozik a legkisebb arányszám. Összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a végzettségi szint legalacsonyabb Észak-Alföldön, a megyék közül pedig Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, Közép-Magyarország és a főváros a leg-

<sup>12</sup> A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján. [http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat\\_tablak/tab1/tsiir110.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tab1/tsiir110.html)

<sup>13</sup> Havasi, Éva. 2010. Az Észak-alföldi régióknak és ezen belül megyéinek főbb jellegzetességei a statisztikai adatok és mutatószámok tükrében. Budapest: Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal

magasabb végzettségi szinttel rendelkező térség. További fontos tanulság a városok és a községek közti jelentős mértékű végzettségbeli különbség.<sup>14</sup>

Hogyan áll Hajdú-Bihar megye a statisztikák tükrében? Az eddigiekből is látszik, hogy a régió rossz eredményeiért nemcsak Szabolcs-Szatmár-Bereg megye a felelős. A vizsgált populációkban Hajdú-Bihar megye adatai a következők:

– általános iskola első évfolyamát sem végezte el	0,9%
– legalább nyolc általános végzett	86,3%
– legalább érettségizett	34,0%
– egyetemet, főiskolát végzett	10,8%

A végzettség a munkahely szerzéséhez elengedhetetlenül fontos. A kimutatásokból egyértelműen kitűnik, hogy a nők hátrányos helyzetben vannak, minden esetben kisebb arányban találnak munkát. Megemelkedett azon fiatalok száma, akik iskolai tanulmányaik befejezése után nem találnak munkát. Egy részük a nem tanulók, nem dolgozók arányát növeli, más részük elvándorol a megyéből, a fővárosban vagy külföldön keres munkát. S egyre nagyobb azon fiatalok aránya, akik a felsőfokú diploma megszerzése után szakképesítés megszerzését biztosító iskolát kezd el. S egyre nő azok száma, akik két-három főiskolai, egyetemi diplomát szereznek meg: jobb híján tanulnak. De az önfoglalkoztatók köre is nő.

A mindennapi tapasztalat, de a statisztikai mutatók is jelzik, hogy az iskolázatlanság újratermelődik. S azok körében, akik nem rendelkeznek biztos munkát jelentő tudással, végzettséggel csökken a tanulási kedv. Ezzel szemben a tanulási készség a magasabb iskolai végzettségűek körében mutatható ki. Az e tárgy körében kutatást végzők megállapítják: „aligha szorul bizonyításra, hogy a felnőttkori tanulással megszerzhető „papírokra” leginkább a képzettséggel nem rendelkezőknek lenne szükségük. Ugyanakkor, a magyar adatokra végzett korábbi elemzések azt bizonyítják, hogy elsősorban a magasabb iskolai végzettség jár együtt nagyobb tanulási kedvvel: a 13-34 éves szakközépiskolai végzettségűek 9, a diplomások 13, a gimnáziumi érettségivel rendelkezők 15 százaléka tanul tovább valamilyen formában az első iskolai végzettségük megszerzése után. Emellett, leginkább azok a fiatalok tanulnak, akik egyébként is viszonylag jól értékesíthető szakképesítéssel rendelkeznek; és inkább a munkaerő-piaci szempontból amúgy is előnyösebb foglalkozásban dolgozók igyekeznek, illetve tudják munkapiaci helyzetüket a megfelelő képzésben való részvétellel tovább javítani.

Ugyanez a tendencia rajzolódik ki akkor is, amikor azt vizsgáljuk, hogy a 25-64 éves, munkaképes korú populáció egy átlagos napon hány percet fordít tanulásra. Eszerint egyrészt az elmúlt másfél évtizedben némileg megnőtt ez az időmennyiség, másrészt a növekedés üteme a legképzettebb munkavállalóknál volt a legnagyobb, és a szakképesítéssel nem rendelkező munkanélküliek, egyéb inaktív státusúak esetében gyakorlatilag nem volt kimutatható.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Havasi, Éva. 2010. Az Észak-alföldi régióinak és ezen belül megyéinek főbb jellegzetességei a statisztikai adatok és mutatószámok tükrében. Budapest: Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal.

<sup>15</sup> Miklósi, Márta. 2010. *Az Észak - Alföld régióbeli felnőttképzési intézmények jellemzői*. Új Pedagógiai Szemle, 2010/5. sz. [epa.oszk.hu/00000/00035/000141/pdf/](http://epa.oszk.hu/00000/00035/000141/pdf/)

### A felnőttképzést ért kihívások. Megjelent a felnőttképzés piaca

A rendszerváltás első s talán leglényegesebb változása, hogy az addig az állam által meghatározott keretek megszűntek. A piac, az oktatás piaca határozta meg a feltételeket, még akkor is igaz ez, ha megemlítjük, hogy meghatározott feltételeket kellett teljesíteni ahhoz, hogy az egyes szakokat be lehessen indítani. Olyan volt a társadalmi igény a tanulás iránt, olyan volt a feszítő nyomás, hogy szinte az erre illetékes szervek minden kezdeményezést támogattak. A korábban a tanulástól elzárt nemzedékek, illetve a korosztályos ifjúság egyszerre vette célba az oktatási intézményeket. Ehhez társult, hogy az ipari, mezőgazdasági és általában a szakképzés teljesen leértékelődött, szinte csődjellegű állapotba került. A felnövekvő nemzedék szülői nyomásra a továbbtanulásra előkészítő gimnáziumokat választotta. Felsőoktatás kiszélesedésével, esti és levelező tagozatok sokaságának beindításával ad erre választ az oktatáspolitikai. A piac azonban nem valódi piacként működött, mert a kevésbé versenyképes, a kevésbé társadalmi szükségleteket kielégítő szakok ugyanolyan jól működtek, mint a versenyképesek, sőt egyre több jelentkezőt vontak el a perspektívát nyújtóktól.

Amennyiben a felnőttoktatás az önmagával és a vele szemben támasztott igényeket ki akarta elégíteni meg kellett adnia önmaga definícióját. A magyar felső- és felnőttoktatásban hosszú időre nyúlik vissza ez a folyamat. Élén járt a debreceni egyetem. Karácsony Sándor és Durkó Mátyás felfogásában is a nevelés pedagógiára és felnőtt nevelésre (andragógiára) tagolható, a részek szerves egységet képeznek, közöttük az ifjúság nevelése az átmenet. Debrecenben Karácsony Sándor - Durkó Mátyás - Kozma Tamás neve és munkássága jelzi azt a pedagógiai iskolát, amely számára lényegi kérdés, hogy a nevelés kiterjed a teljes emberi életre, az ember élethosszan formálható.<sup>16</sup>

A 2002-ben megjelent Felnőttoktatási és -képzési lexikon szerint a felnőttnevelés „A nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztése”, tehát az egész személyiségre vonatkozik, amely szervezett, formális és nonformális folyamatok összessége...” A felnőttképzés „szűkített értelemben... a felnőttek... szakmai kiképzése, továbbképzése és átképzése”. Más jelentése szerint pedig „a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentrált nevelés, oktatás, és így a felnőttnevelés része és a felnőttoktatás párja. A felnőttoktatás: „A felnőttnevelés azon területe, amely döntően ismeretnyújtáson és -elsajátításon keresztül valósul meg”, így szoros kölcsönhatásban áll a felnőttképzéssel.”<sup>17</sup>

A szocializmusban a jelszó az volt, hogy a kultúra nem áru. A rendszerváltással a kultúra áruvá vált, ezzel együtt a kultúra értékvtátsa, leértékelődése, másodlagos értéké válása jellemző. Paradox a helyzet, tekintettel arra, hogy soha nem látott mértékben tanult, tanul a magyar társadalom fiatal és felnőtt tagja. A szocializációs folyamatban az anyagi, gazdasági, kapcsolati-politikai tőke és a kulturális-szellemi tőke társadalmassulása azzal járt Magyarországon a rendszerváltás után, hogy az eleve torz szemléletet, tovább romlott. A kérdésre, hogy a három lényeges tőkeelem közül melyik kettő birtokában szerezhető meg a harmadik egyértelmű lett a válasz: a kulturális-szellemi tőke a pótolható, a megvehető, csak kapcsolatok és anyagiak kérdése. Megvehetővé vált a diploma. A zugpiacon, piaca volt, van. Ehhez képest csak fokozati különbség, a legalitás fátyla takarja azt a büntényt, hogy diplomát szerez az is, aki egyébként nem akar. Mert kell a hallgató. Ha ez igaz a nappali képzésre, fokozottan

<sup>16</sup> Juhász, Erika- Szabó, Irma 2010. *Nemzetnevelés-felnőttnevelés-közművelődés*. Debrecen: Csokonai Kiadó.

<sup>17</sup> Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, 2002.



igaz a felnőttképzésre. Bár az is igaz, hogy a tanulás iránt leginkább elkötelezett vékony réteget itt találjuk.

### **Globalitás és a lokalitás**

Lényegi kérdés, hogy milyen ismeretek megszerzése fontos ahhoz, hogy az egyes ember a társadalom hasznos tagjává váljon. Ugyanilyen fontos, hogy az egyén érezze ezt a hasznos szerepét. Minderre az egyén szocializációja ad lehetőséget. A szocializáció intézményeinek értékelése a globalitás lokalitás szűrőjén azt mutatja, hogy lényeges változások játszódtak le. Az idegen nyelv fontossága megnőtt, ezen belül az angol kitüntetett szerepet kapott. A szocializáció intézményrendszerén belül továbbra is meghatározó a család, az iskola, a kortárs csoportok, a munkahely, a tömegtájékoztató eszközök, de egy új elem jelent meg, az internet. A net osztályozza a társadalmat: netokrata elitre és konzum proletárra. A korunk latinját, az angolt nem beszélők rendkívüli hátrányba kerülnek. Ebből adódóan a felnőttek nyelvi képzése kiemelt jelentőségre tehet szert a felnőttoktatásban. A társadalom nem ismerte még fel, nem érzi igazán a nyelvtanulás szükségességét. A lokalitás, a helyi értékek rendkívül fontosak, de igazi értékük csak a globalitás szűrőjén mutatkozik meg.

### **A gazdaság, a társadalomfejlődés tendenciája — az élethosszig tartó tanulás fontossága**

A gazdaság, a társadalom állandó változásának eredményeként a falun élők és a mezőgazdaságban foglalkoztatottak száma törvényszerűen csökken, illetve előbb az iparban, utóbb a szolgáltató szférában foglalkoztatottak száma nőtt meg jelentősen. A szakirodalomban a rendszerváltást jóval megelőzően ismert, hogy a gazdasági, társadalmi fejlődés milyen változásokat indukál az oktatás területén, s ennek milyen hatásai lehetnek, vannak a felnőttképzésre. Az első és igazán szembevető változás a szolgáltató szféra előtérbe kerülése, a termelésben foglalkoztatottak számának csökkenése, új iparágak megjelenése, amelyek a gazdaság húzóágazataivá váltak. Jellemző a fejlett társadalmakra, hogy a szolgáltató szféra dominánssá vált. Az USA adatai szerint a 20. század elején 10 keresőből még csak 3 van a szolgáltatásban, ez a szám a század hetvenes éveiben 6, majd a nyolcvanas években 7 főre emelkedett. Ennek társadalmi következménye a korosztályos ifjúság többsége a felsőoktatásban tanul, a munkában levők pedig az élethosszig tartó tanulás valamely formáját választják annak érdekében, hogy munkájuk legyen.<sup>18</sup>

A magyar társadalom súlyos gondját jelenti, hogy ehhez a felgyorsult folyamat-hoz nem, vagy alig tud alkalmazkodni. Azok a munkanélküliek, akik tartósan váltak munkanélkülivé, nem rendelkeznek azokkal az adottságokkal, amelyek lehetővé tennék számukra az élethosszig tartó tanulást. Mindehhez hozzá kell tenni, hogy oktatási alapokkal sem rendelkeznek. Közel 1 millió azok száma, akik a régi keretből kikerülve képtelenek arra, hogy az új gazdasági, társadalmi feltételekhez alkalmazkodjanak. Jellemző adat, hogy 1600 munkanélküli között nincs 300 alkalmas munkavállaló egy összeszerelő üzem működtetéséhez. S ez nem egyedi eset az országban.

---

<sup>18</sup> Szamuely, László 1980. A társadalmi fejlődés tendenciája a fejlett tőkés országokban. Valóság, 1980/7. sz. 1-20.p

### Legújabb kihívások: a kreatív iparágak

*A valóságos paradigmaváltás sokak szerint akkor történik meg, amikor a kreatív iparágak válnak meghatározóvá a társadalomban. „A kreatív iparágak azon tevékenységek, amelyek gyökere az egyéni kreativitásban, képzettségben és képességekben rejlik, és amelyek képesek a szellemi tulajdon létrehozásán és felhasználásán keresztül jólétet és munkahelyeket teremteni. A kreatív ipart 12 szektor alapján határozták meg, ezek a következők: elektronikus és nyomtatott sajtó, reklám- és hirdetési ipar, film és videó, szoftverkészítés és digitális játéfejlesztés, építészet, könyvkiadás, zene és előadó-művészet, képzőművészet, iparművészet, formatervezés és divattervezés, művészeti és antik piac, kézművesség.”<sup>19</sup>*

Hajdú-Bihar megyében felnőttképzéssel foglalkozó oktatási hálózatot vizsgálva megállapítható, hogy az Észak-alföldi régióban 2008 szeptemberében 173 akkreditált felnőttképzési intézmény működött. Legnagyobb részük a résztvevők önfinanszírozásával szervezi képzési programjait, ezt követik a pályázati úton nyert források, majd a központi (állami, megyei és helyi önkormányzati) támogatások, illetve a munkáltatók támogatásával szervezett programok. A képzésben résztvevők egyéni motivációja egyértelmű, mivel mind a bérben, mind a presztízsbén jelentős előrelépést jelent, és védelmet nyújt a munkanélküliséggel fenyegetett világban. A finanszírozás terén jelentősek a pályázati lehetőségek, így a HEFOP, TÁMOP, TIOP, de ezek mellett minisztériumi források, bankok, cégek alapítványai stb. is megjelennek támogatóként. Bár a felnőttképzést, a leszakadók, az árnyékba kerülők felkarolását, a társadalomba, a munka világába integrálni nemzeti érdeknek tekintik, mégis alacsony az összeg, amit központi forrásból erre a területre fordítanak. „Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésre fordított teljes összeg forrásai jelenleg a GDP egy százaléka alatt maradnak.”<sup>20</sup> A felnőttképzés támogatásának államháztartási forrásai a központi költségvetés, a szakképzési hozzájárulás felnőttképzésre elszámolható része, valamint a Munkaerőpiaci Alap (MPA) foglalkoztatási és képzési alap részei (2001. évi CI. törvény 21. §. (1).). Az állam ezekből a forrásokból fedezi a felnőttképzési normatív támogatást.

A fenntartók szerinti számbavétel szerint megállapítható, hogy rendkívül szétaprózott, mert nonprofit szervezetek, alapítványok, felsőfokú intézmények, közoktatási intézmények, magánvállalkozások, cégek is folytatnak képzéseket saját igény kielégítésére.

A kereslet-kínálat kérdéskörében megállapítható, hogy a különböző szerzők és vizsgálataik eltérő eredményeket mutatnak ki. Vannak, akik jelentős piaci hatásról beszélnek, míg mások megkérdőjelezzik ezt. Ezt az eltérést több szempont eltérő időszakban való eltérő alkalmazása és értelmezése eredményezheti, ugyanakkor nem felejtendő el az sem, hogy a rendkívül gyorsan változó piaci körülményekhez a statikus felnőttképzés nem tud alkalmazkodni. Az akkreditáció folyamata, időbeli elhúzó-dása maga gátja a rendkívül gyorsan változó piaci igényekhez való alkalmazkodásnak. Más a társadalmi igény és más az egyéni ambíció — ellentmondanak egymásnak.

### Felhasznált irodalom

Az Észak-alföldi Régió Stratégiai Programja 2007-2013, 2008.

<sup>19</sup> Magyar Tartalomipari Szövetség Kreatív Iparágak Platformja, 2006.

<sup>20</sup> Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szakképzési és Felnőttképzési Igazgatóság. 2006, 10. [https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_jumi&view=application&fileid=7&típ=szvk](https://www.nive.hu/index.php?option=com_jumi&view=application&fileid=7&típ=szvk)

- Belanger, Paul 1999. A felnőttoktatás új politikai környezete. In: *Educatio*, tavaszi szám, 108-114. p.
- Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, 2002.
- Hajdú-Bihar megyei ifjúsági SWOT analízis. 2009. Debrecen.
- Hajdú-Bihar megyei önkormányzat szociális szolgáltatástervezési koncepciója felülvizsgálata 2011-2012  
[www.hbmo.hu/upload/19/1175/Alairtvelegeskonceptio.pdf](http://www.hbmo.hu/upload/19/1175/Alairtvelegeskonceptio.pdf)
- Havasi, Éva. 2010. Az Észak-alföldi régióinak és ezen belül megyéinek főbb jellegzetességei a statisztikai adatok és mutatószámok tükrében. Budapest: Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal.
- Juhász, Erika – Szabó, Irma 2010. *Nemzetnevelés-felnőttnevelés-közművelődés*. Debrecen: Csokonai Kiadó.
- Kerülő, Judit 2000. Hátrányos helyzetű csoportok és a felnőttoktatás. Esély 2000 Konferencia anyaga, [www.oki.hu/oldal.php?tipus](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus)
- Központi Statisztikai Hivatal. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_qlf007.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf007.html)
- Központi Statisztikai Hivatal. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_qlf002.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf002.html)
- Központi Statisztikai Hivatal. [http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat\\_tablak/tabla/tsiir110.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabla/tsiir110.html)
- Kozma, Tamás 2000. *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. [Educatio füzetek sorozat 227. kötet.] Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Magyar Tartalomipari Szövetség Kreatív Iparágak Platformja, 2006.
- Miklósi, Márta 2010. Az Észak - Alföld régióbeli felnőttképzési intézmények jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/5. sz. [epa.oszk.hu/00000/00035/000141/pdf/](http://epa.oszk.hu/00000/00035/000141/pdf/)
- Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szakképzési és Felnőttképzési Igazgatóság. 2006, 10. [https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_jumi&view=application&fileid=7&tip=szvk](https://www.nive.hu/index.php?option=com_jumi&view=application&fileid=7&tip=szvk)
- Óry, Mária 2005. Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési intézet
- Szamuely, László 1980. A társadalmi fejlődés tendenciája a fejlett tőkés országokban. *Valóság*, 1980/7. sz. 1-20.p



## A Magyar Népfőiskolai Társaság szervezeti eloszlása alapvető területi kategóriák szerint

Baka József\*

**Abstract** Part of a research aimed at the regional analysis of Hungarian adult education, the Hungarian Folk High School Society (MNT), this essay intends to provide a regional image of the MNT network based on quantitative indices after examining regional centres, member organisations. Attempt is made to highlight essential regional characteristics of the network, thus offering a starting point for a complex regional analysis. Based on the regional roster, a complex development index of small regions, the NUTS presents the network's national coverage, distribution and the supply of folk high schools on regional, county and small region level, while tackling the organisations in each centre. Starting from the data gained, the essay seeks replies to the correlation of supply and the level of local development.

**Keywords** adult education • public education • civil organisations • folk high school • territorial distribution

### A vizsgálat célja és módszerei

A foglalkoztatási célú, állami forrásokat felhasználó felnőttképzés nem javított az elmúlt 4-5 évben sem a foglalkoztatottsági és munkanélküliségi mutatókon. A felnőttképzés helyzetéről szóló, 2010-es ÁSZ jelentés ismételten alátámasztja azt az andragógiai szakirodalomban is gyakran megfogalmazott állítást, miszerint a felnőttképzés önmagában – a gazdasági, politikai, jogi, társadalmi környezet támogató folyamatai híján – nem képes pozitívan változtatni a fennálló viszonyokon. Összességében nem javultak a felnőttképzés eredményességi, hatékonysági mutatói sem. A foglalkoztatási célú felnőttképzés jelentős részben szociális funkciót tölt be, az irányítási rendszer nem átlátható, releváns felnőttképzési adatbázis még ma sincs. Tulajdonképpen az elmúlt 20 évben – annak ellenére, hogy a felnőttképzési ágazat jelentős szakmai fejlődési pályát futott be – mégsem látszik a felnőttképzés jelentős szociális, gazdasági hatása a magyar társadalom életminőségének javulására. Nem csökkentek a regionális különbségek sem – a fejlettebb térségek a források felhasználásában és a hozzáférés tekintetében is sokkal jobban állnak. A felnőttképzési területi tervezést, szervezést regionális és megyei szinten az RMK-k és RKK-k nem voltak – és úgy véljük, a szervezeti átalakításuk után ma sem – képesek megfelelően ellátni. Kistérségi és tele-

---

\* Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar; Pécsi Tudományegyetem Földtudományok Doktori Iskola  
E-mail: baka.jozsef@ke.hu

pülési szinten pedig gyakorlatilag nincs sem tervezés, sem szervezés, ennek következtében értelemszerűen a felnőttképzés esetleges, hiányos és sokszor szakszerűtlen, a tanuláshoz való hozzáférés, az elérhetőség lényegi mutatói nem javultak. A felnőttképzés különösen a hátrányos helyzetű felnőtt csoportok esetében tölti be korlátozottan munkaerő piaci és életminőséget növelő funkcióit.

Ezért nem tűnik megalapozatatlannak annak az álláspontnak az erősödése, mely szerint a felnőttképzési feladatok ellátásában nagyobb szerepet kellene kapniuk az emberekhez közelebb lévő, érték alapon működő, közösségi jellegű, nonprofit formában működő civil szerveződéseknek. Magyarországon a felnőttképzési szervezetek viszonylag nagy számban működnek. Kisebb viszont a nem állami indíttatású, nem központi szervezett, nem profit orientált valódi civil felnőttképzők súlya.

A hazai nonprofit felnőttképzési szervezetek sajátos formái a népfőiskolai szerveződések, amelyek történeti, funkcionális szempontból általánosan elfogadottan az iskolán kívüli és túli felnőtt tanulás egyik legjelentősebb, legkarakteresebb formáját testesítik meg. A számos felnőttképzést is folytató szervezet között a népfőiskolák azon kevesek közé tartoznak, amelyek kifejezetten, alap tevékenységükként határozzák meg a felnőttek tanulásának segítését. Az andragógiai szakirodalomban a népfőiskolák jellemzően történeti, elméleti, módszertani megközelítésben, inkább csak a hazai felnőttképzés kialakulására gyakorolt hatásuk kapcsán jelennek meg, illetve a megjelent munkák legfeljebb egy általános képet adnak napjaink népfőiskolai jellemzőiről. A népfőiskolák területi alapon történő kutatásával viszont nem találkozunk, holott az egyenlőtlenségi tényezők közül Magyarországon az iskolázottság mellett a területi különbségek játsszák a legnagyobb szerepet. A népfőiskola céljai között kiemelt helyet foglal el a hátrányos helyzetű felnőttek, a vidéki népesség életperspektívájának tanulás révén történő javítása. A felnőttképzési/közművelődési intézményrendszer részeként a népfőiskolai hálózat is egy rendkívül összetett hatásrendszerben létezik és változik. Feltehetően a területileg is differenciált társadalmi, gazdasági, kulturális/közművelődési, oktatási, felnőttképzési, történeti, politikai környezeti tényezők befolyásolják a népfőiskolai szervezetek területi eloszlását, alapítási, szervezeti, működési sajátosságait.

Jelen elemzés nem terjed ki a hazai népfőiskolák és önmagukat népfőiskolának nevező szervezetek teljes körére. Azokat a szervezeteket vizsgálja, amelyek a rendszerváltozás utáni legkiterjedtebb népfőiskolai tetőszervezet, a Magyar Népfőiskolai Társaság tagjaként, egy stabilan működő hálózat keretében tevékenykednek. A tanulmány a NUTS területi beosztás alapján regionális, megyei, kistérségi bontásban mutatja be a hálózat országos lefedettségét, eloszlását és ezeken a területi szinteken a népfőiskolákkal való ellátottságot, a szervezeteket székhely szerint vizsgálva.

Elsődleges forrásként a Népfőiskolai Intézet által rendelkezésemre bocsátott, aktuális tagszervezeti listát használtam. Most eltekintettem annak vizsgálatától, hogy az ebből a szervezeti körből hány, milyen mértékben vesz részt a Társaság tevékenységében. A regisztrált szervezeteket régióként, megyéenként, kistérségenként csoportosítottam. Ehhez a KSH *A Magyar Köztársaság Helységnévkönyve 2010.* január 1-i alapadatait használtam forrásul. A népfőiskolai ellátottság és a területi fejlettség összevetéséhez a kedvezményezett térségek besorolásáról szóló hatályos kormányrendelet és az ehhez kapcsolódó minisztériumi tájékoztató szolgált alapul.

A tanulmány ezekből az adatokból kiindulva keresi a választ az ellátottság és a területi fejlettség összefüggéseire. Jelen tanulmány célja, hogy a Népfőiskolai Társaság számára egy szervezetfejlesztési célra is használható területi adatbázis megalapozásául szolgáljon. Az elemzés lehetővé teszi a továbbiakban a differenciáltabb mennyiségi és minőségi szempontok szerinti és mélyebb területi, települési elemzését a

hálózatnak. Kiindulópontja lehet összehasonlító vizsgálatoknak a nonprofit szervezetek, a közművelődés, a felnőttképzés, a nonprofit felnőttképzés és a népfőiskolai szervezetek területi sajátosságai tekintetében.

### A tagszervezetek regionális és megyei eloszlása

**1. táblázat • A Magyar Népfőiskolai társaság szervezet száma országos, regionális, megyei bontásban (2011)**

NUTS 2 RÉGIÓ	MEGYE	TÁJI KÖZPONT	TAGSZERVEZET MEGYÉNKENKÉNT	TAGSZERVEZET RÉGIÓNKENKÉNT
Közép - Magyarország	Budapest	országos	6	13
	Pest megye	1	7	
Nyugat - Dunántúl	Győr-	1	7	14
	Vas		6	
	Zala	1	1	
Közép - Dunántúl	Komárom-	1	4	16
	Veszprém	1	7	
	Fejér	1	5	
Dél - Dunántúl	Baranya		3	27
	Somogy		5	
	Tolna	1	19	
Dél - Alföld	Bács-		6	14
	Csongrád		5	
	Békés		3	
Észak - Alföld	Jász-	1	11	32
	Hajdú-Bihar	1	11	
	Szabolcs-		10	
Észak - Magyarország	Nógrád	1	6	20
	Heves	1	4	
	Borsod-	1	10	
Magyarország összesen	19 megye + Budapest	12 (+ országos központ)	136	136

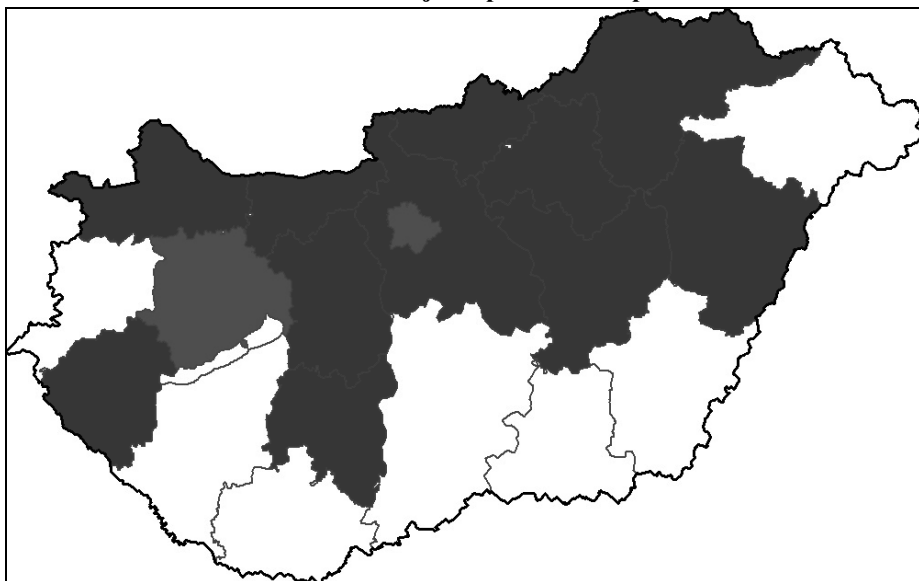
*Forrás: saját szerkesztés*

### **Táji központokkal való lefedettség**

A társaság 12 megyében rendelkezik megyei táji központtal. A Közép-Magyarországi, Közép-Dunántúli, Észak-Magyarországi Régió mindegyik megyéjében, a Nyugat-Dunántúli és Észak-Alföldi Régió kettő-kettő megyéjében van táji központ. Budapesten nem táji központ, hanem a népfőiskolai hálózat országos hatókörű, központi intézete működik. Szintén speciális helyzete van a Veszprém megyei táji központnak, mivel balatonszepezi székhelye egyúttal az MNT képző központjaként működik. Régiós szinten Dél-Dunántúl (1 megye) és Dél-Alföld (0) tekinthető ellátatlannak e tekintetben. A táji központok régiós eloszlásában szembeötlő egy ellátottabb északi és egy ellátatlanabb déli övezet. A táji központ léte, vagy nem léte megyei szinten sarkalatos kérdés, ha abból indulunk ki, hogy a táji központok egyfajta megyei szintű koordinációs, népfőiskola szervező, segítő szerepet is betöltenek. Megyei szinten is az

látható: a hét ellátatlan megyéből öt (Baranya, Somogy, Bács-Kiskun, Csongrád, Békés) a déli országrészben található. Az is látható, hogy a nem határmenti megyék mindegyikében van táji központ.

**1. ábra • A táji központok térképe**



*Forrás: saját szerkesztés*

### ***A tagszervezetek területi képe***

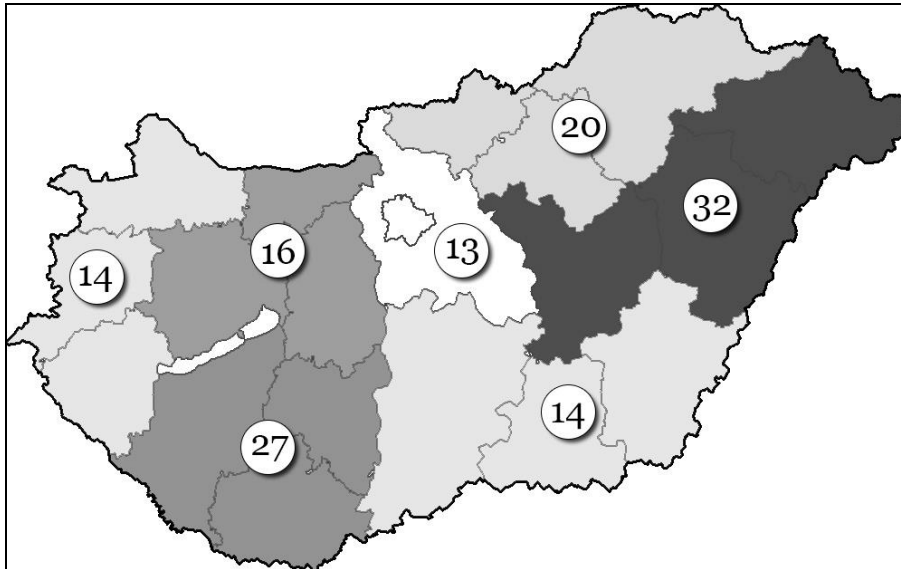
A tagszervezetek számának regionális összehasonlítása némileg árnyalja ezt a képet. A tagszervezetek száma (a táji központokat is számolva) 136. A tagszervezetek minden régióban 10 fölötti számmal képviseltetik magukat. A legkevesebb a Közép-Magyarországi (13), a legtöbb az Észak-Alföldi Régióban (32) található. A régiós átlag (19,42) alatt három, táji központokkal jól ellátott régió (Közép-Magyarország, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl) és egy ellátatlan régió (Dél-Alföld) található. Tehát a táji központ létét nem követi feltétlenül a magas tagszervezet szám régiós szinten. Bár régiós szinten ez az összefüggés korlátozottan releváns, hiszen az MNT működési stratégiájában a táji központoknak alapvetően megyei hatókörű feladatai vannak.

A legmagasabb tagszervezet számmal rendelkező két régió Észak-Alföld (32), Dél-Dunántúl (27), és az átlagnál valamivel jobb Észak-Magyarország (20) az ország leghátrányosabb helyzetű régiói – ez első megközelítésben azt a feltevést látszik alátámasztani, miszerint a rossz társadalmi-gazdasági környezet generálja a népfőiskola alapítást. Ezt az összefüggést mutatja ellenkező előjellel az, hogy a legkevesebb tagszervezetet számláló négy régió közül három hazánk legjobb mutatókkal rendelkező térsége – Közép-Magyarország (Budapesttel együtt) 13; Nyugat-Dunántúl 14; Közép-Dunántúl 16.

Megegyezően nagyobb a tagszervezetek szórása, 1-től (Zala – ez egyben táji központ) 19-ig (Tolna) terjed a számuk. Budapest nélkül számítva közel hét szervezet (6,85) a megyei átlag. Tolna megye kiemelkedően magas tagszervezet száma mellett a három Észak-Alföldi megye és BAZ megye rendelkezik magas (10-11) mutatókkal. A legkevesebb tagszervezet (5 alatt) Zala, Baranya, Békés, Komárom-Esztergom megyében található. A tagszervezetek megyei eloszlása nem kiegyenlített az egyes régiókban.



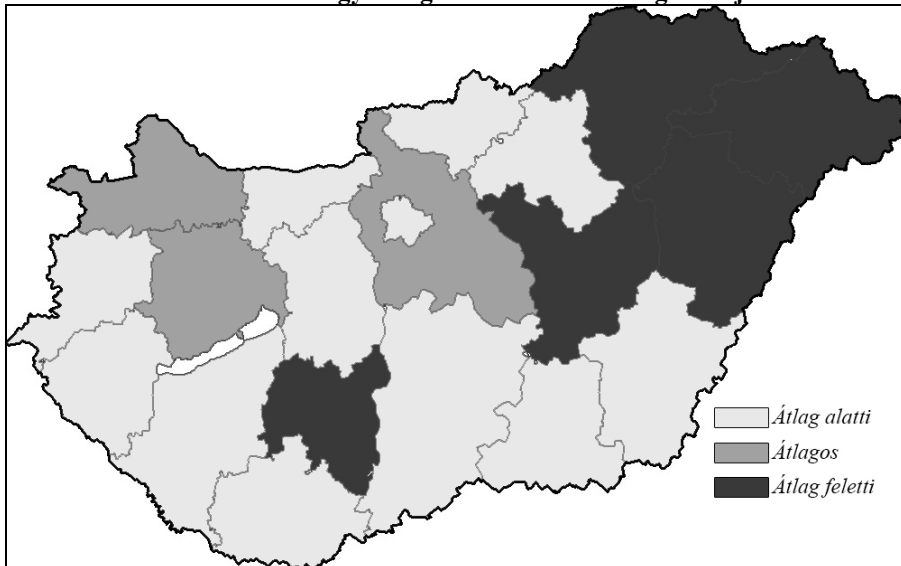
2. ábra • Tagszervezetek száma régióként



Forrás: saját szerkesztés

A legkiegyenlítettebb az Észak-Alföldi Régió a legnagyobb a különbség a Dél-Dunántúli Régióban. A táji központok nélküli megyék (Vas, Baranya, Somogy, Bács-Kiskun, Csongrád, Békés) tagszervezet száma egy kivétellel (Szabolcs-Szatmár, 10) az átlag alatt van. A megyei területi kép azt látszik alátámasztani, hogy a táji központ léte nem feltétlenül párosul magas tagszervezet számmal, hiánya viszont szinte mindenhol alacsony (átlag alatti) tagszervezet számmal jár.

3. ábra • A megyék tagszervezeti ellátottsági szintje



Forrás: saját szerkesztés

**A népfőiskolai kistérségi jelenlét jellemzői**

Országos szinten 72 kistérségben, a kistérségek több, mint 41%-ában van népfőiskola. A legtöbb népfőiskolával ellátott kistérség az Észak-Alföldi (15) és az Észak-Magyarországi (14), a legkevesebb a Közép-Magyarországi Régióban (6) van. Az egyes régiókban eltérő kistérség szám miatt is célszerű, ha az adott régióban lévő kistérségek számához viszonyítva is megnézzük a népfőiskolával ellátott kistérségek számát. Ebben az esetben is hasonló eredményt kapunk. A két legfejletlenebb régió rendelkezik kiemelkedően a legjobb mutatóval, az Észak-Alföldi Régióban a 28 kistérség 53,57%-ában, az Észak-Magyarországi Régió 28 kistérségének 50%-ában van népfőiskola. Az egyetlen hazai nem konvergencia régió, a Közép-Magyarországi Régió áll ebből a szempontból az utolsó helyen (itt a kistérségek 35,29%-ában van népfőiskola).

**2. táblázat • Népfőiskolával ellátott kistérségek száma régióként**

Régió	<i>Kistérségek száma összesen</i>	<i>Népfőiskolával ellátott kistérségek száma</i>	<i>Népfőiskolával ellátott kistérségek a kistérségek %-ában</i>
<b>Közép-</b>	17	6	35,29
<b>Nyugat-</b>	25	9	36
<b>Közép- Du-</b>	26	10	38,46
<b>Dél-</b>	25	9	36
<b>Dél-Alföld</b>	25	9	36
<b>Észak-Alföld</b>	28	15	53,57
<b>Észak-</b>	28	14	50
<b>Magyaror-</b>	174 <sup>1</sup>	72	41,38

*Forrás: saját szerkesztés*

Megyékre lebontva Borsod-Abaúj-Zemplén megyében van a legtöbb kistérségben (8) népfőiskola, ezt követi Hajdú-Bihar (6), majd Pest és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye (5-5) kistérséggel. Az adott megye kistérségeinek százalékában átlag fölötti kistérségi jelenléttel (Budapestet nem számítva) 12 megye képviselteti magát. Kiemelkedően magas Hajdú-Bihar megyében (66,66%), Tolnában (60%) az arány. Magas kistérségi jelenlét Győr-Moson-Sopron (57,14%), Jász-Nagykun-Szolnok (57,14%), Borsod-Abaúj-Zemplén (53,33%) és Nógrád megyében (50%) figyelhető meg. A legrosszabb az arány Zala megyében (11,11%), és Somogyban (27,27%), alacsony mutatóval (35% alatt) Bács-Kiskun (30%), Fejér (30%), Pest (31,25%), Baranya (33,33%) rendelkezik.

Ha a kistérségeket kedvezményezeti besorolás szerint csoportosítjuk és e szerint nézzük meg a tagszervezeti ellátottságot, képet kaphatunk arról, hogy ezen besorolás szerinti fejlettség alapján milyen a népfőiskolák területi eloszlása. Az ország 174 kistérsége közül 2007-től 94-et soroltak a valamilyen hátrányos helyzetet jelentő kedvezményezett kistérségi kategóriába, 80 kistérség pedig kívül esett e körön.

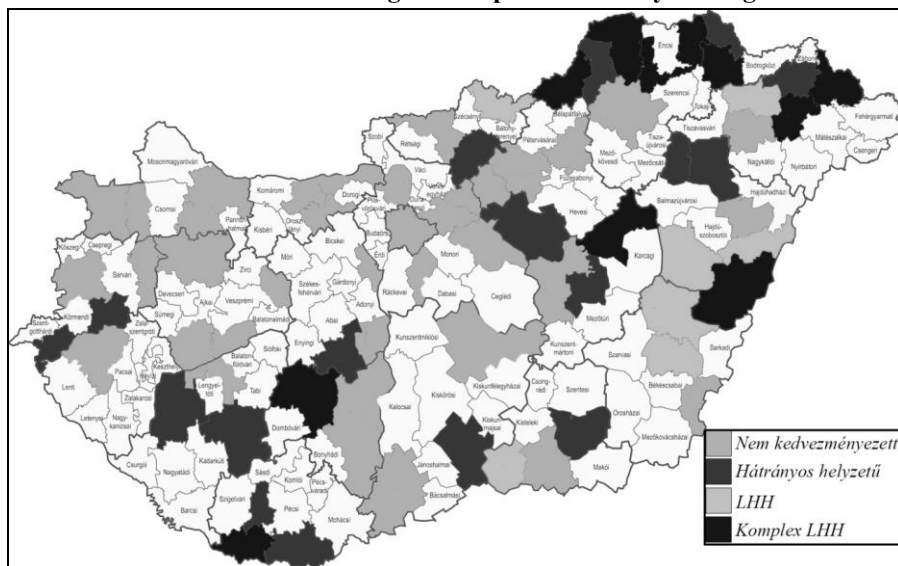
<sup>1</sup> 2011-től 175 kistérség van, de a komplex mutatók tekintetében a 2012-ben is hatályos kormányrendelet még 174 kistérséggel számol, a kedvezményezett kistérségek száma, köre sem változott és külön említi meg az Ajkai kistérségből az izzapkatasztrófa után kivált Devecseri kistérséget, mint „*Természeti vagy civilizációs katasztrófával sújtott kedvezményezett kistérséget*”, amely a leghátrányosabb helyzetű kistérségekkel azonos elbírálásban részesül.

3. táblázat • Népfőiskolával ellátott kistérségek száma megyénként

Megye (+ Budapest)	Kistérségek száma	Népfőiskolával ellátott kistérségek száma	Népfőiskolával ellátott kistérségek a kistérségek %-ában
<b>Budapest</b>	1	1	100
<b>Baranya</b>	9	3	33,33
<b>Bács-Kiskun</b>	10	3	30
<b>Békés</b>	8	3	37,5
<b>Borsod-Abaúj-Zemplén</b>	15	8	53,33
<b>Csongrád</b>	7	3	42,85
<b>Fejér</b>	10	3	30
<b>Győr-Moson-Sopron</b>	7	4	57,14
<b>Hajdú-Bihar</b>	9	6	66,66
<b>Heves</b>	7	3	42,85
<b>Jász-Nagykun-Szolnok</b>	7	4	57,14
<b>Komárom-Esztergom</b>	7	3	42,85
<b>Nógrád</b>	6	3	50
<b>Pest megye</b>	16	5	31,25
<b>Somogy</b>	11	3	27,27
<b>Szabolcs-Szatmár-Bereg</b>	12	5	41,66
<b>Tolna</b>	5	3	60
<b>Vas</b>	9	4	44,44
<b>Veszprém</b>	9	4	44,44
<b>Zala</b>	9	1	11,11
<b>Magyarország összesen</b>	174	72	41,38

Forrás: saját szerkesztés

4. ábra • Az ellátott kistérségek térképe kedvezményezettség szerint



Forrás: saját szerkesztés

A nem kedvezményezett kistérségek 46,25%-ában, a kedvezményezett kistérségek 37,23%-ában van tagszervezet. A népfőiskolával ellátott 72 kistérség közel fele (48,6%) kedvezményezett térség. A „csak” hátrányos helyzetű kistérségek 36,17%-ában, a leghátrányosabb helyzetű kistérségek felében (50%), a komplex programmal segített leghátrányosabb helyzetű kistérségek harmadában (33,33%) van népfőiskola.

**4. táblázat • Tagszervezettel ellátott kistérségek száma kedvezményezettség szerint**

NUTS 2 RÉGIÓ	MEGYE	Nem kedvezményezett kistérségek	Hátrányos helyzetű kistérségek	Leghátrányosabb helyzetű kistérségek	Komplex programmal segített leghátrányosabb
Közép-Magyarország	Budapest	1			
	Pest megye	5			
Nyugat-Dunántúl	Győr-Moson-Sopron	4			
	Vas	2	2		
	Zala	1			
Közép-Dunántúl	Komárom-Esztergom	3			
	Veszprém	4			
	Fejér	2	1		
Dél-Dunántúl	Baranya		2		1
	Somogy	1	2		
	Tolna	2			1
Dél-Alföld	Bács-Kiskun	2	1		
	Csongrád	1	1	1	
	Békés	1		2	
Észak-Alföld	Jász-Nagykun-Szolnok	1	2		1
	Hajdú-Bihar	1	2	2	1
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	1	1	1	2
Észak-Magyarország	Nógrád	1	1	1	
	Heves	3			
	Borsod-Abaúj-Zemplén	1	2		5
Népfőiskolával ellátott kistérségek	19 megye + Budapest	<b>37</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>11</b>
Magyarországi kistérségek		<b>80</b>	<b>47</b>	<b>14</b>	<b>33</b>

Forrás: saját szerkesztés

Nem kedvezményezett kistérségben található 83 szervezet, az összes tagszervezet 61,03%-a. Kedvezményezett kistérségekben van a népfőiskolák 38,97%-a. Hátrányos

helyzetű kistérségben 22, leghátrányosabb helyzetű kistérségben 12, komplex programmal segített leghátrányosabb helyzetű kistérségben 19 tagszervezet működik. A legtöbb ellátott kistérségben 1-2 szervezet található. A több (3-10) tagszervezet számú 9 kistérség közül mindössze kettő kedvezményezett kistérség.

**5. táblázat • A tagszervezetek száma kistérségenkénti bontásban**

Régió	A kistérség neve	Nem	Hátrányos helyzetű			
					Leghátrányosabb Komplex programmal segített leghátrányosabb helyzetű	
<i>Közép-Magyarország</i>	<b><i>Pest megye</i></b>					
	Gyáli	1				
	Szentendrei	2				
	Aszódi	2				
	Nagykátai	1				
	Gödöllői	1				
	<b><i>Budapest</i></b>	6				
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	<b><i>Győr-Moson-Sopron megye</i></b>					
	Győri	2				
	Kapuvár-Beledi	1				
	Téti	2				
	Sopron-Fertődi	2				
	<b><i>Vas megye</i></b>					
	Vasvári					
	Óriszentpéteri					
	Cellőmölki	2				
	Szombathelyi	2				
	<b><i>Zala megye</i></b>					
	Zalaegerszegi	1				
	<i>Közép-Dunántúl</i>	<b><i>Komárom-Esztergom megye</i></b>				
		Tatai	2			
Tatabányai		1				
Esztergomi		1				
<b><i>Veszprém megye</i></b>						
Tapolcai		2				
Balatonfüredi		3				
Várpalotai		1				
Pápai		1				
<b><i>Fejér megye</i></b>						
Ercsi		1				
Dunaújvárosi		2				
Sárbogárdi						
<i>Dél-Dunántúl</i>		<b><i>Baranya megye</i></b>				
	Siklósi					
	Szentlőrinci					
	Sellyei				1	

	<b>Somogy megye</b>			
	Marcali			
	Kaposvári			
	Fonyódi	2		
	<b>Tolna megye</b>			
	Szekszárdi	4		
	Paksi	10		
	Tamási			5
<i>Dél-Alföld</i>	<b>Bács-Kiskun megye</b>			
	Kecskeméti	3		
	Kiskunhalasi			
	Bajai	2		
	<b>Csongrád megye</b>			
	Hódmezővásárhelyi			
	Mórahalomi			
	Szegedi	2		
	<b>Békés megye</b>			
	Gyulai	1		
	Szeghalomi			
	Békési			
<i>Észak-Alföld</i>	<b>Jász-Nagykun-Szolnok megye</b>			
	Jászberényi			
	Tiszafüredi			2
	Szolnoki	6		
	Törökszentmiklósi			
	<b>Hajdú-Bihar megye</b>			
	Polgári			
	Derecske-			
	Püspökladányi			
	Hajdúböszörményi			
	Berettyóújfalui			2
	Debreceni	2		
	<b>Szabolcs-Szatmár-Bereg megye</b>			
	Nyíregyházai	4		
	Ibrány-Nagyhalászi			
	Vásárosnaményi			2
	Kisvárdai			
Baktalórántházai			1	
<i>Észak-Magyarország</i>	<b>Nógrád megye</b>			
	Balassagyarmati	3		
	Páztói			
	Salgótarjáni			
	<b>Heves megye</b>			
	Hatvani	2		
	Egri	1		
	Gyöngyösi	1		
	<b>Borsod-Abaúj-Zemplén megye</b>			
	Miskolci	1		
	Sziksói			1
	Kazincbarcikai			
	Edelényi			2

	Abaúj-Hegyközi				1
	Ózdi				1
	Sárospataki				1
	Sátoraljaújhelyi				
<b>Magyarország</b>		83			19

*Forrás: saját szerkesztés*

## Összegzés

A vizsgált adatok alapján látható, hogy az MNT – különösen az alulról szerveződő, civil felnőttképzési szervezetekhez viszonyítva - magas szervezetszámmal, széleskörű országos lefedettséggel rendelkezik. Mindazonáltal ez a területi kép korántsem kiegyensúlyozott, több fejlesztési lehetőségre világít rá.

Szükséges lenne a táji központok létrehozásának lehetőségét megkeresni az elálatlan régiókban és megyékben. Ez azért is fontos lenne, mert úgy látszik, hogy a táji központok hiánya és a megyei alacsony tagszervezet szám közt összefüggés van. Különös figyelmet kellene fordítani e tekintetben Magyarország déli régióira, megyéire.

A tagszervezetek regionális eloszlása azt mutatja, hogy a rosszabb gazdasági, társadalmi mutatókkal rendelkező régiókban van a legtöbb népfőiskola. A nehezebb körülmények e szerint ösztönzik a közösségi önszerveződésnek ezt a formáját.

A megyei tagszervezet szám 7 körüli átlaga úgy gondolom, jónak tekinthető, viszont a megyék között jelentős eltérések vannak (pl: Zala 1, Tolna 19).

A kistérségi jelenlét – ismét hangsúlyozva a civil, nem állam/önkormányzati, illetve nonprofit gazdasági társasági jelleget – szintén kiterjedt. Itt is az látszik, hogy az északi, rosszabb helyzetben lévő régiók kistérségei rendelkeznek a legnagyobb százalékos népfőiskolával és abszolút számban is ezekben a régiókban van a legtöbb népfőiskolával ellátott kistérség. A kistérségi térképen szembeűnő egyfajta szigetszerűség, a népfőiskolával ellátott és ellátatlan kistérségek összefüggő területi tömbökben való megjelenése.

Ugyan több nem kedvezményezett kistérségben van népfőiskola, de a népfőiskolával ellátott kistérségek majdnem fele hátrányos helyzetű. Az, hogy a tagszervezetek 61%-a nem kedvezményezett kistérségben található, összességében ellentmond a regionális képnek. E szerint kistérségi szinten a nem hátrányos térségekben vannak nagyobb számban népfőiskolák.

A területi elemzést további szempontok szerint, egyéb területi és települési mutatók alapján szükséges folytatni. A népfőiskolai szervezeteket differenciálva, a társadalmi-gazdasági mutatók (foglalkoztatottság, munkanélküliség, iskolázottság, stb.), a kulturális, oktatási, felnőttképzési rendszer, a civil felnőttképzés területi jellemzőivel összevetve kaphatunk teljesebb és megbízhatóbb képet a hálózat területi jellegzetességeiről.

## Felhasznált irodalom

A Magyar Népfőiskolai Társaság tagszervezeti listája. Népfőiskolai Intézet. Budapest. 2011.

A Magyar Köztársaság helységnévkönyve. Helységnévkönyv\_adattár.

[http://portal.ksh.hu/portal/page?\\_pageid=37,133145&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.ksh.hu/portal/page?_pageid=37,133145&_dad=portal&_schema=PORTAL)  
L 2010-12-07

- 311/2007. (XI. 17.) Korm. rendelet a kedvezményezett térségek besorolásáról
- Faluvégi A. – Tipold F. 2007. Tájékoztató a területfejlesztés kedvezményezett térségei besorolásánál alkalmazott mutatókról és a számítás módszereiről. Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztérium, Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Állami Számvevőszék 2010. Jelentés a felnőttképzés feltételrendszerének, eredményességének, a gazdaság munkaerőigénye kielégítésében betöltött szerepének ellenőrzéséről [www.asz.hu](http://www.asz.hu)



## Képzési igények egy leghátrányosabb helyzetű kistérségben

Sáriné Csajka Edina – Csimáné Pozsegovics Beáta\*

**Abstract**      **Training needs in a most disadvantaged micro-region.** Between June 2011 and June 2012 Kaposvár University took part in a “cooperation programme between the most disadvantaged micro-regions and higher education institutions” with a project called “Higher Education–Micro-region Partnership Programme: A programme of the Faculties of Economics and Education of Kaposvár University in Tamási micro-region for strengthening social networks.” Three multiday research-camps were held in Tamási micro-region (Southern Transdanubia Region, Tolna County). The fieldwork was organized in small groups of three or four students accompanied by a researcher, who coordinated the activities. Each village was visited by two groups, doing in-depth interviews with residents reached via snowball method.

During the interviews one of the questions we asked was what kinds of trainings, education were needed in the micro-region and why. We observed that adult education only in the forms of specific sector-related professional trainings and occasional informative events existed in the villages. We found no significant demand for training in the villages, except for agricultural trainings and a very strong demand at several settlements that courses teaching the necessary skills of everyday life conduct be held.

We think that community building trainings could be recommended for the stakeholders in the area in order to help people living in the villages more easily become mobilized to participate in further trainings, in community developmental work, or in collective thinking. Residents at several settlements indicated that they were willing to cooperate with others in different areas. However, they were waiting for help from somewhere else. A community building training would be a good opportunity for potential partners to find each other, as well as for the necessary cooperation to start up and succeed.

**Keywords**      rural development • adult education • trainings • micro-regions

### Bevezetés

A Kaposvári Egyetem 2011 júniusa és 2012 júniusa között vett részt „A leghátrányosabb helyzetű kistérségek és a felsőoktatás együttműködési programjában” a „A fel-

---

\* Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar  
E-mail: csajka.edina@ke.hu; pozsegovics.beata@ke.hu

sóoktatási-kistérségi partnerségi program: a Kaposvári Egyetem Pedagógiai és Gazdaságtudományi Karának programja a Tamási kistérségben a társadalmi hálózatok megerősítése érdekében” elnevezésű programmal. Ennek keretében 2011 szeptembere és 2012 márciusa között 3 alkalommal szerveztünk többnapos terepgyakorlatot (kutatótábort), valamint egy záró szakmai fórumot a Tamási kistérségben.

A kutatásnak komplexitásából adódóan számos célja volt:

- A kistérségek belső (emberi és anyagi) erőforrásainak felmérése, hasznosíthatóságuk vizsgálata, a fejlesztési szükségletek megfogalmazása.
- A helyi gazdaságfejlesztési kezdeményezések feltérképezése, a kistérségi jó gyakorlatok gyűjtése és kommunikációja.
- A kistérség helyi termékeinek és turisztikai vonzerőinek feltárása.
- A térség képzési szükségleteinek felmérése, kapcsolódó képzések elindíthatóságának vizsgálata.
- TDK-, illetve szakdolgozatok írása a kistérséghez kapcsolódóan.

Jelen tanulmány Tamási kistérségben megfogalmazott képzési igényeket gyűjti össze, valamint fogalmaz meg javaslatokat a térség szereplői számára.

## Vidékfejlesztés

Az 1930-as években a falukutatók fő célként fogalmazták meg „a vidéki bajok” orvoslását, s ez nem történt másként 1996-ban a Corkban elfogadott nyilatkozatban sem. A tíz pontba szedett nyilatkozatból, annak is különösen az első pontjából („A vidék előtérbe helyezése”) jól látható, hogy az kísértetiesen hasonlít a Magyarországon az 1930-as években megfogalmazott célokhoz.

„Céljai: az elvándorlás megelőzése, a szegénység elleni küzdelem, a munkahelyteremtés serkentése, az esélyegyenlőség kialakítása, valamint az egészség, a biztonság, a személyiségfejlődés, a pihenés és a vidéki jólét területeken megfelelően növekvő minőségi igényének. A vidéki környezetminőség megóvásának és javításának szükségességét a közösség minden vidékfejlesztést célzó politikájában szem előtt kell tartani. Az állami kiadások gaszágosabb elosztására van szükség a vidék és a városok között az infrastrukturális beruházások, az oktatás, az egészségügy és a távközlési szolgáltatások területén. A rendelkezésre álló források növekvő hányadát kell a vidékfejlesztés és a környezeti célok megvalósítására felhasználni” (Cork 1996. november 9.).

Ezen célok elérése továbbra is aktuális és nem csak Magyarországon, mivel a vidéki térségek jelenleg is küzdenek a gyenge infrastruktúrával, szegénységgel, a népesség csökkenésével, a munkahelyek hiányával, az alacsony szakképzettséggel, a közösségek elsorvadásával, stb.

A fejlesztés abban az esetben lesz megfelelő, ha nemcsak gazdasági növekedést céloz meg, hanem az életminőség javulását, a környezetre figyelő fenntartható fejlődést, korrupciómentes társadalom létrehozását, együttműködő és szolidáris közösségeket, valamint jó és biztonságos társadalmi környezet kialakítását teszi lehetővé.

## A helyi társadalom szerepe

A szakirodalom a vidékfejlesztést többnyire a vidéki térségek anyagi támogatásaként és felülről irányított központi stratégiai cselekvésként értelmezte. E szemléletmódtól kívánnak elszakadni azok az elemzők, akik a fejlesztéseket nem tekintik forrásfüggőnek, emellett a hatékony stratégiát helyiként értelmezik, valamint a helyi társadalmat

vélik irányadónak a vidéki társadalom működésében. Napjainkban egyre többek meggyőződése, hogy a fejlesztésekben a helyi társadalom beintegrálása, a gazdasági-társadalmi problémák orvoslása nemcsak elméleti, hanem gyakorlati szinten is fontos. A problémákra olyan megoldást kell találni, hogy az a falun élők gazdasági felemelkedését és a szociális különbségek feloldását szolgálja. „Ennek érdekében a vidékfejlesztést a gazdaság és infrastrukturális fejlesztés, illetve a humán erőforrás fejlesztése irányába célszerű kiépitni” (Kovács, 1999).

A társadalmi szereplők motiváltsága tükröződik a település működésében. Ahol a település lakói motiváltak, és munkájuk nemcsak a létfenntartásra irányul, hanem a falu fejlesztését, közös célok megvalósítását is szem előtt tartják, ott látványos fejlesztés megy végbe. A település minden szereplője hasznosnak kell, hogy érezze magát a helyi társadalomban. A hasznossági arra vonatkozóan játszik szerepet, hogy a személy hogyan értékeli az általa várt eredményt más lehetséges kimenetelhez képest. A Porter–Lawler-modell (1968) hangsúlyozza a jövőbeni esemény anticipációját, és azt, hogy a megelégedettség a személy nézeteitől függ. Ha egy adott társadalom szereplői tudatában vannak képességeiknek, lehetőségeiknek, és tudomásuk van arról, hogy milyen erőfeszítést képesek megtenni a közös jutalom/cél érdekében, akkor nagy valószínűséggel elérik a közös megelégedettséget.

### Fejlesztési irányok

A Területi Agenda 2020-nak számos fontos és nagyon aktuális üzenete van a magyar terület- és vidékfejlesztés számára is.

- „A sokféle vidéki terület fejlesztése során az *egyedi adottságokat* is figyelembe kell venni”
- „A vidéki, periférikus és gyéren lakott területek esetében a megközelíthetőség javítására, a vállalkozói aktivitás növelésére és erős *helyi kapacitások* kiépítésére lehet szükség.”
- „Számos *kulturális* és természeti *értékek*ben gazdag vidéki terület sérülékeny. Támogatjuk e területek területi tökéjének, az ökológiai funkcióknak és az általuk biztosított szolgáltatásoknak a védelmét és fenntartható használatát.”
- „A városi és vidéki térségek kölcsönös függését széles körű *partnerségen* alapuló, integrált kormányzás és tervezés révén kellene elismerni. Üdvözljük a helyalapú stratégiákat, amelyeket helyi szinten, a helyi problémák megoldására dolgoznak ki”.
- „A vidéki területeken jelentős szerepet játszanak a kis és közepes méretű városok. Ezért fontos javítani e városi központoknak a kapcsolódó vidéki területekről történő megközelíthetőségét, hogy a munkalehetőségek és az alapvető közszolgáltatások elérhetőek legyenek.”
- „A külső behatásokra adott helyi válaszok erősítése és a sebezhetőség csökkentése miatt fontos a helyi adottságok, jellegzetességek és hagyományok globális gazdaságba történő integrációja. A *helyi termékek és piacok*, üzleti környezet, *helyi érdekeltiségű képzések*...”

Az Agenda is azt mondja, a különböző „területi tudások” modern hálózatba szervezése és okos – a tervezés és fejlesztés számára is hasznosítható – működtetése biztosíthatja a társadalmi tőkét a jövő terület- és település fejlesztése számára.

## A fejlesztés alapja

Olyan integrált falu, körzeti, térségi, és regionális programokra van szükség, amelyek a helyi mezőgazdasági és más tevékenységet folytató vállalkozások és szolgáltatások, oktatási, képzési lehetőségek együttes fejlesztésén, valamint a hagyományok ápolásán keresztül széles rétegeknek nyújt felemelkedési esélyt és ad lehetőséget a kistelepülésen élők életminőségét meghatározó tényezők átfogó javítására, ami valódi gazdasági és társadalompolitikai változást eredményez. Ezért a helyi távlati fejlesztési tervek kialakításánál, az alábbi sorrendiséget célszerű figyelembe venni. (*Bagi 2010*)

A felméréseknek tartalmaznia kell:

- a helyi lakosság, kor és nem szerinti összetételével,
- a munkaképes aktív és inaktív népesség képzettségével,
- a lakosság mentális és egészségi állapotával az ott élő családai, és szociális helyzet szerinti kategóriáinak pontos ismeretével, (Ezek ismerete annak ellenére fontos, hogy felmerül néhány kérdéssel kapcsolatban a személyes adatvédelem problematikája.)
- a településen fekvő, önkormányzati vagy más tulajdonban levő, de, oktatási, egészségügyi, sport, kulturális célokat szolgáló, illetve más közszolgáltatást végző intézmények működését biztosító ingatlanok, állapotával és azok gazdasági helyzetével,
- az érintett térségben található, gazdasági célú, használható állapotban lévő épületekkel, építményekkel, a gépi és egyéb berendezések kor, teljesítmény és típus szerint mennyiségével,
- a helyben elérhető lakossági szolgáltatások színvonalával,
- a helységet érintő tömegközlekedés állapotával, a jövőben betöltendő szerepével,
- az energetikai korszakváltás helyi végrehajtásához szóba jöhető alternatív energiaforrásokkal.

Nem fenntartható az a vidékpolitika, amelyik kizárólag külső forrásokra támaszkodik. Ezért, kiemelten kell kezelni az értékteremtő, gazdasági eredményt hozó munkafeltételek biztosítását, mert ez fogja megteremteni a már meglévő és a megvalósítandó intézmények, szolgáltatások, beruházásainak és fenntartásának anyagi alapjait. Kezdeti segítség után a vidéknek a saját lábára kell állnia. Ennek első lépése, az alapok felmérése után a helyzetértékelés, mind a humán erőforrás, mind a helyben elérhető szolgáltatások, valamint a gazdasági tevékenységek vonatkozásában. (*Bagi 2010*)

## Az emberi tőke jelentősége a fejlesztésben

A gazdaságtudományban az emberi erőforrás gazdasági hatásával foglalkozó elemzések a XX. század közepén jelentek meg. Ebben a folyamatban alapvetőnek tekinthető *Theodore W. Schultz (1972)* munkássága, aki a tőke fogalmát kiterjesztve bevezette az emberi tőke (human capital) fogalmát, megállapítva, hogy a képzés értékét, vagyis tőkét állít elő. Schultz öt kategóriába osztja az emberi képességeket növelő tevékenységeket:

- Az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások, amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják,
- A munka közbeni képzés,
- A formális, szervezett elemi, közép- és felsőfokú oktatás,

- Felnőttképzési programok,
- Az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében.

Kultúraelméleti megközelítésből adja az emberi erőforrás értelmezését *Pierre Bourdieu* (1997), aki kiterjesztette a tőke fogalmát, megállapítva, hogy a tőke anyagi vagy elsajátított formában felhalmozott munka, amelynek létrehozásához időre és befektetésre van szükség, ezért látszólag a piacon nem értékesíthető dolgoknak is ára van.

*Polónyi István* (2002), „Az oktatás gazdaságtana” című munkájában az emberi tőke előállításának lehetséges módjait vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy az emberi erőforrás fejlesztése több úton is végbemehet, szinterei a közoktatás, a szakképzés, önképzés, közművelődés, de ide tartozik az élelmezés és a közegészségügy is.

Ezekből a megközelítésekből következik, hogy a tudás a foglalkoztathatóság mellett számos egyéb társadalmi probléma kezelésére is alkalmas, az életen át tartó tanulásban való részvétellel értéke hosszútávon is fenntartható (*Iván-Green, 2007*).

### A felnőttkori képzés

A tanulás-oktatás gazdaságtani megközelítéséhez tartozó emberi tőke elméletek megerősítik az andragógia tudományát az élethosszig tartó tanulást, ismételten a motivációra, és az andragógia társadalmi funkciórendszerének vizsgálatára irányítva a figyelmet.

A felnőttképzés gazdasági jelentősége hazánkban az utóbbi évtizedekben, a rendszerváltásnak és a piacgazdaság kialakulásának következményeként vált hangsúlyossá (*Koltai, 2004*).

A kilencvenes évek elején bekövetkezett társadalmi és gazdasági változásokhoz a társadalom jelentős része nehezen, vagy egyáltalán nem tudott alkalmazkodni. Sokan kudarcként élték meg az átképzést, nem ismerték fel, hogy ismereteik elavultak, hiányosak. A képzéstől való idegenkedés elsősorban az idősebb és alacsonyabb képzettségű munkavállalók, vagy a munkanélküliek körében volt jellemző, ennek hátterében egyrészt a tanulási képességek és az alapismeretek megkopása, továbbá az a szemlélet állt, amely a tanulás időszakát a gyermekkorral azonosította.

A felnőttképzésnek éppen ezért a szakmai tudás közvetítése mellett ismeretpótlásra, tanulási technikák közvetítésére és a tanulás iránti motiváció felkeltésére is fel kellett készülni. A szaktudás mellett a munkaerő-piacon egyre nagyobb jelentőségűvé váltak azok a képességek, amelyek lehetővé teszik a munkatársakkal való együttműködést, a csapatmunkát, az új információk feldolgozását és az önálló döntéshozatalt.

A felnőtt oktatás módszerének és tematikájának összeállításánál figyelmet kell fordítani az olyan személyiségfejlesztő képzésre, amely segíti feldolgozni a nehéz sorsú vidéki emberek élethelyzetét és önbizalmat ad az újrakezdéshez, a megújuláshoz. Olyan képzési programokra van szükség, amely természet-közelségén és gyakorlatiasságán keresztül válik vonzóvá a falun élők számára és nyújt a mindennapi életben felhasználható ismereteket. Az előregedő falvak számára a felnőtt oktatás speciális szempontú egészségügyi nevelést, és egyben, gerontológiai gondozást is jelent.

## Helyi érdekű képzés

A szakirodalomban megjelent a helyi érdekű képzés fogalma. Olyan intézkedések tartoznak ide, amelyek a – létező és jövőben alapítandó – helyi mikro-, kis és közepes vállalkozások humán erőforrás fejlesztését célozza meg, az adott térségben élő emberek, működő intézmények és gazdasági szereplők igényeire rugalmasan reagáló képzési formák kialakításával. A cél olyan kompetenciák elsajátítása, amelyek a vállalkozás menedzselését, szakmai minőségét javítják. Ehhez szükség van az általános vállalkozási, közgazdasági és pénzügyi ismeretek mellett a helytörténeti, helyismereti tartalmak megjelenítésére, erősítésére a képzésekben. Utóbbi a helyi identitás és kötődés megerősítését is szolgálja, ami segíti a fiatal, aktív korú lakosság helyben maradását. A szakképzésnek – amennyire ez lehetséges – a helyi gazdaság igényeihez kell igazodnia, elsősorban azokat a szakmákat oktatva, amelyek az adott településen, térségben fontosak. Ez jelentheti a település gazdasági jellegéből adódó szakmákat, vagy éppen a hiányszakmákat. A gazdaság élénkítését szolgáló szakképzés megfelelő kialakításához szükséges a helyi szakismeretigény felmérése; a munkáltatói, vállalkozói réteg bevonásával történő szakképzésszervezés és gyakorlati képzési helyek kialakítása. (Makár-Varga-Horkay 2010)

A hosszú távú fejlesztés szolgálja az iskolai oktatási programjának kidolgozásánál érdemes beépíteni, hogy a fiatalok figyelmét már kicsi koruktól kezdve a természet szeretetére irányítani, olyan tantárgyak oktatásával, amely többek között magába foglalja a környezet-, fogyasztó- és balesetvédelmi, valamint a családi életre és a médiatudatosságra nevelést is, valamint személyiségközpontú pedagógiai módszerekkel elérhető, hogy a gyermek érett, környezettudatos-értékrenddel, helyi és nemzeti identitással bíró személyiséggé váljon.

Szakképzés, szaktanácsadás új szemléletű megközelítésére is szükség van. A falu igényeihez igazodó multifunkcionális szolgáltatások elsajátítását biztosító gyakorlat centrikus oktatásra. A tömegtermelő mezőgazdaság helyett minőség centrikus, mezőgazdálkodás tanítását kell általánossá tenni.

## Az empirikus kutatás módszertana

Az egyetem által végzett terepmunkát meghatározott tematika alapján összeállított mélyinterjú segítségével, hólabda módszerrel kiscsoportokban végeztük. Egy településre 2x3-4 fős hallgatói csoport látogatott el, melyet egy-egy oktató kísért, aki koordinálta a tevékenységüket. A hallgatók már a terepgyakorlat előtt megismerkedhettek a kistérséggel, mivel minden résztvevőnek fel kellett készülnie egy-egy településből és beszámolnia arról gazdasági, társadalmi és környezeti szempontrendszer szerint. A beszámolót a többiek előtt hajtották végre, így minden hallgató képet kaphatott a kistérség egészéről.

A kutatásban illetve a terepgyakorlatban összesen 35 fő (28 fő egyetemi hallgató, 5 fő egyetemi oktató, 2 fő meghívott előadó) vett részt. A kutatásban szerepet vállaló egyetemi hallgatók a térségfejlesztő fakultációs programban résztvevő andragógia BA, vidékfejlesztési agrármérnök MSc, regionális- és környezeti gazdaságtan MSc, pénzügy- és számvitel BA, gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök BSc szakterületeken tanulnak.

A kutatócsoportok a napi tapasztalatokról prezentációt készítettek és az adott nap végén beszámoltak az élményeikről, eredményeikről a többieknek.

A három tábor végső beszámolójára 2012 áprilisában került sor Tamásiban, ahová az összes Tamási kistérségi település polgármesterét meghívtuk. A rendezvény fontos

eseménye volt a strukturált kerekasztal beszélgetés, melynek során moderátor segítségével beszélhettek a meghívottak a térség fejlesztési szükségleteiről, a közösen megvalósítható elképzelésekről. A megbeszélés során felmerült problémák megoldására a hallgatókkal és a polgármesterekkel közösen igyekeztünk megoldásokat keresni.

### **Képzési igények a Tamási kistérségben**

A felmérésbe bevont településeken folytatott interjúk során vizsgáltuk, hogy milyen képzésekre, tréningekre lenne igény az adott településen és miért. Megállapítható, hogy a felnőttképzések közül csak az egyes ágazatokhoz kapcsolódó kötődő szakmai továbbképzések és tájékoztató jellegű rendezvények találhatók a településeken.

Jelentős mértékű képzési igény a településeken valójában nem merült föl. Az okok között megállapítható, hogy a megkérdezettek szerint, ha volt is képzés (akár ingyenes, akár fizetős) a településen vagy a térségben, akkor nem vagy csak kis létszámmal vettek részt az emberek. Többen úgy vélték, hogy képzéseknek addig nincs jelentős értéke és haszna, amíg nincsenek új munkahelyek az adott térségben.

A legtöbb település (Füged, Gyöng, Udvari, Keszőhidegkút, Regöly) a mezőgazdasági képzéseket említették meg szükségletként. Simontornyan a családi borászat vezetéséhez, borkészítéshez kapcsolódó képzések merültek fel. Kisszékelyben gyógynövény-termesztési ismereteket tanulnának.

Regölyben több téma is érdekes lehet: idősek számára szervezett számítógépes tanfolyamnak nagy sikere volt, de még lenne rá igény („Kattints Nagy”). Idegen nyelvi képzés területén a lengyel tanfolyamot túzték ki. Emellett érdekelné őket a egy főző tanfolyam és kézimunka tanfolyam is. Iregszemcsén és Ozorán igény mutatkozik a számítógép-kezelői képzések iránt, illetve Ozorán angol nyelvi tanfolyam igénye is felmerült. A vállalkozók esetében marketing témájú tanfolyamok indítását látják a megkérdezettek szükségesnek. Idegen nyelvi képzést Kisszékelyben is szívesen látnának.

Iregszemcsén felmerült, hogy a téli holtidőszakban szervezzenek képzéseket a kutatóintézetben a mezőgazdasági tevékenységet folytatók számára, például: új információk átadása technikai újításokról, növényvédelemlről, végzettséget adó tanfolyamok szervezése, valamint szolgálati lakások és bentlakásos gyakorlati képzés biztosítása, mely pozitív hatással lehet az egész település számára. A képzések nagy részének a megkérdezettek szerint nincs haszna. Véleményük szerint, ahelyett, hogy a sokadik hasznavehetetlen szakmára képeznék ki például a kézműveseket, inkább piachoz kellene segíteni őket.

Magyarkeszin a pedagógus továbbképzések, Tolnanémediben szociális gondozó képzés lenne fontos.

Diósberényben csőszerelőket és kézműveseket kellene képezni. Itt is felmerült a nem megfelelő szakképzés problémája. A polgármester vállalkozásának alkalmazottai szemléletváltó tréningen vettek részt, hogy lássák, hogyan működik egy vállalkozás és megértsék, elfogadják helyüket a vállalkozásban. Belőlük brigádvezetők stabil munkavállalók lettek, vagy saját vállalkozást indítottak. Az ilyen jellegű képzéseket, tréningeket hasznosnak tartja a polgármester. Fontos lenne olyan képzés is, amely megérteti az emberekkel, hogy miért kell dolgozni.

Nagyon markáns igények jelentkezett, hogy a mindennapi életvezetéshez szükséges készségek elsajátítását segítő tréningek, tanfolyamok lennének szükségesek több településen is. A „mindennapi tudások tanítás” igénye felmerült Magyarkeszin, Szárazdon, Keszőhidegkúton, Diósberényben, Belecskán is. Tréning jellegű nem

iskolarendszerű képzéseket fogadnának szívesen, mely szemléletformálást idézne elő. Szívesen vennének kapcsolódó előadássorozatot is.

Néhány településen elhangzott, hogy a lakosság nagy része saját háztartást sem képe megfelelően vezetni, mivel egyes ismeretek készségek hiányoznak náluk. Keszőhidegkúton gazdasszonyképzést tartanak fontosnak a nők számára, míg Belecskán életmódváltással, valamint személyiség- és közösségfejlesztéssel kapcsolatos tréningeket vennének igénybe.

Megítélésük szerint ajánlott lenne a térség szereplői részére közösségfejlesztő tréningeket illetve képzéseket tartani. Ezek segítségével a településen élők könnyebben mozgósíthatók akár további képzéseken való részvételre, akár közösségi településfejlesztési munkákra, együttgondolkodásra. Több településen jelezték továbbá, hogy egyes területeken szívesen együttműködnének másokkal, viszont ehhez várnának segítséget. Egy közösségfejlesztő tréning jó lehetőséget kínálhat a potenciális felek egymásra találásához, valamint a szükséges együttműködések elindításához és akár sikeréhez is.

Amennyiben a térség egyes településein képzések indulnának, megállapítható, hogy a képzésekhez szükséges hely biztosítása több településen is adott, például: művelődési házak, meglévő és volt iskolaépületek, stb.

## **Összegzés**

A hátrányos helyzetű vidékek fejlesztéseiben a helyi társadalom beintegrálása, a gazdasági-társadalmi problémák orvoslása nemcsak elméleti, hanem gyakorlati szintű való megvalósítása is fontos és mindenképpen nélkülözhetetlen annak megfelelő értékelése. A problémákra olyan megoldást kell találni, hogy az a falun élők gazdasági felemelkedését és a szociális különbségek feloldását is szolgálja.

A fejlesztési programoknak valódi gazdaság- és társadalompolitikai változást kell eredményeznie, ezért szükséges a térségi, és a helyi mezőgazdasági és más tevékenységet folytató vállalkozások szolgáltatások, oktatási, képzési lehetőségek együttes fejlesztése. Valamint célja kell lennie, hogy átfogóan javítsa kistelepülésen élők életminőségét meghatározó tényezőket, megteremtse felemelkedési esélyeiket.

Fontos, hogy a helyi identitás és kötődés megerősítését is szolgálja, ami segíti a fiatal, aktív korú lakosság helyben maradását. A szakképzésnek – amennyire ez lehetséges – a helyi gazdaság igényeihez kell igazodnia, elsősorban azokat a szakmákat oktatva, amelyek az adott településen, térségben fontosak.

A Kaposvári Egyetem által végzett kutatás megerősítette, hogy ezek a fejlesztési igények megalapozottak, hiszen a legtöbb település a mezőgazdasági képzéseket említették meg szükségletként. Továbbá nagyon markáns igényként jelentkezett, hogy a mindennapi életvezetéshez szükséges készségek elsajátítását segítő tréningek, tanfolyamok kerüljenek megvalósításra több településen is. Tréning jellegű nem iskola-rendszerű képzéseket fogadnának szívesen, mely szemléletformálást is előidézne.

Mindezek mellett fontosnak tartják közösségfejlesztő tréningeket, illetve képzések tartását.

## **Felhasznált irodalom**

Bagi Béla (2010): A vidék esélye. A Falu, Agroinform kiadó és nyomda Kft.

Corki Nyilatkozat a Vidékfejlesztésről: PHARE Térségfejlesztési ismerete felsőfokon 1996.



- Az Európai Unió Területi Agendája 2020: 2011. <http://regionalispolitika.kormany.hu/download/4/73/10000/Ter%C3%BCleti%20Agenda%202020.pdf>
- Schultz, Theodore (1972): *Human Resources (Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities)*, New York: National Bureau of Economic Research
- Bourdieu, Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*, Osiris Kiadó.
- Koltai Dénes – Németh Balázs (2004): A humán erőforrás fejlesztésének kérdése az Európai Unió élethosszig tartó tanulási stratégiájában. *Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet információs lapja* (7. évf.) 5-6. sz. 47-49. old.
- Makár Sándor, Varga Zoltán, Horkay Nándor (szerk.) (2010): *Területfejlesztési Füzetek 2. Helyi gazdaságfejlesztés Ötletadó megoldások, jó gyakorlatok*. NFM, NGM, VÁTI Nonprofit Kft. Bp.



## **FELNŐTTKÉPZÉS ÉS FELSŐOKTATÁS**



## Merre tart a felnőttképzés? A felnőttképzés jelene – a magyar felnőttképzési rendszer jellemzői a képzők szemszögéből

Farkas Erika\* – Kovács Anett Jolán\*\*

**Abstract**      **The functional characteristics of accredited institutions of adult education.** We made a structured questionnaire survey conducted among the accredited institutions of adult education between April 2011 and March 2012.

The purpose of our research was to recognize the functional characteristics of the examined institutions. We got an overall picture about the supply of trainings and adult education services. We collected informations on providing equal opportunities for all and the practical implement of the laws and regulations of adult education as well. Our research was based on full sampling. We were given 297 workable questionnaires, it was 20 percent of the full population.

The most important results:

- More than half of the adult training institutions are profit-oriented enterprises. And there are central budget institutions and non-profit organizations in a similar ratio.
- The biggest customers of adult education programmes are employers and individuals. We recognized that the adult training market is supply and demand driven at the same time.
- Upon analysing the type of training programmes, we recognized that adults mainly favour professional further training and acquiring state acknowledged vocational qualifications, which are followed by participation in foreign language training.
- The adult training institutions offer the prior learning assessment for adults. The most common assessment method are a written tests.
- Most of the adult training institutions can provide equal access to trainings for the disabled.
- More than half of the institutions have problems with interpretation of legislation.

Based on the results of our research we made a 'problem map' of the adult education system, and we made suggestions to make adult education institutions more efficient

**Keywords**      adult training, • training supply • equal opportunities • adult training services • legal regulation

---

\* Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

\*\* okleveles andragógus

## **Bevezető gondolatok**

A foglalkoztatók, szakmapolitikai döntéshozók, felnőttképzési szakemberek, s legfőképpen a tanulni vágyó felnőttek szempontjából is kulcsfontosságú kérdés hogy, kik és milyen hatásfokkal, milyen motivációval vesznek részt az évente több százezer felnőttet érintő képzések szervezésében, lebonyolításában. A képzést szervező felnőttképzési intézmények mennyire tudják figyelembe venni a másik két érdekszféra: a képzésben résztvevő felnőttek illetve a munkaerőpiac igényeit? Keresetvezérelt vagy kínálatvezérelt piac napjaink felnőttképzési piaca? Hogyan tudják az intézmények felmérni és beszámítani a képzési folyamatba az előzetes tudást? Tudják-e biztosítani, és ha igen, a fogyatékossgal élők mely csoportja számára a képzésekhez való egyenlő esélyű hozzáférést? Okoz-e gondot számukra a jogszabályokban való eligazodás? Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy hogyan alakítják a felnőttképzés jelenlegi helyzetét maguk a hazánkban működő felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények. Ehhez alapot szolgáltat az akkreditált felnőttképzési intézményeket feltáró országos kutatásunk, melynek segítségével a képzést folytató intézmények szemüvegén keresztül írható le az intézményekben folyó szakmai munka, az intézmények véleménye, felkészültségük mértéke a felnőttképzés tartalmi követelményeinek megvalósítására.

## **Mi volt a kutatás célja?**

A kutatást a felnőttképzési rendszer fejlesztése érdekében folytattuk le. Legfőbb célunk az volt, hogy megismerjük az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőit, egy átfogó képet kapjunk az általuk nyújtott képzések és felnőttképzési szolgáltatások kínálatáról, választ kapjunk arra a kérdésre, hogy hogyan biztosítják a képzésekhez való egyenlő esélyű hozzáférést, továbbá szerettünk volna megismerni a felnőttképzés jogi szabályozásával kapcsolatban felmerülő nehézségeket.

## **Mi indokolta a kutatás lefolytatását?**

Globális társadalmunkban az indokoltnál kevesebb figyelem összpontosul a felnőttképzésre. Bár az elmúlt években számos tanulmány jelent meg a felnőttképzéssel kapcsolatban, azonban nem álltak rendelkezésünkre a felnőttképzés tartalmi működésére vonatkozó, a rendszerfejlesztést megalapozó friss kutatási eredmények. Ennek okán 2010-ben felmértük a dél-alföldi régióban működő akkreditált képző intézményeket, s a kutatás releváns eredményei alapján egy évvel később regionális kutatásunkat országos méretűvé is kiterjesztettük.

A felnőttképzés relevanciáját alátámasztja, hogy jelenleg 9630 felnőttképzési intézmény működik hazánkban, ebből 1543 intézmény rendelkezik érvényes akkreditációval. 2011-ben az OSAP adatai alapján több mint 700 ezer felnőtt vett részt valamilyen a 2001. évi CI. törvény szerint értelmezett általános, nyelvi vagy szakmai képzésben. Továbbá, iskolarendszeren kívüli képzésben minden évben több mint háromszor annyian szereznek OKJ-s szakképesítést, mint iskolarendszeren belül, szakközépiskolában, szakiskolában. Az országos kutatásunk lefolytatását az is aktuálissá tette, hogy a felnőttképzési törvény nemrégiben „ünnepelte” 10. évfordulóját. Ez a születésnap alkalmat adott az elmúlt évtized eredményeinek és problémáinak számbavételére.

### Mi volt a kutatás módszere?

A hazánkban működő akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőit feltáró empirikus kutatást Dr. Farkas Éva kutatásvezető irányításával a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének Andragógiai Kutatócsoportja folytatta le 2011 márciusa és 2012 februárja között.<sup>1</sup>

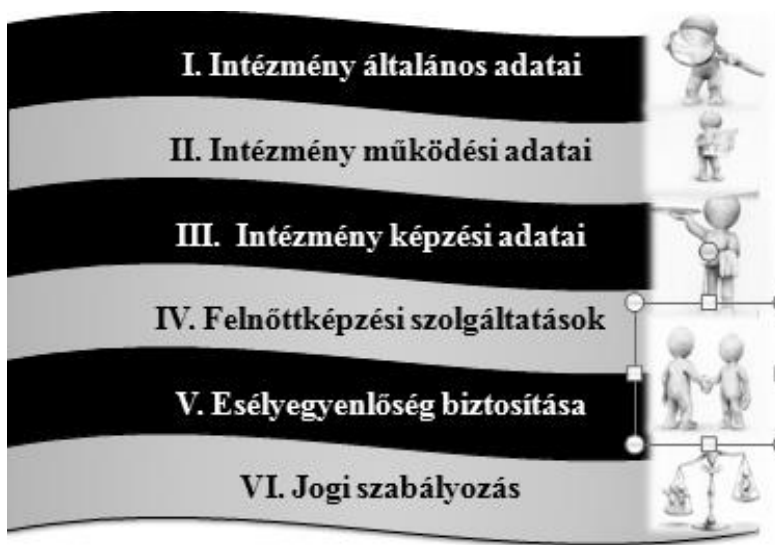
A kutatásunk módszere: strukturált kérdőíves lekérdkezés, mely teljes körű mintavételen alapult, a mintát a Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szakképzési és Felnőttképzési Igazgatóság adatbázisában szereplő érvényes akkreditációval rendelkező képző intézmények alkották. A 60 kérdést tartalmazó kérdőívet postai illetve elektronikus úton juttatuk el az intézmények vezetőinek.

Közel 1500 felnőttképzést folytató akkreditált intézményhez jutott el a kérdőív. 297 feldolgozható kérdőív érkezett vissza, ez a teljes alapsokaság egyötöde. Az adatok tisztítása után megállapítottuk, hogy 85 intézmény „eltűnt” a rendszerből, azaz időközben megszűntek, vagy lejárt az akkreditációjuk illetve egyes intézmények elmondásuk szerint nem is folytattak felnőttképzési tevékenységet. Ezek alapján a tisztított minta 21,2%-a. A kérdőívből nyert adatokat SPSS statisztikai programmal dolgoztuk fel, melyben gyakorisági megoszlásokat illetve keresztábra elemzéseket végeztünk.

### Melyek a kutatás legfontosabb eredményei?

Kutatásunk tematikailag az 1. ábrán látható hat nagy nagy szerkezeti egységre tagolódik. Tanulmányunk további részében e fejezetek mentén mutatjuk be a legfontosabb kutatási eredményeket.

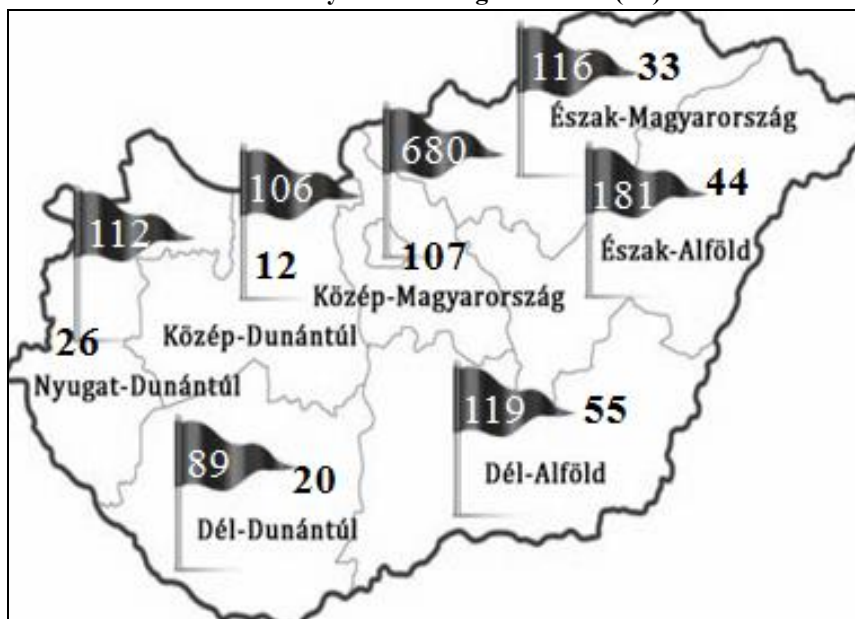
1. ábra • A kutatás tematikai egységei



<sup>1</sup> A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet Andragógiai Kutatócsoportja folytatta le. A teljes kutatási jelentést kötetben publikáltuk: Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett – Kulcsár Nárcisz –Leszko Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői, SZTE JGYPK FI Szeged p. 168.

A 2. ábra azt mutatja, hogyan oszlanak meg a hazánkban működő felnőttképzési intézmények régiók szerint illetve hány intézmény töltötte ki egy-egy régióban a kérdőívet. Az ábrán láthatjuk hogy az akkreditált felnőttképzési intézmények földrajzi eloszlása főváros centrikus, az intézmények több mint 40 %-a (612 intézmény) Budapesten található.

**2. ábra • A hazánkban működő és a válaszadó akkreditált felnőttképzési intézmények száma régiók szerint (db)**

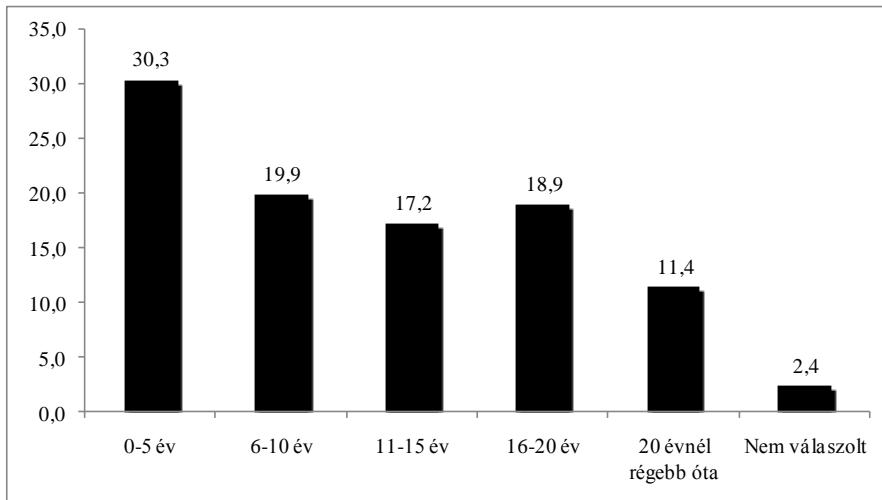


### Az akkreditált felnőttképzési intézmények általános adatai

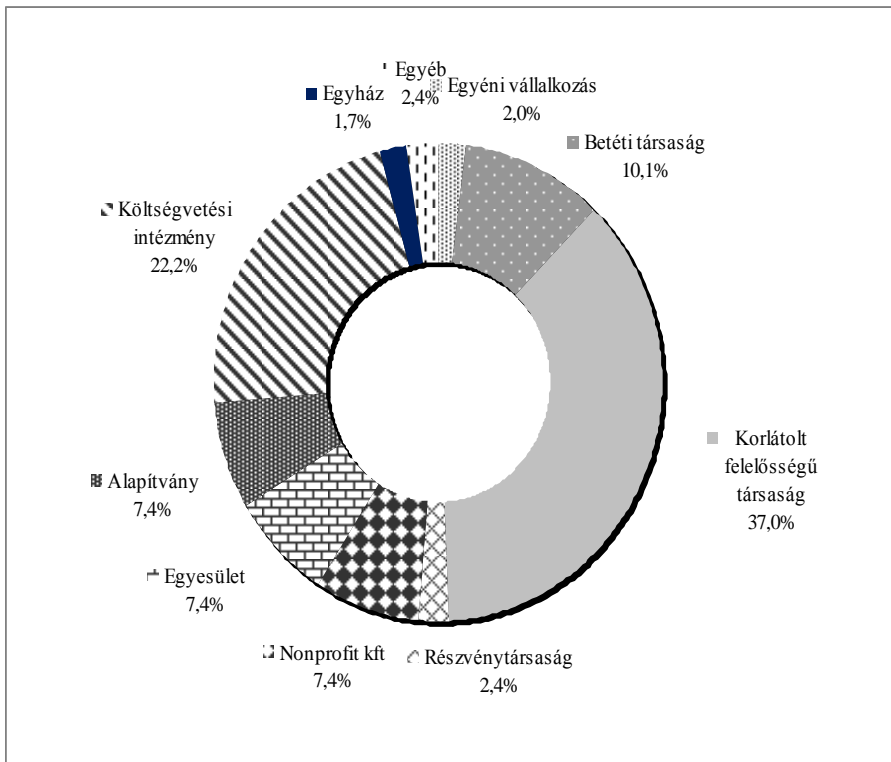
Ebben a fejezetben rákérdeztünk, az intézmény alakulásának, akkreditációjának idejére, jogi forma szerint működésére.

A 3. ábrán láthatjuk, hogy az intézmények között egyenlő arányban oszlanak meg azok, amelyek 16 évnél is hosszabb ideje vannak jelen a felnőttképzési piacon illetve azok amelyek az utóbbi 5 évben kezdték meg működésüket. Ez azt jelzi hogy az utóbbi években is – az európai uniós források bővülésének köszönhetően - jó üzletnek számít a felnőttképzés. Regionálisan vizsgálva az intézmények alakulását Budapesten, Közép-Magyarországon és Észak-Magyarországon az országos átlagtól eltérően, nem a rendszerváltást követő évtizedben, hanem az elmúlt 10 évben jött létre a legtöbb intézmény.



**3. ábra • A felnőttképzési tevékenység folytatásának ideje %-os megoszlásban**

A 4. ábra gazdálkodási forma szerinti megoszlásban ábrázolja az akkreditált képző intézményeket. A képzők valamivel több, mint a fele gazdasági társaság és közel azonos arányban vannak jelen a felnőttképzési piacon a non-profit szervezetek és a költségvetési intézmények.

**4. ábra • Az akkreditált intézmények jogi forma szerinti megoszlása (%)**

Érdekeség, hogy a válaszadó intézmények 79%-a nem tisztaprofilú, más tevékenységet is végez a felnőttképzésen kívül. Jellemzően rendezvényszervezéssel, pályázattal, könyvkiadással, fordítással, tolmácsolással, kutatással foglalkoznak az intézmények a felnőttképzési tevékenység mellett.

### Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési adatai

A 2. tematikai egységben az intézmény működési adatait (rendelkezésre álló személyi és tárgyi feltételek, finanszírozás, pályázatok, fejlesztések stb.) vettük górcső alá.

Ebben a fejezetben arra kerestük a választ, hogy ki finanszírozza a felnőttképzést? Az 1. táblázat régiók szerinti lebontásban költségviselő aktorok szerint mutatja, hogy elsősorban a munkáltatók által fizetett részvételi díjak, másodsorban a résztvevők által fizetett részvételi díjak alkotják az intézmények legfőbb bevételi forrását. A bevételek 18%-át az európai uniós források, 17%-át pedig állami források teszik ki. A táblázatból látható, hogy a munkaadók a fővárosban tartják a legfontosabbnak dolgozóik továbbképzését, a Budapesti képző intézmények bevételi forrásainak közel 40%-át a munkáltatók által fizetett részvételi díjak adják.

1. táblázat • Az intézmények bevételeinek forrása régiók szerinti megoszlásban (%)

	A résztvevők által fizetendő részvételi díjak	A munkáltató által fizetendő részvételi díjak	Európai Uniós források	Állami források	Egyéb források
Budapest	25,5	39,7	16,7	13,3	4,8
Közép-Magyarország	42,3	28,8	13,5	3,8	11,5
Észak-Magyarország	25,4	36,5	14,4	21,7	2
Nyugat-Dunántúl	30,2	24,4	27,2	13,5	4,8
Közép-Dunántúl	20,3	37,4	15,4	20,2	6,6
Dél-Dunántúl	21,3	33,3	19,5	20,6	5,4
Észak-Alföld	24,8	34,9	20,8	19,3	0,3
Dél-Alföld	29,1	22,4	17,3	22	9,2
<b>Összesen</b>	<b>26,9%</b>	<b>33%</b>	<b>18%</b>	<b>17%</b>	<b>5,1%</b>

Meglepően kevés, a válaszadó intézmények mindösszesen 15%-ában rendelkezik a felnőttképzésért felelős személy andragógiai vagy más felnőttképzéshez kapcsolódó szakmai végzettséggel (5. ábra). Hasonló a helyzet az oktatószervezők és a felnőttoktatók esetében is.

**5. ábra • A felnőttképzésért felelős vezető képzése (db)****Az akkreditált felnőttképzési intézmények képzési adatai**

A kutatás harmadik nagyobb egysége a felnőttképzési intézmények képzési portfóliójáról ad képet.

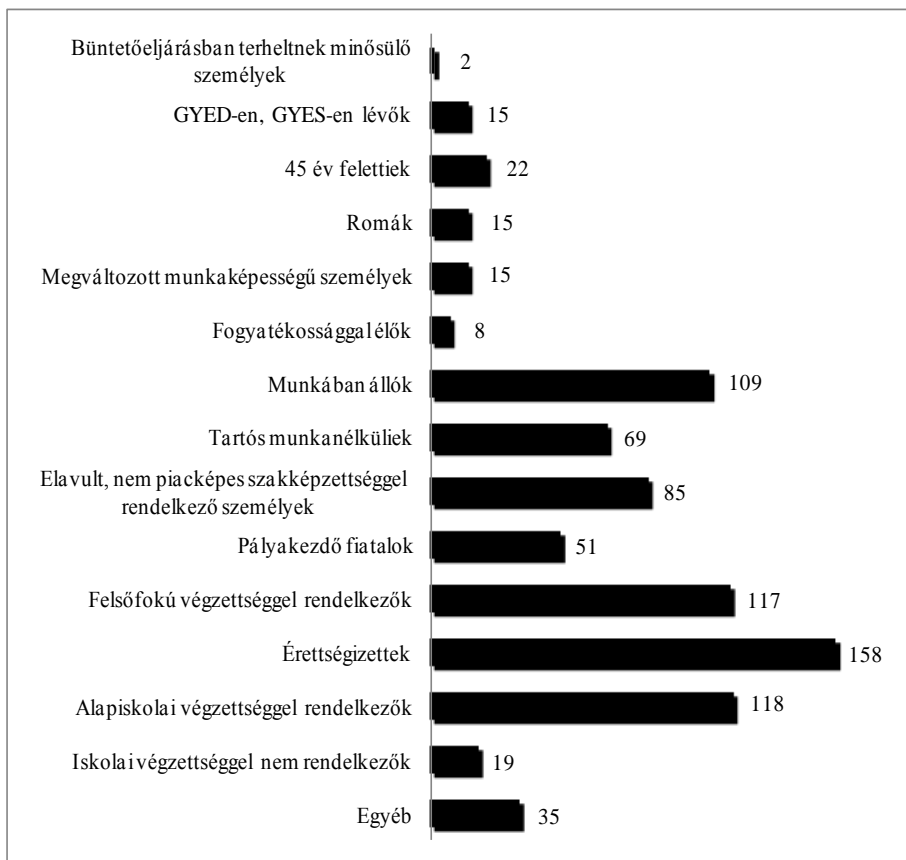
A 2. táblázatban láthatjuk, hogy 2010-ben a kutatásba vont intézmények 13.078 tanfolyamot indítottak amelyen 183.228 felnőtt vett részt. Az OSAP adatai és a saját kutatási eredményeink is azt mutatják, hogy a képző intézmények legnagyobb számban nem OKJ-s szakmai képzéseket valamint nyelvi képzést szerveznek. Rendkívül kevés figyelem irányul az általános képzésre.

**2. táblázat • A felnőttképzési intézmények által indított képzések (tanfolyamok) száma 2010-ben a saját kutatásunk illetve az OSAP adatai alapján db/%**

	A kutatásban szereplő (289) válaszadó akkreditált felnőttképzési intézmények adatai alapján	Az OSAP-ban szereplő (1389) felnőttképzést folytató intézmény adatai alapján	Arány (%)
Indított általános képzések	2258	4797	47,1%
Indított OKJ-s szakmai képzések	2111	6749	31,3 %
Indított nem OKJ-s szakmai képzések	6263	22710	27,6%
Indított nyelvi képzések	2446	22686	10,8 %
<b>Összesen</b>	<b>13078</b>	<b>56942</b>	<b>22,96%</b>

A 6. ábra mutatja, hogy mely célcsoportok számára kínálják az akkreditált intézmények képzéseiket. A legtöbben az érettségizetteket (158 intézmény) tekintik célcsoportjuknak. Az intézmények nagy része alapiskolai végzettséggel rendelkezők, diplomások, munkában állók számára is szervez tanfolyamokat. A hátrányos helyzetű célcsoportokra – főként a büntetőeljárásban terheltekre, fogyatékossgal élőkre – kevésbé fókuszálnak.

**6. ábra • Az akkreditált felnőttképzési intézmények célcsoportjai (db)**

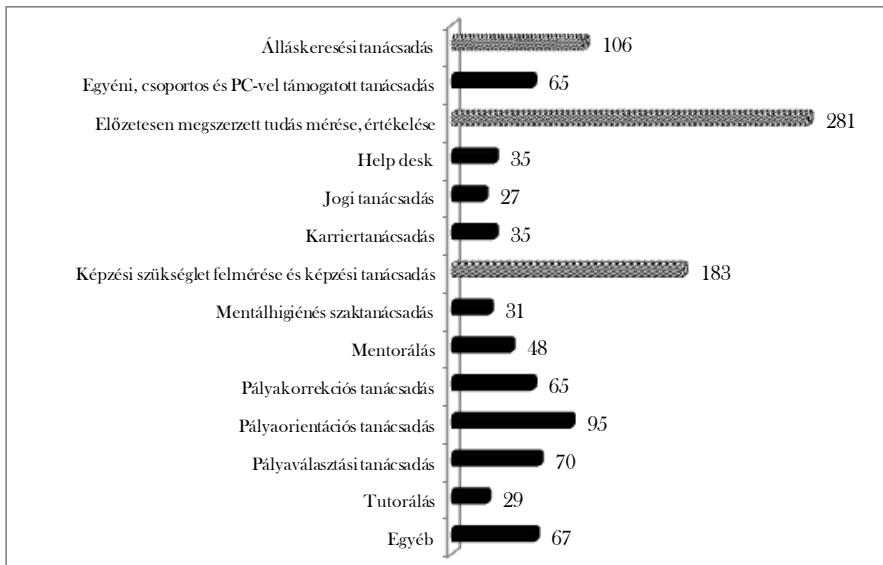


### **Az akkreditált felnőttképzési intézmények által kínált felnőttképzési szolgáltatások**

Kutatásunk 4. részegységben az akkreditált intézmények által nyújtott felnőttképzési szolgáltatásokat vettük szemügyre. Kiemelten foglalkoztunk kutatásunkban az előzetes tudás mérésének módszereivel, eszközeivel.

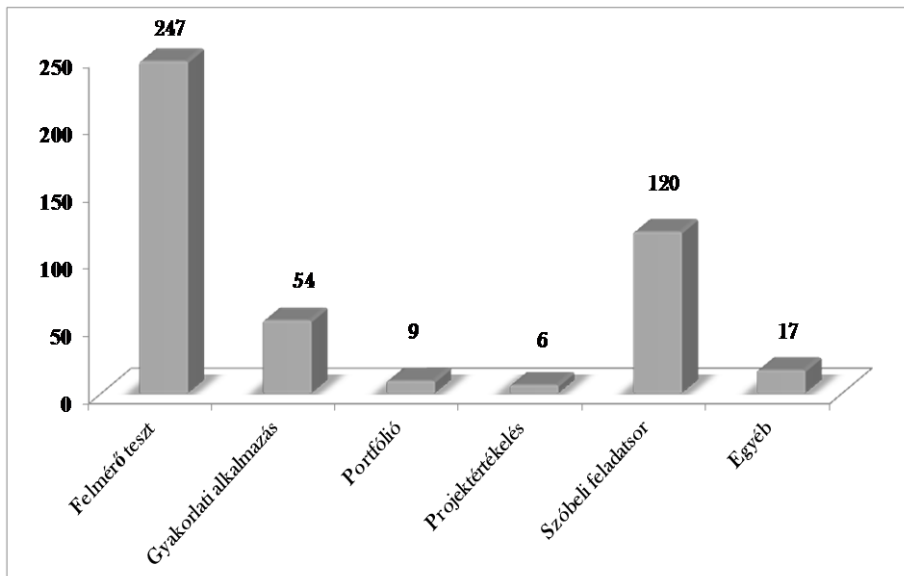
A 7. ábra mutatja, hogy az intézmények többsége két, jellemzően ingyenesen igénybe vehető szolgáltatást nyújt a felnőttek számára. A leginkább felajánlott – egyben kötelező – szolgáltatás az előzetes tudásszint felmérése és értékelése (281 intézmény), mely a felnőttképzési törvény alapján kötelezően nyújtandó felnőttképzési szolgáltatás. Ezt követi a képzési szükséglet felmérése és képzési tanácsadás (183 intézmény) valamint az álláskeresési tanácsadás (106 intézmény).

7. ábra • Az intézmények által nyújtott felnőttképzési szolgáltatások (db)



Az előzetesen megszerzett tudás mérésére a leggyakrabban használt mérőeszköz a felmérő teszt (247 intézmény), illetve a szóbeli feladatsor (120 intézmény). A portfólió (9 intézmény) valamint a projektértékelés módszerét (6 intézmény) mindössze néhány intézmény alkalmazza az előzetes tudás mérésekor. Az ilyen módon felmért tudást be is kell számítani a képzési folyamatba. A válaszadó intézmények közel fele ezt úgy teszi meg, hogy a felnőttek előzetes ismeretanyagához igazítja a tananyagot.

8. ábra • Az előzetes tudás méréséhez használt legjellemzőbb mérőeszközök (db)



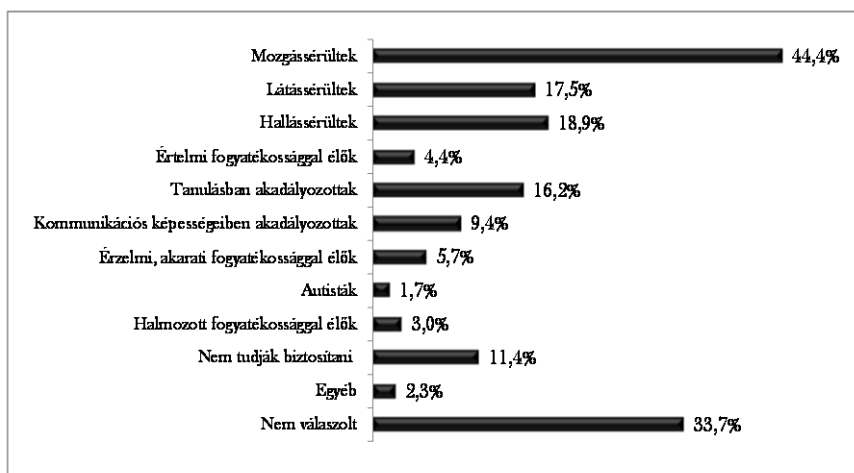
### Esélyegyenlőség biztosítása

Kutatásunk 5. tematikai egységében, arra voltunk kíváncsiak, hogy a felnőttképzési intézmények mit tesznek a képzésekhez, szolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása érdekében.

Megkérdeztük a képző intézményeket, hogy a fogyatékossgal élők mely csoportjai tudnak bekapcsolódni az általuk szervezett képzésekbe. Meglepő, hogy a felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények 11,4 %-a nem tudja biztosítani fogyatékossgal élőknek az egyenlő esélyű hozzáférést. Többségük 44%-uk mozgássérülteknek, 16-18%-a hallás- és látássérültek, illetve tanulásban akadályozottak számára tudja biztosítani a képzésekhez történő egyenlő esélyű hozzáférést.

Kérdésként merült fel, hogy mindezt hogyan, milyen módon tudják biztosítani az intézmények? A mozgássérültek számára jellemzően fizikailag akadálymentes környezetet és képzési helyszínt, a látássérültek számára elsősorban speciális taneszközöket, felolvasó programokat, a hallássérült felnőttek számára pedig több vizuális és interaktív tananyagot, jeltolmácsot, a tanulásukban akadályozottak számára egyéni tanulást segítő módszertant biztosítanak az intézmények.

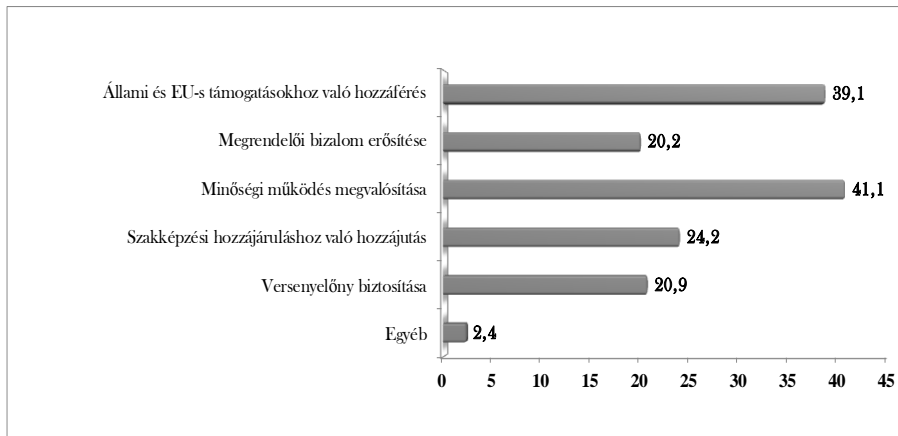
**9. ábra • A fogyatékossgal élők mely csoportjának tudja biztosítani az egyenlő esélyű hozzáférést? (%)**



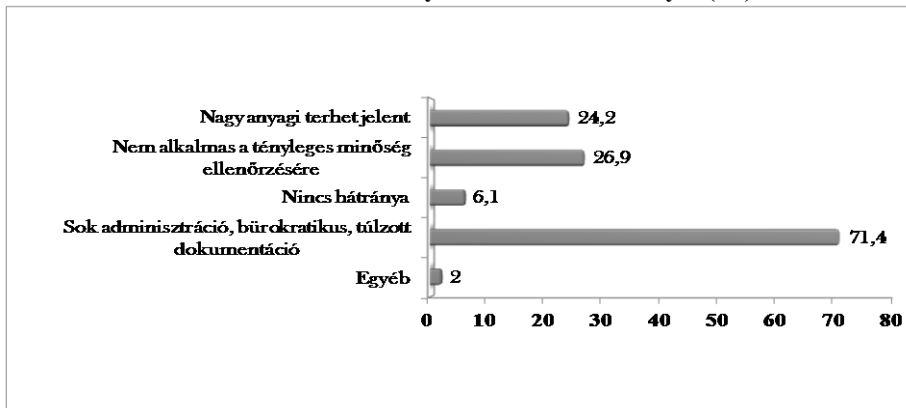
### Jogi szabályozás

Kutatásunk utolsó nagy blokkjában a jogi szabályozásra vonatkoztak kérdéseink. Arra kértük az intézményeket, hogy osszák meg velünk, ők mit tapasztalnak, miben látják a felnőttképzési szabályozás előnyeit, hátrányait és milyen változtatásokat tartanak szükségesnek a helyzet javítása érdekében.

A 10. ábra mutatja, hogy a felnőttképzési intézmények többsége az intézmény illetve program akkreditációt mindenekelőtt a minőségi működés biztosítása, valamint az állami és az európai uniós támogatásokhoz történő hozzáférés érdekében kérelmezte. A felnőttképzési intézmények ezt a két tényezőt tartják az akkreditáció legnagyobb előnyének is. A programakkreditációnál a képzők ezeken túl még az áfa-mentességet emelték ki.

**10. ábra • Az intézményakkreditáció célja (db)**

A képző intézmények szerint az akkreditáció legnagyobb hátránya, hogy túl sok adminisztrációs teherrel jár, túlzott dokumentációt igényel és rendkívül bürokratikus (11. ábra).

**11. ábra • Az intézményakkreditáció hátrányai (db)**

Az intézmények 59%-ának gondot okoz a jogszabályok értelmezése, ami elsősorban az állandó változásokból ered. Szintén figyelemre méltó, hogy ezeknek a problémáknak a megoldása céljából a válaszadó intézmények 40%-a külső felnőttképzési szakértőkhöz fordul segítségért (12. ábra).

A jogszabályok hátrányainak enyhítése érdekében az intézmények szerint a törvényi szabályozásnak jobban figyelembe kellene vennie a képzésben résztvevők és a munkáltató érdekeit és jogszabály módosítás esetén a szakmapolitikai döntéshozóknak egyeztetni kellene az érdekeltekkel. Az intézmények fontosnak tartják az adminisztrációs teher csökkentését, a felnőttképzési akkreditáció egyszerűsítését.

**12. ábra • A felmerült nehézségek megoldásához igénybe vett segítség (db)****Javaslatok**

Az következő javaslatokat kutatási eredményeinkre alapozva fogalmaztuk meg a felnőttképzési rendszer fejlesztésére vonatkozóan:

1. A képző intézmények által indított tanfolyamok jellegét és az azokban résztvevők számát tekintve a szakmai képzések túlsúlyban vannak az általános és a nyelvi képzésekhez képest. Nagyobb hangsúlyt kellene helyezni az általános képzésekre, hiszen ma már a kulcskompetenciák megléte ugyanolyan fontos, ha nem fontosabb, mint maga a szaktudás.
2. Szükség van a felnőttképzési szolgáltatások nyújtásának ösztönzésére, támogatására. Ezek a szolgáltatások hozzájárulhatnak a felnőttek tanulási folyamatának eredményességéhez és a munkaerő-piaci integrációhoz.
3. A felnőttképzés jogi szabályozásában rögzíteni szükséges, hogy a felnőttképzési intézményeknél alkalmazott szervezők és felnőttoktatók rendelkezzenek andragógiai végzettséggel.
4. Andragógiai szempontból nézve a speciális csoportok képzési módszertana hiányos. Ezért nagy szükségét érezzük andragógia alapszakokon speciális képzési ismeretek átadásának. Fontos, hogy a gyakorló szakemberek számára is legyenek megfelelő továbbképzési lehetőségek.
5. Több olyan módszertani kiadványra lenne szükség, mely segíti az intézményeket az előzetes tudás mérésében, a fogyatékossgal élők képzéséhez szükséges szakmai ismeretek elsajátításában és az akkreditációs eljárások lebonyolításában.
6. A felnőttképzés nagyon differenciált terület. Minden felnőttképzésben résztvevőnek más a célja. Más az érdeke egy állami felnőttképzési intézménynek és más egy profitorientált gazdasági társaságnak. A szabályozási rendszer a felnőttképzést mégis differenciálatlanul kezeli. A szakmapolitikában hiányzik az ösztönző ágazati szemlélet, tervezés, elemzés, hiányzik a monitoring, valamint a visszacsatolás is. Egyértelműen szükség lenne egy egységes szakmai alapra, követelményrendszerre.
7. Olyan jogi, irányítási, finanszírozási rendszerre van szükség, amely képes együtt kezelni az állami, a gazdasági és az egyéni érdekeket, illetve törekszik azok összehangolására.



**Hivatkozások:**

- Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett – Kulcsár Nárcisz – Leszkó Hajnalka (2012): *Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői, SZTE JGYPK FI Szeged*
- FAT (2012): *Az akkreditált felnőttképzési intézmények száma* [https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_jumi&view=application&fileid=4](https://www.nive.hu/index.php?option=com_jumi&view=application&fileid=4) (Letöltés: 2012. 10.08.)
- Felnőttképzést Folytató Intézmények Nyilvántartása (2012): *A felnőttképzést folytató intézmények száma* <https://finy.munka.hu/finy/NyilvantartasNP.aspx> (Letöltés: 2012. 10.08.)
- Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program (2011): *A képzésbe beiratkozottak száma 2011-ben* <https://statisztika.nive.hu/> (Letöltés: 2012. 10.08.)
- Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program (2012): *Az állam által elismert szakképesítést szerzettek száma az iskolai rendszerben és iskolai rendszeren kívül 2007-2010 között* <https://statisztika.nive.hu/> (Letöltés: 2012. 05.07.)



## „A soha nem alvó csoport”, avagy egy konnektivista andragógus MA kurzus tapasztalatai

Zakupszki Tünde\*

**Keywords** network learning • connectivism • knowledge building • web2

*„Végezhet valaki a legjobb egyetemen, sőt a fejében tárolhatja a világ összes enciklopédiájának minden adatát, ha nem képes ezt a tudást megszervezni és tetterre váltani, akkor semmit sem ér, sem neki, sem a világnak.” (Napoleon Hill)*

### Bevezetés

A címválasztása egy tavaszi kurzushoz kapcsolódik és az előadás ezt a témát járja körbe; azaz hogyan változott az emberi tudás létrehozása és megjelenési formája a XX. századvégétől a XXI. század elejére az internet megjelenésével. Hogyan befolyásolja a web világának fejlődése a tudásszerzés módját - erre a kérdésre keressük a választ a közelmúltban kezdett kutatásban. A mostani előadásban egy konnektivista alapokra épülő andragógus-kurzus tapasztalatait összegezzük, azaz milyen lehetőségeket nyújt a felsőoktatásban a konnektivista oktatásmódszertan? Hogyan valósult, illetve hogyan valósítható meg?

A kiválasztott idézet példázza a szakfelelős és képző szándékát, a mai kor kihívásainak megfelelően a tudás szervezését a konnektivista csoport létrehozásban és munkájában látták megvalósíthatónak. Megvizsgálandó, hogy maga az oktatási intézmény (ELTE PPK) mennyire képes követni a változásokat; ezzel összefüggésben mennyire látja fontosnak a társadalmi változásokhoz igazodó hallgatói igények követését. Míg az intézmény részéről is megjelenik a korszerű oktatás igénye, addig az IKT lemaradásban lévő hallgatók segítséget várnak, s példaként jelent meg, hogy adnak is egymásnak támogatást a hallgatók. A kutatás kiterjed arra, hogy a web 2.0 alkalmazása milyen hatással van, milyen módon befolyásolja a leendő andragógusokat a kurzus nyújtotta újszerű ismeretek elsajátításában, kultúrájuk részévé válik-e? Felismerik-e a hallgatók a társadalmi változások és az oktatás, mint társadalmi alrendszer közötti kapcsolódási pontokat, illetve milyen következtetéseket vonnak le a felnőttképzés változó társadalmi környezetéről való elmélkedésben? Rendel-

---

\* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, andragógia MA szak  
E-mail: tunde@zakupszki.eu

keznek-e megfelelő ismeretekkel és személyes felelősségvállalással a feladatok végrehajtásában?

## **Információtudomány és média a 21. században, avagy a korszerű tanulás**

### ***Valóság és követelmény***

Az ELTE PPK által andragógus-képzés szak felelősének (Dr. Kraiciné Szokoly Mária PhD főiskolai docens) érvelése a konnektív módszer mellett, hogy amit tanítanak az andragógiában, a nagy szlogenek valóságban is megjelenjenek, úgy mint a korszerű tanulóbarát környezet, illetve személyre szabott tanulás. A szakon kimenő hallgatók, az andragógia módszertanának korrekt és az elearninghez köthető hosszú távú tudásból olyan indíttatást és motivációt kapjanak, amivel a tudásukat folyamatosan fejleszteni tudják. Az a cél, hogy a felsőoktatás a valóságban is közelítsen a mai kor kihívásaihoz; míg 50-100 éve a felsőoktatás nagy előadásokból és szemináriumokból állt, azóta az önszervező tanulás is szerephez jutott, hogy a kurzusban a hallgatók ***korszerű elearning környezetben*** kipróbálhassák magukat.

A KONNEKT 2012. hálózati közösség keretében konnektivista csoportként szerveződött a facebook-on, az oktató kezdeményezésére. A csoport az *“Információtudomány és média a 21. század elején”* címmel egy tavaszi kurzusként indult, ahová bárki csatlakozhatott, aki érdeklődött a téma iránt és vállalta a közös munkát. De, mit is jelentett ez a tantárgyleírás szerint?!

### ***A tanulás módszertana***

Az új oktatás paradigmája abból áll, hogy a tanár már nem tanár és a tanuló már nem tanuló, hanem sokkal inkább egy kollaboratív, alkotó folyamat részesei, amelyben a tanulást azonosíthatjuk egy hálózatépítő tevékenységgel. Megvizsgálva a tanuláseméleteket, a hálózati ismeretek és módszerek, valamint az IKT eszközök befogadására a konnektivizmus alkalmas.

### ***Konnektivizmus***

Siemens a konnektivizmust a digitáliskor tanuláseméletének nevezte el és olyan alapelveket határozott meg, mint a tanulás és tudás sokfélesége, a tanulás folyamata és az információforrások hálózathoz kötöttsége, a tanulási folyamat egy döntéshozatal sorozata, állandó tanulást igénylő tevékenység. (Siemens, 2004)

Bessenyei (2007) így fogalmaz: „A konnektivizmus a tanulást olyan folyamatnak fogja fel, amelyben az informális, hálózatba szervezett, elektronikus eszközökkel támogatott *információcsere* mind nagyobb szerepet kap. A tanulás mindinkább folyamatos, élethosszig tartó, más tevékenységekbe beágyazott, hálózatosodott tevékenység-rendszerre válik.”

A konnektivizmus Siemens és Downes által összefoglalt ismeretelmélet, a hétköznapi és rendszerszintű tudásokat *„tapasztalatinak”* és *„racionálisnak”* nevezi, és ezen a tudásfajták mellé önállóként a *hálózati tudást* is hozzárendeli. (Downes, 2008).

Kulcsár Zsolt (2008) szerint „minden kornak megvan a saját pedagógiai rendszere, a tudásalapú társadalomé a hálózat, alkalmazása a konnektivizmus módszertanában körvonalazódnak.” Ennek a tanulásmódszertannak a sajátossága a tanulói közösség inspiráló szerepe, a témák ütemezett és interaktív feldolgozása, a kritikus gondolkodás és a különböző kommunikációs interakciók által létrejött *közös tudás*.

### **Hálózati tanulás**

Castells (1997) a társadalom átalakulása felől közelítette meg az infokommunikációs technológiákat. Kijelentette, hogy a hálózat az információs korszak társadalmi struktúrája: a hatalom, a pénz, az összes információ és maga a társadalom is hálózati formában termelődik ujja. Castells szerint az információs társadalom az emberi együttélés új módja, amelyben az információ hálózatba szervezett előállítás, tárolása, feldolgozása, előhívása játssza a legfontosabb szerepet.

Kulcsár a 9 alapelvét hármas felosztásban *a tudás, a közösség és a kapcsolat* köré gyűjti össze. Kulcsár a hálózati tanulás közé sorolja a következőket: Minden tudás leírható hálózatként és a hálózati tanuláshoz legalább két szintje van: *személyközi és személyen belüli* (Kulcsár, 2010).

### **WEB 2.0 alkalmazások, a gyakorlati teljesítés eszközei**

A kezdésre rendelkezni kellett a hallgatónak bloggal, twitter azonosítóval, hírolvasóval, és videó tárhely és megosztóval. A kurzus tartalma nagyrészt az információs társadalom alapfogalmaiból indult ki, rávilágítva a 21. sz. elején végbemenő társadalmi változások és az oktatásra gyakorolt hatásaira. Ez heti ütemezésben és egy-egy témakörként került feldolgozásra. A képzésben való aktív részvétel a következő eszközökkel és feltételekkel valósult meg: heti 2, egyenként legalább 12 ezer karakteres önálló blogbejegyzés, heti 28 egyenként legalább 500 karakteres comment, hetente legalább 28 témához kapcsolódó tweet, RSS használat, legalább 1 prezentáció alapú webinárium 15-20 percben, egyéni fogalomtérkép szerkesztése, részvétel a közös záródokumentum szerkesztésében.

A 21. században a média típusok összerosódnak, amiket összefoglalóan web 2.0-es, vagyis a hálózati tanulás eszközöknek nevezünk. Andreas Kaplan és Michael Haenlein meghatározásában a szociális média „internetes alkalmazások olyan csoportja, amely a web 2.0 ideológiai és technológiai alapjaira épül, ami elősegíti, hogy kialakuljon és átalakuljon a felhasználó által létrehozott tartalom”<sup>1</sup>

### **A tanulás tanulása dilemmája**

Mitől más a tanulás, ha kiegészítjük az online és web2-es eszközökkel?! Oktatói magyarázat szerint a hallgató fedezze fel önállóan az eszközöket, aktívan használja a funkciójuk szerint. A blog bejegyzésekhez kevesen kommentáltak és a Facebook felületen elnyelődtek az értékelhető kommentek is. A twitterre sem sikerült ráérezni legtöbbjüknek, a linkek küldése még nem tölti be a mikroblog szerepét. Talán a 20 hét megoldást jelentene?!

A tudásalapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák egyike a „tanulás tanulása”, azaz a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képessége; amelynek részét képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – az oktatásban és képzésben, otthon vagy a munkahelyen – történő alkalmazásának képessége.

---

<sup>1</sup> Kaplan, Andreas M.; Michael Haenlein (2010): "Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media". Business Horizons 59–68.

### **Az egyéni és közös tudás mérése, avagy mi a helyzet a tudásépítéssel?!**

Az egyéni tudások egyik mérési mutatója a meghatározott mennyiségű blogbejegyzés, a gondolatterkép és webinárium előadás; a kommentek inkább a kritikai gondolkodást és egymás inspirálását szolgálta. A közös tudást a közös dokumentumban nem sikerült létrehozni, mert abban sem jutott a csoport közös nevezőre, hogy mi is az a közös tudás. A csoport egy része a blog bejegyzésekből hordta össze, mások azon évdtek, hogy nyelvtanilag az egyes vagy a többes szám használata által lesz a miénk ez a tudás. Míg akadtak, akik az „új” tudást keresték, de kinek mi az új?!

A témák mindegyike feldolgozásra került ugyan; sem formailag, sem tartalmilag nem készült el, benne maradtak a margón a megjegyzések és a kritikák. De, milyen is egy közös dokumentum?! Közös!! Itt nem írt minden csoporttag a dokumentumba, ennek volt technikai és a minőségi tudáshiány oka is.

### **A résztvevők**

Az MA képzés hallgatóinak száma: ~ 110 fő (1-2. évfolyam) Azok a nappali és levelező tagozatos *hallgatók* választották, akik gyakorlati módon akarták teljesíteni, illetve megszerezni a hálótér szerinti 3 kreditet. A kurzus potenciális résztvevői az Andragógia MA szakos hallgatók: 2 évfolyam, 4 osztály, összevontan a nappalisok és levelezősök, számuk megközelíti a 110 főt, amely ideálisnak mondható egy konnektivista csoport létrehozására. A hallgatói létszám ~ 50%-a választotta a gyakorlati módon történő teljesítést, azaz csatlakozott a KONNEKT-2012 nevű Facebook csoporthoz. További csatlakozók, külsős, szakértők, megfigyelők, és a tanáron kívül az inspirátor.

A kurzus oktatója és a konnektivista csoport szervezője: dr. Ollé János; s mint a tanár feladata abban mutatkozott meg, hogy a kurzus elején ismertette a témaköröket, megadta a szakirodalmat, és hetente közvetítette a webinárium előadásokat, ... és követtük őt a twitteren. Volt pár alkalom, amikor „beszölt” a csoportnak, azaz megpróbált rendet teremteni vagy inspirálni, ilyenkor elnémultunk.

Az inspirátor: egy fő neveléstudományi hallgató (a feladatban nem volt tapasztalata). Kulcsár Zsolt szerint egy konnektivista csoportban 2-3 inspirátorra van szükség. Ebben a csoportban egy sem volt. Az elején még úgy nézett ki, hogy így lesz egy külsős pedagógus doktorandusz, majd a csoportban is meghirdetésre került, de nem jelentkezett senki. A csoport álláspontja szerint, azért, mert nem tudtuk mi is vele a dolog; a hozott inspirátornak sem ment ez a feladat. Az első 1-2 hétben a tanár került szerepzavarba, megpróbált bennünket inspirálni, akkor, amikor a csoporton egyébként is nagy volt a nyomás, a teljesítés kényszerén túl a rengeteg információból előállítandó blogbejegyzés. Magunkra maradtunk...

További résztvevők; szakértők: neveléstudomány és felnőttképzés területéről; valamint a megfigyelők: főleg neveléstudományi doktoranduszok. Míg a legtöbben csendesesen figyeltek, Fehér Péter tanár úr aktívan terelgette és javígtatta a csoport hibáit. Annak ellenére, hogy a Facebook csoport nyitott volt, kevesen csatlakoztak kívülről, akár szakemberek, akár megfigyelők, de akadt egy pedagógus, aki nem a kreditekért hajtott.

## Eredmények és tapasztalatok

A konnektivista módszertannal támogatott csoportos képzésben való aktív részvétel követelményei megerterhelőnek bizonyultak a csoport számára, így hétről-hétre morzsolódtak le a tagok, vagy már az elején kiszóródtak a web 2.0 ismeretének hiányában.

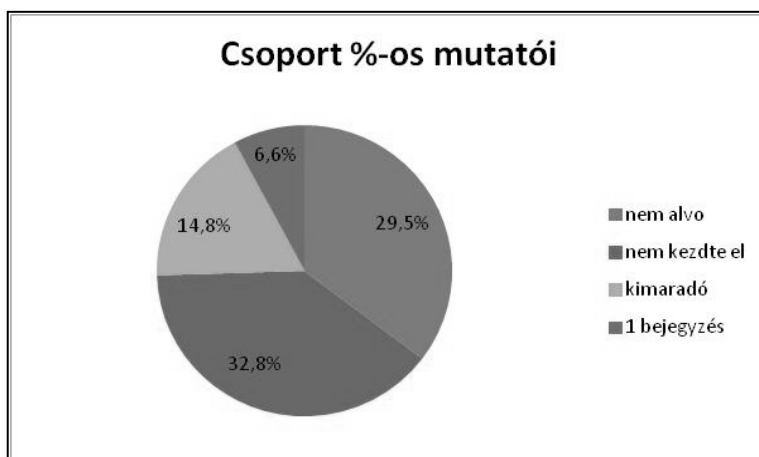
Jól érzékelhető, hogy jelentősen megváltozott a tanulási környezet, a megjelent új alkalmazások, amelyek a kurzushoz bevetésre kerültek, egyrészt lehetővé tették az interaktivitást és az együttműködést; másrészt ugyanezt a kurzust többségében nem tudták gyakorlati módon teljesíteni. Más megközelítésből azt is mondhatjuk, hogy a tanulás ebben a szituációban az információhoz való hozzájutást és annak feldolgozását, felhasználását, továbbadását azaz a digitális műveltséget vagy annak hiányát jelenti.

A záró megbeszélésen - hallgatói észrevételek szerint - a konnektivizmus lényegét, a közösen gondolkodást és a tudás hálózatba szervezését még a végén is kevesen értették meg. Azt, hogy „*a konnektivizmus egy életforma*” (Fehér, 2012) alig érzékelték, a munkájukban is keveseknek van jelen. A lemorzsolódtak azzal védekeztek, hogy a konnektivizmus a „white fülűek” társasága... így lenne?!

Az IKT és a 21. sz.-i média annyira összefonódik, hogy azok, akik ezen alkalmazásokat ismerik és napi rendszerességgel használják, nem csak a tanulásban szereznek jelentős előnyt, hanem a munkaerőpiacon is jól boldogulnak a digitális kompetenciák birtokában. A hálózati tanulás során nem csak a tanulás tanulását sajátították el a hallgatók, hanem a kulcskompetenciák fejlesztése kihatott a munkavégzés hatékonyságára is.

Előírás szerint a csoportban elvégzett részfeladatok nem számíthatók be a teljesítésbe. Az a hallgató, aki a csoportmunkában nem érte el kötelezően elírt feladatokat és mennyiségeket, azok számára szintén a kollokviumi teljesítés volt rá nézve kötelező. 18 hallgató felelt meg a követelményeknek, ez a munkacsoport közel 1/3-a, azaz 29,5 %.

1. ábra • A teljesítés mutatói



Forrás: saját szerkesztés

## A facebook mint tanulási-tanítási platform

A kurzusvezető álláspontja szerint a Facebook felület nem tudta teljesen összegyűjteni a diskurzust, illetve a párhuzamos csatornák (blog, twitter) miatt nem vált be az elvárt mértékben.

De, mire is jó a Facebook?! Rézműves László és Szy György „dióhéjban” így adja meg facebook választ: „ápdold a kapcsolataidat. Olyan, mint egy állandóan frissülő falújság, amelyen láthatod, hogy mit csinálnak a barátaid, mi jár éppen a fejükben, és milyen programokat szerveznek.” „...az a hely, ahol az emberek találkoznak, megvitatják a nap eseményeit, és véleményt cserélnek” Mi mindenre is jó még a Facebook?! „Csoportokat hozhatsz létre, hogy kapcsolatot teremts a hasonló érdeklődésűekkel.” „Híreket, fotókat, videókat és egyebeket oszthatsz meg az ismerőseiddel.”<sup>2</sup>

Milyen céllal is került a csoport megalakításra?! Korszerű tanulási környezetek, eszközök, és a személyre szabott tanulás elsajátítására.

A felület alkalmasnak mondható arra a virtuális osztálytermi környezet kialakítására, ebben a közösségi rendszerben a tudás konstruálható. A hallgatók tanulási környezetévé vált a 21. századi média megfogalmazásában, többek között: online (tanuló)közösségek kialakítására, szociális hálózatok építésére és aktív működtetésére, peer learning és peer-to-peer értékelésekre, a globális kapcsolatokra (nyitott csoport lévén!), intelligens és mobil eszközök által is (okostelefonnal) lehet hozzászólni a kommentekhez, lehet twittelni is más tevékenységek közben. Hiányosságaként említhető, hogy nehézkes az érvelések kigyűjtése, és információk kinyerése. De, mitől lehet más az online tér és a valós osztályterem? Az is megtörtént, hogy az ellentétes álláspontok ütköztetésekor nem kulturált és tudományos vita zajlott, hanem személyeskedésbe torkollott, ilyenkor az egyik tag rendszeresen kizárt (tiltott) másokat a csoportból; míg a valós teremben ez elképzelhetetlen. A Facebook fiókból, illetve profilból történő kizárás nemcsak az ismerősök között lehetséges, s a feloldás 48 órán belül nem ismételhető; ez olykor hullámmást okozott az interakciókban.<sup>3</sup>

A Facebook maga hozza létre a csoportok egy jelentős részét a felhasználók érdeklődésére, az alapján, ahogyan megadjuk hobbinkat és más adatainkat a regisztrációs kérdőívben.<sup>4</sup> Míg ez esetben becsöppenhetünk egy közösségbe, ahol nem csinálunk semmit addig a KONNEKT-2012 csoport a tagok aktív közreműködésére épül, és a létrehozója (tanár), illetve felügyelőik (vagy adminisztrátorok) szabályozhatják a megjelenő tartalmakat, vagy éppen azt, hogy kik vehetnek részt a csoport életében. Többször kihangsúlyozásra került, hogy egy nyilvános tanulócsoport alakult, a tartalmak pedig egymás értékelésének estek alá, leginkább kritikus módon; ami bizony nem volt konfliktusmentes. Egy csoport működtetése felelősségteljes feladat, ezért időnként be is avatkozott az oktató.

Hogyan osztottunk meg, tettünk közzé tartalmakat a csoportban? Két módszer állt rendelkezésünkre: a csoport oldalának tetején található „Megosztás” menüvel és a „dokumentumlétrehozás” funkcióval. Ha elkészültünk a feladatokkal, legyen az blogbejegyzés, a webinárium előadás, vagy a gondolattérkép; illetve a tudásépítését szolgáló szakirodalom vagy videó előadás elérhetősége, a link bemásolásával megjelennek a tartalomtípusnak megfelelő vezérlők, ami által „előhívhatók” a tartalmak. A

<sup>2</sup> Rézműves László és Szy György: Facebook dióhéjban. Ac: Minden, amit tudnod kell a Facebook használatához. Kiskapu Kiadó, 2011. 10-11. p.

<sup>3</sup> Rézműves László és Szy György: Facebook dióhéjban. Ac: Minden, amit tudnod kell a Facebook használatához. Kiskapu Kiadó, 2011. 57. p.

<sup>4</sup> Rézműves László és Szy György: Facebook dióhéjban. Ac: Minden, amit tudnod kell a Facebook használatához. Kiskapu Kiadó, 2011. 87. p.



Facebook dokumentum létrehozásának funkcióját, nem használtuk ki igazán, de a csoport számára fontos információk oda voltak „kitűzve”, mert máskülönben a hírfolyam „elviszi”; ilyen volt az oktatói előadások elérhetőségi listája, ezzel együtt a témahetek meghatározása is.

Az esemény létrehozása funkcióval csatlakozhattunk a virtuális előadásokhoz, egymás webináriumaira.

A kommentelés nehezen indult be a csoportnak, de miért is?! Mert a lájkoláshoz voltak szokva, és egypár szóval jelzett észrevételezéshez. A kritikus gondolkodást igénylő megnyilatkozásokat elváró 500 karakteres kommentelés teljesen új feladat elé állította a csoporttagokat; ebben a terjedelemben már előzetes tudáson, ismereten alapuló hozzászólás volt az elvárt, és rögtön kiderültek a hiányosságok.

A Facebook részben töltötte be funkcióját, mint elektronikus tanulási környezet; de a webkettes eszközökkel megvalósulni látszik. A hálózati társadalom tanulási környezete „elektronikus tanulási környezet”, amelyben a tanulás-tanítás feltételrendszerei úgy alakíthatók ki, hogy meghatározó szerep jut az IKT eszközöknek. (Komenczi, 2010)

### **A pánik vagy a tudás a motiváció?**

Bessenyei hangsúlyozza, hogy a motiváltság lényegesen magasabb, hogyha az információszerzés és feldolgozás, valamint a keresés és az értékelés együttműködő, hálózati tevékenységben valósul meg, ilyenkor az jelentősen javíthatja a tanuló tanulási hatásfokát. Ha a tanuló részt vesz egy, a témával foglalkozó hálózatban, akkor „a tudás olyan körforgásába kerül, hogy az egyén saját tudáselemeit, illetve tudástartalmait is megosztja, s az így összeadott tudás ismeret mégis csak egyéni tudásforrássá” lesz. (Bessenyei, 2011)

A szak felelőse a levelezőszakos hallgatókkal kapcsolatos tapasztalatokról úgy szövelt, hogy a többségük elégedetlenségét fejezte ki az elvárásokkal szemben, mert "eszetlen óraszám" és "orrvérzésig" elvárja az intenzitást; másrészt az informatikai előképzettségben jelentős lemaradásban vannak; ez gátja a részvételnek. A levelezős hallgatók kisebb része volt, aki izgalommal és kíváncsisággal, kitartással végezte a feladatokat.

Az oktató így nyilatkozott a teljesítményekről „a csoport várakozáson felül teljesített minden téren”; pozitív csalódás volt a csoport számára. Az eszközök felfedezése folyamatos volt és a végén webinárium dömpinggel zárult. A technikai használat problémákat okozott és ez miatt sokan ki is maradtak. Viszonylag jó lemorzsolódási aránynak számít a kezdők 2/3-ának elköszönése. A feladatok teljesítése kinek extrém és kinek nem, kinek és mi számít annak?! Egy-egy regisztráció elvégzése és az eszköz használata, az hogy erre képes legyen a hallgató, meghatározza a lemorzsolódást. A konnektivisták módszere meglehetősen kegyetlen és durva módszer, a pániknak ereje van. Jellemzően a hallgató az utolsó pillanatban szembesül a feladatokkal és vagy képes lesz a teljesítésre vagy kimarad.

Az inspirátor kérdését úgy látják a képzés felelősei, hogy a jó inspirátor az gyakorlott! De, nincs jó megoldás erre, mert nincsenek gyakorlott inspirátorok. Máskülönben őrjási terhelést és elkötelezettséget jelent az inspirátor részéről. A hallgató, mint inspirátor?! Nos, nem volt rá jelentkező! A hallgatók úgy látták, hogy az inspirátornak kikiáltott külsős diák teljesen alkalmatlan volt a feladatra, majd az oktató került szerepzavarba, hogy mentse a helyzetet, de ez olyannyira nem volt jó megoldás,

hogy a csoport azonnal megszakította a kommunikációt és a vélemények, kommentek, maga a diskurzus megrekedt.

Daniel H. Pink a *Motiváció 3.0* című könyvében úgy fogalmaz a munkaszervezés és munkavégzés kapcsán, hogy a „rutinszerű, érdektelen munkához kell az irányítás; a nem rutinszerű érdekesebb munkák kulcsa az önirányítás”.<sup>5</sup>

Fehér Péter, szakértő értelmezésében, vélhetően nem a kreditkért csinálták végig a hallgatók gyakorlati módon a kurzust, hanem a tudásért; és ezért elismerést érdemel a teljesítményük.<sup>6</sup>

## Vitakultúra

A kurzus elején hipotéziseket készítettem, és a 10 hét alatt egy-egy téma esetén figyeltem a feltételezéseim sorsát. Ilyen volt, hogy „Az információs társadalom egy olyan demokratikus társadalom, amelyben megteremtődik a széleskörű interaktív kommunikáció; ami alapja a közösségi részvételnek.” A 5-6. hétre csúcsosodott ki az a probléma, hogy nem mindenki tud vitázni; és ezt eltérő módon kezelik: valaki visszahúzódik, vagy van aki szélsőségekbe csap át és többen be sem mernek kapcsolódni. Diskurzus vagy veszekedés?! Óriási félreértéseket okozhat, okozott a metakommunikáció hiánya, ezt fogalmazták meg többen problémaként. A nap huszonnégy órájában hullámzó intenzitású kommentelés és diskurzus a reggeli és délelőtti időszakban a tartalomra irányult, míg a délutáni és esti eszmecsereket az érzelmek irányították és megtörtént, hogy személyeskedésekbe fordult.

Egyik magyarázatnak azt tartom, hogy még gyerekcipőben jár a vitakultúránk, a másik lehetséges magyarázat, hogy a kommunikáció szerveződési szintjeit (Denis McQuail, 1987) egy-egy területen összemosisódnak az új média korszakában. Így a globális szint az intraperszonális szintel; hiszen egy témaköré csoportosult diskurzust a világ elé tártunk a párbeszéd (tudásépítés) folyamatában, míg a Facebook pedig önmagában egy ösztársadalmi szintet, a tömegkommunikációt képviseli a 21. században. A csoportokon belüli szint a személyközi vagy interperszonális szint közé csúszott, ez nagyon zavarónak bizonyult a csoport túlnyomó részének. Az, hogy figyelik a hallgatókat a szakértők, a tanár, külső szakmai megfigyelők, doktoranduszok, olykor a családtagok és barátok, netalántán a munkatársak és a főnök, ennek nem mindenki örült. Megoldásnak találták és a feszültségek csökkentésére – a tanár javaslatára - külön zárt csoport létrehozását, ahol ezeket kezelni tudták. Így jött létre párhuzamosan a KORREKT KONNEKT 23 taggal és a leírás szerinti céllal: „a kurzussal felmerült mindennemű problémát itt osszunk meg egymással, ha tudunk, segítsünk egymásnak”

## A holtponton túl

A tavaszi szünet hozta el a fordulatot a csoport életében, amikor túljutottunk az időszak felén, akik eddig nem ’estek ki’, azok végig tudták csinálni a feladatokat és sikeresen teljesítettek. Így hosszabb idő jutott az Internet és értékrend, valamint internetezés és kultúra kérdéskörének feszegetésére. Maga a téma sokrétű és az idő is dupla, ami a rendelkezésünkre állt, ez jelentősen javított az íráskészségünkön. Az egyén

<sup>5</sup> Daniel H. Pink (2010): *Motiváció 3.0*. Ösztönzés másképp. HVG Kiadó, Budapest. 46.p.

<sup>6</sup>A konnektivisták oktatásmódszertan lehetőségei a felsőoktatásban. 2012.05.23. 22-25. perc <http://www.ustream.tv/recorded/22798193>

számára íráskompetencia fejlesztése és fejlődése a gyakorlás által megvalósulni látszott. Egyre jobban írtak a tagok, az idézetek és az önálló gondolatok is egyensúlyra találtak az írásokban. A blogírás nem könnyű műfaj; szakmai blogot írni pedig kihívás annak, akinek még nem volt része benne. Csermely Péter a blogírást is hálózatos tevékenységként és egyfajta életfilozófiaként éli meg. Az Edition 2.0 sorozatban megjelent könyv előszava úgy fogalmaz: „Az olvasás már nem passzív aktus.” „az olvasás részben történés, részben cselekvés”<sup>7</sup> A csoporttagok egyetértettek abban, hogy az íráskészségük és a kritikai gondolkodásuk fejlődött a legtöbbet, mert egy jól megírt blogbejegyzés és mások kommentelése tíz héten át, többszázezer karakterből felépítve, komoly teljesítményt jelentett.

### Csomópontokban: közösségi vs. tartalmi

A Facebook, mint közösségi hálózat nem csak a barátokat és ismerősöket gyűjti össze, de a már említett azonos érdeklődésűek is, sőt tanulás céljából is alkothatnak csoportot. A baráti hálók ágas-bogas mibenléte teljesen eltér az érdeklődési csoporttól, amely véletlenszerűen jön létre. A közös dokumentum, amelyet kevesen írtak, a megjelent karakteres álláspontok egy-egy témában, tulajdonképpen tartalmi csomópontok mentén alakultak.

2. ábra • Tartalmi kapcsolatok megjelenése a blogokban



Forrás: saját szerkesztés

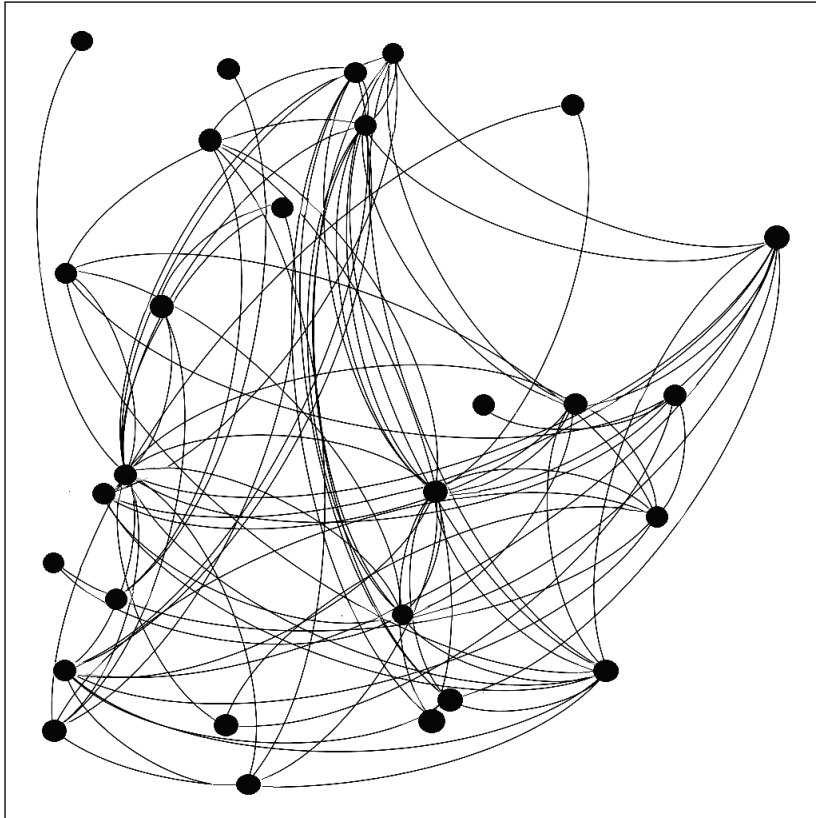
Blogokra feliratkozók – olvasás és kommentelés:

- hat feliratkozó 3,0%
- kilenc feliratkozó 3,0%
- négy feliratkozó 3,0%
- tizennyolc feliratkozó 3,0%
- nyolc feliratkozó 6,1%
- öt feliratkozó 6,1%

<sup>7</sup> CSERMELY Péter: BLOGhálózatos életfilozófiám. Typotex Kiadó, 2011. 2.p. Lekérdezés:2012.október 01. 18:35 <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/sites/default/files/CsermelyBlog-konyv.pdf>

- három feliratkozó 9,1%
- hét feliratkozó 12,1%
- kettő feliratkozó 12,1%
- egy feliratkozó 15,2%

### 3. ábra • A „soha nem alvók” csoportjának kapcsolati hálója



Forrás: saját szerkesztés

#### Van-e jövője a felnőttoktatásban a konnektivista módszertannak?

Bessenyei (2007) így vélekedik a konnektivizmus fejlődési lehetőségeiről: „A következő időszak fontos oktatásszociológiai, hálózatkutatói és pedagógiai kérdése marad tehát, hogy a hivatalos iskolarendszer intézményei miképp fogadják be, mennyiben integrálják, vagy utasítják el ezt a jelenségvilágot, s ez a folyamat milyen típusú konfliktusok, kompromisszumok és megoldások mentén fejlődik majd.”

Csermely Péter felteszi a kérdést: „*Milyen körülmények változtatták meg az oktatás iránti igényeket világszerte az elmúlt évtizedekben?*” – és a válaszként három folyamatot emelt ki kulcsszavakban: 1.) az információrobbanást 2.) az emberi kapcsolattrendszer gyökeres átalakulását 3.) az értékrend elbizonytalanodását.<sup>8</sup> Majd így

<sup>8</sup> Csermely, Péter (2011): BLOGhálózatos életfilozófiám. Typotex Kiadó. 91. oldal Lekérdezés: 2012.október 01. 18:35 <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/sites/default/files/CsermelyBlog-konyv.pdf>

folytatja, szerinte milyen is a jó tanár?! „*A jó tanár iránytűt ad a diák kezébe azzal, hogy az ismeretek lényegét emeli ki.*” (Csermely, 2011)

A szakfelelős azzal érvel, hogy a konnektivista módszerben túl nagy a hallgató autonómiája és a tanulási biográfia alapján nem képes teljesíteni; egyrészt félelmet kelt benne, hogy magára van hagyva, másrészt hiányzik a megfelelő tudásszintje a belépéshez. Mi lesz azzal, akinek az előzetes tudása és az IKT kompetenciája hiányos? A lemorzsolódásokat vissza kell szorítani, hogy segítséget kap a hallgató az eszközhasználathoz. Az nem lehet, hogy ez miatt kimaradjon a tudásszerzésnek egy sajátos formájából, a konnektív tanulásból. Oktatói tapasztalat szerint hallgatói igény, hogy az eszközhasználat tanításával kezdődjön az információtudomány kurzusa, de az, hogy egy-egy regisztráció elvégzése és annak képessége, hogy ezek az eszközök használatba kerüljön vagy nem, az meghatározza a lemorzsolódást.

Kovács Ilma elearning szakértő, pedig úgy látja, hogy a konnektivizmussal megváltozik az egyéni tanulás minősége és milyensége; egészen másként készül fel a hallgató, ha egyedül marad, egyedül van szemben a tananyaggal vagy hálózatban tanul.<sup>9</sup>

A hálózatosodás elérte a tudásalapú gazdaságot, a társadalom is így szerveződik újjá; ezért van létjogosultsága hálózati tanulásnak, amelynek egyik aspektusa a terjesztés és megosztás, a másik a tudás szervezése és építése. Az egyén akármerre tekint szerepeiben, hálózatban találja magát, az emberek közötti kapcsolatok és interakciók életre hívják az emberi lét olyan új dimenzióit, amelyekkel az egyének nem rendelkeznek. (Christakis- Fowler, 2010) Ilyen a hálózatelméleten alapuló tanulás, amely meghatározza a jövő andragógusainak sorsát.

### Felhasznált irodalom

- Bessenyei István – Szirbik Gabriella 2011. Hálózatok, társas tudás, konnektivizmus. Oktatásinformatika. 2011. 3–4.szám. <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/bessenyei-istvan-%E2%80%93-szirbik-gabriella-halozatok-tarsas-tudas-konnek-tivizmus/> Lekérdezés: 2012.október 01. 18:45
- Bessenyei István 2007. Az e-learning 2.0 és a konnektivizmus. Budapest: [http://www.itk.hu/netis/doc/ISCB\\_hun/12\\_Bessenyei\\_eOktatas.pdf](http://www.itk.hu/netis/doc/ISCB_hun/12_Bessenyei_eOktatas.pdf)
- Castells, Manuel 2005. A hálózati társadalom kialakulása. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Csermely Péter 2011: BLOGhálózatos életfilozófiám. Budapest: Typotex Kiadó. Lekérdezés: 2012.október 01. 18:35 <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/sites/default/files/CsermelyBlog-konyv.pdf>
- Komenczi Bertalan: Kognitív habitus tanulási környezete a 21. század elején. Oktatásinformatika. 2010. 1-2.szám. 14-23. oldal
- Siemens, George 2004. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Lekérdezés: 2012. október 02. 18:40
- Kulcsár Zsolt 2008. Hálózati tanulás. <http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Kulcsar-Zsolt-Halozati-tanulas.pdf> Lekérdezés: 2012.október 02. 18:52
- Christakis, Nicholas A.; Fowler, James H. 2010. Kapcsolatok hálójában. Budapest: Typotex Kiadó. 48. oldal

<sup>9</sup> A konnektivista oktatásmódszertan lehetőségei a felsőoktatásban. 2012.05.23. <http://www.ustream.tv/recorded/22798193>



## Felnőthallgató-barát egyetemek

Keczer Gabriella\*

**Abstract** The European Union in the Lisbon Strategy has set a target that 12.5% of the adult population should participate in lifelong learning. The ‘Europe 2020’ plan increased this proportion to 15%. Higher education plays an important role in achieving this goal. Mature students, however, are a different challenge for universities in the organization of trainings as well as in teaching methodology than young students of traditional college age. In my paper I present the characteristics of the mature student friendly universities in the frame of an American model.

**Keywords** lifelong learning • higher education • mature students

### 1. Bevezetés

Az Amerikai Egyesült Államokban 1999–2009 között 24%-kal nőtt a felsőoktatásba belépő felnőthallgatók száma, míg a hagyományos korú egyetemi belépőké mindössze 14%-kal emelkedett. A felnőtteknek kínált felsőfokú képzések piaca folyamatosan nő, és pénzügyi értelemben jó néhány, korábban komoly válságba került intézmény túlélését biztosítja.<sup>1</sup> Ennek megfelelően a felnőthallgatók az USA-ban a figyelem középpontjába kerültek. A Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) és az American Productivity & Quality Center (APQC) 6 felnőthallgató-barát egyetemen készített benchmarking alapján 8 kategóriában fogalmazott meg olyan jellemzőket, melyek segíthetik a felnőtt korú hallgatók eredményes tanulmányait az egyetemeken<sup>2</sup>. A két szervezet olyan, kérdőíves megkérdezésem alapuló értékelési rendszert is kidolgozott, amellyel az egyetemi személyzet, valamint a felnőthallgatók véleménye alapján meghatározható, mennyire felnőthallgató-barát az adott intézmény, és milyen területeken kell még fejlődnie. Ez a valós jó gyakorlatokon alapuló modell megfelelő kiindulópontot jelenthet a magyar egyetemek értékeléséhez abból a szempontból, hogy mennyire felelnek meg a felnőtt korú hallgatók igényeinek, illetve azoknak a külső és belső akadályoknak az azonosításához, melyek gátolják, hogy a hazai egyetemek felnőthallgató-barát intézményekként működjenek. Felnőthallgató alatt a hagyományos egyetemista életkornál (19–29 év) idősebb hallgatókat értem, ezt a csoportot az angolszász szakirodalom és az Európai Unió terminológiája „mature student”-nek vagy „adult learner”-nek nevezi.

---

\* Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
E-mail: keczergabriella@gmail.com

<sup>1</sup> NCES 2011

<sup>2</sup> CAEL 2000

## 2. Felnőtthallgatók a magyar felsőoktatásban

Az Európai Unió a Lisszaboni stratégiának megfelelően 2010-re azt a célt tűzte ki, hogy a felnőttek, azaz a 25–64 évesek 12,5%-a vegyen részt az élethosszig tartó tanulásban. Az Európa 2020 stratégiai terv ezt a kívánt arányt 15%-ra emelte.<sup>3</sup> Ezek a célkitűzések természetesen nem érhetők el a felsőoktatás aktív szerepvállalása nélkül. Az egyetemi képzések fokozottabb megnyitása a felnőtthallgatók számára azért is elengedhetetlen, mert a felsőoktatásra, a lakosság felsőfokú végzettséggel rendelkező hányadának növelésére vonatkozó ambiciózus célkitűzések sem érhetők el a felnőtthallgatók nélkül.

Az Európai Unió a felsőoktatási rendszerek teljesítményének értékelésekor méri az érett hallgatók hányadát a teljes hallgatói létszámban és a felsőoktatásba belépők körében. Magyarország mindkét mutatóban jól teljesít: 2007-ben a teljes hallgatói létszám 32,8%-a volt 30 éves vagy annál idősebb – ezzel az előkelő 4. helyen állunk az EU27-ek között. A felsőoktatásba belépők több mint 12%-a 30 éves vagy annál idősebb – ezzel a 7. helyet foglaljuk el.<sup>4</sup> (Bővebben lásd Keczer<sup>5</sup>.)

## 3. A felnőtthallgatókra jellemző sajátosságok és szükségletek

A felnőtt tanulókra jellemző sajátosságokkal számos hazai és külföldi kutató és tanulmány foglalkozik, melyekről részletes áttekintést ad például Sz. Molnár „A Tanuló felnőtt” című szakirodalmi összefoglalója<sup>6</sup>

A felnőtthallgatók legfontosabb jellemzői a következők:

- késleltetve lépnek be a felsőoktatásba,
- részidős képzésre járnak (levelező tagozat),
- munka mellett tanulnak,
- anyagilag függetlenek a szülőktől,
- családjuk van,
- nem a jelenlegi középfokú oktatási rendszerben szerezték előismereteiket.<sup>7</sup>

A CAEL-APQC a felnőtthallgatók sajátos szükségleteit a következőkben határozta meg:

- megfelelő információ a tanulási lehetőségekről és képzésekről,
- intézményi flexibilitás az oktatásban és más szolgáltatásokban,
- tanácsadás a tanulásban és a karriercélok megvalósításában,
- munkatapasztalat során szerzett tudás elismerése.<sup>8</sup>

## 4. A felnőtthallgató-barát egyetemek jellemzői

A CAEL-APQC benchmarkingon alapuló felmérése 8 kategóriában határozta meg a felnőtthallgató-barát egyetemek jellemzőit.<sup>9</sup>

<sup>3</sup> EB 2012

<sup>4</sup> EU 2010

<sup>5</sup> Keczer 2012

<sup>6</sup> Sz. Molnár 2009

<sup>7</sup> NCES 1996

<sup>8</sup> CAEL 2000

<sup>9</sup> CAEL 2000



#### **4.1. Elérés**

A felnőtthallgató-barát egyetem oly módon törekszik elérni a felnőtteket, hogy átvágja a *térben, időben és módszereiben* kötött hagyományos egyetemi oktatás kereteit. Ami a térbeli és időbeli korlátokat illeti, a felnőtthallgató-barát egyetem nem arra vár, hogy a felnőtthallgatók az egyetemi kampuszra jöjjenek, hanem kitelepíti a toborzást, a képzéseit és a szolgáltatásait (tanulmányi osztály, egyetemi könyvesbolt stb.) oda, ahol a felnőtthallgatók élnek és dolgoznak, az órákat és a szolgáltató-egységek nyitva tartását a felnőtthallgatók időbeosztásához igazítja, igény esetén gyermekfelügyeletet biztosít. A korlátok természetesen a korszerű információ-technológiai (IT) eszközökkel is lebonthatók – lásd később. Ami a módszertani korlátokat illeti, a felnőtthallgatók képzése alapvetően más megközelítést igényel, mint a hagyományos korosztályoké. Az oktatóknak inkább facilitátori szerepet kell betölteniük, akik segítenek a felnőtthallgatóknak abban, hogy a tudás létrehozásának folyamatában inkább „alkotótársak”, mint hallgatók legyenek, akik segítenek a helyes döntések meghozatalában és a tanulással szembeni gátlások leküzdésében.

#### **4.2. Életút és karrierút tervezés**

A felnőtthallgató-barát egyetem a toborzástól kezdve figyelembe veszi a felnőtthallgatók élet- és karriercéljait, és segíti őket ezek elérésében. Ebbe akár az is beletartozik, hogy jelentkezéskor másik intézménybe irányítják őket, ha az ottani képzés jobban megfelel a felnőtthallgatók céljainak. Az intézménybe történő belépéskor az intézmény segít azonosítani a felnőtthallgató pillanatnyi tudásszintjét (az előzetes tudás beszámításának kérdését lásd később), majd meghatározni, hogy a felnőtthallgatónak milyen további tudást kell megszereznie a céljai eléréséhez, végül közösen megtervezik, hogyan tudja a felnőtthallgató a leghatékonyabban megszerezni ezt a tudást. A képzés során az intézmény folyamatos párbeszédet folytat a felnőtthallgatókkal a céljaikról és az előrehaladásukról.

#### **4.3. Finanszírozás**

A felnőtthallgató-barát egyetem figyelembe veszi, hogy a képzésük finanszírozása gyakran a felnőtthallgatóknak is komoly nehézséget jelent, ezért minden lehetséges eszközzel segíti a felnőtthallgatókat a képzésük finanszírozásában. Tájékoztatja őket a különböző finanszírozási konstrukciókról, igénybe vehető támogatásokról. Az ösztöndíjakat a részidős hallgatók számára is hozzáférhetővé teszi. Segíti a hallgatókat abban, hogy külső forrásokat vonjanak be saját képzésük finanszírozásába. Együttműködik olyan szervezetekkel (vállalkozások, érdekvédő és más nonprofit szervezetek), amelyek révén anyagi támogatást nyújthat a felnőtthallgatóknak.

#### **4.4. Értékelés**

A felnőtthallgató-barát egyetem azoknak a kompetenciáknak a megszerzésére helyezi a hangsúlyt a képzéseiben, amelyekre a hallgatónak szüksége van ahhoz, hogy jó munkaerővé és a társadalom teljes értékű tagjává váljon. Ennek megfelelően pontosan tisztában van azzal, hogy melyek az elvárt kimeneti követelmények. E követelmények meghatározásakor a lehető legtöbb érintett (stakeholder) – munkáltatók, közösség stb. – elvárásait figyelembe veszi. A felnőtthallgató-barát egyetem azonban nem csak a tanórán szerzett tudását méri a felnőtthallgatóknak, hanem az élet- és munkatapasztalathoz vezető kompetenciáit is (melynek fontos eleme az előzetes tudás felmérése

és figyelembe vétele). Olyan értékelési rendszereket alkalmaz, amelyek képesek ezen kompetenciák mérésére. Az értékelést a képzés részeként valósítja meg, oly módon, hogy az építse a hallgatók önbizalmát.

#### **4.5. Oktatási-tanulási folyamat**

A felnőthallgató-barát egyetem oktatói az oktatás különféle módszereit alkalmazzák (probléma-alapú és tapasztalati módszerek) annak érdekében, hogy a kurrikulum részévé tegyék a hasznos tudás és képességek elsajátítását és egyensúlyt teremtsenek az elmélet és a gyakorlat között. A felnőthallgatók egyéni képzési és karriercéljaihoz igazítják az alkalmazott oktatási módszereket, és választási lehetőséget biztosítanak a hallgatóknak a különböző oktatási-tanulási módozatok között. Tudatában vannak annak, hogy a tapasztalat jobb tanító, mint az oktató. Törekednek a lehető legnagyobb fokú interaktivitásra az oktatási folyamatban. Olyan problémák megoldását építik be a tananyagba, melyekkel a hallgatók szembesülnek munkájuk során. Az oktatás és a tananyagok nyelvezetét a hallgatók munkahelyeinek nyelvezetéhez igazítják. Az intézmény ösztönzi az oktatóit a speciális andragógiai módszerek elsajátítására.

#### **4.6. Támogatás**

A felnőthallgató-barát egyetem oktatói, dolgozói és hallgatói segítik a felnőthallgatókat, amíg sikeres, önálló tanulókká válnak. Az intézmény előkészítő kurzusokat szervez a továbbtanulni szándékozó felnőtteknek, melynek keretében még teljesítménykényszer nélkül fejleszthetik kompetenciáikat. Az oktatók odafigyelnek a felnőthallgatókra, személyes és IT-alapú tanácsadást, támogatást, segítséget biztosítanak (coaching). Az intézmény elősegíti a hallgatói közösségek létrejöttét annak érdekében, hogy a felnőthallgatók segítséget kapjanak társaiktól. Az intézmény minden felnőttgolyóának segít beilleszkedni a hallgatók közösségébe, támogatja a hallgatói mentorprogramokat. Erre különösen az olyan nagy hallgatói létszámmal dolgozó egyetemeken van szükség, ahol az intenzív, személyes oktatói támogatás lehetősége korlátozott.

#### **4.7. Technológia**

A felnőthallgató-barát egyetem az IT biztosította korszerű lehetőségeket (bárhol, bármikor hozzáférhető információk, dokumentumok, tananyagok, távoktatás, online ügyintézés, kommunikáció) felhasználja a hallgatók tájékoztatására, a tanulási folyamat elősegítésére, a hallgatói közösségek építésére, a hallgatóknak nyújtott szolgáltatások kényelmes igénybe vételének biztosítására. A képzések tartalmának és módszertanának kialakításánál figyelembe veszi azt a fejlett IT-környezetet, amelyben a felnőthallgatók egy része dolgozik. Ugyanakkor figyelembe veszi azt is, hogy az IT-eszközökhöz való hozzáférés és a digitális kompetenciák terén jelentős különbségek lehetnek a felnőthallgatók között az eltérő jövedelmi viszonyok, előzetes képzettség, életkörülmények stb. miatt.

#### **4.8. Stratégiai partnerség**

A felnőthallgató-barát egyetem stratégiai partnerségre lép a munkáltatókkal és az érdekvédelmi szervezetekkel annak érdekében, hogy közösen elősegítsék az élethosszig tartó tanulást. Felhívja a munkáltatók figyelmét a munkavállalók továbbtanulási lehetőségeire, tanfolyamot szervez a vállalati (pl. HR) vezetőknek annak érdekében,

hogy érdemi tanácsokat és segítséget tudjanak nyújtani a dolgozóknak a továbbtanuláshoz. Kihelyezett toborzást és képzéseket folytat, a munkáltatóknak aktív szerepet biztosít a képzési követelmények, az elsajátítandó kompetenciák meghatározásában, és ezek relevanciáját a munkáltatók rendszeres megkérdezésével folyamatosan ellenőrzi. A felnőtt hallgató képzési és karrier céljait a munkáltatója megkérdezésével határozzák meg. Az oktatás rendjének kialakításakor az intézmény figyelembe veszi a munkahely szempontjait. A kreditálható munkahelyi képzéseket előzetesen megszerzett tudásként elismeri.

## 5. Élethosszig tartó tanulás a nyugat-európai felsőoktatásban

1997-ben egy 2 éves kutatási program keretében 5 ország – Hollandia, Németország, Finnország, Anglia és Wales – felsőoktatását elemezték az élethosszig tartó tanulás szempontjából. A felmérés a következő általános – véleményem szerint Magyarországon ma is releváns – megállapításokat hozta. A legtöbb felsőoktatási rendszer eljárásrendi, finanszírozási és kulturális szempontból is annak a premisszának alapján szerveződik, hogy a hallgatók egy szűk életkori és társadalmi csoportból kerülnek ki és teljes időre képzésre (nappali tagozat) járnak. Ennek megfelelően a felsőoktatás a gyakorlatban elitista és konzervatív, mely a felnőtt hallgatókra és más, nem tradicionális hallgatói csoportokra alsóbbrendűként és marginálisként tekint. A felsőoktatás fókuszában a kutatás áll (a tudományos eredmények biztosítják a rangot és az előbbre jutást úgy az egyéneknek, mint az intézményeknek), valamint a hagyományos graduális és posztgraduális képzések, ennek megfelelően az élethosszig tartó tanulásban betöltött szerep csak másodlagos. Ma már az élethosszig tartó tanulás paradigmája is megjelent a felsőoktatás-politikában és az intézményi kultúrában, de még nem integrálódott a felsőoktatásba, sok helyen külön intézményekben folyik (Open University-k Hollandiában, Angliában és Finnországban), vagy külön szervezeti egységekhez tartozik (LLL/Continuing Education Centers), és még alapvető változásokat kell előidéznie az attitűdökben és a felsőoktatási intézmények napi gyakorlatában. Ahhoz, hogy a felsőoktatás alkalmazkodjon az élethosszig tartó tanulás követelményeihez, olyan változások szükségesek az oktatásmódszertanban, az oktatásszervezésben, a tanulási élményben (learning experience), amelyeket a nyugat-európai felsőoktatás még csak elvétve alkalmaz – állapították meg a kutatók 2001-ben-ben.<sup>10</sup>

## 6. Felnőttképzési programok és egyetemi kormányzás

A felnőtt hallgató-barát működés szorosan összefügg az egyetemi kormányzás rendszerével az egyes intézményekben. (Egyetemi kormányzás: a hatáskörök formális és informális gyakorlása azoknak a törvényeknek, politikáknak és szabályoknak a keretében, amelyek meghatározzák a felsőoktatási rendszer különböző szereplőinek jogait és kötelezettségeit.)

A felsőoktatási intézmények háromféle megoldás közül választanak, amikor felnőttképzési programokat indítanak:<sup>11</sup>

1. Centralizáció: a felsőoktatási intézmény azonos, központosított megoldásokat alkalmaz a hagyományos és a nem-hagyományos (pl. felnőttképzési) programjaira, ezeket ugyanazok a szervezeti egységek szervezik, bonyolítják

---

<sup>10</sup> Taylor 2001

<sup>11</sup> Ellis 2012

- és koordinálják. Azaz egy oktatási dékánhelyettes, egy beiskolázási iroda, tudományterületenként egy tanszék felelős minden képzési formáért.
2. Megosztás: a felsőoktatási intézmény a hagyományos képzéseitől elkülönítetten kezeli a nem-hagyományos képzéseit, külön funkciókat és egységeket hoz létre ezekre. Azaz külön oktatási dékánhelyettes, külön beiskolázási iroda, külön tanszékek felelnek a felnőttképzésért.
  3. Hibrid megoldások: számos intézmény ötvözi a centralizáció és a megosztás elveit a felnőttképzési programok szervezésében és lebonyolításában.

A centralizáció előnye, hogy a szinergiára, nem pedig az elkülönülésre helyezi a hangsúlyt, és nem tart fenn párhuzamos funkciókat. Az egységes kontroll a felnőttképzésben is garantálja a standard minőséget. Hátránya lehet azonban, hogy kevésbé érzékeny a felnőttek korábban tárgyalt speciális szükségleteire, elvárásaira. A megosztás előnye, hogy a kizárólag felnőttképzésre fókuszáló szervezeti egységek könnyebben reagálnak a felnőttképzésben felmerülő piaci lehetőségekre, és a felnőtt hallgatók igényeinek kielégítése állhat a döntések középpontjában. Ugyanakkor kétségek merülhetnek fel azzal kapcsolatban, hogy az elkülönítetten zajló felnőttképzési programokban ugyanaz a minőség és szigor érvényesül-e, mint a hagyományos képzésekben, és a felnőttképzésben dolgozók marginálisnak érezhetik szerepüket az intézményen belül. A sikeres hibrid megoldások egyszerre biztosítják a felnőttképzés speciális igényeihez való rugalmas alkalmazkodást és az intézményi kontrollt a felnőttképzési programok felett. Egy adott intézmény számára „a” jó megoldás alapvetően az intézmény küldetésétől és kultúrájától függ.<sup>12</sup>

A tradicionális magyar egyetemek karai jelenleg centralizáltan kezelik a felnőtt hallgatók részvételével zajló képzési programokat, hiszen azok semmilyen szempontból nem különülnek el más képzési programoktól. A határvonal Magyarországon a nappali és levelező tagozatos képzések között húzódik, de e két tagozat nem feleltethető meg teljes mértékben a hagyományos korú és a felnőtt korú hallgatók csoportjainak. Ráadásul a levelező tagozatos hallgatók sem részesülnek minden olyan területen speciális bánásmódban, amelyen sajátos helyzetük és igényeik (lásd korábban) azt indokoltá tenné. A fentebb vázolt megoldások közötti választás tehát még előttünk áll. Amennyiben a hazai egyetemek növelni fogják a felnőtt hallgatók arányát a hallgatói létszámban, az mindenképpen változásokat fog indukálni az egyetemi kormányzásban is. Célszerű ezeket a változtatásokat a külföldi tapasztalatok, jó és rossz gyakorlatok figyelembe vételével, az egyes intézmények küldetésének és kultúrájának megfelelően, tudatosan és átgondoltan végrehajtani.

## 7. Akadályok a hazai egyetemek felnőtt hallgató-barát intézményekké válásában

A következőkben saját tapasztalatok alapján foglalom össze, hogy milyen akadályai vannak annak, hogy a tradicionális magyar egyetemek a jelenleginél jobban szolgálják ki a felnőtt hallgatók speciális igényeit.

1. A magyar állami egyetemek évek óta több milliárdos forráskivonást szenvednek el, az alapvető feladataik (oktatás, kutatás) megfelelő színvonalú ellátása is komoly anyagi nehézségekbe ütközik. Ilyen körülmények között aligha jut pénz az olyan harmadik, negyedik, stb. missziókra, mint a speciális igényű hallgatók kiszolgálása, a régiófejlesztésben való aktív szerepvállalás, a helyi közösséghez való kapcsolódás. Ez azért is sajnálatos, mert a felnőtt hallgatók fokozottabb bevonása a felsőokta-

<sup>12</sup> Ellis 2012

tásba nem csak nemzetgazdasági érdek, de az egyetemeknek is komoly bevételi forrása lehetne. Ehhez – legalábbis, ha a felnőtthallgatók képzését a hallgatók és az intézmény kölcsönös elégedettségére kívánjuk folytatni – erre a célra fordítható forrásokra lenne szükség. A felnőtthallgatók beiskolázásához, megfelelő kiszolgálásához ugyanis emberi és egyéb erőforrás-fejlesztésre/bővítésre van szükség, melynek pénzügyi fedezete jelenleg hiányzik a magyar állami felsőoktatásból.

2. Részben a fentiekkel összefüggésben a tradicionális magyar egyetemeken hiányoznak azok a funkciók, valamint a funkciók ellátásához szükséges emberi és egyéb erőforrások, amelyek kiemelten kezelnék a nem-hagyományos képzéseket és hallgatói csoportokat. (Legfeljebb a tanulmányi osztályokon van egy vagy két személy, aki a levelező tagozatos hallgatók ügyeit intézi.) Ez a feladat az egyetemi szervezetben máshol nem jelenik meg, sem vezetői, sem végrehajtói, sem szervezeti egység szinten. Valójában még addig sem jutottunk el, hogy e funkciók jelentőségét és hiányát felismernénk.

3. A magyar felsőoktatásban az oktatók túlságosan le vannak terhelve ahhoz, hogy egyénre szabott, felnőtthallgató-barát képzési programokat, módszereket alkalmazzanak. Az oktatók a törvény által előírt maximális óraszámnál jóval többet tanítanak, az alsóbb oktatói szinteken (tanársegéd, adjunktus, főiskolai docens) gyakran 20-16 óra a heti tantermi óraterhelés csak nappali tagozaton, ráadásul egy-egy oktató két félév alatt akár 10 féle tárgyat is oktat. A hallgatói létszám sok helyen rendkívül magas, az oktatók egyszerre több száz hallgatót oktatnak. A kiváló oktatói teljesítményt a legtöbb intézményben sem erkölcsileg, sem anyagilag nem ismerik el, az oktatói karrierhez a kutatáson, a tudományos teljesítményen keresztül vezet az út (publikációk, hivatkozások stb.). Ilyen körülmények között aligha realitás az az egyénre szabott, sajátos bánásmód, amelyben a felnőtthallgató-barát egyetemeken részesítik az oktatók a felnőtthallgatókat.

4. A felnőtthallgatók egy része még az alapvető oktatási szolgáltatást sem veszi igénybe, azaz órára nem jár, a tanítási-tanulási folyamatban nem vállal aktív szerepet, így eleve lehetetlenné tesz minden, hagyományostól eltérő módszert, eljárást (pl. projektmunka). Egy részüket kizárólag a magasabb iskolai végzettség megszerzése és az azzal járó előnyök motiválják, más részük munkahelyi vagy magánéleti elfoglaltságai miatt nem tud aktívabb szerepet vállalni, így igényük önmagukkal és az intézménnyel szemben is kizárólag a papír megszerzése, a lehető legkisebb erőfeszítéssel. Ezek a hallgatók nem partnerek semmilyen, a hallgató és az intézmény/oktató interakcióján, együttműködésén alapuló képzési forma megvalósításában.

5. A civil szféra – szakszervezetek, nonprofit, szakmai szervezetek -- Magyarországon gyengébb, mint a komolyabb civil tradíciókkal rendelkező országokban, a munkáltatók egy része nem ismerte fel a munkavállalók fejlesztésének jelentőségét, így a felsőoktatási intézményeknek nem könnyű partnereket találniuk mindahhoz, ami a felnőtthallgató-barát működéshez szükséges.

6. A legtöbb oktató számára ismeretlenek azok az oktatási módszerek, jó gyakorlatok, amelyeket a felnőtthallgatók esetében lehetne/kellene alkalmazni. A felsőoktatásban oktatók szakmai (értsd: oktatásszakmai, azaz pedagógiai, andragógiai, pszichológiai, módszertani) továbbképzése nem megoldott. Kizárólag az egyes oktatók felkészültségén, tehetségén, szemléletén múlik, hogy képessé válnak-e azoknak az oktatási módszereknek az alkalmazására, melyeket az arra alkalmas és nyitott felnőtthallgatók igényelnének.

**Felhasznált irodalom**

- CAEL (2000): Adult learners: The New Undergraduate Majority. [www.cael.org](http://www.cael.org).  
Letöltve: 2012. szeptember 1.
- Ellis, Richard (2012): The win-win of adult degree programs. In: *New Directions for Higher Education* No. 159. 2012 ősz. Wiley Periodicals Inc. 3-12. old.
- EB (2012): Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000. Európai Bizottság, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-higer\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-higer_en.htm). Letöltve: 2012. május 20.
- EU (2010): Pre-study on the role of higher education institutions as providers of continuous professional learning and adult education. Directorate-General for Education and Culture, Brüsszel
- Keczer Gabriella (2012): A felsőoktatás szerepe az élethosszig tartó tanulásban. In: Juhász-Chrappán (szerk.): *Tanulás és művelődés*. Debreceni Egyetem, Debrecen. ISBN: 978-963-473-584-7. p. 138-143.
- NCES (1996): Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and Persistence and Attainment among 1989-90 Beginning Postsecondary Students. National Center for Education Statistics, Washington.
- NCES (2011): Digest of Education Statistics 2010. National Center for Education Statistics, Washington.
- Sz. Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. In: Golnhofér Erzsébet (szerk.): *A tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból*. A Pedagógusképzés tematikus száma. 2009. 2-3. sz., pp. 199-220.
- Taylor, Richard (2001): Lifelong learning in higher education in Western Europe: myth or reality? In: *Adult education and development*, 56, 2001. p. 127-146.

## Új úton a felsőfokú szakképzés

Maksay Klára\*

**Abstract** This paper examines the structural development of higher education in Hungary over the period of 1994 to 2013 along some dimensions: 1. The upward shift in demand for educated labour has resulted in the rapid increase of the return to education. There was an expansion in higher education. The structural development of higher education was strongly determined by an educational participation 2. One of the most important development of the last decade was the huge increase in participation in higher education and the new patterns and training levels, competency based education. 3. Analysing some important problems: the effect of the transformation of the higher vocational training system.

**Keywords:** higher education expansion • labour market • competency based education

### 1. A felsőoktatás strukturális és a munkaerő-piac változásai

A felsőfokú szakképzés, ma már felsőoktatási szakképzés viszonylag új formája a középfokú képzésnek, de elsősorban a felsőoktatásnak. Bevezetését indokolta többek között a 90-es évek munkaerő-piaci helyzete valamint a szakképzés és a felsőoktatás modell váltása.

Az évtized elejére jellemzőbb volt az a transzformációs sokk, mely növekvő munkanélküliséget, alacsony foglalkoztatottságot és az oktatási rendszer tétovását eredményezte, majd a GDP lassú növekedése mellett a munkaerőpiac egyes mutatói is javulást jeleztek, azaz csökkent a munkanélküliség és nőtt a foglalkoztatottság (1999-ig 3,1%-al). Sajnos a következő években ez az ütem már nem tudott stabilizálódni. A gazdaságban zajló szerkezeti átalakulások gyakran követhetetlenül alakították a foglalkoztatottak végzettség és ágazati besorolás szerinti összetételét is. Ugyanakkor elmondható, hogy megnőtt a fiatal, új-típusú tudás-javakkal rendelkező munkavállaló iránti igény és nem volt perdöntő a munkatapasztalat hiánya sem. Akár a multinacionális vállalatok, akár az újonnan megjelenő kvv-k esetében is nyomon követhető volt a felsőfokú végzettség iránti kereslet, akár nagyobb bérhozamok mellett is. A munkaerő-piac így jelentős nyomást tudott gyakorolni a felsőoktatásra, mely nem a képzési szerkezetének rugalmasságával, hanem a képzettek expanziójával válaszolt. A felső-

---

\* Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
E-mail: maksay.klara@ke.hu

oktatás nappali tagozatos hallgatóinak létszáma 1994 és 2002 között másfélszeresére nőtt, így a foglalkoztatottak között tovább emelkedett a magasabb végzettségűek aránya (Galasi–Varga, 2005).

A gazdaság, a munkahelyek várakozásai a korabeli oktatás politikát arra sarkalta, hogy a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően rövid ciklusú képzések fele nyisson úgy, hogy a gazdasággal együttműködve piacképes szakképesítés valósuljon meg, de a szakmai mobilitás is nyitott legyen a felsőoktatásba való bekapcsolódás lehetőségével. Ezen várakozások mellett indult el a posztszekunder képzés ( első szakaszban akkreditált iskolarendszerű szakképzés, AIFSZ).

Milyen felsőoktatási szerkezet fogadta be a korai AIFSZ-t, milyen nemzetközi tapasztalatok alapján és milyen volt e képzések hazai státusza?

## **2. Nemzetközi tapasztalatok a felsőoktatás struktúra váltásában**

A 90-es években megerősödő felsőoktatási kutatások, reformok, melyek egy modern struktúra kialakítását célozták számos európai országban olyan intézményi mintákban gondolkodtak, melyek lehetővé tették az oktatási célok teljesítését folyamatosan növekvő hallgatói létszámok esetében, figyelembe véve azokat a körülményeket, hogy a hallgatók eltérő szociális háttérrel rendelkeznek, előzetes oktatási tapasztalatokkal, motivációkkal, orientációkkal.

Úgy tűnt, hogy nem reális elvárás, sem az állami, sem a személyes oktatási költségek növekedését hozzáilleszteni a növekvő beiskolázottak számához, valamint a globalizálódó gazdaságok munkaerő igénye sem illeszkedett a tradicionális végzettséghez. Ez elindította az új-típusú kvalifikációk, így a rövid ciklusú képzések megjelenését nemcsak Európában, de az USA-ban és Japánban is.

E korszakban a felsőoktatás-politika legfontosabb területe a hallgatói létszám-emelés volt. Az expanzió kiemelkedő jelentőséggel bírt és mindegy volt, hogy a politika reagál e a strukturális fejlesztésekre, szervezeti átalakításokra, curriculum-fejlesztésekre, vagy a felsőoktatás és a munkaerő-piac kapcsolatára. Csak az expanzió állt a középpontban, mivel az intézmények belső viszonyai és magának a felsőoktatásnak a társadalmi funkciói az expanzió folyamatában megváltoztak. A tömeges felsőoktatás olyan oktatási szolgáltatások megjelenését is előmozdította, mely a piaci változásokra gyorsabban képesek reagálni (Clark, 1997).

A felsőoktatás strukturális fejlődésére többfajta koncepció született. Voltak olyan nézetek, melyek azt a trendet hangsúlyozták, hogy az oktatási szerkezetet erősen befolyásolják a foglalkoztatási, szakmaszerkezeti és társadalmi mozgások, turbulens környezeti változások, demográfiai trendek, a regionalitás szerepének hangsúlyozódása. Amikor bővülésre mutatkozik igény az egalitáriánus értékek és a társadalmi struktúra nyitottsága kerül előtérbe, ha azonban túltermelés mutatkozik a végzősökből a felsőoktatási struktúra zártabbá válik, mintegy lezárja a felfele mobilitás útjait (Ladányi, 1996). Egy másik megközelítésben a hierarchia-diverzitás a strukturális fejlődés irányítója. E szerint a felsőoktatási rendszer a kívülről jövő igényekre szisztematikusan torzított módon válaszol ( a torzítottság negatív értelemben működési hibaként, pozitív értelemben a kompetenciák újrendezését jelenti).

A felsőfokú szakmai képzést például folyamatosan aláaknázzhatják olyan intézményi erőfeszítések, melyek tekintélyes egyetemeket imitálnak, vagy presztízisükben szerényebb intézményi ágazatok folytonos identitás zavarral, instabilitással küszködnek, melyek a specifikus célokat és programokat ellehetetlenítik oly módon, hogy



eleve alacsony rangúnak jelölik meg a presztízs hierarchiában (Setényi, 1993). E képzés- típusok beágyazottsága számos szerkezeti, finanszírozási problémára utal Európa számos felsőoktatási modelljében, de a döntések bizonyos területeken egy irányba mutattak, nevezetesen, hogy a szervezetek relevanciája attól függ, hogy a globalizálódó versenyhelyzetben mennyire képesek külső erőforrásokat megszerezni, státuszukat megerősíteni, újfajta munkakészségek iránti igényekhez igazítani képzési kínálatukat.

### 3. Vertikális képzési struktúrafejlés a magyar gyakorlatban

Az 1993. évi felsőoktatási törvény módosítása a fejlesztéseket a következő célokkal definiálta:

- hallgatói létszámnövelés
- flexibilis rendszer megteremtése (átjárhatóság az egyes szintek között)
- a kreditrendszer bevezetése
- a tudásalapú piaci versenyhelyzet ösztönzése
- hatékonyság, a felsőoktatási intézmények gazdálkodási alpnövelése, a nem állami források mobilizálása
- a felsőoktatási intézményrendszer professzionális vezetésének megteremtése
- elősegítése a felsőoktatási intézményrendszer és más kutatóintézetek kooperációjának
- hallgatói önállóság a felsőoktatási tanulmányok alatt
- minőségbiztosítási rendszer, minőség standardok és feltételrendszerének kialakítása

A törvényi módosítás a vertikális képzési struktúra fejlesztésével kívánta az átjárhatóságot biztosítani a különböző szintek között.

Lényeges elemként integrálta az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzést a felsőoktatási szerkezetbe, szabályozva az átjárhatóságot a képzési szintek között (akkreditált felsőfokú szakképzés, főiskolai képzés – graduális, posztgraduális programok, egyetemi képzés – posztgraduális oktatás, tudományos képzés- PhD).

A magyar felsőoktatás vertikális szerkezete sok azonosságot mutatott a főként duális rendszert képviselő európai intézmények nagy többségével. A strukturális örökség és az előző fejlesztési stratégiáknak az a célja, hogy rövid terminusú felsőfokú oktatással erősítse a főiskolák szerepét az 1997/98-as tanévben hatásában már mérhető. A főiskolai képzések aránya fokozatosan növekedni kezdett, ezt erősítette a rövid ciklusú képzések elterjedése is, de az egységes kreditrendszer hiánya miatt a képzési szintek közötti átjárási lehetőségek rendkívül korlátozottak voltak, a rendszerek párhuzamosan működtek egymás mellett.

Nemzetközi összehasonlításban a post-secondary képzések csak Belgiumban és Hollandiában mutattak nagyobb hallgatói létszámot, de a magyar gyakorlatban ez a képzéstípus nagy tartalommal rendelkezett a felsőoktatás lefele illetve a középfokú oktatás felfele nyitásától adódóan. A képzésekhez fűződő elvárásokban megfogalmazódott, hogy a kompetenciaelvű, azonnal hasznosítható készségekre koncentrálnak a kurzusok fele s ennek megfelelően a curriculum-fejlesztésben is innovációk mutatkoztak (modularitás jellemezte tanegységeit, és kredityűjtő átváltó módszereket alkalmazott). A foglalkoztatási hajlandóságot erősíthette a felsőoktatás presztízse is, valamint a végzetek erőteljesebben gyakorlatorientált szakmai tudása.

Az akkreditált felsőfokú szakképzés egy újabb expanziós formaként jelentkezett az integrálódó főiskolai és egyetemi képzések számára, melyben együtt értelmezhető

a gyorsan változó társadalmi, gazdasági környezet, a munkaerő-piac mozgásai valamint az egyén személyes motivációi, a piacképes szaktudás és készségek, tervezhető karrier, profilváltás. Egyes kutatók, mint Polónyi István a magyar felsőoktatás vertikális struktúrájának jellegzetes problémájaként fogalmazta meg, hogy a rövid idejű posztszekunder képzésben a résztvevők száma aránytalanul kisebb hányadot mutat (2%) a hosszú képzési idejű programok hallgatóihoz képest. (Polónyi, 2001) Ez a tény magyarázható azzal is, hogy ez a képzéstípus abban az időintervallumban sem a potenciális hallgatók, sem a leendő munkáltatók esetében sem tudta áttörni az ismeretlenség falát és még nem alakult ki munkaerő-piaci relevanciája. Ugyanakkor a jelentkező hallgatók alapvető motivációja egyértelműen a továbbtanulás volt, vagy a képzéstípusban való parkolás, ami a folyamatosan magas ifjúsági munkanélküliségi ráták esetén egyfajta „túlélési” válasz.

#### **4. Munkaerő-piaci hatások a felsőfokú szakképzésre a 2000-es évek második felében**

A 90-es években jelentkező oktatási kedv, mely azt eredményezte, hogy a fiatalok populációból egyre többen és egyre hosszabb ideig tanulnak, átmenetileg csökkentette a munkanélküliséget. Változatlanul hektikus maradt ágazati és területi vonatkozásban a munkaerő-piac, munkaerő többletet és hiányt produkálva. A foglalkoztatási szerkezetet a későbbiekben már nemcsak a kvalifikáció döntötte el, hanem a tudástranszfer megvalósulása, a felsőoktatás és a munkaerő-piac illeszkedése akár szakmasztruktúrák és kompetenciák alapján.

A foglalkoztatottság növekedésének megoszlása az egyes munkaerő-csoportok között korántsem volt egyenletes és döntően a magasabb kvalifikációjú munkaerő iránti kereslet határozta meg. Figyelemreméltó továbbá, hogy a növekedés jelentős mértékben a fejlett, technika-igényes ágazatokban ment végbe.

A foglalkoztatási szerkezet változása több tényező függvényében vizsgálható. Elemezhető a gazdaság komparatív előnyeinek, piacok, vállalatok szerkezetének, valamint a kulturális tradíciók kontextusában. A 2000-es években meghatározó definícióvá vált a tudásalapú társadalom és gazdaság előretörése, melyben megváltoznak a termelési folyamatok és ebben a szerkezeti átalakulásban a munkamegosztás új típusú rendje alakult ki, ami kikényszerítette a foglalkoztatási struktúra átalakulását. A munkaerővel szemben másfajta követelmény alakult ki a globalizálódó piacokon akár térszerkezeti aspektusból, akár a szakismeretekben bekövetkezett változásokat figyelembe véve. Új fogalomként jelent meg a foglalkoztathatóság, ami a munkavállalótól megkövetelte a folyamatosan fejlesztett adaptív képességeket és a munkavállaláshoz szükséges rugalmasságot, mobilitást.

A tudásgazdaságban a termelési inputokban megnőtt a bevitt információ mennyisége és analitikájának értéke s ennek nyomán az új szolgáltatást nyújtó vállalatok jelentek meg egészen új iparágakban. Ez a folyamat tovább bővítette a terciér szektort és csökkentette az ipari tevékenységek méretét. Természetesen ez nem akadályozta meg a szolgáltató szektor általános előretörését, benne a nagy munkaintenzitással bíró szolgáltatások és a tudásipar exportját.. (Szanyi,2006)

Európában és Magyarországon is a kis és közepes vállalkozások, valamint a mikro és az újonnan beinduló vállalkozások járultak leginkább hozzá a munkahelyteremtéshez. Speciális munkaerő igényeikről nem készültek távlatos prognózisok és a felsőoktatással meglévő kapcsolatrendszerük sem mérhető jelentős kutatási eredményekkel, adatok inkább a nagyvállalatok, multinacionális cégekkel történő kooperáci-

ókról állnak rendelkezésre Ugyanakkor a felsőoktatás képzési kínálata sem igazodott ezekhez a foglalkoztatókhöz.

A kompetencia alapú felsőfokú szakképzés fejlesztés fő célkitűzéseiben erre a területre kívánt koncentrálni, mikor a gyakorlati képzés bázisát jelentő kkv-k számára képesség és jártasság kompetenciákat is felkínált a szaktudáson kívül, amit értékként fejleszteni is kívánt, így a precíz munkavégzést, munkabírást, technikai jártasságot, elemző, rendszerező képességet, szóbeli, írásbeli kifejezőképességet, a tanulásra, alkalmazkodásra való képességet. A felsőoktatási minőségbiztosítási rendszeren keresztül pedig a munkáltató véleményét, a hallgatóval szembeni elégedettségét is fel kívánta térképezni.

A felsőoktatás expanziója lecsendesedett, a 2000-es évek közepéig meglévő boom véget ért és a képzési szerkezetüket a bolognai követelményekhez igazítani kívánó intézményeknek már hallgatói létszámproblémákkal is meg kell küzdeniük. Ez a tény felértékelte az intézmények számára a felsőfokú szakképzést is, mivel részint védőbástyanak bizonyult azzal a váddal szemben, hogy az oktatás rugalmatlan a piac gyors változásaival szemben. A rövid ciklus okán azt sem lehetett elmondani, hogy a felsőoktatásból kilépő hallgatók egy múltbeli piaci igényekhez érkeztek meg, melynek időhorizontja akár 4-5 év is lehetett. Az is tény ugyanakkor, hogy a felsőfokú szakképzés létszáma jelentősen ebben az időszakban sem növekedett és a végzetek elhelyezkedési esélyét csökkentette, hogy a diplomával rendelkezők kiszorító hatása állandósult, de még a középfokú szakképzésből érkezettek is nagyobb előnyt élveztek, főleg ipari ágazatokban. A be nem váltott remények újabb szerkezeti módosítást eredményeztek.

Új úton jár 2013-tól az immár felsőoktatási szakképzés, jövőjét azonban változatlanul a hallgatói kereslet és a piaci fogadtatás dönti el.

### Felhasznált irodalom

- Galasi, Péter – Varga, Júlia 2005. Munkaerő-piac és oktatás, Budapest. MTA Közgazdaságtudományi Intézet
- Clark, BR 1997. The problem of complexity of modern system of higher education, RD London
- Ladányi, Andor 1996. Felsőoktatási intézményrendszerek, *Educatio OK* 1996/4, 575-584p.
- Setényi, János 1993. A felsőoktatási szektor modernizálása, *Educatio OI* 1993/3, 463-474p.
- Polónyi, István 2001. Egy most záruló AIFSZ kutatás néhány megállapítása in Görgényi Ágnes (szerk.) II. Országos AIKSZ Konferencia , Új, gyakorlatorientált felsőfokú szakképzés= esély az oktatás és a gazdaság további kapcsolatának erősítésére, Budapest, SZÁMALK OKK, 34-39p.
- Szanyi, Miklós 2006. Információtechnológia és foglalkoztatási innovációk, Budapest , MTA Világgazdasági Kutatóintézet



## Az FSZ képzések jelentősége hallgatói szemmel

Horváthné Tóth Ildikó – Tóth Katalin\*

**Abstract**      **The significance of higher vocational trainings with students' eyes.** In The National Qualifications Register (NQR), individuals who wanted to learn can choose from many higher vocational trainings. As preliminary training the acquisition of final exam is enough. Higher vocational trainings can be advertised in higher educational institutions, secondary schools consisting in an agreement, vocational and adult educational institutions and companies. Many entrance examiners chose this training, in one respect they obtain profession, on the other hand, they get extra point to pass into any university or college. The higher vocational education, however, is facing with new changes this year. In our presentation, we examined at Kaposvar University Faculty of Education the launched and ongoing post-secondary vocational trainings both for full and part time students, their related future ideas and the opportunities of proceeding with the qualification.

**Keywords:**      vocational training • motivation • practice • experience • lifelong learning

### Bevezetés, a kutatás célkitűzései

A felsőfokú szakképzések (továbbiakban: FSZ) a magyar oktatási rendszerben fontos szerepet töltenek be. Ahhoz, hogy valaki ilyen képzésben vehessen részt, az érettségi vizsga megszerzésével bármelyik magyar felsőoktatási intézménybe felvételizhet. Az érettségizett diákok közül sokan választják ezen képzési formákat, hiszen rövid idő alatt szakma szerezhető, és még többletpontot is jelenthet egy későbbi egyetemi vagy főiskolai alapszakos (BA, BSc) képzésre való bejutáshoz.

A Magyar Közlöny 2012. évi számában megjelenő OKJ módosítási eljárásrendje a következőt határozta meg záró rendelkezésében: „A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 113. § (4) bekezdése szerinti felsőfokú szakképzés 2012. szeptemberében a 2012. augusztus 31-én hatályos OKJ-hoz kiadott szakmai és vizsgakövetelmények szerint indítható.”<sup>1</sup>

---

\* Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
E-mail: toth.ildiko@ke.hu és toka0222@yahoo.com

<sup>1</sup> A Kormány 150/2012. (VII. 6.) Korm. Rendelete az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről. In: Magyar Közlöny, 2012. évi 88. szám. 9.§ (5) bek. p. 13255 (2012. július 6.) <http://kozlony.magyarorszag.hu> [letöltés napja: 2013. 01.20.]

Ezen képzések azonban 2012/2013-as tanév szeptemberében utoljára indultak útnak felsőfokú szakképzés elnevezéssel. A 2013. évben felvételizők már felsőoktatási szakképzés néven találkozhatnak ezen képzési formákkal a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztatóban, azonban a Nemzetgazdasági Minisztérium közleménye szerint „Az új képzések eredetileg tervezett 2013. január 1-jei indulási időpontja nem adna megfelelő felkészülési lehetőséget az új képzések indítására”, így az új OKJ bevezetését júniusra halasztották. Ezt azzal indokolták, hogy a majdnem felére (1300 képzésről 632-re) csökkentett képzési lista nagy részéhez még nem készült el a szakmai- és vizsgakövetelmény, ami alapján a képzések indíthatók lennének.<sup>2</sup>

2013. szeptemberétől – ahogy azt a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény is leírja, „A felsőoktatási intézmény oktatási alaptevékenysége magában foglalja a felsőoktatási szakképzést, alapképzést, mesterképzést, a doktori képzést és a szakirányú továbbképzést. Az oktatási alaptevékenység körébe tartozó tevékenységet – ha e törvény eltérően nem rendelkezik – kizárólag felsőoktatási intézmény folytathat.”<sup>3</sup> A kétéves felsőfokú szakképzések az OKJ rendszeréből kikerülnek, oklevél (diploma) azonban továbbra sem jár értük, ahogy azt a nemzeti felsőoktatási törvény szintén szabályozza: „a felsőoktatás keretében... felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító képzésként felsőoktatási szakképzés... is szervezhető”<sup>4</sup>

Az új törvény értelmében a magyar egyetemek és főiskolák csak abban az esetben indíthatnak ilyen jellegű képzéseket, ha ugyanazon a szakterületen van az intézménynek alap- vagy osztatlan képzése. Előnyei közé tartozik azonban az, hogy az alapszakokra való bejutás esetén a felsőoktatási szakképzésen megszerzett kreditek 75%-a (max. 90 kredit) beszámításra kerül.

A **felsőfokú szakképzés** 1996-ban épült be a felsőoktatás rendszerébe, ahol a megszerzhető végzettség az Országos Képzési Jegyzék (továbbiakban: OKJ) egy elkülönülő, felsőfokú képzettségi szintnek felelt meg. A bizonyítványt négy félév sikeres teljesítése után, azaz két év elteltével szerezheti meg a jelentkező.<sup>5</sup>

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán jelenleg 8 fféle (csecsemő- és gyermeknevelő gondozó; titkárságvezető, ifjúságsegítő, idegenforgalmi szakmenedzser, vendéglátó szakmenedzser, sportkommunikátor, idegen nyelvi kommunikátor, intézményi kommunikátor) felsőfokú szakképzések közül választhatnak az idejelentkező tanulók. A 2012/2013-as tanévben Egyetemünkbe felvett összes hallgató – nappali és levelező tagozaton egyaránt – létszáma 170 fő. Ebből 143 fő iratkozott be, akik aktív hallgatói táborát jelentenek.

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy az intézményünkben folyó felsőfokú szakképzések hallgatói mennyire elégedettek az itt folyó képzésekkel, melynek jelenleg is résztvevői. Választ kerestünk arra is, hogy milyen munkaerő-piaci elképzeléseik vannak a szakképzettség megszerzése után, valamint mi motiválta őket egy rövid idejű, ám gyakorlatorientált és ugyanakkor elméleti tudást nyújtó oktatási rendszerben való részvételre.

<sup>2</sup> Elhalasztják az új OKJ bevezetését. [http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/11/16/Elhalasztjak\\_az\\_uj\\_OKJ\\_bevezeteset\\_YL56PS](http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/11/16/Elhalasztjak_az_uj_OKJ_bevezeteset_YL56PS) [letöltés napja: 2013. 01.20.]

<sup>3</sup> 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. 2.§ (3). bek. [http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=143567.581269](http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=143567.581269) [letöltés napja: 2013. 01.20.]

<sup>4</sup> U.o. 3.§ (3). bek. [http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=143567.581269](http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=143567.581269) [letöltés napja: 2013. 01.20.]

<sup>5</sup> Felsőoktatási szakképzés átalakítása.

[http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/10/31/Felsooktatasi\\_szakkepzes\\_atalakitasa\\_F3VZN8](http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/10/31/Felsooktatasi_szakkepzes_atalakitasa_F3VZN8) [letöltés napja: 2013. 01.20.]

## A kutatás módszere

A vizsgálat elvégzésére primer kutatásként a kérdőíves megkérdezést alkalmaztuk. Célcsoportunk a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar felsőfokú szakképzésén tanuló összes hallgatója (nappali és levelező tagozat egyaránt) volt. A témához kapcsolódó szakirodalmi háttér elemzésénél leginkább az aktuális honlapokat, jogszabályokat tanulmányoztuk.

A felmérést 2012. év szeptemberében végeztük el, a frissen bejövő és a már rendszerben lévő FSZ szakra járó hallgatók körében. A kérdőívet 73 fő küldte vissza. Ennek alapján a visszaküldött kérdőívek 41%-os arányt mutatnak. A nyomtatott, papíralapú űrlapot személyesen vagy oktatókollégáink, szakfelelőseink segítségével juttattuk el a célcsoportunkhoz. Kérdéseink az FSZ képzések jelentőségére, a képzési hely és az oktatás módszerének színvonalára, a gyakorlati felkészítésre, az elhelyezkedési lehetőségekhez kapcsolódó jövőképekre, illetve a képzés erősségeire és gyengeségeire is kiterjedtek.

A kérdőívet 3 részre tagoltuk: a személyes adatokra, a képzés-gyakorlat, illetve képzés-oktatók közti kapcsolatra és a végzettséghez kapcsolódó későbbi tervekre vonatkozó kérdéskörre. A kérdőív döntő többségében zárt kérdéseket tartalmazott, a jövőbeli elképzeléseikhez nyílt kérdéseket tettünk fel.

A kapott adatok feldolgozását SPSS programmal végeztük el, az eredmények megjelenítésére Excel programot használtunk.

Vizsgálatunk megkezdése előtt a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg a témához kapcsolódóan:

1. A felsőfokú szakképzésen tanuló hallgatóink nagy része elsősorban a képzés rövidegét tartotta szem előtt, amikor jelentkezett, mert rövid idő alatt hasznos ismeretekre és szakképzettségre egyaránt szert tehetnek, ugyanakkor elegendő idejük van arra, hogy a későbbiekben akár egyetemi vagy főiskolai tanulmányokat is folytassanak egyetemünkön.
2. Intézményünkben folyó képzés színvonalával, az oktatók felkészültségével, a rendelkezésre álló információkkal abszolút elégedettek a hallgatók.
3. A válaszadók szerint a gyakorlati képzések minősége kielégítő, az óraszám elégséges.
4. A frissen érettségizett (18-19 évesek) hallgatók véleménye szerint a megszerzett végzettséggel sikerülhet elhelyezkedniük a munkaerőpiacon.

## Eredmények

### *Alapstatisztikák*

Az általunk kiosztott kérdőívekből 73 darab érkezett vissza, melyek között 9 kérdőívet férfi töltött ki, válaszadóink tehát többségében (87,7%) hölgyek.

Megkérdezetteink 34,2 %-a frissen érettségizett, 18-19 év közöttiek, nagyrészt (57,6%) azonban a 20-25 év közötti korosztály képviselteti magát. A legkorosabb kitöltő 49 éves.

A Kaposvári Egyetem felsőfokú szakképzés képzéseire járók 53,4%-a Kaposvár 30 kilométeres vonzáskörzetéből ingázik, akiknek fele kaposvári, míg 43,8%-uk 30 kilométernél távolabbról (pl. Barcs, Veszprém) jár ide tanulni.

A hallgatók zöme (93,2%) nappali tagozatos, mindösszesen 5 levelező tagozatos válaszadó volt. A 73 fő 5 különböző szak hallgatója, úgymint: titkárságvezető, ifjú-

ságsegítő, csecsemő- és gyermekgondozó, idegenforgalmi, valamint a vendéglátó (a többi szakképzésről nem érkezett vissza kérdőív).

A finanszírozási formát tekintve a hallgatók körülbelül egynegyede (26%) költségtérítéses, míg a háromnegyed részük állami finanszírozásban részesül.

A tapasztalatok eltérősége miatt fontosnak véljük feltüntetni, hogy a válaszadók egyharmada (34,2%) első évfolyamos, míg a maradék kétharmad (65,8%) másodévesként vélelmezi tapasztalatait.

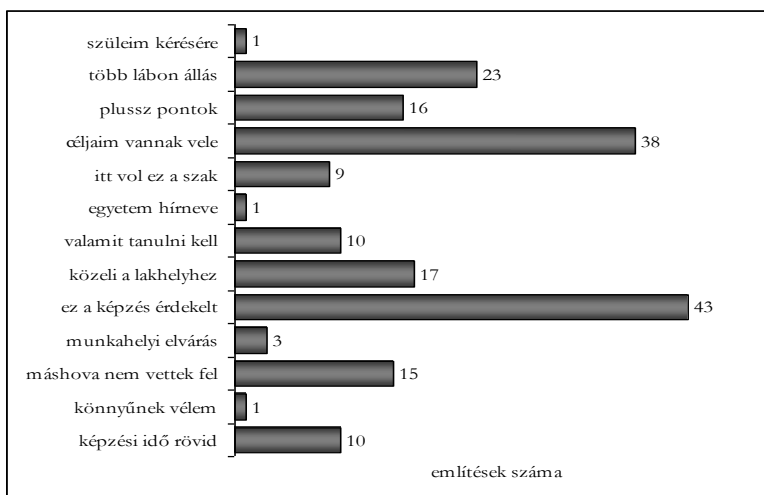
A megkérdezettek közül mindösszesen hárman vettek részt korábban felsőfokú szakképzésben – közülük mindhárman a Pedagógiai Kar hallgatói voltak (egy fő ifjúságsegítő, egy fő sportkommunikátor, egy fő pedig nem jelölte meg, hogy mely szakon), a többieknek először vannak tapasztalataik e téren.

### *A képzéshez kapcsolódó motiváció*

Tanulságos lehet intézményünk számára, hogy a megkérdezettek 72,6%-a a honlapról értesült a képzésről, 30%-ban a család, illetve barátok által, 19%-ban pedig a sajtóból kapták az ihletet ahhoz, hogy a Kaposvári Egyetemre jelentkezzenek.

Arra a kérdésünkre, hogy miért éppen ezt a képzést választották a hallgatók, az alábbi feleleteket kaptuk (1. ábra).

**1. ábra • A képzésre való jelentkezés motivációi az említések száma szerint**



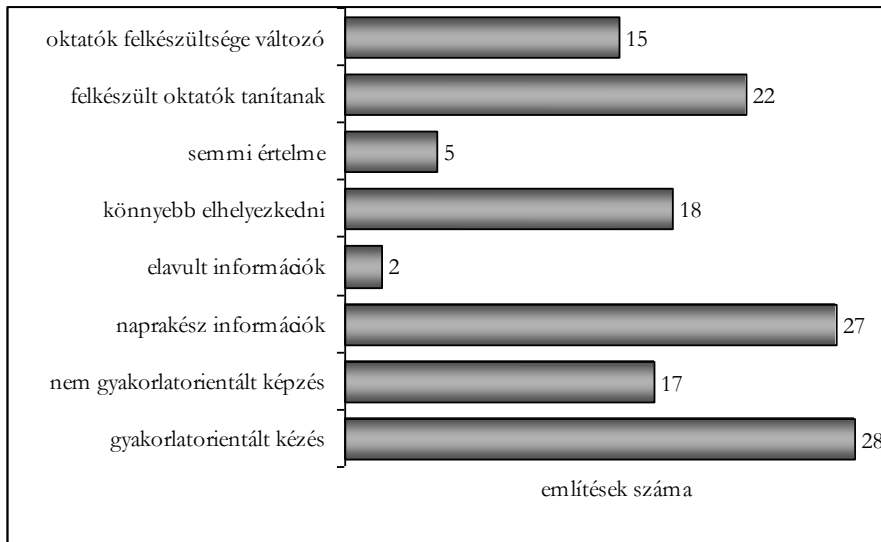
*Forrás: Saját készítésű ábra*

Amint azt az 1. ábra is mutatja, a hallgatók legnagyobb mértékben (59%) azért jelentkeztek az adott képzésre, mert az érdeklí őket, illetve mert céljai vannak vele (52%). A válaszadók közel egyharmada (31,5%) a több lábon állás érdekében, 22%-a a plusz pontok miatt választotta az adott szakot, illetve akadt olyan hallgató is, aki azért jelentkezett Egyetemünkre, mert itt volt az a szak, ami érdeklí őt. Mindössze egy fő jelölte meg azt, hogy kifejezetten az Egyetem hírneve miatt választotta intézményünket. Akadtak olyan esetek is, amikor nem kifejezetten Egyetemünk vonzereje volt a mérvadó a választáskor, hanem a lakóhelyhez való közeli elhelyezkedés (23,3%) az a tény, hogy máshova nem vették fel az illetőt (20,5%), illetve az a gondolkodásmód, hogy „valamit tanulni kell” (13,7%). Csupán a válaszadók 13,7%-a véli úgy (10-en említették), hogy a képzési idő rövidsége volt a mérvadó a választásban.



Kíváncsiak voltunk, hogy mi a hallgatók véleménye a képzési helyről, ahol magunk is oktattunk. A teljesség igénye nélkül soroltunk fel néhány jellemzőt, az oktatókra, az ott elhangzott információkra, a gyakorlatokra vonatkozóan. A kapott válaszokat (134 említés) a 2. ábra szemlélteti.

**2. ábra • Vélemények a képzési helyről az említések száma szerint**

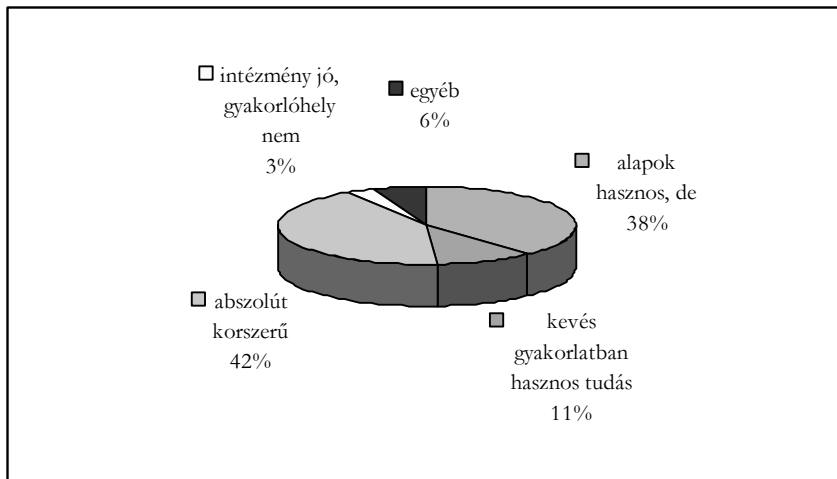


*Forrás: Saját készítésű ábra*

A válaszadók fele nyilatkozott arról, hogy milyen az oktatók felkészültsége egyetemünkön. Igaz ugyan, hogy 22-en említették azt, hogy felkészült oktatók tanítják őket, ám 15-en azt állították, hogy az oktatók felkészültsége változó, vagyis akad jól felkészült és kevésbé felkészült oktató is az előadók között. Jobb a helyzet az információk minősége tekintetében, hiszen a válaszadók 37%-a szerint naprakész információkhoz jutnak a képzési helyen és mindösszesen 3% állítja az ellenkezőjét. A kérdőívet kitöltők 38%-a úgy véli, hogy gyakorlatorientált képzés folyik az Egyetemen, míg 23% szerint nagyobb hangsúlyt kellene a gyakorlatokra fordítani, és ez utóbbit főként (14 fő, azaz 82%) a másodéves hallgatók vallják, akiknek már feltehetően nagyobb tapasztalatuk van e téren.

A kapott válaszok alapján részletesen megvizsgáltuk azt, hogy mit gondolnak a hallgatók a nálunk szerzett ismeretekről. Hasznosnak vélik-e azokat, azaz tudják-e a gyakorlatban hasznosítani őket, korszerűnek tartják-e, avagy milyen egyéb véleményt formálnak e tekintetben. Az eredményeket a 3. ábra (5. oldal) szemlélteti. A válaszadók 42%-a szerint a képzésben szerzett ismeretek abszolút korszerűek, azok igazodnak a munka világához. 38% véli úgy, hogy az alapok elsajátítása hasznos és korszerű ugyan, de a munkaerőpiacon így sem fognak tudni elhelyezkedni. A hallgatók 11%-a szerint kevés elméleti tudást sajátítanak el, amit a gyakorlatuk során is hasznosítani tudnak, 3% pedig azt állítja, hogy az intézményben megkapja ugyan a szükséges elméleti felkészítést, de a gyakorlólóhelyen nem engedik kibontakozni.

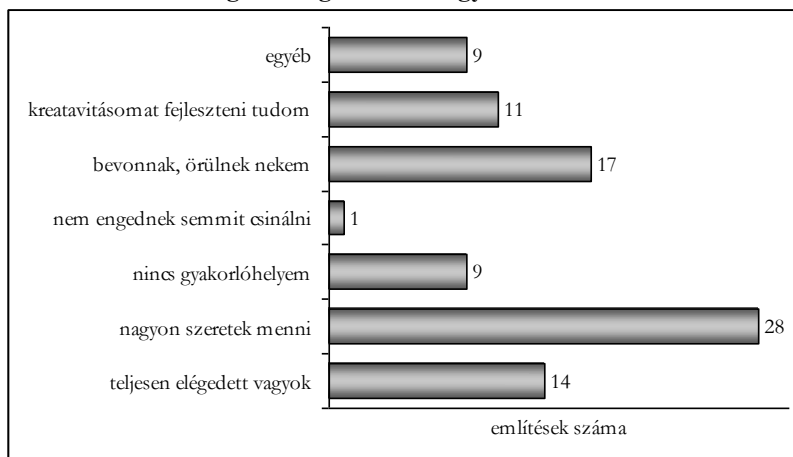
### 3. ábra • Az Egyetemen szerzett ismeretek korszerűségének megítélése



Forrás: Saját készítésű ábra

A gyakorlati felkészítés külső szakmai intézményekben zajlik. A gyakorlati munkát ezen intézményekben dolgozó szakemberek végzik. Információkat szereztünk arra vonatkozóan is, hogy milyen az elégedettség a gyakorlati szakmai felkészítéssel. A kapott válaszokat a 4. ábrában összesítettük.

### 4. ábra • Elégedettség a szakmai gyakorlati felkészítéssel



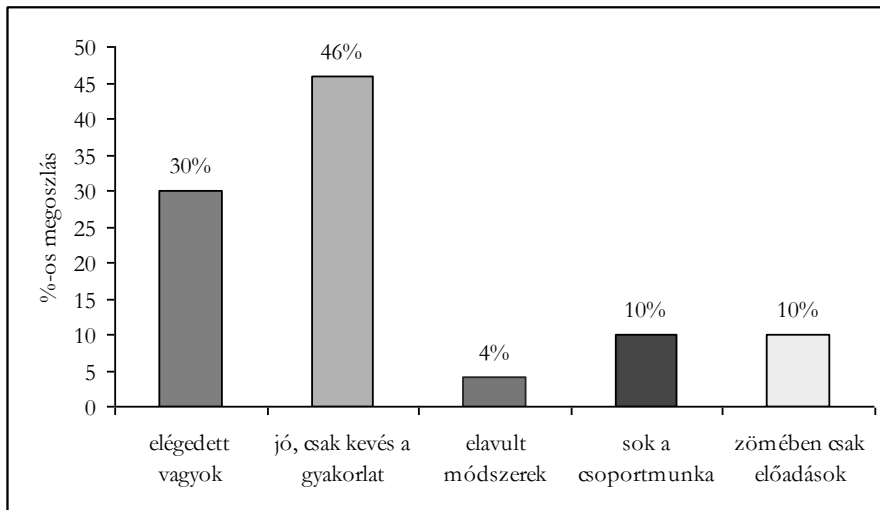
Forrás: Saját készítésű ábra

A gyakorló helyek munkáját dicséri, hogy a válaszadók többségében pozitív véleménnyel vannak az intézményekről, 19% teljesen elégedett, a diákok 38%-a nagyon szeret gyakorlatra menni. Ezen felül a válaszadók 23%-a úgy véli, hogy a gyakorlóhelyen levő munkatársak örülnek nekik és bevonják őket a munkába. Mindössze egy fő nincs megelégedve a szakmai gyakorlati felkészítéssel, akinek nem engednek semmit csinálni az intézményben, 9 főnek pedig nincs gyakorlati helye (a megkérdezés időpontjában még nem volt gyakorlati képzésük), így ők ez ügyben nem tudnak még nyilatkozni.

Feltérképeztük a hallgatói elégedettséget az intézményünkben folyó oktatás módszereivel kapcsolatban. Az eredményeket az 5. ábra (6. oldal) szemlélteti.

A válaszadók 46%-a azt állítja, hogy az eszközök, gyakorlati módszerek jók, ám a gyakorlati órák (szemináriumok, tréningek) száma kevés számukra. 30% állítja, hogy elégedett az egyetem infrastruktúrájával a képzés lebonyolításához. 10%-uk szerint lehetne gyakorlatorientáltabb a képzés, szerintük szinte csak a frontális osztálymunka (előadás) dominál.

**5. ábra • Vélemények az oktatási módszerekkel**



*Forrás: Saját készítésű ábra*

Ugyancsak 10%-uk vallja azt, hogy sok a csoportfoglalkozás, a projektmunka, amit nagyon jó dolognak tartanak. A megkérdezettek 4%-a véli azt, hogy az oktatási módszerek elavultak.

Kíváncsiak voltunk, milyen a hallgatók jövőképe az elhelyezkedési lehetőségeket illetően, így ezt a kérdést is körbejártuk. A válaszok alapján a hallgatók egyenye dolgozik vagy teljes-, vagy részmunkaidőben, vállal alkalmi munkát, egyikőjük pedig jelenleg GYED-en van, amellet tanul. Ez azt is jelenti egyben, hogy a válaszadók háromnegyedének jelenleg még nincs saját tapasztalata a munka világáról.

Húszan (27,4%) egyértelműen azt állítják, hogy nem javul az elhelyezkedési lehetőségük a végzettség megszerzésével, 17,8%-uk viszont ebben reménykedik, 20,4%-ban pedig nem tudnak nyilatkozni erről a kérdéstről. Érdekes, hogy a pozitívan vélekedők nem dolgoznak, közülük mindössze egy fő tevékenykedik részmunkaidőben. A hallgatók 23,3%-a a több lábon állás reményében végzi az iskolát, négyen a biztosabb pozíció miatt, kettejüknek pedig a váltást segítheti az iskola elvégzése. Kíváncsiak voltunk a frissen érettségizett hallgatók válaszaire a jövőképüket illetően. Az eredmények szerint egyharmaduk nem tudja, milyen eséllyel indul a munka világában, egyharmada úgy véli, hogy nem tud ezen végzettséggel elhelyezkedni, mindösszesen egyhatod arányban gondolják azt, hogy lesz munkahelyük az adott szak-képzéssel.

Dicséretes, hogy a hallgatók majdnem fele (48%-a) szeretne valamilyen alap-képzési szakra továbbtanulni. Közülük több, mint a fele (51,6%) mindezt a Kaposvári Egyetem berkein belül képzeli el. A válaszok között megjelent a Budapesti Gazdasági

Főiskola turizmus szakja, a Debreceni Egyetem szociális munkás képzése, az ELTE csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakja, a Nyugat-magyarországi Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara és a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara is. Emellett intézmény megjelölése nélkül a turizmus, idegenforgalmi, óvodapedagógus, gyógypedagógus és csecsemő- és kisgyermeknevelő gondozó szakok is említésre kerültek. 1 fő szeretne további OKJ-ben szereplő képzésben részt venni.

Megkértük a hallgatókat, hogy sorolják fel az adott szakképzés erős és gyenge pontjait. A legtöbben erősségként a gyakorlati képzést, az abban rejlő lehetőségeket, a felkészült oktatókat tüntették fel, de dicsérték az órák hangulatát, az ott elhangzott életszerű példákat, a szervezett órarendet, a hallgató közelséget, a technikai felszereltséget is. Néhány hallgató erősségként emelte ki a képzés idejének rövidegét.

A megkérdezettek gyengeségként sorolták fel a nyelvoktatás minőségét, az elavult operációs rendszert, a gyakorlati idő alacsony óraszámát, a gyakorlati hely hiányát, az „unalmas” órákat, némely oktató felkészületlenségét, valamint a „felesleges” tantárgyak elsajátítását. Mivel mindezen tulajdonságok megjelennek az erősségek között is, csak azok ellentétéként, az erősségek és gyengeségekre hagyatkozva és azokra vonatkozóan messzemenő következtetéseket levonni nem tudtunk.

### **Összegzés, a következtetések levonása**

Az elvégzett kutatás előtt felállított hipotéziseink az alábbiak szerint igazolódtak.

Az első kijelentésünk, mely szerint a felsőfokú szakképzésen tanuló hallgatóink nagy része elsősorban a képzés rövidegét tartja elsődleges szempontnak az intézménybe való jelentkezéskor nem igazolódott be, hiszen csupán a válaszadók 13,7%-a állítja ezt. A többséget a szakma iránti érdeklődés (59%), a végzettséggel kapcsolatos célok (52%) és a több lábon állás (31,5%) motiválja – ez a mutatószám a jövőkép feltérképezésénél csak 23,3%-ot hozott. Első állításunk második fele, hogy esetleg a két év alatt megszeretheti a hallgató intézményünket, és kedvet kaphat valamely egyetemi kar alapszak megszerzésére nagyon pozitív képet mutatott, ugyanis a megkérdezettek több mint fele (51,6%) egyetemünkön szeretne továbbtanulni.

Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a hallgatók többsége abszolút elégedett a képzés színvonalával, az oktatók felkészültségével, valamint a rendelkezésre álló információkkal. Az oktatókra vonatkozó elégedettség esetben nem bizonyult teljesen igaznak állításunk, mert a válaszadók 20,5%-a az oktatók felkészültségét változónak titulálta. Ezt alátámasztja az a tény is, hogy az oktatók felkészültségét a gyengeségek között is megjelentették a hallgatók. Az információk tekintetében, – 2 fő kivételével – a válaszadók szerint a megszerzett ismeretek abszolút korszerűek, hasznosak, igazodnak a munka világához, így azt mondhatjuk, hogy az oktatók felkészültségét többségében változónak találják ugyan a hallgatók, de abban szinte mindegyikük egyetért, hogy az itt megszerzett információk hasznosak és kielégítők számukra.

A gyakorlati képzések tekintetében pozitív véleményt alkottak a hallgatók, hiszen 38%-ban nyilatkozták azt, hogy a gyakorlóhelyek megfelelőek, az ott dolgozó munkatársak, szakemberek felkészültek, segítőkészek. Mindössze egy fő nincs megelégedve a szakmai gyakorlati felkészítéssel, így ez a felvetésünk beigazolódni látszik.

A frissen érettségizett hallgatókat életerős, energiával teli, fiatalos lendület jellemzi, azonban ezen feltevésünk sajnálatos módon cáfolódni látszik, hiszen, min-

dössze egyhatod arányban gondolják azt, hogy lesz munkahelyük az adott szakképzettséggel. Háromnegyedük vagy nem tudja a választ (hiszen jelenleg még nincs saját tapasztalata a munka világáról), vagy eleve negatívan áll a kérdéshez és úgy gondolja, nem fog tudni munkát találni az iskola befejeztével és ezen végzettség megszerzésével.

A kutatás kezdeti fázisában felállított hipotéziseink megfogalmazásakor optimista képet vázoltunk fel, azonban a vizsgálat értékelésekor az eredmények szinte – egy eset kivételével – egyike sem igazolódott be vagy csak részben igazolta feltevésünket. Azt gondoljuk, hogy a munka világában vannak olyan szakmák, munkahelyek, ahol elegendő az ilyen szakképzésekben megszerzett tudás. Szakmailag felkészült hallgatókat bocsát ki az egyetemünk, mellyel gyakorlóintézményeink is egyetértenek. Tanulságos és mindenképpen javuló tendenciát kell felmutatnunk abban, hogy az előadások mellett az oktatói munkánk során több tréning-, projektműszert és csoportmunkát alkalmazzunk óráinkon, így figyelemfelkelőbb, érdekesebb lehet a tanóra, s ezzel együtt a hallgatói elégedettségi mutató (46%) is javulhatna. A szakokhoz kapcsolódó idegen nyelvi tudás átadásán mindenképpen változtatnunk kell, akár több tanóra beiktatásával, esetleg külső szervezetekkel való közös projektekben, programokban való együttműködésekkel (pl. Compass Egyesület fiatal, önkéntes, külföldi hallgatóinak bevonásával), vagy az intézményünkben lévő külföldi hallgatókkal (török) közös tanórákon való részvétellel.

Az mindenképpen oktatóinknak és egyetemi kiegészítő személyzetünknek (vezetők, adminisztrátori, oktatásszervezői munkatársak) köszönhető, hogy hallgatóink szívesen „visszatérnek” hozzánk és továbbképzik magukat az egész életen át tartó tanulás elvét szem előtt tartva, ahogy azt Peter Ebeling is mondja: „Aki pénzt veszít, sokat veszíthet, aki a lelkesedését veszíti el, az mindenét elveszíti.”

## Felhasznált irodalom

Internetes források:

A Kormány 150/2012. (VII. 6.) Korm. Rendelete az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről. In: *Magyar Közlöny*, 2012. évi 88. szám. 9.§ (5) bek. p. 13255 (2012. július 6.)  
<http://kozlony.magyarorszag.hu> [letöltés napja: 2013. 01.20.]

A felsőoktatási szakképzés átalakítása.

[http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/10/31/Felsooktatasi\\_szakkepzes\\_atalakitasa\\_F3V\\_ZN8](http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/10/31/Felsooktatasi_szakkepzes_atalakitasa_F3V_ZN8) [letöltés napja: 2013. 01.20.]

Elhalasztják az új OKJ bevezetését.

[http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/11/16/Elhalasztjak\\_az\\_uj\\_OKJ\\_bevezeteset\\_YL\\_56PS](http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/11/16/Elhalasztjak_az_uj_OKJ_bevezeteset_YL_56PS) [letöltés napja: 2013. 01.20.]

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. 2.§ (3). bek.; 3.§ (3). bek.

[http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=143567.581269](http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=143567.581269) [letöltés napja: 2013. 01.20.]



**A FELNŐTTKÉPZÉS  
POLITIKAI, JOGI ÉS TÁRSADALMI KÖRNYEZETE**





## A két világháború közötti kultúrpolitika és hatása a felnőttképzésre

Martinkó József\*

Valamit magára adó történész soha nem aktualizál, hanem a kutatott történelmi tényeket közli a legjobb tudása szerint. Én most engedve a jelenlegi politikai „dívatnak” a két világháború közötti időszakról foglalkozom, a mára vonatkozó esetleges párhuzamok felfedezését az olvasóra bízom. Nyilván ez a rövid tanulmány csak egy vázlatnak tekinthető, a téma ennél sokkal bővebb irodalma mellett.

Véleményem szerint a felnőttképzés fejlődéstörténete sokáig egyéni kezdeményezésekhez, ezeket lehetővé tevő művelődési korszakokhoz kapcsolódik. A felnőttoktatás története egyben intézmények és emberek története, akik fontosnak tartották a másik ember gyarapodását. Másrészt a XX. szd. első fel nem tárgyalható a XIX. sz. második felével való kapcsolat nélkül.

Sokáig az egyházak voltak a művelődés egyetlen hordozói. Mégis a reformáció idejére tevődik az a pont, amikor a protestantizmussal, urbanizációval együtt megjelenik az a típusú műveltségigény, hogy a tudást mindenkinek valamilyen fokon átadjuk anyanyelven, mert a közösség fejlődését ez teszi lehetővé. Másodsorban pedig a magas fokú tudás átadását világi intézmények köré szervezzük meg. Ennek hatása a felvilágosult abszolútizmus korában csökkent, de a két világháború között is meghatározó jelentőségű volt.

A felnőttképzés intézményesülésben a XIX. század közepe táján ment végbe nagy előrelépés. Kiindulópont a felvilágosodás kora. Az alapeszme az, hogy az emberek közti egyenlőtlenségnek legfőbb oka a tudatlanságukban rejlik, következésképpen művelődéssel megszüntethető. Az önművelés legfontosabb eszköze az elmúlt egy-két évtizedben a könyv volt. Igazából az intézményesülés Magyarországon a tárgyalt időszakban ment végbe, ez fejlődött és visszafejlődött az egész XX. században, ebben sokszor a nyugat európai minta volt az alap (pl. a népfőiskolai mozgalomban).

A XIX. század második felében Dániában és más skandináv országokban, majd Európa szerte kifejlődik a népfőiskolai mozgalom. A felvilágosodás racionalizmusához képest nagy szerepet kap az érzelem, az esztétikum, a nemzeti tradíciók ápolása és a vallás.

Más irányba húz ugyanakkor az ipari fejlődés, a klasszikus kapitalizmus és a munkásmozgalom előretörése.

A gépek kezelése szakértelmet és magasabb általános műveltségi szintet kíván, valamint a munkásság nagyobb részt követel a kulturálódásban, és speciális politikai

---

\* Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar  
E-mail: martinko.jozsef@ke.hu

képzésre tart igényt. A munkásszövetségek felnőttképzési, kollektív önképzési funkciókat is betöltenek.

A németországi alakulástörténetben minden megtalálható, itt „minden megtörtént.” A felnőttképzés rövid, de fontos állomását jelentik a Weimari Köztársaság törekvései. A demokrácia és a szabadságesszme jegyében kísérleteket tettek, keresték a felnőttművelődés szerves építkezésének útjait. 1927-ben megalapították a népfőiskolák országos szövetségét.

A gazdasági világválság hatására a felnőttképzés központi feladatává vált a munkanélküliek elhelyezkedési esélyeinek javítása. A világ minden tájára szétszóródott felnőttoktatók és más értelmiségiek aktivitása igen elterjedt volt. Párizsban, Koppenhágában, Stockholmban, Londonban és Sanghajban kísérleteket tettek „szabad német népfőiskolák” működtetésére. A hitlerista hatalom eközben hozzáfogott a teljes képzési rendszer centralizációjához és radikálisan fajelméletű átszervezéséhez. A népfőiskolák helyébe „népképzési helyeket” állítottak és 1937-ben létrehozták a „felnőttképzési birodalmi munkaközösséget.” Angliában először elterjednek a vasárnapi iskolák, amik aztán odáig vezetnek, hogy a 19. század elején megpróbálják a parókiai iskolákat törvényileg megtámogatni, és ez a társadalom alacsonyabb rétegeinek művelődését szolgálja. Angliában már a 19. század közepére meghatározóvá vált az a gondolkodás, hogy meg kell újítani a mezőgazdaságban és az iparban dolgozók ismereteit. Létrehozták a Mezőgazdasági Foglalkoztatás Királyi Tanácsát, amely kiderítette, hogy valamit kell tenni, és elkezdenek szervezni műszaki iskolákat a felnőtteknek. Megjelenik az államilag támogatott, szervezett felnőtt-tanító képzés. Fontossá válik a felnőtt korú munkások oktatása. A parasztság tanítása mindig is klasszikusan az egyház által felkarolt terület maradt. Emellett létezik az önszerveződő ismeretterjesztő kör, népkör. Eleinte polihisztor emberek, később világi értelmiségiek kezdik terjeszteni a tudást, mint felvállalt missziót. A 19. sz. második felében Angliában a munkakörülmények javításával, a munkaidő csökkentésével, gyártörvényekkel lehetővé válik a szabadidő növekményével a munkások képzése, ami többségében önszerveződésű. Németországban is megjelennek ilyen jellegű szerveződések. Dániában, mivel az agrár ország, a parasztság polgárosítását végzik el ugyanígy. A népfőiskolában, mint az intézményes felnőttoktatás első típusában, ugyanez az elv szerepel. A dán parasztságot meg is jelenítik a dán parlamentben.

Azokban a társadalmakban, ahol erről integratív módon tudnak gondolkodni, ott nincsenek konfliktusok. De ahol a társadalom szerveződése vonatkozásában az elíttek, az arisztokrácia, a nagypolgárság konzervatívva válik, ezek nem tudnak szervesen integrálódni a politikai struktúrába. A francia forradalom után a gazdasági elit liberális beállítottsága esetén úgy gondolkozik, hogy ha nem műveli a munkásait, lemarad a versenyben.

Németországban nagy konfliktusok árán az alacsonyabb rétegeknek ki kell harcolniuk, hogy ugyanolyan részét alkothassák a társadalomnak, mint más. Mivel itt nem integrálódtak ezek az igények a társadalomban, önszerveződő módon kell létrehozni őket, ki kell harcolni jogot a tanulásra, egyenlőségre. A II. világháború előtt megjelenik a németországi szociáldemokrata párt, ami jelentős irányzat a baloldali munkásmozgalomban. A hatalom párosul a tudással, a tudás pedig a hatalommal. Akik tudnak, azokat meg lehet szervezni – erre jönnek rá az angolok - és mérsékelni lehet a politikai felhangokat. Ahol nem jönnek rá, ott az alsóbb rétegek művelése párosul a politikával.

A 19. században a nép oktatása, nevelése nemzeti ügygé is válik, s a felnőttoktatást is befolyásolja a nacionalizmus megjelenése. Kiderül, hogy a felnőttoktatás ott tud fejlődni, ahol szerves fejlődési lehetőséget biztosítanak. Ebben a rendszerben a

felntőttoktatás funkciókat vállal fel: összefogja a felnőttek oktatását célzó intézményeket, megteremt a jogi alapot a felnőttek tanításához, a felntőttoktatás szervezetei közti kooperációt segíti elő, az oktatás rendszerének más szegmenseivel való kapcsolatát koordinálja. Ez a fejlődési vonal, ami kötődik az egyházakhoz, a munkásmozgalmakhoz és a polgári liberalizmushoz, együttesen formálta ki az intézményesült felntőttoktatást. Létrejön a népfőiskola, a munkásiskola, munkásgimnázium, az egyházak is szervező motorjai lesznek a népfőiskolai intézmények elterjesztésének. Maga az állam is egyre inkább felismeri, hogy a felnőtteket tanítani kell.

A két világháború közötti mintegy negyedszázadban a felntőttoktatásra utóbb használt „szabadoktatás” szó helyett az iskolán kívüli népművelés kifejezést vezették be a hivatalos szervek jelentéseikben és általában a sajtóban is, hogy így is elhatárolódjanak a korábbi időszak felntőttoktatásának elméletétől és gyakorlatától.

1918-19-ben, a tanácsköztársaságot megelőző időszakban - amikor polgári demokratikus forradalom zajlott Magyarországon, liberális eszmék jelentek meg a politikában, és arról folyt a vita, hogy a politika gyakorlatában liberalizálják-e az intézményeket, múzeumokat, mindent. (1905-ben Szabó Lőrinc városi könyvtárat hoz létre.) Kérdés volt, hogy ezeket az állam szervezze-e meg? Tehát ebben az időszakban előkerült a demokratikus művelődés ügye, de ezt elhomályosította a szélsőséges kommunisták magatartása. 1919 tavaszán sokan támogatták, hogy demokratikus oktatás legyen. Majd Megjelent egy konzervatív oktatáspolitikai, amelynek két szakasza volt Magyarországon:

– egyik a 20-as évek szakasza, ami egy liberálisabb konzervatív politika (Klebersberg). A 20-as években a felntőttnevelés az iskolán kívüli népművelésben jelen volt: rádió, alföldi iskolaprogram, tanítói lakásépítés, népkönyvtárak létrehozása, ösztöndíjrendszer, MTA reform stb. A felnőttek tanulásának ügye az állam részéről késett. Hozzá kell járulni az alapiskoláztatás tényleges kiterjesztéséhez: 3000 tanyasi iskolát építenek, gimnáziumokat hoznak létre. Felsőoktatás kényszerű reformjaként: a Kolozsvári Egyetem Szegedre kerül 1922-ben, A Pozsonyi Erzsébet Egyetem Pécsre 1924-ben. Felsőoktatás kényszerű reformjaként: a Kolozsvári Egyetem Szegedre kerül 1922-ben, A Pozsonyi Erzsébet Egyetem Pécsre 1924-ben. Ekkor kezdenek épületeket építeni ill. fejleszteni. Klebersberg a Pécsi egyetemet Szegedre viteti, egyéni nézeteltérések miatt.

– másik a 30-as évektől az egyre jobboldalibbá vált oktatásügy. 1920-ban létrehozzák a Numerus Clausust, amivel korlátozták – gyakorlatilag csak a 30-as évek végén - a zsidó fiatalok számát a felsőoktatásban (két zsidótörvény után).

*„Amíg a húszas évek oktatáspolitikai koncepciója a hagyományos „lateiner középosztály” társadalmi és politikai báziszerepének átmentésén és a rendszer szolgálatába állításán alapul, addig a harmincas évek kultúrpolitikai programja kibővül a parasztság politikai részvételének elismerésével. A harmincas évek elején kibontakozó népi mozgalom magyarságképe a szellemtörténeti iskola hóman-szekfűi irányzatának nemzetfelfogásától abban különbözött, hogy a magyar történelmet már nem Nyugat-függő történelemként, hanem a magyarság függetlenség-eszményének megvalósulásként képzelte el. A népiek függetlenség-eszménye a történelmi magatartással szublimált kurucságban is testet öltött...” (Albert G. 2006)*

A két világháború közötti időszak kezdetén még működött, de célkitűzéseiben gyökeresen megváltozott a tízes években életre hívott Országos Szabadoktatási Tanács, aminek nevét 1921-ben Országos Közművelődési Tanácsra változtatták. 1922-ben azonban megszüntették, és minisztériumon belüli Iskolánkívüli Népművelési Központot létesítettek. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) véleményező, tanácsadó és felügyeleti szerveként működő Iskolán kívüli Népművelés Országos Bizottsága alá

tartozott az analfabéta-oktatás, az ifjúság egyesületek, a népkönyvtárak, a népházak és az egyéb formában folyó felnőttoktatási, népművelési szervek egész sora. Az állam és az egyház szerepének fokozódására utal, hogy közigazgatásilag megyénként Iskolánkülső Népművelési Bizottságok alakultak az alispán elnökletével, a tanfelügyelőnek mint népművelési titkárnak és többek között az egyházak képviselőinek bevonásával. Az előző korszakban uralkodó társadalmi jelleg felszámolásával a VKM fogta össze az immár állami jelleget viselő tevékenységet, amelynek céljai között első helyet kapott a rendszerben uralkodó ideológiának megfelelően a nacionalizmus, a keresztény nemzeti egység és a vallási alapon nyugvó erkölcs erősítésének gondolata. A mintegy tíz éven át a miniszteri tisztséget betöltő – egyébként az iskolázásban is számos érdemes újítást végrehajtó – Klebelsberg Kuno programjában kiemelte a paraszti kultúra felemelésének fontosságát, valamint a középosztály és az értelmiség művelődési igényeinek kielégítését. Ennek értelmében intézkedett egy 1927-ben kelt rendeletében a falusi népkönyvtárak alapításáról, amelyek rövidesen több száz kötetből álló gyűjteményekkel gazdagodtak – noha az ország mintegy 3500 községe így is ellátatlan maradt. Az olvasási kultúra emelkedését továbbra is gátolta a nép alacsony színvonala, a kellő iskolázottság hiánya. Az ennek ellensúlyozására tett lépések következtében az 1920. évi mindössze 1000 körül mozgó olvasóköri száma egyre emelkedett, és így másfél évtized múlva már minden második községben legalább egy belőlük a lakosság rendelkezésére állt. Míg a Faluszövetség alá tartozó olvasóköri inkább a paraszttromantikát, a rendszer részéről üldözött Magyar Földmunkások Szövetsége által létesített népkönyvtárak és olvasóköri saját eszméiket terjesztették. Felvilágosító munkájukban részt vállalt több baloldali író is, például Erdei Ferenc, Darvas József és mások. Hasonló eszmei különbségek jellemezték az állami támogatással és a velük ideológiailag szembenálló baloldali irányultságú tanfolyamokat, amelyeknek oktatási és nevelési céljaik között találjuk például a kedélynemesítést, a jellemképzést, a nőnevelést, a gazdasági élet, a háziipar körébe tartozó ismeretterjesztést. Az észak-európai államok mintájára alakuló népfőiskolák többsége egyházi és magánvállalkozásokra épült, fő célul tűzve ki a keresztény világnézetet valló, nemzeti műveltséggel és öntudattal rendelkező, jól gazdálkodni tudó állampolgárok nevelését. A még az első világháború előtt létrehozott kísérletek után az 1920-as évek közepén már 70 körül mozgott a 18–24 éves parasztfiatalok nevelését, képzését szolgáló népfőiskolák száma. A főképpen továbbra is a különböző egyházi jellegű egyesületek vezetése alatt álló intézeteket látogató fiatalok képzésére nagyobb számban nyílt lehetőség az 1930-as években, amikor is a Leventeegyesület Országos Központjával több helyen közösen szervezett protestáns népfőiskolákat nyitott a Keresztény Ifjúsági Egyesület (KIE), a legnevezetesebbeket Sárospatakon, Pápán és Kecskeméten), valamint a Katolikus Agrárfiatalok Legényegyesület (KALOT). Az általában öt hónapos képzés a vallásérkölcsi nevelésen kívül az általános elemi szintű, valamint a mezőgazdaság körébe tartozó ismereteket nyújtott, fejleszteni kívánta tovább a jártasságot a közügyek intézésében. A népfőiskolák hallgatói autonómiával rendelkeztek, képletes faluközösségek létrehozásával törekedtek a közösségi élet kialakítására, így nevelve a fiatalokat a falvakban végzendő feladatok elvégzésére, tehát felkészíteni őket a községek vezetésére. Történetileg jelentős eseménynek tekinthető az 1943. évi balatonkenesei népművelési értekezlet, amelynek központjában a – sokszor inkább külsőségekben (viselet, gyöngyös bokréta stb.) – megnyilvánuló paraszti kultúra terjesztése állt. (Magyarországon a 20-as években a népfőiskolát nem tekintették az iskolarendszer részének. Inkább a népiskola funkcióját kívánták kiterjeszteni. Az állam finoman próbált liberalizálni, tartani a távolságot az egyházzal. Az első 1914-ben Bajszentiványon alakult, majd Kecskeméten, Szadán, Ménfőcsanakon stb., de nem

volt állami támogatottság, tehát nem nagyon tudott megszilárdulni. Főleg, hogy az autonómiát sem támogatták, ami pedig a népfőiskola egyik szellemisége volt.)

Tehát ebben az időszakban óriási népiskola-építési program indult el. Klebelsberg Kuno három év alatt 5784 tantermet és 2278 tanítói lakást építtetett. Miniszteri működése alatt 1555 népkönyvtár, 1500 iskolai könyvtár, és 500 óvoda épült. Az iskolaépítési programmal párhuzamosan új tantervet vezet be. Az új tanterv különös gondot fordít a nyelvtanulásra, egészségügyi ismeretek szerzésére, a testnevelésre. Klebelsberg miniszterelnöksége alatt három egyetem (Debrecen, Szeged, Pécs) három főiskola (Testnevelési Főiskola Budapest, Szegedi Tanárképző, Erdészeti Főiskola, Sopron) huszonegy egyetemi klinika épült.

Az időszak végén létrejöttek haladó szellemű népfőiskolák is. Ezekről számos közlemény jelent most meg, főként a Kelet Népe című folyóiratban. A helyzetüket, céljaikat elemző vitákban több jeles politikus, író, mint például Móricz Zsigmond, Németh László, Boldizsár Iván, Féja Géza stb. foglalt állást a dolgozók kulturális felemelkedése, alkalmilag a földkérdésnek a parasztság számára előnyös megoldása érdekében. Kiemelkedő szerepet játszott a népfőiskolák között a Győrffy kollégium (amelynek hagyományait elevenítették fel a második világháború után létrehozott népi kollégiumok).

„A 1917. utáni szovjet pedagógia egyik fő célkitűzése volt a munkaiskola megalakítása. Ennek nem csupán nemzetközi tapasztalatait tudták felhasználni, hanem az orosz pedagógia hagyományait is (Tolsztoj, Necsájev, Sackij gondolatait). A húszas évekig a hivatalos szovjet kultúrpolitika (Krupszkaja, Lunacsarszkij) kifejezetten támogatta a reformpedagógiai irányzatokat, és próbálták létrehozni az egységes szocialista munkaiskolát.” (Zrinszky 1996). Dewey, Wasburne és Montessori pedagógiája például különösen termékeny talajra talált a fiatal Szovjetunióban. Az 1930-as években azonban fokozatos ellenállás bontakozott ki a nyugati pedagógiákkal szemben, és – a politikai változásoknak megfelelően – 1936-ban „pedagógiai elhajlásoknak” bélyegezték az iskolakísérleteket. (Az 1950-es évek magyar valóságában volt megfigyelhető ugyanez a tendencia, mint arról a korabeli pedagógiai lapok ékesen tanúszkodnak.) Máig kutatások és viták tárgya az ukrán Makarenko pedagógiája, aki az általa vezetett Gorkij- illetve Dzserszinszkij-telepen sajátos körülmények között próbált meg „szovjet embert” nevelni azokból a csavargókból, bűnözőkből és árvákból, akiknek a felnevelését rábízták. Nem értett egyet a pedológia vizsgálati módszereivel, mert úgy vélte, a gyermeket elsősorban mint közösségi lényt kell tekinteni. Pedagógiája közösségi jellegű, a vezetése alatt álló telepeken az osztagokba sorolt gyerekek nevelését a „közösség diktatúrája” segítségével folytatta. A két háború közötti időszakban, erről igen keveset tudtak a felnőttképzés és a pedagógia területén dolgozó szakemberek. Neveléstani koncepcióját leegyszerűsítve és a korabeli helyzettől eltérő körülmények között alkalmazták a szocialista országokban az 1950-es, 60-as években, sokszor a felnőttképzésben is.

A századforduló előtt az akkori uralkodó rendszerrel szembenálló munkásmozgalom az 1920-as évektől is a munkásosztály politikai céljainak megfelelően foglalkozott felnőttoktatással. A szakszervezetek, a Szociáldemokrata Párt (SZDP), néhány civil szervezet, többek között a Természetbarátok Egyesülete, a sportegyletek stb. által rendszeresített tanfolyamoknak legfőbb célja volt az ismeretek terjesztése a munkások között, általában kulturális és politikai jellegű nevelésük, majd ez utóbbin belül az 1930-as évek második felétől kezdve a felkészítés a fasiszta eszmék elleni küzdelemre. A különböző szervezett tanfolyamok alsó fokán foglalkoztak az elemi ismereteknek, így az írás-olvasásnak, a számolásnak, a helyesírásnak az elsajátításával, emellett a gazdasági földrajz, a szocializmus alapfogalmainak megismertetésével,

művelődéstörténettel és a szociális eszmék történetével. A továbbképzéseken került sor az újkor történetének, a szakszervezeti mozgalom történetének, a kapitalista gazdálkodásnak a megtárgyalására, de foglalkoztak itt a társadalmi harcok történetével, a mezőgazdasággal, főként a földkérdéssel, továbbá a nőkérdés megoldásával, de több más, a technikát, az egészségügyet, a sportot érintő témával is. A munkásmozgalomhoz tartozó és azzal rokonszenvező szervek keretében folyó képzésben évenként több ezer hallgató gyarapította műveltségét, annak ellenére, hogy a munkában számos nehézséggel kellett megküzdeni. Említhető ezek között, hogy előadásait, rendezvényeit a rendőrség folyamatosan figyelte, sokszor betiltotta, gyakran hiány volt jól képzett előadókból, alkalmas helyiségekből. Nem használt a képzés eredményességének a mozgalmon belül létező irányzatok különbsége, de nem váltott ki jó hatást a művelődést az osztályharc fegyverévé tenni kívánó radikalizmus sem.

Magyarországon is, mint Európában máshol, 1945 után kezdődött a mindenre kiterjedő intézményes felnőttoktatás. Addig felnőtt tanításról és nevelésről lehet beszélni, az oktatás és képzés csak viszonylagosan jelent meg.

Nagy tanulsága a két világháború közötti a kornak, hogy felnőttoktatásról (felnőttnevelésről) csak a közművelődés, a kultúra együttes működése tanulmányozásával lehetséges, ennek a szétválasztása – bármilyen alapon - már középtávon, de hosszabb távon bizonyosan negatív anomáliákat termel a tudomány felfogásban. A felnőttoktatás hatékonysága (felnőttnevelés) csak a közművelődés, a kultúra harmonikus kapcsolatában teljesezhet ki.

### Felhasznált irodalom

- Albert Gábor: Súlypontok és hangsúlyeltolódások (középiszkolai történelemkönyvek a Horthy Korszakban. Pápa. 2006
- Beke Pál – Deme Tamás: A szabadművelődéstől a közösségi művelődésig. Széphalom, Bp.
- Belovári Anita: Közművelődés és iskolán kívüli művelődés a két világháború között a Dél-Dunántúlon (*A Somogy megyei Iskolán kívüli Népművelési Bizottság iratanyagának tükrében*). PHD. értekezés 2011.
- Dokumentumok a szabadművelődés történetéhez. (1945 – 1949) Kossuth Bp. 1988.  
[http://felnott-kepzes.blog.hu/2010/09/29/a\\_felnottoktatasi\\_tortenete\\_magyarorszagon](http://felnott-kepzes.blog.hu/2010/09/29/a_felnottoktatasi_tortenete_magyarorszagon)  
letöltve: 2010. 11. 25
- Kéri Katalin – Ambrus Attila József (elektronikus változat): Neveléstörténeti vázlatok. 1996.
- Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. Bp. 1921.
- N. Szabó József: A koalíciós pártok művelődéspolitikája a politikai pluralizmus idején. Kultúra és Közösség 1990/3.
- T. Kiss Tamás: Klebersberg Kuno. Új Mandátum Kiadó, Bp. 1999.
- Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Okker Kiadó, Budapest, 1996.

## A felnőttképzésről szóló új törvény előkészítésének egyes javasolt elvei

Birher Nándor Máté\*

Jelen munka a törvény alapelveit meghatározó 2010-ben alakult munkacsoport által javasolt alapelveket sorolja fel. A munkacsoport 7 tagból állt, az itt közölt szövegek a tagok által együttesen 2010-ben megalkotott javaslatok. Az alapelvek közül jó néhány már kodifikált formában megtalálható a hatályos szakképzésről szóló törvényben, néhányuk érvényre juthat az új felnőttképzésről szóló törvényben, és természetesen vannak olyanok is, amelyek nem jelennek meg a jogalkotás során.

A tanulmány felépítése a problémafelvetés – megoldási javaslat szerkezetet követi.

### 1. A felnőtt- és szak-képzési rendszer

#### *Probléma*

A magyarországi felnőttképzési rendszer több elemében is vitatható. A felnőttképzési törvény sokkal inkább a felnőttképzés finanszírozásának, vagy a felnőttképzés szervezésének törvénye, mint egy szakmai szabályozó rendszer. A törvény kerettörvény, amelynek célja, hogy a felnőttképzés sokszínűségének teret adjon, azonban a kerettörvény jelleg épp a sokszínűséget fojtja meg, minden képzési formát egyszínű szűrőre festve.

A felnőttképzés szabályozásával kapcsolatban felvethető további kritikai elemek:

1. A felnőttképzési tevékenységet nem definiálja egyértelműen, s ez visszaélésekre ad alapot.
2. A jogszabály szakmai fogalmakat, szabályozókat tartalmaz, amelyek nincsenek minden elemükben összhangban az elvárható vagy a valóságban amúgy működő szakmai elvekkel, gyakorlatokkal.
3. A szabályozott tartalmak elhelyezése a különböző jogszabályokban nem fejezi ki az adott tartalom szabályozási szintjét. Pl. a felnőttképzési tevékenység elvárt dokumentációja nem törvényi szintű kérdés.
4. A jogszabályokban alkalmazott hivatkozások, összefüggések nem minden esetben alkotnak rendszert, ami a jogalkalmazásban jelentős nehézségeket jelent. Pl.: illetékességi kérdések.

---

\* Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola; Kaposvári Egyetem  
Email: birher@vhf.hu

5. A felnőttképzési törvény nem ad teret a felnőttképzési tevékenységek teljességének, ezáltal rontja az elvárt indikátorok teljesíthetőségét.
6. A felnőttképzés jogszabályi rendszere a végrehajtók oldaláról számos elemében életszerűtlen vagy teljesíthetetlen elemeket tartalmaz, ami eleve kódolja az amorális működést.
7. A helyzet kialakulásának okai közé sorolható, hogy:
8. A felnőttképzés igazgatásban kevés volt a felnőttképzéshez, mint szakmai tevékenységhez értők aránya.
9. A jogszabályi környezet kialakulását a munkaerőpiaci képzésfelfogás determinálta, már a felnőttképzési törvény létrejöttékor fêkezett volt a tág értelemben vett és valóban mûködtethetô felnőttképzés szabályozás.
10. A felnőttképzési szabályok létrejötté sokkal inkább piacszelektáló vagy közgazdasági okokból történt, szemben a szakma alapon elvárható szabályozással.

A felnőttképzés szakmai módszertani problémái közé sorolható, hogy a felsôoktatás részérôl nem tapasztalható valós input a felnőttképzés világa felé, a felnőttképzés tudományos megközelítése alacsony minôség szintet képvisel.

A felnőttképzés szabályozásával, rendszerével kapcsolatban felvethetô probléma továbbá, hogy számos nyugat-európai országban külön szabályozás nélkül is hatékonyan folyik ez a tevékenység.

### ***Megoldási - intézkedési javaslat***

A felnőttképzés igazgatás szintjén olyan köztisztviselôk foglalkoztatására van szükség, akik valós szakmai ismeretekkel rendelkeznek a felnőttképzés terén, s nem pusztán foglalkoztak életpályájuk során a felnőttképzéssel.

A felsôoktatásban szorgalmazni kell az andragógia képzések tartalomfejlesztését. El kell érni, hogy a felnőttképzés szakmai megközelítése tudományosan is igazolt legyen, s az igazolt eredmények megjelenjenek a felnőttképzéshez kapcsolódó szakmai tevékenységekben.

A háttérintézményekben a felnőttképzés szakmai, módszertani „irányítását”, a felnőttképzési intézmények számára biztosított szolgáltatási rendszert kell kiépíteni annak érdekében, hogy a szakmai fejlesztések hozzáférhetôk, a felnőttképzést folytató szervezetek munkájába beépíthetôk legyenek. Ez azokra az intézményekre igaz elsôsorban, akik az állami forrásokból megvalósuló képzések közremûködôi kívánnak lenni.

Azon képzôk számára, akik szabadpiaci forrásokból valósítják meg a képzési tevékenységet (gazdasági társaságok eredményük terére megvalósított képzései, magánszemélyek által finanszírozott képzések, civil szervezetek önkéntes alapon megvalósított képzései stb.), a lehető leglazább jogi feltételrendszert kell kialakítani. Ez biztosíthatja, hogy a képzôk érdekeltek legyenek a felnőttképzés rendszerében „megjelenni”, s tevékenységük alapján a magyarországi felnőttképzési volumen indikátorához adatot szolgáltatni.

### ***Hatások***

A felnőttképzés és a felnőttképzéshez kapcsolódóan a szakképzés minôségének fejlôdése, a megvalósuló képzési tevékenység ellenôrizhetô és szakmailag hiteles rendszerének mûködtetése.



## 2. Szakoktatási életpálya modell (az átjárhatóság kérdése)

### *Probléma*

A magyarországi képzési szerkezet tagolt, az egyes képzési szegmensek kapcsolódása esetleges. A helyzetet negatívan befolyásolja, hogy az európai uniós forrásokból megvalósuló humán erőforrás-fejlesztési projekteknél nagyon sok tartalom és képzés-fejlesztés valósult meg, azonban ezekről átfogó információval nem rendelkezik a támogató. Sok esetben kiváló szakmai tartalmak egy-egy projektdokumentáció lezárt elemei maradtak (mint ahogy az is igaz, hogy számos fejlesztés talán jobb is, ha nem közismert).

A képzési rendszerben a horizontális átjárhatóság alapjai megszülettek, de a iskolafokokozatok közötti átjárhatóság még alig-alig létezik. Mindössze a felsőoktatási intézmények által megvalósított OKJ-s képzések és egyes felsőoktatási szakok között beszélhetünk valós átjárhatóságról. A szakképzések bemeneti kompetencia követelmények alapján való elérése nem az átjárhatóság fogalmát merítik ki. Ez a lehetőség inkább az iskolafokozat átugrására ad lehetőséget.

Az élethosszig tartó tanulás stratégiája ugyanakkor megköveteli egyrészt a folyamatos fejlődést, másrészt viszont elvárja, hogy az új képzési tartalmak a lehető leghatékonyabban legyenek elérhetők. Ez a képzési rendszerek átjárhatóságának elemzésével, biztosításával érhető el.

### *Megoldási - intézkedési javaslat*

Az átjárhatóság alapfeltétele, hogy az egyes intézménytípusokban, iskolafokokozatokban egyértelműen azonosított legyen az átszármaztatott tudástartalom és meghatározott legyen ezek ekvivalenciája. Annak érdekében hogy valós átjárhatóság és ezáltal a szakképzési rendszerben egy széles értelemben vett szakoktatási életpálya-modell kialakítható legyen, ki kell alakítani a képzési ekvivalencia rendszert. Ehhez alapot ad a szakképzés kompetenciaelvű. Moduláris megközelítése. Az OKJ rendszerét egyszerűsíteni és egységesíteni kell. Az iskolafokozaton átnyúló kapcsolódási pontoknál várhatóan a kompetenciaelemek szintjén lehet meghatározni az ekvivalenciát, hiszen a közoktatás és a felnőttoktatás esetében nem beszélhetünk kompetencia elvű képzési modellről, legalább is nem a szakképzés kompetencia elvével egyezően.

A fokozatosság elve alapján első lépésben egy-egy, különböző iskolafokozathoz tartozó intézményre érdemes kidolgozni az ekvivalencia- és az erre alapozott átjárhatósági rendszert.

### *Hatások*

Az intézmények közötti átjárhatóság tágabb teret enged az egyéni elképzelések megvalósulásának és ezzel párhuzamosan a gyors reagálást igénylő képzési kimenetek biztosításának. Az ekvivalencia rendszerrel egyszerűen, külön mérési eljárások nélkül valósulhat meg az előzetes tudásszint beszámítási rendszere.

### *Lehetséges problémák a javaslatokkal*

A képzések közötti átjárhatóság a képzettek oldaláról közvetlen érdekeltség, a képzők oldaláról viszont ellenérdekeltség áll fenn. A képzési rendszer finanszírozása (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) szinte minden esetben arra ösztökéli a

képzőket, hogy magas létszámot vonjanak be a képzésbe, s lehetőség szerint ezt a létszámot a lehető leghosszabb időtartamra tartsák is benn a képzésben. Amennyiben a képzők nem érdekeltek az átjárhatóságban, illetve a már tanult képzési tartalmak elismerésében, úgy az ehhez kapcsolódó rendszerfejlesztés felesleges erőforrás-lekötés.

### **3. Akkreditáció, FAT, felnőttképzés**

#### ***Probléma***

A szakképzési tevékenységre jelentős hatást gyakorol a felnőttképzés, illetve a felnőttképzési keretek között megvalósuló szakmai képzések.

Jogi szempontból a felnőttképzésnek gyakorlatilag bárki alanya lehet, s amennyiben nem akkreditáltatja magát, lényegében szakmai minősítés és kontroll nélkül végezheti a szakmai képzési tevékenységet. A vizsgáztatás ugyan szakmai értelemben nyújt visszajelzést a képző teljesítményéről, de közvetlenül nem befolyásolja a képző szakmai képzési gyakorlatát.

Az intézményi akkreditáció a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásához képest már nyújt ellenőrzött kereteket, s a képzések személyi és tárgyi feltételeire is tartalmaz előírásokat. Ugyanakkor ki kell jelenteni, hogy az akkreditált intézmények esetében sem beszélhetünk a szakmai képzés valós minőségellenőrzéséről. Az intézmények ellenőrzése tipikusan dokumentum-ellenőrzési tevékenységgel valósul meg, a képzési aktivitás lényegében nem azonosított.

Az intézményi akkreditációval kapcsolatos további negatív jelenség, hogy a képzők tipikusan – a felnőttképzési törvény szándékával ellentétben – nem a szakmai minőség fejlesztése, magasabb szintű gyakorlása okán kérelmezik az intézményi akkreditációt, hanem sokkal inkább forráselérési stratégiák miatt.

Az intézményi akkreditáció mellett a program-akkreditáció is vitatható. Pozitívumként említhető, hogy a felnőttképzést folytató szervezeteket rávezeti a tudatosabb képzési programalkotásra. Ugyanakkor a program-akkreditáció jelenlegi rendszerében nem biztosított minden esetben a szakma-specifikus kontroll. Ez egyszerűen annak köszönhető, hogy a program-akkreditációra benyújtott kérelmek szakmai tartalma sokkal szélesebb spektrumú, mint az eljárásban közreműködő szakértők szakmai jártassága.

Az akkreditáció rendszerében mindenképp probléma, hogy a szervezetek többsége teherként éli meg, felesleges megfelelési lépésnek tartja, s a saját képzői tevékenységére visszatükrözve nem látja a rendszerfejlesztő hatását.

Eljárásrendi szempontból a leglényegesebb kifogás, ami az akkreditációs rendszerrel szemben felvethető, hogy az ellenőrzési, adatazonosítási tevékenység nem kötődik a felnőttképzési tevékenység aktualitásához, a konkrét képzésmegvalósításhoz.

#### ***Megoldási-intézkedési javaslat***

A felnőttképzési akkreditáció fenntartható elem a felnőttképzés és a felnőttek körében folyó szakképzés esetén. Megfelelő állapotot jelent az is, hogy az állam, mint megrendelő fogalmazza meg az elvárásait az állami pénzek terhére képzést megvalósító szervezetekkel szemben. De világosan tisztázni kell ebben az esetben, mi tekinthető megrendelői elvárásnak, ezek közül mi szolgálja a képzési tevékenység valós minőségbiz-

tosítását és kontrollját, s a szükségtelen, értelmezhetetlen elvárásokat ki kell venni a rendszerből. Lényegében az akkreditáció intézményrendszerének fenntartása esetén újra kell fogalmazni az ahhoz tartozó célokat, követelményeket és a rendszer működését leíró eljárási feltételeket. Kiemelten fontos az ellenőrzések szigorítása is.

### **Hatások**

Egy általános és elfogadott szakmai elveken nyugvó akkreditációs rendszer alkalmas motivált és ellenőrzött szakmai tevékenység kialakítására. Ezzel megelőzhető vagy arányosan szankcionálható a képzés minőségére negatívan ható tényezők. Ez közvetlenül hozzájárul a felnőttképzés és a felnőttképzés keretében megvalósuló tevékenységek hatékonyságnöveléséhez.

## **4. Valós minőségbiztosítás a szak- és felnőtt-képzésben**

### **1. Probléma**

A szakképzés/felnőttképzés (a továbbiakban munkaerő-piaci képzés) területén alapvető probléma az egységes minősítési rendszer hiánya.

Ezen túlmenően probléma, hogy a meglévő rendszerek nem a tényleges minőséget/megfelelőséget vizsgálják, hanem erősen formálisak.

Mindez következik abból, hogy a rendszereket jogszabályok írják körül (pl. 24/2004 FMM) gyakorlatilag szembeállítva a szigorú jogszerű/jogszerűtlen jogászi szemléletet és a folyamatos tökéletesítést célul tűző minőségbiztosítási szemléletet.

Ebből következik, hogy a rendszer ellenőrzései formálisak, a tényleges hibák helyett minőségbiztosítási szempontból lényegtelen jogszerűtlenségeket hangsúlyoznak.

Ez az intézmények magatartását a formális megfelelés (minőség) irányába viszi a tartalmi megfelelés (minőség) helyett.

*Összegezve: az irányítás számára jóval fontosabb a képzés megfelelő dokumentálásával elérhető forráslehívás, mint a magas színvonalú képzés.*

Strukturális probléma, hogy a finanszírozás szerkezete nem a magas szintű szakmai teljesítést támogatja. Amennyiben a képzés nem egzisztenciális (munkaerőpiaci elhelyezkedés lehetősége) jelentőségű, csak az ösztöndíj megszerzése a cél, vagy a jobb esetben a „papír” megszerzése a cél. Tehát mind a képzendőknek, mind a képzőknek az érdeke a forrásokhoz (ösztöndíj, normatíva) minél könnyebben való hozzájutás.

*Összegezve: A képzés célja alap esetben az ismeretek, kompetenciák átadása és átvétele. Torzult rendszer esetén a képzés célja a források megszerzése.*

Finanszírozási probléma, hogy a munkaerő-piaci képzésekbe beáramló korábban elképzelhetetlen mennyiségű EU forrás torzítja a rendszert. A piaci szempontok helyett a fogyasztó számára „ingyenes” valójában túlárazott, formális teljesítésre ösztönző szerkezet lesz az elvárt.

*Összegezve: a képzési kínálat, a fizetőképes kereslet fogalmi különválnak*

Tényleges probléma a divergáló érdekek: a magas színvonalú képzés (jó szakember képzése) senkinek sem igazi érdeke a következők miatt:

Képzésben résztvevő: „nincs munka se így se úgy”, inkább csak ösztöndíj, és/vagy papír legyen.

Képző: a lehető legnagyobb költséghatékonyságra törekszik, amihez formális elszámolás kell, mivel a résztvevő maga sem vár el tényleges teljesítést.

Állam: sikerüljön minél hatékonyabban hívni az EU forrásokat.

Képzést közvetítők (hivatalok, központok, kamarák): teljesüljenek az alapvető indikátorok tartalmi ellenőrzés nélkül.

*Összegezve: a rendszerben senkinek sem érdeke a tartalmi ellenőrzés*

Sajátosan magyar képzési probléma: a választások után a hirtelen nagy arányú munkahelyteremtés két irányból történhet – alacsony képzettségű hh rétegek munkaerőpiacra való helyezésével, továbbá – szakképzési életpályamodell kialakításával.

*Összegezve: egyszerre kell kialakítani egy gyors reagálású, hh-ra fókuszáló képzési rendszert és egy magas színvonalú átjárható szakképzési struktúrát*

## 2. Megoldási - intézkedési javaslat

### *Egységes minősítési rendszer*

Az egységes rendszer kialakítása az EU normák alapján is elengedhetetlen. Ennek alapjai a TAMOP 2.2.1 programban elkészültek.

„A fejlesztés adaptálja az Európai Parlament és Tanács által jóváhagyott Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszert (EQARF) és annak elemeit. Az Egységes Szakképzési Minőségbiztosítási Keretrendszer igazodva az uniós elvárásokhoz elsőként alkalmazza az EQARF indikátorokat.

A tanulmány javaslatot tesz a rendszer bevezetéséhez segítségül kialakítandó támogató adatbázisra – melynek kialakításakor figyelembe vesszük a Szakiskolai Fejlesztési Programban létrehozott benchmarking adatbázist is. Megállapítja, hogy amennyiben az indikátorok rendszere kiépül, és valamennyi intézmény alkalmazza, az eredmények összehasonlíthatóvá válnak.

Végül az utolsó fejezet javaslatot tesz az Egységes Szakképzési Minőségirányítási Keretrendszer (ESZMK) alkotóelemeire és felépítésére, a Keretrendszerhez való csatlakozás szerkezetére, az Egységes Szakképzési Önértékelési Modell (ESZÖM) követelményrendszerére, továbbá a minőségirányítási rendszer szervezeti hátterének (ágazatirányítás, regionális szervezeti-, és intézményi szintű) feladataira is.”<sup>1</sup>

A rendszer előnye, hogy egységes adatkezelést tesz lehetővé. A rendszer leírása azonban nem fogja az alapvető problémát megoldani: nem formális, hanem tartalmi minőségre van szükség. Az elkészült rendszer gyökeres felülvizsgálta szükséges, továbbá a felnőttképzési mutatóink javítása érdekében a rendszer statisztikai elemeit ki kell terjeszteni minden képzésre (munkavédelmi képzések, sport képzések, kishajóvezetői tanfolyamok stb.) Tipikus ugyanis, hogy a magyar felnőttképzési statisztikák azért ijesztően alacsonyak, mert sok képzés nem jelenik meg bennük, mivel maguk a képzők sem tudják, hogy felnőttképzést végeznek.

*Összegezve: egy egyszerű statisztikai rendszer használatát minden képzéshez kötelezővé kell tenni. Tudatosítani és szankcionálni kell.*

Az egységes minősítési rendszernek alapjaiban a korábbi rendszereknél jóval egyszerűbbnek kell lennie, az adminisztráció helyett a tényleges minőséget kell tükröznie. Ennek két alapkritériuma van: igénybe veszik-e a szolgáltatást? ill. el tudnak-e

<sup>1</sup> <http://www.kepzesevolucioja.hu/index.php/component/content/article/35-minsegbiztositas/98-egyseges-miniranyitasi-keretrendszer-bevezetese>

helyezkedni vele? A minőségbiztosítás, ha nem az önkéntes értékelismerésen alapul, soha nem lesz igazán hasznos.

A megfelelőség kritériumait kell szigorúan jogszabályba foglalni. A képzéseket tipizálni kell, azokhoz meg kell határozni az alapvető eszközöket. A megfelelőségnek a tartalomra és nem a formára kell irányulnia. A megfelelőséget és a minőséget monitorozni (fokozatosan szankcionálni, követni, visszacsatolni, támogatni) és ellenőrizni kell. A jelenleg durva és átgondolatlan ellenőrzés helyett támogató monitorozásra van szükség. (Ez végezhető piaci alapon is, mint általában a minőségbiztosítási rendszerek auditja.)

*Összegezve: a megfelelőség jogszabályi körülírása és az önkéntes minőségkövetés támogatása az elsődleges cél. A támogató monitoring elengedhetetlen.*

Tudatosítani kell, a jelentéseinkben leírtak, az indikátoraink, az elméleteink formálisan szépek és igazak, a tartalom azonban messze mögötte kullog. Elégedjünk meg a tartalmi javításával, hagyjunk fel a kollektív hazudozással.

Támogassuk a helyi, szakmai, munkaerőpiachoz kötődő minősítési rendszereket. A kamarák a hivatali jellegük helyett inkább a „céh” jellegüket domborítsák ki a tartalmi vizsgálat előtérbe helyezésével.

*Összegezve: a monitorozást szakmailag kompetens személyek, szervezetek végezzék, ne hivatalok és hivatalnokok.*

#### ***Finanszírozási struktúrák hatékonyságának mérése***

A támogatások komplex intézményrendszereken keresztül jutnak el a felhasználókhoz. Az intézményrendszer az adminisztrációban és nem a tényleges minőségben érdekelt. A felesleges sokszorozódásokat meg kell szüntetni, a közvetítő intézmények helyett centrális forráselosztásra kell törekedni. A források elosztását „globálisan” kell végiggondolni (alanyi jogon juttatni), ám a felhasználás ellenőrzését „lokálisan” kell elvégezni. A szükségtelen háttérintézményeket meg kell szüntetni, helyettük a forrásokat közvetlenül az érdekeltekhez kell eljuttatni. Az érdekeltek tartalmi teljesítményét differenciált ösztönző rendszerrel kell támogatni. A tényleges igényt szabad csak támogatni, a továbbfoglalkoztatást ösztönözni kell.

A projekt jellegű képzésfinanszírozás frusztrációi inkább a normatív jellegű centrális elosztás felé tolják a rendszert. A jelenlegi munkaügyi központok által végzett képzési igény felmérés lassú és nem jól finanszírozott. Az elvek jók, a gyakorlat azonban nem hatékony. Nem engedhető meg a forrásért való képzés.

*Összegezve: a képzésnek kötődnie kell a munkaerőpiaci igényekhez, csak ilyen képzés lehet finanszírozható. A felesleges háttérintézményeket ki kell venni az elosztási rendszerből.*

#### ***EU források torzító hatásának megszüntetése***

Az EU források bevonása több területen kontra produktív volt. Ennek tipikus példája a gyakorlatilag működésképtelen TISZK rendszer kialakítása, vagy a pazarló TAMOP 2.2.1 program. Az EU forrásokat fel kell használni, azonban amennyire csak lehet oktatási infrastruktúra fejlesztésre. Az infrastruktúra kihasználtságát ténylegesen mérni kell! A finanszírozás kritériuma a kihasználtság legyen. Biztosítani kell forrásokat az amortizációra ill. a taneszközökre. A képzésnek feltétlenül a munkaerőpiaci igényekhez kell igazodnia, különösen is igaz ez a hátrányos helyzetű csoportok igényeire. Komplex közmunka programok tervezése és finanszírozása szükséges. A projekt tervezése legyen egyszerű, központi és kísérje a megvalósítást helyi szintű monitoring. Maga a monitoring tevékenység is kiváló foglalkoztatási lehetőség és

gyakorlótérp a középzvezetők számára. A monitoringot magából a támogatási forrásból kell finanszírozni.

*Összegezve: az EU forrásokat lehetőleg nagy központi automatikus programok formájában kell elosztani egyszerű elszámolás és intenzív monitorozás mellett. Támogatandó a kihasználtságához kötött infrastruktúra fejlesztés és fenntartás.*

### **Érdekkonvergencia**

Azonosítani kell a rendszer szereplőinek érdekeit. Célszerű azonosítani a szereplők kapcsolati rendszerét (irányok és intenzitás). A felmérésből kiderül, hogy hol vannak a redundanciák, továbbá, hol jelennek meg a formális, hol a tartalmi igények. A formális igényeket a minimálisra kell szorítani a közreműködők számának csökkentésével is. Csak olyan tevékenységek hagyhatók meg, amelyeknél az érdek a munkaerőpiaci képzés és a foglalkoztatás. A segélyek rendszerét át kell alakítani a képzéshez és a munkavégzéshez kötődő differenciáló rendszerre.

Tudatosítani kell a társadalomban, hogy a szakmunka érték. A szakmai érdekképviseletek biztosítsák ennek az értéknek a képviseletét. Támasszanak szigorú minőségi kritériumokat, alakítsák ki a minősítők hálózatát. Ezt a hálózatot célszerű EU forrásokból finanszírozni.

*Összegezve: a foglalkoztatás lényege a személyes érdekek találkozása. A rendszerből mindinkább ki kell venni a hivatalt, helyére pedig szakmai, személyi elkötelezettséget kell tenni.*

### **Két frontos cselekvés**

A segélyezési rendszer átalakítását a foglalkoztatási rendszer átalakításához kell kötni. Ki kell alakítani a hátrányos helyzetű személyeket foglalkoztató gazdasági alapon nyugvó, fenntartható foglalkoztatási rendszert (pl. foglalkoztatási szövetkezetek). Ezt össze kell hangolni az agrárpolitikával is. Az célzott kompetenciafejlesztő képzéseknek gyorsnak és hatékonyaknak kell lenniük. Folyamatos támogató rendszert célszerű működtetni. Elengedhetetlen a fenntarthatóság folyamatos elemzése és a szükséges visszacsatolások.

A képzési rendszer legyen valóban munkaerőpiaci szemléletű. A képzés értékét ugyanis a foglalkoztatási lehetőség adja. A képzés legyen átjárható felfelé és visszafelé egyaránt. A megszerzett mesterlevélnek legyen tekintélye, amit a képzés minősége tud garantálni. A mesterlevél legyen bemeneti lehetőség felsőfokú szakképzéshez, ill. esetlegesen BA képzéshez is.

A sok szempontból használhatatlan OKJ-s rendszert egyszerűsíteni és közelíteni kell a munkaerőpiaci kompetenciaelvárásokhoz.

*Összegezve: a munkaerőpiaci képzés rendszerének kialakítását a foglalkoztathatósághoz kell kötni.*

## A felnőttkori formális és nem formális tanulás funkciói napjainkban

Kispálné Horváth Mária\*

**Abstract** The author analyses the functions of adult education, their possible classification and the reasons of their changes in the first part of her thesis. In the second part she presents those results of a research carried out in 2011 which relate to aims and functions of adult learning. As a part of the questionnaire research she visited every institution of Szombathely which organizes formal and non-formal trainings. The writer received 83 answers from different organizations including profit (limited liability companies, limited partnerships, self-employed businesses, a corporation) and non-profit (associations, foundations, non-profit limited liability companies, a public utility company) institutions as well as public educational (elementary, secondary and higher education institutions, cultural and community centres, libraries, a museum, a regional training centre) and church related institutions. The author collected data about the trainings in 2010, their types, functions, the typical participants, the number of adults and the possible input and output requirements. What is highlighted in the analysis is the presentation of the functions aiming at labour market and individual's life quality.

**Keywords** the functions of adult learning • the functions aiming at labour market • the functions aiming at individual's life quality • formal training • non-formal training

### A felnőttképzés funkciói szakirodalmi áttekintés alapján

A magyar andragógiai szakirodalomban számos felnőttoktatási, felnőttképzési és felnőttnevelési funkciót találunk többféle szempont szerinti csoportosításokkal, bár a funkciók elnevezései és csoportosításai jelentős átfedéseket mutatnak. Az első átfogó funkciórendszer 1980-as publikálása Durkó Mátyás nevéhez fűződik.<sup>1</sup> Természetesen ez a struktúra a szocialista felnőttnevelés funkcióit mutatta be, azonban szinte minden elemét – részben új elnevezésekkel és új tartalmakkal – átemelték a rendszerváltozás utáni funkciók közé, ezért ezt a felosztást szeretném részletesebben bemutat-

---

\* Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Kar  
E-mail: mkispal@mnsk.nyme.hu

<sup>1</sup> Durkó Mátyás (1980): A permanens nevelés felnőttnevelési szakaszának szocializációs és individualizációs funkciói. in: Durkó Mátyás, Marczuk, Mieczyslaw (szerk.): *A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései*. Debrecen: KLTE. 90-128.

ni. Maga Durkó is úgy vélte 1999-ben,<sup>2</sup> hogy ez a modell az új gazdasági és társadalmi viszonyok között is megállja a helyét, egy új funkcióval kiegészítve azt. A modell lényege, hogy „azonos felnőttnevelési folyamatnak vannak dominánsan társadalmi oldalról megragadható funkciói, .... és vannak inkább szubjektív, személyiségi oldalról feltárható szerepei.”<sup>3</sup> Ezen elv alapján a *társadalmi, szocializációs* és a *személyi, individualizációs funkciócsoport* alkotják a modellt.

A szocializációs funkciók közé tartozó öt funkció közül az egyik az *iskolapótló funkció*, amely a rendszerváltozás utáni gazdasági és foglalkoztatási változások, valamint a technológiai és tudományos fejlődés, továbbá az iskolarendszer folyamatos fejlődése és vele szemben a korábban iskolázottak alacsonyabb műveltségi színvonala miatt állandósult funkciónak tekinthető. A *mobilitási funkció*, melynek lényege az intragenerációs mobilitás elősegítése, szoros kapcsolatban áll az iskolapótló funkcióval. A *politikai-ideológiai nevelő funkcióban* a rendszerváltozás alapvető változást hozott, hiszen a korábbi monolitikus világnézeti szemlélet közvetítését felváltotta a demokratikus társadalom működésének megismertetése. A *gazdasági funkció* szintén a gazdasági, munkaerő-piaci változások miatt mára talán még jelentősebbé vált, hiszen a felnőttkori tanulás szükségyszerű egyéni, szervezeti és állami beruházásnak minősül. A napjainkban is alapvető fontosságúnak tartott *kulturális funkció* a kulturális javakból, értékekből való részesedést jelenti, alfunkciói az asszimilációs és integrációs alfunkciók – céljuk a műveltségi egyenlőtlenségek kiegyenlítése –, valamint a permanens személyiségfejlesztő alfunkció. Ezen öt szocializációs funkció mellé illesztette be Durkó Mátyás a rendszerváltozás után a *lokális és nemzeti (nemzetiségi-etnikai) identitástudat kialakítására irányuló funkciót* – összetevői többek között a történeti, nyelvi, vallásos, életmódbeli, kulturális azonosságok és különbségek felismerése –, mely átmenetet képez az individualizációs funkciók felé.

A személyi, individualizációs funkciócsoportban három funkció szerepel, melyek mai modern életünkben szintén meghatározó szereppel bírnak. Az *adaptációs funkció* által a felnőttképzés elősegíti az egyén alkalmazkodását a külső – gazdasági, technikai, társadalmi és kulturális – környezet által támasztott követelményekhez. A *személyiség belső harmóniáját biztosító szabadidős funkció* több alfunkciót foglal magában: kompenzációs, pihentető, rekreációs és pszichohigiéniai/pszichoterápiás alfunkciók. Lényegük egyrészt a felnőtt, mint termelési tényező és a felnőtt, mint személyiség és alkotó ember kettősségéből adódó diszharmóniát csökkentő, azt kompenzáló alkotó tevékenységek folytatása, másrészt a modern élet miatti alkalmazkodási szükségletek, feszültségek és stresszhatások elleni védekezés az aktív pihenés és kikapcsolódás által. A *személyiségfejlesztő funkció* az értelmi fejlődésre, a képességek kibontakoztatására és a tehetséggondozásra vonatkozik. Durkó szerint az eddig ismertetett szerepek „olyan funkciók..., amelyek szocializációs vagy a személyiség individualizációs fejlődése szempontjából nélkülözhetetlenek, azokat más szervezetek el nem tudják helyette végezni. Következésként ezek a funkciók a szükségyszerűség erejével bizonyítják most és a jövőre nézve is a felnőttnevelés társadalmi létét, nélkülözhetlenségét.”<sup>4</sup>

A rendszerváltozás utáni évtizedekben számos magyar szakember foglalkozott a felnőttképzési funkció- és intézményrendszer kérdéskörével, a fejezet további részében ezek közül szeretnék bemutatni néhányat kiemelve azt, hogy az egyes felsorolá-

<sup>2</sup> Durkó Mátyás (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet.

<sup>3</sup> Durkó Mátyás (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet. 87.

<sup>4</sup> Ugyanott. 95.



sok, csoportosítások mely módokon, milyen hangsúlyokkal közelítik meg a témát.

Dinnyés János<sup>5</sup> öt fő funkciót sorol fel, melyek közül négy a munka világával kapcsolatos: *kiegészítő, átképző, továbbképző és készségfejlesztő funkció*. Az utolsó funkció az *orientáló funkció*, amelyben a személyiségfejlesztés a hangsúlyos. Ezek a funkciók három célra irányuló egységgé alakíthatók, melyek nem különülnek el élesen egymástól: munkaerőpiacra, személyiségre és közösségre irányuló képzések. Dinnyés részletezi, hogy az öt funkció mellett egyéb szerepei is vannak a felnőttképzésnek, például *mentálhigiénés, állampolgári és politikai funkció*.

Csoma Gyula<sup>6</sup> szerint a felnőttoktatás-képzés rendkívül összetett és változékony funkció- és intézményrendszerében gyakoriak az átfedések, ugyanakkor az elhatárolódások is. Az általa felsorolt 22 intézménytípusban végzett munka egyrészt *általánosan-művelő*, másrészt *szakképző funkciócsoportba* sorolható. Mindkét funkciócsoportban megtalálhatók *pótló, kiegészítő, továbbképző és önfejlesztő funkciók*, azonban míg az első funkciócsoportban lévő szerepek kapcsolódhatnak a munkához, a közéleti – közösségi – politikai tevékenységhez, a családi és magánélethez is, addig a második csoport funkciói a munkára, a szakképzettségre irányulnak.

Koltai Dénes<sup>7</sup> is nagyra értékeli a felnőttképzés mai rendszerét, amely az utóbbi évtizedekben funkcióváltáson ment át. A fordulat okai között a gazdasági, munkaerő-piaci, technikai és társadalmi változások a legfontosabbak. Véleménye szerint a 21. század elején a felnőttképzésnek az egyén szempontjából hármas funkciója van, melyek kapcsolatban állnak a változásokkal (hasonlóak a Durkó-féle *adaptációs funkcióhoz*): az egyén felkészítése a változásokra, majd közreműködése azokban, végül a megváltozott körülményekben életvezetése korrekciójának segítése. Ezen általános feladatok mellett több konkrét funkciót is felsorol, melyek egyrészt a foglalkoztatással kapcsolatosak, például *pótló, kompenzációs, kvalifikációs, készségfejlesztő és egzisztenciális funkció*, másrészt a munkán kívüli életre vonatkoznak, például *másodlagos szocializációs, szociális segítő, politikai, egészségmegőrző, műveltségkövetítő és önmegvalósító funkció*.

Zachár László<sup>8</sup> négy fő felnőttképzési funkciót, illetve képzéstípust határoz meg, melyek mindegyike az egyén munkaerő-piaci helyzetével kapcsolatos: *pótló funkció, folyamatos szakmai, foglalkoztatást segítő és kiegészítő képzés* (például pályaaorientációs tréning, nyelvi és informatikai képzés).

Óhidy Andrea<sup>9</sup> az egyén foglalkoztatási valamint társadalmi helyzetének javításával kapcsolatos funkciókat mutat be. A munkaerőpiacra kapcsolatosan *pótló, továbbképző és második esély* szerepekről ír. A társadalmi státusszal kapcsolatosan megemlíti, hogy a felnőttkori tanulás alkalmas az egyén egzisztenciális és presztízis helyzetének, életmódjának és kulturális státuszának javítására, azaz az intragenerációs *mobilitás* elősegítésére. Álláspontja szerint a felnőttoktatási rendszer a rendes korúak iskolarendszerének *korrekciós/kiegészítő és kompenzációs* szerepét is be tudja tölteni.

<sup>5</sup> Dinnyés János (1993): *Felnőttképzés. Elmélet és gyakorlat*. Gödöllő: Emberi Erőforrások Fejlesztése Alapítvány.

<sup>6</sup> Csoma Gyula (2002): A felnőttoktatás intézmény- és funkciórendszere Magyarországon. in: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház. 173-174.

<sup>7</sup> Koltai Dénes (2003): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. Pécs: PTE FEEFI.

<sup>8</sup> Zachár László (2003): *Felnőttképzés, munkaerőpiaci képzés tervezése*. Pécs: PTE FEEFI.

<sup>9</sup> Óhidy Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/10. szám. 114-125.

Sári Mihály<sup>10</sup> a hazai felnőttképzési intézményrendszert bemutató tanulmányában csak a művelődési otthonok kapcsán számos felnőttképzési funkciót sorol fel, például *közösségfejlesztő, civil kurázst kibontakoztató, társadalmi integrációs, érték-őrző és értékalkotó, kisebbségi kultúrákat támogató és személyiségfejlesztő funkció*.

### Napjaink felnőttképzési funkcióinak egy lehetséges csoportosítása

A XXI. században a felnőttképzési funkciók változásának egyik oka a tanulás fogalmának újszerű értelmezése, időbeli, térbeli és tartalmi tágítása.<sup>11</sup> E tágítások következtében a tanulás már nem pusztán ismeretszerzés vagy képesség-, teljesítmény- és személyiségfejlesztés, hanem élettevékenység. Emiatt olyan szerepeket is a felnőttképzés funkciói közé sorolhatunk, melyek korábban más fogalmak köré csoportosultak, például a felnőtt szocializáció vagy a művelődés köré. A funkciók jelenlegi változásainak másik oka a gazdasági, foglalkoztatási és társadalmi változásokban, illetve ezen változásoknak az egyénekre gyakorolt hatásaiban keresendő. A változásokra, a kihívásokra való válaszok megtalálásában a felnőttkori tanulás kiemelt szereppel bír, hiszen régi és új funkciói által az egyének mind gazdasági, munkaerő-piaci helyzetüket, mind társadalmi státuszukat, életminőségüket megerősíthetik.

Véleményem szerint napjainkban az egyén szemszögéből a felnőttképzési funkciókat aszerint érdemes csoportosítani, hogy azok a munkaerőpiacra vagy az egyéni életminőségre fókuszálnak. A *munkaerőpiacra irányuló funkciócsoportnál* az elsődleges cél az egyén gazdasági szerepvállalásának, foglalkoztathatóságának növelése, ezért a fejlesztés iránya az emberi tőkére vonatkozik. Az ebbe a funkciócsoportba tartozó funkciók a következők: *kvalifikációs kompetenciát biztosító, stabilizációs/egzisztenciális, pótló/mobilitást elősegítő, korrekciós és parkoló pálya funkció*. Ezen funkciók főként formális oktatások, képzések keretében valósulnak meg, hiszen teljesülésükben kiemelten fontos az a szempont, hogy ezek a képzések államilag elismert, a munkaerőpiacon is elvárt képzettséggel zárulnak.

Az *életminőségre irányuló funkciócsoportnál* a fő cél a felnőtt önfejlesztése, életminőségének javítása, ezért a fejlesztés iránya az emberi erőforrás egészére, minden értékteremtő képességünk fejlesztésére vonatkozik. Ebbe a funkciócsoportba a következő funkciók tartoznak: *önfejlesztő, személyiségfejlesztő, rekreációs, felnőtt szocializációs/életvezetési és közösségi – civil funkció*. Ezen funkciók megvalósulásának fő színtere a nem formális felnőttképzés, a nem formális és informális felnőttkori tanulás.

### Formális és nem formális felnőttképzést folytató szervezetek vizsgálata

2011 tavaszán kérdőíves felmérést végeztem az összes formális és/vagy nem formális felnőttoktatást/felnőttképzést folytató szombathelyi intézménynél. Kutatásom egyik célja az volt, hogy a 2010-ben Szombathelyen folytatott felnőttképzések funkcióiról teljes képet nyerjek. A felmérés során az összes olyan intézményt, szervezetet felkerestem a városban, amelyek bármilyen jellegű felnőttoktatást/felnőttképzést végeznek. A válaszadó 83 szervezet közül 3 nem válaszolt a képzésekkel kapcsolatos kérdések-

<sup>10</sup> Sári Mihály (2006): A képző intézményrendszer változásai. In: Koltai Dénes, Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 157-186.

<sup>11</sup> Halász Gábor (2001): *Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma*. <http://www.ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/egesz-eleten-at-tarto> [2012.10.02.]

re. 14 szervezet formális és nem formális, 30 csak formális, 36 csak nem formális felnőttképzést folytatott 2010-ben.

A válaszadó intézmények típusairól az 1. táblázat ad tájékoztatást. A formális felnőttképzést folytató intézmények között a profitorientált szervezetek (azokon belül a korlátolt felelősségű társaságok 36%-kal) és az állami oktatási intézmények (azokon belül a közoktatási intézmények 21%-kal) szerepe a legjelentősebb. A nem formális képzést folytató intézmények között a nonprofit szféra szerepe a legmeghatározóbb (azon belül is az egyesületek működése 24%-kal), amit a profit szférában működő szervezetek (főként a korlátolt felelősségű társaságok 20%-os aránya miatt) és a művelődési intézmények (14%) követnek.

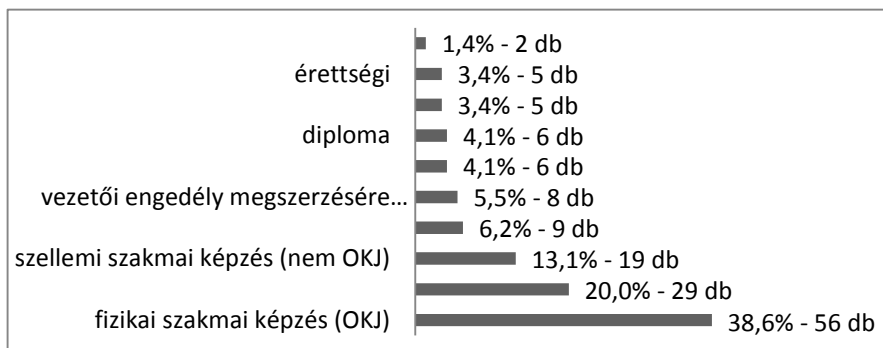
**1. táblázat • Felnőttképzést folytató intézmények típusai csoportosítva (%)**

felnőttképzést folytató intézmények típusai csoportokban	összes intézmény (80 db)	formális képzést folytató intézmények (44 db)	nem formális képzést folytató intézmények (50 db)
profit szférában működő intézmények	41%	53%	30%
nonprofit szférában működő intézmények	26%	11%	40%
állami oktatási intézmények	14%	25%	4%
művelődési intézmények	10%	2%	14%
egyéb intézmények	5%	9%	6%
egyházi intézmények	4%	0%	6%

### A formális felnőttkori tanulás céljai, funkciói

A 44 formális felnőttképzést folytató szombathelyi intézmény 145 képzést folytatott 2010-ben, melyeken összesen 6782 fő vett részt. A formális képzések 58,6%-a OKJ bizonyítvánnyal zárul, és az egyéb, nem OKJ bizonyítvánnyal záruló szakmai képzések aránya is magas (19,3%). (1. ábra)

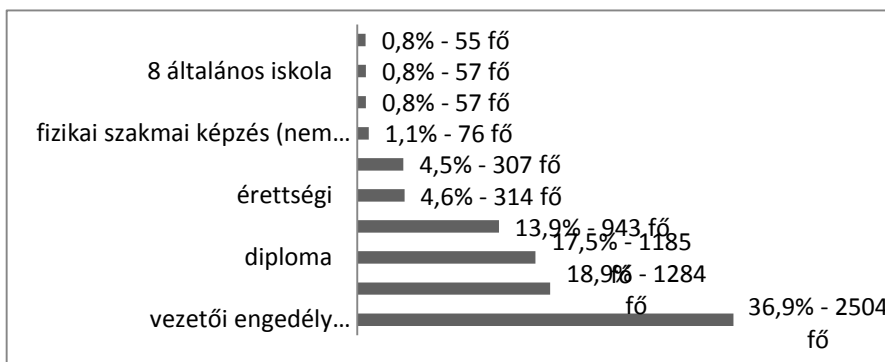
**1. ábra • Formális képzések típusai a képzések aránya és száma alapján (% - db, összesen 145 képzés)**



Ha a formális képzéseket a résztvevők aránya alapján vizsgáljuk, részben más képet kapunk (2. ábra), hiszen legtöbbször különböző szintű jogosítvány megszerzésére írá-

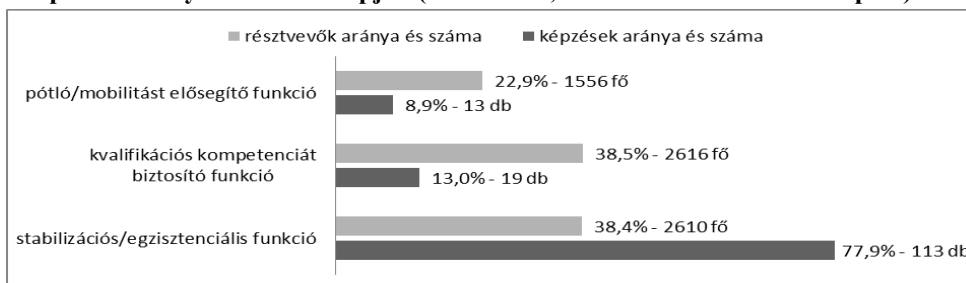
nyuló képzésben vesznek részt, második helyen az OKJ bizonyítvánnyal záruló fizikai szakmai képzéseken résztvevők állnak, míg a harmadik helyen a felsőoktatásban tanuló levelező tagozatos felnőttek vannak. Az iskolarendszerű felnőttoktatásban tanulók létszámait vizsgálva felfedezhetjük a fordított piramis modellt, azaz a felnőttek közül legtöbben a felsőoktatásban tanulnak (1185 fő), létszámukat tekintve is középen az érettségi bizonyítványt szerzők állnak (314 fő), míg legkevesebben az általános iskolai tanulmányokat folytatók vannak (57 fő).

**2. ábra • Formális képzések típusai a résztvevők aránya és száma alapján (% - fő, összesen 6782 fő)**



A formális felnőttkori tanulás funkcióinak vizsgálatánál a pótló/mobilitást elősegítő funkcióhoz a 8 általános iskolai és az érettségi bizonyítvány, valamint a diploma megszerzésére irányuló képzéseket soroltam. A kvalifikációs kompetenciát biztosító funkcióhoz az idegen nyelvi, az informatikai és a vezetői engedély megszerzésére irányuló képzések kerültek, míg a stabilizációs/egzisztenciális funkcióhoz az összes szakmai képzést párosítottam. A 3. ábra többek között azt mutatja, hogy a képzések 77,9%-a olyan szellemi vagy fizikai szakmai képzés, melyek a felnőttek közvetlen munkaerő-piaci szerepével van kapcsolatban.

**3. ábra • Formális képzések munkaerőpiacra irányuló funkciói a résztvevők és a képzések aránya és száma alapján (% - fő - db, összesen 6782 fő és 145 képzés)**



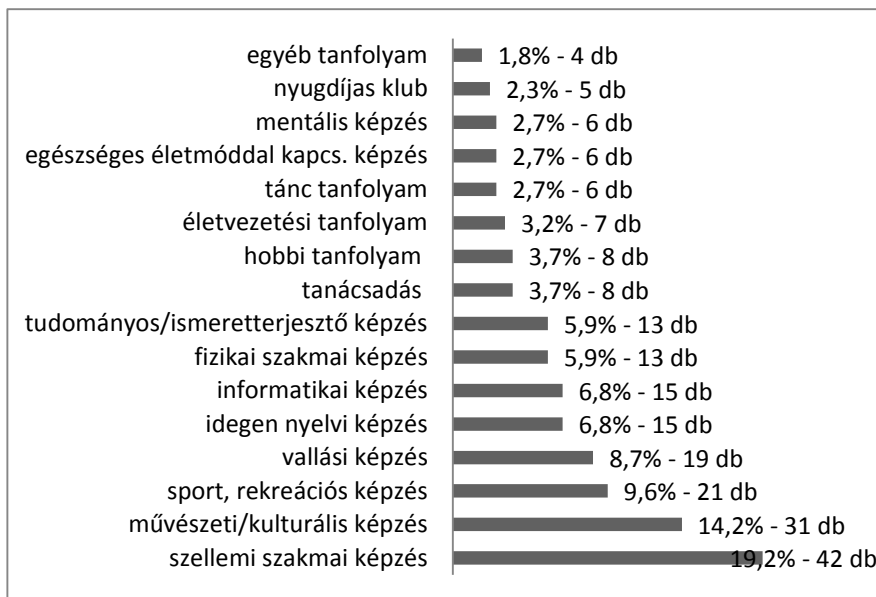
A létszámok szerinti értékeket vizsgálva, kiegyenlítettebb képet kapunk, hiszen a felnőtt tanulók 38,4%-a tanul főként stabilizációs/egzisztenciális funkciókkal bíró szakmai képzésekben, míg 38,5%-uk kvalifikációs kompetenciát biztosító képzések résztvevője. Ezeknél a képzéseknél a jogosítványt szerzők száma a legnagyobb. A

pótló/mobilitást elősegítő funkcióval bíró iskolarendszerű képzések létszámai is jelentősek (22,9%), itt a felsőoktatásban tanuló felnőttek létszáma a legmagasabb.

#### A nem formális felnőttkori tanulás céljai, funkciói

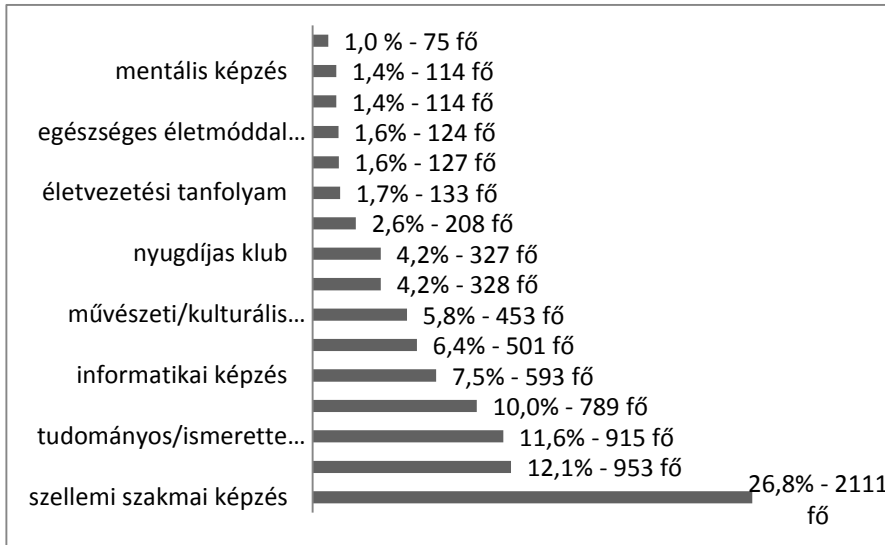
Az 50 szombathelyi nem formális felnőttképzést folytató intézmény 219 képzést szervezett 2010-ben, melyeken összesen 7865 fő vett részt. A nem formális képzések száma magasabb a formális képzések számánál, és képzési kínálatuk rendkívül sokszínű. (4. ábra) A szellemi és fizikai szakmai képzések elsősorban meghatározott munkakört betöltők rövid ideig tartó, tanúsítvánnyal záruló továbbképzései. A művészeti/kulturális képzések között találkozunk gitárkurzussal, tűzzománc tanfolyammal, fotó, foltvarró és kreatív klubbal, virágkötő és kerámia szakkörrel, színjátzó és énekkörökkel. A sport és rekreációs képzések közé kerültek többek között különféle jóga tanfolyamok, természetjáró, sakk és futóklubok. A tudományos/ismeretterjesztő képzések szereplői például műszaki klub tagjai, csillagászzal, egyháztörténettel, népi műveltséggel kapcsolatos előadás-sorozatok résztvevői. A tanácsadással kapcsolatos képzések közé soroltam tanulástechnikai tréninget, szociális, állampolgári és életvezetési készségek erősítésével foglalkozó tanfolyamot és álláskereső klubot. A hobbi tanfolyamok közé többek között bélyeggyűjtő kör, kertbarát klub, barkács tanfolyam és vasútmodellező klub található. Az életvezetési tanfolyamok közé kerültek például főzőtanfolyam, életmóddal és önellátással kapcsolatos képzések, női és férfi klubok. A mentális képzések között stresszoldó klub, önismereti és személyiségfejlesztő körök vannak. A képzések többsége (19,2%) szellemi szakmai képzés, második helyen a művészeti/kulturális képzések (14,2%) állnak, míg a harmadik helyet a sporttal és rekreációval kapcsolatos képzések foglalják el 9,6%-kal.

**4. ábra • Nem formális képzések típusai a képzések aránya és száma alapján (% - db, összesen 219 képzés)**



A nem formális képzések közül legtöbben (26,8%) nem államilag elismert bizonyítvánnyal záruló szellemi szakmai továbbképzésen vesznek részt. (5. ábra) Második helyen (12,1%) a nem nyelvvizsgával záruló – főként angol és német – nyelvtanfolyamok résztvevői állnak. A harmadik legnépesebb csoportot (11,6%) a különféle tudományos/ismeretterjesztő képzések szereplői alkotják.

**5. ábra • Nem formális képzések típusai a résztvevők aránya és száma alapján (% - fő, összesen 7865 fő)**

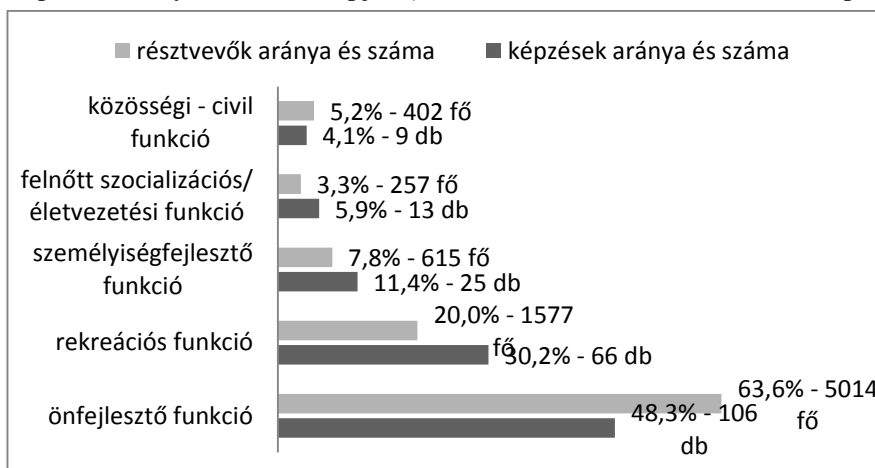


A nem formális képzések és funkcióik összehangolása nem volt könnyű feladat, hiszen egy képzéshez több funkció is társítható, például egy művészeti képzésnek lehet önfejlesztő, személyiségfejlesztő, rekreációs és közösségi – civil funkciója is. Az egyes funkciókhoz a következő képzéseket soroltam: önfejlesztő funkció: szellemi és fizikai szakmai, idegen nyelvi, informatikai, tudományos/ismeretterjesztő és tanácsadási képzés; személyiségfejlesztő funkció: mentális és vallási képzés; rekreációs funkció: művészeti/kulturális, tánc, hobbi és sport/rekreációs képzés; felnőtt-szocializációs/életvezetési funkció: életvezetési és egészséges életmóddal kapcsolatos képzés; közösségi – civil funkció: nyugdíjas és családi klub, önkéntes képzés.

A nem formális képzések funkciói közül mind a résztvevők, mind a képzések arányát tekintve az önfejlesztő funkció a leghangsúlyosabb. (6. ábra) Az önfejlesztő funkció első helyében (63,6 %) fontos szerepet játszik a nem formális továbbképzések magas aránya. A második helyen a rekreációs funkció áll (20%), míg a harmadik helyet a személyiségfejlesztő funkció foglalja el (7,8%).

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a formális képzések mellett a nem formális képzések is meghatározóak a Szombathelyen és környékén élő felnőttek életében. Ebből következően nemcsak a munkaerőpiacra, hanem az életminőség-gel kapcsolatos felnőttképzési funkciók is jelentős szerepet töltenek be tanulásukban.

**6. ábra • Nem formális képzések életminőségre irányuló funkciói a résztvevők és a képzések aránya és száma alapján (% - fő - db, összesen 7865 fő és 219 képzés)**



### Felhasznált irodalom

- Csoma Gyula (2002): A felnőttoktatás intézmény- és funkciórendszere Magyarországon. in: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház. 173-174.
- Dinnyés János (1993): *Felnőttképzés. Elmélet és gyakorlat*. Gödöllő: Emberi Erőforrások Fejlesztése Alapítvány.
- Durkó Mátyás (1980): A permanens nevelés felnőttnevelési szakaszának szocializációs és individualizációs funkciói. in: Durkó Mátyás, Marczuk, Mieczyslaw (szerk.): *A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései*. Debrecen: KLTE. 90-128.
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet.
- Halász Gábor (2001): *Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma*. <http://www.ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/egesz-eleten-at-tarto> [2012.10.02.]
- Koltai Dénes (2003): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. Pécs: PTE FEEFI.
- Óhidy Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/10. szám. 114-125.
- Sári Mihály (2006): A képző intézményrendszer változásai. In: Koltai Dénes, Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 157-186.
- Zachár László (2003): *Felnőttképzés, munkaerőpiaci képzés tervezése*. Pécs: PTE FEEFI.





## Informal possibilities in adult education: civic organizations and conferences

György Szabados\* – Troy Wiwczarowski\*\* – Mariann Móri\*\*\*

**Abstract** Currently, the educational system is not only a major focus of public attention, but expectations for its future are also rising. In today's economic circumstances, it has become obvious that for uneducated and only slightly educated individuals, particularly for those with little work experience, their chances in the labor market are slim to none. Instead of gainful employment, their lives are based on a vulnerability of being supported by government aid and public employment projects – neither of which are guaranteed over time. Risk is also high for highly qualified employees, as rising and continuously changing expectations force these workers to seek new qualifications, as well as to look for venues for maintaining and enhancing their knowledge. The objective of adult education is to replace and supplement existing knowledge and practice. In addition to formal educational means, non-formal and informal solutions are increasingly widespread. Regarding practices, diverse civic organizations play a growing role in alternative educational activities. This sphere is composed of a variety of types of organizations; the introduction of a new act and the related regulative background will certainly change the character of this sector, the activity of which has already been debated on many forums. Numerous private or quasi-private civic organizations live – in a kind of symbiosis – with many higher education institutions. The most important functions of these civic organizations are to promote greater access to knowledge or experience for freshly graduated adults, supplementing the results of higher education or ensuring the dissemination of educational or research results and the mutual exchange of experiences among lecturers and researchers, by organizing meetings and conferences. The aim of our research is to analyze and expose the motivation, professional and human backgrounds, informal adult education activity and the sustainability of selected civic organizations involved in the organization of adult education conferences and publications. The examinations mainly focus on the practice of those civic organizations operating alongside higher education institutions. Elements of the sample include civic program managers involved in the examined activity. The research method consists of a survey, a case study and private observations. We believe that the examined civic organizations

---

\* University of Debrecen Faculty of Applied Economics and Rural Development  
E-mail: szabados@agr.unideb.hu

\*\* University of Debrecen Centre of Agricultural and Applied Economic Sciences  
E-mail: troy@agr.unideb.hu

\*\*\* University of Debrecen Faculty of Child and Adult Education  
E-mail: mmorel@t-online.hu

frequently offer solutions which are unattainable for basic institutions (such as specific funds) or that the dissemination they offer is implemented on a higher level (publication in more important and preferred journals, publications). Such activity does not represent an outsourcing solution by higher education institutions, but is rather a novel, high quality solution in the face of changing job market conditions.

**Keywords** adult education • conferences • civic organizations

## 1. Introduction

Currently, the educational system is not only a major focus of public attention, but expectations for its future are also rising. The Hungarian labor market is on its way to returning to pre-crisis conditions - but some indicators still reflect unfavorable macroeconomic situations (the effect of the crisis is noticeable in the growing number of the unemployed (Ol h-Pakur r<sup>1</sup>)), which considerably affect the relations in employment. In today's economic circumstances, it has become obvious to uneducated and only slightly educated individuals, particularly for those with little work experience, that their chances in the labor market are slim to none. Instead of gainful employment, their lives are based on a vulnerability of being supported by government aid and public employment projects – neither of which are guaranteed over time. Risk is also high for highly qualified employees, as rising and continuously changing expectations force these workers to seek new qualifications, as well as to look for venues for maintaining and enhancing their knowledge. Changing environmental conditions require the re-training of organizations' employees. It is also valid for organizational managers, the overload of which lately seems typical (Dajnoki<sup>2</sup>). This organizational development can assure qualified work which can entail business success (B csn <sup>3</sup>). On the one hand, the modern employee is faced with a requirement for life-long learning; on the other hand, receiving further education has become increasingly difficult of late. V ntus et al.<sup>4</sup> stresses that organizations-depend on their financial possibilities-need to pursue the professional training of their employees. Werquin<sup>5</sup> stated that "The labor market is central also because it is a place for the production of non-formal and informal learning situations. Employers in all countries without exception are quick to point out that the most important non-formal and informal learning probably take place at work". He also added that "In Hungary, the formal education and training system does not seem to be in a position to evenly and sufficiently produce the knowledge, skills and competences required by the labor market. Kierzenkowski<sup>6</sup> argued that "...a rapid decrease in unemployment is a short-term priority to limit social problems and reduce the risk of rising structural unemployment... Demand and

<sup>1</sup> Ol h, J. – Pakur r, M. (2009). Presentation of Balk ny City's State of Employment. The Fourth International Scientific Conference Rural Development 2009. Lithuan University of Agriculture, Lithuania, 15-17. October 2009. 95-97.p. ISSN: 822-3230

<sup>2</sup> Dajnoki K. (2007): A szervezeti kommunik ci  alapjai. In: Szerk: Dajnoki K.-Berde Cs.: Hum n er forr s gazd lkod s  s vezeti. Szaktud s Kiad  H z, Budapest.

<sup>3</sup> B csn  B ba  . (2010): Az id t nyez  szerepe a tartalmi vezet si feladatokban. A Virtu lis Int zet K z p-Eur pa kutat s ra K zlem nyei II.(2-3(No.3-4)) pp. 126-133.

<sup>4</sup> V ntus A. – T csy A. – Mih k S. (2009): Munkak ri szervezethez a l tartásban. Erdei Ferenc V. Tudom nyos Konferencia, Kecskem t, szeptember 3-4. II. k tet. 639-643. p.

<sup>5</sup> Werquin, P. (2010): Recognition of non-formal and informal learning. Country practices. OECD Edition.

<sup>6</sup> Kierzenkowski, R. (2012), "Towards a More Inclusive Labour Market in Hungary", OECD Economics Department Working Papers, No. 960, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k98rwqw3v8q-en> (last access: 5 October, 2012)

supply of the labor market are of high essence by governance, where information supply and dissemination of information is necessary... the share of under-qualified is very large, even though further skills. In Hungary where the share of under-qualified is very large, even though further skills are acquired outside the formal education sector". An OECD outlook examined and revealed that "[m]ore than 50% of workers nationally possess fewer qualifications than required by their job, which is by far the highest ratio for Hungary in the OECD" (OECD<sup>7</sup>). It is therefore no wonder that further training or lifelong learning is essential to the domestic governmental expectation, when one urging target is the raise of the level of the employed or accessing to the lately quite often communicated full level of employment.

## 2. Conferences

The objective of adult education is to replace and supplement existing knowledge and practice. In addition to formal educational means, non-formal and informal solutions are increasingly widespread. According to Zaki Dib,<sup>8</sup> informal education differs from the previous two and supplemented both formal and non-formal education, consisting - among others - of lectures and conferences. He claims that the "higher of systematization and organization involved in informal education activities, the nearer it will be to non-formal activities". OECD classification<sup>9</sup> details that the basis for the distinction between formal, non-formal and informal learning is the state of organization and structure, and the presence of learning objectives. "One can also speak about formal education and/or training or, more accurately speaking, education and/or training in a formal setting" From this approach - conferences are also quite often considered as formal education leverages - by having formal settings, clear organization, defined structure (such as schedules) and objectives, which is mostly in connected with learning objectives.

Conferences are usually those venues where awareness raising plays an important role. One project document (ENSURE<sup>10</sup>) deals with issues of communication and the subject of awareness. There is a widening gap between the advancement of scientific knowledge and technology and society's ability to capture and use them properly. Better communication of science and technology innovations to the public will help to transcend the diversity of experiences and enable constructive dialogue about the risks and benefits of scientific discoveries and technologies. Information communication is power (Okaka<sup>11</sup>). Awareness is a somewhat broad and vague term, yet one that is intuitively widely understood. As part of a permanent and interactive communication flow, awareness-raising is a process which opens opportunities for information exchange in order to improve mutual understanding and to develop competencies and skills necessary to enable changes in social attitude and behavior.

---

<sup>7</sup> OECD (2011), OECD Employment Outlook 2011, OECD Publishing.

<sup>8</sup> Zaki Dib, Claudio (1988): Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability. Cooperative networks in physics education-Conference Proceedings 173. American Institute of Physics, New York.

<sup>9</sup><http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm> (last access: 7 October, 2012)

<sup>10</sup> ENSURE (2012): Methodology for an awareness raising strategy. ENSURE project. Central European Programs, 2010.

<sup>11</sup> Okaka, W.(2010): Developing Regional Communications Campaigns Strategy for Environment and Natural Resources Management Policy Awareness for the East African Community. Research Journal of Environmental and Earth Sciences 2(2).

Awareness-raising plays an important role when we wish to draw attention to the concerns of certain target groups to a specific issue and inform them in the hope that they will adjust their behavior accordingly (Sayers<sup>12</sup>). In addition to scientific scholars, quite often actors of the business, governmental and civic spheres visit meetings and conferences, in order to acquire new, up to date knowledge. Regarding practices, diverse civic organizations play a growing role in alternative educational activities.

### 3. Civic organizations

There are diverse definitions applied on civic organizations depending on national or international level (Pierog<sup>13</sup>). According to the latest statistical publications in 2010, the number of civic organizations was about 65 000, and most of these may be considered as classic civic organizations. About a third of them is registered as classic foundations (23 456), the number of membership organizations was 41 531. Within this figure, the number of the two most typical forms are as follows: there was 21 914 private foundations, and 35 042 associations (belonging to what were formerly termed social organizations). Currently, civic organizations may take up numerous activities to achieve their objectives; their social importance is weighted by qualifying as a public benefit organization. Up to the introduction of the new Act on Civic Organizations, this degree depended on whether they took up specific activities listed in the Act on Public Benefit Organizations, namely 22 activities listed in the public benefit categories. The new act on Civic Organization has largely influenced this practice. Now, the degree stands in relationship to the direct or indirect contribution it makes to the realization of public functions. A public function, in this understanding, is a legally determined governmental or municipal task, which has to be met in the public interest, without any profit. Organizing conferences - by means of organizing scientific and cultural events and disseminating knowledge - may be considered as public functions. The Act on Higher Education lists the tasks of higher education institutions, where one of the most important tasks is the education of higher education professionals, experts, and mentions the roles of adult education as well. The activity of organizations-even in the field of education and training-may be fundamentally promoted by achieving application funds (Vántus–Juhász<sup>14</sup>).

These are realized by providing the conditions for arts and sciences organizing activities, providing scientific and other services. Considering this point, the activity of civic organizations and the activity of higher education institutions connect to each other in the framework of public functions. It would be difficult to understand the numerous activities which may be realized by civic organizations even by focusing on the organization of conferences by higher education organizations. The National Statistics Office gathers information on civic organizations specialized in education (more than 8000), international relations (more than 800) or professional economic advocacy (more than 4,000). All these organizations could possibly work with conferences, but we do not assume that this number truly reflects the actual number of civic organizations involved in organizing or contributing to conferences. We have also tried to access their number by researching the registry of the National Court. Using

<sup>12</sup> Sayers, R. (2006): Principles of awareness raising. UNESCO Bangkok.

<sup>13</sup> Pierog A. (2011):  j vezet si kihiv s: civil szervezetek. VIKEK K zlem nyei. II. vf.1-2.159-167.p.

<sup>14</sup> Vántus A. – Juhász Cs. (2008): A megel gedettség  s a motiv ci  összef gg sei a term k-el allításban. XI. Nemzetk zi Tudom nyos Napok, Gy ngy s. m rcius 27-28. II. k tet. 715-722. p. ISBN: 978 963 87831-2-7

its database, we only found 55 organizations where organizing a conference was defined as an objective. The keyword search ‘conference organization’ only resulted in a finding of 10 such organizations.

#### **4. Civic and higher education organizations – a brief case study**

We recognized that a close connection exists between civic organizations and academic organizations. Considering the situation of the University of Debrecen, Centre for Agricultural and Applied Economic Sciences, numerous civic organizations, mainly foundations, were established to supplement the prime higher education activities and possibly to find novel possibilities for development. Most of them are still operating, participating in conference and meeting organizing activities. The operation of these organizations is partly independent from the university, which only provides a locus for their operation. The founders were lecturers or they became management members. The activity of the organizations largely depends on the funds they may access. Major sources were the 1% tax refund pledge possible in Hungarian tax system, the former National Civic Fund and certain special application funds. The largest potential of these organizations (theoretically) is human resources, i.e. experts in diverse scientific fields, their non-profit labor contribution and volunteers. A potential in the students is not perceived, in fact volunteerism can be slightly experienced in the entire Centre. Volunteerism is not a dynamically increasing activity. The number of volunteers in the civic sphere decreased by almost 20% according to the latest statistics in the last year (although 2011 was the European Year of Volunteerism). Earlier, our research revealed (among civic organizations in Hajdú-Bihar county) that organizations are good at civil activities, but they are not good masters, owners enough, and management problems are largely connected to this phenomenon. It is partially a problem of the lack of volunteers, more of them would be necessary and professional/expert special knowledge is needed. Although we may assume some organizational problem in involving volunteers, the supply side is equally or more problematic. Although we quite often claim that their knowledge is not adequate (expertise, language) unfortunately the approach to the nonprofit work is controversial. The nonprofit sphere itself is not in, students usually appreciate and emphasize financial values, financial prospects. Although in some professions learning practice is really precious and expensive (such as lawyers), nonprofit organizations may provide meaningful experience usually free. Conferences are usually organized by the cooperation of more civic organizations; a yearly one conference may be predicted. The financial possibilities more or less influence the conference circumstances, but lately really valuable and precious conferences were held.

#### **5. The role of civic organizations in conference organizations: survey**

We edited a questionnaire to survey the practice of conference organization of civic organizations. We are carrying out functional nature examination, the basis of which was established by Berde.<sup>15</sup>The questionnaire collected data on the following fields:

- Basic data on the organizations, human background and evaluation of operation conditions.

---

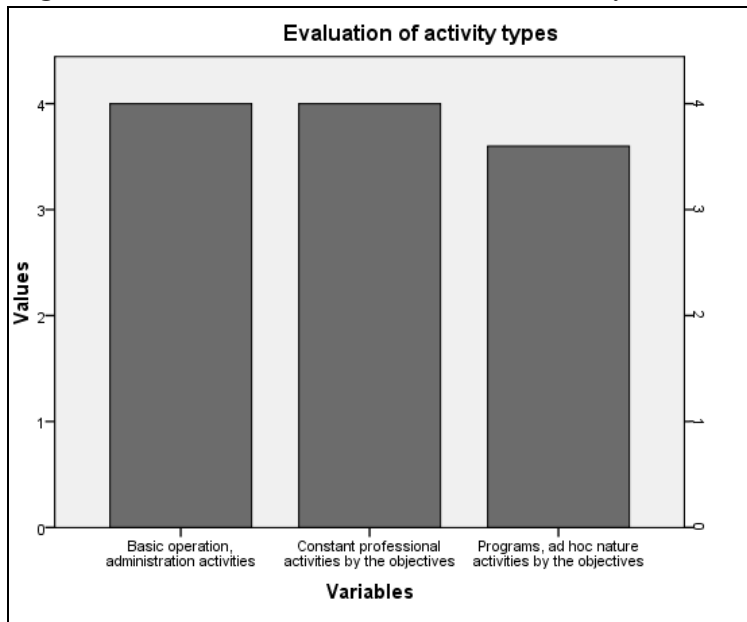
<sup>15</sup> Berde Cs. (2000): A vállalati menedzsment funkcionális vizsgálata a mezőgazdaságban. Habilitációs eljárás tézisei, Debreceni Egyetem, Debrecen.

- Motives for organizing conferences.
- The relationship (and aspects) of the civic organization and the higher education institute.
- Importance in conference organization, contribution.

The questionnaire included 54 variables to evaluate (regarding scaling we have applied selective, multiple selective and 5 degree intensity scale). Unfortunately, space limitations here do not allow us to cover all the examined fields, so we will focus on only the research's most important results. We did not find a complete database on the examined organizations which organize conferences and which have some kind of relationship with an institution of higher education. This is why we could not rely on probability sample taking. Our results are not representative (it is not valid for all the population examined), we only had the intention to show some movements and relationships of civic practice. We put the questionnaire on the Internet (Google docs), and asked quite often advertised-published conference organizing civic managers (in relationship with higher education institutions) to fill it in. We analyzed the results using SPSS 17.0.

The majority of our respondents were from associations, mainly with public benefit degree. The number of members of the organizations in almost all cases exceeds 50; the number of employees was between 0-10 in all cases. Considering the number of volunteers, their numbers varied a lot (from none to more than 11). Regarding operational conditions, the majority evaluated it intermediate level or better. We also have examined the intensity of different kinds of operational activities (Figure 1).

**Figure 1 • The evaluation of different fields of activity**

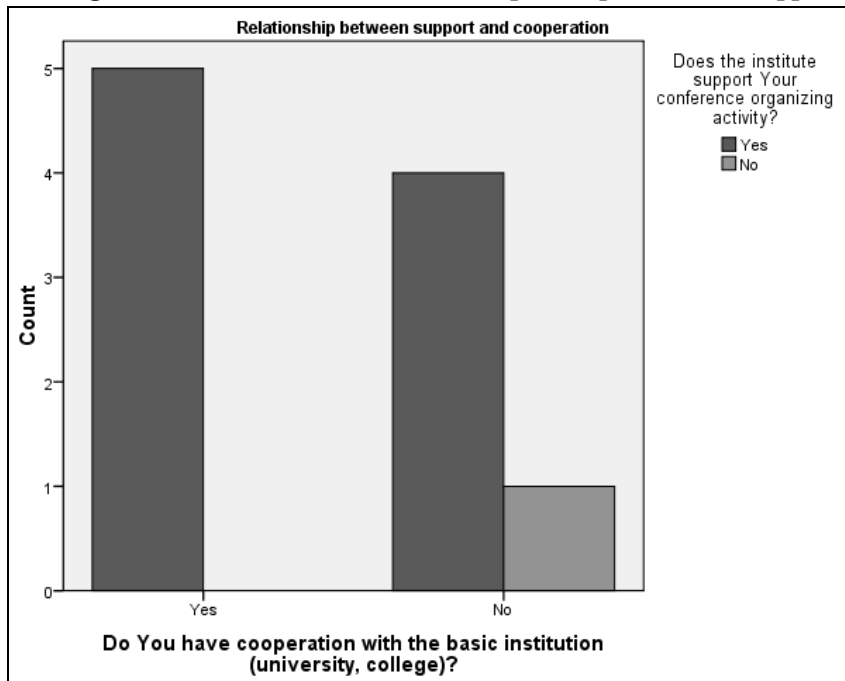


Source: Authors' examinations, 2012.

Results show (means) that the level of basic administration and natural operation activity correspond to the organization's regular professional activities. The intensity of activity of ad hoc program-like activities seems lower. This later result may be explained by the dependence on sources. One of the most important questions is why

these organizations deal with conference organization. The most important motive was to be able to meet the expectations of scientific and professional communities (4.5). The next important reason was to supplement the activity of the basic higher education institution (4.0). The evaluation of the relationship between conference organization and founders' objectives was more than intermediate level (3.7). By introducing cross tabs between the variables of public benefit and the motive to be able to meet the expectations of scientific and professional communities, it seems that, for public benefit organizations, the importance to be able to meet expectations seems higher.

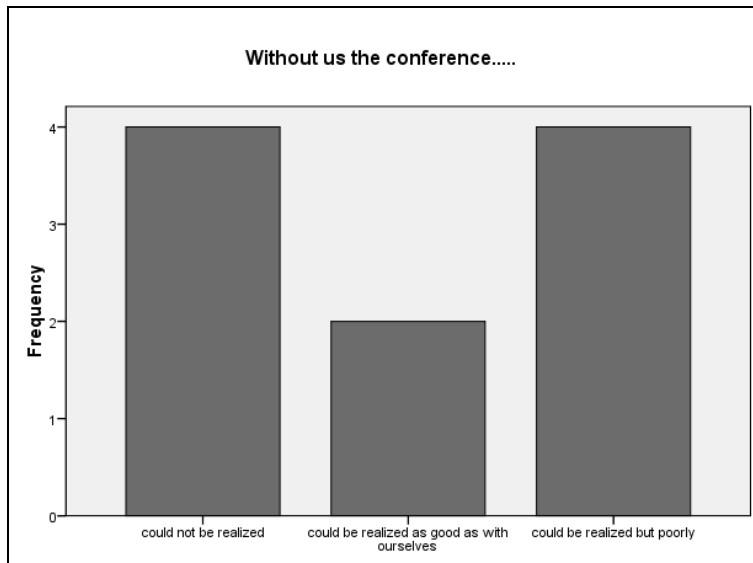
**Figure 2 • The evaluation of relationship of cooperation and support**



Source: Authors' examinations, 2012.

Some organizations cooperate with their higher educational institutions (Figure 2.). Cooperation by respondents also means different support for organizations. Regarding the frequency of support, the most frequent (typical) was the need to provide necessary services free or inexpensively to civic organization (7 out of 10 organizations). 3 of 10 cases the higher institute provide human resource for the conference organization, 2 provide moral support and only 1 of 10 provide concrete financial assets to organize. Most organizations considered their contribution to be more than favorable to the organization, with a mean of 4.7 totally. Most organizations regarded theirs not be a serious contribution to the successful realization of a conference (Figure 3).

Organizational respondents felt that their most important contribution to the conference was providing relationship and competence (its mean importance was 4.5), which was followed by mobilizing human resources (4,3). The evaluation of contributing to the access of financials and flexibility offered by the organization seems equal (4.00).

**Figure 3 • The evaluation of private contribution (success)**

Source: Authors' examinations, 2012.

We also examined the most important sources of organizing conferences by civilians. Of ten conferences, in 9 cases application funds are applied. Second frequent sources were the utilization of private sources and receiving conference fees (a mean of 8). The importance of other sources is really low, including the importance of the higher institution's contribution (3 out of 10 cases). Regarding conferences, an important issue is the conference publication. Our respondents revealed that the majority (6 out of 10) feels the publication to be a meaningful extra contribution to the conference issues, such as publication in journals and 3 of 10 consider it neutral. Regarding the relationship between conference attendance and a publication possibility in a high quality issue, we found that only 2 out of 10 respondents considered it to be attractive and 4 responded neutrally. On the other hand, all respondents maximally emphasized the relationship between the professionalism/prestige of organizers and attendance (participant attractiveness).

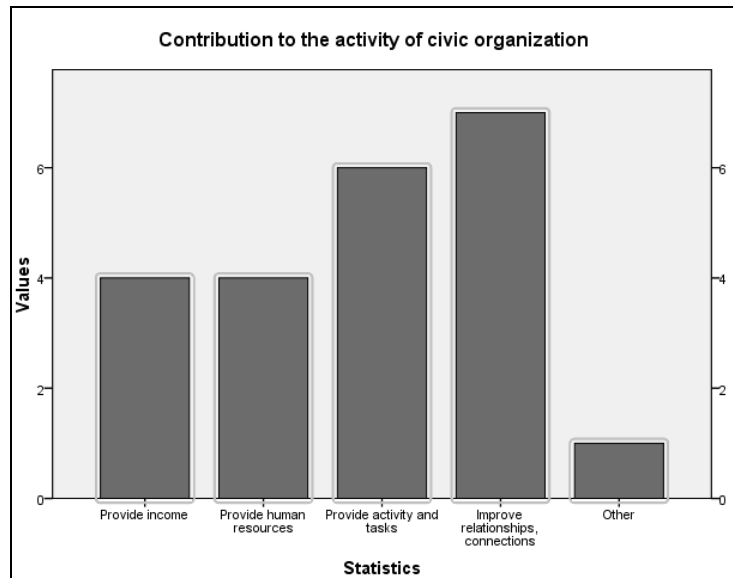
Regarding the conference organization, the role of civic organization management is dominant (4.6). With considerable difference, the role of other actors (employees, volunteers, experts and other members) almost equals it, at an intermediate level.

We also tried to reveal the importance and contribution of conference organization in the life of the civic organizations we examined. Results are illustrated in Figure 4.

Results show that the most important contributions are the improvement of relationships (7 out of 10) and to provide activity and tasks (6 out of 10). The importance of resource type contributions (human, income) is less frequent (4 out of ten).

Conferences have a dominant impact on the activity of the organizations we examined. Half of the organizations highlighted that without the conference organization, their activities would fundamentally change and 3 out of 10 stressed that their activities would slightly change. Only 2 out of 10 organizations proved to be conference-independent, meaning that conference organization is not their prime activity.



**Figure 4 •The contribution to the activity**

Source: Authors' examinations, 2012.

### Summary

Focusing on conference organizing activity, we may declare that conference organizing civilians receive only slight support from their respective higher education organizations. A conference is mainly supported by services which do not have a direct financial aspect. Organizations feel that they are making serious contributions to conferences. Most civilians use application funds in support of their organizational activities. Publication in high quality journals was considered to be their most meaningful contribution, but had low appeal in the responses we received. This last result is slightly controversial in practice, as lately many scientists - in view of the requirements for academic promotion – are attempting to publish more frequently in high quality journals. The prestige and professionalism of organizers proved to be an absolutely dominant factor of attractiveness. Conferences also play an important part in the activity of organizations, mainly in the fields of providing activity and improving relationships. Regarding these kinds of organizations, conference dependency is quite high.